



Identidades y pertenencias socioculturales entre los estudiantes de magisterio. Un análisis etnográfico

Rosario Isabel Herrada Valverde
Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad de Almería. España
rherrada@ual.es

EMIGRA Working Papers núm.9
ISSN 2013-3804



Los contenidos de este texto están bajo [una licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Resumen/ Abstract

La identidad y los procesos por los que la construimos son de fundamental importancia en el reconocimiento de la diversidad y, por ende, de la forma en la que nos identificamos e identificamos a los demás. En nuestra opinión, el estudio de la identidad ha de ser abordado desde el conocimiento conceptual que los distintos colectivos manejan. Dicho conocimiento constituye el andamiaje básico, desde nuestro punto de vista, sobre el que se estructuran las posibles discriminaciones, prejuicios y estereotipos hacia grupos e individuos. En esta línea, nuestra pretensión es apuntar el conocimiento conceptual sobre la “identidad” de un colectivo fundamental en el ámbito educativo, por el papel que desempeñan a medio plazo: los estudiantes de magisterio.

Partimos de la premisa de que los futuros docentes están familiarizados con esta profesión gracias a las miles de horas que han pasado en las aulas, aunque sea desempeñando el rol de estudiante, lo cual tiene dos implicaciones para su proceso formativo inicial. En primer lugar, como dice Bullough (1997), muchos estudiantes entran en la formación inicial de magisterio convencidos de su propia habilidad para enseñar por la familiarización con la profesión docente de la que hablábamos antes. En segundo lugar, este mismo hecho, según Winstein (1990, citado en Bullough, 1997) impide que en numerosas ocasiones los estudiantes de magisterio aprecien la complejidad e incertidumbre del proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos en los que se va a desarrollar su labor profesional. Es imprescindible, por tanto, que desde la formación inicial se aprovechen las limitaciones y ventajas que tiene el que los estudiantes de magisterio conozcan de cerca la profesión docente (Bullough, 1997).

Precisamente, con la presente comunicación nos proponemos incitar a la reflexión en torno al concepto de *identidad* de los estudiantes de magisterio. Para ello tendremos en cuenta los datos recopilados en una investigación en la que se analizó un caso de formación inicial del profesorado en el ámbito de la diversidad étnico-cultural. En ella se estudió el proceso formativo de un grupo de estudiantes de la Universidad de Almería matriculados en “Educación y diversidad sociocultural” (EDSC), asignatura optativa que se cursó durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2003/2004. Aquí nos detendremos únicamente en los resultados y conclusiones vinculadas al concepto de “identidad”, aunque cabe mencionar que se examinaron otros conceptos (“racismo”, “xenofobia”, “etnia”, “cultura”, “inmigración”, “escuela”, etc.) así como otros aspectos como el clima del grupo de clase o el sistema de evaluación.

Palabras clave / Keywords: Formación inicial del profesorado; percepción identitaria, identidad cultural

Cómo citar este artículo: **HERRADA, R.I.** (2007) “Identidades y pertenencias socioculturales entre los estudiantes de magisterio. Un análisis etnográfico.” *EMIGRA Working Papers*, 9. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **HERRADA, R.I.** (2007) “Identidades y pertenencias socioculturales entre los estudiantes de magisterio. Un análisis etnográfico.” *EMIGRA Working Papers*, 9. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



1. Introducción

La identidad y los procesos por los que la construimos son de una importancia fundamental en el reconocimiento de la diversidad y, por ende, de la forma en la que nos identificamos e identificamos a los demás. En este sentido, el conocimiento conceptual que los distintos colectivos manejan es una pieza fundamental a la hora de abordar el estudio de la identidad. Tanto es así que dicho conocimiento constituye el andamiaje básico desde el que se estructuran las posibles discriminaciones, prejuicios y estereotipos hacia grupos e individuos. En esta línea, nuestra pretensión es apuntar el conocimiento conceptual sobre la *identidad* de los estudiantes de magisterio, un colectivo fundamental en el ámbito educativo, por el papel que asumen cuando comienzan a ejercer su profesión como educadores en etapas educativas obligatorias.

Partimos de la premisa de que los futuros docentes están familiarizados con esta profesión gracias a las miles de horas que han pasado en las aulas, aunque sea desempeñando el rol de estudiante, lo cual tiene dos implicaciones para su proceso formativo inicial. En primer lugar, como dice Bullough (1997), muchos estudiantes entran en la formación inicial de magisterio convencidos de su propia habilidad para enseñar por la familiarización con la profesión docente de la que hablábamos antes. En segundo lugar, este mismo hecho, según Winstein (1990, citado en Bullough, 1997) impide que en numerosas ocasiones los estudiantes de magisterio aprecien la complejidad e incertidumbre del proceso de enseñanza-aprendizaje en los contextos educativos en los que se va a desarrollar su labor profesional. Es imprescindible, por tanto, que desde la formación inicial se consideren las limitaciones y ventajas derivadas del hecho de que los estudiantes de magisterio conozcan de cerca la profesión docente (Bullough, 1997).

Así pues, los estudiantes de Magisterio, a su entrada en la Facultad de Educación, traen consigo un bagaje experiencial compuesto por una serie de elementos cognitivos, afectivos y comportamentales para desenvolverse en su vida diaria que se toma como referencia para interpretar la realidad y actuar sobre ella. En este mismo bagaje tiene cabida la larga trayectoria en el ámbito escolar en el que se ha socializado y educado el futuro docente, incluso cuando ya lleva algún tiempo formándose en la Facultad de Educación (Banks, 2001; Cushner y col., 1992). Por ello es imprescindible que se revisen tales concepciones a lo largo de la formación inicial, y evitar, de esta forma que en el futuro puedan convertirse en una barrera para ejercer la profesión docente.

Precisamente, en el presente estudio se exponen las principales aportaciones vinculadas al concepto de *identidad* de una investigación de corte etnográfico llevado a cabo en una asignatura universitaria. En particular, esta investigación se ha desarrollado a partir de los datos recopilados entre el alumnado que cursó durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2003/2004 la asignatura *Educación y Diversidad Sociocultural* (EDSC), incluida en el plan de estudios de Magisterio de la Universidad de Almería. Esta investigación pretende dar una visión sobre el concepto de *identidad cultural* de estos estudiantes; las implicaciones de ser y/o *sentirse* de un lugar (centrándonos especialmente en la identidad andaluza). Además, se ofrecen algunas conclusiones sobre la posible influencia de EDSC y del profesor que la impartía sobre los aspectos conceptuales y/o actitudinales vinculados a la *identidad* que manejaba el alumnado.



2. Proceso metodológico

El planteamiento metodológico global de esta investigación se inscribe en el contexto de los estudios naturalistas en ciencias sociales. Dada la complejidad de los matices que configuran la enseñanza y, teniendo en cuenta que nuestra investigación se enmarca en un contexto donde ha tenido lugar un proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos situar dicha investigación desde un enfoque cualitativo desde la perspectiva etnográfica. Van Manen (2003) considera que la etnografía se ocupa del estudio de “aquello que es compartido culturalmente por un grupo de personas, así como las percepciones de sentido común de las experiencias” (Ibid: 193). Goetz y LeCompte (1988) entienden la etnografía, además de producto, como un proceso, “una forma de estudiar la vida humana” (Ibid: 28). Como señalan Pulido y Prados:

“Una etnografía es una sucesión de actividades de investigación que se desarrollan a lo largo de un período de tiempo relativamente prolongado. Dicha sucesión rara vez es lineal. Más que conclusiones generalizables y deducciones rigurosas lo que buscamos es credibilidad e interpretaciones que iluminen.” (Pulido y Prados, 1999: 362)

La elección de EDSC como contexto para la realización del trabajo de campo tenía por finalidad conocer el impacto de esta asignatura en el proceso formativo de los estudiantes de magisterio. Además, se daba la circunstancia de que era la primera vez que se trabajaban contenidos relacionados con la diversidad cultural en una asignatura del plan de estudios de magisterio de la Universidad de Almería. Entre las temáticas abordadas en esta asignatura se encuentra el concepto de identidad que manejaban estos estudiantes.

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2003/2004 y abarcó desde el 24 de febrero de 2004 (día en el que comenzaron las sesiones de esta asignatura) hasta el 14 de julio de 2004 (fecha en el que se realizó el examen final de EDSC). En cuanto a la muestra con la que se trabajó, la optativa contaba con 54 estudiantes matriculados, 13 chicos y 41 chicas, aunque finalmente han sido 40 estudiantes (8 chicos y 32 chicas) quienes han formado parte de este estudio. En concreto aquellos que se encontraban en alguno de los siguientes casos:

- Quienes entregaban algún trabajo/ensayo relacionado con dicho concepto.
- Los estudiantes entrevistados.
- Quienes contestaron al cuestionario I.

La muestra de este estudio es bastante heterogénea en cuanto a la titulación de los estudiantes (gráfico 1) al tratarse de una asignatura optativa de magisterio que también era ofertada como libre configuración en las demás titulaciones; en cuanto a la edad, entre 18 y más de 25 años (gráfico 2); y el lugar de procedencia, de la provincia de Almería, de otras provincias españolas, así como de otros países (gráfico 3).

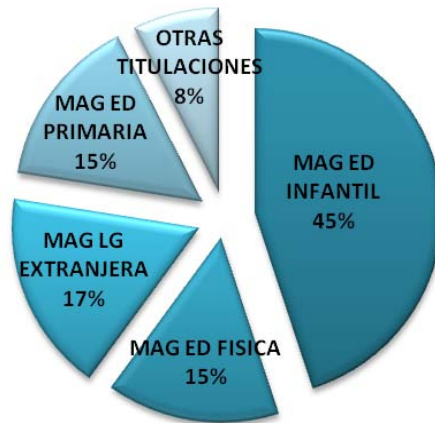


Gráfico 1. Titulación de los participantes.

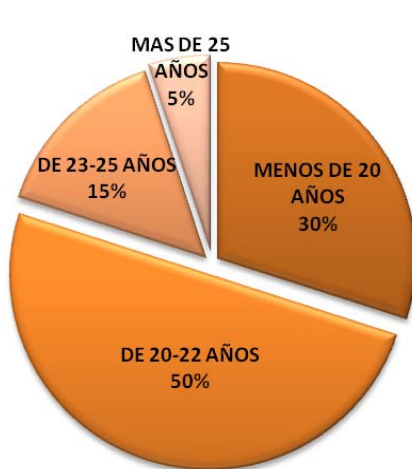


Gráfico 2. Edad de los participantes.

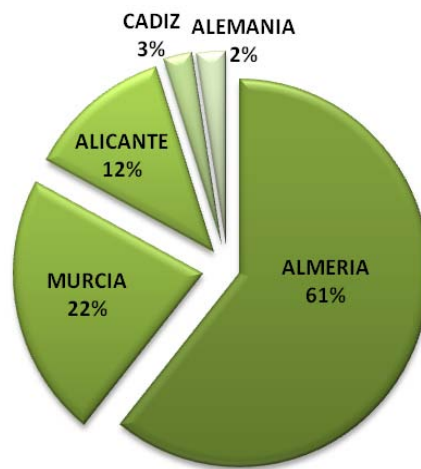


Gráfico 3. Lugar de procedencia de los participantes.

Para la recogida de datos, se emplearon las siguientes técnicas:

- Observación participante en el aula (21 sesiones).
- Administración de un cuestionario al inicio de la asignatura (cuestionario I), que posteriormente fue tratado a través del paquete estadístico SPSS.
- Documentos personales (ensayos/trabajos). En total se recopilaron 22 documentos vinculados al tema de la percepción/autopercepción identitaria.
- Entrevistas semiestructuradas compuestas por dos bloques: el primero, común para todos los entrevistados, sobre preguntas relacionadas con EDSC y otro bloque específico, sobre los trabajos realizados por cada alumno (35 entrevistas, concretamente a 8 chicos y 27 chicas).

En el cuestionario que al inicio del curso contestó el alumnado (personal y de tipo Likert) pedíamos que valorasen su conocimiento sobre los conceptos básicos de la

asignatura. Entre ellos se encontraba el concepto el concepto *Identidad cultural*. La escala de (auto)valoración de los conocimientos era de 1 a 4 cuyo significado era:

- (1) *Prácticamente nulo o muy escaso, de modo que preferiría no dar una definición del mismo.*
- (2) *Relativamente escaso, aunque dispongo de cierta información que podría usar para intentar explicar el concepto a otra persona.*
- (3) *Dispongo de un conocimiento relativamente claro sobre este concepto, de modo que sería capaz de dar una definición del mismo si alguien me lo pidiera.*
- (4) *Creo que conozco con suficiente detalle y tengo una idea bastante definida del significado de este concepto, de modo que podría participar en conversaciones utilizando este concepto sin mayor problema.*

También se plantearon temas relacionados con las *percepciones/autopercepciones identitarias* en una de las sesiones dedicada al concepto de *diversidad*, y las *variables en torno a las que somos diferentes*. Al final de la clase el profesor sugirió un ensayo opcional que llevaba por título: *¿Qué entiendo por ser andaluz, en qué consiste ser murciano, ...? (T)* (se entregaron 22 ensayos). Cada estudiante escogía escribir sobre *ser andaluz, ser murciano*, etc., dependiendo de su lugar de procedencia.

Durante la entrevista se retomaron estas cuestiones, preguntando a los informantes por el tratamiento de esta temática en la asignatura, así como por el ensayo relacionado. Posteriormente se procedió al agrupamiento de todos estos datos en torno al núcleo temático *percepciones y autopercepciones identitarias*, tras lo cual se pasó a su análisis y triangulación. Tras toda esta labor organizativa se redactaron los resultados y conclusiones que son presentados a continuación.

3. Resultados e implicaciones del concepto de identidad de los estudiantes

Los estudiantes de EDSC contestaron un cuestionario al principio del curso en el que, entre otros conceptos, (auto) valoraron sus conocimientos sobre el concepto de *identidad cultural*. Este cuestionario fue rellenado por el total de la muestra de este estudio (40 encuestados). Los resultados (gráfico 4) muestran que el 57% de los encuestados (23 estudiantes) dicen tener un conocimiento escaso del concepto, mientras que el 30% de los sujetos (12 estudiantes) señalan tener un conocimiento relativamente claro del mismo. Sólo el 7% del alumnado (3 estudiantes) dicen tener un conocimiento nulo o muy escaso del concepto de identidad cultural, y el 5% (2 estudiantes) conoce con detalle dicho concepto. Cabe destacar, a la luz de estos datos, que más del 80% de los encuestados no encuentran desconocido concepto de *identidad cultural* en las primeras sesiones.

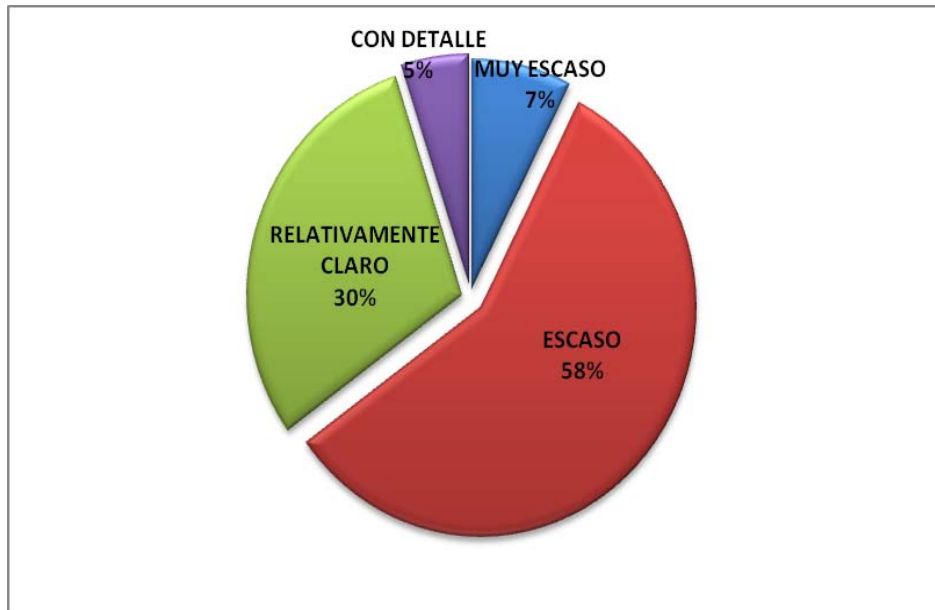


Gráfico 4. Hasta qué punto crees que conoces el significado del concepto *identidad cultural*.

Estos datos nos llevan a cuestionar qué entienden por *identidad cultural* los estudiantes al inicio de EDSC y qué implicaciones tiene *ser y/o sentirse de*, en particular, de la comunidad autónoma andaluza, aspectos que se abordan a continuación.

3. 1. El concepto de identidad cultural entre los estudiantes

Tras analizar las opiniones y comentarios de los estudiantes se observan dos posicionamientos bien diferenciados con respecto a qué entendía el alumnado de EDSC por *identidad cultural*. En un primer grupo de definiciones se afirma que las personas asumen unos patrones y a unas manifestaciones culturales que pasan a formar parte de su bagaje cultural dependiendo del lugar, y del grupo de personas con el que se identifican:

Nieves: Dependiendo de la zona geográfica donde hayas vivido tienes unas costumbres, una forma de ver la vida, unas tradiciones que hacen que tú actúes en un momento determinado de una manera u otra.

Irene: Unos tendrán un conjunto de conocimientos, un conjunto de ideas, un conjunto de normas, y otros, por vivir en otro sitio del planeta tienen otra serie de conocimientos, otra serie de ideas, diferentes a los demás.

En este sentido, algunos informantes, como por ejemplo Saúl, consideran que el bagaje cultural de los sujetos debe cambiar para pasar de una cultura a otra dependiendo del lugar en el que se encuentren. De esta forma, no se aceptaría la existencia de dos culturas en un mismo *lugar cultural*, cosificando y naturalizando la cultura como si se tratara de algo tangible, reconocible e independiente del control de sus miembros

(Pulido, 2003). Este informante está a favor de que quien se desplace a un lugar adopte la cultura atribuida al lugar de acogida. En caso contrario, decía Saúl, esa persona estaría en continuo conflicto entre su cultura y la cultura del lugar en el que se encuentra. La contradicción que experimentaría ese individuo haría que incluso los *autóctonos* vivan este conflicto, al haber *otra* cultura distinta a la suya en el mismo lugar. Por tanto, algunos de nuestros alumnos parecían reconocer la hegemonía de unas culturas dependiendo del lugar en el que se encuentren.

Encontramos, en segundo lugar, otra perspectiva, según la cual algunos consideran el bagaje cultural de las personas más dinámico y cambiante. Ese grupo de estudiantes consideran que la relación con el entorno y su propia identidad están muy vinculadas a las circunstancias particulares, y no al simple hecho de pertenecer a un grupo geopolítico u otro. Aquí no podemos hablar de una perspectiva plenamente subjetivista de la identidad, porque, aunque se reconoce el dinamismo de la identidad cultural, también se establece un *anclaje* identitario. Besalú (2002) sitúa esta manera de entender la identidad desde el punto de vista individual hacia el ámbito social sin perder ese referente de uno mismo:

“La primera referencia a la identidad es la individual, la personal, la que hace que cada persona sea única y distinta de cualquier persona. Está hecha de multitud de elementos, compartidos la mayoría de ellos con otros muchos individuos, pero su combinación en cada una de las personas es siempre diferente. Esta identidad personal tiene algunos elementos genéticos (sexo, algunos rasgos físicos) pero la mayoría de ellos son construidos y cambiantes a lo largo de nuestra existencia: religión, nacionalidad, clase social, lengua, (...). Somos el resultado de nuestras identificaciones: el ser social se construye en relación a los otros y a través de este juego de pertenencias.” (Besalú, 2002: 32)

3.2 Implicaciones de ser y/o sentirse de un lugar según los estudiantes

Otros aspectos analizados son lo que hemos llamado *ser y/o sentirse de* un lugar. En particular se han recopilado bastantes datos relacionados con la identidad andaluza. Al preguntar a una estudiante, Claudia, sobre qué es ser andaluz, esta señala que los que nacen en la comunidad autónoma andaluza pertenecen de forma *natural* a ese grupo identitario.

Claudia: Los andaluces son aquellas personas que por ser nacidas en alguna de las provincias andaluzas pertenecen a la comunidad autónoma andaluza.

Desde esta perspectiva, la pertenencia al grupo *andaluces* sería estable para aquellos que nacen en esa comunidad. A su vez, este grupo se engloba dentro de otros más amplios (por ejemplo, el país) e incluiría a otros grupos (las provincias de esa comunidad autónoma, los pueblos de esas provincias):

Camino: Yo he nacido en Almería, me siento almeriense, andaluza y española, pero sobre todo ciudadana del mundo. (T)

Así entendido, se forma parte de grupos identitarios no excluyentes, encajados unos dentro de otros, como si de círculos concéntricos se trataran. Anderson (1983, recogido en Bauman 2001) señala que algunas identidades grupales son inevitablemente asignadas desde el momento en el que se nace en un lugar porque se consideran casi

como un atributo natural. No obstante, otra estudiante, Irene, considera que la identidad andaluza supone algo más que nacer en Andalucía:

Irene: Bajo mi punto de vista ser andaluz es, sobre todo, identificarte con sus costumbres y tipo de vida, aunque es importante nacer en Andalucía.

Desde esta perspectiva, ser de un grupo geopolítico de referencia (país, comunidad autónoma, provincia,...) implica no sólo nacer en dicho lugar, sino también identificarse con una serie de características atribuidas al grupo. De hecho algunos estudiantes asocian determinados rasgos psicológicos a los andaluces, lo que les permite hacer juicios de valor sobre la *forma de ser* de todos ellos. En esta línea, Larrain (2001) menciona la existencia de listados de rasgos psicológicos atribuidos a un pre-determinado *carácter* nacional o provincial. En cualquier caso, los estereotipos sobre la identidad andaluza son conocidos por nuestros informantes y, aún sabiendo que son sobregeneralizaciones abstractas que no son compartidas por todos sus miembros, se reafirman en los estereotipos positivos atribuidos a los andaluces:

Nieves: Los andaluces somos gente muy expresiva, siempre solemos estar contentos y dispuestos a ayudar a los demás. (T)

Margarita: Los rasgos de un andaluz son claramente visibles en aquellas personas que son más extrovertidas y se comunican constantemente con el resto de la sociedad. (T)

No obstante, algunos estudiantes se muestran disconformes con estas generalizaciones cuando los rasgos que se le atribuye al grupo identitario *andaluces* son negativos o cuando sólo se destaca de su grupo el folclore y aspectos relacionados con la gastronomía:

Sofía: Cuando viene a Andalucía un alemán, por ejemplo, no ve nada más que flamenco y jamón. Yo no lo veo así, nosotros tenemos muchas más cosas. Que porque seamos andaluces no va a ser todo nada más que bailar sevillanas.

Nieves: Los andaluces somos gente emprendedora aunque tengamos la fama de ser lo contrario.

De los datos analizados hasta el momento sobre qué es *ser andaluz*, se aprecia que se otorga gran importancia al lugar de nacimiento. Ello es así porque ese lugar es considerado un anclaje identitario desde el que la persona pasa a formar parte de un grupo identificado tanto geopolíticamente como por unos rasgos psicológicos que se generalizan para todos sus miembros. De esta forma, las personas se posicionan en grupos frente a los demás, marcando su relación con el entorno así como con otros grupos identitarios. Con todo, *ser andaluz* es sólo uno de los aspectos que conforman la *identidad andaluza*, como veremos a continuación.

Decíamos anteriormente, que de algunos testimonios (véanse los de Claudia y Camino) se desprende que la pertenencia a un grupo geopolítico es considerada casi natural cuando se vincula al lugar de nacimiento (ser andaluz, en este caso). Pero esta afirmación admite matizaciones. De hecho, a la luz de los datos, la

identidad tiene una *parte estable* y una *parte variable*. La parte estable deriva del lugar de nacimiento.

Según Alicia, los primeros momentos de vida son claves para que se establezca el vínculo entre la persona y el lugar de nacimiento, vínculo que se prolongaría durante toda la vida por *ser de ese lugar*:

Alicia: En estos momentos, viviendo en Almería, me siento ilicitana [de Elche], porque he nacido en ese lugar y le tengo aprecio a mi tierra. (T)

Lo más importante del vínculo que se establece con un lugar no es sólo el hecho de nacer allí sino también una serie de tradiciones, formas de pensar, formas de actuar, etc. que se les presupone a quienes son de ese sitio. Según Irene, lo que conforma su *identidad andaluza* es haber nacido en Andalucía (*ser andaluza*) y, además, *sentirse andaluza*, lo que implica conocer la historia, practicar unos modos de vida y unas costumbres que se consideran parte de esa identidad:

Irene: Yo me siento andaluza porque he nacido aquí, porque sé de su historia y es preciosa, porque me siento parte de ella y porque me estoy formando como persona con sus costumbres y valores. (T)

Ser y sentirse de Andalucía, desde esta perspectiva, constituyen aspectos que conforman al andaluz. Es más, cuando no se establecen matizaciones, los estudiantes presuponen que la identidad de la que hablábamos depende sólo de *ser* de ese lugar. No obstante, al reflexionar sobre esta temática en uno de los ensayos, Catalina encuentra que *ser* y *sentirse* andaluz no siempre están vinculados porque se refieren a cosas distintas:

Catalina: Ser andaluz es haber nacido en Andalucía, pero ser andaluz y sentirte andaluz son dos cosas distintas.

Cuando Catalina se refiere a *ser andaluz* lo asocia con el lugar de nacimiento, algo incontrolable y estable que hace que se sea de Andalucía aunque el resto de la vida se desarrolle en otro lugar. Ello puede conllevar, en ocasiones, *sentirse* de ese lugar, es decir, establecer un vínculo afectivo con el mismo, aún cuando el único nexo de unión es nacer allí, como en el caso que cuenta Julián:

Julián: Hay gente que abandonó su lugar de nacimiento al año y aunque no han vuelto a esa tierra se sienten y son de allí. Por ejemplo, un conocido mío dice que es catalán aún sin saber hablar catalán y no recordar nada de Cataluña, simplemente nació allí.

Para otros estudiantes, es más importante sentirse de un lugar que nacer en él. En este sentido, Camino considera que los andaluces son aquellos que establecen un vínculo afectivo con Andalucía. Este vínculo en ocasiones se manifiesta en sus costumbres y en su forma de vida, independientemente de que hayan nacido o no en esta comunidad autónoma:

Camino: Lo primero que se me viene a la mente es que los andaluces son aquellos que han nacido en territorio andaluz pero tras reflexionar me he dado cuenta de que a lo anterior se le pueden hacer algunos matices. Para definir a los andaluces utilizaría los siguientes términos: Aquellas personas nacidas o no en Andalucía que sienten un vínculo de unión con esta tierra y que conocen o practican sus costumbres y modos de vida.

En este sentido, *sentirse* andaluz deriva, según algunos, de una identificación surgida como consecuencia de los vínculos afectivos que relacionan a una familia con Andalucía. La relación en entre el sujeto y la comunidad autónoma se consideraría casi “heredada a través de los genes”. Decía Teresa al respecto: “*Mis padres son de Almería. Yo he nacido en Alicante y vivo allí aunque ahora esté estudiando aquí [en Almería]. Me siento andaluza, eso se lleva dentro, viene de familia*” (T).

De esta forma, la relación entre lo genético y lo cultural se vuelve estable e incontrolable cuando se vinculan los miembros de una familia (hijos, nietos,...) a un lugar a través de otros miembros (padres, abuelos,...). Para Tatiana, que sus padres sean de una provincia andaluza es motivo suficiente para sentirse andaluza, porque *lo lleva en la sangre*:

Tatiana: Yo no soy andaluza de nacimiento, soy nacida en Valencia, y he de reconocer que me encuentro dividida. Por una parte mi tierra de nacimiento, Valencia. Una tierra donde tengo muchos familiares y amigos. Por otra parte también me siento andaluza porque por mi sangre corre sangre andaluza, ya que mis padres son de Jaén. Y en segundo lugar porque aquí vivo, porque en mi caso, Almería se ha convertido en mi tierra adoptiva, quizá por casualidad, porque aquí tengo mi trabajo, mis estudios, mi novio. (T)

Esta estudiante introduce otra posible causa, aparte del vínculo familiar, para sentirse andaluza: establecerse durante un tiempo en una provincia de esta comunidad. Desde ese punto de vista, si una persona entra en contacto con una identidad distinta a la que se le atribuye de forma estable por el lugar de nacimiento podría llegar a identificarse con ella, compartiéndola e incluso manifestándola. Por ejemplo, nacer en Alicante y sentirse andaluza tras años viviendo en la provincia de Almería, como es el caso de Tatiana.

Con todo, lo expuesto hasta el momento admite algunas matizaciones. Según los datos analizados, los cambios del lugar en donde se vive pueden hacer que la persona no llegue a desarrollar una identidad estable o vínculos de apego a un lugar concreto, o al contrario, que tenga vínculos de apego a muchos lugares y no logre identificarse sólo con uno de ellos. Este es caso de Sara:

Sara: Yo nací en Madrid y viví allí hasta los 8 años. Desde los 8 años vivo en Almería, y tengo ya 23 años, así que me siento un poco adoptada de aquí, y desde los 12 años paso los fines de semana en un pueblo de Granada: Órgiva. Creo que soy de todos los sitios nombrados, y que no soy de ninguno, aunque me considere madrileña y andaluza (más de lo segundo que de lo primero). Me siento madrileña por nacimiento e infancia y andaluza por adolescencia y juventud, de Almería y de Órgiva. (T)

Cambiar el lugar de residencia produce *desidentificación grupal*, esto es, no identificarse plenamente con ningún grupo-lugar (no saber de dónde se es), surgiendo, por contra, una *identificación individual*, es decir, la persona *se siente identificada con muchos grupos-lugares*. Todo ello genera confusión tanto en la propia persona como en los demás, al tratar de englobar la identidad individual dentro del grupo-lugar del que sea y se sienta al mismo tiempo. Ante una de las típicas cuestiones relacionadas con la identidad como *¿de dónde eres?*, Sara tiene clara su respuesta:



Sara: Cuando me preguntan que de dónde soy contesto que no lo sé. Les cuento la versión resumida de mi vida y que decidan ellos. (T)

Recordemos que según algunos estudiantes, *andaluz* es quien nace en Andalucía, aunque, tras reflexionar sobre ello, algunos se percatan de que en ello influye tanto o más el sentirse andaluz (véase testimonio de Camino). Así pues, cuando una persona se desplaza y reside, como en el caso de Sara, en muchos sitios, la identificación individual con ellos no depende del lugar de nacimiento, sino del sentirse de estos lugares. El sentirse de un sitio depende, entonces, de una elección personal, consciente, derivada de unos vínculos afectivos hacia este lugar. Desde esta perspectiva, cuando te sientes de muchos lugares es porque te reconoces y te identificas con ellos por compartir unas determinadas características atribuidas a los mismos.

Para concluir, cabe destacar que algunos estudiantes de EDSC reconocen ser y sentirse al mismo tiempo de distintos grupos identitarios geopolíticos, aún cuando para los demás esa pertenencia no es posible por considerar antagónicos unos grupos de otros. Sara era consciente de esa contradicción y asume esa dicotomía como parte de su propia identidad (la identificación individual mencionada anteriormente):

Sara: Creo que se debería de hacer una diferenciación sobre esto:

-De dónde eres por tus papeles (por nacimiento).

-De dónde eres por lo que sientes.

Bajo mi punto de vista, eres de dónde te sientes en cada momento, pudiendo llegar a ser de varios sitios a la vez. Creo que es mucho más importante un sentimiento que un papel. A mí me da igual de dónde digan que soy, porque eso no me hace ni mejor ni peor persona. Sea de donde sea voy a seguir siendo yo.

Este posicionamiento se explica cuando lo importante no es únicamente de donde se es o de dónde se siente, sino la utilidad que tiene para el individuo el identificarse de esa manera dependiendo del contexto y de las circunstancias. Aquí a lo que se le otorga mayor valor es a otra de las funciones de la identidad: ayudar a mantener vínculos con grupos de personas con quienes se tiene algo en común, por ejemplo, unos intereses. Este posicionamiento dota a la identidad de cierta flexibilidad y dinamismo al depender del contexto y las circunstancias en las que se sitúa el individuo (Baumann, 2001):

“Todas las identidades son identificadores en un contexto y que, por lo tanto, son flexibles y dependen de la situación, son imaginativas e innovadoras, incluso cuando no pretenden serlo.” (Ibid: 166)

Para terminar, cabe destacar, a raíz de lo comentado, que para parte de los estudiantes, la identidad tendría la función de dotar de cierta estabilidad al individuo en el entorno en el que se desenvuelve. Así entendida, la identidad tiene una parte dinámica, creada a través de procesos de adaptación en el espacio y en el tiempo, a través de la relación entre el espacio físico (*base ecológica*), la continuidad histórica (*base temporal*) y la continuidad social (*base cultural*) (Marcos, 1998).

4. Reflexiones finales: sobre la influencia de EDSC en el concepto de identidad de los estudiantes

Esta investigación indaga en la acción formativa desarrollada por un grupo de estudiantes de magisterio de la Universidad de Almería que cursan la asignatura denominada *Educación y Diversidad Sociocultural* (EDSC). El trabajo de campo desarrollado, durante el cual se ha hecho uso de diferentes técnicas de recogida de datos, nos ha permitido indagar en uno de los temas fundamentales de esta asignatura, esto es, el concepto de *identidad*. Los datos recopilados provienen de uno de los ensayos propuestos, de las entrevistas realizadas al finalizar las sesiones de clase y de las respuestas obtenidas en uno de los ítems del cuestionario I (administrado en las primeras sesiones de EDSC). Este hecho es revelador teniendo en cuenta que en este estudio también se empleó la técnica de observación participante dentro del aula (21 sesiones) y que no se pudo constatar que los estudiantes expresaran reflexión alguna sobre el concepto de identidad o que estas tuvieran alguna repercusión durante las clases.

Otros conceptos trabajados en EDSC se volvieron a retomar en más de una sesión y en varios debates (por ejemplo, el concepto de cultura). No ocurrió así con el concepto de *identidad*, trabajado en una sola sesión de la asignatura dedicada al concepto de *diversidad*, y las *variables en torno a las que somos diferentes*. El profesor, al finalizar aquella clase, planteó la posibilidad de realizar un ensayo denominado: *¿Qué entiendo por ser andaluz, en qué consiste ser murciano,...*? (T), que fue realizado por 22 estudiantes. Pese a ello, estas reflexiones no se comentaron posteriormente en las sesiones, aún siendo el reflejo de los planteamientos de los estudiantes acerca de la percepción y autopercepción identitaria.

Por todo lo anterior, y considerando los resultados obtenidos en este estudio, hubiera sido adecuado plantear en otras sesiones las reflexiones de aquellos ensayos para que los estudiantes se replantearan sus opiniones y las de sus compañeros con respecto al concepto de identidad. De esta forma se podría haber favorecido, aún más si cabe, la reflexión crítica y la implicación en este tema trabajado en EDSC.

Y decimos que se podría haber favorecido aún más la reflexión crítica sobre el concepto de identidad, porque los resultados obtenidos muestran que al problematizar conceptos como el de identidad, los estudiantes extrapolan dicha problematización a su vida cotidiana, comienzan a replantearse su forma de entender este concepto, y, en algunos casos, los comportamientos y actitudes vinculados al mismo.

Estos datos animan a seguir investigando otras experiencias desarrolladas en el ámbito universitario, puesto que esta información nos proporcionará las claves para permitir avanzar hacia una mayor capacitación de los futuros maestros para usar los mejores instrumentos de percepción y análisis. Además, estos esfuerzos permitirán desarrollar en los estudiantes de magisterio mayores niveles de conciencia y autoconciencia acerca de las fuerzas sociales, políticas y culturales que actúan conformando la cognición y el comportamiento. En definitiva, este será el imprescindible punto de partida para hacer subyacer los posibles estereotipos y prejuicios, en ocasiones muy arraigados, que pueden estar manteniendo los estudiantes de magisterio y que, en el futuro, podrían dificultar su labor como educadores de los futuros ciudadanos en una sociedad multiculturalmente diversa.



Referencias.

- BANKS, J.A. (2001). Citizenship education and diversity. Implications for the teacher education. En *Journal of teacher Education*, 52(1): 5-16.
- BAUMANN, G. (2001) *El enigma multicultural*. Barcelona. Paidós.
- BESALÚ, X. (2002) *Diversidad cultural y educación*. Madrid. Síntesis.
- BULLOUGH, R. (1997) “Becoming a Teacher: Self and the social location of teacher education”. En B.J. Biddle y otros. (eds.), *International handbook of teacher and teaching*. The Netherlands. Kluwer Academic Publishers (pp. 79-134).
- CUSHNER, K., McCLELLAND, A., y SAFFORD, P.H. (1992) *Human diversity in education. An integrative approach*. Nueva York. Mc Graw Hill.
- GOETZ, M., y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- LARRAIN, J. (2001) *El concepto de Identidad*.
[http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre1/_2003/cuento/modulo3/clase1/doc/el_concepto.doc]
- MARCOS, J. (1998) La identidad extremeña. Reflexiones desde la antropología social. *Gaceta de Antropología*, 14. [http://ugr.es/_pwlac/G14:Javier_Marcos_Arevalo.html]
- PULIDO, R. (2003) Entonces, ¿cuántas culturas distintas tienes en tu clase. *Educación, desarrollo y diversidad*, 6(3):1-14.
- PULIDO, R. y PRADOS E. (1999) “La investigación etnográfica como herramienta para comprender y transformar la acción psicopedagógica”. En J. Fernández (ed.), *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria. Reorientando la orientación*. Málaga. Aljibe (pp. 361-377).
- VAN MANEN, M. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Educación