

# EL CONOCIMIENTO GEOGRÁFICO Y LA VALORACIÓN DE EUROPA Y LA UE EN LOS ASPIRANTES A MAESTROS. EL CASO DE PONTEVEDRA

ALBERTO JOSÉ PAZO LABRADOR.—*apazo@uvigo.es*  
*Facultad de Ciencias de la Educación. Pontevedra.*  
*Universidad de Vigo*

**RESUMEN:** En este artículo analizamos el conocimiento geográfico básico sobre Europa, la UE y sus instituciones, así como las variables perceptivas y valorativas del proceso de integración europea por parte de un grupo de aspirantes a maestros. Con ello pretendemos poner de manifiesto la necesidad de reforzar la enseñanza de Europa y la dimensión europea en la formación de maestros.

**PALABRAS-CLAVE:** Dimensión europea de la educación, formación de maestros, conocimiento geográfico, percepción de la UE, valoración de la UE.

**ABSTRACT:** In this article we analyse the basic geographical knowledge about Europe, the E.U. and its institutions, as well as the perception and valuation that a group of Teacher Training students have of the process of European unification. Our aim is to demonstrate the need to reinforce the teaching of Europe and its new dimension Teacher Training.

**KEY WORDS:** European dimension in education, teacher training, geographical knowledge, E.U. perception, E.U. valuation

## 1. INTRODUCCIÓN

A estas alturas puede resultar reiterativo incidir en la necesidad de reforzar la dimensión europea en la educación en todos los niveles, algo en lo que han insistido tanto las propias instituciones comunitarias en diversas reuniones y documentos, como multitud de autores de varias disciplinas concernidas por estos aspectos que se hacen eco precisamente de la preocupación por crear una conciencia y una comprensión de Europa y lo europeo como patrimonio común y como espacio vital compartido. En unos momentos en que se camina, por la voluntad política firme de sus actores, hacia la definición de Europa como una construcción cada vez más próxima a sus verdaderos límites, lo que a veces se ha denominado la "culminación" o el "cierre" del mapa de Europa saldando viejas deudas históricas mediante la ampliación de la UE a todos los países "europeos" —es inminente la puesta en marcha

de hecho de la “Europa de los 25” cuando se redactan estas líneas, pero aunque superada, al menos en teoría, la concepción occidentalista de Europa derivada de la guerra fría, la verdad es que sigue latente en el subconsciente de muchos de nosotros— no está tan clara la asunción generalizada de una identidad europea, la constatación de que nos embarcamos en un recorrido común con pueblos que poseen lenguas, desarrollos históricos, costumbres y tradiciones sensiblemente diferentes. Quizás tenga en ello mucho que ver el hecho de que la idea de Europa sea un proyecto inacabado que está lejos de quedar circunscrito a unos límites territoriales definidos (Castro Aguirre, C. de, 2001). El reto de las instituciones es precisamente conseguir que se configure esa identidad europea en los ciudadanos para que se produzca una participación más activa en el proceso de integración necesario en un mundo globalizado —en este sentido camina el estatuto de ciudadanía europea—, y de ahí la demanda de la introducción de la dimensión europea en la educación como algo consustancial desde las edades tempranas; una dimensión que debe incluir tres perspectivas que se complementan y enriquecen mutuamente: la enseñanza *sobre* Europa, la instrucción *para* Europa y la enseñanza *en* Europa (Valls Montés, R., 2002). Se reconoce explícitamente que el futuro de la Unión Europea precisa del apoyo sin reservas del mundo de la educación y la formación (López Torres, E., 2002), lo que claramente concede un papel decisivo a la Escuela como configuradora, modeladora y hasta “transformadora” de identidades: véanse al respecto, por ejemplo, las consideraciones que en un reciente artículo periodístico hace S. Naïr acerca del rol de la Escuela en la integración de los inmigrantes, al insistir cómo es en el único lugar donde realmente se produce el paso de la identidad de origen, todavía favorecida por el medio familiar, hacia la identidad del país de acogida (Naïr, S., 2003).

La configuración de esta identidad no está exenta de dificultades, sobre todo por la existencia de dinámicas divergentes y paradójicas que se manifiestan en la paralela consolidación y recuperación de múltiples identidades y procesos de afirmación nacional. Esa “tensión” entre europeísmo y nacionalismo, lógica en unas sociedades donde desde antiguo la educación, y particularmente a través de materias como la Geografía y la Historia, se ha centrado

en la afirmación y la glorificación nacionales —algo que se recupera hoy en otras escalas cayendo a veces en lo grotesco, y todos conocemos los suficientes ejemplos como para que no haya que comentarlos ahora aquí— parece que marca la tendencia actual del proceso de integración europea, trasunto de las tensiones entre globalización/mundialización y la reacción de los sentimientos “locales”, que han hecho acuñar el término “glocalización” como solución de ingenioso compromiso. De todas maneras las propias instituciones comunitarias reconocen que la pluralidad, el respeto de la diversidad de culturas y tradiciones y de la identidad nacional de los estados miembros, debe considerarse como un valor de riqueza cultural y social. El europeísmo, o si queremos la autognosis europea, además de como un reconocimiento de esta pluralidad ha de entenderse como una actitud favorable hacia los valores, arte y cultura europeos además de como una valoración de la democracia y la justicia dentro de las implicaciones de la construcción económica, social y política (Fernández García, C.M., 2001): la *unitas multiplex* de que habla Edgard Morin (cit. en Prats, J., dir., 2001). En realidad, si se considera la unidad como una manera de organizar la diversidad es evidente que no es una construcción “natural”, por lo que antes de lograr una unidad económica y política es necesario conseguir una “unidad” que organice la diversidad intelectual, ideológica y cotidiana (según las consideraciones de J.M. Terricabras, citado por Vicente i Rufí, J., 1993).

En el ámbito de la formación inicial del profesorado, y más concretamente de la formación de maestros, la introducción de la dimensión europea es doblemente necesaria cara a la futura y trascendente labor educativa, pero creemos que actualmente es deficiente teniendo en cuenta por ejemplo un indicador tan contundente como la falta de materias específicas en los planes de estudio que quedan relegadas, cuando existen, a optatividades más o menos ambiguas y generalmente encuadradas precisamente en el campo de la Geografía o de la Historia, que son las disciplinas que —junto a ese conglomerado incalificable que es la Didáctica de las Ciencias Sociales— más tienen que decir a la hora de crear la conciencia de compartir nuestro presente y nuestro futuro con Europa. En este artículo intentaremos constatar por una parte cuál

es el conocimiento geográfico básico sobre Europa y sobre la UE y sus instituciones elementales de un grupo de aspirantes a maestros. Estos conocimientos se supone que provienen tanto del bagaje aportado por el proceso formal de enseñanza-aprendizaje en que hasta entonces han estado insertos como de la educación no formal que fundamentalmente debe reducirse a la recepción de noticias y documentación específica a través de los medios de comunicación de masas. Y ello es así porque el análisis lo hacemos con grupos de alumnos que no habían cursado todavía ninguna materia relativa a estos contenidos a lo largo de su formación curricular universitaria.

Pero esa constatación de lo que podríamos denominar “cultura geográfica europea básica”, se completa con el análisis de las variables perceptivas y valorativas del proceso de integración europea así como de la valoración del resto de los países de la UE. El que nos hayamos centrado esencialmente en el conjunto territorial de la UE puede destilar un cierto reduccionismo contrario a lo que antes comentábamos y a las tendencias de recuperación para Europa y para la identidad europea de “viejos” territorios y sociedades largos años marginados de su “normal” discurrir histórico y sociopolítico (Plaza Gutiérrez, J.I., 1997); pero no es menos cierto que ese es el nivel de inserción inmediato de los aspirantes a maestros, y por cuya consolidación y profundización deberán bregar en su futura labor docente y como ciudadanos europeos activos, con lo cual ha de ser el mejor asumido, conocido y comprendido, al menos en teoría.

Este análisis lo hemos llevado a cabo mediante el procedimiento de realizar una amplia encuesta a alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Pontevedra. Los antecedentes y la inspiración están bastante claros en el monumental trabajo dirigido por Prats sobre “Los jóvenes ante el reto europeo” (Prats, J., dir., 2001) que supuso una esclarecedora radiografía del sentir y del conocimiento europeo por parte de los estudiantes de enseñanza media españoles. Somos deudores, como podrá observarse, de los métodos y procedimientos que ahí se propusieron, evidentemente adaptándolos a nuestras circunstancias, peculiaridades e intereses, porque probablemente una parte de aquellos jóvenes sean hoy ya aspirantes a maestros. Nos han inspirado también otras propuestas

que van en el mismo sentido, centradas en el ámbito universitario de diversas regiones españolas, como las de López Trigal (1999) o las de Piñeiro Peleteiro y Melón Arias (2001), o trabajos hechos en Francia como el de Tutiaux-Guillon (2001), con lo que esta aportación quiere contribuir modestamente a ampliar la magnitud de esos diagnósticos y cuya conclusión más evidente tampoco aquí dejará de ser la necesidad imperiosa de afianzar la comprensión y el conocimiento de Europa así como el sentido de pertenencia europea entre los aspirantes a maestros. Es decir, la enseñanza *sobre* Europa, la instrucción *para* Europa y la enseñanza *en* Europa.

## 2. EL UNIVERSO Y SUS CARACTERÍSTICAS

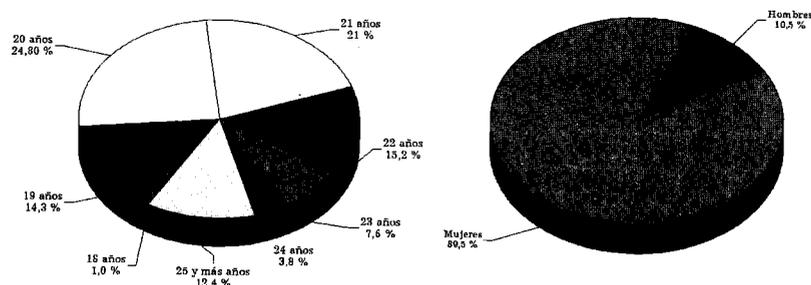
Hemos realizado encuestas a 105 individuos de ambos sexos matriculados en las diversas especialidades de la Diplomatura de maestro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Pontevedra, en diversos momentos de los años 2002 y 2003. Ello coincide, por una parte, con el asentamiento de una moneda común utilizada de forma normalizada —y esto es algo que evidentemente tendría que contribuir a “hermanar” o más bien a “emparentar” íntimamente a todos los pueblos europeos que la adoptan, pues un componente de la cultura geográfica como es el mapa de Europa aparece representado en las monedas y debería fortalecer el imaginario colectivo— y, por otra parte, con el proceso de desarrollo y culminación de la quinta, y más ambiciosa, ampliación de la UE, con lo cual los medios de comunicación se han hecho eco de forma recurrente de los cambios y transformaciones que se producirán, aportando interesantes informes y composiciones infográficas que a ningún ciudadano con inquietudes deberían dejar indiferente.

Se trata de un alumnado preferentemente femenino, con un 89,5% de mujeres entre los sujetos que responden a las encuestas, predominio que es bastante general en la Diplomatura de Magisterio de cualquier universidad española. El abanico de edades está comprendido entre los 18 y los 31 años, dominando el estrato de 20 y 21, como corresponde a 2º y 3º de carrera. Fundamentalmente han cursado el antiguo COU, en un 91,4% de los casos, lo cual puede

resultar significativo en lo que respecta a sus conocimientos generales, dado que tanto los currículos de la ESO como del Bachillerato contemplan —y cada vez más, sobre todo desde la reciente “contrarreforma”— la dimensión europea como una necesidad en sus desarrollos, particularmente en el campo geográfico. En cualquier caso, insistimos de nuevo en la importancia del proceso de aprendizaje no formal, incrementado exponencialmente por las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías de acceso instantáneo y en tiempo real a cualquier información geográfica actualizada de forma cada vez más generalizada.

**Figura 1**

*Reparto por edades y sexos de los individuos encuestados. Elaboración personal*



Sí puede resultar interesante que resaltemos algunas características derivadas de la procedencia familiar del grupo de alumnos encuestados, dado que puede condicionar sus niveles de información; evidentemente no queremos caer en simplificaciones, quizás válidas hace unas décadas, acerca del menor nivel intelectual de los estudiantes de Magisterio con respecto a los de otras carreras universitarias así como de su condición social medio-baja, que tanto predicamento tuvieron, dado que hoy el acceso a la información está generalizado, las condiciones previas de formación son similares, el ingreso en cualquier carrera universitaria requiere la superación de la Selectividad y el nivel de vida se ha incrementado sensiblemente, pero también se ha producido un despliegue del abanico de posibilidades de aprendizaje y enriquecimiento cultural, independiente del contexto familiar. No obstante, cabe resaltar la procedencia de unos hogares donde el 51,4% de los padres y el 66,6%

de las madres poseen estudios primarios y sólo un 15,2% y un 9,5%, respectivamente, están en posesión de estudios superiores. Igualmente, la mayor parte de los padres y madres (un 47,6% y un 29,5% respectivamente) trabajan en empleos del sector terciario, generalmente con poca o baja cualificación profesional, y un 66% de las madres son catalogadas por sus hijos como amas de casa. Insistimos en que creemos que este factor contextual incide cada vez menos en la capacitación intelectual de los jóvenes e incluso en sus actitudes vitales, y menos en este caso en que un elevado porcentaje de los estudiantes de Magisterio confiesan abiertamente haber accedido a estos estudios por mera vocación por la enseñanza.

Finalmente, es interesante reseñar también la opción ideológica de los alumnos encuestados, sobre todo por si puede condicionar algunas de las respuestas abiertas que den a determinadas cuestiones planteadas. Hay que decir que se produce en este sentido un elevado grado de indefinición ideológica expresado en la renuncia a cumplimentar de forma explícita este apartado. No obstante, entre los que contestan el abanico ideológico aparece bien definido: un 50% se declaran de centro-izquierda, un 27,7% de extrema-izquierda y un 16,6% de centro-derecha; un 33,3% se declaran además expresamente nacionalistas (fundamentalmente de centro-izquierda y extrema-izquierda) y un 5,5%, de extrema derecha.

Éste es por lo tanto el universo encuestado que supone, creemos, una cifra significativa para completar y ampliar, en la medida de lo posible, ensayos parecidos llevados a cabo en otros ámbitos. Sin un ánimo de exhaustividad ni de exclusividad sí que puede constituir un diagnóstico de una situación, la de la formación de una “actitud” y una identidad europea en los aspirantes a maestros, que debe hacernos reflexionar muy seriamente acerca de la comprensión de una realidad en la que estamos inmersos inexorablemente, que afortunadamente no va a tener marcha atrás, y que además de condicionar ya nuestras vidas condicionará la de estas generaciones de enseñantes y la de las generaciones que eduquen. Asumiendo la frase de un célebre matemático (Wiest, L., 2001), hemos de educar a los jóvenes para su futuro y no para nuestro pasado. Ese futuro se construye ahora y necesita el empuje de la comprensión de los ciudadanos. Pero sólo se comprende lo que se

conoce, y sólo se conoce lo que se ama, y en este sentido la labor de la Escuela reviste una importancia fundamental. Parafraseando a Mateo Marco, tenemos que “educar la mirada” europea de los ciudadanos (Marco Amorós, M., 2002).

### 3. LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA

Para el análisis y el diagnóstico de unos aspectos relacionados con los sentimientos, las percepciones, las valoraciones y los conocimientos de un grupo de personas, el procedimiento seguido ha sido realizar una amplia encuesta que nos permitiese sumergirnos en la “terra incognita” de sus mentes. Somos conscientes de que cualquier intento de construir categorías o taxonomías de tales circunstancias está abocado, si no al fracaso, sí al peligro de convertirse en un ejercicio de mera especulación hueca, tan grato a los psicólogos. No obstante, nos encontramos ante un grupo relativamente homogéneo de sujetos con unas actitudes, aptitudes y expectativas vitales no muy dispares a partir de cuyas respuestas se pueden evaluar los preconceptos, prejuicios, perjuicios, carencias, distorsiones perceptivas y estereotipos que es preciso conocer y reconducir en aras de la búsqueda de los objetivos enunciados más arriba, cumplimentando en última instancia la máxima ausubeliana “averigüese lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia”.

Precisamente por entrar en el ámbito de lo personal y de las convicciones privadas, el modelo de encuesta se caracteriza por el eclecticismo de sus planteamientos para desentrañar conocimientos, valoraciones, preferencias y estructuras mentales, así como también por la variedad de las técnicas empleadas: preguntas con respuestas abiertas, escalas de valoración sobre cuestiones individuales o sobre planteamientos contrapuestos (a la manera del diferencial semántico pero con frases en lugar de palabras), representación cartográfico-cognitiva de países y accidentes geográficos, etc. Y ello en busca de la comprensión de diversos aspectos concretados en varios planos de análisis que se corresponden con los diversos bloques en los que se estructura la encuesta, que obviamente no deja de acomodarse en mayor o menor medida a nuestros fines y preferencias así como a nuestras hipótesis de partida.

Después de la reseña de las principales características personales y familiares del sujeto antes aludidas, el primer bloque consiste en una serie de preguntas y requerimientos que permitan profundizar en el grado de conocimiento acerca de Europa y de los países que componen la UE. En primer lugar, a través de un ejercicio de colocación de 20 accidentes geográficos de diferente dificultad en un mapa en blanco en el cual se indican únicamente los límites exteriores del continente, dejando un área de indefinición en la parte oriental a partir del Cáucaso, el Mar Caspio y al este de los Urales. A continuación, en una amplia lista de 30 países europeos, se les pide que identifiquen los que actualmente forman la UE, sin indicarles su número. Y a esto le sucede la demanda de la colocación en otro mapa en blanco con los lindes estatales —en una concepción amplia de lo que debe ser Europa, según las ideas más en boga hoy en día (López Palomeque, F., dir., 2000)— de los países que forman la UE actualmente con sus respectivas capitales. El bloque culmina con tres cuestiones de respuesta abierta que permitan terminar el diseño del grado de conocimiento de la UE: año de adhesión de España, definición de la UE y enumeración de las principales instituciones que articulan su funcionamiento. Como se ve son parámetros que inciden en la localización geográfica para constatar la inserción en el nivel identitario que se trata de reforzar y el alcance del conocimiento de algo tan elemental como son los “compañeros de travesía” y el modo de funcionamiento cotidiano de las instituciones supranacionales de referencia, que no dejan de ser aspectos propios de una cultura general y no sólo de cultura geográfica, con necesidad de que se afiancen con mayor razón en el colectivo de aspirantes a maestros con el que trabajamos. No hemos planteado, sin embargo, cuestiones acerca de los límites más volubles y difícilmente reconocibles de Europa, que son precisamente los correspondientes a su parte oriental y suroriental, sometida a una verdadera “mudanza” física y perceptual (López Trigal, L., 1999). Ello es así porque diversos sondeos previos nos han mostrado las graves carencias respecto al conocimiento y aprehensión de ese ámbito, en el cual la cartografía está sometida a una casi continua recomposición en los últimos años que hace hasta cierto punto comprensible —aunque no justificable— el desconocimiento general de esas circunstancias.

El segundo bloque se centra en una serie de aspectos relacionados directamente con la percepción y valoración de Europa y la UE: el nivel de identificación de los sujetos con las diversas realidades en las que se insertan (pueblo-ciudad, región, España, Europa, a través de una escala de valoración numérica), las razones para poseer o no un sentimiento europeo (mediante respuestas abiertas), la valoración del proceso de integración europeo (escala numérica y enumeración abierta de las razones), la opinión sobre la incorporación de España a la UE (resuelta como la anterior) y la estimación de la incidencia del desarrollo pleno de la UE (mediante la puntuación de una serie de argumentos contrapuestos, a los que pueden añadir de su cosecha más ventajas e inconvenientes que se les ocurran). A la hora de analizar los resultados incidiremos con más detalle en la estructura de estos apartados para intentar comprender mejor el sesgo de las respuestas. Es precisamente en la reacción ante estas cuestiones donde se pueden apreciar mejor los preconceptos, los prejuicios y perjuicios de que hablábamos antes.

Y el último bloque consiste en una serie de requerimientos que nos permitirán indagar en la valoración del resto de los países de la UE. En este caso seguimos el procedimiento de dejar libertad de expresión a los sujetos acerca de los países que consideran más cercanos a sus preferencias para vivir y trabajar o bien para visitarlos, aportando una serie de razones que justifiquen la opción tomada. E igualmente se les pide que definan con uno o dos adjetivos, de forma más o menos espontánea, a los ciudadanos de una serie de 20 países de todo el mundo entre los que se encuentran 10 de la UE, varios que no lo son o lo serán en el futuro, y otros extraeuropeos, para que podamos comparar y situar en su justa medida la simpatía hacia sus vecinos europeos.

#### 4. EL CONOCIMIENTO DE EUROPA Y LA UE

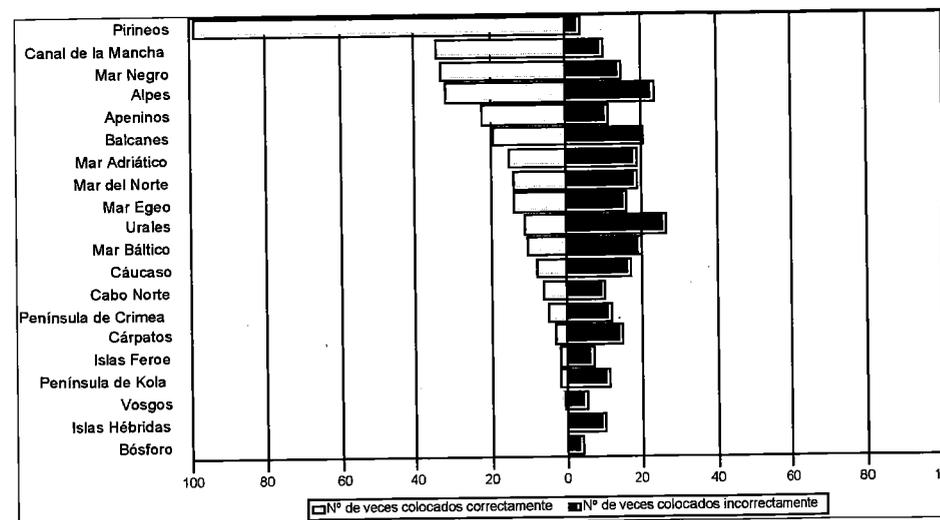
##### 4.1. El conocimiento del marco físico europeo

Como decíamos, la primera parte del bloque de cuestiones pretende clarificar el conocimiento por parte de los sujetos de su entorno europeo. Ante un mapa en blanco sin límites estatales se les requiere que coloquen 20 accidentes geográficos de diferente

grado de dificultad, pero la mayoría de ellos se supone que deben reconocerlos no sólo por su formación previa sino por estar frecuentemente presentes en los medios de comunicación en diversos ámbitos. El panorama resultante no es muy alentador si tenemos en cuenta que se produce una media de tan solo 3,13 colocaciones correctas por sujeto y que solamente un 3,8% de ellos aciertan de 10 a 14 ubicaciones, en tanto un 79% atinan con menos de 4, o más de un 96% con menos de 9. Como se puede apreciar en el gráfico adjunto los Pirineos son los que en más ocasiones se ponen bien como evidentemente no podría ser de otra forma. A mucha distancia quedan el Canal de la Mancha y los Alpes así como el Mar Negro, aunque también se puede apreciar que a la vez cosechan un no desdeñable número de ubicaciones erróneas. Entre los menos reconocidos se encuentran los Vosgos, las Islas Hébridas y el Bósforo, que la mayor parte de los sujetos ni siquiera han intentado colocar. Destaca igualmente el elevado número de equivocaciones en accidentes fundamentales para comprender la tradicional delimitación de Europa como son los Urales, el Cáucaso o el Mar Báltico, lo que refuerza la idea de indefinición de los límites europeos hacia su parte oriental y suroriental.

Figura 2

*Aciertos y errores en la colocación de diversos accidentes geográficos sobre un mapa en blanco de Europa. Elaboración personal*



Aunque en lo que se refiere a las cordilleras más conocidas y al relativamente alto conocimiento de la ubicación del Mar Negro haya cierta coincidencia con el trabajo de Prats, el contraste con nuestros resultados es evidente cuando allí se destaca que “la Geografía física descriptiva es uno de los conocimientos mejor adquiridos en comparación con el resto de contenidos geográficos” (Prats, J., dir., 2001, p. 106), obteniendo en general una valoración notable. Una explicación de esta clara divergencia puede venir dada por el tipo de sujetos encuestados: allí, alumnos de cuarto de ESO, donde la dimensión europea aparece o debe aparecer como contenido y como planteamiento transversal en los programas docentes; aquí, aspirantes a maestros que han cursado en una amplia mayoría el antiguo BUP. De todos modos la relación tampoco nos parece tan clara dado que entre nuestros sujetos que hicieron la ESO y el Bachillerato LOGSE no hay nada que en este aspecto los haga sobresalir sobre el resto, y presentan en general las mismas deficiencias y carencias. Es preciso resaltar lo que ocurre con los Balcanes que aparecen reiteradamente en los medios de comunicación, y ello no se corresponde con un elevado número de casos de ubicaciones correctas; si bien es uno de los accidentes más veces reseñado (correcta o incorrectamente) aquí sí que coinciden los resultados, lo que permite poner en entredicho el poder informativo real de los medios de comunicación entre los jóvenes (Prats, J., dir., 2001, p. 111).

Entre los más indicados, las confusiones habituales son de diversa índole y a veces caen en lo grotesco. Si *los Pirineos* son el elemento más reconocido y mejor colocado (con algunas excepciones como su ubicación en los Montes Cantábricos) el resto de accidentes presenta una amplia panoplia de errores que comportan la mayor parte de las veces un profundo desconocimiento de su ubicación aproximada. *El Canal de la Mancha*, uno de los mejor reconocidos, se sitúa varias veces en el Báltico, pero también en el Mediterráneo, en Gibraltar o en la Meseta española. *El Mar Negro* se confunde con el Caspio, el Adriático, el Tirreno, el Egeo e incluso con el Báltico. *Los Alpes* suelen ubicarse hacia el NW de Francia o en Alemania cuando no se intercambian con los Pirineos o se ponen en Noruega (¿confusión con los “Alpes escandinavos”?). *Los Apeninos*

pueden trastocarse con los Alpes pero también colocarse en el Cáucaso, en los Cárpatos, en el Valle del Po o en el NW de Francia. *Los Balcanes*, que en teoría deberían ser bien conocidos por las razones que antes apuntábamos, aparecen varias veces en los Cárpatos o más al noroeste de su posición, en el Cáucaso, en Ucrania o entre el Mar Negro y el Cáucaso, pero asimismo en Polonia, al Noreste de Italia o en plena llanura rusa. *El Mar Adriático*, además de la comprensible equivocación con el Tirreno, también lo hace con el Egeo, con el Jónico, con el Báltico e incluso con el Ártico. *El Mar del Norte* intercambia su posición con el Ártico, con el Mar de Noruega y en varias ocasiones con el Egeo o el Jónico. *El Mar Egeo* se confunde con el Adriático o el Caspio, así como con el Negro, el Jónico o el Mármara, pero también con el Cantábrico o el Mar del Norte. *Los Urales* se colocan bastantes veces más al oeste de su verdadero enclave, llegando a Alemania o al NE de Italia o a Carelia. *El Mar Báltico* se confunde frecuentemente con el Mar Negro, con el Adriático, con el Egeo o con el Mar del Norte. *El Cáucaso* se pone varias veces en la llanura rusa o en Alemania, pero también en los Vosgos, los Alpes, los Balcanes, los Urales o los Cárpatos.

Otros accidentes que son, digamos, más rebuscados, se señalan en muchas menos ocasiones y cuando se hace es de forma completamente errónea. Es el caso del *Cabo Norte* que puede aparecer en Islandia, en Francia, en Escocia, al SW de Noruega, en Dinamarca e incluso en el Cantábrico o en Gibraltar; de *la Península de Crimea*, que se ubica en Anatolia, en el Peloponeso, en el Bósforo y a veces en Dinamarca; de *los Cárpatos*, colocados en Anatolia, en los Alpes o en los Balcanes, así como en Polonia, en Grecia, al NW de Rusia, etc.; de *las Islas Feroe*, confundidas con las Shetland, con Dinamarca o con las Hébridias, cuando no son localizadas en el Báltico, y ello no deja de ser curioso porque en los últimos años se vieron involucradas en competiciones deportivas internacionales de resonancia mediática en las que participaba nuestro país; de *la Península de Kola*, trastocada con la Península de Jutlandia, con la de Crimea, con el Peloponeso, con la de Kanín, con toda la Península Escandinava e incluso con el norte de África; de *los Vosgos*, que aparecen en los Balcanes, en Ucrania o en los Cárpatos; de *las Islas Hébridias*, que se instalan en el Egeo, se intercambian

con las Feroe, se ponen en el Báltico o incluso en Córcega; o por último del *Bósforo*, confundido de una forma no sorprendente con los Dardanelos, pero sí con el Canal de la Mancha, por ejemplo.

Como vemos, por tanto, hay unas carencias que deben hacernos reflexionar sobre diversas circunstancias. El aprendizaje geográfico requiere la comprensión del espacio y esa comprensión estará lastrada si no se conocen una serie de ubicaciones fundamentales que enmarquen y fortalezcan la asunción de ese espacio; la localización comporta la existencia y el conocimiento de los nombres de lugar que además de designar lugares geográficos son portadores de connotaciones (Castro Aguirre, C. de, 2001). Ejercitar la memoria geográfica básica —que no la pura memorización repetitiva— ayuda a comprender y a asumir la pertenencia a un territorio; si no se conoce o se le ve como algo ajeno, lejano o indiferente, que es lo que pueden denotar estos resultados descritos, es más difícil que nuestros sujetos caminen hacia la fundamentación de una identidad europea acabada.

#### 4.2. El conocimiento de los países de la UE

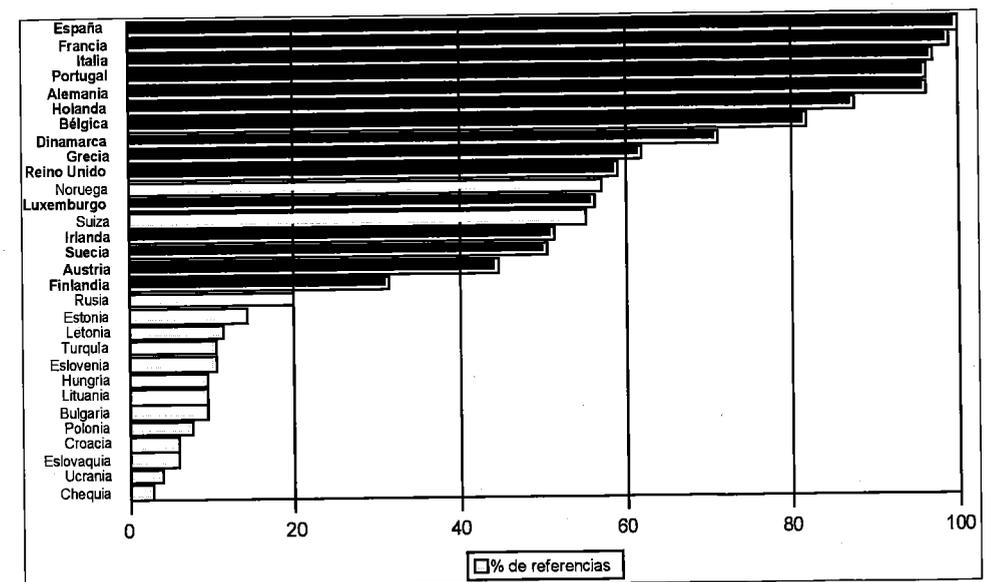
A continuación pretendemos ver cuál es el conocimiento de los distintos países que forman actualmente la UE y para ello se les pide que los discriminen de una amplia lista de 30 estados europeos. En ella están incluidos todos aleatoriamente pero no se les indica el número para que esta cita resulte más espontánea. El resultado aparece reflejado en el gráfico adjunto donde se pueden observar de forma bastante clara varias cosas.

En primer lugar, que los quince países de la UE están bien destacados sobre el resto de la lista, lo cual nos sugiere que en este aspecto el conocimiento es aceptable. En segundo lugar, observamos un reconocimiento menguante a medida que las respectivas unidades se encuentran más lejos de España, lo que puede reflejar un cierto sentimiento de vecindad. De hecho, tal y como ocurría en las encuestas llevadas a cabo por Piñeiro y Melón, también aquí sobresale el núcleo formado por los países mediterráneos (España, Francia, Italia y Portugal) como ámbito mejor conocido. A diferencia de aquellas, aquí resalta más el reconocimiento de Alemania y de

Bélgica y Holanda, e incluso de Grecia, siendo Luxemburgo uno de los menos identificados junto con los países nórdicos e Irlanda. Hacemos nuestras las consideraciones de aquellas autoras cuando hablan de un núcleo de fuertes lazos con los otros países del Mediterráneo occidental, lazos que se van aflojando con un gradiente de distancia en la medida en que nos alejamos en dirección este, norte o nordeste (Piñeiro Peleteiro, M.R. y Melón Arias, M.C., 2001, pp. 313-314). Y en tercer lugar, la aparición en lugares no desdeñables de Noruega y de Suiza, que son asumidos como integrantes del proyecto europeo, coincidiendo en esto con la encuesta citada; probablemente ello está ligado a la confusión con los demás países nórdicos (el caso de Noruega) o bien a los fuertes lazos que Galicia ha tenido y sigue teniendo con Suiza mediante los flujos migratorios hasta épocas muy recientes; pero esto se repite también en los errores que se manifiestan en la representación cartográfica que veremos a continuación.

Figura 3

Porcentaje de reconocimiento de los países de la UE dentro de una amplia lista de países europeos. Elaboración personal



Las referencias de los países que de forma inminente van a formar parte de la UE pueden achacarse en principio a su aparición en las informaciones de los medios de comunicación, pero con un matiz: en los casos de Letonia y Estonia nos inclinamos a pensar más bien en la incidencia de un fenómeno mediático que en los últimos tiempos se ha recuperado como es el festival de Eurovisión que, no obstante la opinión que nos pueda merecer como espectáculo, puede contribuir a reforzar la conciencia europea como también, mal que nos pese, pueden hacerlo las competiciones deportivas (López Palomeque, F., dir., 2000). Algo parecido puede explicar el importante número de citas de Rusia y Turquía. Tan significativo como las veces que aparecen aludidos los diversos países puede resultar el porcentaje de aciertos de los sujetos: un 86,6% de ellos acierta más de la mitad de los países de la UE, frente a un 3,8% que cita todos y un 9,5% que lo hace con menos de la mitad, señalando frecuentemente un número más elevado. Por lo tanto, y más que en el caso de los accidentes geográficos, el conocimiento de los “compañeros de travesía” parece que se va afianzando entre los aspirantes a maestros y eso es positivo.

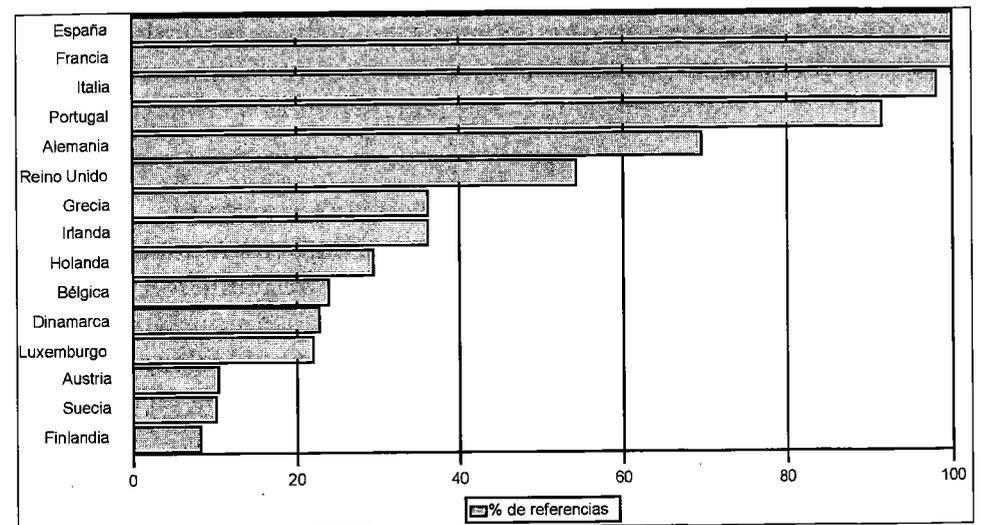
Otra cosa es lo que ocurre al pedirles que localicen los países que forman la UE y que nombren sus capitales en un mapa en blanco con los límites estatales europeos, sin decirles de nuevo el número de unidades que la constituyen. Aquí las circunstancias varían sensiblemente porque obtenemos una media de países de la UE colocados correctamente de 6,88, siendo sólo un 19% los sujetos que atinan con entre 10 y 15, lo que supone que el 81% restante no es capaz de poner más de 9, y un 19% más de 4.

Como se puede apreciar en el gráfico adjunto, a la hora de pormenorizar las unidades más reconocidas observamos algo parecido a lo relatado anteriormente: los países vecinos son los mejor ubicados, añadiéndose en este caso Alemania (un 69,6% de aciertos) y el Reino Unido (un 54,2%, debido obviamente a su condición insular); de nuevo los países nórdicos son los peor identificados, junto con Austria y Luxemburgo. Y esto coincide bastante bien tanto con los resultados ofrecidos por Piñeiro y Melón como por López Trigal. El desconocimiento con respecto a las capitales estatales es elevado en Finlandia, Irlanda, Holanda y, curiosamente, Luxemburgo: en estos

casos es frecuente que se ubique correctamente el país en el mapa pero se ignore su capital, circunstancia bastante chocante por ejemplo en Luxemburgo, una de las sedes de las instituciones comunitarias; pero también llama la atención el alto grado de error en la capital de Bélgica, la “capital” de Europa que a tenor de los resultados (más de la mitad de las escasas veces que se coloca correctamente a Bélgica, un 23,8% de los casos, está ausente la mención de la capital) no “cuaja” tampoco en el imaginario colectivo de nuestro grupo de sujetos como un referente fundamental en el proceso de construcción europeo: podría ser interesante haber inquirido sobre el papel y la ubicación de Estrasburgo, aunque quizás la decepción sería fenomenal. Mucho se debe hacer, por tanto, en la Escuela y por parte de instancias oficiales nacionales y supranacionales para erradicar estas carencias y consolidar la existencia de “referentes” fundamentales en Europa para sus ciudadanos.

Figura 4

Porcentaje de ocasiones en que los países de la UE aparecen colocados correctamente en un mapa en blanco. Elaboración personal



En cuanto a los fallos más frecuentes a la hora de la ubicación de los países y sus capitales en el mapa, también van en la línea de los estudios citados. Aparte de la inclusión de estados que no forman parte de la UE en el momento de la encuesta (Suiza, Rusia, Turquía,

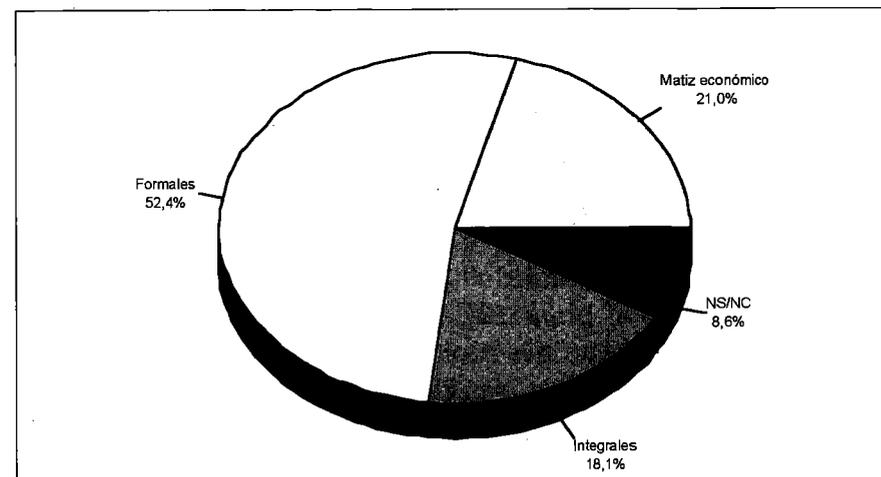
los países bálticos —a su vez confundidos entre sí—, Chequia, Eslovaquia, Hungría o Eslovenia) los errores habituales se refieren al intercambio de la posición de los países nórdicos entre sí; a la integración de Suiza y su confusión con Austria; a la dificultad de colocar correctamente los países del Benelux que muchas veces, demasiadas, aparecen trastocados entre ellos cuando no con otros de forma llamativa (Holanda en Dinamarca, Austria, Alemania, Suecia o incluso Polonia y Bielorrusia); y a una serie de hechos chocantes pero anecdóticos como la mención en varias ocasiones de Praga como capital de Portugal, de Inglaterra como capital del Reino Unido (que a veces se intercambia con Irlanda), la colocación de Grecia en Sicilia, de Grecia como capital de Portugal, de Copenhague como capital de Alemania, etc. Todo ello nos indica que no sólo en la escala europea, como demostraban varias de las investigaciones citadas, sino en el propio contexto más próximo de la UE, sigue habiendo “vacíos” o “lagunas” perceptivas que atañen tanto a la asunción como socios comunitarios de determinados estados (escasas referencias a ciertos países nórdicos) como a la extensión actual del proyecto europeo que parece configurarse a tenor de estas respuestas como algo nebuloso, indefinido e inaprensible por su extensión.

#### 4.3. El conocimiento de la UE

Pero estas circunstancias deben ser complementadas con otro tipo de conocimientos que atañen a la propia articulación de la UE y a su funcionamiento, como un hecho no menos importante que lo anterior dado que las instituciones supranacionales condicionan claramente la vida presente y lo harán en mayor medida en un futuro muy próximo. Y en este orden de cosas nos ha parecido interesante comenzar con algo que puede parecer intrascendente pero que en realidad no lo es tanto a tenor de sus consecuencias, como es el conocimiento de la fecha de incorporación de España a la UE. Nos encontramos que de forma sorprendente, o quizás no tanto, un 61,9% de los sujetos encuestados son incapaces de dar ninguna cifra y que un 28,6% de ellos se ejercitan con fechas dispersas y dispares (1978, 1980, 1989, 1992, 1994, 1995, ¡incluso 2001 en varias ocasiones!)

y sólo un 9,5% aciertan. Otro hito de referencia de un imaginario colectivo, como puede ser en este caso la fecha de adhesión que tanto significó para España al dejar atrás una oscura historia de desencuentros con su entorno natural europeo, es lamentablemente ignorado, lo cual nos puede llevar a divagar sobre muchos aspectos que incumben a la formación integral no sólo de nuestros aspirantes a maestros sino de los jóvenes universitarios en general en la asunción del tiempo histórico —incluso del tiempo histórico más reciente—, de circunstancias que significan saltos y transformaciones destacadas en la historia y la evolución sociopolítica de un país, en la aprehensión de las noticias de los medios de comunicación, etc.; pero no queremos seguir por ahí porque ello podría dar pie a otra apasionante investigación. Sin embargo, sí que hacemos nuestra la reflexión emitida por Piñeiro y Melón cuando en su trabajo indagan acerca de las fuentes de conocimiento no formal de su alumnado universitario, al considerar que entre ellos se detecta “un desinterés por los sucesos y acontecimientos nacionales y mucho más internacionales. Sumidos en su ámbito local, sin trascender los límites de su Comunidad Autónoma o de su lugar de residencia, el resto del mundo no existe ni les preocupa. ¿Cómo formar a tales jóvenes en el espíritu europeo?” (Piñeiro Peleteiro, M.R. y Melón Arias, M.C., 2001, p. 316).

Figura 5  
Definiciones de la Unión Europea. Elaboración personal



Aunque acontecimientos posteriores han venido a quebrar saludablemente esta tendencia —véanse si no las movilizaciones espontáneas de jóvenes universitarios y de enseñanza media en contra de la guerra en Irak— no podemos más que suscribir tales inquietudes y cautelas.

Inquietudes y cautelas que se acentúan al indagar sobre el conocimiento de otros aspectos, que se nos antojan fundamentales, del funcionamiento de la UE. En este sentido se les ha requerido a los sujetos que enuncien brevemente qué es la UE. Las definiciones han sido para todos los gustos, pero haciendo un ejercicio clasificatorio para poder ordenar y comprender mejor las tendencias, las hemos agrupado en los tres conjuntos que aparecen en el gráfico adjunto. Como vemos, predominan una serie de enunciados meramente formales que hacen referencia a su existencia como un ente supranacional del que no se sabe tampoco muy bien cuál es su verdadera configuración y que se ve como algo ajeno, poderoso —en cuanto que puede influir directamente en nuestra vida cotidiana— pero amorfo. Algunas de las definiciones de este tipo son: *la unión de los países más ricos de Europa, para formar un territorio único e independiente* (hombre, 21 años); *conjunto de países que se unen para defender sus intereses* (mujer, 23 años); *conjunto de países que tienen las mismas ideologías* (mujer, 19 años); *conjunto de países que se reúnen para debatir temas políticos o variados* (mujer, 20 años); *conjunto de países pertenecientes a Europa, interesados en ser miembros de esta unión, que conlleva una serie de obligaciones y responsabilidades* (mujer, 20 años); *un conjunto de países del continente europeo que tienen lazos comunes* (mujer, 23 años); *unión de países bajo un mismo mando* (mujer, 20 años).

Al lado de estas predominantes, y diversas, definiciones “formales”, tienen una menor representación de lo esperado (dado que siempre pensamos en la Europa de los mercaderes, y frecuentemente se ha “vendido” la idea de la UE como el espacio de la estabilidad y el bienestar económico) las definiciones que hacen hincapié en los matices económicos de la Unión, en un 20,9% de los casos y que parecen, en general, más reflexivas. Algunos ejemplos son bastante elocuentes: *la Unión Europea es un conjunto de países que se agrupan con un fin primordialmente económico:*

*mercado europeo, moneda única, supresión de barreras arancelarias* (mujer, 20 años); *conjunto de países pertenecientes al continente europeo, que se rigen por un mismo modelo económico y pretenden unos mismos intereses* (mujer, 20 años); *asociación principalmente económica de países geográficamente próximos para tener peso en el mercado mundial* (mujer, 31 años); *es la unión económica de Europa para competir con USA* (mujer, 24 años).

Y el tercer grupo de definiciones las podemos catalogar como más integrales que, si bien son una minoría, recogen una concepción de la UE más acorde a sus objetivos y fines fundacionales, aunque pocas veces se haga hincapié en los valores culturales y democráticos que la propia Unión propugna: *conjunto de países que tienen unos rasgos políticos, económicos, sociales... comunes, es decir, que tienen unas políticas sociales, económicas, exterior, comunes* (hombre, 21 años); *un conjunto de países que se han unido por varias cuestiones, como cercanía, defensa y relaciones internacionales, economía, unidad monetaria, etc.* (mujer, 22 años); *es la unión de la mayoría de los países de Europa en el ámbito económico, político, social...* (mujer, 19 años); *idea de hacer un lugar sin límites físicos con la intención de acabar con las desigualdades... Procurar la unidad física-económica-cultural* (mujer, 20 años); *es la unión de varios países para afrontar una política común, para el desarrollo económico y social en conjunto* (mujer, 20 años); *unión de 15 países europeos que se agrupan para conseguir más poder e influencia y que poseen una misma moneda: el euro* (mujer, 20 años).

En conjunto, por lo tanto, son unas definiciones que recogen sólo una parte de la esencia de lo que es o lo que pretende ser la UE. Cada sujeto parece retener tan solo aquello que más le llama la atención, que mejor ha aprendido, o que más le puede afectar en sus intereses personales o vitales, de manera que la comprensión y la aprehensión del proyecto europeo es muy diversa entre nuestros aspirantes a maestros —en la línea de los resultados de la investigación de Prats—, y esto es algo que es preciso corregir y reconducir si no queremos llegar a un fracaso inapelable en la asunción de la integración europea como algo propio de la ciudadanía.

Y para terminar este bloque y contribuir a completar el panorama del conocimiento de la UE por parte de nuestros sujetos, les hemos requerido que citen cuáles son las principales instituciones de la Unión. Aquí el patinazo es considerable pues un 54,3% de ellos no es capaz de citar ninguna. Un 27,6% aporta elementos erróneos (ONU, OTAN, CEE, UNESCO, COI, UNICEF, Tribunal de la Haya, BENELUX, son algunas de las referencias que más se repiten, sobre todo y curiosamente las dos primeras, algo chocante en el caso de la ONU) y solamente un 16,2% cita alguna correctamente y un 19% varias correctamente. Si se profundiza un poco más se observa que las instituciones europeas más aludidas son el Parlamento Europeo y el Banco Central Europeo, pero sólo por un 12,4% y un 5,7% de los sujetos respectivamente. Mucho se tendrán que esmerar los padres de la Constitución, las instituciones europeas y los países miembros para lograr un elemental conocimiento de lo que es y significa la UE para la vida de los ciudadanos que la integran. Y mucho hemos de esmerarnos como formadores de maestros para que la idea europea cuaje, al menos desde el punto de vista formal, en quienes van a tener una labor tan relevante en su futuro profesional. Pensemos en lo que nos espera para asumir el complejo texto constitucional europeo, por ejemplo.

##### 5. LA PERCEPCIÓN Y VALORACIÓN DE EUROPA Y DEL PROCESO DE INTEGRACIÓN EUROPEO

El segundo bloque de cuestiones de la encuesta entra de lleno en los aspectos relacionados directamente con la percepción y valoración de Europa y la UE para apreciar aquellas ideas que configuran la identidad europea de los sujetos y su grado de inserción en esa realidad.

Así, y sin más preámbulos, se les requiere en primer lugar que valoren, en una escala de 1 a 5, cinco proposiciones en las que se intenta descubrir ese grado de inserción en Europa y su interferencia con el resto de identidades entre las que se desenvuelve su vida cotidiana. Observando el cuadro adjunto se pueden apuntar algunas circunstancias interesantes.

**Cuadro 1**

*Expresión de las diversas identidades de los sujetos. Cada proposición puede ser valorada de 1 a 5. Elaboración personal*

	MEDIA	D.T.
Soy de mi ciudad o pueblo antes que español o europeo	2,9	1,38
Soy gallego antes que español o europeo	3,39	1,44
Soy español antes que europeo	3,31	1,37
Soy europeo antes que español o gallego	1,55	0,82
Me siento orgulloso de ser europeo	2,92	1,13

Resalta ante todo la moderación de los resultados que basculan en general en torno al valor medio y con poca divergencia entre los sujetos. Destaca igualmente la relativamente elevada identificación con la comunidad autónoma y con España sobre Europa, con un predominio en ambas cuestiones del valor 5, aunque en un 35,2% y en un 26,6% de los casos respectivamente; filiación que supera incluso a la del entorno inmediato con respecto a los demás niveles de inserción. Y ello contrasta más claramente con los resultados de su identificación con Europa sobre los otros niveles: la media de 1,55 con muy escasa desviación típica y un predominio clarísimo del valor 1 (un 65,7% de los sujetos) es lo suficientemente elocuente de que la asunción de la identidad europea entre nuestros aspirantes a maestros no se hace sin olvidar las identidades más próximas. La “unión en la diversidad” —de la que hablábamos al principio y que parece abrirse camino como lema o divisa en la futura constitución europea— se muestra como algo fundamental. Aquí también, como en el trabajo de Prats, se detecta un nivel de europeísmo bajo y sin embargo el grado de identificación con la región o con el estado es mayor que con el entorno más próximo, que con el “paisaje infantil”. Un resultado significativo es el que ofrecen las respuestas a la proposición “me siento orgulloso de ser europeo”: como vemos, la puntuación expresa una valoración media (de hecho un 40,9% de los sujetos le adjudica el 3) lo cual indica que el sentimiento de

pertenecer a una unidad superior no es ajeno a nuestros sujetos, e incluso lo ven con aprecio a pesar de que mayoritariamente la identidad europea no se imponga a la regional o a la nacional. Y eso que, como nos recuerda M. A. Bastenier en un reciente artículo periodístico, “una de las verdades reveladas de los últimos tiempos es la de que el Estado-Nación se muere irremediablemente enfermo de mundialidad” (Bastenier, M. A., 2003).

Estas valoraciones las hemos completado con una serie de razones que los sujetos dan libremente para sentirse o no europeos, lo que matiza y explica en gran medida los datos anteriores. Obviamente hay razones de lo más diversas. Las hay de orden económico: *no me siento europea porque considero que la UE sigue un proceso de unión capitalista y estoy en contra de la globalización y el sistema capitalista que ello promueve* (mujer, 24 años); *me siento europea por la unidad monetaria, la igualdad entre países, la protección entre países* (mujer, 21 años); *no me siento europea o más europea que antes de que la política y el dinero me condenaran a seguir la dinámica capitalista de unirnos para tener una moneda más fuerte, un poder mayor, y siguen estando las cosas de la vida igual de mal* (mujer, 25 años). Hay igualmente razones identitarias, tanto a favor como en contra: *no me siento europeo porque yo vivo en España. Europa es muy grande y muy variada en cuanto a culturas e idiomas* (hombre, 23 años); *me siento europea porque creo que primero perteneces a Europa, dentro de Europa a España, dentro de España a Galicia y dentro de Galicia a mi ciudad. Perteneciendo a Europa no quiero decir que no pertenezca a las otras* (mujer, 22 años); *me siento europea porque sé que puedo viajar tranquila por Europa y porque comparto muchas de las ideologías que se respiran en ella* (mujer, 20 años). También hay razones de índole sociocultural: *me siento europeo por tener un mayor contacto con los países de la UE y tener unos aspectos culturales, sociales, más o menos semejantes* (hombre, 21 años); *ni me siento europea ni no me siento europea, simplemente lo soy* (mujer, 22 años); *no me siento europea ya que Galicia está totalmente aislada y no tiene nada que ver la forma de vida con la de Europa, cuando esto cambie me sentiré europea* (mujer, 23 años). Y razones diversas, difíciles de incluir en ninguna categoría: *no tengo el sentimiento de ser de Europa...es*

*algo que me resulta indiferente* (mujer, 20 años); *ante todo soy de donde vivo y gallega, porque es lo que conozco, es mi cultura...El ser española, europea..., eso no es importante porque lo que hace que seas de un lugar son tus vivencias. Para mí un país, un continente, no es su nombre sino lo que haga, las decisiones que tome, lo que haga por la igualdad...* (mujer, 20 años).

Abundando en estas circunstancias se les propuso a continuación que dieran su opinión sobre el proceso de integración europea y sobre la incorporación de España a la UE, mediante una valoración numérica entre los extremos opuestos, en una escala de 1 a 5 (de “totalmente en contra” a “totalmente a favor”). En ambos casos la valoración se puede calificar de positiva al superar sensiblemente el valor medio (3,35 y 3,59, respectivamente, con desviaciones típicas inferiores a 1), pero no destila ni mucho menos entusiasmo por unos procesos que, en cualquier caso, presentan una elevada indiferencia entre nuestros aspirantes a maestros. De todos modos, al pedírseles que enumeren libremente las razones que justifican sus opciones, es mayoritario el número de sujetos que apunta a consecuencias favorables derivadas de ambas dinámicas, o lo que es lo mismo, indican más razones a favor que en contra. Por ejemplo, ante el proceso de integración europeo: *creo que la unión de países siempre fue positiva, los países que pertenecen a ella estarán en concordia entre ellos porque persiguen los mismos fines* (mujer, 22 años); *creo en una Unión enfocada a la ayuda, a la solidaridad, y no a que se tengan aún más derechos de explotación, de aniquilación de las pequeñas empresas por las multinacionales y en cuanto a que la primacía de “la pela” siga su curso* (mujer, 20 años); *estabilidad económica, apoyo entre los diferentes países, unión más poderosa entre los distintos países* (mujer, 20 años); *observo que en la UE cada país se organiza de forma muy independiente, tanto en política interior como exterior, con lo que creo que la UE sólo es una forma de “mejorar” la economía de un conjunto de países, con un mercado común, una moneda, una supresión de fronteras e impuestos arancelarios, una policía, etc.* (mujer, 20 años). Y ante la incorporación de España a la UE: *esto supone un avance para el país, crea comunicación con otros países y buenas relaciones. Al unirse los países son más fuertes* (mujer, 21 años); *la incorporación de España podría haber sido mejor si España aprovechase su*

potencial para influir en la UE, de forma que se promoviera una política europea basada en la vieja tradición cultural europea, que defendiese los derechos humanos y que no tuviese a Europa tan sujeta a los intereses de EEUU (hombre, 21 años); no podemos equipararnos culturalmente a unos países más avanzados tecnológicamente, económicamente, etc., a costa de subir los impuestos, bajar las prestaciones, sin subir los sueldos, la equiparación es ficticia y no se puede hacer pese a quien pese (mujer, 25 años); recibimos ayudas para infraestructuras, educación, investigación... Tenemos la posibilidad de trabajar y vivir fuera de España sin problemas. Moneda única (mujer, 26 años); me gusta pertenecer a la UE pero que existiese no sólo una economía común, sino una política, es decir, poder ejecutivo y judicial común. Lo único que nos une es un afán capitalista... por el afán de competir en la continua carrera por ser iguales que otros países (mujer, 20 años).

**Cuadro 2**

*Opinión de los sujetos acerca de la incidencia del desarrollo pleno de la UE.  
Elaboración personal*

	1	2	3	4	5
	<b>MEDIA</b>		<b>D.T.</b>		
Las condiciones económicas empeorarán		2,98	0,85	Las condiciones económicas mejorarán sustancialmente	
Permanecerán las costumbres y tradiciones de cada sociedad		2,90	1,27	Se homogeneizarán las costumbres y tradiciones	
Disminuirán los puestos de trabajo y habrá más paro		2,82	0,8	Habrá más trabajo y menos paro	
Aumentarán los desequilibrios entre regiones ricas y pobres		2,43	1,1	Disminuirán los desequilibrios entre regiones ricas y pobres	
Habrán menos libertad		3,08	0,95	Habrá más libertad	
Seremos más débiles frente a otras potencias mundiales		3,53	1,2	Seremos más fuertes frente a otras potencias mundiales	
Los puestos de trabajo en cada país deberán preservarse para los nacionales		3,47	1,15	Los puestos de trabajo serán adjudicados según la preparación del individuo, independientemente de la nacionalidad	

Para comprender mejor qué significan estos datos intentamos profundizar más en cuál es la percepción del proceso de integración europeo y de las repercusiones en sus vidas mediante siete planteamientos contrapuestos, que debían valorar de 1 a 5 según

se encontrasen más próximos a una o a otra de las proposiciones ofrecidas, acerca de algunas cuestiones que nos parecen ilustrativas. En el cuadro adjunto vemos los resultados donde también a grandes rasgos predominan los valores intermedios que pueden indicar tanto moderación como indiferencia, pero su sesgo hacia uno u otro lado será enormemente significativo. Por una parte parece que los sujetos son bastante pesimistas respecto a las hipotéticas repercusiones económicas del proceso de integración que se le plantean: no tienen especialmente claro que vayan a mejorar sustancialmente las condiciones económicas, piensan que disminuirán los puestos de trabajo y habrá más paro (varios sujetos colocan un 1) y, curiosamente, que aumentarán los desequilibrios entre regiones ricas y pobres. Esto último es singular porque vivimos en una región subsidiada por la Unión Europea, gracias a lo cual se han construido en los últimos años importantes infraestructuras y han mejorado sensiblemente las condiciones de vida; quizás aquí los aparatos propagandísticos del gobierno español y autonómico hayan funcionado eficazmente a la hora de adjudicarse unos méritos de desarrollo que, aplicando el sentido común, se ve que han dependido en gran medida de la cobertura europea; cabe preguntarse, por tanto, hasta qué punto nuestras propias instituciones no hacen lo que está en su mano para resaltar las ventajas de pertenecer a la UE, como si pudiesen restarle un protagonismo rentable electoralmente. Como escribió X.L. Barreiro en un artículo periodístico, "mientras los beneficios de Europa se reparten como un botín entre los Estados, para que cada uno de sus jefes pueda presumir como un pavo real delante de sus ciudadanos, la Unión Europea se queda sólo con los problemas" (Barreiro Rivas, X.L., 2002).

Y a pesar de todo los sujetos parecen tener medianamente claro que en el futuro próximo el acceso a los puestos de trabajo deberá venir condicionado por la preparación del individuo antes que por la nacionalidad, lo que inconscientemente delata la asunción de lo que en muchos aspectos ya es una realidad: la convergencia europea y la homologación de los mecanismos y políticas económicas, así como de los mercados de trabajo.

En otros aspectos, sin embargo, el desarrollo pleno de la UE parece que es visto con mayor optimismo. Por ejemplo, no parece que se tema una homogeneización de las costumbres y las tradiciones

(quizás porque se asume la diversidad de pueblos y culturas que forman la UE). También opinan que el desarrollo pleno de la UE significa más libertad, aunque en este caso hemos de comentar que, a pesar de la escasa desviación típica, hay mucha variedad y contraposición entre los valores correspondientes a las proposiciones extremas, lo cual puede restarle significación a esta cuestión. Donde se puede decir que hay una clara conciencia de ventaja es en el hecho de considerar que nos haremos más fuertes frente a otras potencias: también es paradójico, pues las recientes aventuras bélicas (Afganistán, Irak) que han sucedido a su vez a otras no menos polémicas (Balcanes) han puesto de manifiesto si no la debilidad sí la dificultad de llegar a un acuerdo sobre política exterior y de seguridad común entre los miembros de la UE ante situaciones de conflicto mundial.

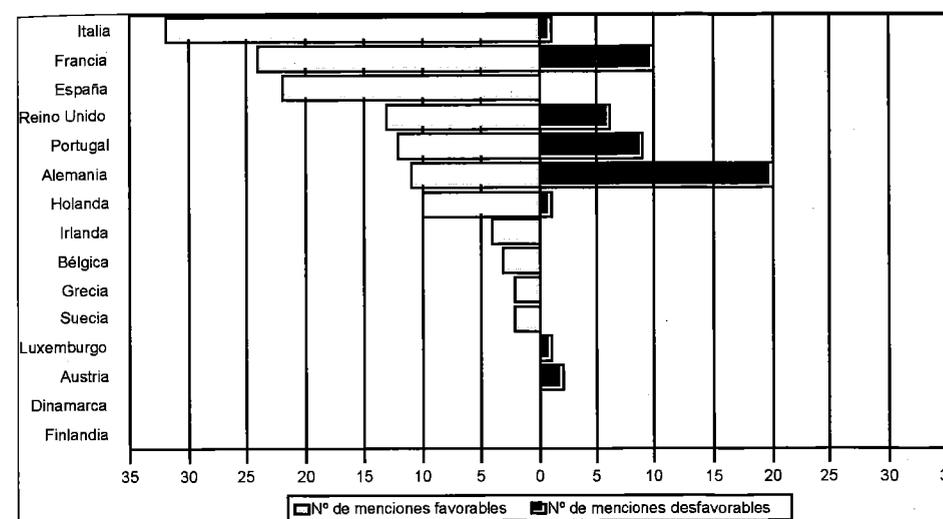
Por último se les requiere que señalen otras ventajas e inconvenientes que se derivan, según ellos, de pertenecer a la UE. Entre las ventajas sobresale claramente la apelación al euro como moneda común y a la supresión de las fronteras y la posibilidad de viajar libremente. Se indica también a menudo la apertura y la permeabilidad cultural y no pocos sujetos consideran una ventaja la ayuda mutua y la posibilidad de tener mayor peso y fuerza en el contexto mundial. Entre los inconvenientes más repetidos están la pérdida de identidad, el aumento de los desequilibrios o la falta de preocupación por los problemas regionales o locales ante el peso de las políticas macroeconómicas. Creemos que esto completa bastante bien el cuadro de las respuestas anteriores en el sentido de que si el proceso de integración europea es visto con un moderado optimismo, donde predomina la apreciación de las ventajas sobre los inconvenientes, no se ignoran sin embargo determinados problemas que alimentan inquietudes e incertidumbres. En este sentido no están muy lejos nuestros sujetos de lo que contestan en los trabajos citados otros grupos, pero tampoco lo están probablemente de lo que opina el ciudadano común de estos aspectos.

## 6. LA VALORACIÓN DEL RESTO DE PAÍSES DE LA UE

El último bloque de la encuesta entra de lleno en aspectos relacionados con sentimientos más personales, por lo que en este caso se ha optado directamente por plantear cuestiones con respuestas abiertas. No obstante, es factible agrupar las contestaciones intentando hacer más comprensible lo que nuestro grupo de sujetos expresa en sus preferencias valorativas con respecto a sus “compañeros de travesía”.

**Figura 6**

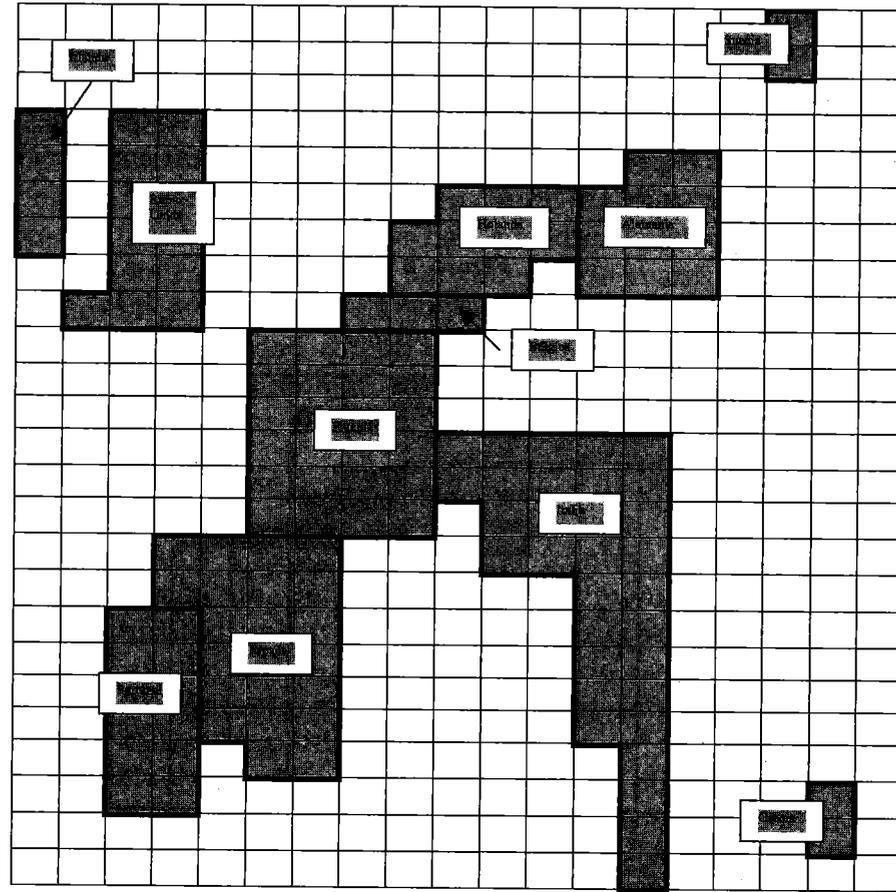
*Menciones sobre preferencia residencial y laboral en países de la UE.  
Elaboración personal*



Se les inquiere en primer lugar sobre qué país o países de la UE preferirían para vivir y trabajar en caso de tener que hacerlo y cuál o cuáles no, señalando brevemente las razones para ello. En el gráfico adjunto se pueden ver los resultados, plasmados igualmente en el mapa anamórfico correspondiente.

**Figura 7**

*Mapa anamórfico de la preferencia residencial y laboral en países de la UE.  
Cada cuadrícula equivale a una mención favorable. Elaboración personal*



Aquí sobresale claramente el núcleo mediterráneo como un trasunto del reconocimiento de esos países que vimos más arriba, a los que hay que añadir el Reino Unido en un lugar destacado. Observamos asimismo el peso de Portugal, Holanda y Alemania, aunque éste sea también el que más rechazos suscita. El resto, bien por su lejanía o por el franco desconocimiento de sus características, o por ignorancia de que pertenecen a la UE, son escasamente citados cuando no suscitan un tenue rechazo. El mapa anamórfico de Europa obtenido a partir de las menciones favorables ofrece así un claro sesgo "europeo occidental" o mejor "suroccidental".

Pero es preciso indagar en las razones de esas preferencias residenciales y laborales. Al tratarse de respuestas abiertas es obvio que la variedad es grande. En el caso de España es evidente que se prefiere por ser su propio país, porque es el que mejor conocen y en el que se sienten más a gusto. Italia acumula el mayor número de menciones favorables por su clima, su riqueza cultural, la afinidad idiomática y de costumbres; parece que el componente mediterráneo, o "latino" si se quiere, inclina claramente la balanza a su favor. Francia atrae asimismo por cuestiones idiomáticas, culturales y de semejanza, aunque también se alude frecuentemente a la mejor oferta de trabajo; pero el idioma provoca también el rechazo en ocasiones así como el modo de ser y el carácter de sus gentes ("no saben divertirse", "me resultan tristes", "sistema de vida conservador"). El Reino Unido seduce por su cosmopolitismo, por el idioma y la posibilidad de perfeccionarlo allí, por las condiciones económicas y laborales, pero induce rechazo por ser sus gentes "muy diferentes a nosotros, muy cerrados y poco acogedores", por su clima, etc. Portugal es preferido por aquellos que valoran su cercanía, sus afinidades idiomáticas y culturales, pero se ven inconvenientes en su bajo nivel de vida, en la personalidad de las gentes o en el atraso en servicios sociales. Alemania atrae a varios sujetos por su elevado nivel de vida, sus altos salarios y su sistema social avanzado, pero son más los rechazos derivados del inconveniente idiomático, del carácter frío y poco acogedor de la gente, demasiado ordenado y racional, de los brotes racistas, etc. El caso de Holanda es particular porque apenas se rehúsa y sí agrada por su talante liberal, su tranquilidad, "la peculiaridad e innovación en los aspectos jurídicos y sociales" e incluso "por la legalización de las drogas blandas", lo cual no deja de ser curioso. A Irlanda también afluyen simpatías por su semejanza con Galicia. El resto de países son poco mencionados y las razones son diversas: Bélgica y Suecia gustan por su nivel de vida y Grecia por su clima y su cultura. De Austria y Luxemburgo no se da ninguna razón explicativa.

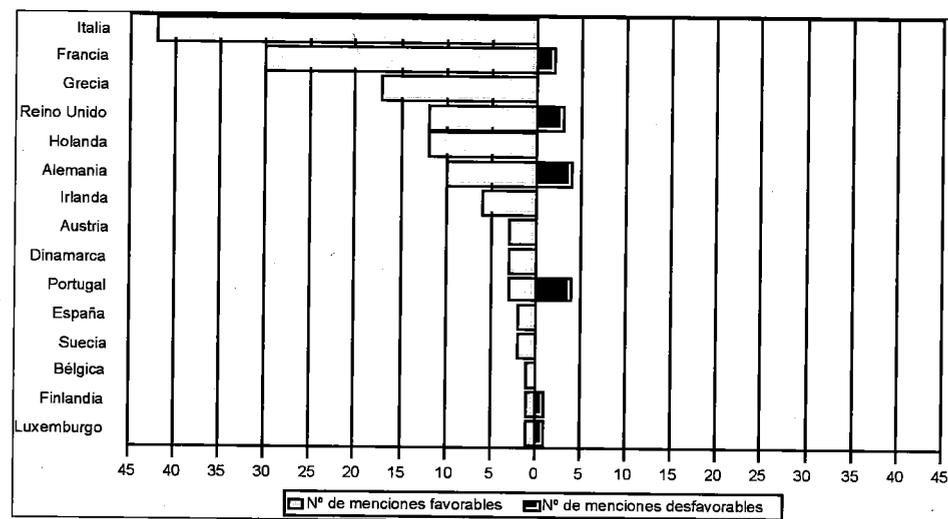
También hay que decir que un no desdeñable número de sujetos no se pronuncia específicamente por ninguno por diversas razones: no les importaría vivir en cualquier país que les ofrezca trabajo y

un nivel de vida digno, dado que les parece interesante conocer culturas y gentes y viajar, aunque igualmente son varios los que preferirían no tener que abandonar su país.

El panorama no cambia sensiblemente cuando se les pregunta sobre qué país o países de la Unión Europea les gustaría visitar y cuál o cuáles no indicando brevemente las razones en cada caso.

Figura 8

Menciones sobre preferencia de visita de países de la UE. Elaboración personal



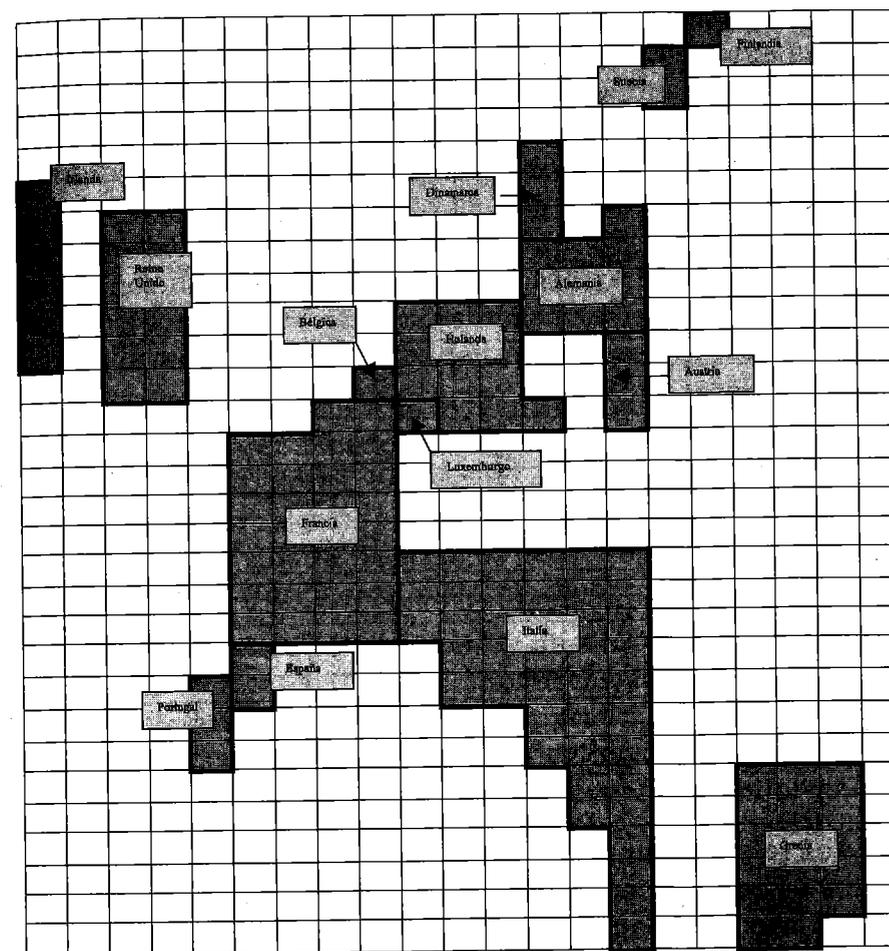
De nuevo sobresale el núcleo mediterráneo al que se le añade Grecia y toma un papel relevante también Holanda junto al Reino Unido. En el cuadro adjunto se puede observar el reparto de las menciones y cómo en este caso las desfavorables son muy escasas, y en el mapa anamórfico la distribución espacial de las preferencias.

Italia es también el primero con un perfil recurrente y la cultura, el arte y la historia son los motivos fundamentales. Algo parecido ocurre con Francia y con Grecia, lo cual nos indica que son las circunstancias más "llamativas" o "superficiales" de estos países cara al exterior las que definen las ideas de nuestros sujetos. Así, las razones que se dan para visitar el Reino Unido aluden frecuentemente al carácter diferente de su cultura, sus gentes y sus costumbres. Holanda atrae por su paisaje y su libertad, y Alemania

porque se ha oído "hablar bien" de ella, aunque en el "debe" vuelve a aparecer el rastro de la xenofobia. El resto de los países se citan sin referencia causal o bien por cuestiones meramente personales.

Figura 9

Mapa anamórfico de la preferencia de visita a países de la UE. Cada cuadrícula equivale a una mención favorable. Elaboración personal



Por lo tanto no varían mucho las razones dadas en uno y otro cuestionario aunque parece que se reflexione más y se busquen argumentos más "materialistas" en el caso de plantearse la hipótesis de un cambio de residencia por causas laborales, cosa que no se hace ante la posibilidad de la mera alteridad.

Por último, y ante una lista de 20 países de todo el mundo, entre los que se intercalan 10 de la UE, se les requiere que definan con uno o dos adjetivos a sus ciudadanos. Curiosamente, los que más menciones han obtenido han sido EEUU y Argentina, y el último lugar lo ocupan varios países de la UE como Finlandia, Austria y Bélgica, lo que redundará en el desconocimiento que delataban los apartados anteriores. Las menciones las hemos agrupado en las distintas categorías que aparecen reflejadas en el cuadro adjunto.

**Cuadro 3**

*Menciones a ciudadanos de distintos países agrupadas en categorías.  
Elaboración personal*

	Menciones de simpatía	Percepción negativa	Nivel económico	Estereotipos	Valores culturales	Otros	TOTAL DE MENCIONES
Suiza	26	1	7	13	5	-	52
Francia	21	19	-	13	2	2	57
Rusia	2	21	8	11	-	1	43
Portugal	27	22	2	3	-	1	55
EEUU	4	54	1	1	-	1	61
R. Unido	15	32	-	4	1	-	52
Grecia	14	6	-	4	8	1	33
Argentina	26	12	11	7	1	2	59
Turquía	6	20	1	2	-	1	30
Japón	25	9	4	17	-	-	55
Holanda	19	4	-	6	-	2	31
Italia	25	7	-	15	3	3	53
Australia	12	5	-	6	-	6	29
Austria	4	10	-	6	1	2	23
China	11	11	7	15	-	3	47
Noruega	11	2	2	7	-	3	25
Alemania	9	25	2	11	-	-	47
Bélgica	11	-	2	5	1	4	23
Finlandia	9	3	-	8	-	3	23
Marruecos	5	29	5	5	-	-	44

Ahí se puede apreciar el alto grado de rechazo que suscita EEUU y cómo en general predomina la simpatía sobre la percepción negativa hacia los países que son miembros de la UE, a excepción del Reino Unido y Alemania. Especial atención merece Argentina que es vista con singular cariño en un momento de tribulaciones económicas notables. Además cuanto más alejados están los estados de nuestro entorno físico y cultural, más entran en juego los estereotipos a la hora de definirlos.

Vamos a centrarnos en los casos que consideramos más significativos. EEUU es el país que presenta más rechazo entre nuestros sujetos. Algunos de los epítetos que se le dedican a sus gentes son elocuentes: imperialistas, prepotentes, hipócritas, capitalistas guerrilleros, poderosos, dominadores, inhumanos, egoístas, racistas, ignorantes, violentos... Quizás influya el haber realizado las encuestas en unos momentos turbulentos de las relaciones internacionales en los que el comportamiento de este país ha dilapidado el capital de simpatía que pudo atesorar a raíz de los atentados del 11 de septiembre de 2001. También destaca el Reino Unido, que es el más denostado dentro de los de la UE: a sus habitantes se los califica de orgullosos, de egocéntricos, de conservadores, de introvertidos y nacionalistas, de raros... Asimismo despierta bastante rechazo Alemania cuyos ciudadanos son catalogados de poderosos, avasalladores, xenófobos, rudos, fríos, cuadrículados e incluso de ¡nazis! en varias ocasiones; también es verdad que reciben calificativos de trabajadores, serios, reflexivos...

En el otro extremo está Argentina que es tratada con un especial cariño, predominando las menciones de simpatía (cariñosos, amigables, encantadores, hermanos) pero también las que hacen referencia a sus problemas económicos (pobres, vividores, en crisis, corralito...) sin olvidarse de epítetos negativos (vagos, charlatanes) o de estereotipos (futboleros, melosos, dicharacheros...).

Merecen particular atención las referencias a Turquía, futuro e inevitable socio de la UE, y a Marruecos, nuestro vecino con el que tantas cosas nos unen y nos separan. Turquía suscita una elevada percepción negativa, con calificativos que hacen pensar en la necesidad de afrontar una fuerte campaña de información y concienciación por parte de los poderes públicos para poder aceptar a sus gentes como iguales: se les trata de peligrosos, alborotadores, atrasados, maleantes, reprimidos, violentos, radicales, toscos o incluso de "árabes". La misma incompreensión que hay hacia Marruecos: morenitos, vagos, conflictivos, machistas, abyectos, fanáticos, viven en el pasado, fumadores de porros y otras lindezas irreproducibles; ciertamente también hay quien reconoce sus problemas, su desesperación, la tragedia de la inmigración, etc. Pero en todo caso es preocupante que en un universo de personas

adultas y cultas afloran estas muestras de falta de respeto o de incomprensión hacia nuestros vecinos, sobre todo cuando en diversas partes de la encuesta se dejaban ver sentimientos universalistas, de solidaridad humana o de lucha contra las desigualdades.

## 7. REFLEXIONES FINALES

Si el proyecto de Europa es todavía un diseño inacabado, una estructura en construcción, no podemos sacar de las líneas anteriores unas conclusiones cerradas. Es más, a la hora de realizar el ejercicio recapitulatorio surgen con más fuerza una serie de reflexiones que debemos plantearnos no sólo como formadores de maestros sino también como meros ciudadanos europeos.

Es evidente que la cultura geográfica europea básica entre los aspirantes a maestros no parece que hasta estos momentos haya sido la adecuada para afrontar con garantías de éxito la inserción en su práctica docente de la tan traída y llevada dimensión europea en la educación que se les requiere. El corolario evidente es claro y contundente: en su formación se necesitan materias específicas de Geografía y también de Historia de Europa, además de la transversalidad de estos contenidos, y esto es algo que no ha cuajado en los planes de estudio de las universidades ante la preeminencia de las disciplinas instrumentales, algunas de ellas de dudosa utilidad. A la vista de los datos que reflejan éste y otros estudios análogos va a ser muy difícil que ya no sólo los aspirantes a maestros sino el conjunto de la ciudadanía asuman, por ejemplo, un proyecto de texto constitucional europeo que si en algo suscita una clamorosa unanimidad es en su carácter farragoso y poco comprensible para el ciudadano de a pie, derivado de la dificultad de conciliar y poner en común lenguas y culturas jurídicas dispares, además de proponer un verdadero laberinto de competencias institucionales, y ello a pesar de que diversos sondeos —eurobarómetro de primavera de 2003, por ejemplo— y sobre todo en España, delatan el general acuerdo ante la inexcusable necesidad de un texto constitucional europeo. Los geniales programas divulgativos sobre la UE y sus retos que emite la televisión pública a horas tan estimulantes como las dos o tres de la madrugada, son un ejemplo significativo de la

desidia con que se toman estas cosas por parte de nuestros gobernantes. Y eso que, al menos entre nuestros sujetos, se detecta un cierto interés y preocupación por las cuestiones derivadas de la profundización de la integración europea sin que tengan las ideas excesivamente claras acerca de sus pormenores, sus consecuencias y sus retos.

Consolidar la conciencia y la identidad europeas, consolidar referentes y valores fundamentales requerirá de los ciudadanos ensanchar sus identidades nacionales y darles una verdadera dimensión europea, ampliando la solidaridad nacional a una solidaridad europea, como nos recuerdan muy acertadamente Jürgen Habermas y Jacques Derrida en un reciente artículo periodístico (2003). Ello supondrá superar malentendidos, prejuicios y desencuentros históricos, pero no debemos olvidarnos de que la solidaridad debe extenderse también hacia los pueblos no europeos, bajo pena de caer en un eurocentrismo que puede revelarse tan pernicioso como cualquier otra identidad excluyente.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARREIRO RIVAS, X. L. (2003): "El discurso de Europa", en *La Voz de Galicia*, 25 de mayo de 2002.
- BASTENIER, M. A. (2003): "Contenedor-Europa", en *El País*, jueves, 19 de junio de 2003.
- BERENTSEN, W. H. (coord.) (2000): *Europa contemporánea. Un análisis geográfico*. Barcelona, Omega.
- CASTRO AGUIRRE, C. de (2001): "Tras la búsqueda de la europeidad. Mapas mentales de Europa conforme a la memoria social de los europeos", en *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 91, 15 de junio de 2001.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2001): "Las Ciencias Sociales y su importancia en la configuración de la identidad de los ciudadanos europeos", en ESTEPA GIMÉNEZ, J., FRIERA SUÁREZ, F. y PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. (eds.): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-KRK Ediciones, pp. 331-338.
- HABERMAS, J. y DERRIDA, J. (2003): "Europa: en defensa de una política exterior común", en *El País*, miércoles, 4 de junio de 2003.
- LÓPEZ PALOMEQUE, F. (coord.) (2000): *Geografía de Europa*. Barcelona, Ariel Geografía.
- LÓPEZ TORRES, E. (2002): "Unión Europea y Ciencias Sociales. Un reto formativo ante los nuevos planteamientos educativos", en ESTEPA GIMÉNEZ, J., DE LA CALLE CARRACEDO, M. y SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. (eds.): *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*, Palencia, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-Editorial Libros Activos, pp. 115-124.
- LÓPEZ TRIGAL, L. (1999): "Mudanza y percepción del mapa de Europa", en *Professor Joan Vilá Valentí. El seu mestratge en la Geografia universitària*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 371-378.
- MARCO AMORÓS, M. (2002): "Geografía y enseñanza secundaria (La educación de la mirada)", en *Investigaciones Geográficas*, Instituto Universitario de Geografía, Universidad de Alicante, nº 29, pp. 71-82.
- NAÏR, S. (2003): "Educar para la integración", en *El País*, domingo, 29 de junio de 2003.
- PIÑEIRO PELETEIRO, M.R. y MELÓN ARIAS, M.C. (2001): "El conocimiento y la valoración de la UE en universitarios asturianos y leoneses", en ESTEPA GIMÉNEZ, J., FRIERA SUÁREZ, F. y PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. (eds.): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-KRK Ediciones, pp. 309-321.
- PLAZA GUTIÉRREZ, J. I. (1997): "Europa en mutación (El Viejo Continente en el tránsito intersecular y ante un nuevo milenio)", en CABERO DIÉGUEZ, V. y PLAZA GUTIÉRREZ, J. I. (coord.): *Cambios regionales a finales del siglo XX*, Salamanca, AGE y Departamento de Geografía de la Universidad de Salamanca, pp. 239-282.
- PRATS, J. (DIR.) y TREPAT, C.-A. (coord.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona, Fundación La Caixa (Colección Estudios Sociales, nº 7).
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001): "Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses", en ESTEPA GIMÉNEZ, J., FRIERA SUÁREZ, F. y PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. (eds.): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-KRK Ediciones, pp. 261-277.
- VALLS MONTÉS, R. (2001): "La dimensión europea e intercultural o el reto de las identidades en la enseñanza de las Ciencias Sociales", en ESTEPA GIMÉNEZ, J., FRIERA SUÁREZ, F. y PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. (eds.): *Identidades y territorios. Un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales-KRK Ediciones, pp. 485-494.
- VALLS MONTÉS, R. (2002): "Europa y sus retos: Unión Europea, Europa y el limes de Europa", en VALLS MONTÉS, R. y LÓPEZ SERRANO, A. (eds.): *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Síntesis, pp. 41-50.
- VICENTE I RUFÍ, J. (1993): "Construcción, deconstrucción y reconstrucción de Europa", en *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, nº 17, 2º semestre, pp. 1167-1179.
- VILARRASA, A. (2003): "Lugares de significación. Una exploración de los nodos que configuran la representación del mundo en las mentes de los alumnos", en *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, nº 2, marzo de 2003, pp. 61-66.