

Inés María Gómez-Chacón (ed.)

Identidad Europea

Individuo, Grupo, Sociedad



HumanitarianNet

Thematic Network on Humanitarian
Development Studies



Identidad europea.
Individuo, grupo y sociedad

Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad

Inés M.^a Gómez-Chacón (ed.)

EDIW
Y
HUMANITARIANNET

2003
Universidad de Deusto
Bilbao

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

Publicación impresa en papel ecológico

Ilustración de portada: Stéphanie Bentz e Inés M.^a Gómez-Chacón

© Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao

I.S.B.N.: 978-84-9830-507-4

Indice

Introducción	11
Inés M. ^a Gómez-Chacón, Educación for an interdependent World (EDIW). Bélgica	
Apertura seminario	27
Camino Cañón, Educación for an interdependent World (EDIW). Bélgica	

BLOQUE 1

EUROPA A PARTIR DE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA

1. ¿Qué queremos decir cuando decimos <i>Europa</i>?	37
Mercedes Samaniego, Cátedra Jean Monnet de Historia de Integra- ción Europea, Universidad de Salamanca. España	
2. Sentido y razón de Europa	49
Antonio López Pina. Cátedra Jean Monnet de Cultura jurídica euro- pea, Universidad Complutense. España.	
3. Europa, del referente institucional al referente personal: ser europeo, sentirse europeo, vivir como europeo	67
Anna Donnaruma. ONG de Cooperación internacional Progetto Do- mani: Cultura e Solidarietà PRO.DO.C.S. Italia	
4. La dimensión europea de la educación	81
María Ángeles Marín. Grup de Recerca en Educació Intercultural. Universidad de Barcelona. España	

5. **¿Qué subyace en las políticas europeas? Objetivos institucionales en la construcción de la identidad europea** 97
Julia González. Delegada del Rector para Relaciones Internacionales. Universidad de Deusto. España
6. Los programas europeos desde España 109
Encarnación Herrero. Subdirección General de Programas Europeos. Ministerio de Educación Cultura y Deportes España.
7. **¿Existe un rechazo del modelo europeo? Repercusiones en los ámbitos educativos** 119
Lurdes Figueiral. Associação Luso-Espanhola de Pedagogia. Portugal
8. Europeos en los márgenes: nacionalismos e integrismos 127
Xabier Etxeberria. Instituto de Derechos Humanos. Universidad de Deusto. España
9. Lo diferente como elemento desestabilizador 143
Margarita Usano. Presidenta de la Coordinadora de ONGD-España. España
10. Dilemas y tareas en la formación de profesionales de la educación en cuestiones de ciudadanía e identidad europea 157
Alistair Ross. «CICE» European CICE Thematic Network Project. Institute for Policy Studies in Education. London Metropolitan University. Reino Unido.

BLOQUE 2

IDENTIDAD EUROPEA, NUEVOS RETOS PARA LA ESCUELA

11. **¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar** 173
Inés M.^a Gómez-Chacón. Educación for an interdependent World (EDIW). Bélgica
12. La identidad europea ¿pasado, realidad o proyecto? 193
Andrés Tornos, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia de Comillas. España
13. El desarrollo de la identidad(es) culturales de estudiantes portugueses en escuelas de Inglaterra: algunas implicaciones para la formación del profesorado 207
Guida de Abreu. University of Luton. Reino Unido.

14. La construcción de la identidad europea en las comunidades de aprendizaje 225
Yves Beernaert. KHLeuven. Universiteit Leuven. Bélgica
15. **Identidad/es europea/s en un mundo plural** 251
Liisa Salo-Lee. Department of Communication. University of Jyväskylä. Finlandia.
16. Imágenes de Europa en el mundo: la perspectiva islámica 257
M.ª Jesús Merinero. Universidad de Extremadura. España
17. Identidad, Ciudadanía y educación en una naciente «sociedad sin fronteras». Un caso japonés basado en un estudio comparativo internacional sobre la cultura de la juventud 273
Hidenori Fujita. Graduate School of Education. University of Tokyo. Japón
18. **¿Admite Europa nuevas identidades? Modelos de integración en Europa** 277
Concha del Palacio. Universidad de Oviedo, España
19. Identidades transversales y globalizadas 289
Mario López. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada, España
20. La dimensión ética en la identidad europea. 311
Mercedes Torrejano. Universidad de Valencia. España
21. Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula. 331
Berta Marco. Fundación Castroverde. España
22. La construcción de la identidad europea desde el marco empresarial 345
Juan Vallés. Foro de Profesionales de la Empresa. España

Introducción

Inés M.^a Gómez-Chacón

Dirección de Programas Internacionales
Educación for an interdependent World (EDIW), Bélgica

El presente libro debe su origen a una serie de conferencias impartidas en el Seminario «*Identidad Europea. Individuo, grupo y sociedad*» celebrado en la Universidad de Salamanca el 18 y 19 de Octubre del 2002, bajo el auspicio del Parlamento Europeo y la Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Educación Cultura y Deporte de España.

En el Seminario han participado una centena de personas de distintos países europeos: Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Irlanda, Italia, Portugal, Rusia, Rumania, Reino Unido. Los socios de este proyecto han sido cuatro instituciones de cuatro países miembros, con diferencias culturales y tradiciones educativas diversas capaces de proporcionar argumentos y experiencias que faciliten y enriquezcan las pautas para la formación de una *Identidad Europea*: Asociación internacional EDIW (Bélgica) (coordinador), Cátedra *Jean Monnet* de Historia de la Integración Europea de la Universidad de Salamanca (España), Asociación internacional Progetto Domani: Cultura y Solidaridad (Italia) (PRO.DO.C.S.) (Italia) y Asociación Luso española de Pedagogía (Portugal).

Al concebir el Seminario buscábamos primariamente abrir las puertas de los múltiples accesos a lo que inicialmente hemos llamado *Identidad Europea*: aproximaciones conceptuales, realizaciones concretas, políticas favorables, desafíos sociales, culturales, empresariales y comunicación de metodologías de procesos educativos orientados a transformar las ideas y los sueños en realidades positivas y concretas dignas de ser consideradas como buenas prácticas. Este libro no ofrece una respuesta cerrada al tema de la *Identidad Europea*. Lo que se propone en los capítulos siguientes es una reconsideración de la *Identidad Europea* desde el ventajoso punto de vista de nuestros más re-

cientes búsquedas y experiencias. Por tanto, vamos a encontrar perspectivas diferentes, complementarias en algunos casos, en otros divergentes, pero todo el texto pretende hacer valer la originalidad de la cultura europea: «el espíritu europeo no está sólo en la pluralidad y en el cambio, está en el diálogo de las pluralidades que produce el cambio»¹.

Con este libro (con este diálogo) sobre la *Identidad Europea* se pretende «promover una profunda reflexión sobre las relaciones recíprocas entre los procesos educativos y la construcción europea» y analizar los objetivos que en este ámbito se han planteado en Laeken: promover en la ciudadanía y especialmente en los jóvenes, una mayor proximidad al proyecto europeo y la valoración de las instituciones comunitarias. En definitiva, «revalorizar Europa; transitar del referente institucional al referente personal; establecer la condición de *ser europeo, sentirse europeo, pensarse como europeo, comprenderse como europeo y vivir como europeo*».

El debate sobre la cuestión concerniente a la *Identidad Europea* se ha vuelto inevitable; una muestra de ello son los distintos coloquios que el Consejo de Europa ha organizado en Estrasburgo para tratar y profundizar en la noción de *Identidad Europea*². En estos coloquios se han convocado a historiadores, filósofos, sociólogos, teólogos y políticos, con el objeto de promover dicha identidad en los distintos países miembros. El deseo de todos los que hemos contribuido al desarrollo del Seminario ha sido dar un paso más: descender a lo que significa en lo cotidiano, la noción de *Identidad Europea* para todos los ciudadanos, en especial en los ámbitos educativos, y apuntar elementos para la promoción y el anclaje de este concepto.

Se trata de hacer operativos los aspectos de *Identidad Europea* y las perspectivas educativas. Para ello se ha contemplado *la articulación del tema en torno al eje: individuo-grupo-sociedad y se ha distribuido el contenido en dos bloques: Europa leída desde una perspectiva educativa e «Identidad Europea», nuevos retos para la escuela.*

El subtítulo de libro: *individuo-grupo-sociedad* evidencia las interrelaciones que se dan (deberían darse) entre el crecimiento de la persona, dentro de conexiones y coordinadas espacio/temporales, en un grupo definido socialmente por lengua, cultura e historia que caracterizan

¹ Morin, E. (1990) *Pensar Europa*. Paris: Gallimard.

² Conseil de L' Europe, *Colloque Identité européenne. Première partie du colloque: La notion d'identité, Strasbourg, avril 2001. Colloque 2ème partie 20-21 septembre 2001: Des identités culturelles à une identité politique européenne. Colloque final 18-19 avril 2002: L' Europe demain: communauté de destin ou destinée politique commune?*

perfiles y sociedades también definidas por los mismos indicadores. En el caso de Europa, la multiplicidad de sus estados miembros a veces también multinacionales, con su fisonomía también pluricultural y plurirreligiosa, motiva a observar las estrategias y las modalidades que diferentes sujetos institucionales y de la sociedad civil van planteándose y logrando de cara a la finalidad de la unión política. Esta unión puede ser conseguida con la aplicación de diferentes modelos organizativos y estructuras conceptuales y operativas.

En la actualidad, la *noción de identidad personal* es multiforme en sí misma, por la diversidad de relaciones que el sujeto está llamado a vivir. La interpretación temática en términos de construcción de identidad ha pasado a estar presente en numerosas situaciones. Todo esto parece provenir del hecho de que el individuo, sus acciones y sus representaciones vuelven a ser el centro de los interrogantes científicos y sociales. La construcción de la identidad viene a ser el referente en el que se formulan las estrategias de actuación y en el que se consolidan las creencias de la persona.

La realidad actual de la *realización de una ciudadanía europea*, hace que las fronteras geográficas se hayan relativizado en aras de dar mayor énfasis a delimitaciones de carácter socio-psicológico, de pertenencia a sistemas particulares de apreciación y pautas de conductas asumidas con la socialización y educación recibidas. Nos parece significativo tratar el tema de la *Identidad Europea*, cuyo significado entendemos a partir de valores europeo-comunitarios, que den participación y reconocimiento a identidades múltiples multinacionales, regionales o locales. Desde esta perspectiva entendemos que la articulación entre individuo-grupo-sociedad, aparece como un reto a la existencia de diferentes formulaciones identitarias, tanto de tipo «local (igual: nacional) y regional (igual: comunitaria y/o europea)», que la educación, habrá de ponderar y equilibrar adecuadamente.

En el programa que hemos planteado se ha querido partir de una manera formal de entender la cuestión de la *Identidad Europea* (cómo alguien puede llegar a decir «soy europeo» y qué efectos diferentes podría tener eso sobre su proceder social y político, en función sin duda de los contenidos que él diera al «ser europeo»). Corresponde a las dos primeras secciones del *Bloque 1 (Europa a partir de una perspectiva educativa)*: *¿Qué queremos decir cuando decimos Europa? ¿Qué subyace en las políticas europeas? Objetivos institucionales en la construcción de la Identidad Europea.*

Posteriormente, el enfoque adoptado para esa cuestión formal daría sentido al tratamiento de algunos imprescindibles interrogantes empíricos: *¿Realmente está adquiriendo relevancia para muchas personas*

el identificarse como europeos? ¿Para quiénes? ¿En qué contextos? ¿Qué contiene para ellos la identidad de europeos que se atribuyen? ¿Qué efectos tiene? Todo ello correspondería a la *Sección 3 del bloque: ¿Existe un rechazo del modelo europeo? Repercusiones en los ámbitos educativos*, y en las *Secciones 4 y 5 del Bloque 2*, que han quedado formuladas respectivamente mediante las siguientes cuestiones: *¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar y ¿Cómo se da la construcción de la Identidad/les europeas en un mundo plural?*

Por último consideramos que las identidades no nos vienen dadas, las creamos y formulamos con materiales históricos y sociales que nos permiten esa construcción. Entonces surgen los cuestionamientos para los educadores: ¿Qué materiales elegirán y pondrán en manos de su alumnado? ¿Qué dinámicas promoverán? ¿Quiénes van a quedar incluidos o excluidos de esa construcción colectiva? ¿Cómo facilitaremos la construcción de identidades que reconozcan múltiples pertenencias que se vayan desarrollando a lo largo de toda la vida sin temor a una disolución o a una fragmentación personal? A lo largo de todo el *Bloque 2* y de forma particular en la última sección es donde van a quedar planteados los retos (u objetivos) educativos respecto a la identidad y al desarrollo de la *Identidad Europea* y donde desearíamos dar respuesta a todas estas cuestiones mostrando posibles modelos de integración europea.

A continuación pasamos a precisar la aportación específica de cada autor con respecto a las cuestiones planteadas y a las líneas de prospectiva consensuadas.

Pensar la identidad europea y formarse en la identidad europea

El trabajo realizado conjuntamente durante este Seminario, que ha quedado en su mayor parte aquí recogido, nos ha llevado a formular las siguientes líneas de avance y a concretar algunas acciones que llevaremos a cabo con la participación de los participantes que lo deseen, las de las instituciones que puedan unirse y todos los que al leer el libro quieran conectar con nosotros. Las líneas son las siguientes:

- Avanzar en la construcción del pensamiento.
- Avanzar en las políticas.
- Avanzar en la realización de experiencias significativas.

Avanzar en la construcción del pensamiento «pensando los conceptos», pensando marcos de referencia conceptual y estableciendo calidoscopio y grupos

Algunos contenidos que se debatieron y que se han puesto de relieve como líneas de avance en la construcción del pensamiento son:

- A qué denominamos *Identidad Europea*.
- A qué fines queremos que contribuya, lo que llamamos *Construcción de la Identidad Europea*.

Qué denominamos Identidad Europea

La *Identidad Europea* es un concepto dinámico. Se trata de poner en comunicación nuestros referentes históricos y vitales y establecer un diálogo que permita la construcción colectiva del concepto y que desarrolle y potencie la alteridad y la convivencia. En los capítulos de Donnarumma, Gómez-Chacón, Marín, Samaniego y Tornos, se examinan distintas conceptualizaciones que se están usando sobre la cultura y la *Identidad Europea*. Se trata el tema de la *Identidad Europea*, a nivel personal y comunitario, al hilo de las nuevas instancias de organización sociopolítica y cultural del ciudadano de los países miembros y a nivel de las instancias educativas.

Se destacan también (en dos de estos capítulos los de Gómez-Chacón y Tornos) algunos de los aspectos que comporta hoy para los jóvenes identificarse como europeos y se ponen de relieve algunos de los puntos dónde se sitúa la problemática de la construcción de una pertenencia europea en los ámbitos educativos.

La educación tiene un papel importante en la adquisición del sentimiento de ciudadanía europea; no obstante, se pretende desarrollar un sentimiento de pertenencia (identidad) a una nueva realidad «la Unión Europea», lo cual plantea una serie de interrogantes y problemas. En el capítulo de Marín se intenta responder, entre otras, a las siguientes cuestiones: ¿Existe una *Identidad Europea*? ¿Cómo puede la educación contribuir a la construcción de una *Identidad Europea*? ¿Qué significa educar para sentirse miembro de esa sociedad plural que es Europa? Si ha de desarrollarse en la ciudadanía un sentimiento de pertenencia a Europa desde la educación, ¿cuál es la Europa con qué nos identificamos?

A qué fines queremos que contribuya, lo que llamamos «Construcción de la *Identidad Europea*»

Esta es una de las inquietudes a la que todos los autores, de una forma o de otra, han tratado de abordar y dar respuesta. No obstante,

destacamos los capítulos de Donnarumma, López Pina, Torrevejano y Usano.

El profesor López Pina centra su capítulo en el *Sentido y razón de Europa* tratando de «subrayar algunos aspectos relevantes para el modelo cultural alternativo a la vigente escala de valores». Señala que el *sentido* de Europa viene dado por lo que el humanismo ha significado históricamente para la educación y destaca el espacio escolar como el instrumento para educar a los jóvenes tanto en la *autonomía moral* como en la conciencia de ciudadanía.

En el capítulo *La dimensión ética en la Identidad Europea*, la profesora Torrevejano, aborda el tema desde la situación presente, interpretando el concepto de Europa como una idea que integra y extrapola —al menos intencionalmente— el dominio de los tipos de categorías «estado» y «nación», que constituyen «el valor simbólico más elevado de la modernidad». Se trata con ello de instalarnos en Europa como la singular realidad que ha conformado formas de vida al mismo tiempo que ha arbitrado reflexiva y críticamente los conceptos que las teorizan y legitiman.

En ese sentido, a Europa le pertenece esencialmente lo que entendemos por Modernidad. Y en ese sentido también, la identidad de Europa, interpretable como proyecto de racionalidad, se muestra como una tarea reivindicativa de lo humano cifrado en el valor de la libertad. Si ello es así, la identidad ética de Europa, más allá de quedar reconocida en el sentido del propio sistema de cultura que la expresa, es una cuestión abierta al modo y manera en que sea capaz de proseguir hoy esa tarea, que tiene varios frentes: de un lado la forja de una conformación política que profundice en su seno el «bien» del estado democrático liberal, como ámbito del derecho, tanto más universal cuanto más capaz de mostrarse unidad-comunidad de diferencias: de otro, la profundización en una comprensión de la moral como estructura indefectible de lo humano. Por último, señala Torrevejano, que si tiene sentido hablar de la dimensión ética de la identidad europea, Europa no puede configurarse como fortaleza frente a ningún espacio exterior.

A este respecto, Margarita Usano, en su capítulo *Lo diferente como elemento desestabilizador*, nos aproxima a algunos datos estadísticos de población e inmigración, al concepto de seguridad humana, a la globalización y a los movimientos antiglobalización, a la ciudadanía, a la democracia participativa y paritaria y a los ejes claves de la Educación para el Desarrollo, que nos llevan a la conclusión de que aceptar la diversidad, los y las diferentes, exige experimentar formas de coexistencia de la que todos/as podemos aprender, no es solo tolerar, sino construir una paz social imprescindible para un desarrollo humano.

Estos autores en sus respectivas intervenciones se proponen «la negociación de un contrato social y ecológico» planetario en el que Europa tendría un lugar destacado. En este ámbito, los mensajes de solidaridad, paz y desarrollo sostenible, toman un significado ajustado a nuestros valores.

Por su parte, la profesora Donnarumma, plantea cómo en la actualidad la Unión Europea se ha propuesto «dos objetivos: concluir el proceso de ampliación y redefinir la propia configuración institucional a través de la actual Convención». Se trata de «hacer una Europa entendida como sujeto político que consolida una red de vínculos y de cooperaciones». Señala en su capítulo cómo el proyecto europeo conduce «con especificidad irrenunciable, a la universalidad de los pueblos construyendo una nueva humanidad y a una cultura de la alteridad y de la diversidad respetada». Se pregunta quiénes son los europeos, qué elementos resultan imprescindibles para entender esta condición. Selecciona, entre otros, el concepto de integración, como elemento que aproxima, que afirma una identidad supranacional, un «patriotismo constitucional postnacional», a lo que agrega que tal identidad está unida al «concepto de ciudadanía» que resulta ser dual por cuanto no anula la nacional y va más allá de una mera condición jurídica. Se hace referencia a las razones de nuevas formas de poderes públicos a nivel nacional, regional y local, hasta el nuevo enfoque de la buena «gobernanza», para hacer «germinar socialización y cohesión, en el respeto de una cultura de la alteridad y de la diversidad respetada y de la democracia en el área regional».

El enfoque del tema planteado por esta autora, dibuja un proyecto cultural y político que se extiende a nivel internacional, enmarcado en el contexto histórico actual, dentro del proceso de globalización mundial y en el que el *bien común* emerge como derecho fundamental de nuestro siglo. Es interesante el proceso que se plantea de *socialización-cohesión-identidad*. Desde esta perspectiva, la tradición individualista europea quedaría muy interpelada.

Por tanto, desde las perspectivas anteriormente reseñadas se considera la necesidad de trabajar nuevos conceptos desde los ámbitos educativos:

- Para ayudar a entender las administraciones, son evidentes los cambios significativos en la gestión de un territorio que se están produciendo.
- Para ayudar a los procesos de socialización, tomando en consideración el sentido político de las colectividades, el sentido del pueblo. Lo que reclama una mayor profundización y desarrollo del concepto de «gobernanza» y del «buen gobierno».

—Para avanzar en el bien común a través del *bien social* y el *bien personal*.

Avanzar en las políticas «sugiriendo horizontes y concreciones para las políticas educativas»

En la Sección 2: *¿Qué es lo que subyace en las políticas europeas? ¿Cuál es su contenido?* se plantea un subrayado al concepto de «política» como las «acciones que comparten una visión y la encarnan». Como línea de avance nos podríamos preguntar cómo ir construyendo esa visión y las acciones educativas que irían creando condiciones hacia la llamada *Identidad Europea*.

En el capítulo desarrollado por Julia González se destaca que entre las múltiples áreas y perspectivas donde puede tomarse el pulso a la construcción de la *Identidad Europea* desde los objetivos institucionales, la reflexión se focaliza en dos. En primer lugar, el área de la educación por la relevancia que tiene respecto a la transmisión de valores y modos de hacer (procedimientos) y su impacto en la formación de un sentido de ciudadanía de cara al futuro. En segundo lugar se analiza brevemente el área de la política con terceros países y los principios dominantes. Es en este contexto y en contraste con los objetivos y los modos de actuar de otras áreas culturales, en un mundo global, como la *Identidad Europea* empieza a emerger.

Encarna Herrero, desde la perspectiva del contexto español señala cómo los programas europeos contribuyen a mejorar la calidad de la educación y fomentan valores éticos necesarios en cualquier sociedad, creando en los ciudadanos conciencia de pertenencia a Europa.

Durante el Seminario fue significativa la aportación hecha desde los responsables políticos de la Unión provenientes del Parlamento. En ella Pedro Aparicio, eurodiputado español, parafraseando a Anne Marie Thiesse cuando dijo que «Europa está hecha, ahora hagamos a los europeos», señaló que «esto debe servirnos para lanzar un gran intento de identificación entre los ciudadanos comunitarios. Si trabajamos sólo bajo la hipótesis de una «identidad» de los europeos (cultura común, historia común, etc.) podemos tener dificultades, pues los sentimientos nacionalistas son aún muy intensos, por lo que creo preferible hablar de «identificación» de los europeos. Es decir, de un proceso activo y futuro, en el cual las Instituciones europeas, pero también las Universidades y colectivos sociales, culturales, económicos, profesionales..., tienen un gran papel que desarrollar».

La visión de Cristina Gutiérrez-Cortines, también eurodiputada española, pone de manifiesto que «la *Identidad Europea* es un concepto

complejo, difícil de definir por ser la suma de ideas, sentimientos, actitudes y conciencia de pertenencia. Aspectos que pasan por la memoria histórica y la experiencia de cada individuo. Sin embargo, si se busca en el pasado, vemos ejes o trazas que la sociedad y el tiempo ha ido depositando, como un legado integral, no siempre visible, que ha generado unas necesidades culturales, unos modelos políticos y de convivencia que constituyen las coordenadas de nuestro sistema. Si se analiza el pasado europeo, se encuentran numerosas rutas que llegan hasta hoy, formando una trama sobre la cual se fueron desarrollando y evolucionando las instituciones, la sociedad y los modos de vida. Este sustrato explica la facilidad de los europeos para encontrarse y formar un nuevo sistema basado en la convergencia. El derecho común, estudiado en todas las universidades europeas durante más de setecientos años, donde se definen las bases de la convivencia, el límite entre lo público y lo privado, el derecho de gentes, el concepto de la libertad del hombre y el respeto a su dignidad, el reconocimiento del derecho de los débiles, la responsabilidad de las instituciones ante los ciudadanos, la ética pública y privada, la importancia concedida al diálogo y a las políticas sociales, son el fundamento de una conciencia a la que muchos denominan ciudadanía europea».

Avanzar en la realización de experiencias significativas, pasando a otros ámbitos de Educación y difundiendo las mejores prácticas

Los puntos reseñados son los siguientes:

- Condicionamientos de la transmisión en el aula de la identidad europea
- Promoción de modelos de integración en el seno de los países receptores
- Pedagogía del «reconocimiento» multirreligioso y multiétnico para la construcción de Europa.
- Estrategias para la formación de educadores desde una perspectiva de la identidad.

Condicionamientos de la transmisión en el aula de la Identidad Europea

Para el avance en esta línea consideramos clave tomar en cuenta el planteamiento sobre los condicionamientos de la transmisión en el aula de la *Identidad Europea* esbozado en el capítulo de Andrés Tornos: *La Identidad Europea ¿pasado, realidad o proyecto?* Este autor señala que la posibilidad de transmitir en el ámbito escolar una identidad está con-

dicionada por procesos del contexto social más amplio. Al menos debe haber madurado en dicho contexto el perfil de esa identidad, sobre un trasfondo de relaciones sociales pertinentes para quien podrá adquirirla y comprensibles en términos de manejo cotidiano. Luego, simultáneamente al tiempo de transmisión de la identidad, será importante la manera de posicionarse con respecto a ella, de los grupos *facie ad faciem* de pertenencia de los educandos; particularmente la forma de integrarse en esos grupos la nueva identidad de referencia con sus identidades anteriores. Finalmente señala que serán de interés las perspectivas de futuro que conlleve para los educandos la asimilación de la identidad de referencia. Tratándose de la *Identidad Europea*, supone considerar su pasado, su presente y su futuro. Pero no mirándolos con mirada de historiador, sino en tanto que condicionan formalmente las posibilidades de una pedagogía de esa identidad. La *Identidad Europea* no existe, pero hay que ir hacia ella críticamente y el papel de la escuela al respecto es muy importante. Por último hay hacer frente al riesgo de cómo abordar la posible «pérdida de solidaridades» que se da en las nuevas generaciones de nuestros países, analizando el *everyday knowledge* (conocimiento cotidiano) y aplicando estrategias de toma de conciencia y cambio actitudinal.

Promoción de modelos de integración en el seno de los países receptores

Para la promoción de modelos de integración en el seno de los países receptores, en los que cada cultura mantiene su propia consistencia, se propone el desarrollo de una educación que articule una ciudadanía plural, incorporando el concepto de «contrasocialización» y de bien común. En la *Sección 6*, la profesora Del Palacio nos relata algunos elementos de esta propuesta.

En el capítulo *Dilemas y tareas en la formación de profesionales de la educación en cuestiones de ciudadanía e Identidad Europea*, Alistair Ross presenta el estudio realizado por la Red Temática Socrates CICE de la Comisión Europea (Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network), una red formada por veintinueve estados europeos y noventa universidades para formar educadores en el tema de ciudadanía e *Identidad Europea*. Considera, en relación a los modelos de integración en los ámbitos educativos, los asuntos y los conflictos que han surgido en la Europa contemporánea en torno a la idea de identidad —identidad individual e identidad de grupo (o «ciudadanía»). En particular, se examinan los desafíos que éstos presentan a los profesionales del mundo de la educación: las personas encargadas de desarrollar el sentido de la individualidad en los niños y en los jóvenes, además de

sus destrezas y su comprensión de la noción de participación en la sociedad. Asimismo se considera a qué edad se debería comenzar esta educación para la ciudadanía y quién debería ser responsable de ella. También se ofrecen algunos apuntes acerca de lo que debería enseñarse y cómo, teniendo en cuenta los rápidos cambios sociales y políticos que están aconteciendo en Europa. Finalmente, se identifican una serie de aspectos y directrices para los educadores, que constituirían una agenda a desarrollar en el futuro.

Pedagogía del «reconocimiento» multirreligioso y multiétnico para la construcción de Europa

Las deliberaciones tanto sobre la diversidad cultural como sobre la herencia cultural común han estado en la agenda de la Unión Europea desde su creación. Así, el sentimiento de europeidad ha sido estimulado en el ámbito educativo a través, por ejemplo, de símbolos conjuntos y diversas eurocampañas. Sin embargo, el concepto de *Identidad Europea* es todavía bastante evasivo, al igual que las nociones de «identidad nacional», «cultural» o «identidades étnicas». El profesor Xabier Etxeberria en su capítulo dedicado a los nacionalismos, comienza precisando qué entender por nacionalismo y cómo hay en él variantes éticamente aceptables y variantes rechazables. A continuación localiza cuatro tipos de nacionalismos existentes en Europa (dos aceptables y dos rechazables) y se concreta el papel que están jugando en la construcción de la identidad y ciudadanía europea, que va desde el mayor protagonismo —con tres modelos de referencia, más uno resultante de su superación— hasta el mayor rechazo —situándose entonces en los márgenes—. En la segunda parte, este autor estudia el integrismo como fenómeno político-religioso, localizando las fuerzas integristas existentes y destacando cómo contradicen lo que debe ser el núcleo de la *Identidad Europea*. En relación con ello se presenta brevemente qué conexión puede darse entre tradiciones religiosas y una identidad laica y universalizable. En esta misma línea Figueiral, de la Asociación Luso-española de Pedagogía, plantea algunos retos en los ámbitos educativos, subrayando la relevancia de la persona del profesor.

Las identidades culturales varían en los diferentes contextos y las relaciones entre ellas se están tratando continuamente. Las identidades étnicas son el resultado de un proceso continuo de autodefinition y autoevaluación. El enraizamiento de un individuo en una identidad nacional o grupo étnico dado, continúa siendo un fenómeno relativamente permanente debido a la educación familiar y temprana. La profesora Liisa Salo-Lee, desde su experiencia en el Departamento de Comunica-

ción en la Universidad de Jyväskylä, en Finlandia, apunta cómo el lenguaje constituye un factor importante, pero no el único, en la determinación de la identidad cultural. Para las naciones que tienen muchas lenguas y grupos étnicos diferentes, la comunidad constituye a menudo el primer grupo de referencia, y una fuente de seguridad y acogimiento. En la Europa de hoy nos enfrentamos a preguntas como las siguientes: ¿Cómo sobrellevan las personas los procesos de adaptación a otras culturas? ¿Cuál es el papel que desempeñan la comunicación y el lenguaje en el proceso de adaptación? ¿Cómo se puede ayudar a conseguir identidades multiculturales equilibradas? ¿Cómo se debería concebir la «Nueva Identidad Europea» de forma que capte la pluralidad europea actual, en sus diferencias con respecto a otras sociedades plurales que existen en el mundo?

En la *Sesión 5* hemos tenido la oportunidad de dialogar sobre algunas imágenes de construcción de identidades: la identidad cristiana, la identidad islámica, la identidad japonesa. En el libro quedan reflejada dos de ellas (ver capítulos de Fujita y de Merinero).

Estrategias para la formación de educadores desde una perspectiva de la identidad

A lo largo de todas las sesiones se señalaron algunas estrategias para la escuela y para la formación del profesorado y del alumnado. Especialmente en el capítulo: *¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar*, se ofrecen ciertos puntos de apoyo para la formación de educadores desde una perspectiva de la identidad, como son los siguientes:

- Definir una concepción más «sociologista» de *Identidad Europea*.
- Aprender y enseñar cómo apropiarse y negociar las pertenencias múltiples
- Aprender a ser un actor de la propia socialización y no sólo un producto de ella.
- Detectar algunos obstáculos epistemológicos: diversidad de culturas y aproximaciones disciplinares.
- Desarrollar comunidades de aprendizaje.
- Ofertar experiencias que permiten una identidad cultural europea.
- *Detectar algunos obstáculos epistemológicos: diversidad de culturas y aproximaciones disciplinares*

Este punto está ampliamente desarrollado en el capítulo de Ciencia multicultural y no racista donde se presentan las nuevas tendencias en

la investigación en Didáctica de las Ciencias que establecen entre los objetivos de la formación científica la educación de la futura ciudadanía. La autora explica cómo enseñar ciencias en un contexto multicultural, tratando de evitar los habituales prejuicios con relación a la raza o la etnia y el género. Se apuntan soluciones para lograr una aproximación curricular más satisfactoria: la primera consiste en la incorporación de los conocimientos emanados de la secuenciación del genoma humano. La segunda tiene que ver con la desmitificación de la ciencia y con evitar la transmisión de los estereotipos más comunes. Por último, se propone reconceptualizar la perspectiva cultural para la educación científica. Se discuten en este trabajo dos posturas, la occidental, que propone una enseñanza de las ciencias planteada como cruce de fronteras, y la oriental, que se centra en la propuesta de una visión multicientífica. La renovación de los programas de formación inicial y permanente del profesorado son cruciales para lograr el objetivo perseguido en este trabajo.

Desarrollar comunidades de aprendizaje

El profesor Yves Beernaert pone de relieve cómo la construcción de la *Identidad Europea* está íntimamente relacionada con la construcción de la ciudadanía europea y la introducción de la dimensión europea en el campo de la educación. La ciudadanía activa y la empleabilidad ocupan una posición central en el desarrollo de una Unión Europea relacionada con la educación permanente y la calidad educativa. El reciente comunicado de la Comisión (2001)³ sobre educación permanente y el Programa de Acción del 2002 en torno a los objetivos de la educación y los sistemas de enseñanza, lo confirman en relación a las características principales de la escuela como comunidad de aprendizaje.

Si las escuelas deben contribuir a desarrollar una *Identidad Europea* junto a las identidades locales, regionales o nacionales, tienen que convertirse en verdaderas comunidades de aprendizaje con unas características determinadas. El proyecto pedagógico y el programa escolar deben constituir la base de la comunidad de aprendizaje. El ideario de la escuela y su compromiso con la creación de tal comunidad deben quedar claros y explícitos. Dentro de esta base también está la necesidad de contar con un equipo coherente y motivado compuesto de miembros de la comunidad de aprendizaje. Un tercer elemento importante

³ *Commission of the European Communities; Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a reality*, Brussels, Nov. 2001, COM (2001) 678 final, 40 pages

sería la búsqueda, constante y consciente, de calidad: evaluación y autoevaluación. Los contextos educativos que desean ser una verdadera comunidad de aprendizaje deben constituir una organización para el aprendizaje. Otro punto esencial que apunta este autor, es el hecho de que la escuela tiene que ser un ámbito acogedor, ya que esto conduce a una ciudadanía humanitaria, además debe tener una actitud abierta y generosa hacia la cooperación con la comunidad local y la sociedad civil, con el fin de fortalecer la educación y la formación profesional. Las instituciones educativas que se engloban dentro de este concepto de comunidad de aprendizaje deben estimular la ciudadanía activa y crear estructuras democráticas de todos los modos posibles, implicándose en la cooperación europea e internacional para fortalecer sus propias identidades como contribución a esa identidad europea que gradualmente va adquiriendo forma.

A través de las comunidades de aprendizaje, las instituciones educativas, los jóvenes y las comunidades locales de Europa y el mundo, pueden hacerse conscientes de su propia identidad y de cómo pueden enriquecer su propia identidad en cooperación con otros. La cooperación europea y global trata de mantener la riqueza de la diversidad de identidades: «Esa ensalada mixta colorista (europea y global) en la que cada elemento todavía es reconocible. No trata en absoluto de construir un crisol europeo o global, sin color, en el que desaparecen y se pierden, al fin, las identidades y personalidades individuales».

Ofertar experiencias que permiten una identidad cultural europea

En este libro hemos querido desarrollar desde distintas perspectivas uno de los temas y propuesta de modelos de integración. Para ello, hemos planteado la cuestión *El pacifismo europeo, constructor de identidades transversales y globalizadas* a dos expertos diferentes. Se recoge en la versión española del libro, la aportada por el profesor Mario López Martínez del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada en España, y en la versión inglesa la propuesta por el profesor Ladislav Bizimana del Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies de la Universidad de Bradford en el Reino Unido. En estos capítulos se proporcionan análisis, juicios y alternativas que fomentan la educación para la paz en los procesos educativos. Se aportan elementos sobre una cultura de paz, entendiendo por este concepto algo mucho más amplio que la ausencia de guerra. Una paz positiva que reúna las condiciones necesarias para un desarrollo humano justo y sostenible, es decir, un desarrollo que tienda hacia la satisfacción de las necesidades

humanas básicas. Esta ampliación del concepto paz corre paralela a la de violencia, entendiéndose por ésta todo aquello que, siendo evitable, obstaculiza el desarrollo humano; se desarrollan elementos axiológicos, epistemológicos y metodológicos sobre la paz y la violencia que colaboran a desarrollar un modelo de integración europea.

Otra propuesta que consideramos de interés en la oferta de experiencias que permitan la construcción de una *Identidad Europea*, es la que expresa desde la Universidad de Luton (Reino Unido) Guida de Abreu. En su capítulo realiza un análisis examinando el significado de ser europeo para tres mujeres portuguesas en Inglaterra. ¿Qué tipo de experiencias les permitieron construir una identidad cultural europea? Tras este análisis, y con el fin de poder tratar algunas de las implicaciones para la formación del profesorado, se centra en cómo el proceso de emigración de Portugal a Inglaterra tiene un impacto en el desarrollo de la identidad cultural de niños y jóvenes portugueses en colegios ingleses. A través del análisis de asuntos relacionados con el desarrollo de las identidades culturales, aborda al tema de la identidad de la Unión Europea y la formación del profesorado.

Por último hemos considerado muy pertinente la aportación de cómo el mundo empresarial (capítulo de Vallés) está presente en este desarrollo europeo a través de la unidad económica, jurídica y social que es la empresa, concebida como célula fundamental de la producción de bienes y servicios y la asignación de recursos para la necesaria cohesión social. La aplicación de las «nuevas tecnologías» y la absorción de las migraciones son los nuevos retos del mundo empresarial que deben ser contemplados en la formación profesional de nuestros jóvenes.

Estas son las líneas de avance en las que se inserta el pensamiento surgido en la escucha y en los diálogos del Seminario. Sobre esta base están esbozados los proyectos ético-educativos-didácticos que se presentan en este libro, que tiene como finalidad promover la relevancia de la autoidentificación de los europeos como tales, en contextos diferentes a los económicos, haciendo referencia a modelos de convivencia y cultura política más valiosos que los actuales.

Para ello, es importante que en nuestra lectura y en nuestra aportación esté presente el espíritu que animaba a Jean Monnet y que ha quedado expresado en el Discurso de Apertura de la Presidenta de la asociación EDIW, cuando señala que Jean Monnet en su día supo cristalizar el reto actual en estas palabras: «*Nuestra unión no es de Estados, sino de personas*»⁴. Aunque parezca evidente, la principal aportación

⁴ *Discurso Washington*, 30 abril de 1952.

de la educación a la construcción de Europa es la formación de las personas que son sus ciudadanos.

Nuestra asociación EDIW (Education for an Interdependent World), lleva en su nombre la consideración de un mundo interdependiente, que reclama —como a lo largo de este texto se dice— dinámicas de solidaridad y de paz.

Por ello nuestra conclusión expresa un compromiso:

- Queremos promover una educación de ciudadanos europeos que seleccione enfoques, métodos y estrategias adecuados para seguir avanzando en las finalidades propias de una antropología que conlleve en sí misma los principios fundantes del perfil humano, de la dimensión trascendente en sus personas, de su dimensión esencial de apertura a los demás y su capacidad de participar activamente en la construcción del sistema social en que está inserta. Una educación que reconozca en las raíces y en el futuro de Europa la creación de su *ethos*, dónde los valores de alteridad y pluralidad son claves para construir una Europa abierta.
- Queremos promover espacios de participación abiertos para que los perfiles de la *Identidad Europea* estén modelados en interacción no solo hacia el interior del espacio de la Europa de hoy, sino también en interacción con personas y organizaciones de pueblos y culturas de otras zonas del planeta, en especial con aquellos con los que el deber de la solidaridad es mayor.

Apertura Seminario

Camino Cañón Loyes

Presidenta

Educación for an interdependent World (EDIW), Bélgica

Nos hemos encontrado en esta Universidad de Salamanca para pensar juntos sobre un tema de especial importancia en este momento de un mundo convulsionado por la violencia. Vamos a realizar una actividad improductiva. Presentar hoy a estudio la cuestión de la *identidad europea* es un modo de afirmar que los planteamientos económicos no son el referente exclusivo en el proceso de construcción de Europa.

Decía Hanna Arendt con fina agudeza no exenta de ironía: «Como experiencia viva, siempre se ha supuesto —quizá erróneamente—, que el pensamiento era patrimonio de unos pocos. Quizás no sea excesivo atrevimiento creer que en nuestros días esos pocos son aún menos. Esto puede ser de escasa o de limitada importancia para el futuro del mundo, pero no lo es para el futuro del hombre»¹ Al celebrar este seminario, queremos sumarnos a esos pocos que se atreven a pensar sobre cuestiones relevantes para el futuro de los hombres y mujeres que habitamos el planeta. Al promoverlo, la asociación internacional EDIW (Education for an Interdependent World), hace patente su interés en «*promover una profunda reflexión sobre las relaciones recíprocas entre los procesos educativos y de la construcción europea*», y de enmarcarlo en una perspectiva solidaria con los demás países de la tierra.

Consideramos que la *ciudadanía europea*, tal como aparece actualmente en los tratados comunitarios, es una realidad escasamente configurada, necesitada todavía de pensamiento y de concreción, y cuya realización en la vida diaria de nuestras sociedades, depende en gran medida del curso que siga el proceso de integración europea. Para que esta ciudadanía se desarrolle y adquiriera un significado real, es preciso ir

¹ Arendt, H. (1993) *La Condición Humana*. Paidós, Barcelona, p.349 (original The University of Chicago Press, 1958)

definiendo perfiles específicos vinculados, sin duda alguna, a un reconocimiento de la *identidad europea*.

Ya es pasado el tiempo en que la identidad quedaba asumida por factores de adscripción y pertenencia a un clan, país, o linaje. Vivimos una época en que la identidad es cada vez más algo que el propio sujeto construye en interacción con grupos a los que se vincula de un modo u otro, y a través de los cuales encuentra sus lugares en la sociedad de la que forma parte. Grupos que las nuevas generaciones los configuran de manera multicultural, multiétnica y multirreligiosa; los encuentros se producen haciendo uso de cualquier medio de transporte, incluidos las navegaciones y los paseos por las autopistas del ciberespacio.

El desarrollo de estos procesos reclama concepciones educativas que hagan accesible la integración de tantas diferencias y pluralidades en las identidades individuales y en los referentes de identidad colectiva. Identidad y ciudadanía son realidades que se reclaman, y en un mundo de grandes movimientos migratorios como es el nuestro, el modo cómo estas dimensiones del sujeto se articulen, entendemos que es el gran desafío en la construcción de una Europa abierta en un mundo interdependiente.

Son estas las preocupaciones que nos han llevado a promover la realización de este seminario. Hemos recibido la *Declaración de Laeken* sobre el *Futuro de la Unión Europea*, con el máximo interés y hemos hecho nuestras las búsquedas que plantea:

Debemos «(...) encontrar respuesta a tres desafíos fundamentales: ¿cómo volver a acercar a los ciudadanos y, en primer lugar, a los jóvenes al proyecto europeo y a las Instituciones europeas? ¿Cómo estructurar la vida política y el espacio político europeo en una Unión ampliada? ¿Cómo hacer que la Unión se convierta en un factor de estabilidad y en un modelo en un nuevo mundo multipolar?»

El programa del Seminario, pretende abordar el desafío que los objetivos de Laeken plantean, en el sentido de cómo promover una mayor consideración y aproximación de los ciudadanos, y especialmente los jóvenes, al proyecto europeo, a la ampliación a nuevos miembros, al conocimiento real de las Instituciones comunitarias, aimaginar el papel que Europa está llamada a jugar en el inicio de este tercer milenio. En definitiva, revalorizar Europa, desde el referente institucional al referente personal, es decir a la condición de *ser europeo*, *sentirse europeo*, *pensarse europeo*, *comprenderse* como europeo y *vivir* como europeo en un mundo interdependiente, en el que las zonas de pobreza muestran su rostro en Europa, a través de los permanentes flujos migratorios que alcanzan nuestros países.

Seguramente una de las tareas de mayor envergadura con las que se enfrenta hoy la Unión Europea, es la de promover una reflexión nueva y comprensible sobre lo denominamos *identidad europea*, una articulación nueva y comprometida de la responsabilidad de nuestra condición de europeos, un creciente interés por el significado mismo de la integración europea en el mundo contemporáneo y la creación de su *ethos*. Un *ethos* donde los valores de alteridad y pluralidad son claves, porque lo plural hoy se refiere no sólo a las diversidades regionales cuajadas en la densa historia y creación cultural que les es propia, sino también a los grupos multiétnicos/culturales/religiosos que forman parte de la vida cotidiana de la sociedad europea. La *educación* es la llave de oro para desarrollar esta nueva conciencia, imprescindible para generar *una identidad abierta al mundo*.

Por ello y dentro del ámbito de la educación, tratamos de seleccionar enfoques, métodos y estrategias adecuadas para seguir avanzando, en la dirección que marcan las finalidades propias de una antropología que «concibe la educabilidad como categoría esencial del ser humano»². Deseamos ofrecer a los educadores las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan analizar las situaciones de su entorno en orden no sólo a un mejor conocimiento del medio y de sus crecientes problemas, sino también a propiciar un cambio de actitudes y a implementar nuevas prácticas que hagan de la Europa del siglo XXI, un espacio de convivencia donde la paz, la justicia y la solidaridad sean valores vividos.

Para llevar a cabo el programa que nos hemos propuesto, contamos con la colaboración de instituciones y entidades de países miembros de la UE, con diferencias culturales y tradiciones educativas diversas. Todas ellas poseen capacidad probada para proporcionar argumentos y experiencias que faciliten y enriquezcan las líneas educativas orientadas a la formación de una Identidad Europea en el sentido que hemos descrito. Agradecemos a cada una su inapreciable cooperación y su presencia aquí a los socios de este proyecto:

- Cátedra Jean Monnet de Historia de la Integración Europea de la Universidad de Salamanca, España.
- Asociación internacional Progetto Domani: Cultura y Solidaridad (PRO.DO.C.S.), Italia.
- Asociación Luso española de Pedagogía, Portugal.

² Galino, A. (1998) «Aproximación a la antropología pedagógica de Pedro Poveda», en *Atreverse a Educar*, vol.II. Madrid: Narcea, S.A.

También hemos contado con el apoyo y colaboración económica de:

- Parlamento Europeo.
- Subdirección General de Programas Europeos, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- Fundación Investigaciones y Ediciones (INVESNES), España.
- Foro de profesionales de la empresa, España.
- Caja Duero, España.

Para el trabajo de estos días contamos con la participación de:

- Responsables políticos* de la Unión provenientes de diversas instituciones comunitarias, que compartirán sus reflexiones.
- Especialistas en los temas propuestos* que ofrecerán nuevas metodologías y enfoques.
- Distintos *actores sociales y del sistema educativo* (personas, instituciones, centros educativos, empresas,...) experimentados en cuestiones relativas a Europa, que nos enriquecerán con la presentación de experiencias y ejemplos de *buenas prácticas*.
- Personas relacionadas con EDIW, organización que tiene la responsabilidad directa y con las entidades ya mencionadas que han hecho posible la realización del seminario.

Contamos además con todas las personas que han elegido participar en el trabajo de estos días, aportando sus experiencias y búsquedas.

Bienvenidos todos a este encuentro de trabajo y convivencia. Gracias por vuestra presencia y gracias también a la Universidad de Salamanca que nos acoge. Me permito una palabra de especial gratitud a Inés María Gómez Chacón, que ha actuado como directora académica del seminario a la vez que ha sido la coordinadora de organización del mismo.

Los objetivos que nos hemos propuesto para este seminario presuponen realizaciones y logros previos, y sobre todo ello queremos construir y seguir avanzando. Las personas y grupos participantes mostrarán que este trabajo nuestro es un paso adelante sobre los ya dados en estos años por ellos mismos y las realidades en las que están activamente insertos. Nuestro desafío consiste en hacer viable una construcción colectiva que haga creíble la integración de conocimientos, sensibilidades y modos de hacer diversos, sin que cada cual pierda aquello que le es propio.

Recordamos aquí los *objetivos planteados* para este seminario:

- Profundizar en *la cuestión de la identidad europea*, detectando la calidad de la información teórico-práctica sobre las mutaciones estructurales y los cambios metodológicos y epistemológicos que se están produciendo, a fin de repensar las relaciones individuo, nación, grupo, cultura (individuo-grupo-sociedad).
- Reflexionar sobre *nuevas modalidades en la enseñanza sobre Europa*. Ofrecer al profesorado las *herramientas conceptuales y metodológicas* que le permitan analizar su práctica
- Recoger experiencias* llevadas a cabo sobre Ciudadanía Europea /Identidad Europea: conocer los contenidos trabajados, los medios utilizados, los resultados obtenidos y las dificultades que se han presentado en las diversas propuestas.
- Preparar *una guía educativo-didáctica*, que aporte enfoques, metodologías, recursos, experiencias, logros y problemas para una Educación Europea.
- Generar información* sobre la Educación Europea con instrumentos interactivos.
- Identificar* personas, colectivos y centros de recursos que aborden esta temática.
- Crear una red de profesores europeos especializados* en la transmisión de conocimientos relevantes concernientes a la Ciudadanía Europea/Identidad Europa.

El seminario busca hacer operativos los aspectos de Identidad Europea y la perspectivas educativas. Para ello el bosquejo del programa contempla la articulación del tema en torno al eje: individuo-grupo-sociedad y se distribuiría en dos bloques: Europa leída desde una perspectiva educativa e Identidad Europea, nuevos retos para la escuela.

Entre los trabajos, sistematizaciones y aplicaciones relativos a estos objetivos, existentes en el ámbito educativo, destacamos los realizados por los grupos que aquí nos encontramos reunidos. Por ejemplo se reflexiona sobre los temas de ciudadanía, dimensión moral, aspectos éticos y valores dentro de una alfabetización política (Red temática Sócrates «Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network» (CICE) coordinada por London Metropolitan University, Grup de Recerca en Educació Intercultural de la Universidad Central de Barcelona (España), Red temática Sócrates «*A Philosophy for Europe*» coordinada por la Universidad de Urbino (Italia), PRO.DO.C.S...), diferentes trabajos sobre lo que los jóvenes piensan acerca de sus identidades emergentes (sociales, políticas...), la comprensión y sentimiento relativos a Europa (Red temática Sócrates CICE, Universidad de Barcelona en España, Universidad de Luton en Inglaterra), Educación para la democracia y los

Derechos Humanos, claves teóricas y metodológicas para el desarrollo del currículo (Red Temática Sócrates CICE, Red Temática Sócrates Humanitarian Net, PRO.DO.C.S, Red temática Sócrates «*A Philosophy for Europe*», Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies. Bradford University, la Universidad de Deusto, Coordinadora ONGD's España, Instituto de la Paz y del Conflicto de la Universidad de Granada en España ...), Formación de profesores en Educación para la Ciudadanía (Red temática Sócrates CICE, EDIW en Belgica, Fundación Castroverde en España, Asociación Lusosepañola de Pedagogía de Portugal, Jyväskylä Yliopisto University en Finlandia, el Instituto de la Paz y del Conflicto de la Universidad de Granada en España...), Seminarios de sensibilización de las relaciones humanas con poblaciones de estudiantes universitarios de los programas de intercambios (por ejemplo, Erasmus, Intercampus,...) donde se analizan las nociones de diferencia y de identidad cultural de los participantes y en los que se identifica qué contenidos de aculturación recíproca favorecen la elaboración de una identidad cultural europea (Red Temática Sócrates Humanitarian Net, EDIW, Jyväskylä Yliopisto University en Finlandia, Centre for Conflict Resolution, Department of Peace Studies de Bradford University en el Reino Unido....). Y muchas otras acciones e instituciones³.

³ Estamos seguro que la lista es mucho mayor, no sólo por parte de las instituciones que han colaborado sino también si añadiríamos todas las personas que participan. A modo de ejemplo citamos algunos de los trabajos: EDIW (2000) Seminario Internacional: «*Education et Citoyenneté européenne en milieu scolaire: expériences et méthodologies actives*». Bruselas del 27 al 28 de Octubre 2000. Actas publicadas en CDroms y en www.ediw.org/

CICE Thematic Network Project 1998-2001 Preparing Professionals in Education for issues of citizenship and identity in Europe. Londres, 2001.

Ross A. (Ed.) (2000) Developing identities in Europe: Citizenship education and higher education. *Proceeding of the second Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*, Atenas.

PRO.DO.C.S. *Decennio Internazionale per l'Educazione ai Diritti Umani* 1995-2004, Italia.

Bartolomé, M. y otros (2000) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Ministerio de Educación y Deporte y CIDE.

Bartolomé, M. (Coord.) (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Narcea. Madrid.

Marco, B. (2002) (Coord.) Educación para la ciudadanía. *Un enfoque basado en el desarrollo de competencias*. Apuntes IEPS, nº 67. Narcea, Madrid.

Associação Luso-espanhola de Pedagogie (ALEP) (2001) Formación de profesores de centros de Primaria y Secundaria en Educación para la Ciudadanía. Subvencionado por el Fondo Social Europeo (F.S.E.) dentro de las Medidas 5: «For the training teacher for centres of primary and secondary education (5/5.1/NOR/806-003/PRODEP/2001)».

González, J.; Löwenstein, W.; Malek, M. (1999) *Humanitarian Development Studies in Europe. Assessment of Universities' training and NGOs' Needs*. Thematic Network on Humanitarian Development Studies. Universidad de Deusto.

En la historia reciente, el Consejo de Europa y la Unión Europea han proporcionado claves para el desarrollo de una nueva toma de conciencia de nuestro ser europeos, y han contribuido al desarrollo de la identidad europea favoreciendo intercambios y trabajo conjunto, generando un mayor conocimiento entre personas, países, instituciones y culturas. En las actividades del primer bloque del seminario, podremos constatar el alcance de estas contribuciones, al hablar de los programas europeos y de sus acciones.

Nos interesa conocer qué elementos intervienen en este proceso de desarrollo de la identidad europea. En algunos interviene el ámbito cognoscitivo de la personas: unos contenidos a conocer que podríamos considerar propios o adecuados para ese desarrollo. En otros elementos intervienen el ámbito afectivo y de los sentimientos de las personas. Los primeros son necesarios, pero insuficientes para desarrollar el sentimiento de pertenencia. Nos interesa señalar como se ponen en juego esos elementos en el proceso, es decir a través de que propuestas educativas, qué actividades o situaciones aprendizaje se puede desarrollar la identidad europea.

Para terminar, queremos hacernos eco de dos voces autorizadas de nuestra historia reciente:

La primera es de Jean Monnet, cuando en su día supo cristalizar el desafío de la nueva Europa, en estas palabras: «*Nuestra unión no es de Estados, sino de personas*»⁴. Si *Europa* queda abstracta, es imposible la adhesión y la identificación de los individuos. Lo que aquí proponemos, lo que buscamos juntos es una educación que forme personas capaces de respetarse en sus diferencias, y también de unirse para construir este espacio compartido, abierto al mundo y solidario con las zonas de la tierra en que sus habitantes carecen de lo que para nosotros damos por hecho cada día: el agua, la comida, la vivienda, el respeto y la propia libertad.

La segunda es la voz de Edgard Morin (1990) alertándonos sobre algo nuclear de la cultura europea, algo, podríamos decir, constitutivo de la identidad europea su capacidad para cuestionar y reconsiderar todas las certezas: «Lo que es importante en la cultura europea no es

Malhiero, M. (2000) Education a la citoyennete en milieu scolaire au Portugal en EDIW (2000) Seminario Internacional: «*Education et Citoyenneté européenne en milieu scolaire: expériences et méthodologies actives*». Bruselas del 27 al 28 de Octubre.

Abreu, G. (2001) From crying to controlling: how Portuguese girls adapted to their secondary school in England. *Portuguese children in UK and Channel Islands Schools: Working Conference*. University of Luton, 19-20 November.

⁴ Discurso Washington, 30 abril de 1952.

sólo las ideas principales, sino estas ideas y sus opuestos: El espíritu europeo no está sólo en la pluralidad y en el cambio; está en el diálogo de las pluralidades que produce el cambio. No está en la producción de lo nuevo como tal; está en el antagonismo de lo viejo y lo nuevo»⁵.

La identidad europea que contribuimos a gestar reclama procesos educativos donde los educadores alimenten los difíciles procesos de atreverse a innovar y de hundir las raíces en lo mejores logros de la cultura de Europa; de afirmarse en lo propio reconociendo las múltiples facetas del diamante humano; de disfrutar de los logros y de saber compartirlos con los que han recorrido otros caminos en su historia; de vivir en paz y de luchar para que esa paz sea patrimonio de la humanidad entera.

Salamanca, 18 de octubre, 2002

⁵ Morin, E. (1990) *Penser Europa*. Paris: Gallimard, p. 150.

Bloque 1

Europa a partir de una perspectiva educativa

1. **¿Qué queremos decir cuando decimos *Europa*?**

Mercedes Samaniego Boneu
Cátedra Jean Monnet de Historia de Integración Europea
Universidad de Salamanca, España

Lo que Europa fue o creyó ser: el centroeuropeísmo de siglos pasados

Hablar de identidad europea, referirse a la identidad de la Europa que estamos re-construyendo, resulta entre otras cosas, un ejercicio de reflexión delicado y tópico. Delicado porque si bien nos movemos en un terreno en el que los consensos alcanzados son amplios, no es menos cierta la existencia de disensiones en un debate tan actual. Y por lo mismo, y precisamente porque la discusión sobre el futuro de la Unión está tan viva, evitar el caer en reiteraciones resulta algo prácticamente imposible.

Con todo, las reflexiones a las que nos conducen no estas páginas, sino el planteamiento del Seminario que nos ocupa, son todo un indicio de la importancia que seguimos dando a la tarea de encontrar y reforzar rasgos identitarios para la Europa del siglo XXI, para la Gran Europa con la que muchos europeos nos sentimos comprometidos.

En este sentido, ocurre que al seguir indagando lo que queremos ser, o con qué Europa nos identificamos, es obligado dar entrada a la historia como garante de lo que fuimos, al menos en lo que cronológicamente denominamos la época contemporánea, dos siglos que dan cuenta del transcurrir todavía cercano de nuestro continente.

Y al hilo de este transcurrir, nos topamos inmediatamente con ese orgulloso «eurocentrismo» con el que hemos elaborado la historia de las dos últimas centurias, y que quizá sea una de las sombras de nuestro pasado. No tanto porque parecíamos ignorar otras realidades, sino porque al reconocer la importancia de Europa, al menos de buena parte de sus grandes naciones, consciente o inconscientemente dábamos

carta de nobleza a fenómenos históricos hoy analizados de manera más crítica.

En efecto, y como ha escrito Le Goff, Europa ha sucumbido, a menudo, a la tentación «de confundir la civilización europea con la civilización universal, de querer hacer el mundo a su imagen.»¹ Y por lo mismo de negarse a aceptar abiertamente sus «errores y pecados compartidos», que no empañan el brillo de aciertos históricos que al decir de Helmut Schmidt, se explican a partir de rasgos imputables a «griegos, romanos y cristianos, comunes a nuestras culturas y que hemos ido adoptando y asimilando a lo largo de más de mil años de historia.»²

De hecho el innegable liderazgo europeo contemporáneo, volvió a ser un referente en etapas mucho más cercanas a nosotros, en el momento en que, tras la II guerra mundial, se quiso recuperar un protagonismo perdido, situación a la que no se resignaban los países vencedores en la contienda. En el fondo se trataba de volver a unas cotas de poder sin las cuales parecía imposible levantar la Europa de la segunda postguerra.

Pero si esta actitud actuó como revulsivo en la recuperación europea, sería injusto ignorar cómo la búsqueda de la paz, del definitivo entendimiento entre adversarios seculares, estuvo igualmente presente en aquella edificación de la Europa de 1945; por la pacificación de los pueblos de Europa lucharon a veces denodadamente bien conocidos europeístas, algunos inmerecidamente tachados de polarizarse en la búsqueda exclusiva del progreso económico como elemento sustancial de un proyecto de aproximación calculada entre adversarios. Si es bien cierto que tal proyecto hubo de concretarse en formulaciones de tipo económico, no hay que pasar por alto cómo el desarrollo material común era, por entonces, la clave de una paz duradera por encima de comportamientos fundamentados en intereses muy particulares, y, quizá sobre todo, lacerante el recuerdo de tantas rupturas dramáticas en el mismo seno de Europa.

La mirada hacia glorias pasadas contemplaba en aquellas circunstancias, no tanto la vuelta a un protagonismo que como mínimo había que compartir con las nuevas potencias rectoras del mundo, sino cómo re-encontrar las claves de la milenaria herencia europea, en aquel intento de sobrevivir a los efectos de una guerra que había cambiado al mundo.

¹ Le Goff, J. (1994) *La vieille Europe et la nôtre*, Paris: Seuil. p. 66.

² Schmidt, H. (2002) *La autoafirmación de Europa*, Perspectivas para el siglo XXI, Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores. p. 171.

Lo que somos: ¿existe una identidad común europea?

La cuestión de la identidad europea, debate actual, no es algo nuevo aun cuando parece preocupar hoy día de manera más intensa, a medida que los cambios experimentados a nivel planetario, parecen afectarnos más directamente.

Tenemos la impresión de que la Unión va centrando el debate sobre cómo acrisolar nuestra identidad como sociedad europea. Pero no nos engañemos; tales avances no siempre se traducen en lo que viene denominándose globalmente «más Europa», ni son signo de mayores cotas de proximidad entre las regiones y pueblos de nuestro entorno, de crecimiento en la mutua apreciación de la Europa ampliada hacia la que estamos avanzando.

En primer término nos encontramos con la seria dificultad de definir la identidad europea, especialmente si se le quiere dar contornos nítidos. Por de pronto, para llegar a identificarse se precisa tener una clara «percepción de sí mismo y de los demás, que implique el reconocimiento de una diferencia, y, de hecho, de la pertenencia a una comunidad. [Problema que se incrementa] si, como apunta el Prof. Dumoulin, la encuadramos en esa vasta y compleja pérdida de valores y certidumbres que está marcando nuestro tiempo»³.

En este sentido y a tenor de la realidad, se confiere al hombre contemporáneo una «polidentidad» refiriéndose no ya a múltiples identidades de la persona, sino «sólo a una hecha de todos los elementos que la han dado forma»⁴, lo cual resulta casi una constante en nuestro mundo en el que ya no puede hablarse de fidelidad a una única identidad sin que ello presuponga la negación de las propias raíces. Por otra parte, «la globalización confirma el mestizaje en diversos ámbitos y puede constituir un elemento de referencia universal [...]»⁵, válida en este orden de cuestiones.

En el ámbito en que nos movemos, Europa resulta ser una realidad multidimensional, y por lo mismo «reconocida y entendida en su dimensión histórica, como plural y sometida, al hilo del tiempo, a movi-

³ Dumoulin, M. (1998) Identité européenne et légitimité du projet européen, en la obra dirigida por Toussignant, N. *Les identités de l'Europe: repères et perspectives*. Actes du Colloque tenu à Louvain-la-Neuve le 9 mai 1996, Université Catholique de Louvain. pp. 7 y 11.

⁴ Marin Gracia, M.^a A. (2000) La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en la obra coordinada por Bartolomé Pina, M. *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*, Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. pp. 31-32.

⁵ *Ibidem*, p. 27.

mientos de construcción/destrucción que quizá constituyan uno de los rasgos de identidad de mayor fuerza.»⁶ No parece, pues, que la identidad europea radique en una homogeneidad que podría desvanecer especificidades de singular interés, sino que el «hecho de que Europa sea un mosaico de lenguas, de culturas y de tradiciones, conduce a algunos a imaginar que la lealtad europea se impondrá sin que se erosionen los rasgos comunes y las culturas diferentes»⁷, aspecto éste que conviene tener muy en cuenta desde el principio ante un futuro intercultural que es ya presente y para no minusvalorar la riqueza que genera la diversidad.

Aun cuando demos por válida la existencia de una «identidad europea común» en nuestros días, surgen preguntas inquietantes a la hora de preguntarse cómo se ha planteado, cuál es su origen en un tiempo corto. No faltan quienes imputan su consolidación a las imperiosas presiones de la segunda postguerra y, por tanto, tal como señala G. Bossuat, no sería más que el producto de «coincidencias, resultado mecánico del debilitamiento de los Estados-nación [...], respuesta a la mundialización económica y comercial, a la difusión de una cultura normalizada y al establecimiento de una sociedad consumista [...]»⁸ Visión mecanicista que deberá contraponerse, sin duda, a otras de mayor trascendencia histórica.

Por otra parte no faltan detractores de la identidad europea, argumentando la carencia de referentes históricos claramente rastreables. A diferencia de lo que ocurre con las identidades nacionales, se plantea qué elementos, qué símbolos han representado hasta hace muy poco, la europeidad a la que venimos refiriéndonos. Quienes niegan la existencia de identificadores europeos, pretenden mostrar cómo actualmente son las instituciones comunitarias las que actúan en solitario en pro de esa poco menos que etérea identidad que escasamente se materializa en signos visibles.

Tales presupuestos se apoyan muy especialmente en la constatación de que en la construcción de una identidad europea no hemos avanzado a similar ritmo que el logrado en la integración económica. De ahí, ha escrito Luyckx, que exista «una disfunción [entre ambas fórmulas de integración] ya que la económica “va demasiado deprisa” y la identificación europea “va demasiado lenta”.»⁹ Desfase que permitiría

⁶ Cfr. Dumoulin, M., *op. cit.*, p. 11.

⁷ *Ibidem*, p. 13.

⁸ Bossuat, G. (1998) *Histoire des peuples européens et identité commune*, en la obra cit. dirigida por Toussignant, N., p. 41.

⁹ Luyckx, M. (1998) *Réflexions prospectives sur l'identité européenne*, en la obra cit., dirigida por Toussignant N., p. 124.

explicar, al menos parcialmente, que hoy día nos ocupemos de fortalecer una identidad común que se encontraría a años luz de los logros integradores materiales.

No faltan, por otro lado y son bien conocidos, planteamientos de distinta índole que se inclinan por abundar en la existencia de una identidad europea que es operativa a la fecha de hoy. Remitimos como contrapunto de nuestra afirmación, a la *Carta sobre la Identidad Europea* de Václav Havel, presentada al Parlamento Europeo en 1994, y que sigue siendo uno de los textos relevantes en orden a la identidad del conjunto de Europa. Los argumentos que esgrime su autor, dan cuenta de la presencia de elementos que nos singularizan y que nos unen en ese destino de construcción de una nueva Europa, «respuesta al desafío histórico del presente y a las tristes experiencias del pasado.»¹⁰ Con todo, poco años después, reconoce la «escasa tradición del europeísmo consciente» de manera que el renacer de esta inquietud entre los europeos, parece también evidenciar que Europa se ocupa de reconsiderar su papel en el mundo, toma conciencia de su alteridad respecto a un «mundo multicultural, multipolar en el que reconocer la identidad de uno mismo es un requisito previo para coexistir con otras identidades.»¹¹ Parece innecesario subrayar la preocupación de Havel por dar consistencia a una identidad reconocible pero que no acaba por afinarse visiblemente en amplias capas sociales de toda Europa.

Bien pensado, negar la identidad europea equivaldría a negar toda nuestra pasada herencia y nuestra realidad actual. Por lo cual y aunque se pretenda omitir esta evidencia, se manifiesta mayoritariamente la existencia de una forma de ser común, cuya complejidad no se nos escapa. Generalizando, y como ha escrito el alemán Edmund Ohlendorf, «la aceptación de valores comunes supone la creación de una comunidad de valores.»¹²

Conviene pues, concretar en lo posible estos valores. Havel lo hace en la mencionada *Carta*, de la que nos permitimos reproducir una amplia cita con el fin de subrayar cómo «los valores, ideales y principios europeos primordiales se basan en el reconocimiento de la tolerancia, el humanitarismo y la fraternidad. [...] Nuestros bienes mayores —si-

¹⁰ Presidente de la República Checa, Havel, V.: *Carta sobre la identidad Europea*. Discurso al parlamento Europeo en Estrasburgo, 8 marzo 1994.

¹¹ Havel, V. (2000) artículo en «Catalunya- Europa», revista de los Europarlamentaris del Partit dels Socialistes de Catalunya, en la página web: <http://www.catalunyaeuropa.org/magazine/debat/identidadeuropea.htm>

¹² «Identidad Europea», proyecto educativo para fomentar la dimensión europea de la enseñanza, Ohlendorf E.: www.eduvinet.de/eduvinet/es010.htm

que escribiendo—, son la Libertad, la Paz, Dignidad Humana, Igualdad y Justicia Social. [Valores] arraigados en la antigüedad y el cristianismo, que a lo largo de 2000 años han evolucionado hasta lo que hoy constituyen los fundamentos de la democracia moderna [...] Conjunto de valores que tienen sus claros cimientos morales y sus obvias raíces metafísicas al margen de que el hombre moderno lo admita o no.» En esta reflexión se hace nítida la estela de nuestra historia, que reviste una especificidad innegable.

En este mismo orden de ideas, el francés Dumont alude de manera similar, a cuatro valores específicos de nuestra identidad: la dignidad de la persona, la libertad, la creatividad y la separación de poderes que, si bien son igualmente atributo del mundo occidental, en el caso de Europa y por cuanto hace al compromiso de la defensa de la vida humana, llegan hasta sus últimas consecuencias mediante «la abolición de la pena de muerte, la solidaridad, la igualdad de la dignidad del individuo visible en el modelo social europeo inscrito en el Estado providencia.»¹³

No es preciso volver a insistir en que nuestra civilización no es única, pero sí que puede enorgullecerse «de encontrarse entre las más antiguas [...] El cristianismo puso los cimientos espirituales de Europa y dio la primera unidad a un continente [...] donde las Iglesias son el monumento más popular y extendido. [Pero sobre todo] donde el cristianismo marcó a Europa de sus valores y su dimensión moral. [Una civilización] que se ha mantenido sin grandes rupturas desde las grandes ciudades atenienses hasta nuestros días [...].»¹⁴ Valores morales que «crean conciencia y responsabilidad cívicas, en las que suele asentarse la vida social, industriosa, tolerante, constructora de equilibrio y progreso»¹⁵, aun cuando haya constancia de situaciones que contradicen la virtualidad de tales afirmaciones.

Junto a la identidad europea como realidad constatable y contrastada, ha surgido otro modo de identificación si no contrario a a un futuro menos «comunitario», sí al menos diferente por cuanto se muestra ampliamente localista, regionalista, nacionalista. Representan esta opción los defensores de una Europa más próxima a los ciudadanos, más abarcable. En cierto modo su visión de la Europa de los Quince o

¹³ Dumond, G.F. (2002) *L'Identité de l'Europe*, Nice, C.R.D.P., 1997, , citado por Freire Da Costa C. en: *L'identité européenne et les Droits de l'Homme*, European Studies Papers, Università degli Studi di Siena, Centro di Ricerca sull'Integrazione Europea (C.R.I.E.), n.º 2, febrero, p. 11.

¹⁴ Bournazel, A., Tarride, E. (2002) *L'Europe des réalités*, Paris, Arnaud Franel Editions, Coll. Actualité et Société, ver Cap. V: «Sauver l'Europe par les nations».

¹⁵ Ortega Carmona, A. (1996) *Europa como idea y realidad*, Salamanca, Ediciones de la Universidad Pontificia. p. 181.

de la Europa ampliada, no está exenta de una buena dosis de razón. Y es que pretenden que la globalización tenga su correspondencia en lo que el Presidente del Parlamento Europeo, Pat Cox, denomina «conjunto de tradiciones [...] presentes en nuestro sentido de región o en nuestro sentido de identidad local o nacional», dando respuesta a un temor más o menos infundado en los resultados de la vertiente deshumanizadora de la mundialización. Sin por ello negar que Europa, junto a su peculiar diversidad localizada, «forma parte de una gama compleja y múltiple de identidades»¹⁶, tal como señalábamos en páginas anteriores.

Cabría añadir que el temor actual a la pérdida de una pretendida identidad particular, suele ser patrimonio de grupos radicalizados en sus expresiones políticas. Así se señala cómo la nueva extrema derecha defiende los intereses locales, regionales, rechazando la presencia de inmigrantes y volviendo a reivindicar un nacionalismo excluyente que se expresa de forma violenta y xenófoba. Se achaca a la «debilidad de la izquierda europea» el rebrote de tales formulaciones de carácter totalitario. A nuestro modo de ver, esta explicación requiere matizaciones. En nuestro tiempo la conciencia democrática generalizada, a pesar de las debilidades existentes, sería suficiente para erradicar tales expresiones racistas, tales fanatismos. Falta, sin embargo una política educativa y cívica en la que el respeto por la diversidad en el conjunto de sus manifestaciones, sea connatural en la sociedad civilizada de nuestro entorno.

El «europeismo consciente» garantía de la Gran Europa

Proyectamos ahora nuestro interés hacia un futuro próximo en el que nuestra identidad europea habrá de reconsiderarse, lo que equivale, sin duda, a situarnos en unas coordenadas problemáticas. Decimos esto porque quizá hemos centrado buena parte de nuestra identidad en esa unidad cultural de contornos a veces poco definidos, revalorizando a cada paso elementos primordiales de nuestra historia, en detrimento de nuevas concepciones de nuestro ser de europeos.

El «europeismo consciente» al que constantemente se recurre en nuestros días, en tanto que fuerza motriz de una ampliación que está a la vuelta de la esquina, va más allá de lo que hasta aquí conocemos.

Nuestra pertenencia a un extenso espacio geográfico que denominamos Europa; la búsqueda de un progreso económico coincidente

¹⁶ Pat Cox: en *Europa a debate*, n.º 1/2002.

con un desarrollo sostenible que haga de nuestro continente un territorio perdurable en el tiempo; la preocupación socio-política base de una convivencia democrática, transparente y participativa; el mantenimiento de la paz en cualquiera de sus manifestaciones, todo ello y mucho más, ha de reforzar nuestra identidad.

Una tarea la de consolidar los cimientos de nuestra identidad histórica, que supone no sólo apelar de nuevo a las luces y sombras de la «memoria común», sino avanzar hasta transformarla en «conciencia de una identidad europea [...], de un patriotismo europeo.»¹⁷ La clave de un avance tan comprometido puede estar en la formulación a corto plazo, de una Europa unida mediante lazos federales, confederales o, en cualquier caso, que proporcionen tanto en el interior de la Unión, como hacia el exterior, la imagen de una Europa cuyos compromisos políticos se equiparen a los económicos, a los monetarios, a los culturales.

No se nos ocultan las dificultades que la unidad política arrastra desde los mismos orígenes comunitarios. Especialmente cuando se trata de asentir o disentir en temas de política exterior. La fuerza de la historia nacional, de compromisos diplomáticos tradicionales, de intereses circunstanciales o enraizados en el devenir de cada país, acaban imponiéndose por encima de razones integradoras que en definitiva se contraponen al bien particular de los miembros de la Unión. ¿Cómo avanzar hacia un patriotismo europeo que abarque la Europa total?

Si tal se muestra la realidad, ¿habrán de ser las instituciones estatales, los gobiernos nacionales, los que aboguen por un europeísmo consciente en nombre de los ciudadanos? No parece éste el mejor camino. En la construcción comunitaria, no ha faltado esa euroforia que ha jugado un papel relevante en orden a la integración; como tampoco ha faltado el europesimismo del que tantas veces nos hemos lamentado. Y en ambas coyunturas ha sido la sociedad civil la que impulsado o frenado el proyecto común.

El potencial ciudadano aparece como elemento fundamental en la determinación de la identidad europea, puesto que la ciudadanía europea no sólo reconoce los derechos individuales, sino que promueve «reglas de interacción comúnmente aceptadas [que permiten] la solución de conflictos entre identidades colectivas distintas.»¹⁸ Con ello se da carta de naturaleza a su «efectiva participación en la toma de decisiones de la colectividad, y en la atribución de derechos económicos y

¹⁷ Remitimos de nuevo a Bossuat, G., *op. cit.*, pp. 42 y ss.

¹⁸ Jnida-Rümelin, J. (2002) «Sobre la ciudadanía europea» en *La Vanguardia* de Barcelona, 18 febrero.

sociales» que en el fondo no es más que desarrollar el texto de los Tratados comunitarios cuya finalidad es la de «poner al ciudadano en el centro de la construcción europea.»¹⁹ Lugar desde el que favorecerá la identidad europea y las expectativas de los pueblos.

En nuestros días se pone frecuentemente de relieve, cómo las instancias ciudadanas proceden con escasa responsabilidad en la vida comunitaria, hasta el punto de que su protagonismo acaba siendo puro formulismo. En este sentido, convendría insistir que nos son las instituciones comunitarias las únicas revestidas de poder. No faltan, bien lo sabemos, reacciones airadas ante lo que se considera imposición de Bruselas, y por lo mismo se ponen en entredicho medidas que no satisfacen, o, y esto es grave, se da paso a una amplia desmovilización contraria a una participación comprometida en los asuntos comunitarios.

La condición de ciudadano europeo presupone, como hemos apuntado, implicarse en la tarea de fomentar el «europeísmo consciente» a que aspiramos y cuyo calado va más allá de los intereses de la Unión para abarcar los de un mundo en constante y creciente conflicto. No vamos a pormenorizar los «problemas sistémicos y planetarios [existentes y que se acompañan] de un desfase moral.»²⁰ Pero al menos pretendemos señalar cómo la existencia de injustas desigualdades requiere nuevas reglas de intercambio y auténtica cooperación en el comercio mundial; cómo el multiculturalismo invita al respeto en pie de igualdad de otras ideas, otras costumbres, «en el marco de la Declaración Universal de los Derechos Humanos [...] y con los pros y los contras de una nueva situación»²¹, y en el ámbito de un pluralismo religioso que implica «una cultura de diálogo y de construcción de paz; de reconocimiento de las especificidades y riquezas de cada tradición religiosa [en el que] los intercambios teológicos profundizan en sus propias tradiciones espirituales.»²²

Nicole Fontaine cuando aun ocupaba la presidencia del Parlamento Europeo, sostenía lo que hoy constituye una de las aspiraciones comunitarias más sólidas: cómo la Unión en el plazo de pocos años ha de convertirse en «la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.»²³

¹⁹ Pi llorenz, M. (2002) «¿Una Europa para los ciudadanos?», En *La Vanguardia* de Barcelona, 10 marzo.

²⁰ Held, D. (2002): «La globalización tras el 11 de septiembre», en *El País*, 8 julio.

²¹ Miret Magdalena, E. (2002): «El reto de la inmigración islámica», en *El País*, 9 julio.

²² Ver Editorial: «Pluralismo religioso» en la revista editada en Brasil, *Novamerica*, n.º 93.

²³ Editorial del Boletín *Europa a debate*, n.º 1/2001.

Conviene recordar cómo tal situación debe producirse en el seno de una Europa ampliada, solidaria con los nuevos miembros de la zona centro-oriental europea, la Gran Europa que «encuentra su razón de ser en los dos grandes objetivos asignados a la construcción europea por los Padres fundadores: la paz y la prosperidad. Extender la Unión Europea es extender sus objetivos a estos países no sólo por solidaridad sino también por realismo político. [...] Porque ¿cómo resistiría la paz ante los nacionalismos, la cuestión de las minorías, de las democracias balbucientes, minadas en algunos casos por la corrupción o por el espectro de la vuelta [...] a guerras pasadas o en curso, que no deben considerarse como epifenómenos?»²⁴. En este mismo sentido y aun en contra de quienes no ven todavía clara la ampliación, Jacques Santer sostiene cómo «[...] la mundialización de las relaciones económicas y la globalización de los progresos tecnológicos conducen a que ninguno de los países de la Unión Europea disponga de la influencia internacional necesaria para llevar a buen término en solitario sus intereses que además se fundamentan de forma cada vez más creciente en el seno de un interés general propio de la Unión. [...] La ampliación del futuro aporta un auténtico valor añadido ya sea en términos de estabilidad, en términos geopolíticos o en términos de riqueza cultural.»²⁵

Pese a todo, crecen las dudas no sólo ante el hecho de la ampliación y sus repercusiones en la prosperidad económica de los actuales miembros, sino ante las diferencias culturales innegables de algunos de los países que han solicitado la adhesión, si bien, todo hay que decirlo, tales interrogantes proceden en gran parte, del mutuo desconocimiento²⁶.

La única solución viable, sea cual fueren los planteamientos políticos que configuren la Gran Europa en el porvenir, es que la Unión «deberá ser ante todo, un territorio de comunicación, de intercambios, de manifestaciones culturales y de creaciones compartidas, que se apoyen en la prodigiosa civilización que las une.»²⁷

No es posible, sin embargo, ocultar la real desafección que todavía puede rastrearse entre, al menos, algunos de los pueblos de Europa. Quizá porque no acaba de encontrarse la fórmula de aproximación más cívica que institucional, más humana que jurídica, más espontánea que forzosa, más comunitaria que nacionalista.

²⁴ En: Malosse, H. Et Huchet, B. (2001) *Unifier la Grande Europe*, Bruxelles, Bruylant, Coll., Axes Savoir, 2001, Prefacio de Raffarin, J.P.

²⁵ *Ibidem*, Epílogo de Santer, J.

²⁶ A este propósito Schmidt H. reconoce las diferencias culturales existentes entre la Unión y Turquía, Rumania, Bulgaria, Eslovaquia, Malta... Ver *op. cit.*, p. 180 y ss.

²⁷ Ver la obra cit., de Bournazel, A. y Tarride, E., p. 192.

A todo ello hay que añadir, el que un buen número de los estudiosos de la realidad europeo-comunitaria afirman su «debilidad» imputable, se dice, a un déficit democrático, a un menor dinamismo que la gran potencia estadounidense, a las dificultades que va a tener que arrostrar en el momento en que la Unión se amplíe hasta 27 países, si antes no se consideran en profundidad las disfunciones institucionales que pueden sobrevenirle²⁸.

Como europeos pretendidamente confiados en la capacidad de la Unión en dar cumplida respuesta a las expectativas que sobre ella se forjan, insistimos en la necesidad de reforzar los valores que hemos dicho han identificado a Europa a lo largo de su historia. Será preciso actuar deprisa: «Si en los próximos diez años —apuntó Delors a mediados de los 90—, no conseguimos dar un espíritu, un alma a Europa, habremos perdido la partida.»²⁹ Poco tiempo después, el ex-Canciller alemán, Schmidt, recogía una similar preocupación por el ser de Europa: «Sin un mínimo de ética común ninguna sociedad puede vivir a la larga en paz consigo misma. Sin un mínimo de consenso ético en las naciones europeas tampoco la Unión Europea podrá mantenerse unida con el paso del tiempo. Antiguamente no sólo las iglesias eran portadoras de normas éticas, sino también los filósofos, las universidades, los grandes ilustrados, los grandes pedagogos. En el siglo xx los acentos cambiaron. [...] Europa necesita una ética comúnmente aceptada, que abarque derechos y deberes. De hecho esta ética común, herencia de siglos pasados, existe ampliamente, aunque más bien en el inconsciente de las personas. Me parece deseable que nuestros líderes políticos y espirituales la hagan aflorar a la conciencia pública europea.»³⁰

Pero ¿son viables tales planteamientos en una Europa en la que parecen seguir primando los intereses económico-financieros, en la que se multiplica la violencia, la xenofobia y el terrorismo, o en la que los excluidos son una realidad creciente? Como se han preguntado los jóvenes en el debate sobre el futuro de la Unión, *Quo vadis, Europa?*

La respuesta para ser válida habrá de ser exigente y sin miedo a las transformaciones que nuestra sociedad de principios del siglo XXI necesita. La mundialización que estamos protagonizando arrastra consigo todo el lastre del pasado del que también somos en buena parte responsables. Pero ofrece nuevas oportunidades de cambio.

²⁸ Consulta la obra de Fitoussi, J. P. et Cacheux, J. (2002) (dir.) *Rapport sur l'état de l'Union Européenne. 2002*, Paris: Fayard, Presses de Sciences Po, pp. 8-9.

²⁹ Delors, J. a las Iglesias en entrevista privada, 1994, recogido por Luyckx, M., en *op. cit.*, p. 129.

³⁰ En la citada obra, p. 193.

Si estamos convencidos de que la Unión se basa en los principios «de libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y el estado de Derecho», hagamos de estos principios una norma de conducta que favorezcan «la lucha contra cualquier tipo de prejuicio y exclusión, sea ésta económica, étnica, cultural, racial.»³¹ La reflexión sobre la Europa del futuro, debería propiciar una actitud comprometida sobre el alcance de los principios que hemos situado en la base de nuestro comportamiento y constituyen la sustancia de nuestra identidad.

³¹ En la Revista *Novamerica* n.º 93, cit., p. 143 , entrevista con C. Mariz.

2. Sentido y razón de Europa

Antonio López Pina
Cátedra Jean Monnet de Cultura jurídica europea
Universidad Complutense de Madrid, España

Hablar sobre *sentido* y *razón* de Europa es comprometido. Y no estoy seguro de abordar el tema con la altura intelectual debida, sea de encontrar las palabras para transmitirlo a una audiencia tan experimentada y selecta de educadores.

Si no me piden Vds. mayor cortesía que la de decirles en voz alta lo que pienso, por mí no ha de quedar. Pues bien, en una tierra globalizada, en la que los poderes constituidos obsequian con desprecio el Derecho internacional y con un capital ensoberbecido que niega la libre competencia, la ética de los negocios y la responsabilidad como límites al lucro, convergen la necesidad histórica objetiva, la *razón* de Europa, con el *sentido* de la misma que podemos destilar de la historia del pensamiento.

Para discurrir con Vds. sobre el tema, hablaré en primer lugar de la idea y del significado de Europa. A renglón seguido, expondré mi visión de una Unión política para la libertad, en la onda kantiana de una confederación mundial. Para concluir, haré algunas precisiones acerca de cómo transmitir a través de la escuela en el espíritu del laicismo la cultura europea.

Sentido de Europa. Idea y significado¹

Condensar una idea y un significado de Europa en breves minutos es una tarea imposible; no puedo pretender de una vez por todas de-

¹ La versión más sencilla de Europa es el mito: una de las leyendas griegas de la mitología clásica que con más fortuna han llegado hasta nosotros es el rapto por Zeus a la

sentrañarlos para Vds. En consecuencia, me limitaré, simplemente, a subrayar algunos aspectos de especial relevancia para un modelo de educación alternativo a la vigente escala de valores del mercado, el consumo, la negación del Derecho y la guerra.

Sin perjuicio de que la Europa que he hollado con mis pies se extiende de Cádiz, Palermo y Atenas vía Praga, Berlín y San Petersburgo a París, Oxford y Dublín, mis entusiastas correrías se explican por ser Europa, para mí, sobre todo una aventura del espíritu. Van Vds. a entender así, que el primer plano de Europa que les ofrezca sea el del pensamiento. De todos modos, se trata de una visión parcial, ya que Europa comprende asimismo la propia ejecutoria histórica dentro de nuestro continente y en su proyección exterior.

La Europa del pensamiento

La Europa del pensamiento es vasta; pero a nuestros efectos, la resumiré en lo que en ella se contiene de Humanismo. Es la corriente que encontramos originariamente en los *Diálogos* de Platón (428-347 a. d. C.), la teoría de la *res publica* de Cicerón (106-43 a. d. C.), los *pensamientos* de Marco Aurelio (121-180 d. d. C.); que Burckhardt describe en la Italia renacentista² y que permea la obra de los Locke, Erasmo, Galileo, Newton, Voltaire y Diderot a Lessing, Kant, Goethe, Marx, Bertrand Russell y Ernst Bloch³.

isla de Creta de la doncella siria, hija de Agenor rey de Tiro, que lleva el nombre de Europa. Las bellas artes lo han immortalizado: con aura religiosa en la metopa de Selinonte (s. VI a. d. C., Palermo, Museo Archeologico Regionale), haciendo la corte en Pompeya (siglo II a. d. C., Nápoles, Museo Archeologico Nazionale), como presa corsaria en el Tiziano (1559-1562, Boston, Isabella Stewart Gardner Museum), en fin, sobre un fondo de prosperidad pleno de *raffinatezza* y sensualidades en el Veronese (1528-1588, Roma, Musei Capitolini).

² Cfr. Burckhardt, J. (1989) *Die Kultur der Renaissance in Italien*, Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.

³ Es la corriente que Burckhardt encuentra en la Italia renacentista de Petrarca (*Epistola*, 1336-1353; 1304-1374) y Pico della Mirandola (*De dignitate hominis*, 1486; 1463-1494) a Francisco de Vitoria (*Theologicae Relectiones*, 1557; 1486-1546) y que subyace a la obra de los Locke (*Two essays regarding civil government; On Tolerance; Essay concerning Human Understanding*; 1632-1704), Erasmo (1469-1536), Galileo (1564-1642), Newton (1642-1727), Voltaire (*Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de los pueblos; Traité sur la tolerance*, 1694-1778) y Diderot (*L'Encyclopedie*, 1751, 1713-1784) a Lessing (*Nathan der Weise*, 1779, 1729-1781), Kant (*Was ist Aufklärung?*, 1784; 1724-1804), Goethe (1749-1832), Marx (1818-1883), Bertrand Russell (1872-1970) y Ernst Bloch (*Das Prinzip Hoffnung*, 1959, 1885-1980).

Entre la multiplicidad de contenidos, descuella el valor reconocido a la Antigüedad de Petrarca (1304-1374) y Goethe (1749-1832) al escritor inglés Matthew Arnold (1822-1888). El Humanismo es el movimiento laico de rehabilitación espiritual y promoción moral de la idea de hombre; coloca al hombre en el centro del mundo y hace de él el sujeto del universo. El Humanismo creyó que el hombre, medida de todas las cosas, podría ser el fundamento último; más aún, la filosofía debía hacer escuela de la vida humana, planteándose los problemas comunes a la humanidad. Ahora bien, el hombre, cumbre de la creación y vínculo que ligaba a todo lo creado, si bien perteneciente a lo terreno era capaz de elevarse hasta unirse con el mismo Dios —tal capacidad de unión con lo divino fue lo que a fin de cuentas celebró Pico della Mirandola en su ensayo sobre la dignidad humana (1486)⁴. Esta serie de ideas y creencias los humanistas italianos las encontraban en Petrarca; los filósofos del Siglo XVIII en Locke; Thomas Mann en Goethe; William James en Montaigne. Quiénes hasta ayer han educado a jóvenes en las Humanidades han creído iniciarlos en tal tradición.

De los fundamentos de la tradición humanística querría yo subrayar hoy unos pocos tan sólo: la creencia desde el Renacimiento en que el esfuerzo puede domeñar toda adversidad, la *virtù vince fortuna*; la *autonomía moral* del hombre; y, en fin, el poder de la negación, de la razón crítica, sin perjuicio de la tolerancia para otras ideas.

Virtù vince fortuna

Con el Renacimiento, el mundo antiguo emergía como modelo alternativo no sólo para la retórica y la literatura sino para el arte más importante de todos, el arte de vivir para la vida privada, de doblegar la adversidad, y para la vida pública, de hacer del Estado una obra de arte. Este acento en las potencialidades creadoras del hombre, en su libertad para modelar la propia vida dio a luz la personalidad y la creciente conciencia del individuo, reflejada en el creciente número de retratos, auto-retratos, biografías y autobiografías ejecutados en forma realista, que Burckhardt consideró como rasgo peculiar del Renacimiento italiano. El tema central del Humanismo eran las potencialidades del hombre, sus facultades creadoras. Leon Battista Alberti (*Religio, Virtus, Fatum et Fortuna*, Intercenales, 1437, 1404-1472) insistiría así en que los hombres podrían doblegar la adversidad y el azar. Todo ello impulsó una sociedad segura de sí misma, lanzada al logro, ávida en fin de glo-

⁴ Cfr. della Mirandola P. (1486) *Oratio*.

ria y de inmortalidad. La escala secular de valores cobró expresión en una conciencia agudizada de la Historia, vista ahora al margen de la Providencia y con sus resultados de éxito y de fracaso como producto del esfuerzo humano. Al paso del tiempo, la recién ganada inmanencia revelaría la doble vertiente de la secularización de la cultura: a saber, la anomia y amoralidad del comportamiento como correlato de la increencia en no menor grado que el impulso a la creatividad humana y a los trazos a que hacemos referencia a continuación.

La autonomía moral del hombre

El ser humano tiene un valor en sí, y la dignidad humana (Pico della Mirandola, *Oratio*, 1486) es la fuente última del resto de valores y de los derechos humanos. La dignidad trae causa de las potencialidades latentes del hombre: la capacidad de crear y comunicar mediante el lenguaje; a través de las bellas artes, las ciencias, las instituciones, de observarse a sí mismo, de especular, de imaginar, de razonar. A diferencia de la visión teológica del hombre —que lo ve como parte del orden divino— o la científica —para la cual es parte del orden natural— y en ningún caso central, el Humanismo tiene al hombre como centro y arranca de la experiencia humana. Ello no excluye sea la fe religiosa en un orden divino sea la investigación científica del hombre como parte del orden natural; pero supone que, de forma semejante a cualquier otra creencia, la fe religiosa y la investigación se sustentan en la experiencia.

Elaborada la dignidad como categoría durante el Renacimiento, Kant (1724-1804) hará de ella la base de la *autonomía moral*, con la que caracteriza al hombre bajo la Ilustración. Los deberes y obligaciones del hombre son ahora auto-impuestos; su fuente es el sentido propio del deber, no por más tiempo la autoridad externa de un credo religioso; tampoco las presiones del entorno material o social. Al plantearse el pensamiento ilustrado la conducta moral del hombre llega a la creencia, de que es dueño de sus acciones, es libre. Ahora bien, libre sí, pero no sin un marco normativo: Kant va a hacer del imperativo categórico la determinación de la moral —*obra de tal modo que la máxima de tu conducta pueda valer en todo tiempo como principio de legislación universal*.

En la onda kantiana, y en una visión próxima a la renacentista, Max Weber (1864-1920) postulará la autonomía del mundo del espíritu al tratar los orígenes del capitalismo: las ideas son relativamente independientes tanto del contexto como de la clase social o de los instintos⁵.

⁵ Weber M., *Schriften zur Religionssoziologie*.

Del poder de la negación, de la razón crítica, sin perjuicio de la tolerancia para con las ideas de los otros

Para los profetas de la Ilustración la razón era la fuerza liberadora con la que hacer saltar los obstáculos heredados del pasado los costumbres y las prohibiciones impuestas por la costumbre, leyes antiguas e instituciones autoritarias, y para hacer desaparecer el miedo y las supersticiones explotadas por la Iglesia, que interferían en el camino de los hombres hacia su pleno desarrollo. Para los filósofos del Siglo XVIII, la razón tenía originalmente un uso instrumental, servía de apoyo para plantear preguntas delicadas o embarazosas y para poner al descubierto la vaciedad de la ortodoxia y del saber convencional. La Ilustración aplicó la razón crítica a autoridad, tradición y convenciones, ya fuera en materia de religión y Derecho, ya de gobierno o costumbres. Si el Cristianismo había educado a la salvación, los filósofos hicieron señuelo de la emancipación a partir de la autonomía moral del hombre y en el ejercicio de la razón crítica. La racionalidad crítica que todo lo pone en cuestión es el vector principal de la universalidad que nutre de siempre la cultura europea. Por otra parte, pugnaron por sustituir el orden del Antiguo Régimen por un Estado de Derecho basado en la igualdad ante la ley, la libertad de pensamiento y la libertad de expresión; y por un Estado secular, gobernado por instituciones representativas, con el mandato de legislar e interferir tan poco como fuera posible con la libertad individual y la empresa privada.

Por algún tiempo, un pensamiento, un principio, una evidencia creyeron fundar al fin la certidumbre absoluta. Pero los mismos serían cuestionados por la siguiente generación, y la problematicidad de lo conocido volvería a posesionarse de la cultura europea. Si su originalidad consiste en ser heredera del pensamiento griego, hija del judeo-cristianismo y orfebre de la razón y la ciencia modernas, su perenne vitalidad y mérito residen en haber albergado en su seno un torbellino de tensiones: religiosidad y razón; la fe y la duda; pensamiento mítico, pensamiento crítico; racionalismo, empirismo; universales, particulares; filosofía, ciencia; cultura humanista, cultura científica; antigüedad, tradición, novedad, cambio; reacción, revolución; inmanencia, trascendencia, ... En la cultura europea las ideas se niegan sin cesar unas a otras. La ansiedad fáustica por el conocimiento conjura a Mefistófeles, el espíritu que siempre niega. El pensamiento negativo, en términos hegelianos la negación de la realidad, es la energía animadora del espíritu. Esta negatividad, nunca escéptica, en modo alguno pesimista, pudo adoptar la faz de la duda, de la ironía, de la rebeldía, de la contestación. La duda no está únicamente en la meditación de Montaigne;

está en el método de Descartes, es inherente a la fe de Pascal y forma parte del empirismo de Hume.

En el drama teatral, Hamlet corporeizaría la duda. El Quijote, Fausto⁶ y Don Juan, protagonizan el fracaso en la búsqueda de absolutos. Cada uno a su manera negaba la finitud, creía en lo ilimitado, ignoraba voluntariamente el principio realidad en el momento mismo en que el mundo burgués, capitalista y científico cobraba un elán prodigioso justo bajo la inspiración de aquél. La literatura europea nunca ha dejado de llevar en sí el negativo, hecho de sufrimientos y fracasos, de la visión de un progreso indefinido y de la conquista de la tierra.

El genio europeo vive de las tensiones y la comunicación entre las diversidades que produce el cambio histórico; reside tanto en una continua renovación cuanto en la tensión entre lo nuevo y lo antiguo. Lo que importa en el devenir de la cultura europea es el encuentro fecundador de las variaciones, las concurrencias, las negaciones. Las oposiciones comportan crisis de cada uno de los términos de la dialéctica, pero ninguno de ellos acaba nunca por sucumbir, moviéndole la contestación más bien a renovarse. La cultura europea no sólo experimenta estas oposiciones, conflictos y crisis; vive de ellas. En la cultura europea los contrarios no son menos importantes que las ideas rectoras del cristianismo, del Humanismo, de la razón y de la ciencia⁷.

Entre las causas múltiples del auge de la cultura europea el laicismo descuella con especial fulgor. No es ya que sean laicos el Humanismo, la razón y la ciencia, los productos más significativos de la cultura europea. Es que en ella ninguna idea ha escapado a la controversia; la vida cultural ha arrastrado al debate secular a las ideas religiosas y políticas, dogmas incuestionables hasta el momento anterior. En ninguna otra cultura, ni siquiera en la griega, se registró una tan amplia secularización. Ciertamente, lo universal está potencialmente presente en otras

⁶ Cfr. Berman, M. (1983) *All that is solid melts into Air. The Experience of Modernity*, London: Verso.

⁷ Díez del Corral, L. (1974) *El rapto de Europa*; Guillén, C. (1998) *Múltiples moradas*; Horst Stuke, Aufklärung, in *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch - sozialen Sprache in Deutschland*, Hrsg. Von O. Brunner; W. Conze; R. Koselleck, 1979; Duroselle, J.B. (1965) *L'Idée d'Europe dans l'Histoire*; Schneider, P. (1987) *... ein einzig Volk von Brüdern*; Gay, P. (1970) *The Enlightenment*, v. I, *The Rise of modern Paganism*, London; Gay, P. (1973) *dichter, denker, jakobiner. Aufklärung und Revolution*, Hamburg, Rowohlt Verlag; *Zu Begriff und Problem der Renaissance*, August Buck Hrsg. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1969; Paul Valery, Note (ou L'Européen), dans *Revue universelle*, Paris, 15 juillet 1924, *Oeuvres*, Paris: Gallimard (Collection La Pléiade), 1977; Bullock, A. (1985) *The Humanist Tradition in the West*, London, Thames and Hudson; Morin, E. (1987) *Penser l'Europe*, Paris, Gallimard.

culturas —el Budismo y el Islam son también religiones universales—; pero ninguna cultura como la europea había hecho de lo universal el principio motor, más aún, Europa ha creado una universalidad no religiosa.

El Humanismo ilustrado ha valorado la razón menos como elemento para construir un sistema de pensamiento que por su aplicación crítica y pragmática a los problemas morales, sociales y políticos de la experiencia humana. En vez de tratar el Humanismo de imponer una serie de valores o símbolos, ha asumido que hay diferentes caminos a la verdad y que hemos de entender otras civilizaciones —la antigua Grecia, la china, la romana, la india— en sus propios términos. Locke, Voltaire y Lessing alzarían así la tolerancia al rango de valor esencial del hombre ilustrado⁸.

La ejecutoria histórica dentro de nuestro continente y en su proyección exterior

El caso es que a fines del Siglo XIX, Europa parece estar en su apogeo; domina el mundo; siente no ya que su cultura y su civilización sean superiores sino que son portadoras de la verdad. El resto de la tierra sólo ha podido desarrollarse asimilando la razón instrumental europea, es decir, la tecnología industrial y militar forjada entre nosotros. Más aún, la racionalización de su cultura ha sido el supuesto de su triunfo planetario y causa de que la Historia haya tendido a girar sobre los goznes de Europa (Hegel)⁹.

Ahora bien, si a partir de los postulados de la Ilustración concluimos que todo poder es sospechoso de abuso (Lord Acton) y que el Derecho tiene la función de someterlo¹⁰; por otro lado, desde tiempo inmemorial el fanatismo, el ensoberbecimiento y *el sueño de la razón* (Goya), las utopías terrenas de salvación, la explotación capitalista y el imperialismo han sido demonios europeos. Los enemigos del género humano llevan nuestro sello: la codicia, la pasión de poder y el crimen bajo el Renacimiento; la intolerancia anticipada por la Inquisición que

⁸ Cfr. Locke, J. *On Tolerance*; Voltaire, *Traité sur la tolerance*; Lessing (1779), *Nathan der Weise, Gedichte. Fabeln. Dramen, Lessings Werke*, (1967) Frankfurt am Main: Insel Verlag; Philotas, *Lesings Nathan der Weise*, Berlin, Deutsches Theater, 1993/1994.

⁹ Hegel (1970) *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte. Theorie Werkausgabe*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

¹⁰ El Estado de Derecho (Kant; Fichte; von Humboldt) significa justo la superación del estado de naturaleza en el que el hombre es lobo para el hombre (Hobbes) en términos de gobierno por las leyes no de hombres.

llevó a las guerras religiosas del Siglo XVII; tanto la idolatría del mercado como el totalitarismo o la bomba atómica son ingenios europeos; nadie como nosotros ha patentado la mixtura de negación del Derecho, barbarie, ciencia y tecnología que hoy nos acongoja por doquier.

Si un original encadenamiento de circunstancias ha determinado que, precisamente en Occidente y sólo en él, hayan hecho aparición fenómenos culturales que parecen estar insertos en una dimensión evolutiva de alcance y validez universales¹¹, como señalaba Max Weber, la secularización ha tenido el reverso de los problemas que acabamos de señalar.

Así pues, en esta hora del culto europeo a la razón los resultados del balance difícilmente podrían ser más ambivalentes.

La irrenunciable razón de Europa: como Unión política para la libertad; el lugar de Europa en una Confederación mundial para la solidaridad y la paz

Cuando se trata de educar a jóvenes para la emancipación y la ciudadanía, pensamos inmediatamente en la cultura europea y su contradictoria proyección; la misma es, ahora bien, sólo uno de los elementos a tener en cuenta. Ciertamente, el Humanismo, la Ilustración, la razón instrumental, la ciencia y la técnica, que hemos visto hasta aquí, están a disposición de la juventud para configurar el futuro. Pero, a la hora de moldear espiritualmente a nuestros jóvenes, el panorama mundial es un segundo componente a considerar. Y al respecto, de nada serviría sembrar ilusiones; la juventud tiene derecho a que no le edulcoremos la realidad. Sin ambages: hoy y aquí se trata de que el capital y ciertos integristas, populismos de camisa parda o negra de infausta memoria y fundamentalismos de nueva hornada han declarado ¡jaque a la libertad!. Está en juego nuestra existencia en libertad y, por ende, la de todos los seres humanos. Ello pone a prueba nuestra voluntad política y la de nuestros jóvenes como ciudadanos de construir Europa, como la única respuesta posible a tales amenazas.

En el intento de hacer frente a los actuales desafíos hablaré, en primer lugar, de a qué fines construir institucionalmente Europa y por qué razones.

¹¹ Cfr. Weber, M. (1968) Vorbemerkung zu den gesammelten Aufsätzen zur Religionssoziologie, in *Soziologie, Weltgeschichtliche Analysen, Politik*.

Europa como proyecto de Unión política para la libertad

La libertad está bajo asedio. Por un lado, del poder económico privado. Por otro, de la baraja de perversidades de las que acabo de hablar.

La clásica relación entre Estado social y democrático de Derecho y economía de mercado, en la que las empresas respetaban los derechos sociales de los trabajadores, acaba con los años setenta. En contraste con lo que Hobsbawm ha definido como *la era dorada* (1945-1975), la internacionalización de las relaciones económicas ha desligado al capital de las ataduras del Derecho estatal, no habiendo, por otra parte, en la actualidad un poder político que contrapesa el desorden económico internacional. Las dificultades de nuestros Estados para tutelar los derechos sociales y garantizar la libertad son sólo una consecuencia de la nueva situación. Hegel (1799-1815) y Hermann Heller (1927) anticiparon la subversión de nuestros Estados de Derecho en forma de gavilla de derechos privados y de un capitalismo feudal a los que estamos expuestos en Europa desde la década de los ochenta; por más, que no pudieran prever los extremos de la amenaza que para la libertad comportan actualmente las fuerzas económicas privadas de una globalización salvaje.

Por otro lado, la libertad vive horas críticas bajo toda suerte de salteadores, de la pandilla aupada a la Casa Blanca por ENRON, Halliburton, Arthur-Andersen, Merrill Lynch y WorldCom, la banda de Palazzo Chigi y la *Jihad* al sionismo bélico de Sharon y al racismo gobernante o emergente en Europa, todos aquéllos que han hecho quebrar el imperio del Derecho y con él han sacudido la conciencia de cualquier persona de bien. Se ha hablado hasta la saciedad del 11 de Septiembre y de la inseguridad en nuestras ciudades; y ciertamente, además, entre muchas gentes la competencia desbocada, el cuarteamiento del tejido social, la inseguridad económica asociada a la precariedad del trabajo y de las pensiones de jubilación, la mundialización y el cambio suscitan miedo. Ello ha prestado eco a los pronunciamientos a favor de subordinar nuestras libertades al orden público. Ahora bien, si de considerar el terrorismo como un problema a resolver o la inmigración como el fenómeno que es, pasamos a hacer de ellos amenazas determinantes de la política, la seguridad deviene el valor supremo del Ordenamiento jurídico. La respuesta dada hasta ayer al terrorismo y que nuestros gobernantes tratan de dar hoy a la inmigración vendría a ser así una versión *aggiornata* del Estado policía de excepción. Europa cierra sus puertas. Estado gendarme al servicio del mercado, explotación incluida, por una parte, y Estado policía de excepción, pues, por otro.

La aberrante obsesión por la seguridad, que mete en un mismo saco la desestructuración social y elementos ajenos a la misma, tiene un doble efecto negativo. Por un lado, desplaza la atención de que la privatización de los servicios públicos y la centralidad de la libre competencia y la salvación individual en el discurso neoliberal han hecho desaparecer no sólo el espacio público, el único en el que podemos ser igualmente libres, sino la propia idea de bien común e intereses generales. Por otro, la preocupación por la seguridad acaba alimentando los populismos de Derecha que desestabilizan las democracias europeas: Italia (*Coalición Forza Italia Silvio Berlusconi - Alleanza Nazionale - Lega Norte* Abril 2001), Dinamarca (*Coalición Venstre - Dänische Volkspartei* Noviembre 2001), Francia (*Front National*, Abril 2002), Holanda (*Lista Pim Fortuyn* Mayo 2002), Portugal (2002). Hoy como ayer, no se trata de que los derechos y libertades cedan sea ante la iniciativa económica sea ante el valor de la seguridad, sino más bien, parafraseando a Kant y Hobbes, de conseguir en el espacio público en el que somos solidariamente ciudadanos la igual y segura libertad para todos, es decir, que al margen de la condición económica y social de cada uno todos seamos igualmente libres y todos nos sintamos igualmente seguros.

Ahora bien, si, de un lado, estamos convocados a defender la libertad, en no menor medida hemos, de otro, de tomar en serio las ansiedades de las masas y explicar a las gentes de todas las edades que el recurso al proteccionismo político y económico, la bunkerización detrás de las fronteras nacionales o europeas y la entrega a mayorías y gobiernos de extrema derecha no son solución. La mundialización atraviesa las fronteras de los Estados e incapacita a éstos para hacer frente aisladamente a sus desafíos. Necesitamos una cooperación multilateral; y, la Unión es el único ámbito político a disposición de los europeos para influir en el curso de los acontecimientos. De ahí, la necesidad de armar institucionalmente una Unión política para la libertad.

El lugar de Europa en una Confederación mundial para la solidaridad y la paz

La impresión de que estamos cambiando radicalmente, de que abandonamos una etapa histórica de la Humanidad e iniciamos otra novísima e ignota, parece generalizada en nuestro tiempo. Pues bien, en la actual coyuntura cara al futuro, nuestra forma europea de vida nos la jugamos y se decide no aquí sino en nuestra acción exterior. Ésta, a su vez, no es sino función de nuestra forma de gobierno. Forma de vida, acción exterior y forma de gobierno están ensambladas, son

recíprocamente interdependientes. Combinar solidaridad y autonomía, cooperación y concurrencia no es una tarea ceñible por más tiempo al plano nacional: de un lado, los constreñimientos que impone la mundialización y, de otro, la preservación de nuestra peculiar mixtura europea de democracia, economía social de mercado, diversidad cultural y conciencia de las bases medioambientales de la propia existencia requieren una acción asimismo a escala planetaria.

En sí ya sería suficiente desafío. Lo que sucede es que cobra caracteres de gesta, cuando la globalización se evidencia como sólo una máscara del asalto a la libertad, la devastación de la tierra y la colonización americana. Los derechos humanos, la democracia, la paz y la prosperidad económica continúan amenazados por la vertiente negativa de la mundialización: de la extensión de las desigualdades entre ricos y pobres, entre los países y en el seno mismo de cada país, la propagación de enfermedades y del hambre y la degradación del medio ambiente, al tráfico de droga, el blanqueo de dinero, el terrorismo y la proliferación de armamento.

Para combatir tales amenazas no estamos bien pertrechados. La mundialización de los mercados ha desbordado la evolución de las instituciones internacionales y de los mecanismos necesarios para meter en cintura a las fuerzas económicas, a fin de que su acción sea compatible con los valores de nuestras sociedades. Nuestra forma mundial de gobierno está descompensada: el Gobierno económico —Grupo de los siete (G7), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización Mundial de Comercio (OMC)— está más desarrollado que el Gobierno social o el Gobierno del medio ambiente, cuyo entramado institucional cuando no endeble (Organización Internacional del Trabajo (OIT)) es sencillamente inexistente. Además, las instituciones mundiales funcionan como clubs, en los que un minúsculo puñado de países ricos decide por el resto. En fin, las instituciones están sectorialmente especializadas; y, por el momento, no hay indicios de que vayamos a llegar a una visión de conjunto que comprenda simultáneamente, por ejemplo, la relación entre comercio, crecimiento económico, trabajo y medio ambiente.

Todavía estamos lejos de un compromiso global de los planteamientos libre-cambista, de un lado, y regulador y de desarrollo solidario, de otro. Llegar a él no va a ser fácil. De todos modos, hay que ir más allá: el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la Organización Mundial de Comercio y la Organización Internacional del Trabajo deben ceder su actual protagonismo a una mesa redonda en donde se negocie el contrato social y ecológico planetario. Sin el mismo, no se ve cómo podamos mantener en Europa nuestros altos estándares de tutela social de los derechos y medio ambiente.

Otro mundo, a salvo de patentes de corso y relaciones de vasallaje, menos desigual, de relaciones entre seres libres es no solamente deseable sino posible. Europa puede contribuir a la emergencia de ese mundo en el que los hombres puedan vivir dignamente, dotado de reglas que aseguren la paz. La alternativa de que Europa co-determine las relaciones internacionales responde al interés de los europeos y de una Humanidad necesitada hoy de reglas jurídicas en sus procesos financieros, económicos y políticos para garantizar la libertad. Europa está siendo invocada en los espíritus, justo, para contrapesar los designios del capital y la hegemonía del Gobierno actual de Estados Unidos, torpedeador de un orden mundial de Derecho a la medida del hombre. Joschka Fischer, el Ministro alemán de Asuntos exteriores, apuesta por una mundialización más equitativa. Pues bien, a tal fin, una Europa —gran potencia— es indispensable.

El desafío mayor para la Unión es así afirmarse en el escenario mundial como socio político y estratégico en relación de paridad con América. La alianza occidental no puede consistir en plegarnos a los planes americanos, que ordinariamente nos marginan de los lugares donde se decide la política internacional. En Washington es un lugar común que cuando hay asuntos serios en litigio, por ejemplo, en momentos en que, como en Oriente Próximo, Afganistán e Irak, está en juego el petróleo, la política diplomática, económica y militar es competencia americana. La Unión Europea no puede resignarse a un reparto de tareas que la confina a la intendencia, mientras los americanos se reservan la cabina de mandos. En las citas de Doha (Agenda Doha para el Desarrollo por medio de la liberalización del comercio, Noviembre 2001), Monterrey (cooperación al desarrollo, 2002) y Johannesburgo (desarrollo sostenible, Agosto 2002) la entidad económica y política de la Unión Europea ha comprometido a nuestros representantes a ejercer de potencia mundial. Sobre nosotros ha recaído hacer respetar una Europa política, económica, social y culturalmente autónoma que, en medio de desequilibrios económicos y sociales en aumento y de inseguridad creciente a nivel planetario, fomenta el desarrollo sostenible, la resolución de los conflictos regionales por el diálogo y la cooperación y una mundialización reglada, el único planteamiento compatible con nuestros valores.

¿Cuál es la razón de que Europa sea invocada continuamente en las esperanzas de muchos hombres y mujeres al margen de su lugar geográfico y condición social y cultural? Fundamentalmente, la promesa (una y otra vez históricamente incumplida) de ser portadores de un mensaje de solidaridad y de paz. Una mayor influencia de la Unión frenaría en el exterior la tentación norteamericana al abuso de poder y re-

novaría la alianza con la emergente otra América más fiel al credo ilustrado de sus founding fathers. Mientras no cambien las actuales condiciones, los Estados Unidos mantendrán su calculada ambigüedad de, por un lado, otorgar su imperial placet a la multilateralidad cuando no les afecta y, por otro, imponer sus estrategias a través de medios abrumadores cuando aquélla no sirva a los intereses de los grupos conservadores hoy en el poder.

Solamente gracias a que Europa es ya una potencia comercial capaz de tratar de igual a igual con Estados Unidos, han estado éstos dispuestos a aceptar la multilateralidad en la Organización Mundial de Comercio. Cabe imaginar igualmente que un éxito del euro durante los próximos meses sacudiría, y no hay que excluir que hiciera vacilar, las resistencias americanas a la reforma del sistema financiero internacional.

Un segundo activo europeo es la diversidad de nuestras culturas. De ahí que seamos la potencia mejor dotada para resistir a la concentración de la industria audiovisual, al aluvión de mercancías y a la uniformización impuesta por las multinacionales del consumo. Frente a tal enjenu de civilisation nuestra lucha por la diversidad de las culturas europeas frente al capital anglosajón sirve así de referencia edificante para el resto de culturas con conciencia de colonización.

La emergencia de Europa como potencia es condición de que dé a luz la Confederación mundial que Kant imaginara para la paz perpetua¹². Vds. recuerdan que, según Kant, desde las alturas de la supremacía moral, la razón impone como deber la paz entre los hombres. Pero la paz no puede asentarse y afirmarse como no sea mediante un pacto entre los pueblos. Ha pues de establecerse una federación de paz, que mantenga y asegure la libertad de los Estados federados. Kant pensaba que los pueblos constituidos conforme a Derecho tenderían naturalmente a la paz. Y así, los otros Estados se unirían a los mismos para lograr la paz entre ellos conforme al Derecho internacional. A partir de una federación nuclear para la paz, ésta iría poco a poco extendiéndose mediante adhesiones, hasta comprender a todos los pueblos de la tierra.

Pues bien, Europa es la única instancia con expectativa de gran potencia a favor de una regulación efectiva y de una economía mundial a

¹² Kant, *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, Band 9 Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Erster Teil, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. En lengua española, *La Paz y el Ideal cosmopolita de la Ilustración*, Edición de R. R. Aramayo; J. Mugerza; C. Roldán, Madrid: Ed. Tecnos, 1996.

la medida del hombre. Si coronáramos con éxito el experimento europeo de integración económica y política sin perjuicio de nuestra diversidad cultural, la Unión es el sujeto internacional apto para comprender, fomentar y gestionar las interdependencias de un mundo multipolar. Más que nunca, la Unión, una potencia plural, debe proyectarse en el foro público internacional como anti-modelo y contrapeso de cuanto en el mundo sufrimos de voluntad hegemónica, de intolerancia y de negación de los derechos humanos y del Derecho internacional. El alzado de la Confederación mundial para la solidaridad, el respeto al medio ambiente y la paz depende a la postre de nosotros —sin Europa, no habrá foedus sino dictado mundial del capital y relaciones de vasallaje, explotación y exclusión y devastación de la tierra. Previsiblemente, la afirmación de una Europa gran potencia, de nuestro modelo social y nuestra política reguladora de los mercados y de paz va a provocar forcejeos con nuestros aliados. Solamente nuestro propio crecimiento y despliegue como potencia mundial creará las condiciones para una relación atlántica más equilibrada, ansiada hoy por todo el mundo, elites norteamericanas ilustradas incluidas.

Ahora bien, incluso si los europeos nos pusiéramos de acuerdo sobre nuestra política exterior, habremos de superar el desfase entre las expectativas que despertamos y la acción europea efectiva: los resultados de la acción internacional europea son, reconozcámoslo, solo modestos. En nuestra proyección, no es sorprendente constatar que hayamos registrado los mayores avances cuando y dondequiera que Europa ha sido excepcionalmente capaz de hablar con una única voz. Es el caso de la política comercial, el medio ambiente¹³ y la Corte Penal Internacional¹⁴. En materia de cooperación al desarrollo¹⁵,

¹³ Otro ejemplo positivo ha sido el medio ambiente: la Unión Europea ha sido capaz de plantear coherentemente, hasta llegar al Protocolo de Kyoto, en materia de emisiones de gas y del efecto invernadero una posición distinta de la norteamericana.

¹⁴ El mundo sabe entretanto que sin la Unión Europea, la Corte Penal Internacional no habría nacido. Ciertamente, el compromiso acordado por los quince Estados miembros (30 Septiembre de 2002), que bajo ciertas condiciones permite concluir con Washington acuerdos bilaterales de un estatuto de excepción para imputados ante la Corte, no asegura el futuro de la misma. Por otra parte, hasta dónde Europa ha podido, ha mantenido su postulado de sometimiento de los delitos al Derecho y ha impedido no sólo el cuarteamiento en las propias filas buscado por los gobiernos de Gran Bretaña, Italia y España sino *la entrega de imputados a la Corte* a reserva del consentimiento del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Si el compromiso supone el abandono por Europa de cualquier posición purista a ultranza; por otra parte, Estados Unidos no ha logrado su designio de comprometer a Estados europeos en la impunidad para sus soldados y diplomáticos.

¹⁵ En materia de cooperación al desarrollo, por el contrario, Europa ha sido hasta hace bien poco —Conferencia de las Naciones Unidas en Monterrey (2002)— el gran

finanzas¹⁶, política exterior y defensa¹⁷ y política de investigación ¹⁸ es otro cantar.

Después de este recorrido, la irrenunciable razón de Europa aparece como la gran tarea pendiente para toda una generación.

El laicismo como expediente para transmitir la cultura europea. La escuela pública

Mi discurso sobre el sentido y la razón de Europa quedaría en el aire, si no descendiera a plantearme qué hacer escolarmente en concreto como respuesta tanto a la significación y a la imperiosidad objetiva de Europa como a los desafíos ante los que se encuentran nuestros jóvenes; es decir, si no reflexionara sobre la cuestión, de cómo traducir lo hasta aquí expuesto en programas educativos. Esta tarea sólo puedo dejarla apuntada aquí, en trance de ser asumida por los educadores llamados a ella.

Sin embargo, Vds. me permitirán dos observaciones sobre el particular.

Uno, la *escuela pública* y su vertiente de *laicismo*. La *escuela pública* fue, en sus orígenes, ideada por la Revolución francesa, en tanto que puesta en práctica de los ideales éticos y políticos de la Ilustración: cuales eran, ser un ámbito laico del libre pensamiento; una forja de mentes independientes, formadas con criterio racional y científico, capaces de practicar una moralidad autónoma y de sentir con despierta conciencia ciudadana

ausente de la escena internacional, no obstante nuestra condición de principal contribuyente.

¹⁶ En materia financiera el buen camino está minado por los intereses nacionales. En el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) cada Estado de la Unión Europea —Alemania, Francia, Italia, ...— hace la guerra por su cuenta. Ante el espectáculo cabe preguntarse, si no serán nuestros ministros de Hacienda los últimos partisanos de una idea arcaica de la soberanía nacional. Si previamente al lanzamiento del *euro* el nacionalismo de nuestros Estados podía tener alguna explicación, desde este año constituye una fronda contra la propia moneda como divisa internacional, sólo para hacer las delicias y ... la fortuna de los especuladores en dólares.

¹⁷ En política exterior y de seguridad común Europa carece de una visión propia y de medios para actuar eficazmente. Que el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas acabe por ser una institución al servicio del despliegue de los intereses norteamericanos no es sino el expediente de nuestra propia impotencia.

¹⁸ En la Unión nos permitimos una política de investigación que sería cicatera si no fuera literalmente suicida: cuando el Japón dedica el 3% de su producto interior bruto (PIB) y Estados Unidos un 2,7, nosotros nos estancamos para el año 2000 en un 1,93% y así, frente a 7,4 investigadores por 1000 de la fuerza laboral activa en Estados Unidos y 8,9 en el Japón, Europa suma 5,1.

Antes de ser la instrucción pública un proyecto político era un proyecto moral que descansa en la idea de libertad alumbrada por la Ilustración: como sujeto racional, el hombre es capaz de elegir y está llamado a gobernarse a sí mismo. Convenientemente instruido puede ejercitar lo que Kant llamó la *conciencia autolegisladora*. La *autonomía moral* es pues el ideal ético de la instrucción pública. Es la razón, ilustrada por las luces del saber, quién garantiza no sólo el recto uso de la libertad, sino además el progreso resultante de la constante búsqueda de un conocimiento más veraz y del libre intercambio de las opiniones.

Para que tenga vigor la república es preciso que el pueblo esté constituido por ciudadanos amantes de la libertad, dispuestos a exigirla y a defenderla. Para que la escuela pueda ser institución formadora de ese linaje de mujeres y hombres dotados de una conciencia emancipada tiene que ser en sí misma un espacio de libertad de pensamiento, en el que se introduce al educando haciéndole partícipe de las luces, lo que le permitirá hacer un uso racional e incondicionado de su libertad. Con lo cual, el mantenimiento de este ámbito de libertad de pensamiento generador de actitudes reflexivas y críticas se revela como pieza fundamental de una sociedad auténticamente libre (L. Gómez Llorente)¹⁹.

Las reservas del *laicismo* a la educación confesional de las órdenes religiosas se explica por el antagonismo entre la *autonomía moral* que postulan los ilustrados, cuyo imperativo ético descansa en la razón individual, en la conciencia del deber, y la moral de la obediencia, sujeta a la autoridad magisterial de la Iglesia o la tradición. Pero, búsquese el anticlericalismo, la intolerancia y el doctrinarismo en el poder económico y en las elites conservadoras; en Don Francisco Giner de los Ríos, Don Fernando de los Ríos y Don Luis Gómez Llorente, creyentes por otra parte, nadie descubrirá sino el más escrupuloso respeto hacia la Iglesia, la religión católica, la libertad religiosa y la libertad de enseñanza. Por ello van Vds. a entender que tanto más encomiable me parezca su posición, y que, a la hora de pensar en el instrumento más adecuado para transmitir la idea y el significado de Europa, me seduzca a hacerla mía.

Segundo. En la situación descrita, ¿qué márgenes restan para la esperanza? ¿Cómo hablar de la tradición humanista europea como si aún tuviera relevancia en un mundo tan brutalmente negador de sus valo-

¹⁹ Cfr. Gómez Llorente, L. (2001) Vigencia del Laicismo, Revista *Temas para el Debate*, Noviembre; Gómez Llorente, L. (1998) Principios de la Escuela pública, en *Por la Escuela pública*, Homenaje a Mariano Pérez Galán, Madrid: Fundación Educativa y Asistencial CIVES; cfr. P.Lathuilière, M. Barlow, B. Comte, B. Descouleurs, M., Tinel, F. (1998) *Dieu, est-il laïque? Recherche de sens et laïcité*, Paris, Desclée de Brouwer.

res! ¡Cómo ante el daño infligido por europeos a seres humanos hablar todavía de nuestra tradición humanista! El elemento que chirría en quienes han vivido los horrores del Siglo xx²⁰ es que la creencia en la bondad natural del hombre y su perfectibilidad (Rousseau)²¹, el optimismo que caracterizó a la época de las luces y la confianza en la versión positivista del Humanismo en el Siglo xix han desaparecido para la ciencia, el progreso y el futuro.

Pero no deberíamos tomar la fase actual por el todo. Ignorar por ejemplo el estoicismo en la Antigüedad o su restablecimiento por Montaigne (1533-1592), en medio de la violencia y la intolerancia de las guerras europeas de religión, lleva a ignorar la alternativa humanista de poner nuestra fé no tanto en la bondad innata del hombre cuanto en las potencialidades a despertar y desarrollar en él y en su creatividad. La historia del Humanismo nos brinda un sinfín de bases para creer en lo que Hegel (1770-1831) llamaba la astucia de la razón (*der List der Vernunft*), una tesis que quiere servir de ariete a la inexorabilidad del cambio en las relaciones de poder por desigualmente abrumadoras que sean. Desde las Humanidades como patrimonio cultural europeo, es falso que estemos ante *el fin de la Historia* (Fukuyama); el futuro continúa abierto. Ello es lo que sucedió, por ejemplo, cuando en la Italia del Siglo xiv un puñado de hombres se sintió impulsado a recuperar la Antigüedad, en la confianza en crear un mundo a su medida. Esto es lo que desde hace setecientos años ha representado la tradición humanista, a saber, la resistencia a aceptar una visión determinista del hombre o de la Historia y el postulado de que hombres en libertad pueden dominar la adversidad y configurar el futuro. Para todos aquellos que se resisten a aceptar la visión *smithiano - hobbesiana* de un futuro de la humanidad caracterizado por el ánimo desenfrenado de lucro, la necesidad, la enfermedad, la explotación, la precariedad, la violencia y el miedo, el Humanismo tiene una promesa animadora de los espíritus. Evidentemente, ello no es bastante para quienes ansían seguridad y garantías. Pero, por el contrario, para quienes deciden enfrentarse a la adversidad para domeñar su destino, y para quienes armados de la fe plantan cara a unas relaciones de poder subyugadoras del hombre, el Humanismo mantiene una atractiva vigencia.

De todos modos, la relevancia de la tradición humanista resta más aún que en el valor de lo que ha legado a nuestras sociedades, en su ca-

²⁰ Cfr. Hobsbawm, E. (1994) *Age of Extremes. The short Twentieth Century 1914-1991*, London: Michael Joseph Ltd; Jackson G. (1997) *Civilización y Barbarie en la Europa del Siglo xx*, Barcelona: Ed. Planeta.

²¹ Rousseau, J. J. (1913) *Emil*, Bielefeld und Leipzig: Welhagen & Klasings.

pacidad para asistirnos en la respuesta a los nuevos problemas. Cambie-mos de perspectiva en la enseñanza: presentemos la historia, la literatura y las bellas artes no tanto a partir de su grandeza en el pasado cuanto como cuestionamiento de las relaciones actuales de poder y del pensamiento hegemónico y como respuesta de la razón práctica a las necesidades y preguntas de los jóvenes de hoy. Lo que, a la postre, no es sino el papel que el descubrimiento de la Antigüedad jugó en el Renacimiento, proporcionando a los jóvenes un patrimonio excitante a explorar, y con el que trabajar para responder a los conflictos en los que estaban envueltos y a las preguntas que se hacían. La tradición humanista, que no se reduce hoy a la Antigüedad sino que comprende veinticinco siglos de historia, es la única que puede dotar de sentido a las experiencias de niños y jóvenes. Las protestas desde Seattle, Dic. 1999, y Porto Alegre, 2001, hasta Washington, hace un par de semanas, no acaban todavía de trascender el nivel de contestación, no habiéndose mostrado capaces de elaborar un diseño alternativo a las relaciones de poder y al pensamiento hegemónico. Bien harían sus organizadores en volver la mirada justo sobre la tradición humanista, solícita de puesta al día; pero entretanto ello tiene lugar, pongamos nosotros manos a la obra.

Epílogo

Por más que el Humanismo y la libertad estén bajo asedio durante el último cuarto de siglo, de mis recientes encuentros en Europa y en España no dudo, sin embargo, de que las fuerzas conservadoras y reaccionarias hoy dominantes no prevalecerán. Hay inmensos recursos humanos, virtud pública y mayorías democráticas, Vds. sin ir más lejos, en expectativa de un nuevo giro de la Historia a favor de una tierra a la medida del hombre. ¿Cuánto tiempo duró la travesía del desierto de Francisco de Vitoria, Fray Luis de León, Don Gaspar de Jovellanos, Don Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza²² (22), de nuestras heroínas republicanas Jimena Menéndez Pidal, Federica Montseny, Clara Campoamor, Victoria Kent y de tantas otras luminarias de la Humanidad, y quién diría que tan solo por un instante vacilaron en sus creencias? Su memoria interpela hoy el empeño de Vds. a favor de una política educativa bajo la inspiración del Humanismo europeo y pienso que no será en vano.

²² Cfr. Jiménez, A. - Landi, A. (1996) *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*, Madrid: Editorial Complutense; Cacho Viu, V. (1962) *La Institución Libre de Enseñanza*, Madrid: Ediciones Rialp; Díaz, E. (1973) *La Filosofía social del Krausismo*, tercera edición, Madrid: Cuadernos para el Diálogo.

3.

Europa, del referente institucional al referente personal: ser europeo, sentirse europeo, vivir como europeo

Anna Maria Donnarumma

ONG de cooperación internacional: PRO.DO.C.S.

Progetto Domani: Cultura e Solidarietà, Italia

Referente institucional

El marco institucional del ser Europa

La Comisión para los Asuntos Institucionales Unión Europea (UE), sobre la base de la experiencia positiva de la Convención que ha redactado la *Carta de los derechos fundamentales* de la Unión en el 2000, ha constituido un organismo del mismo tipo, una Convención europea como instancia más idónea para dar respuestas válidas sobre el futuro de la Unión y para contribuir a redactar una Constitución europea.

Actualmente, la UE se ha propuesto dos *objetivos*: concluir el proceso de *ampliación* y redefinir la propia *configuración institucional* a través de la Convención.

Para lo específico, la Declaración de Laeken, adoptada con ocasión de la reunión del homónimo Consejo europeo durante los días 14 y 15 de diciembre de 2001, es quien toma en consideración estos mandatos y pone los fundamentos de la misma Convención, que ya ha comenzado con los trabajos del 28 de febrero de 2002.

La Convención debería aprobar una especie de *Tratado constitucional* para hacer concreta una *Federación de Estados-Naciones* (definición sugerida por Jacques Delors), cuyo preámbulo podría estar constituido por la misma *Carta de los derechos fundamentales de la Unión*.

En el futuro, sobre todo en el 2004, varios países ya candidatos a la ampliación (trece exactamente) podrían participar en las elecciones del

Parlamento europeo previstas para esas fechas; es a partir de este momento cuando la Unión se ampliaría con otros Estados.

Hablar de la Constitución es hablar del debate sobre la Identidad Europea, que resulta de gran actualidad en este momento.

La Convención ha empezado a trabajar para comenzar a construir *una Europa*, más Europa como repite el *leit-motiv* de la Presidencia española. No sólo un objeto político no identificado (según J. Delors), sino una Europa reglamentada por una propia Constitución y cada vez más cercana a los ciudadanos.

Ya la *Carta de los derechos fundamentales de la Unión*, proclamada en Niza, en su preámbulo afirma: «Los pueblos europeos al crear una *unión* cada vez más estrecha, han decidido compartir un *futuro de paz fundamentado en sus valores comunes*.»

Se trata de una Europa entendida como sujeto político, que consolida una red de vínculos y de cooperaciones, libremente asumida, un impulso de desarrollo en la paz, en la justicia y en la solidaridad.

Los *valores comunes* hacen referencia a la unidad que evita las desviaciones particulares generadas por las diferencias de las culturas y de las tradiciones de los pueblos europeos, por la identidad nacional de los Estados miembros y por el reglamento de sus poderes públicos a nivel nacional, regional y local. Se trata de un proyecto que conduzca, con especificidad irrenunciable, a la universalidad de los pueblos, construyendo una nueva humanidad y una cultura de la alteridad y de la diversidad respetada.

Referente personal

El ser europeo. Una cuestión de identidad personal, nacional y comunitaria

Pero ¿quién son los europeos? Sobre todo: ¿se puede hablar de europeos? En una época de «ampliación» de la Unión, ¿es legítimo preguntarse hasta qué punto puede reducirse el concepto de identidad a un conglomerado de países diversos.

La misma Declaración de Laeken habla de la *diversidad como elemento distintivo y básico de la Unión europea*. No obstante, uno de los elementos comunes a los europeos, argumentado por el Presidente de la Convención Valéry Giscard D'Estaing, consiste «en haber llevado a la humanidad tres aportaciones fundamentales: *la razón, el humanismo y la libertad*»; el mismo Aznar, Presidente de turno del Consejo europeo, ha afirmado que es fundamental «la salvaguardia del equili-

brío entre la profunda unidad cultural de Europa y la evidente diversidad histórica».

A nivel macroscópico, el concepto clave resulta ser el de la *integración*.

¿De dónde puede derivar la identidad común? ¿Sobre qué es posible construir una ligazón entre distintos? Si se mira solamente a los Estados nacionales, la identidad común está basada en la participación de la historia, lengua, a veces religión, elementos no comunes en los Estados multinacionales (como es el caso de la Unión)¹.

Ernst Renan ha afirmado que la *identidad nacional* nos impone u olvidar el pasado o recordarlo. Esto sucede porque la misma historia puede ser precursora de las divisiones que no favorecen la construcción de la identidad común, que se construye cuando individuos de grupos distintos ven, en una realidad política más amplia, la posibilidad de desarrollar la propia identidad nacional sin obstáculos. Habermas sostiene que la unidad europea no puede basarse sólo en la participación de tradiciones, culturas y lenguas que caracterizan los Estados nacionales sino que *debe hacer referencia a la realidad de la ciudadanía europea*. Esta debe basarse en un *patriotismo constitucional «postnacional»* basado en la participación de los principios de justicia y democracia.

La ciudadanía como tal representa una concepción llevada a las extremas consecuencias jurídicas como compromiso de derechos y deberes², por lo que debe ser acompañada de la identidad como manifestación de la pertenencia del individuo a una comunidad política³.

¹ Los conceptos de Estado y de Nación son distintos. El Estado se construye, mientras que la Nación es una comunidad cultural permanente. Sustancialmente, deben encontrarse y tener presentes dos elementos: participación de valores e identidad común.

² Hablar de un *corpus* legislativo que encierre en sí específicos derechos, no quiere decir dar por adquiridos derechos preexistentes en el viejo Continente, sino hacer surgir los mismos como parte integrante de la Europa de los años futuros.

³ En el ámbito de la UE hay que tener presente los procesos de globalización internacional y el hecho de que a la desigualdad del derecho que opone los nacionales a los extranjeros se añade, dado el cierre de las fronteras de la misma UE hacia el exterior, la distinción entre europeos y no europeos.

Lo que hay que tener presente en la diatriba actual sobre la identidad común es que «Europa será social y cultural o no será».

En la era de la globalización, las diferencias que existen en Europa son la consecuencia de un pluralismo absolutamente radicalizado y que no hay que subestimar, porque tiene un acervo cultural de gran riqueza: el acercamiento de estas culturas debería generar solidaridad, paz, democracia.

El ser de la identidad y de la ciudadanía

La Identidad Europea está unida al concepto de ciudadanía. El artículo 17 del Tratado constitutivo de la Comunidad europea instituye la ciudadanía europea⁴, propia de quien es ciudadano de un Estado miembro, considerándola un complemento de la ciudadanía nacional y no sustituyéndola.

Se trata de un concepto completamente distinto del clásico de ciudadanía considerada como condición jurídica anclada (inseparable) al ser parte de un Estado: la Unión en cuanto tal, en efecto, no es aún un Estado y, además, la ciudadanía europea y la nacional coexisten (los Tratados no fijan estos requisitos sino que se obtienen automáticamente).

Se puede hablar de *ciudadanía dual*, no significando doble ciudadanía, en cuanto este segundo fenómeno se reconocería en el momento en que el mismo individuo sea al mismo tiempo titular del *status* de ciudadano de dos o más Estados.

La *Carta de los derechos fundamentales* contempla a sí mismo, en su capítulo V dedicado a la ciudadanía, el derecho de acceso a los documentos, el derecho a una buena administración o *good governance* (que resulta ser una innovación de la *Carta* misma).

Hoy se cuenta también con un concepto amplio de ciudadanía.

Un argumento sobre los vínculos que conceden identidad, soberanía y ciudadanía, ha sido el ofrecido por el Ministro para las Políticas comunitarias, Buttiglione, quién citando a Lord Ralph Darendorf, para el que no existe un *demos* europeo en cuanto tal, aunque, señala que es necesario redactar una Constitución.

El *demos* europeo existe para alguien pero es *sui generis*.

El *demos* de la cultura clásica griega es el resultado de un sinecismo (que significa: vivir juntos) y buscando elementos que lo favorezcan como el templo que se reconoce como centro. En Atenas las lenguas eran iguales, en Roma eran distintas: el sinecismo europeo se refiere a este último modelo y está en evolución. Existen ciudadanos europeos y ciudadanos italianos: no se puede ser europeo si no se es

⁴ Los derechos que tradicionalmente se incluyen por la ciudadanía europea son: libertad de circular y permanecer en el territorio de los Estados miembros; derecho de voto y de ser elegido en las elecciones municipales y en las del Parlamento europeo en el Estado miembro de residencia; derecho a la tutela diplomática y consular de cualquier Estado miembro en el territorio de un tercer país en el que el estado miembro de ciudadano no esté representado, derecho de poder acudir al Parlamento europeo; derecho de acceso al mediador europeo.

ciudadano de un Estado que pertenece a Europa y esto ya sugiere la idea de *federalismo*⁵.

El problema que se presenta es el de determinar el propio campo: Aristóteles respondiendo a la pregunta sobre cómo debería ser el tamaño de una ciudad, afirmaba que tendría que ser lo suficiente grande como para asegurar aquellos factores que las tribus por sí solas no podrían asegurarse, como por ejemplo la paz.

Sentirse europeo en la propia area regional

En la sociedad actual de la globalización, también a nivel de área regional, se destacan dos fuerzas aparentemente contrapuestas que conviven: una tendencia al *globalismo* (a lo macro, centrífuga, de ampliación, orientada a la diferencia) y una al *localismo* (a lo micro, centrípeta, de contención, orientada a la semejanza).

Las dos fuerzas son fruto del mismo fenómeno: de una parte en el mundo se asiste, gracias a las nuevas tecnologías, a la construcción de la aldea global, al conocimiento de culturas alejadas; de otra parte, merced al primer aspecto, hay unas líneas de tendencia que buscan la satisfacción de las propias necesidades en lo local, en el territorio más próximo, en los espacios que confirman la propia visión del mundo, que no ponen demasiado en crisis los paradigmas habituales; en resumen que dan mayor seguridad. Desde hace años, a nivel sistemático, de una parte se cohabita, se busca una adaptación como estructura política y como ciudadanos al fenómeno de la «globalización», más como un dato de hecho que como elección; por otra parte, se promueve desde abajo y se auspicia un reconocimiento legislativo de un mayor poder y autonomía de los entes locales, como lugar decisorio más cercano a la comunidad y a sus necesidades. Por ejemplo: se aprueban leyes para el descentramiento y se introduce el euro como moneda única; Europa ocupa un lugar en las sedes mundiales como ente unido y vota la reforma de los entes locales. Aumenta la representatividad de las coaliciones y de los consorcios, pero aumenta también el número de las realidades de base.

⁵ La soberanía según J.Locke, no se pierde nunca totalmente: sencillamente, se abdica sólo en parte, abdicación que se hace necesaria por el hecho de ser miembro de una comunidad. El concepto de palabra, resulta que hoy está dividido cualitativamente (basta pensar en el art. 19 de la Constitución italiana que caracteriza al Estado y a la Iglesia como «independientes y soberanos cada uno en su campo»).

Reforma federal, subsidiariedad y estado social

Un fenómeno que ha favorecido la difusión del debate sobre federalismo y la subsidiariedad ha sido la erosión del papel central del Estado Nación debido a la ampliación del mercado global y a la significativa movilización desde abajo promovida en buena parte de la sociedad civil organizada, a fin de avivar un proceso de participación y cogestión responsable de la vida pública, a nivel local y regional⁶.

Estamos acostumbrados a referirnos a la *subsidiariedad vertical* cuando se desenvuelve entre los órganos públicos (Estado y Entes locales) y a la *subsidiariedad horizontal* cuando entra en relación con los sectores públicos y privados y en el derecho de los ciudadanos para escoger autónomamente el otorgador del servicio requerido. Hasta finales de los años 70 la atención política estaba mucho más centrada en la subsidiariedad vertical; enseguida el debate ha tomado incluso el aspecto de compromiso y participación de los ciudadanos, como receptores y como otorgadores de los servicios mismos⁷.

Hoy todos invocan el principio de subsidiariedad. Pero mientras la cultura neoliberal se apropia de ella para justificar la vuelta a lo privado y al individualismo típico del liberalismo clásico, la cultura solidaria y popular ve en este principio el criterio fundamental para hacer participar responsablemente a personas e instituciones diversas en la consecución del bien común.

La vivencia entre problemáticas y exigencias

Un problema que hay que afrontar por parte de la Europa del mañana es el que va unido al *deficit democrático* que inspira el tejido institucional de la Unión. Las instituciones europeas, en efecto, sufren un desfase entre ellas mismas y sus destinatarios: los ciudadanos.

⁶ En los últimos años se ha hablado mucho de la subsidiariedad y del papel del Estado en el campo de los servicios a la persona; refiriéndose ya a la relación entre los servicios otorgados directamente por el Estado y los demandados a los Entes Locales, como subordinados a los primeros, o a la relación entre servicios públicos y privados otorgados por el sector privado, donde los primeros serían subsidiarios de los segundos.

⁷ Se ha empezado un interesante proceso de descentramiento de la concepción centralista del Estado con revocaciones al poder absoluto por parte de los ciudadanos, desterrando poco a poco la visión asistencialista de los órganos públicos a favor de un papel de promoción, de activación, de valoración de los resortes de la comunidad territorial, que pueden cooperar con el Estado a la satisfacción de las necesidades de la ciudadanía.

Subsiste una falta de definición de las competencias, una excesiva burocracia, una ausencia general de participación concreta.

Es precisamente aquí, en el momento de la *participación*, cuando surge la exigencia de la subsidiariedad, de la puesta en común de más cosas, comprendidas *soberanía y responsabilidad*.

Respecto a la subsidiariedad se ha hablado mucho. El Tratado de Maastricht dice así en el art. 3B par.2:

«En las materias que no son de competencia exclusiva, la comunidad podrá intervenir, conforme al principio de subsidiariedad, sólo y en la medida en que los objetivos prefijados no puedan ser obtenidos de modo satisfactorio por los Estados miembros y puedan, por tanto, conseguirse mejor por la Comunidad».

La subsidiariedad es el modo más real para poner de acuerdo la uniformidad y la diversidad presentes en la Unión, como bien ha escrito el honorable Lamberto Dini, miembro de la Convención, lamentando, por parte de los Tratados constitutivos, un vacío legislativo sobre los instrumentos para determinar quién está legitimado para denunciar la violación del principio mencionado.

Un ulterior problema se da por el hecho de que, para alcanzar una *mayor integración* se pone como condición necesaria la *reducción de las materias que exigen la unanimidad para dar ventaja a la votación por mayoría*. En tal contexto, no se puede evitar considerar a una institución como el Parlamento europeo que, como todos los Parlamentos dignos de este nombre, necesita una función auténticamente legislativa para cooperar con el Consejo con un procedimiento de codecisión adoptada como regla en una redefinición general y en una especificación de las competencias.

El ciudadano europeo pide mayor democracia participativa; por tanto exige una Europa democrática, en lugar de una Europa tecnocrática, como ha argumentado el Presidente del Parlamento europeo, Dr. Pat Cox.

El vivir como europeo en Europa y de cara un mundo en transformación

El panorama mundial caracterizado por el fenómeno de la globalización de los mercados y por el desplazamiento del trabajo, facilitados por un incremento de las tecnologías informáticas, ha hecho que el tema del Gobierno mundial sea más actual y urgente. Las instituciones que hace algún decenio se ponían como interlocutoras en la gestión de las controversias y como amortiguadoras en los impulsos polarizantes

de algunos bloques políticos, hoy se encuentran a punto de ser deslegitimadas por organizaciones nacidas allí donde el poder económico y financiero se impone sin trabas, muchas veces de modo poco transparente.

Han sido innumerables los impulsos desde abajo que han hecho ver como protagonista del proceso a las distintas voces de la sociedad civil organizada, con el fin de volver a unir aquel *gap* entre instituciones y pueblo que se había creado desde la postguerra hasta hoy, bajo la fuerza de una política demagógica y de un abuso de la representación democrática expresada a través del voto, traducido muchas veces en un verdadero y auténtico mandato, por ambas partes.

Esto ha generado instituciones burocráticas, a distintos niveles, gigantescas, pero privadas de vida y de relación con la realidad y, al mismo tiempo, una población desmotivada e indiferente a la gestión de la «cosa pública»; una sociedad que percibe el gobierno como un poder monolítico, imposible de modificar. El intento, en cambio, consiste en individualizar claves de lectura que hagan del gobierno un servicio real a la ciudadanía, no excluyéndola de las soluciones de sus problemas. Se puede también definir este cambio como la *transformación de la administración burocrática en «management» político* (post-burocracia): donde el gobierno de un espacio territorial ya no es un monolito indiscutible, sino que se convierte en instrumento de comprobación, valoración, reorganización teniendo en cuenta costes, ganancias, fines, medios.

Se han creado formas de resistencia con miras a abrir un diálogo, un paso para la transformación-cambio, recuperando el sentido político de la colectividad y los significados remotos del poder del pueblo, como soberano en las decisiones en un contexto democrático.

Estas formas de resistencia han facilitado el proceso de Reforma del Welfare estimulando la discusión en torno a las instituciones, encauzando el paso aún vigente del concepto *de government a governance*.

El primero es en el que están de acuerdo las instituciones con mayor frecuencia: un lugar de exclusividad del poder público. El segundo, el concepto de *governance*, implica la interconexión entre más agentes—instituciones públicas, realidad privada y sociedad civil— en la participación organizada del poder decisorio.

El concepto de « buen gobierno » o *good governance* se inserta en el amplio debate de la reforma del Estado como reforma de la sociedad (*Welfare Society*)⁸, de la derogación, de la subsidiariedad, de la amplia-

⁸ «La antigua forma organizativa del *Welfare State* tiene que dejar el paso a una nueva estructura de *Welfare Society*, donde mercado y Estado se integren con el Tercer

ción del Tercer sector, de la evolución del voluntariado y de las fuentes de prestación de servicios a la persona.

Una *governance* o mejor una *good governance*, se debe apoyar sobre un entramado seguro, flexible, transparente, competente; compues- to por un gobierno mundial legitimado y por una sociedad civil respon- sable y comprometida, no cerrada a los propios intereses, sino abierta al bien común, al interés colectivo. Muchos escritos han reflexionado acer- ca de cierta coincidencia entre bien social y bien personal, con la con- vicción de que si la contraposición es exagerada, saldrá perdiendo tam- bién el bien personal, al que estamos acostumbrados a percibir con condicionamientos y reglas precisas.

Es preciso revitalizar instituciones públicas que sepan reconocer y legitimar otros espacios de confrontación y decisión. El papel central- izado debe ser conservado para salvaguardar la coherencia de las políti- cas locales con las líneas guías globales en defensa de los derechos hu- manos y para el reconocimiento de los deberes de cada uno.

En nuestra sociedad se asiste con demasiada frecuencia al predomi- nio de una lógica bipolar, de contraposiciones, de competiciones: don- de se da un vencedor y un vencido.

En una lógica de *governance*⁹ es necesario entrar en la política de la *colaboración, de la cooperación, de la mediación y negociación de intereses contrapuestos*. Lo que no quiere decir rebajar compromisos renunciando a los criterios éticos de la elección, pero sí sentarse en tor- no a la mesa de diálogo para una gestión política participada, recono- ciendo un poder difuso, un *leadership* de cualidad fundada en las com- petencias, un encuentro entre instancias distintas. El arte de negociar ha sabido en los últimos años afinar sus técnicas y su estilo, lo que po- dría ser un buen punto de referencia en la *partnership* entre fuerzas diferentes.

sector, es decir por la participación responsable de los sujetos de la sociedad civil. En la óptica del *Welfare Society* los ciudadanos no son sólo destinatarios de los servicios sino que pueden jugar un papel propositivo

La reforma del Estado agiliza procedimientos y estructuras a favor de una población más informada y motivada a asumir deberes y derechos de la participación política.

⁹ Diversas son las interpretaciones del buen gobierno: se pasa de la *E-government* propuesta por el Gobierno italiano para las administraciones públicas de los países en vía de desarrollo, a propuestas surgidas desde la base de cogestión no jerárquica de la política de gobierno (Carta del Nuovo Municipio redactada en Porto Alegre en Brasil). Detrás de las claves de lectura perseguidas se descubren paradigmas culturales con dis- tintos puntos de referencia: desde las soluciones *pret-à-porter* o llave en mano de esta- distas expertos a hipótesis de trabajo y de praxis que se maduran en la relación constan- te entre emisor y destinatario, entre donante y receptor, en el marco de una relación de reciprocidad e igualdad de oportunidades.

Se puede hablar de buen gobierno a distintos niveles de complejidad organizativa; a nivel micro, medio y macro. Las dinámicas y presupuestos se presentan semejantes, pero la aplicación en los distintos contextos políticos hace emerger la riqueza de posibilidades y la creatividad de soluciones de comportamiento posibles.

Las realidades institucionales locales son las más aventajadas al experimentar el buen gobierno, por su proximidad geográfica y cultural a la población. Está admitida por muchos la idea de que la práctica de la *governance* local está extremadamente ligada a la promoción de la sociabilidad, con la atención a las políticas de inclusión y bienestar de las personas, en una lógica colectiva y no individual.

Todo esto se realiza no sólo creando servicios sociales eficientes y sostenibles, sino más bien en el difundir una cultura del *I care* (me importa), del bien social y de la participación.

Otro desafío del «buen municipio» es el de favorecer una *community building*, con la construcción de retos de solidaridad y de proximidad entre todos los agentes sociales. No es un objetivo fácilmente alcanzable, son necesarios dos requisitos: en un contexto donde reinan demasiadas tensiones y conflictividad latente es bueno favorecer un clima de confianza, de ánimo, de acogida de los distintos puntos de vista; la interconexión y el encuentro son pasos sucesivos.

Construir «comunidad» quiere decir construir sobre los *sentimientos positivos*, basados en *la ayuda recíproca*, *la comunicación que valora a cada persona* y *la elaboración de la diversidad*; promover la *seguridad* que es *confianza*, y no la que es *cerazón* y temor de lo que está fuera de nosotros; favorecer el *diálogo* y el *conocimiento*, en particular en situaciones de conflicto; valorar la dimensión del grupo, del compartir, de caminar juntos para el logro de los *objetivos comunes*.

En resumen, una ciudadanía activa, menos pasiva, menos dispuesta a delegar, más volcada en la solución de las necesidades individuales y colectivas, puede convertirse en el instrumento eficaz para un bienestar social y de relaciones que sepa poner las bases para la seguridad de la que tanto se habla, para la búsqueda de una paz auténtica.

Ciertamente es un camino educativo y cultural largo, del que asociaciones, organizaciones no gubernativas, escuelas y familias, no pueden eximirse. El aumento de las formas asociadas en los últimos años es el termómetro de una vitalidad, de un deseo de construcción y de cambio social y político que indica la dirección en la que hay que actuar.

Por una globalización de la base, solidaria y no jerárquica

Como ya se ha dicho, ante el desafío de la globalización, las reacciones de las comunidades locales puede oscilar entre el cierre por la defensa de la propia identidad y la carrera desenfrenada por la competición, concibiendo al otro en ambos casos como adversario, como enemigo (lógica bipolar). La lógica del buen gobierno conduce en cambio a la valorización del patrimonio local y a la experimentación de políticas compartidas de gestión.

El municipio asume un papel que va más allá de administrar, se coloca como lugar de «gobierno» de la realidad local, no en sentido restrictivo y concentrado, sino en abierto, en la apertura-confrontación con una pluralidad de agentes.

Administrar un territorio implica con frecuencia solamente una mera respuesta ejecutiva a algo establecido de antemano, una «heterodirección» en la gestión de un espacio que se conoce y en el que se vive.

La meta del buen gobierno en el municipio tiende a invertir el proceso valorando la peculiaridad y el patrimonio local, a partir de la producción y distribución de los bienes y servicios. Esta afirma que «no se puede hacer localismo cerrado, defensivo, sino que se deben construir retos alternativos a los retos amplios globales».

Este acercamiento intenta contraponer a la lógica del todo hiper-super-mega el método del más pequeño, del más cercano, del más participativo, demostrando de este modo la validez por los resultados de amplio alcance que consigue, no sólo en términos cuantitativos económicos, sino también en el plano social de unidad de grupos, de gestión de conflictos.

Las mismas dinámicas se pueden transponer a otros niveles más complejos (pero no jerárquicos): lo global se convierte en un conjunto de comunidades locales que se interrelacionan.

El vivir europeo en un contexto de globalización

La Gobernanza europea

La Comisión europea el 5 de agosto de 2001 publicó un *Libro blanco* sobre la «Gobernanza europea»¹⁰, con el fin de abrir un debate so-

¹⁰ Cfr. Comisión de la Comunidad Europea. *La governance europea. Un Libro Blanco*, Bruxelles, 5 agosto 2001.

bre las nuevas formas de colaboración y relación con los pueblos y los otros Estados miembros.

Es decir: después de la Unión monetaria es necesario promover una cultura europea y formas de participación de la sociedad civil.

«La *gobernanza* señala no sólo los órganos de Gobierno, sino también todos los mecanismos formales e informales, públicos y privados, que generen el consenso social en torno a los objetivos socialmente relevantes»¹¹.

En la segunda parte del *Libro* se especifican los cinco elementos fundamentales para una buena *gobernanza* aplicables a todos los niveles de gobierno: *apertura, participación, responsabilidad, eficacia y coherencia*.

El debate sobre la exigencia de experimentar formas de gobierno más acordes con el contexto en que se vive, se aviva no solo en el seno de las instituciones más cercanas a los ciudadanos sino también en las que están más distantes por los temas que afrontan y por la apertura con la que se presentan.

También la UE tiene necesidad del compromiso de la ciudadanía de los Estados miembros y da origen a proyectos y campañas para hacerse más cercana a las personas, más reconocible y accesible en el lenguaje y procedimientos (apertura).

La participación en todas las fases de elaboración y planificación de las propuestas es un elemento que puede favorecer la adhesión en el momento de la aplicación, para que las disposiciones estén realmente al servicio de las personas.

La responsabilidad implica la transparencia y la claridad en los cargos y en las competencias, todos tienen que tener muy claro qué es lo que esperan de los otros agentes. A la eficacia de las decisiones, con una mirada al pasado como historia y al futuro como planificación, deben seguir el *principio de la oportunidad y de la proporcionalidad*.

Continúa el *Libro Blanco* diciendo que «cuando se da impulso a una iniciativa es fundamental comprobar sistemáticamente si una acción pública es verdaderamente necesaria, si el nivel europeo es el más oportuno y si las medidas propuestas son proporcionadas a los objetivos.»¹²

La coherencia es lo que en gastronomía se percibe como el gusto y es esencial al resultado final; puede no verse pero está implícita. Los

¹¹ El Libro Blanco sobre la gobernanza europea de Rosario Sapienza, in «Aggiornamenti Sociali» n. 11-01, pág. 778. El *Libro Blanco* es el fruto de un trabajo de doce grupos compuestos por funcionarios de la Comisión europea, para crear una base de discusión de la que partir para consultas a distintos niveles.

¹² *Idem*, pág. 780.

ciudadanos y no sólo los europeos, en los últimos decenios, muestran una desconfianza muy significativa en las instituciones, con frecuencia acusadas de mancharse con juegos poco limpios por fines personales o de partido, perdiendo completamente el contacto con las motivaciones de servicio para las cuales sus cargos institucionales fueron investidos.

Las estrategias que la Unión Europea está esbozando, también según dicho *Libro*, con miras a una *gobernanza* europea participada y estimulada desde la base son:

- Mejorar el nivel de comunicación con la opinión pública
- Simplificar el lenguaje usual y facilitar la comprensión de qué y cómo está estructurada la UE.
- Dar inicio a una relación de estrecha colaboración con las otras instituciones (en particular las Entidades Locales).
- Poner en marcha y experimentar nuevas formas decisorias paralelas a las establecidas por la normativa vigente.
- Estar a la escucha de los requerimientos de la sociedad civil y ampliar un consenso desde la base.

En el *Libro Blanco* se habla de dos instrumentos innovadores como la *co-reglamentación* y el *método abierto de coordinación*.

Dice el *Libro Blanco*: «La co-reglamentación combina acciones vinculantes de orden jurídico y normativo con acciones decididas en base a su conocimiento y experiencias prácticas, para los sujetos más interesados. Resulta así un mayor dominio de las políticas en juego, ya que participan en la elaboración y en el control de su actuación con los que están más convencidos.»

«*Se trata de un modo de promover la cooperación y el intercambio de las mejores prácticas y de poner de acuerdo objetivos y orientaciones comunes a los Estados miembros, a veces con el sostén de planes nacionales de acción, como en el caso de la lucha contra la exclusión social. Tal método prevé el control regular de los progresos realizados para la consecución de los objetivos comunes, consintiendo así a los Estados miembros comparar las propias iniciativas y sacar enseñanza de las experiencias de los otros*».

Hoy no se puede dejar de caminar en la dirección de una apertura y de una organización en los distintos niveles de gobierno; pero este proceso no puede realizarse sin una relación de colaboración y de confianza entre todos los agentes protagonistas: instituciones nacionales, entes locales, organizaciones de la sociedad civil, representantes de las numerosas categorías sociales, económicas y culturales, ciudadanos responsables, etc.

También la sociedad civil deberá reforzar este proceso, ya *in fieri*, de responsabilizarse y de co-proyectar, con la certeza de que hay que

dar un paso cualitativo que permita una predisposición a la propuesta constructiva y dialogante, deseada por la UE, para hacer *germinar socialización y cohesión, en el respeto de las diferencias y de la democracia*.

Esto proyecto cultural y político se extenderá a nivel internacional.

Referencias bibliográficas

- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2001) *La governance europea. Un Libro Bianco*, Bruxelles, 5 agosto.
- APPUNTI DEL CONVEGNO «Le prospettive istituzionali della Convenzione europea» organizzato dal Comitato Italiano del Movimento Europeo (CIME) e tenutosi presso il CNEL il 21 giugno 2001. Riporta in ordine sparso una sintesi delle opinioni espresse dai vari relatori;
- SAPIENZA, R. (2001) *Il Libro Bianco sulla Governance europea*, «Aggiornamenti Sociali» n. 11.
- DOSSIER EUROPA (2002) «Il dibattito sulla Convenzione», n. 30 del luglio.
- LIPPOLIS, V. (1994), *La cittadinanza europea*, Bologna.
- KYMLICKA, W (1995), *La cittadinanza multiculturale*, Bologna.
- LAZZARI, F. (1994) *L'altra faccia della cittadinanza*, Milano.
- M. APOSTOLO, M. (1990) *Europe sociale: mythe ou réalité?*, en AA.VV., *Europe sociale et immigration*, Vincennes www.unifi.it/lapei/index.htm

4. La dimensión europea de la educación

M.^a Angeles Marin
Grup de Recerca en Educació Intercultural
Universitat de Barcelona, España

Introducción

La necesidad de construir una Unión Europea que no se basara solamente en una unión económica y/o política sino también social y cultural propició que se concediera un papel relevante a la educación. Otro de los elementos que han influido en este papel concedido a la educación ha sido el constatar la falta de conciencia de pertenencia a esta nueva realidad transnacional por parte de la ciudadanía de los distintos países de la Unión¹. Surge así en 1976 el término «*Dimensión europea de la educación*».

Los orígenes de la política comunitaria en relación a esta dimensión europea de la educación se remontan a los años 70². Durante los años 80 se redefine el papel de la educación impulsado por el Comité de la Europa de los Pueblos encargado a Pietro Adonino. En el segundo informe Adonino, el Comité incluye propuestas de acción en los campos de la educación y la cultura para promover la identidad europea. La educación para la ciudadanía y la identidad recibe un gran impulso du-

¹ La generación joven tiene dificultades para identificarse con la realidad y potencialidad de una Europa unida vista desde su propio país. Para estos jóvenes la propia nación es mucho más importante que Europa o cualquier otra nación (Du Bois-Reymond, 1997).

² En 1974 el Consejo de Ministros hizo una declaración en la que señalaban 4 áreas prioritarias para la política comunitaria: enseñanza de las lenguas extranjeras; promoción del estudio de Europa como una parte del curriculum ordinario; la cooperación en la educación superior y el apoyo a las escuelas europeas. Sin embargo la acción comunitaria en educación ha primado la cooperación mas que la armonización de las diferentes políticas de los estados miembros en cuanto a los sistemas educativos.

rante esta época mediante dos resoluciones, una del Consejo de Europa (1983) y otra del Consejo de Ministros de Educación (1988).

En la década de los 90 se intensificaron los esfuerzos para crear una identidad comunitaria basada en un sentido de pertenencia a la cultura europea, haciendo de la dimensión europea un punto de referencia central en el empeño de Bruselas de recuperar el apoyo popular al proyecto europeo. El tratado de Maastricht ratificó la dimensión europea de la educación concediéndole una mención específica en el primer artículo del tratado. En 1993 apareció el Libro Verde de la Dimensión Europea de la Educación. Según este libro, el objetivo principal de la dimensión europea es estimular la conciencia de lo que se concibe como una cultura y herencia europea común, y propiciar que el alumnado se sienta más inclinado a identificarse como europeo. Se hace mención específica de que los esfuerzos por introducir la identidad europea en la educación no pueden ir, en ningún caso, en perjuicio de las propias identidades nacionales o regionales. La finalidad principal es respetar la diversidad regional y nacional, y al mismo tiempo, impulsar la común herencia cultural. Hansen (1998) señala que se han hecho muchos esfuerzos en la Comunidad Europea para no plantear los temas de identidad nacional y europea como conflictivos sino como complementarios. Estos esfuerzos tienen que hacer frente a una doble situación, por una parte dentro de cada uno de los estados nacionales asistimos a un renacimiento de las culturas autóctonas o nacionales³ y, por otra, el asentamiento definitivo de inmigrantes dentro de cada uno de los estados de la Unión conlleva un cambio en la configuración interna de sus poblaciones.

¿Existe una identidad europea?

La construcción de una identidad europea significa que las personas han de incorporar a su identidad nacional una identidad transnacional. El elemento clave para Flouris (1998) en el logro de una identidad transnacional es que se necesita encontrar unas características esenciales de identidad compartida; las personas de las distintas naciones necesitan sentir seguridad y desear adherirse a una entidad transnacional, sin tener que sacrificar sus identidades personales o nacionales. Para ello se deben facilitar las condiciones que permitan rein-

³ En Martiniello (1998) pueden consultarse diversas razones para este resurgir de las culturas locales, regionales y nacionales.

ternalizar símbolos supranacionales, valores socio-culturales, actitudes, que muestren cohesión y solidaridad, para que se construya esa nueva identidad.

Muchos autores coinciden en afirmar que la diversidad cultural del continente europeo es el mayor obstáculo para esta construcción de una identidad europea. Martiniello (1998) señala que el problema se genera por la percepción de un proyecto europeo homogeneizador que se ve como una amenaza para las culturas e identidades nacionales a las que están apegados ciertos sectores de la población de los estados miembros. De ahí *la importancia que tiene el desarrollar unos modelos de identificación que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, abierta, flexible y evolutiva*. Este es el modelo planteado por los nacionalismos multinivel (Miller, 2000), que surgen cuando la persona debe lealtad a comunidades a distintos niveles; la clave para este nacionalismo multinivel es que la identidad de la unidad inferior, debe contar con la aprobación y el reconocimiento de la unidad superior.

Morin (1990) señala que tan pronto como uno quiere pensar sobre la identidad cultural de Europa de una forma clara y distintiva, se fracasa, pues no hay nada único en sus orígenes y nada que sea claramente exclusivo para hoy. En la esencia de Europa sólo se encuentra un efímero «espíritu europeo» o aspectos contradictorios. La búsqueda de una identidad cultural europea específica es una tarea vana. Europa no es una entidad supranacional, puesto que no hay nada europeo que no sea antes nacional o regional. Su identidad sólo puede encontrarse a través y en la diversidad nacional, no fuera de ellas.

Si buscamos una característica de este «espíritu europeo», ésta es, sin duda, precisamente *su extrema diversidad*, su producción contrapuesta. Europa se caracteriza por la *sorprendente diversidad y riqueza de culturas nacionales y regionales en un espacio relativamente limitado* y, por la forma en que se manifiesta, se crea, y se desarrolla a sí misma.

Modelos de construcción de la identidad europea⁴

La cultura europea se ha desarrollado con multitud de interacciones, a través de debates y contradicciones. El núcleo de la identidad

⁴ Para una ampliación de este punto consultar el capítulo de M. A. Marín «La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos». En M. Bartolomé (coord.) 2002. Identidad y ciudadanía.

cultural europea reside en *la capacidad para cuestionar y reconsiderar todas las certezas*. Sin embargo, como veremos a continuación, los modelos de construcción de la identidad europea y de ciudadanía, que se están poniendo en práctica no se corresponden con este planteamiento, es más, pueden convertirse en un serio obstáculo para el desarrollo de esta identidad europea.

El modelo de «herencia cultural»

Desde diversas instancias europeas (Parlamento y Consejo Europeo) se afirma que para construir con éxito una identidad europea los estudiantes deben enorgullecerse de la civilización europea, de la herencia cultural y de los logros históricos.

En 1994 el Parlamento y el Consejo afirmaron que la dimensión europea de la educación incluía temas relacionados con la «herencia cultural», «basados en la herencia cultural de los estados miembros», los cuales debían contribuir a fortalecer en los niños/as y estudiantes un sentido de identidad europea. Para construir con éxito una identidad europea los estudiantes deben enorgullecerse de la civilización europea, de la herencia cultural y de los logros históricos⁵. Este modelo de construcción de la identidad europea ha sido denunciado como un modelo de identidad etno-cultural (Hansen, 1998), al insistir en la herencia y tradición común de cada una de las naciones que conforman Europa, desde un modelo esencialístico de identidad entendida como algo orgánico, fundamental, históricamente dado y limitado (Shore, 1993).

Apoyarse en la tradición de una cultura común para la construcción de la identidad europea se revela como problemático ya que esto excluye a aquellas culturas y religiones que se perciben como diferentes. Como señala Rea (1998) la construcción europea tiende, desde un punto de vista político, cultural e institucional a homogeneizar las diferencias internas operando una separación entre los europeos y el resto del mundo. Este autor se muestra muy crítico con este enfoque de construcción de la identidad europea y lo denuncia como un proceso racista. Es un nuevo racismo basado en la absolutización de la diferencia cultural.

⁵ Esta opinión la sustenta una gran mayoría de personas y también se pone de manifiesto en diferentes investigaciones realizadas entre profesorado europeo. Según la opinión de los entrevistados esta cultura semejante parece ser la democracia, la justicia y los derechos humanos. La identidad europea se ve como complementaria a la identidad nacional ya que es una forma de extender la ciudadanía a otros pueblos que nos parecen semejantes Ritchie (1997).

La construcción de la identidad desde el pluralismo cultural

Este enfoque, según Martiniello (1995), tiene su punto de partida en las políticas educativas y culturales que tienen como objetivo crear un espacio cultural común. La edificación cultural europea ha de seguir el mismo modelo que se ha empleado en la construcción económica, por lo tanto se basa en actos políticos voluntaristas en terrenos como el plurilingüismo, la enseñanza, la universidad. Se trata de potenciar espacios de intercambio entre las naciones que conforman la unión, así como del desarrollo de proyectos comunes en materias culturales, educativas de medios de comunicación, etc. (Domenach, 1990).

También desde este enfoque se excluye de la europeidad de todas aquellas personas inmigrantes ya instaladas en diversas naciones europeas y que no participan de estas políticas comunes. Si la construcción de la identidad europea se define por la pertenencia a una de las naciones o por la pertenencia a una cultura europea de origen común, se excluye de ella a las poblaciones de inmigrantes asentados dentro de ella.

En este mismo sentido Hammar (1998) denuncia también la diferenciación que se hace en el interior de los países de la Unión de 3 categorías de personas: los ciudadanos, los «denizens»⁶ y los extranjeros. Este autor plantea la necesidad de revisar las relaciones entre nacionalidad y ciudadanía y expone una visión alternativa de la ciudadanía que no reposa en la nacionalidad basada en el derecho de suelo o sanguíneo, sino en el derecho del domicilio. La permanencia legal definiría así la calidad del ciudadano.

La construcción de la identidad europea desde la múltiple pertenencia

Diversos autores proponen un modelo de construcción de la identidad europea basado en la pertenencia múltiple, sobre la base de reconocer que la persona puede tener múltiples identidades cívicas y sentirse sujeto de múltiples lealtades, sin que resulten incompatibles (Heater, 1990; Barthelemy, 1999; Ryba, 1999; Leclercq, 1999; Schnapper, 2000). El contexto o las circunstancias hacen que el ciudadano se identifique con su localidad, su estado o el mundo. Para que esta ciudadanía múltiple pueda desarrollarse, debe transformarse la experiencia que el ciu-

⁶ Los «denizens» son aquellos extranjeros residentes en la Unión europea que disponen de derechos cada vez más parecidos a los nacionales sin serlo.

dadano tiene del estado, tanto en lo referente a la identidad, la lealtad y la aceptación de obligaciones como en lo que se refiere al marco institucional que permite el ejercicio de los derechos y los deberes, la participación en los asuntos públicos y el hecho de contar con un estatuto reconocido (Martiniello, 1995:239).

Este modelo subraya la necesidad de tener en cuenta el multiculturalismo nacional y étnico de Europa en el momento de definir la identidad europea. En esta línea van las aportaciones de Pinxten (1997) quien considera a Europa como diversa y con una diversidad que irá en aumento conforme se incorporen nuevos países. Esto significa el surgimiento de la unidad europea transnacional, que supera la oposición «nosotros-ellos» en la formación de las identidades y se define por un «espíritu comunitario» intercultural de diversidad. Para ello se precisan estrategias de aprendizaje y modelos que promuevan una noción de personalidad emancipadora y transcultural. En este mismo sentido se pronunciaba Heater en 1990 al plantear la educación intercultural como el medio de afianzar la ciudadanía del mundo mostrando la posibilidad de vivir juntos más allá de las diferencias culturales, étnicas o religiosas.

La dimensión europea de la educación

Para Barthélémy (1999) la expresión transmite la certeza de que se está tratando con un concepto clave para definir un nuevo marco epistemológico que, por sí mismo, puede revelar las condiciones para construir una Europa pacífica y moderna. Si Europa es el referente para la construcción de la identidad europea, hay que plantearse la cuestión ¿qué entendemos por Europa? Según esta autora no se puede hablar de Europa en términos de civilización (no hay una conciencia europea a lo largo de la historia, menos aun cuando se acuña el término de «civilización europea» a finales del siglo XIX, que es la época de los nacionalismos). Hablar de «dimensión europea» significa incluir dentro de esta expresión todas las panorámicas y fenómenos sociales, desde los legados de la antigüedad hasta las autopistas de la información, pasando por todas la alienaciones autoritarias, conflictos, etc., que han salpicado la historia de Europa, desarrollando para ello una actitud crítica y un juicio razonable.

Europa debe hacer frente a todos los temas en juego que le conciernen directamente ya que no es posible, en la actualidad, encontrar soluciones al progreso científico y tecnológico, a las nuevas formas de trabajo, a la inmigración, a las relaciones entre las di-

versas partes del mundo, etc., sólo desde el marco de los estados nacionales.

Barthelemy (1999) indica que una de las lecciones de la historia de Europa es la construcción progresiva de un conjunto de doctrinas, como los Derechos del hombre, democracia pluralista, etc., que procuran situar al hombre y a la mujer en el corazón mismo de su entorno, garantizándole el ejercicio responsable de su independencia, y dotar a la sociedad en su conjunto de las condiciones para un desarrollo sustentador y armonioso. Los valores europeos nunca son definitivos, sino que cada día deben reexaminarse e inculcarse en la mentalidad y el comportamiento de cada persona. Los legados recibidos por nuestras sociedades actuales son muchos, variados y contradictorios, pero es necesario remover los cimientos mismos de la Europa contemporánea para encontrarnos con la nueva realidad europea y los nuevos intereses creados por ella.

Para Bírzea (1999:73) la forma más simple de describir la «dimensión europea de la educación» es decir que es una forma de abrir un área adicional de libertad en la educación (...) se centra en la democracia, en el pluralismo y en el interculturalismo, y se entiende como un concepto específico para Europa con consecuencias directas para la política educativa⁷. Para este autor es un proyecto en fase de construcción y una nueva experiencia creada conjuntamente por todos los socios europeos. Leclercq (1999:104) defiende que la dimensión europea de la educación reconoce la diversidad de patrimonio al tiempo que defiende los ideales compartidos, y acepta las diferencias a la vez que aspira al entendimiento mutuo.

Ahora bien, estas formas de definir la dimensión europea de la educación encierran una nueva visión de Europa que, Peter Leuprecht, secretario general adjunto del Consejo de Europa en su discurso de 1996 esbozaba en seis puntos:

- Si ha de ser una construcción sólida y duradera, Europa debe ser ante *todo una comunidad de valores compartidos*, tales como: una cierta concepción del hombre, de su dignidad inalienable, de los derechos fundamentales y del lugar de cada individuo en la sociedad; la democracia pluralista; la supremacía de la ley. Estos valores compartidos deben constituir una característica de la sociedad europea, de la construcción europea y de la acción europea en el ámbito mundial.

⁷ Ryba, R. (1995). Unidad en la diversidad: el enigma de la dimensión europea. Oxford Review of Education, vol. 21, 1, 25-26.

- Si esto se lograra Europa sería más democrática, más cercana a sus ciudadanos, y constituiría un marco donde las personas puedan ser y actuar como ciudadanos, y ejercitar sus actitudes cívicas en el ámbito municipal, regional, estado, Europa.
- Europa debería liberarse de los grilletos de la ideología pan-económica, ese nuevo determinismo, y reducir su déficit de democracia, solidaridad y justicia. Europa debe dar significado y contenido a su libertad. Debe ser una libertad responsable. Europa debe ser *solidaria*.
- Europa debe ser a la vez *unida y plural*. Hay que construir una Europa *multicultural y tolerante*, que perciba la diversidad como algo inmensamente enriquecedor.
- Finalmente, sueño con una Europa que haga soñar a la gente, hacia la cual *los ciudadanos puedan tener debidamente un sentido de pertenencia* y en la que tengan una auténtica oportunidad de participar.

La «dimensión europea de la educación» es, ante todo, una cuestión de interdisciplinariedad en el marco de una educación global, que tiene en cuenta cada fenómeno estudiado en todas sus dimensiones. Ryba (1999:61) indica que la interpretación de la dimensión europea de la educación es fundamentalmente una cuestión de desarrollar competencias, valores y actitudes para vivir satisfactoriamente en Europa.

En el marco educativo escolar es, sobre todo, una cuestión de perspectiva y de enfoque a la hora de plantear los aprendizajes de las distintas disciplinas las cuales ya no se abordan solo desde enfoques regionales o nacionales, sino desde su dimensión transnacional. Leuprecht, en el discurso citado anteriormente, señala que debería ser una disposición de la mente, que se desarrolle por medio de las disciplinas existentes: una multiplicidad de puntos de vista, teniendo en cuenta concepciones diversas, en un espíritu de tolerancia y respeto por su diversidad; un sentido del juicio y la curiosidad personales y un sentido del dialogo y la ciudadanía activa. En esta misma línea Lelercq (1999:129) indica que incorporar la dimensión europea en la educación favorecería una apertura y enriquecimiento de la información y el comportamiento, posibilitando con ello la creación de un espacio cívico, social y cultural en el que prevalecería en conocimiento de los demás y el respeto hacia ellos, y podría crearse un sentido de identidad sin excluir los sentimientos de pertenencia a una comunidad mas amplia.

¿Qué han aportado los programas educativos europeos al desarrollo de la identidad europea?⁸

A partir de 1995 se ponen en marcha los grandes programas que están hoy en vigor: El SOCRATES en materia de Educación, el LEONARDO DA VINCI en Formación Profesional y el JUVENTUD con Europa⁹. Con relación a estos programas europeos, nos preguntamos: *¿en qué medida han contribuido al desarrollo de la identidad europea?*

Kazepov, (1997) y Osler, (1997) en una evaluación de los proyectos educativos europeos, afirmaban que las identidades y los sentimientos juegan un papel esencial en el desarrollo de la ciudadanía y en el aprendizaje de una ciudadanía activa.

Osler (1997) señala que los proyectos que se orientan a la información de derechos pero ignoran las identidades y sentimientos han demostrado ser inadecuados. Los proyectos, al igual que los programas de formación, necesitan tener un equilibrio entre estos dos componentes complementarios del aprendizaje: información que actúe en la dimensión cognitiva y sentimientos para la dimensión afectiva. Entre sus conclusiones destacamos:

- No se pretende que los participantes de los proyectos europeos desarrollen un concepto de Europa, además muchas de las personas que intervienen en los proyectos ven a la Unión Europea muy alejada y distanciada de sus vidas cotidianas.
- El objetivo más sobresaliente en la mayoría de los proyectos europeos era *el promover la comprensión y valores de las otras culturas*, lo que implica aceptar a las personas diferentes y comportarse de diferente forma. Los estudiantes que participaron en los proyectos europeos analizados tuvieron la oportunidad de explorar y afirmar sus identidades. Como resultados de los contactos ampliaron la comprensión de las diferencias y similitu-

⁸ Para una ampliación de este apartado consultar el capítulo de Rodríguez Lajo, M., en Bartolomé (coord.) (2002).

⁹ Los programas educativos dejan de ser sectoriales y se convierten en macroprogramas que se subdividen en programas sectoriales, se amplía el número de países participantes, su duración temporal y su dotación económica. Más información sobre estos programas puede encontrarse en las siguientes direcciones electrónicas:

<http://www.mec.es/sgpe/socrates>;

<http://www.mec.es/sgci/socrates>;

<http://www.mec.es/fp/leonardo>;

<http://www.socleoyouth.be>;

<http://europa.eu.int/comm/education/youth/youthprogram.html>.

des de sus identidades, criticaron su propia educación, *pero la identidad se mantiene fuertemente arraigada a nivel local, regional o nacional.*

Esa falta de sentimiento de pertenencia a Europa, aparece en investigaciones, como las realizadas por Du Bois-Reymond (1997) con alumnado universitario o la de Ritchie (1997), con profesorado. También en nuestro contexto las entrevistas realizadas al alumnado de secundaria en centros públicos de Barcelona, confirman el bajo desarrollo del sentimiento de pertenencia europea y el predominio del sentimiento nacionalista (identidad española o catalana), (Donoso y Massot, 1999; Bartolomé y otras, 2000).

Desde una valoración global sobre las aportaciones de estos programas pone de manifiesto que han contribuido a que haya un mayor conocimiento entre personas, países, instituciones y culturas (el conocimiento mutuo es necesario pues no se puede estimar algo que se desconoce). Han permitido detectar la necesidad de fomentar nuevos valores y poner en evidencia los problemas y dificultades existentes en el desarrollo de la identidad europea que tienen las distintas personas y grupos que conviven en Europa, y a resaltar la importancia de la influencia de los demás en la construcción del sentimiento de pertenencia.

La construcción del sentimiento de pertenencia a Europa: retos educativos¹⁰

Bartolomé y otras (en prensa)¹¹ insisten que la construcción del sentimiento de pertenencia a Europa se ha de efectuar desde una pedagogía de la inclusión y la responsabilidad social. Los elementos clave son:

1. El conocimiento como base.
2. La aceptación como condición.
3. La valoración como impulso.
4. La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte.
5. La ciudadanía intercultural como proceso.

¹⁰ Un mayor desarrollo de estos retos educativos en torno a la identidad y de sus implicaciones educativas puede verse en Rodríguez Lajo (2002), Berthelemy (1999), Ryba (1999), Bartolomé y otras (en prensa).

¹¹ Teniendo en cuenta todos estos elementos han elaborado una serie de materiales pedagógicos para trabajar la dimensión europea de la educación en la Enseñanza Secundaria. Desde este enfoque está elaborado el programa para el desarrollo de la identidad étnico-cultural en el alumnado del primer ciclo de secundaria de Sandín (1998).

La mayor parte de los autores señalan que para la construcción de una Europa en paz, desde la educación se debe de promover un sentimiento de pertenencia:

- Que tenga en cuenta el multiculturalismo nacional y étnico de Europa y no vaya en detrimento de las identidades nacionales o regionales.
- Que favorezca la interiorización, y el aprecio por valores y actitudes de cohesión y solidaridad: democracia, justicia social y derechos humanos.
- Que se vincule con la educación para la ciudadanía intercultural.
- Con un enfoque pedagógico inclusivo que supere la oposición «nosotros-ellos».

Para Rodríguez Lajo (2002) el reto de «*Fomentar el desarrollo de la identidad europea*», implicaría enseñar y aprender a:

1. *Conocer o tener una visión actualizada de Europa*. Debería hacerse desde un paradigma nuevo que, sin falsear la historia, muestre su cara más humanista y sus distintas perspectivas, se trataría de:
 - Conocer la dinámica de la construcción de Europa*. Es decir, analizar su construcción desde una perspectiva histórica y desde distintas orientaciones (geopolíticas, culturales, sociales, etc.).
 - Conocer y comprender la actual realidad de Europa*. Una realidad caracterizada por su sociedad plural, por intentar sostener y defender unos principios (de democracia, justicia social, y derechos humanos) y unos valores (como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, el interculturalismo, o la diversidad) pero también llena de contradicciones. Conocer la Unión Europea y las instituciones internacionales que se han creado y sus funciones. Conocer sus logros y problemas actuales.
 - Comprender la proyección de futuro de la actual Europa*, que está en periodo de realización, y comprender la singularidad y trascendencia del proceso histórico que hoy vive Europa.
2. *Concienciar a los ciudadanos y ciudadanas de las dificultades o barreras existentes para la construcción de esa Europa unida y en paz*.
 - Conocer y comprender las dificultades existentes*. Movimientos sociales que entorpecen, como los nacionalismos exclu-

yentes, las situaciones de desigualdad o exclusión social y política de determinados grupos de población (mujeres, jóvenes, minorías extracomunitarias, etc.).

- *Comprender la necesidad de la solidaridad internacional y saberla valorar.* Sin ella difícilmente se podrá crear un sentimiento de identidad que permita sentirse como iguales.
- *Concienciarles de las influencias existentes en la propia Europa y sus Estados en sus dobles discursos, creados en parte por la globalización (la difícil reconciliación entre la promoción del individualismo posesivo en la acumulación del capital y el sugerimiento de que la ciudadanía tenga responsabilidades públicas).* Analizar de forma crítica los efectos (pros y contras) de la globalización.

3. *Comprender que Europa ha de construirse en base a la inclusión de personas y no en la exclusión. Apreciar el valor de la inclusión.*

- Comprender que en esa Europa de tensiones, su mayor valor cultural puede radicar en la forma en que se desea articular y compaginar las diferencias, a través del diálogo y la negociación, a partir de cuyas herramientas se pueden poner en relieve los temas controvertidos y construir un mundo más justo.
- Desarrollar habilidades sociales tales como la empatía y la asertividad, que facilitan el entendimiento entre personas.
- Comprender la diversidad de la sociedad europea, provocando actitudes de respeto y aprecio a la diversidad.
- Potenciar una actitud positiva y constructiva hacia el proceso de integración Europa.

4. *Concienciar a los ciudadanos/as de su papel en esa Europa en construcción.*

- Fomentar de participación activa y responsable en esa construcción futura y comprender que todo ello conlleva esfuerzo, que no nos va a ser dado, sino que implica una actitud de lucha por esos logros desde la cotidianidad.
- Comprender que la identidad europea se construye desde el conocimiento y el afecto. La identidad europea es un sentimiento de pertenencia.
- Hacer que se sientan partícipes de dicha construcción.

5. *Apreciar el elenco axiológico y cultural común de los ciudada-*

nos/las que libremente desean formar parte de Europa.

- Fomentar y saber valorar los principios y valores, desde los cuales se quiere construir Europa y que ya hemos mencionado y hacerlo en un contexto de responsabilidad global.
- Armonizar el fortalecimiento de las tradiciones nacionales con el desarrollo de la identidad europea.
- Interiorizar una visión positiva sobre el proceso de integración de los pueblos con una actitud abierta y participativa en dicha construcción.
- Se percibe pues la urgencia y necesidad desde la educación, de *construir un nuevo concepto de Europa*, con una visión más actualizada, así como *desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas un sentimiento de pertenencia a esa nueva Europa.*

Referencias bibliográficas

- BARTHÉLÉMY, D. (1999) Análisis del concepto de dimensión europea. En Barthélémy, D. y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria*. Madrid: Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura.
- BARTOLOMÉ, M. (coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. y otras (en prensa) *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: MEC.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J.V.; DEL CAMPO, J.; MARÍN, M.A.; RODRÍGUEZ, M.; SANDÍN, M.P.; y SABARIEGO, M. (2001) *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: CIDE.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J.V.; MARÍN, M.A.; y RODRÍGUEZ, M. (1999) Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2, 277-320.
- BARTOLOMÉ, M.; CABRERA, F.; ESPÍN, J.V.; DEL RINCÓN, D., MARÍN, M.A., RODRÍGUEZ, M.; SANDÍN, M.P., y DEL CAMPO, J. (1997) *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BİRZÉA, C. (1999) La dimensión europea de la educación: sugerencias para los diseñadores de proyectos escolares y extraescolares. En Barthélémy, D. y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria*. Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- CASTELLS, M. (1998) *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza.
- DOMENACH, J.M. (1990) *Europe: le défi culturel*. París: La Découverte, Essais.
- DONOSO, T. y MASSOT, I. (1999) La dimensión europea en los estudiantes de secundaria. En: «Nuevas realidades educativas nuevas necesidades metodológicas», 320-325. AIDIPE: Málaga.
- DU BOIS-REYMOND, M. (1998) European Identity in the Young and Dutch Students' Images of Germany and the Germans. *Comparative Education*, 34, 1, 27-40.
- ESPÍN, J.V.; MARÍN, M.A.; RODRÍGUEZ, M. y CABRERA, F. (1998) Elaboración de un

- cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia. *Revista de Educación*. 138, 201-226.
- GARCÍA, S. y LUKES, S. (1999) *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- HAMMAR, T. (1998) Participation politique et droits civils en Suède. En A. Rea (Dir.) *Immigration et racisme en Europe*. Bruxelles: Editions Complexe.
- HANSEN, P. (1998) Schooling a european identity ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of «The European dimension of education». *European Journal of Intercultural Studies*, vol 9, n.º 1, pp. 5-23.
- HEATER, D. (1990) *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Londres: Longman.
- KAZAPOV, Y. (Coord.) (1997) *The contribution of Community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension*. Final Report. July.
- LAMO DE ESPINOSA, E. (1995) Fronteras Culturales. En E.Lamo de Espinosa (Ed.) *Culturas, Estados, Ciudadanos, una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- LECLERCQ, J.M. (1999) La dimensión europea en la formación del profesorado: problemas y posibles soluciones. En Barthélémy, D. y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria*. Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- LEUPRECHT, P. (1996) Discurso. En la publicación del Consejo de Europa (1999). *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MAALUF, A. (1999) *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- MARÍN, M.A. (2002) La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M.Bartolomé (coord.) *Identidad y ciudadanía*. Madrid: Narcea
- MARTÍ, F. (1999) Aproximación serena a los nacionalismos. *Sal Terrae*, mayo, 367-379.
- MARTINIELLO, M. (1998) *Salir de los guetos culturales*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- MARTINIELLO, M. (1995) Inmigración y construcción europea. En. E. Lamo de Espinosa (Ed.) *Culturas, Estados, Ciudadanos, una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza Editorial.
- MILLER, D. (2000) Les dues cares del nacionalisme. En. M. Gibernau (Dir). *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.
- MILLER, D. (1997) *Sobre la nacionalidad*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E. (1987) *Pensar Europa*. Paris: Gallimard.
- OSLER, A.(1997) The contribution of Community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension. Final Synthesis report: August.
- OSLER, A.(1998) European Citizenship amd Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28(1), 77-96.
- PAREKH, B. (1995) Cultural Diversity and Liberal, en D. Beetham (ed), *Defining and Measuring Democracy*. London: Sage.

- PINXTEN, R. (1997) IN and ICE as a Means to Promote a «New Personhood» in Europe. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 8, 2, 151- 159.
- PINXTEN, R. (1999) *Identidad y ciudadanía: personalidad, socialidad y culturalidad*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- REA, A. (1998) *Immigration et racisme*. Bruxelles: Complexe.
- RITCHIE, J. (1997) Europe and european dimension in a multicultural context. *European Journal of Intercultural Studies*, 8(3), 291-301.
- RODRÍGUEZ LAJO, M. (2002) Respuestas educativas al desarrollo de la identidad europea. En: Bartolomé, M. (Coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Barcelona: Narcea.
- RYBA, R. (1999). El programa de materiales pedagógicos para la dimensión europea: su concepción, aplicación y resultados. En Barthélémy, D. y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria*. Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid.
- SANDÍN, M.P. (1998). *Identidad e interculturalidad. Materiales para la acción tutorial, primer ciclo de ESO*. Barcelona: Laertes.
- SCHNAPPER, D. (2000) El debat europeu sobre la ciutadania. En M. Gibernau (Dir). *Nacionalisme*. Barcelona: Proa.
- TAP, P. (1986) *Identités collectives et changements sociaux*. París: Privat.
- TITZ, J.P. (1999) Evaluación del trabajo del elemento específico. En la publicación del Consejo de Europa : *¿Qué educación secundaria para una Europa en transformación? Tendencias, retos y perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- VALLE, J.M. (1999) El contexto europeo de la escuela de hoy. *Educadores* 190-191, 111-158.

Algunas direcciones electrónicas de interés

<http://european-convention.eu.int/>
<http://europa.eu.int/>
<http://europa.eu.int/comm/education/>
<http://politeia.net/> (red de educación para la ciudadanía)
<http://www.civnet.org/>
<http://www.eurydice.org/>
<http://www.panenet.com/education>
<http://www.eurosur.org/racism/>
<http://www.context-europe.org/>
<http://www.euronet.be/>
<http://www.carm.es/educación/document/europa/>
<http://www.coe.ftindex.asp/>
<http://www.publiek-politieke.nl/>
<http://www.un.org/pubs/cyberschoolbus/>
<http://www.un.org/rights/>
<http://www3.itu.ch.int/citied-ibe/>

5. **¿Qué subyace en las políticas europeas? Objetivos institucionales en la construcción de la identidad europea**

Julia González

Vicerrectorado de Relaciones Internacionales
Universidad de Deusto, España

Introducción

La ampliación y construcción de la «nueva Europa» presupone un debate sobre la identidad europea de cara a los desafíos que se nos depara. ¿Puede la futura identidad de la Unión Europea (Comunidad Europea o Estados Unidos Europeos) de 25, 28 o 30 socios desdibujarse? ¿Existe algo como la identidad europea? Incluso desde un marco conceptual dinámico y abierto donde la construcción está en el centro, ¿donde está esa identidad para los ciudadanos? Existen fronteras en Europa o límites para los países europeos que quieran aunar fuerzas compartiendo los ideales? Si existen fronteras o límites, ¿cuáles son?

Si la historia nos dice que este tópico de la identidad emerge en los momentos críticos de nacimiento o crecimiento, es normal que aparezca fuertemente ahora, empujado por el desafío de la más grande ampliación que ha tenido lugar en la historia de la Unión.

Además, en la actualidad, la construcción de una nueva Europa requiere enfrentar el desafío de integrar la riqueza que aporta la inmigración. ¿Están preparados los ciudadanos europeos para la diversidad?, y ¿a qué niveles de diversidad? ¿Cómo podría aprovecharse la experiencia europea en la gestión de la diversidad para enfrentar el desafío de la nueva ciudadanía Europea?

En paralelo a lo anteriormente expuesto en el actual contexto de globalización, se puede observar un creciente desarrollo de grupos con identidades territoriales que no corresponden a los del estado nación en el que se ubican. Estos podrían sentir sus identidades locales ame-

nazadas y buscar un lugar en el marco global. La Unión Europea, que ha construido el más desarrollado ejemplo de integración, enfrenta aquí un fuerte reto. Es crucial que la identidad Europea no sea percibida como una amenaza hacia otras identidades si no como un punto de encuentro, un espacio donde todos encuentran su lugar.

Simultáneamente, en marzo de 2002 (y obviamente en el contexto del 11 de septiembre de 2001), la Comisión lanzó una conferencia significativa sobre el tópico «diálogo entre culturas y pueblos», y en las palabras de Romano Prodi, no era solamente una idea, sino una agenda para la acción de personas en las orillas del Mediterráneo con el fin de desarrollar relaciones armoniosas como vecinos, basadas en el entendimiento mutuo, el respeto y la justicia.

Identidad y diálogo intercultural están mutuamente relacionados, y cuando son abordados desde la perspectiva de la educación, nos hace centrarnos en qué es lo que se trasmite en relación a conceptos, valores y estilos de vida a otras generaciones. Esto puede tener un fuerte impacto en las raíces de la estructura social y en su futuro.

La ampliación, la migración, el espacio para las identidades locales, necesita de un diálogo intercultural fuera de Europa. Estos no son los únicos desafíos para la identidad Europea, pero son desafíos significativos. ¿Cuáles son las políticas que se relacionan a estos desafíos cruciales? Y ¿cuáles son los objetivos institucionales que están tratando de crear una identidad Europea fuerte mientras las fronteras se mueven más y más?: ¿cómo podrán los inmigrantes convertirse en completos ciudadanos Europeos a través de políticas de integración y cohesión social que respeten la diversidad y puedan hacer emerger la riqueza de la variedad? ¿cómo crear una identidad europea y mantener al mismo tiempo múltiples sentidos de pertenencia incluyendo en este aspecto país, región, religión o grupos culturales? Y en cuarto lugar, ¿cómo desarrollar el sentido de pertenencia y reforzando al mismo tiempo un diálogo intercultural con otras regiones en la búsqueda de un mundo de armonía y entendimiento?

Objetivos institucionales en las políticas

Se nos ha pedido una reflexión sobre las políticas —ese conjunto estructurado de acciones diseñadas para hacer las visiones compartidas estrategia común. Una estrategia común que las lleve hasta las realizaciones concretas históricas y tangibles¹.

¹ Durkheim, E. (1982) *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa*, Madrid, p. 394.

Esta reflexión es no sólo de actualidad sino vital para transmitir que las identidades se construyen y se deconstruyen y que cada época tiene que jugar su papel en la historia, nosotros el nuestro y las generaciones futuras tendrán que ser responsables del suyo. Tendrán que «producir» el «nosotros». En palabras de Durkheim, una sociedad no está construida tan sólo por la masa de individuos que la componen, por el territorio que ocupan, por las cosas que utilizan, por los actos que realizan sino, ante todo, por la idea que tienen sobre sí mismos.

Otro de los puntos de enmarque de esta discusión es en el análisis de los objetivos institucionales. En el análisis de políticas, los objetivos no sólo marcan la dirección sino que los programas, las estrategias y su éxito será evaluado, medido por el grado de realización de los objetivos enmarcadas siempre en un entorno que da su grado de posibilidad. En este caso, la referencia es a los objetivos institucionales y las instituciones nacen y se dan precisamente para llevar a cabo estos objetivos. Son ellas las encargadas de mantenerlos y de reconstruirlos a través del tiempo. Son ellas a quienes los ciudadanos encargan una tarea importante, la tarea de ir plasmando los códigos identitarios, los contenidos de la transmisión en los procesos, la simbolización de la autoimagen. En el fondo son estas instituciones las que enfrentan la necesidad de relacionar, de priorizar los objetivos de encontrar un rango entre ellos, particularmente en los momentos de recursos limitados.

El focalizar el tema en los objetivos de las políticas nos vuelve de nuevo a lo medular, a lo que los analistas de políticas² llaman «la centralidad de los objetivos» ya que su fijación clara y su transmisión hacia el futuro es clave y deben de ser activamente perseguidos con la mínima aceptación de desviaciones.

Supone, por otra parte que no se nos pide, un análisis de los procesos o de los resultados. El tema de los procesos, hablando de la Unión Europea, temas como procesos de decisión conjunta, procesos de negociación y de creación de consensos. Sería muy interesante e iluminador en ese aspecto de la identidad de la Unión.

Es claramente relajante no tener que hablar de análisis de resultados, no porque la evaluación y el estudio de impactos no sea un mecanismo bien presente en la práctica comunitaria sino por que muchos de ellos son difíciles de medir y requieren plazos largos.

Por otra parte, no se intenta dar una perspectiva exhaustiva de las instituciones. Las personas presentes conocen desde dentro varias de

² Hogwood, B. W. and Gunn, L. A. (1988) *Policy Analysis for the Real World*. Oxford University Press; A. Maychrzak, A. (1984) *Methods for Policy Research*, Sage Publications, London.

ellas y estarán presentes en la aportaciones, pero otras quedan fuera de esta presentación: El Comité Económico y Social, la Corte de Justicia, el Banco Europeo Central o de Inversiones, el Comité de las Regiones, etc.

Se trata de dar una serie de pinceladas de vías de abordaje para la elaboración de referencias y materiales posteriores. Es sumamente positivo que podamos contar con dos niveles de los posibles, el nivel europeo del Parlamento y la Comisión y la perspectiva de un estado miembro.

Pero es que las instituciones mismas son un símbolo de la europeidad. El Parlamento Europeo elegido cada cinco años por sufragio directo universal es la expresión de la voluntad política de 374 millones de ciudadanos de la Unión, pronto serán más, con poder de legislar, junto con el Consejo, con autoridad presupuestaria y de control democrático y supervisión política de todas las instituciones.

La Comisión Europea que representa la fuerza motora del sistema institucional de la Unión con capacidad para iniciar la legislación, representar a la Unión y garantizar el desarrollo de los tratados, negociar los acuerdos y llevarlos a la implementación.

Para avanzar un paso, esta reflexión se centra en una pregunta ¿tiene la Unión Europea unos objetivos institucionales que respondan a su identidad? Si es así ¿qué la identificaría? Se han escogido en dos áreas que parecen particularmente significativas y concretamente en dos Direcciones Generales de la Comisión. Una es la cooperación con terceros países, concretamente la Unidad de Desarrollo y la segunda es la Dirección de Educación y Cultura. En ambas, el debate está claramente fuerte en este momento. Quizás el hecho de que en ambos casos fueran temas sensibles y donde las competencias han residido en los países miembros ha hecho el camino más largo y más rico.

Cooperación internacional

En cuanto a la cooperación, durante los últimos años, Europa ha revisado su relación con terceros países, firmando nuevos tratados y acuerdos de cooperación internacional particularmente el Acuerdo de Cotonou de Junio 2000 con países de África, el Caribe y el Pacífico, el acuerdo Asiático-Europeo del 21 de octubre 2000, los acuerdos para los países Mediterráneos (27 de noviembre de 2000) y acuerdos suscritos en la Cumbre de Madrid de mayo de 2002 con países de América Latina.

En el caso de la cooperación con terceros países y refiriéndonos a los nuevos acuerdos, podemos preguntarnos ¿existe un sello caracterís-

tico de la política Europea? ¿hay una marca de la identidad Europea en su relación con terceros países en comparación, por ejemplo, con USA o Japón? Hemos revisado estos acuerdos recientes de la Unión Europea con el objeto de compararlos con los objetivos de las políticas que son deducidos por un análisis al mismo nivel de otros actores internacionales en el mismo campo.

¿Cuáles son las nuevas dimensiones de Cotonou³ de Junio de 2000? En palabras del Comisionado Paul Nielsen,

«El diálogo juega un papel clave en el éxito de las actividades de la cooperación al desarrollo. Se encuentra en el corazón de la relación entre los países ACP y la Unión Europea. Tendremos que hacer todos los esfuerzos posibles para asegurar que hacemos frente a los asuntos reales y dificultades potenciales en un estadio avanzado. El partenariado va de la mano con propiedad y la confianza mutua. En un espíritu constructivo y positivo hemos definido un buen gobierno como un elemento fundamental de un nuevo Acuerdo».

Otros elementos importantes incluyen el énfasis en el hecho de que cada país debe poseer y ser responsable de sus políticas, la asociación de la sociedad civil y la promoción de un mayor compromiso directo de todos los beneficiarios. Estos son los componentes principales, así como la defensa de principios democráticos y el respeto probado por los derechos humanos.

Si comparamos el acuerdo con los países ACP con aquellos firmados para la zona ASEM o los del Mediterráneo, incluso si analizamos la Cumbre de Madrid de mayo de 2002 con América Latina, particularmente el documento sobre valores comunes y posiciones, Latinoamericanos-Europeos, ciertos elementos se tornan un patrón significativo.

Concentrándonos específicamente no tanto en lo económico, pero si en los núcleos políticos, culturales y educativos, existen algunas líneas constantes que parecen corresponder a convicciones:

- Las sociedades se ven fortalecidas o debilitadas de acuerdo a si los derechos humanos son respetados y desarrollados.
- Los tópicos importantes son la construcción de la paz y la prevención del conflicto, una adecuada atención prestada a la emigración, los principios democráticos y el buen gobierno.
- La sociedad civil obtiene una aproximación participativa. Las nuevas tendencias de cooperación tratan de promover el compromiso de la sociedad civil y de los actores sociales y económicos.

³ *ACP-EU Partnership Agreement*, Directorate General for Development, european Commission, Brussels (Belgium) September, 2000, p. 3

Esto requiere de información, apoyo, fortalecimiento institucional. Esto también requiere la consulta con diferentes agentes, la implantación de programas y el desarrollo de redes entre los países asociados y la Unión Europea. En los tratados, existe también un refuerzo de las instituciones y los acuerdos previos que tienen lugar a nivel mundial y el deseo de fortalecer, particularmente el papel de las Naciones Unidas.

Los tratados incluyen estrategias para la reducción de la pobreza y su eventual erradicación, desarrollo sostenible y una progresiva integración en la sociedad global. También demanda la promoción de perspectivas económicas, sociales, culturales y medioambientales que completen el desarrollo con liberalización, descentralización y racionalización de los instrumentos.

Estos tratados hablan de una nueva forma de cooperación para Europa. Una cooperación que tiene una marca distintiva cuando se la compara con otros actores internacionales y que puede ser identificada analizando los constantes rasgos en los objetivos declarados:

- Necesidad de contribuir al buen gobierno mundial y consecuentemente, y garantizar la necesidad de los socios de respetar los tratados internacionales y una activa participación en las acciones conjuntas de las Naciones Unidas.
- Compromiso en la construcción de la paz, prevención de conflictos, democracia y erradicación de la pobreza.
- Convicción de que las sociedades se tornan más débiles o más fuertes de acuerdo al nivel de práctica de los derechos humanos.

La combinación de estos elementos brinda la marca identitaria a los objetivos institucionales europeos en relación con los Terceros Países: estos son elementos; claramente identificables, junto con el énfasis en el diálogo estructural en este aspecto y, específicamente, sobre Derechos Humanos. La presencia del diálogo en los acuerdos puede ser entendida como un medio para el progreso en algunos casos o como una posición de tratar de salirse de las visiones etnocéntricas del pasado hacia una posición de diálogo que implica consideración mutua, entendimiento y aprendizaje en importantes cuestiones como los derechos humanos y donde los socios son considerados como socios desde el desarrollo del concepto, teniendo en consideración los diferentes ámbitos culturales en el intento de construir juntos un mundo más justo.

¿Dejará atrás para siempre Europa, en este contexto, y, por lo menos, en los objetivos institucionales, su pasado colonial? ¿Podrán las políticas Europeas con respecto a otras iniciativas, marcar una nueva y

claramente identificable aproximación? Si este es el caso, las políticas Europeas habrían creado un equilibrio y una marca identitaria, pero más importante que eso habrían conseguido una significativa contribución a la armonía mundial.

En cualquier caso, todavía nos estamos refiriendo a los objetivos institucionales en las políticas. Hay aun dos pasos que son todavía necesarios: la voz de Europa, sus proclamados estilos de conducta, necesitan crecer más fuertes y claros. En segundo término, las acciones deben de seguir a los objetivos, como se hace en las buenas políticas.

Educación superior

La segunda línea de análisis esta vinculada a la Educación Superior. La educación, que es transmitida y pasada a las generaciones futuras, es obviamente una cuestión crucial en relación con la identidad.

En el contexto de la Educación Superior, una de las observaciones más notables es que los actores de dichas políticas están claramente llegando juntos a producir un significativo impacto en la Educación Superior Europea así como también en la Identidad Europea. La educación es una de las áreas donde la responsabilidad principal reside en los Estados Miembro. El subsidiario papel de la Dirección General (antigua DG XXII) ahora Educación y Cultura ha sido siempre reconocido. Sin embargo, lo que fue puesto en movimiento por las acciones y programas de la Dirección General llegó más allá del millón de estudiantes ERASMUS que han tenido la experiencia de estudiar parte de su carrera en universidades de por lo menos dos países de los Estados Miembro.

Desarrollando currícula y titulaciones conjuntas: compartiendo profesorado, ideas y recursos financieros, creando, formulando proyectos juntos en Redes Temáticas y desarrollando Programas Intensivos conjuntos; los profesores, los administradores y los estudiantes aprendieron cuanto tenían en común en los países Europeos y cuán diversos eran. Aprendieron a soportar esa diversidad algunas veces, y, muchas otras, a respetarla y disfrutarla como una riqueza. Particularmente, ellos experimentaron Europa, su gente, sus culturas cambiantes, su realidad.

Sería imposible encontrar un lugar en este breve e introductorio análisis para vincular todo aquello que está ocurriendo en el contexto de la Educación Superior en Europa en la actualidad no sólo de la Dirección General de Educación y Cultura (Programa Tempus y Tempus Meda⁴,

⁴ <http://europa.eu.int/comm/education/tempus/home.html>

programas con USA⁵, Canadá⁶, Japón, por ejemplo), no nos referiremos incluso a otras unidades como Europeaid con programas tales como ALFA⁷, ALBAN⁸ y @lis con América Latina o Asia⁹, y vínculos con Filipinas, China e India.

Debido a sus referencias específicas a la identidad europea, es necesario referirnos al último programa anunciado por EAC: el ERASMUS World¹⁰. Este tiene un claro posicionamiento en el contexto de la globalización y la interdependencia, de las respuestas de los Estados Miembro y de la Unión Europea hacia las necesidades que no pueden quedar limitadas a las fronteras geográficas de Europa.

Se considera que existe una necesidad de garantizar la atractiva capacidad del sistema europeo de educación superior a través de todo el mundo basado en su gran tradición cultural, pero sobre todo, en la calidad construida por la cooperación conjunta. Se considera que existe también una necesidad de tomar ventaja del potencial y las sinergias entre centros de educación superior e investigación en Europa con el fin de avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

El abrir las fronteras de Europa es particularmente relevante con relación al diálogo intercultural entre personas y culturas. Esto es visto como una prioridad estratégica para promover el entendimiento y la tolerancia en el mundo.

ERASMUS WORLD es un ejemplo de una medida con objetivos claros para conseguir un alto grado de dimensión europea. Consiga lo que consiga el programa, la búsqueda de una Educación Superior Europea con una marca de calidad y capaz de atraer personas de todas partes del mundo está claramente relacionada con la cuestión de la identidad europea. Las necesidades que el programa puntualiza están relacionadas con la falta de un perfil europeo y carencia de identidad en la Educación Superior Europea con ausencia de proyectos emblemáticos y el riesgo de incrementar la falta de entendimiento que pide acciones más coordinadas.

Como consecuencia, los objetivos específicos también se refieren a la necesidad de mayor visibilidad, así como a la posibilidad de contar con una educación específicamente Europea, una educación con un alto perfil, más visible y capaz de crear un interés mayor a escala mun-

⁵ <http://europa.eu.int/comm/education/ec-usa/usa.html>

⁶ <http://europa.eu.int/comm/education/canada/canada.html>

⁷ http://europa.eu.int/comm/europaid/projects/alfa/index_en.html

⁸ http://europa.eu.int/comm/europaid/projects/alban/index_en.html

⁹ http://europa.eu.int/comm/europaid/projects/asia-link/index_en.html

¹⁰ <http://europa.eu.int/comm/education/erasmus.html>

dial. Siguen las estrategias para construir una cooperación más íntima entre Instituciones de Educación Superior y los Estados Miembro que son necesarias para producir este perfil con un buen manejo de la diversidad como riqueza.

Es interesante remarcar que en la reciente comunicación de la Comisión «Un proyecto para la Unión Europea» aparece, por primera vez, en una contribución general al debate por el futuro de Europa, la educación es mencionada como una de las políticas para reforzar la Europa del conocimiento, el empleo y el crecimiento.

Un segundo conjunto de actores ingresan en la escena en 1998, con la Declaración de la Sorbona, seguida por la Declaración de Bologna de 1999. El Proceso de Bologna-Praga-Berlin fue también puesto en marcha, esta vez, por los Ministros de educación de los Estados Miembro. El objetivo de la creación de un área común de Educación Superior fue, como es lógico, revolucionario e inició un proceso de Reformas de Educación Superior en todos los países firmantes. Este desarrollo de un área común de Educación Superior en Europa, combinado en paralelo con un área común de investigación, lanzadas por la Dirección General para Investigación, es un arma poderosa para avanzar hacia la Identidad Europea.

Las medidas importantes que fueron acordadas son:

- el desarrollo de un sistema de titulaciones fácilmente legibles y compatibles basadas en dos ciclos,
- la adopción de un sistema común como el sistema de créditos Europeos para medir resultados y el volumen de trabajo del estudiante,
- la generalizada introducción del Suplemento al Diploma para brindar entendimiento y transparencia a las titulaciones en todo el mundo, así como a la promoción de la movilidad.

Estas medidas fueron seguidas por la promoción de la cooperación Europea en la garantía de la calidad, el desarrollo tanto de currícula específica conjunta y módulos y unidades promoviendo la Dimensión Europea. La creación de un Área Europea de Educación Superior debería ser además relevante para el aprendizaje a lo largo de toda la vida de una persona desde que los conocimientos requieren una continua actualización y los cambios en la empleabilidad podrían requerir del desarrollo de un conjunto diferente de competencias. Un objetivo importante en este desarrollo, y en el proceso en su conjunto es la promoción de un Área Europea de Educación Superior atrayente. El impacto de esa creación de un área común de Educación Superior es difícil de medir en este punto pero está transformando claramente las es-

estructuras de las Instituciones de Educación Superior Europeas y la legislación en materia de Educación Superior en la mayoría de los Estados Miembro.

A pesar de la variedad de aproximaciones y vías de afrontar este desafío, la experiencia de la identidad podría ser de la reforma conjunta, o por lo menos, al mismo tiempo empujados por los mismos objetivos de las políticas de Educación Superior en las diferentes comunidades signatarias de Bologna. Lo que es particularmente relevante, es que esta Declaración de Bologna y la Comunicación de Praga ponen en marcha y organizan procesos con objetivos y medios, estudios, encuentros regulares de Ministros, indicadores, calendarios y, particularmente, grupos de seguimiento articulados con reuniones periódicas establecidas y conferencias en asuntos cruciales.

El tercer conjunto de actores son las instituciones de educación superior, las universidades. Estuvieron allí desde le principio, y son los actores constantes del proceso, pero su papel institucional se ha vuelto de mayor cohesión en términos de internacionalización dentro de las instituciones así como su voz conjunta se ha vuelto más articulada en la Conferencia de Rectores. La Convención de Salamanca, y la próxima Convención de Graz, marcan importantes momentos de declaraciones conjuntas, mientras reuniones temáticas como el encuentro de Zurich sobre el Crédito Europeo (Octubre de 2002) muestran la capacidad de alcanzar consenso significativos. Particularmente la emergencia de las Asociación de Universidades Europeas es por si mismo un símbolo y un desarrollo de la identidad Europea. La EUA que ha lanzado un número de proyectos significativos es llamada a jugar un importante rol en el desarrollo de la acción universitaria conjunta, niveles de calidad y medidas para fomentar el desarrollo del Área común Europea de Educación Superior.

Las universidades han invertido muchísimo en este proceso. Han aprendido también de él. Asimismo han demostrado su capacidad para tomar iniciativas y desarrollar proyectos tales como el proyecto «Tuning Educational Structures in Europe» (Afinando las estructuras educativas en Europa) como una respuesta desde las universidades al proceso de Bologna y al desafío de Bologna.

Las Instituciones de Educación Superior han estado, y todavía se mantienen junto a la Comisión y los Estados Miembro muy en primer plano en el desarrollo de los objetivos y el fomento de la dimensión Europea de la Educación Superior. El reconocimiento de este potencial se encuentra en los últimos desarrollos en relación al Parlamento Europeo. El Parlamento Europeo ha sido también un actor de apoyo para la Europeización de la Educación Superior pero solo recientemente una nue-

va iniciativa muestra un particular énfasis y un posible camino hacia delante en el lugar y rol de las universidades y la Educación Superior y su impacto sobre el desarrollo Europeo. Este es el documento sobre Universidades y Educación Superior en el Espacio Europeo del conocimiento de la Comisión de Cultura, Juventud, Educación, Media y Deporte presentado por Cristina Gutiérrez Cortines¹¹.

Conclusiones

Refiriéndonos a los objetivos en las políticas institucionales en relación a la cooperación con Terceros Países y Educación Superior, podríamos concluir considerando que es evidente que la Identidad Europea subyace en los objetivos institucionales, por lo menos, algunas de las políticas incluso en campos donde la responsabilidad corresponde a los Estados Miembro.

Sin embargo, muchos retos pueden ser identificados. En primer lugar, la Identidad Europea está siendo desarrollada a diferentes velocidades y necesita alcanzar a un número creciente de ciudadanos. En segundo lugar, la voz de Europa, que está surgiendo a veces vacilante, en el contexto global requiere tornarse más clara para brindar visiones alternativas y nuevas formas de avanzar. En tercer lugar, en el contexto mundial donde la diversidad no es siempre respetada y es frecuentemente un medio de conflicto, Europa podría ser llamada a contribuir con una visión de la diversidad como riqueza y con la experiencia de cómo gestionarla. En cuarto lugar, un importante desafío para la Identidad Europea es que va más allá de sus fronteras y está abierta a una verdadera cooperación con Terceros Países. Una cooperación basada en un nuevo estilo por que es una nueva Europa la que está siendo construida con una marca identitaria, que es el diálogo que implica comprensión, saber escuchar, dar respuestas adecuadas y sobre todo igualdad básica, desde la raíz, en la consideración de los socios.

Finalmente, es posible que el mayor desafío para la Identidad Europea, en este sentido, es ir más allá de los objetivos institucionales para producir resultados que son buscados por las políticas diseñadas. Hacer que los objetivos se encarnen en acciones concretas y eficaces.

¹¹ (2001/2174 (INI) Report from Parliament Commission of Culture, Youth, Education, Media and Sport, 24 th May 2002.

6. Los programas europeos desde España

Encarnación Herrero

Subdirección General de Programas Europeos
Ministerio de Educación Cultura y Deporte, España

Directrices emanadas del Consejo Europeo y de la Comisión

La perspectiva de una Europa unida en los diferentes frentes, es el factor determinante de todo un movimiento educativo europeo, ya que, después de todo el proceso de integración de los quince en la Unión Europea, existe el convencimiento generalizado de que la clave para hacer realidad el concepto de ciudadanía europea es la EDUCACIÓN y según la Comisión Europea de Educación. *«Para construir la Europa del mañana, es preciso invertir hoy en educación».*

En los últimos años se ha recibido con satisfacción, en los ámbitos educativos, cómo la educación y la formación son consideradas en la Unión Europea como uno de los pilares fundamentales en la construcción de Europa. Así en la Cumbre de Lisboa en marzo de 2000, se fijó como objetivo estratégico a conseguir hasta el 2010 *«que la economía de la Unión Europea, basada en el conocimiento sea la más competitiva y dinámica del mundo».* Esta decisión confiere a la educación y a la formación un papel importantísimo. Ya en dicha cumbre se elaboró un memorandum sobre el *«aprendizaje a lo largo de toda la vida»*, en el que se ha estado trabajando, con el fin de reducir los obstáculos normativos y administrativos al reconocimiento profesional tanto de la enseñanza formal como informal. Se hace imprescindible conseguir que todos los ciudadanos obtengan sus cualificaciones básicas. Por otra parte el Plan de Acción adoptado en Niza creó las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en los ámbitos de la educación la investigación y la innovación. Viviane Reading, durante su mandato como Comisaria Europea, responsable de la Dirección General de Educación y Cultura, refiriéndose el acuerdo

de NIZA sobre movilidad, dice: *«El reto es ambicioso, y todos los protagonistas de la educación, de la formación y del mundo de la juventud deben movilizarse junto con los responsables políticos para aceptarlo y hacer que la Europa del conocimiento con la que soñamos se convierta en una realidad diaria para nuestros ciudadanos».*

La cooperación política en temas de educación y formación recibe cada vez más impulso en la Unión Europea, así el 14 de febrero de este mismo año, durante la presidencia española se aprueba el programa de trabajo sobre los objetivos a alcanzar en los sistemas educativos y de formación basados en tres importantes pilares:

- Mejorar la calidad y eficacia de los Sistemas Educativos y de formación en la Unión Europea.
- Facilitar el acceso de todos a la educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

El Consejo y la Comisión están decididos a dar una respuesta completa a los retos que supone la sociedad del conocimiento, la globalización y la ampliación de la Unión Europea, y por ello se han fijado unos objetivos ambiciosos aunque realistas. En beneficio de los ciudadanos y de toda la Unión Europea, para 2010 deberían haberse alcanzado los objetivos siguientes en relación a la educación y la formación:

- Alcanzar la más alta calidad en cuanto a la educación y a la formación, para que Europa sea considerada como una referencia mundial por la calidad de sus sistemas de educación y la formación de sus Instituciones.
- Lograr que los Sistemas Educativos sean lo suficientemente compatibles para que los ciudadanos puedan pasar de uno a otro y aprovechar así su diversidad.
- Conseguir que todos los títulos y conocimientos adquiridos en cualquier país de la Unión Europea puedan ser convalidados a efectos de sus carreras y estudios complementarios.
- Facilitar a todos los ciudadanos europeos de todas las edades el acceso a la educación permanente.
- Lograr que Europa esté abierta a la cooperación en beneficio mutuo y de todas las demás regiones, y así ser el destino favorito de los estudiantes, eruditos e investigadores de otras zonas del mundo.

El Consejo Europeo, en cooperación con la Comisión tiene la responsabilidad de dirigir y supervisar el conjunto de estrategias conducentes al logro de dichos objetivos. Está previsto que la Comisión remita un informe al Consejo Europeo en 2004 con los resultados obtenidos.

Hasta el momento se han puesto en marcha, en todos los Estados miembros políticas que favorecen el logro de objetivos relacionados con conocimientos básicos, tales como las tecnologías de la información y comunicación (TIC), adquisición de competencias lingüísticas, mayor conocimiento en el área de las ciencias, con especial atención a las matemáticas.

Programas Europeos. Implicación de España en los mismos

En este contexto se comprende que se hayan impulsado desde la Comisión Europea gran número de programas orientados a mejorar la calidad de la educación. Entre los más importantes figuran: Sócrates, Leonardo y Juventud.

La Comisión Europea de Educación es la responsable de la ejecución de las decisiones del Consejo Europeo en esta materia. Así, realiza convocatorias, y subvenciona proyectos con diferentes temáticas. En el caso de proyectos y Acciones descentralizadas distribuye los fondos destinados a programas educativos entre los distintos Estados, da normas para su gestión y realiza el seguimiento de su desarrollo.

El programa *Leonardo* está orientado al ámbito de la formación profesional y el empleo. El programa Juventud está dirigido al voluntariado, fundamentalmente en el sector de la juventud.

Por limitaciones de tiempo me referiré exclusivamente al Programa Sócrates, ya que éste abarca todos los estadios de la vida de una persona.

Programa Sócrates

Se trata de un programa de acción comunitario en materia de educación aprobado por el Parlamento y el Consejo en su decisión del 24 de enero de 2000. Se aplicará en el transcurso del periodo comprendido entre el 1 de enero de 2000 y el 31 de diciembre de 2006.

Objetivos

- Reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles.
- Mejorar el conocimiento de las lenguas de la Unión Europea.
- Promover la cooperación y la movilidad en todos los ámbitos de la educación.

- Fomentar la innovación en la educación.
- Promover la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.

Acciones

Comenius que cubre toda la enseñanza escolar (Centros, profesores y alumnos).

Erasmus enseñanza universitaria (Departamentos, profesores y alumnos).

Grundtvig Enseñanza de adultos (aprendizaje a lo largo de toda la vida).

Lingua Enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Minerva Tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de la educación.

Observación e innovación de sistemas educativos y políticas de educación

Acciones comunes con otros programas comunitarios.

Medidas de acompañamiento para financiar actividades no contempladas en el marco de las anteriores acciones.

En el artículo 2 de la decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece la 2.^a fase del Programa Sócrates, se señala que los objetivos del mismo están orientados a la consecución de los siguientes fines: *Contribuir a una educación de calidad y estimular el aprendizaje a lo largo de toda la vida.*

La perspectiva europea en educación pretende, no tanto elaborar diseños de laboratorio como impulsar proyectos transnacionales traducibles en cambios significativos en los *alumnos*, en los *profesores* y en los *centros* participando en las Acciones Comenius y Erasmus y cambios importantes en los demás sectores de la sociedad si se participa en Grundtvig.

El programa Sócrates, además, contiene Acciones consideradas transversales porque de alguna manera están presentes en todas las demás, si bien pueden considerarse también con identidad propia y de hecho hay convocatorias todos los años de las mismas.

Estas son *Lingua*, orientada al perfeccionamiento y adquisición de competencias lingüísticas y *Minerva*, dirigida a la utilización en el mayor grado posible de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

El Programa Sócrates tiene presente también a todos los técnicos y responsables de que los sistemas educativos se desarrollen con eficacia y calidad y para colaborar a su logro, estableció la Acción *Arion*. Es im-

portante señalar la convocatoria sobre *Acciones Conjuntas o Comunes*. En los proyectos relacionados con esta Acción, deben estar contemplados aspectos o instituciones propias de los tres programas: Sócrates, Leonardo y Juventud.

Para el desarrollo y la gestión de dichos programas se hace imprescindible la firma de convenios bilaterales entre la Dirección de Educación y Cultura de la Comisión, y los Estados miembros a través de las Agencias Nacionales.

Los fondos destinados a educación los distribuye la Comisión a los Estados en función de la población a la que van dirigidas cada una de las Acciones.

Esta misma política se utiliza en España respecto de las 17 Comunidades Autónomas que la integran, dada la descentralización de competencias en educación existente en nuestro país.

España como Estado de la Unión Europea es un miembro activo en todos los programas promovidos por la Comisión Europea en el ámbito de la educación y formación de los profesores. En general, España está situada entre los primeros puestos y en alguna de las acciones ocupa el primer lugar en cuanto a participación se refiere, y por tanto en cuanto a la recepción de fondos ya que la política de la Comisión es que después de haber realizado el reparto de fondos en función de la población de cada país, los fondos no ejecutados, revierten a los países con más demanda.

La participación de los ciudadanos españoles en programas europeos es muy satisfactoria ya que, refiriéndonos a Sócrates los fondos recibidos de la Comisión Europea para la subvención de proyectos sólo llegan el 51 % de las solicitudes presentadas.

En relación con otros programas el interés es similar, pero siempre muy por encima de la oferta que se hace.

Dependiendo de la Comisión Europea hay otros programas que se desarrollan también en los centros educativos, tales como: Parlamento Europeo para jóvenes, Certamen europeo del joven consumidor, Certamen juvenil de la cultura marítima y fluvial, Euroescuela, Convivir es vivir etc.

Los Programas europeos contribuyen a mejorar la calidad de la educación y fomentan valores éticos necesarios en cualquier sociedad, creando en los ciudadanos conciencia de pertenencia de Europa

Como los elementos fundamentales de referencia de la calidad de la educación, según apuntaba anteriormente, son *los alumnos, los*

profesores y los centros, es preciso fijar nuestra especial atención en cada uno de ellos y analizar la forma en que las acciones correspondientes del Programa Sócrates, repercuten en ellos directa o indirectamente

Centros

La acción 1 de Comenius es la que más directamente incide en el funcionamiento de los centros escolares dando apoyo a la creación de asociaciones transnacionales y desarrollando alguno de los tres tipos de proyectos siguientes:

- Proyectos escolares en colaboración con centros de otros países europeos.
- Proyectos lingüísticos entre grupos de alumnos pertenecientes a países de la Unión Europea o asociados.
- Proyectos de desarrollo escolar con participación de al menos tres países del entorno europeo.

La aportación a la calidad de la educación a partir de tales proyectos puede verse reflejada en actuaciones o hábitos de comportamiento institucional susceptible de ejercer un efecto positivo en el entorno escolar.

- Favorecen el intercambio de experiencias entre diferentes centros en temas educativos, importantes por su actualidad e interés, tanto desde el punto de vista educativo como pedagógico.
- La filosofía del proyecto exige un seguimiento puntual de las actividades programadas, contribuyendo a instaurar en el centro una dinámica de trabajo seria y rigurosa que implica tanto a su equipo directivo como a profesores y alumnos.
- Uno de los requisitos para la concesión de la subvención de un proyecto, es su aceptación por parte del consejo escolar y claustro de profesores, así como su carácter interdisciplinar, por lo que se ven afectados distintos departamentos e implican de esta manera al mayor número posible de profesores y alumnos.
- Asimismo, para que un proyecto sea subvencionado, se requiere argumentar razonadamente su efecto multiplicador y su capacidad de incidencia positiva en otros centros.
- La Comisión Europea considera a un centro educativo que ha desarrollado un proyecto, centro investigador, reconociéndolo con la entrega de una placa que lo acredita.

Todos los proyectos que se derivan de una asociación contribuyen a la mejora de la calidad en los centros participantes por la dinámica que imprimen en sus principales agentes.

Además, los proyectos de desarrollo escolar abordan directamente aspectos tales como la mejora en la organización del centro, planificación de actividades culturales y extraescolares, prevención del fracaso escolar, conflictos de convivencia y violencia escolar, sistemas de evaluación, estrategias de integración educativa de minorías étnicas, plan de refuerzo, apoyo programado al aprendizaje, etc.

Con cualquiera de estas temáticas es posible desarrollar un proyecto con centros de otros países europeos, con el fin de introducir elementos que mejoren el funcionamiento de los mismos.

Los proyectos educativos de centro están potenciados con la participación en las Visitas de estudio Arion de miembros de equipos directivos, departamentos de orientación, servicios de inspección, y equipos de asesores de Centros de Profesores, cuya misión fundamental es servir de apoyo a todo el sistema educativo y fundamentalmente al funcionamiento de los Centros.

Unos y otros profesionales, desde sus respectivas responsabilidades, contribuyen a impulsar, complementar o reforzar objetivos más concretos abordados por los proyectos que se llevan a cabo en alguno de los centros de su competencia directiva, pedagógica o jurisdiccional.

Los profesores

En el Programa Sócrates los tres referentes educativos en los que centra mi reflexión son objeto de especial atención, tratando de mantener el equilibrio entre cada uno de ellos y la unidad de acción en el marco de los planteamientos educativos del Programa y los principios que lo inspiran.

En el proceso de consecución de los objetivos en que se materializan esos planteamientos ocupan un lugar privilegiado las instituciones y organismos educativos; dentro de ellos y sin quitar protagonismo a otros agentes sociales, destaca la figura del profesor.

La intermediación del profesor como profesional cualificado del mundo educativo, representa un factor especialmente relevante y determinante en el proceso de mejora de la calidad de la enseñanza.

Una de las principales responsabilidades del profesor en el momento actual es ser motor de la renovación e innovación de la educación.

El ejercicio de tan importante papel está en relación directa con el mayor o menor grado de motivación, lo que significa, en definitiva,

convencimiento interior de la relevancia e importancia de su papel en la sociedad, para promover cambios profundos y generar actitudes y hábitos de mejora en la enseñanza.

Sin motivación profunda por parte del profesor no puede haber calidad auténtica en la educación. Por ello todos los esfuerzos y medidas encaminadas a fomentar dicha motivación representan la mejor garantía de calidad.

En este sentido el Programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates, puede aportar elementos positivos en la dirección apuntada, es decir, *en el impulso de la motivación* del profesor que, en definitiva, significa impulso de calidad.

Centraré dichas aportaciones fundamentalmente en dos campos, a saber, los proyectos de cooperación europea y las ayudas a la formación individual del profesor.

En cuanto a los proyectos de cooperación europea, hay que destacar su carácter de investigación y, como tales, deben ser valorados y reconocidos por la administración. Es necesario que el profesor que desempeña su trabajo docente en los niveles previos a la universidad, interiorice el sentimiento de que la escuela, el colegio o el instituto son centros no sólo para enseñar sino también para investigar, más aún, la investigación forma parte inseparable de la acción educativa.

La ausencia de investigación en un centro docente tendría que ser considerada como síntoma de pérdida de calidad y, por eso mismo, debería constituir una llamada de atención para los responsables de la administración educativa y un elemento claro y preciso para poder intervenir en la dirección adecuada.

Debo señalar, no obstante, que para investigar se requiere tiempo y sosiego. Por ello, es necesario, reestructurar el concepto de horario lectivo y de reinterpretarlo en un nuevo sentido, en el que se contemple el tiempo de investigación tanto de forma individual como de trabajo en grupo, teniendo siempre presente su proyección en el aula.

Esto además de impulsar la reflexión sobre temas actuales de interés educativo común, la elaboración de tales proyectos implica en su desarrollo a un gran número de profesionales de distintos niveles y países, contribuyendo, por su propia naturaleza, *a fomentar la dimensión europea de la educación* y el enriquecimiento intercultural, el aprendizaje de las lenguas y la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el acceso a un aprendizaje y actualización permanente de los conocimientos así como la asunción vital de valores de tolerancia, respeto y solidaridad que son la base de la convivencia ciudadana.

Se trata de aspectos que, en el horizonte del nuevo milenio, deben ser valorados como factores irrenunciables de calidad de la educación,

no solo como medio sino también como uno de sus objetos y metas importantes.

En general, conviene subrayar que los proyectos prioritarios son aquellos que contribuyen significativamente a la innovación de la formación del profesor haciendo especial hincapié en la renovación y recuperación de su papel que significa también recuperación de su identidad profesional y social.

Más concretamente, para que el profesor del siglo *xxi* pueda responder con eficacia a los retos que se le presentan actualmente en el desempeño de su función, debe contribuir a:

- Ayudar a los alumnos a repensar y reestructurar muchos de los conocimientos adquiridos fuera del aula y a desarrollar competencias basadas en ellos.
- Elaborar estrategias de aplicación de sus trabajos de investigación en el contexto de la enseñanza.
- Desarrollar métodos para adaptar las estructuras y la organización escolar a las necesidades, problemas y exigencias de la sociedad actual.
- Mejorar los sistemas que posibiliten y faciliten la transición de la escuela al mundo laboral, haciendo especial hincapié en la orientación profesional y el asesoramiento especializado.

Por otra parte, los proyectos entre diferentes tipos de instituciones y sobre todo entre centros orientados a la formación inicial y continua de los profesores, tienen como objetivo la elaboración de programas, cursos, estrategias o material pedagógico destinados a la formación del personal docente. Además de mejorar la calidad de la formación a escala europea, la principal aportación reside en que crean vínculos entre profesionales de la educación de distintos países europeos.

Los alumnos

Todas las actividades y proyectos educativos que genera el programa Sócrates apuntan a su principal destinatario: el alumno, a través de la mediación del profesorado y de las instituciones.

Se pretende que el propio alumno juegue un papel activo en el proceso de su formación participando en la dinámica de innovación y renovación de la Europa del conocimiento. El Programa Sócrates representa un espacio privilegiado de construcción de la conciencia europea y contribuye al mismo tiempo a formar ciudadanos responsables para la sociedad del mañana.

Los alumnos son pues, los principales beneficiarios de la acción conjunta de las instituciones escolares y los profesores, sin que ello signifique que su papel se limite a ser mero receptor o sujeto pasivo de dicha acción.

Las observaciones y reflexiones hechas en los apartados anteriores tienen sentido en tanto en cuanto los alumnos individual y colectivamente son tomados en consideración de acuerdo con el ritmo y el proceso de maduración de su personalidad.

A lo largo del Programas Sócrates se puede establecer un orden de prioridades en lo que respecta a finalidades educativas y contenidos de aprendizaje dirigido a los alumnos.

No es posible concebir la educación del mañana sin asimilar los avances que ha supuesto la revolución tecnológica del presente. Esto significa que el desconocimiento o la inadecuada utilización de los medios tecnológicos son incompatibles con la comprensión del mundo de hoy, es decir, con la innovación y el desarrollo.

El conocimiento de los idiomas se hace necesario no como fin en sí, sino como exigencia interna de comprensión de lo diferente y medio de comunicación intercultural.

Asimismo, se plantea con radicalidad el contenido y el sentido de los valores que, por encima de las diferencias lingüísticas, étnicas y culturales, deben ser parte esencial de la educación en cualquier parte y en cualquier tiempo. Todas las acciones del Programa Sócrates considerarán objetivos prioritarios la solidaridad, la convivencia, el respeto por el otro, la motivación, en fin, todos los valores que hacen a una sociedad que los posee diferente a las demás.

Conviene no olvidar que el alumno es un ciudadano en proceso de maduración y transición. Por eso representa en el ámbito educativo el elemento más frágil e indefenso de los tres referentes aludidos. Su trayectoria vital en el sentido más profundo, está determinada por muchas fuerzas contrapuestas. Uno de los trabajos más importantes del profesor, que es también educador, consiste en acercarse a esas fuerzas, descubrir su impacto y reorientarlas en la buena dirección.

La realización de las actividades y la consecución de objetivos referidos en este escrito representan para la Comisión Europea un paso, una garantía y una condición de la mejora de la calidad en cada uno de los países de la Unión Europea.

7. ¿Existe un rechazo del modelo europeo? Repercusiones en los ámbitos educativos

Lurdes Figueiral

Associação Luso-Espanhola de Pedagogia, Portugal

A minha aldeia

Minha aldeia é todo o mundo.
Todo o mundo me pertence.
Aqui me encontro e confundo
com gente de todo o mundo
que a todo o mundo pertence.

Bate o sol na minha aldeia
com várias inclinações.
Ângulo novo, nova ideia;
outros graus, outras razões.
Que os homens da minha aldeia
são centenas de milhões.

Os homens da minha aldeia
divergem por natureza.

...

Longas raízes que imergem,
todos os homens convergem
no centro da minha aldeia.

António Gedeão¹

Mi aldea

Mi aldea es todo el mundo.
Todo el mundo me pertenece.
Acá me encuentro y confundo
con gente de todo el mundo
que a todo el mundo pertenece.

Bate el sol en mi aldea
con varias inclinaciones.
Angulo nuevo, nueva idea;
otros grados, otras razones.
Que los hombres de mi aldea
son centenas de millones.

Los hombres de mi aldea
divergen por naturaleza.

...

Largas raíces que inmergen,
todos los hombres convergen
en el centro de mi aldea.

António Gedeão

Empiezo esta reflexión con parte de un poema de un poeta portugués —que, además de grande poeta, fue un grande profesor, peda-

¹ Gedeão, A. (1956) *Movimento Perpétuo*, Lisboa.

gogo de ciencias físico-química y historiador—, escrito cuando todavía quedaba lejos la idea de la *aldea global*. Pero yo me fijaba también en esos dos movimientos, de divergencia y convergencia: uno que se podría entender desde la *naturaleza*, lo que nos distingue y a menudo nos separa, y el otro desde el aspecto de la *ciudadanía*, esa construcción que nos hace ciudadanos de una misma ciudad, corresponsales y solidarios.

Nos reconocemos en este esfuerzo de construcción de una *identidad* que sea capaz de decir lo mejor que cada *individuo*, cada mujer y cada hombre —único y entero— lleva en sí y aporta al *grupo* y a la *sociedad*, convencidos que esa construcción es el gran reto educativo de nuestros días.

Las paradojas de nuestro tiempo y lugar

Somos habitantes de un tiempo lleno de significados como es el de cambio de siglo y de milenio, además de un siglo xx, heredero del optimismo de la revolución industrial y del positivismo científico y que, sin embargo, conoció los horrores sabidos (y por saber) a escala planetaria, y que dejó, por su parte, en herencia a este nuevo siglo, el escepticismo y la desconfianza más generalizados. Habitamos un lugar —espacial, cultural y simbólico— que es parte del llamado mundo occidental: Europa, sobre la cual reflexionamos estos días desde la perspectiva de su identidad.

En este tiempo y en este lugar tropezamos, a cada paso, con las paradojas más desconcertantes. Sólo para recordar algunas:

- vivimos en un modelo de desarrollo y bienestar al que aspira gran parte de la humanidad, pero que es feroz, no solo para el mundo que vive al margen de ello, sino también para los que sufrimos sus ritmos inhumanos y para la oleada cada vez mayor de los colectivos excluidos que genera;
- tenemos acceso a una información rápida y global, sufrimos un desarrollo científico y tecnológico que antes nunca habíamos experimentado, pero sin embargo la soledad no para de crecer en nuestras ciudades y, tantas veces, nos sentimos impotentes para solucionar los problemas de nuestra vida cotidiana;
- nos definimos como «una comunidad de valores»² y declaramos que «nuestros bienes más grandes son Libertad, Paz, Dignidad

² *Carta sobre la Identidad Europea*, octubre de 1995.

Humana, Igualdad y Justicia Social»³ y a la vez miramos con gran sospecha a los emigrantes y a las personas de otras culturas; —nos empeñamos en un esfuerzo de unidad política y de convergencia social pero por todas las brechas de esta construcción saltan las reacciones de grupos, de regiones, de naciones, que no se sienten reconocidas ni respetadas en su identidad...

Podría seguir pero ya no nos hace falta. Cada una, cada uno, puede añadir, desde su percepción y sensibilidad, esta lista de ambivalencias que llevamos dentro de nosotros mismos y de las estructuras que formamos.

La identidad y las identidades

«En la época de la mundialización, con ese proceso acelerado, vertiginoso, de amalgama, de mezcla, que nos envuelve a todos, es necesario —¡y urgente!— elaborar una nueva concepción de la identidad. No podemos limitarnos a obligar a miles de millones de personas desconcertadas a elegir entre afirmar a ultranza su identidad y perderla por completo, entre el integrismo y la desintegración. (...)

Si a nuestros contemporáneos no se les incita a que asuman sus múltiples pertenencias, si no pueden conciliar su necesidad de tener una identidad con una actitud abierta, (...) si se sienten obligados a elegir entre negarse a sí mismos y negar a los otros, estaremos formando legiones de seres extraviados.» Amin Maalouf⁴

Muchas veces se dice que hay que *ahondar en nuestra identidad*. Sería bueno que nos pudiéramos aclarar cuando lo decimos así, qué queremos decir. Yo creo que si con eso pretendemos hacer un viaje de introspección personal y social, buscando nuestra identidad más *honda*, más *verdadera*, corremos el riesgo de subrayar lo que nos distingue y separa de los demás, caminando hacia el pasado y buscando en él el sentido primero de la identidad. Ésta se nos puede quedar como algo más bien fijo y inmutable.

Si nuestra perspectiva es la de *construir nuestra identidad*, el subrayado está puesto en una intención de desarrollo permanente, de inclusión de lo nuevo y de lo distinto, proyectado hacia el futuro, buscando los puntos en que podemos compartir rasgos de esa identidad con individuos, grupos y sociedades que se reconocen con una identidad distinta de la nuestra.

³ *Ibidem.*

⁴ Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas*, Alianza Editorial.

Una y otra postura tiene sus pros y sus contras. Nadie construye si no esta basado en algo, si no tiene cimientos, si no tiene raíces. Pero el fin de las raíces es posibilitar que el árbol crezca y los cimientos se escurban para que la casa se pueda construir. Por otra parte, una perspectiva constructivista de la identidad puede desembocar en una amalgama sin criterio, en que lo específico se diluye en un *caldito* donde todos vestimos igual, comemos lo mismo, escuchamos las mismas músicas con tendencia, además, a consumir versiones *light/soft* y en que la única protesta pasa por hacer lo mismo pero en versiones *hard/heavy*.

Sin embargo, en mi opinión, hoy tenemos que situarnos desde esta perspectiva constructivista, sin caer en la mediocridad de las concesiones permanentes a todo tipo de presiones económicas y de consumo, sociales y *políticamente correctas*.

Aquí es donde ubicaría un aspecto que tiene que ver con las identidades regionales y nacionales frente a una supra-nacionalidad como puede ser Unión Europea o incluso Europa, o como pueden ser algunos estados plurinacionales. El construir una identidad más extensa, más global, no puede ser a costa de lo que los grupos, los pueblos, las regiones, las naciones, tengan que sacrificar lo que consideran como específico de su misma identidad. A la vez hace falta un movimiento al revés: cuando hay una integración en una realidad distinta o más amplia sería bueno que fuéramos también capaces de una auto-crítica a nuestros propios valores, costumbres,... y saber distinguir lo que es esencial para la preservación de la identidad que nos define, de lo que es ganga añadida que nos impide progresar y abrirnos.

En el sentido de ahondar en esta problemática esta el capítulo de Xabier Etxeberria.

En la construcción de toda identidad destacaría algunos aspectos:

La riqueza de lo diverso

En otros momentos de este seminario se hace alusión al coloquio que el Consejo de Europa llevó a cabo en tres momentos (entre Abril 2001 y Abril 2002) sobre *Identidad Europea*. Por ahora solo me quiero fijar en la imagen que ahí se ofreció de Europa como un «caleidoscopio en constante evolución»⁵. La verdad es que un caleidoscopio con una única pieza no surte demasiado efecto. Esa singularidad encarcelada en

⁵ «La identidad Europea, un caleidoscopio en constante evolución», Consejo de Europa, *La noción de identidad* Coloquio 17-18 abril 2001.

un prisma de espejos sólo se mira y se refleja a sí misma. Por otra parte, es bastante probable que el efecto de la imagen final se repita con alguna frecuencia... Sin embargo, mientras más trocitos tengamos y más variados sean, cada efecto será irrepetible y, por supuesto, mucho más deslumbrante.

Creo que la imagen puede ser sugerente con respecto a lo que quiero decir en este punto: en la medida que integremos la diversidad en la construcción de nuestra propia identidad, en la medida que seamos capaces de acoger a lo distinto, más enriquecidas quedarán nuestra realidad y nuestra vida.

El complemento del Otro

El *otro* no es una amenaza. El que es distinto de mí —el que piensa de otra manera, el que tiene otros gustos, el que habla otra lengua, el que se reconoce en otros símbolos, el que pertenece a otra creencia, el creyente o el agnóstico— no es ni mejor ni peor que yo. Es distinto, y en esta distinción, nos completamos. No somos rivales, somos complementarios. Luego no tengo ni que atacar al otro ni que defenderme de él.

Lograr vivir y valorar esta alteridad no es cosa simple. Casi siempre los prejuicios nos pueden más. Pero tener claro el horizonte de la construcción es imprescindible.

Vencer los miedos

Mientras no seamos capaces de mirar al *otro* como esa posibilidad de completitud, vamos a vivirlo como amenaza. Y vamos a tener miedo. Igual cuando rechazamos que cuando somos rechazados.

El miedo por parte del que rechaza se puede manifestar por la no-valoración del *otro* y por el menosprecio frente a sus valores; una de las formas de mayor agresividad es el ignorarlo o humillarlo. El miedo de la persona que es rechazada puede convertirse en ponerse «una mascarilla» de tal forma que quede que se asemeje al «*otro*», o bien estallar con distintas formas de violencia.

La identidad es un ámbito de reconocimiento y de pertenencia. Todos tenemos el deber y el derecho de reconocer y ser reconocidos, de valorar y ser valorados, de acoger y ser acogidos.

Hay otro miedo que tenemos que «sobrepasar», sobretodo los europeos. Al principio decía que estrenamos el siglo XXI con escepticismo.

Con eso, a lo mejor, también nos entró un poco de miedo al futuro. Todo lo queremos asegurar. Y nos defendemos de todas formas. Sin embargo, estamos llamados a vivir con esperanza en ese futuro que tendrá que ser para todos. Una esperanza que no se confunde con el optimismo ingenuo de principio del siglo xx, sino que está basada en la confianza de que los esfuerzos de construcción siempre alcanzan su fecundidad.

La reflexión de Margarita Usano desarrollará este aspecto tan desafiante.

Los retos en los ámbitos educativos

Construir una identidad con la riqueza del caleidoscopio, con la habilidad de saber integrar distintos modelos y con la capacidad de dialogar con *otros* es la tarea educativa que nos desafía hoy.

A lo largo de este seminario estamos profundizando en la identidad europea y la educación y enseñanza sobre y en Europa. No voy a repetir lo que otros dirán con más autoridad y competencia. Sin embargo creo que educar desde esta clave supone una revisión, en lo que toca a la Escuela, de nuestra postura frente al cambio.

En muchos de nuestros países llevamos años con reformas sucesivas. Y es verdad que mucho ha cambiado con relación a los currícula, a los programas disciplinares, a las metodologías, a la influencia del *currículum oculto*. Sin embargo, por lo menos en la situación que yo conozco, hay aspectos que siguen subvirtiendo y obstaculizando las finalidades y los objetivos de los distintos grados de enseñanza. Uno de ellos es el sistema de evaluación de los alumnos; otros tienen que ver con la identidad y el reconocimiento social del profesor y de la escuela... Sería bueno que, en cada contexto, fuéramos capaces de identificar y contornear esos obstáculos.

Alistair Ross aportará algunos aspectos de su larga experiencia en estos temas, en particular del trabajo que la red temática CICE esta desarrollando.

Me gustaría, para terminar, hacer solamente una pequeña referencia a la persona del profesor. Su importancia en el proceso educativo y frente a sus alumnos es de gran relevancia. Ahora bien, muchos profesores en esas idas y venidas de reformas, en la misma velocidad con que se están produciendo los cambios, viven la inseguridad de *no saber*, oscilando entre ese modelo todavía muy presente «del que lo sabe todo de lo que tiene que enseñar» y el que incentiva a sus alumnos y con ellos investiga y busca la solución.

- Hay un *no saber* que es sabiduría. Basta atreverse. No podemos quedar inmovilizados en el ojo del huracán, en el corazón del cambio, allí donde se fraguan las mujeres y los hombres de mañana.
- La influencia de un profesor en la formación de sus alumnos es muy significativa. Yo estoy convencida que, ¡enhorabuena!, tiene más influencia, en el proceso escolar de un joven y en el desarrollo de su personalidad, un buen profesor que diez profesores grises...

Sólo me queda desear que, de verdad, todos nosotros que, de una forma o de otra, somos educadores miremos esa tarea con muchísimo gusto e esperanza.

Y quisiera expresar este deseo de la mano de un otro poeta y profesor de mi país, Sebastião da Gama, que escribió en su diario, en el año de 1948:

«... e já agora, para fechar este parágrafo, deixo aqui aquela encantadora confissão da Lurdinhas, tão boa indicação do que, em última palavra, deve ser o Professor: "Então a gente anda aqui tão feliz e no fim do mês ainda nos dão dinheiro?"»⁶

⁶ «... y ahora, para cerrar este párrafo, deixo aquí aquella encantadora confesión de Lurdinhas, tan buena indicación de lo que, en último análisis debe de ser el Profesor: «Entonces nosotros andamos aquí tan felices y al final del mes aún nos dan dinero?», en Gama, S., *Diario*, Lisboa.

8. Europeos en los márgenes: nacionalismos e integristas

Xavier Etxeberría Mauleón
Instituto de Derechos Humanos
Universidad de Deusto, España

El título que se me ha propuesto para la ponencia, dentro además de la sesión «¿Existe un rechazo del modelo europeo?», prejuzga de modo explícito que nacionalismos e integristas están más bien en contra de la construcción europea o al menos poniendo constantes obstáculos, sintiéndose extraños a ella. El emparejarlos puede prejuzgar también que son conceptos similares, en el sentido concreto de que participan de la misma negatividad particularista, fanática, intolerante e impositiva. Para ver en qué medida estos prejuicios son consistentes, considero oportuno dividir la ponencia en dos partes, una para cada fenómeno, y comenzar en ambos casos con una definición del mismo para analizar luego el papel que está desempeñando ante la construcción de la identidad europea y acabar proponiendo algunas orientaciones para la acción como reacción ante los resultados del análisis.

Nacionalismos e identidad europea

Precisiones en torno al nacionalismo

Entre los estudiosos que tratan de definir los conceptos complicados de nación y nacionalismo hay una pluralidad manifiesta. Reconociendo que mi propuesta puede ser polémica, pero entendiendo que sin una definición de estos términos no podemos avanzar, voy a entender por nacionalismo aquella opción política que defiende que las naciones —entre las que evidentemente está la propia— tienen derecho de autodeterminación externa —de tratarse de tú a tú con las otras na-

ciones—, aunque luego no ejerzan necesariamente tal derecho proponiendo la constitución de un Estado independiente (cabén otras soluciones, como las federales). El nacionalismo, asumiendo ese principio, se centra en el proyecto de construcción o pervivencia de la propia nación. Y liga la nación al menos a cuatro cuestiones fundamentales: un territorio que se considera propio (que hay que reclamar cuando lo ocupan extraños), una soberanía política que se ejerce en él (o que se aspira a ejercer si hay dominación externa), una conciencia/sentimiento de pertenencia común como connacionales (que el nacionalismo fomenta y de la que se alimenta, delimitando además los criterios de pertenencia) y una historia que constituye a la colectividad nacional en sujeto colectivo que asumiendo una herencia se proyecta hacia el futuro.

Estos rasgos con los que podemos definir al nacionalismo pueden vivirse de modos diferentes, dando lugar a modos diferentes de nacionalismo. Aquí nos interesa resaltar los siguientes:

En primer lugar, podemos distinguir entre nacionalismo culturalista y nacionalismo biologicista. Para el primero, lo que define a los connacionales es su participación en una cultura nacional: relativizan de ese modo la ascendencia común, entendiendo que una nación puede tener ascendencias biológicas diversas y haciendo posible tanto la integración de personas con ascendencia diferente (inmigrantes), como la salida de la nación de quienes lo desean (subrayando el elemento electivo que no hace determinista al elemento adscriptivo inicial que puede ser por nacimiento). El nacionalismo biologicista hablará también de una cultura nacional, pero para él el elemento de adscripción definitiva y permanente es el nacimiento (reforzadamente cuando se remite al *ius sanguinis*, más flexiblemente cuando se remite al *ius soli*).

En segundo lugar, centrados en la cultura nacional, podemos hablar de nacionalismos densos o tenues. El primero propugna una cultura nacional densa, insertando en ella cosmovisiones, formas de vida e incluso creencias religiosas que exige a los connacionales como expresión de fidelidad, reduciendo severamente su autonomía. El segundo integra en la cultura nacional los principios y valores presentes en los derechos humanos y define lo específico de la misma con elementos que no obstaculizan las dinámicas fundamentales de la autonomía personal (lengua, historia, ciertas instituciones y costumbres no coaccionantes, etc.).

En tercer lugar, cabe distinguir entre nacionalismos abiertos y cerrados. El nacionalismo cerrado lo es desde dos puntos de vista: porque tiene criterios rígidos de adscripción a la nación que imposibilitan especialmente toda entrada, pero a veces también salida de la misma desde las elecciones personales; y porque en los temas de distribución de bie-

nes defiende una solidaridad cerrada, esto es, centrada exclusivamente en los connacionales (si se dirige a otras naciones es para explotarlas). El nacionalismo abierto, en cambio, plantea de modo contrapuesto esos dos puntos de vista: por un lado asume que desde la elección, aunque sea poniendo ciertas condiciones, resulte posible entrar en la propia nacionalidad y salir de ella; y por otro lado, aunque viviendo una solidaridad específica intranacional especialmente para proteger lo que le define como nación, está abierto a una solidaridad internacional que busca garantizar a todos los humanos los bienes con los que puedan cubrir dignamente sus necesidades¹.

En cuarto lugar, recordando la característica de la soberanía nacional, hay nacionalismos que propugnan sólo la autodeterminación *ad extra*, frente a las otras naciones, haciéndola compatible con diversas formas de absolutismo interno del poder político. Otros, en cambio, entienden que la autodeterminación *ad extra* sólo queda éticamente justificada cuando está acompañada de la autodeterminación *ad intra*, esto es, cuando los connacionales disfrutan de autonomía personal y desde ella deciden democráticamente.

Si agrupamos ahora las distinciones precedentes en dos columnas, una expresando la dimensión positiva y otra la negativa o peligrosa, tendríamos, por un lado, el nacionalismo que se define como culturalista, tenue, abierto, con asunción de autodeterminación *ad intra*, además de *ad extra*. Se trataría en este caso de un nacionalismo democrático, liberal, social, al que repugna la violencia impositiva. Por otro lado, tendríamos el nacionalismo biologicista, denso, cerrado, que reclama la autodeterminación *ad extra* ignorando o incluso reprimiendo la autodeterminación *ad intra*. La tendencia al fanatismo, a la exclusión y a la violencia impositiva en este nacionalismo es fortísima. Los nacionalismos realmente existentes se mueven entre los dos extremos positivo y negativo aquí marcados. La variedad, según cómo combinen los aspectos que hemos marcado, es inmensa. Piénsese, por ejemplo, en el nacionalismo quebequés, el de ETA, el catalán, el liderado por Bush, el que lideró Milosevic, el noruego, el de Le Pen, el de los socialistas franceses o españoles, el de ciertos pueblos indígenas, el escocés, etc. Esto significa que no puede emitirse un juicio de valor generalizado sobre el nacionalismo, porque en éste anidan tanto fuerzas constructivas como

¹ Lo que significa estar abierto a la justicia internacional —que considero especialmente relevante para definir la identidad europea— lo he planteado en «Justicia distributiva internacional», en Etxebarria, X. Martínez Navarro, E. Y Teitelbaum, A. (2002) *Ética y derechos humanos en la cooperación internacional*, Bilbao, Universidad de Deusto, 13-32.

destructivas; el juicio de valor habrá que emitirlo sobre cada nacionalismo concreto. Esto es algo que habrá que tener muy presente cuando nos refiramos a los nacionalismos y la construcción europea.

Estas precisiones valorativas no presuponen *a priori*, de todos modos, que de lo que se trata es de elegir entre el buen nacionalismo y el mal nacionalismo —por supuesto, optando por el primero—. Toda aceptación de la nación, todo nacionalismo, señala fronteras, distinguiendo nacionales y extranjeros y abriendo así la vía a las posibilidades de exclusión. Ahora bien, desde la sensibilidad a favor de la unión de todos los humanos cualquier frontera repugna. Puede por eso propugnarse sobrepasar el nacionalismo —y la nación en sentido político— para avanzar hacia un posnacionalismo cosmopolita. Esta es una cuestión que también hay que plantearse a la hora de afrontar la construcción europea. Habrá que ver concretamente si tal posnacionalismo (que no debe confundirse con el nacionalismo tenue) es no sólo preferible frente a ciertos modos de nacionalismo, sino si es viable; como habrá que ver por otro lado si las fronteras son en sí necesariamente malas, o son inevitables para la constitución de las identidades —por ejemplo, la europea— que anhelamos legítimamente o incluso necesitamos, en cuyo caso se trataría más de construir buenas fronteras que de destruirlas todas.

Probablemente, los protagonistas de algunos de los ejemplos concretos de nacionalismo que he citado antes protestarían por entender que no se encuadran en él. Para aclarar esta cuestión se impone por eso una nueva distinción entre lo que llamaría nacionalismo tranquilo y combativo. El primer nacionalismo es el que se vive en situaciones de estabilidad consolidada de la nación: los ciudadanos y las instituciones se mueven en ella como el pez que moviéndose en el océano «ignora» que está en él. Que a pesar de todo, hay sentimiento nacionalista, se hace patente cuando surge algún conflicto que afecta a la nación. Entonces se muestra, como se ha dicho, que las comunidades nacionales son «baterías que engendran poder popular», a veces dormidas, pero prestas a dinamizarse cuando es necesario. En cualquier caso, dejando de lado la cuestión de los sentimientos, y por poner una prueba a modo de test, diría que hay nacionalismo cuando vemos «natural» y plenamente aceptable el control del inmigrante «porque es extranjero», cuando nos parece normal que un ciudadano andaluz emigre sin controles a Madrid, mientras que consideramos legítimo controlar al que quiere emigrar desde Marruecos (este mismo test muestra que algo está pasando en los nacionalismos europeos que flexibilizan la migración intraeuropea). Frente a este nacionalismo tranquilo, el nacionalismo combativo es, por supuesto, nacionalismo explícito, y se empeña

directamente en la construcción o la defensa de la nación porque, viéndola como algo decididamente valioso, viéndola como el referente fundamental para el ejercicio de la soberanía y la justicia e incluso para la identidad, la considera aún en proceso de gestación y/o amenazada. Su tentación, es por supuesto, ejercer la violencia y la exclusión, y por eso debe estar especialmente atento a los medios de autoafirmación que utiliza, para que no quebranten los derechos humanos.

Hay una última distinción que conviene hacer para cerrar esta serie de aclaraciones previas. El nacionalismo lucha por la construcción y pervivencia de la propia nación. Pero esto nos lleva a un problema delicado. En caso de conflicto político en la delimitación de lo que es la nación, en caso de conflicto entre nacionalismos, ¿quién y cómo decide qué poblaciones, con qué características y asentadas en qué territorios son naciones? De algún modo, el Derecho Internacional reconoce como naciones en sentido pleno —con derecho de autodeterminación— a los Estados-nación que tienen como paradigma los Estados surgidos tras la Revolución francesa y norteamericana. Desde este criterio, decidido por los propios Estados, son naciones los Estados existentes, a menos que algunos de ellos acuerden internamente considerarse como Estados plurinacionales (federación de naciones). Pero ese propio Derecho Internacional habla de minorías nacionales en los Estados, y en cualquier caso, hay minorías territorialmente concentradas en diversos Estados que se consideran naciones (con frecuencia en contra de la opinión de la mayoría nacional del Estado) y que intentan construirse como nación a través precisamente de sus partidos nacionalistas. Este es un caso no infrecuente en la Unión Europea. ¿Debe otorgárseles este reconocimiento y el ejercicio correspondiente de soberanía? No voy a entrar aquí en esta cuestión que he tratado en otros lugares², pero para los efectos de mi exposición, de cara a ver el papel que están jugando los nacionalismos en la construcción europea, tendré presentes tanto los nacionalismos que se remiten a los Estados-nación europeos como los nacionalismos minoritarios existentes en esos Estados.

Los nacionalismos, ¿europeos en los márgenes?

Lo primero que resulta evidente es que el protagonismo fundamental en la construcción de la Unión Europea está recayendo en los Esta-

² Especialmente en «El debate sobre el derecho de autodeterminación en la teoría política actual y su aplicación al caso vasco», en AA.VV., *Derecho de autodeterminación y realidad vasca*, de próxima publicación.

dos de la Unión. Estos Estados, a su vez, se consideran a sí mismos, en general, Estados-nación, sujetos últimos de soberanía. Son, por tanto, Estados alimentados por la ideología nacionalista. Utilizan precisamente su soberanía para llegar a acuerdos entre iguales sobre una unión entre ellos que van diseñando y realizando trabajosamente. Desde este punto de vista, no puede decirse que los nacionalismos están en los márgenes de la construcción europea, son protagonistas decisivos de la misma.

Ahora bien, se trata de nacionalismos con ciertas características. En primer lugar, son liberal-democráticos, tal como antes se indicó, aunque con déficits significativos en la característica de «abiertos» a la solidaridad internacional y al inmigrante. Esto supone en principio una garantía positiva de cara a la meta a la que pueda llegarse. En segundo lugar, son nacionalismos que utilizan su soberanía para crear una soberanía conjunta en la que delegar parte de su poder. Este es un aspecto ya más complicado. Tiene de positivo —de cara a la eficacia— que la nueva soberanía la están construyendo los que en estos momentos gozan del reconocimiento de soberanos en última instancia. Tiene de ambiguo el que no se acaba de precisar hasta dónde se quiere llegar en esta autonegación parcial. ¿Se quiere seguir manteniendo de modo firme la soberanía haciendo delegaciones de poder que nunca estén por encima de ella? ¿Se quiere mantener la soberanía «en última instancia», no renunciando al «derecho de salida» de lo pactado, pero construyendo un Estado federal plurinacional fuerte? ¿Se sueña con recomponer la identidad nacional de tal manera que surja una auténtica identidad nacional europea que convierta a las actuales identidades nacionales en regionales? ¿O se pretende una autonegación más radical buscando la construcción de una Europa posnacional en la que las naciones dejan de ser referencia para la soberanía política y territorial y pasan a ser sólo colectividades culturales de la sociedad civil?

Los actuales sentimientos de pertenencia de los europeos, mucho más marcadamente apegados a su Estado-nación (o nación sin Estado) que a la europeidad, así como el hecho de que nos cuesta renunciar al poder de que disponemos, aunque sea para encontrarlo compartido, no hacen prever de momento avances hacia las dos últimas alternativas (nación europea con regiones y Europa posnacional, estatalmente unitaria o federal), pareciendo estar en juego únicamente la primera (una Europa políticamente débil con Estados fuertes) o la segunda (una federación plurinacional). Más adelante indicaré cuál es en mi opinión la opción más conveniente, combinando los criterios principales y prudenciales.

Como puede verse, pues, al menos ciertos nacionalismos no están en los márgenes de la construcción europea; están dirigiéndola, utili-

zando la soberanía que se arrogan en una dirección nueva: no tanto para independizarse y constituirse como Estado, cuanto para unirse y compartir soberanía. Cuando, de todos modos, en el título propuesto para la ponencia se habla de «nacionalismos en los márgenes» se está pensando, supongo, en otros nacionalismos. Entiendo que especialmente en los nacionalismos que también toman como referencia los actuales Estados-nación, pero que, en la tipología que se hizo antes, se van distanciando del espectro éticamente positivo para tender marcadamente al negativo (biologicista, cerrado, con cultura densa, autoritario). Puede considerarse al nacionalismo francés liderado por Le Pen como el iniciador de esta vía, pero desgraciadamente ya no es el único.

A este nacionalismo sí cabe unirlo con el otro término de esta ponencia, para calificarlo de integrista, en el sentido de que se autoarrogas dogmáticamente la interpretación ortodoxa de la esencia de la nación, derivando desde ahí hacia el autoritarismo en general y la exclusión respecto a quienes no considera nacionales. Este es además un nacionalismo que se ha hecho explícito y combativo, frente al nacionalismo tranquilo oficial de los partidos tradicionales. Y se ha hecho combativo ante dos fenómenos que percibe como amenaza para la identidad y la pervivencia de la nación: la inmigración y la delegación de poder nacional en una entidad superior. En esta ponencia no nos toca propiamente analizar y denunciar su deriva excluyente y racista frente al extranjero. Pero sí hay algo que nos corresponde resaltar: el hecho de que su xenofobia, si no se ataja convenientemente, tanto desde instancias oficiales como de la sociedad civil, tanto desde dinámicas políticas, como sociales, como educativas, etc., además de producir víctimas puede contaminar muy negativamente la identidad europea que estamos construyendo, incluso aunque como partidos no lleguen a gobernar (de hecho, sutilmente, tienden a contaminar a otros partidos). En cuanto a su fijación en el soberanismo duramente estatalista (una nación = un Estado plenamente independiente) desde el que recelan fuertemente de la europeidad política, lo menos que cabe decir es que así formulado este «principio de la nacionalidad», en las actuales condiciones de globalización y de sensibilidad universal por los derechos humanos, resulta como mínimo trasnochado. Aún defendiendo soberanía en última instancia para las naciones, tales circunstancias piden que se ejerza de modos flexibles —con delegaciones, entramando redes diversas, etc.— que deben ser explorados. La construcción de la Unión Europea es precisamente una experiencia en ese sentido. Una experiencia que debe ser cuidadosamente realizada, y de cara a la cual estos nacionalismos integristas son un claro obstáculo.

El tercer bloque de nacionalismos que hay que tener presente es el de los nacionalismos minoritarios al interior de los Estados. Entre ellos las diferencias son manifiestas, porque hay algunos claramente liberal-democráticos, como el catalán o el escocés, y otros que han derivado hacia el terrorismo, como la versión etarra del nacionalismo vasco. Respecto a estos últimos, es evidente que llevan al paroxismo lo que antes se ha dicho sobre el nacionalismo integrista: en las víctimas que generan quiebran brutalmente los derechos humanos fundamentales ilegítimando así de raíz su reclamación del derecho de autodeterminación, su autoritarismo es de estilo fascista y con frecuencia mafioso, y su monopolización de la vivencia e interpretación auténticas de la nacionalidad es fanática. En general son independentistas a ultranza y desde ahí poco entusiastas de proyectos como el de la Unión Europea, pero aunque sean partidarios de esta Unión, quienes pretendemos que se construya como democrática y social hacia adentro y hacia fuera, debemos considerarles como enemigos de la misma, pues van frontalmente en contra de lo que debe ser su «alma ética». Frente a ellos, por tanto, se impone con mayor fuerza si cabe el trabajo del que hablábamos al referirnos a los nacionalismos estatales integristas.

Pero entre los nacionalismos minoritarios también están los que se ajustan a los supuestos democráticos, los que se escoran, más o menos plenamente, pero suficientemente, hacia el polo positivo del espectro que esbocé al inicio; son en realidad una clara mayoría. En cuanto a su europeísmo, hay diferencias entre ellos, pero, aun reconociendo mis limitados conocimientos al respecto y por tanto los riesgos de que lo que digo no se ajuste a la realidad, creo que puede afirmarse que, en general, son marcadamente europeístas. Difícilmente puede considerárseles «europeos en los márgenes». Sólo que al vivir un conflicto político con los nacionalismos mayoritarios de sus respectivos Estados, suponen también un conflicto de cara a la construcción de la Unión Europea que éstos lideran.

Estos nacionalismos minoritarios pueden impulsar al menos dos tipos de estrategias: pretender ser Estado independiente en la Unión que, en igualdad de condiciones con los otros Estados, protagoniza la construcción de la misma: es la versión radical; o pretender que la Unión se construya reconociéndoles un protagonismo autónomo suficiente en todo lo tiene que ver de modo relevante con las características y el desarrollo específico de su nación: es la versión moderada. Estas pretensiones implican dos problemas. El primero de ellos es de naturaleza principal: desde el punto de vista de los derechos humanos, ¿debe avanzarse o no hacia el reconocimiento del derecho de autodeterminación para las naciones, incluyendo por tales a estas naciones

minoritarias? Es un problema que sobrepasa a la Unión Europea, pero que indudablemente le afecta. Ya adelanté antes que aquí no voy a entrar en él, pues en su complejidad desborda totalmente las pretensiones de una ponencia como ésta. El segundo de ellos es de naturaleza prudencial: dado que existen nacionalismos mayoritarios y minoritarios que se tensionan no sólo al interior de los Estados sino también en el marco de la construcción europea, ¿deberíamos llegar a un acuerdo, a modo de camino intermedio entre las pretensiones de unos y otros, o debería seguir afirmándose el estricto protagonismo de soberanía de los Estados-nación?

Creo, por mi parte, que si avanzáramos prudencialmente por la primera de las opciones podríamos aspirar a que la Unión Europea fuera el marco en el que se resolvieran —o al menos se gestionaran creativamente— los conflictos existentes entre nacionalismos democráticos; y desde ahí a que se viera con nueva luz el debate principal sobre la autodeterminación. Todos estos nacionalismos (estatales y minoritarios) tendrían su propio protagonismo en función de sus especificidades y en redes específicas de soberanía: redes estatales en unos casos y para ciertas cuestiones, redes nacionales en otros y para otras cuestiones. Todo ello en el marco de un federalismo europeo plurinacional complejo. Creo que estamos técnicamente preparados para diseñar este tipo de sociedad. Pero parece que no lo estamos políticamente. Porque, desde los nacionalismos minoritarios, los hay que no se contentan con esta opción —aunque otros sí— porque aspiran a igualarse pura y simplemente con los Estados actuales. Y porque, desde los nacionalismos mayoritarios, se es celoso del propio poder y la propia identidad frente a los minoritarios hasta el punto de amenazar a éstos con que no se les admitirá en la Unión si consiguen la soberanía plena que reclaman. A pesar de estas dificultades, creo que vale la pena luchar por la propuesta que acabo de sugerir, luchar para que se generen las condiciones políticas y de conciencia ciudadana que la hagan posible.

Las consideraciones que anteceden no deben llevar a la conclusión de que sólo ciertos nacionalismos están construyendo la identidad europea con carga política. Junto a ellos, y en tensión creativa, hay otras dinámicas que no pueden calificarse como nacionalistas, como las sensibilidades más marcadamente cosmopolitas que inciden en que el nacionalismo modere su tradicional apego rígido a la estatalidad y las sensibilidades sociales internacionalistas que empujan a la construcción de una Europa con orientación firmemente solidaria en el contexto mundial, frente a la tentación de las solidaridades cerradas. En parte, tales sensibilidades inciden como digo en los nacionalismos existentes, para hacerlos más abiertos, y en parte se expresan de modo propio a

través de las organizaciones de la sociedad civil. Pero no es objetivo de mi ponencia el tratar esta cuestión.

Nacionalismos e identidad europea

La construcción europea no puede girar sólo en torno a la creación de estructuras económicas y políticas. Debe centrarse también en la construcción de una identidad compartida de europeidad políticamente relevante y colectivamente vivida. Ahora bien, los nacionalismos se sostienen precisamente en una conciencia de identidad nacional que a nivel político se presenta como la preponderante. ¿Supone esto un problema para la generación de la identidad europea, entran en conflicto identidades nacionales e identidad europea? Depende de la Europa que se busque y por tanto de la identidad que se busque. exploremos a este respecto las cuatro opciones que antes mencioné.

La primera de las opciones, una Europa de Estados muy marcadamente soberanos, pide en realidad una identidad europea política e incluso culturalmente muy débil, en la que, por tanto, las identidades nacionales mantienen sin problemas su primacía política. Pero parece que no es ese el horizonte final que queremos la mayoría.

En el extremo opuesto, estaría el intento de crear una auténtica identidad nacional europea, que reconstruyera como identidades regionales a las actuales identidades nacionales. Dada la consistencia de las actuales identidades nacionales, parece un horizonte poco apropiado para ser perseguido a medio plazo. ¿Habría que aspirar a perseguirlo a largo plazo, gestando un nacionalismo europeo? Evidentemente, es la identidad que más cohesión da. Pero ligadas como están actualmente las identidades nacionales a cuestiones como la lengua, la territorialidad, una tradición histórica compartida, etc., de cara a mantener la riqueza de esa diversidad, parece conveniente mantener la pluralidad nacional, mejor garante de la misma, con tal de que sea democrática, tenue y abierta. Esto significaría apostar por una identidad europea definida en determinadas dimensiones por su diversidad.

Aceptando esta orientación como válida, habría que aspirar entonces a la tercera opción, a una identidad europea que se correspondiera con la aspiración a un federalismo plurinacional complejo (el que tal como indiqué trata de integrar los diversos nacionalismos). En tal caso, la identidad europea debe ser a su vez identidad en el marco de la complejidad: nos sentimos europeos, y esa identidad es políticamente relevante porque remite a la federación, pero a su vez articulamos esa identidad que nos une a todos con otras también significativas que nos

diferencian: nuestras identidades nacionales y regionales, teniendo cada identidad su ámbito y sus expresiones.

Podríamos con todo pensar que si bien el nacionalismo democrático ha hecho significativos servicios a los humanos en ámbitos como el del ejercicio de la soberanía popular y el de la justicia distributiva nacional, es hora de superarlo porque sus beneficios han sido acompañados con dinámicas de exclusión y dominio que son de algún modo inherentes a él. Deberíamos por eso, siguiendo propuestas como la de Habermas³, apostar por una identidad posnacional para Europa. En este caso, la única identidad pública —con impacto político explícito y directo— que debe existir y que debemos compartir todos los europeos, es la que remite a la cultura política común (los derechos humanos), cuyos principios tienen que plasmarse en la Constitución europea, y a los que todos deberíamos la lealtad fundamental (patriotismo de la Constitución). Esa cultura política común garantiza que coexistan en igualdad formas de vida diferentes ligadas a las diversas subculturas que existen en Europa, con tal de que respeten la cultura política común y sabiendo que dependen para su subsistencia únicamente de las adhesiones o rechazos libres de los ciudadanos. Pues bien, entre esas subculturas hay que incluir a las actuales culturas nacionales —junto con las inmigrantes—, que por tanto deberían transformarse renunciando a sus pretensiones públicas (a la territorialidad y a la soberanía en especial) para transformarse en culturas grupales privadas.

Soslayando el hecho nada irrelevante de que esta transformación de lo nacional parece poco viable a corto-medio plazo, la propuesta de identidad posnacional es en principio atractiva, porque está guiada por los grandes valores de la igualdad y la libertad, que deben ser valores centrales de la identidad europea. Ahora bien, como tal, es una identidad formal, definida por la aceptación del procedimentalismo de la justicia. Si hablamos de identidad *européa* tendremos que introducir elementos materiales que den contenido al adjetivo, con lo que nos distanciaremos del posnacionalismo puro. Esto es algo que reconoce Habermas cuando habla de que el patriotismo constitucional se nos muestra de modo inevitable éticamente (étnicamente) modelado —en este caso modelado por lo mejor de la tradición europea—, pero a poca relevancia que demos a este modelado, a poco que ello condicione políticas como la de la inmigración, tendremos que hablar ya más de nacionalismos tenues que de posnacionalismo. Pero además, parece

³ Véase Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro*, Barcelona: Paidós; y Habermas, J. (2000) *La constelación posnacional*, Barcelona: Paidós.

inviabile generar una organización política que no implique apoyos explícitos a dimensiones culturales que hoy connexionamos con la cultura nacional: la Administración pública europea tendrá que utilizar unas lenguas concretas, en las escuelas públicas se aprenderá en lenguas concretas determinados relatos históricos contruidos de una determinada manera, etc. Todas estas son cuestiones que tienen que ver con culturas nacionales específicas. Si esto fuera así, de lo que se trataría es de generar una plurinacionalidad tenue y abierta pero europea, esto es, definida por rasgos que se aportan desde las naciones europeas. Con lo que volvemos a la opción anterior.

Las identidades colectivas no surgen del vacío —necesitan «materiales de base»—, pero tampoco surgen solas —se fomentan y modelan con iniciativas en diversos campos como el político y el educativo—. Si queremos una determinada Europa —aquí se ha propuesto la del federalismo plurinacional complejo y abierto— tenemos que trabajar, utilizando los materiales de nuestras tradiciones, por construir la identidad europea correspondiente que resulte atractiva para ser integrada en las identidades personales de los europeos. En parte, he avanzado, será la identidad de la diversidad (de lenguas, de tradiciones, etc.). Pero la diversidad sólo une si se ensambla en lazos comunes. Habrá que potenciar el sentimiento de compartir raíces comunes (greco-romanas y de cultura cristiana —según el modo que luego se especificará—, derechos humanos, etc.), habrá que re trabajar el sujeto histórico colectivo sin falsearlo, para que surja una identidad *narrativa* europea en la que se ensamblen nuestras historias nacionales, tan ensangrentadas en luchas, pero abiertas a un futuro de cooperación, una narrativa que sea críticamente consciente del alcance de nuestra intervención en el mundo, para que podemos potenciar conjuntamente un futuro de justicia internacional, etc. Para todo esto, los nacionalismos nos aportan ambiguamente determinados materiales. La tarea consistirá en retomarlos con flexibilidad, en parte entrelazando esos nacionalismos y en parte desbordándolos en su tendencia a la exclusión y en algunas expresiones de su particularidad. En definitiva, en la construcción de la identidad europea, se trataría no tanto de superar los nacionalismos, cuanto de integrarlos transformándolos.

Integrismos e identidad europea

El integrismo es un fenómeno reactivo de la modernidad. A una modernidad que trata de separar nítidamente lo político y lo religioso, para relegar lo religioso a lo privado, que afirma que la libertad personal tiene primacía sobre la verdad que pueda declarar cualquier autoridad y que el referente normativo mínimo común debe tener una

fundamentación secular, sectores determinados de la sociedad, sobre todo en contextos católicos, responden con la orientación integrista. Tal orientación se propone, como indica su nombre, mantener la integridad de la tradición. Lo que significa en concreto: 1) vuelta a la simbiosis entre lo político y lo religioso: la autoridad eclesiástica ofrece la cosmovisión verdadera e indica lo que debe hacerse —en los ámbitos privado y público— y el Estado lo exige impositivamente, recibiendo a cambio legitimación; 2) autoarrogarse dogmáticamente la verdadera representación de la tradición religioso-nacional, vista más como depósito, fijado en un momento dado, que hay que guardar y transmitir, que como proceso: fanatismo; 3) considerarse con derecho a imponer autoritariamente —incluso con la fuerza— esa tradición, porque no hay derecho al error y el error es separarse de ella: «santa intolerancia».

En la medida en que haya fuerzas integristas en Europa, irán en contra de la propuesta de identidad europea que se acaba de definir, porque en el núcleo de la misma y como referente crítico de todo lo demás, están los derechos humanos, a los que precisamente se enfrentó el integrismo. La Europa que estamos proponiendo es la Europa que perfecciona la orientación moderna que surge en su seno y el integrismo es la fuerza que pretende enfrentarse a tal orientación.

¿Existe hoy entre nosotros este integrismo actualizado y qué papel está jugando ante la construcción de la identidad europea? Ya he indicado en el apartado anterior que ciertos nacionalismos pueden ser vistos como una forma secularizada de integrismo⁴. Ahora bien, si el integrismo es un fenómeno que une lo político y lo religioso en perjuicio de la autonomía individual, habrá que ver específicamente en qué medida pervive en la autoafirmación de las religiones más significativas para Europa. Evidentemente, la más relevante es la cristiana, pero lo es igualmente la musulmana, inicialmente como el otro símbolo del mal y el error ante el que se lucha y actualmente como aquél que está ya entre nosotros, que es también nosotros⁵.

⁴ Habría que matizar incluso esta afirmación. Algunos de ellos —por ejemplo, el nacionalismo vasco liderado por Sabino Arana— surgieron como ideologías integristas con todas las implicaciones religiosas del término, aunque luego hayan abandonado este integrismo. En otros —piénsese en la zona de los Balcanes— las conexiones del nacionalismo con el integrismo religioso todavía están ahí. Y evidentemente, el nacionalismo franquista fue plenamente integrista.

⁵ Está también, por supuesto, el judaísmo. Pero desde su situación histórica de perseguido en Europa —hasta llegar al paroxismo del nazismo— su influencia en lo secular ha sido más indirecta. Que, de todos modos, las tres grandes religiones «del libro» tienen tendencia al integrismo, se muestra en las derivas que cierto judaísmo está teniendo actualmente en el Estado de Israel.

Respecto al cristianismo habría que hacer consideraciones diversas en función de las ramas diversas del mismo y de los momentos históricos. Aquí me limitaré a breves observaciones en torno a la confesión católica. Hay que reconocer que la reacción de la autoridad católica al triunfo de la Revolución francesa es de orientación profundamente integrista. Y que hay que esperar prácticamente hasta los sesenta del siglo pasado, hasta la *Pacem in Terris* de Juan XXIII y el Concilio Vaticano II, para que oficialmente se deseche esta orientación. Lo reciente de este abandono explica que aquí y allá, explícita o implícitamente, siga habiendo brotes de la orientación integrista, por ejemplo, cuando se anhela para Europa o algunas de sus naciones la situación de «cristiandad». El recuerdo de esta palabra, que nos remonta al medievo, nos sugiere, de todos modos, que el integrismo católico no necesariamente quiere situarse «en los márgenes» de la construcción europea: puede tener una versión nacional-estatal, mezclando tradición católica y nacional, y luchar desde ahí únicamente por la construcción de esa identidad nacional-católica; pero puede igualmente tener una versión europea y soñar entonces con actualizar la Europa de la cristiandad. Aunque teniendo presente la identidad que proponemos fomentar, este integrismo estará «en los márgenes de ella», más bien fuera de ella y oponiéndose a ella. Aun siendo conscientes del irrealismo de tales pretensiones dada la situación actual del cristianismo en Europa, sigue siendo importante que tanto desde la dinámica política, como de la religiosa, como de la educativa, estemos atentos a detectar y frenar estos brotes en los que se sueñan situaciones impositivas y de privilegio que atentan contra los derechos humanos. Recordando además que una confesión religiosa deja de ser integrista cuando por propia convicción reinterpretar su tradición incorporando los derechos humanos, no cuando se resigna como mal menor o porque no puede, a no imponer unas tesis que si pudiera las impondría, porque sigue pensando que en ello está la verdad.

La renuncia nítida que el cristianismo debe hacer a su versión integrista, deja colgando la cuestión de si ello debe suponer la total renuncia a ser de algún modo una referencia para la identidad europea. Esta es una cuestión delicada e importante que no puedo desarrollar aquí. Me limitaré, por eso, a unos breves apuntes. Si se aceptan los presupuestos de identidad colectiva que antes formulé, es normal que la identidad europea tenga una conexión específica con la *cultura* cristiana. Si esa identidad se apoya en una historia, es innegable que la historia de Europa es inentendible sin el cristianismo. Si esa identidad se apoya en los productos que la cultura de referencia ha generado, es innegable que un número relevante de esos productos (piénsese en el

arte) tienen conexión intrínseca con el cristianismo. Más delicada es la cuestión normativa: es integrismo pretender que la normatividad específica del cristianismo se imponga a la sociedad europea, pero por otro lado, y por corroborarlo con un autor que quizá podría ser calificado de poscristiano, «es indudable que el derecho racional igualitario [el que podemos imponernos] también tiene raíces religiosas»⁶. Esto es, hay normas que pueden tener raíces en la tradición cristiana, pero sólo pueden pasar a ser referencia para la identidad colectiva si se muestran secular y racionalmente universalizables, si su aceptabilidad no depende de la fe. La cosmovisión cristiana en sentido estricto y la vivencia de la fe, deben quedar como opciones personales y como realidad ligada a las Iglesias, con una vitalidad y fuerza en la sociedad civil que dependerá de ellas mismas. Todas estas premisas, si se consideran correctas, se convierten en criterios orientativos para la acción política —qué se puede apoyar desde las Administraciones Públicas— y educativa —qué socialización identitaria generalizable hay que fomentar en ella—.

La otra religión que antes mencioné es la musulmana. Si se tiende a pensar que el integrismo de contexto cristiano ha disminuido significativamente, se suele creer, por el contrario, que el integrismo musulmán es muy fuerte e incluso está progresando. Es cierto que las culturas musulmanas, a diferencia de la cultura europea cristiana, no han vivido desde dentro el fenómeno de la secularización, que lo pueden sentir externo, sutilmente impuesto, por lo que la reactividad integrista puede estar también ligada a mecanismos de defensa frente al otro y vivirse con más intensidad. En cualquier caso, dado que al menos en la actual Unión Europea no hay Estados de cultura musulmana, en ese sector europeo al que aquí me remito de modo especial, el integrismo musulmán estará presente fundamentalmente a través de los inmigrantes de esa confesión —y sus descendientes—. ¿Qué incidencia puede tener esto en la construcción de la identidad europea? También aquí me limitaré a unos apuntes en torno a esta cuestión.

El posible integrismo musulmán en la Unión Europea, al no contar con el referente del Estado que lo acoja, será en principio un integrismo intracultural, una versión de la propia religión dogmática e impositiva hacia sus miembros. Puede, con todo, ver en el contexto cultural cristiano-moderno que le rodea al enemigo al que hay que combatir, y desde ahí derivar, más allá de las interpelaciones legítimas en la sociedad civil, hacia confrontaciones peligrosas. Cuando tanto *ad intra* como *ad extra* quebrante los derechos humanos, es deber de las auto-

⁶ Habermas, J. (2002) *El futuro de la naturaleza humana*, Barcelona, Paidós, p. 138.

ridades públicas el intervenir, aunque hay que reconocer que existen zonas de penumbra en las que las cosas no están claras y que, por tanto, deben ser debatidas entre todos.

Pero en lo que no debemos caer es en la tentación de asociar lo musulmán a lo integrista. Como lo cristiano, lo musulmán se vive y puede vivirse de modo no integrista y por tanto, perfectamente asumible. La opción musulmana no integrista, a su vez, tiene varias posibilidades en el contexto europeo⁷. Una de ellas es la multicultural. Inspirándonos en autores como Kymlicka⁸ podríamos formularla del siguiente modo: a estos grupos inmigrantes con identidades étnicas específicas se les pide, por un lado, integración política y social en los valores democrático-liberales y sus instituciones (la coherencia con esto debe llevar a reconocerles ciudadanía plena) y se les ofrece, por otro, respeto e incluso protección de aspectos significativos de su diversidad etnocultural (si es preciso con apoyos públicos que hay que discernir para que fomentando la igualdad social no supongan quiebra de la neutralidad básica). La otra opción es más bien intercultural. En principio, la cultura europea, la identidad europea, tiene, como hemos dicho, contextos greco-romanos, cristianos y modernos que en parte significativa pueden resultar extraños a los inmigrantes de origen musulmán. El multiculturalismo estricto insiste en el respeto mutuo y en ese sentido deja en los márgenes a la cultura musulmana, de cara a la construcción de la identidad europea. Pero desbordándolo, puede fomentarse un diálogo intercultural que podría dar como resultado el que la identidad europea, con los contextos antes citados, evolucionara insertando creativamente en su seno aspectos procedentes de estas culturas inmigrantes, con lo que éstas a su vez podrían sentirse creadoras de identidad europea, no al margen de ella⁹.

Acabo ya. Nacionalismos e integristas pueden situarse en los márgenes, ser adversarios duros de una identidad europea por la que hay que apostar. Pero tanto de lo nacional como de lo religioso pueden darse versiones que no sólo se compatibilicen con la construcción de esa identidad, sino que ayuden positivamente a realizarla.

⁷ Por supuesto, a toda persona como persona, sea de cultura de raíces cristianas, musulmanas u otras, debe reconocérsele su derecho a salir de su grupo cultural y de ingresar en el que desee. Aquí describo más bien opciones colectivas.

⁸ Ver especialmente su obra *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós, 1997.

⁹ Una tercera opción posible sería la de Habermas, que ya presenté en el primer apartado, pero que, como comenté, no acabo de verla viable en su pureza (la que asignaría la misma relevancia —irrelevancia— a las culturas inmigrantes y nacionales para definir la cultura pública común); y si se la considera de modo flexible (aceptando el modelado ético-histórico de esa cultura) entiendo que se la aproxima a lo que proponemos.

9. Lo diferente como elemento desestabilizador

Margarita Usano Martínez
Presidenta de la Coordinadora de ONGD, España

Quiero, en primer lugar, agradecer esta invitación que se me hace como representante de la CONGDE a participar en este Seminario. Un Seminario sobre Identidad Europea, en estos precisos momentos en que vivimos acontecimientos de enorme calado político y económico, tiene una gran relevancia. ¿Qué es la identidad europea cuando el flujo de las migraciones es cada vez mayor y la U.E. se amplía con países-naciones con un proceso histórico tan diverso?

A lo largo de todas las ponencias y coloquios, sin duda, tendremos una oportunidad para buscar respuestas, que no sólo permitan enfrentar los retos y amenazas que un modelo de integración supranacional como el europeo tiene planteados, sino reflexionar también sobre como convertir el proceso de la globalización en realidades concretas para todos los ciudadanos y su seguridad vital: más oportunidades de trabajo, más calidad de vida, más participación, más igualdad entre hombres y mujeres, más apertura de miras y mayores cotas, en suma, de realización personal y de justicia para todos y todas.

El título que me propusieron me dejó un poco perpleja, y más aún cuando preparaba esta intervención. Sinceramente, si de algo soy un poco experta es de temas de cooperación internacional, de financiación para el desarrollo, y otros temas similares, que son las preocupaciones más importantes del mundo de las ONGD de donde provengo.

Este título afirma que lo diferente es elemento desestabilizador, y yo creo que es verdad, pero al ir reflexionando me surgió enseguida que el término «diferente» tendría que centrarlo, no en un adjetivo neutro, sino en EL o LA diferente y sobre todos en LOS y LAS diferentes.

La Alteridad («Los Otros»)

Nunca ha sido fácil la apertura a lo distinto. Siempre supone dificultades y genera algún tipo de exclusión. La no-inclusión arranca desde que un individuo o grupo humano percibe cualquier diferencia en los otros/as, y tiene la potestad para decidir sobre su exclusión o no, con independencia de toda justificación o la cualidad de la diferencia. Procede a acotar, entre otros, los límites fronterizos, políticos, lingüísticos. Y toda diferencia es tratada en clave de inferioridad, dependencia y sumisión respecto a la cultura hegemónica que establece los «patrones».

La historia del «Otro» distinto está tejida de aceptaciones, rechazos, límites, reconocimientos, etc. Representadas por figuras como el bárbaro, el pagano, el extranjero, el no-ciudadano, el inmigrante, el indígena, la mujer, el gay, etc., todas ellas distantes, ajenas, excéntricas, fronterizas y extrañas. El asumir el problema nos abre el camino a una realidad que siempre hemos vivido en sociedades complejas, pero que hemos soslayado, homogeneizando lo que era diferente; y aquello que, a pesar de todo, emergía como distinto, se les discriminaba o excluía. Es la reacción atávica del miedo a lo diferente. La idea de que somos diversos y que los centros desde los cuales emergemos puedan dar lugar a otros centros nuevos y diferentes nos deberían llevar a dejar de lado los prejuicios y aprehensiones sobre la heterogeneidad sociocultural y asumir que las sociedades se organizan de acuerdo con su diversidad para lograr la unidad en la diferencia.

En nuestra sociedad europea, y debido sobre toda a la inmigración, hay una tendencia muy extendida a resaltar las diferencias entre las personas para desde ahí establecer fronteras y marcar las distancias con los diferentes, a quienes se tiene por extraños (= extranjeros). En casos extremos se llega incluso a considerarlos enemigos, perturbadores del orden, invasores, ocupantes, competidores, e incluso se les hace responsables de las disfunciones que se producen en la convivencia. Se les agrede y hasta se les expulsa del propio territorio. Y si se les acoge, se pone como condición que renuncien a su propia cultura y se integren en la nuestra, que prescindan de sus hábitos de vida y adopten los nuestros. Nada más lejano de la Interculturalidad.

Cuando se les acoge es porque se les necesita, son útiles, producen riqueza, hacen trabajos que los nativos no quieren, o cobran menos que estos. Algunas leyes de extranjería son más leyes del control de territorio que de acogida. Muy otra es la lógica de la alteridad (el otro no puede ser considerado como simple medio para la consecución de un fin), e implica el respeto del diferente, la practica del mestizaje, la actitud de acogida, la comunicación inter-étnica, el dialogo inter-cultu-

ral y, sobre todo, el reconocimiento de las alteridades negadas, silenciadas, aplastadas, humilladas. Implica valorar la diferencia como riqueza.

La vida humana no se desarrolla en un clima armónico y reconciliado, sino en una sociedad plural y conflictiva. No podemos huir del conflicto, sino asumirlo e incluso en ocasiones provocarlo ya que es fuente de transformación.

De manera bastante generalizada (sin olvidar otros colectivos) hoy los inmigrantes son los «Otros», y sin duda los inmigrantes cambian la sociedad europea y, de forma acelerada en los últimos años, la sociedad española¹. Los datos estadísticos son bastantes expresivos y considero que no requieren mucha explicación². En las previsiones de España resulta que disminuye su población en un 25 %.

La población europea en declive

(en cifras número de habitantes)

	1998	2050*		1998	2050*
Alemania	82.133.000	73.303.000	Italia	57.369.000	41.197.000
Austria	8.140.000	7.094.000	Holanda	15.678.000	14.146.000
Bélgica	10.141.000	8.918.000	Noruega	4.419.000	4.758.000
Dinamarca	5.2770.000	4.793.000	Portugal	9.869.000	8.137.000
España	39.628.000	30.226.000	Reino Unido	58.649.000	56.667.000
Francia	58.683.000	59.883.000	Suecia	8.875.000	8.661.000
Grecia	10.600.000	8.233.000	Suiza	7.299.000	6.745.000

* Previsión.

Fuente: ONU.

Y en cuanto a los datos de la inmigración, de 1995 al 2000 se ha duplicado la cifra de inmigrantes, y en las relativas a los no comunitarios la tendencia relativa de aumento es mayor del doble.

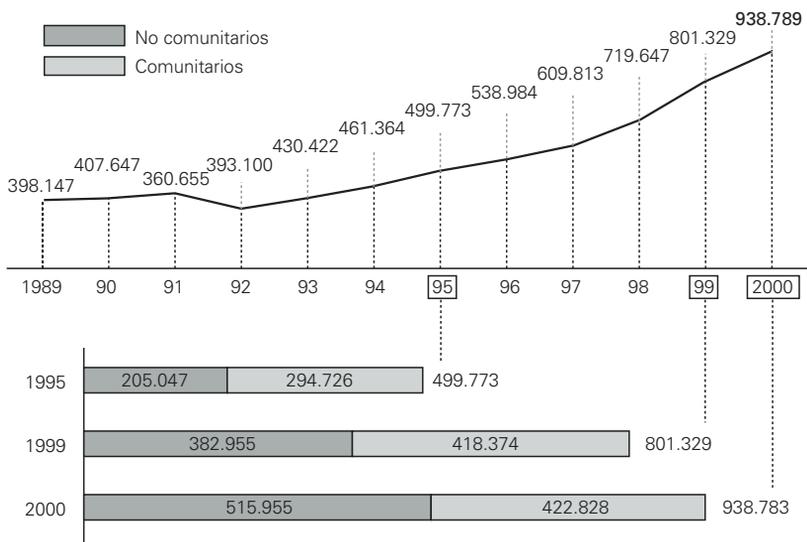
Los responsables de la Unión Europea convirtieron la reunión de Sevilla, en Junio de este mismo año, en el lanzamiento de la inmigración como una de sus prioridades para los meses venideros, y centraron el debate sobre los aspectos policiales y las medidas represivas. Sin embargo, en el ámbito de la gestión de las migraciones, la única solución es un planteamiento político global: entrada y estancia, integración,

¹ Informes *El País* del suplemento del Domingo, 16 de Junio de 2002. y de *La Vanguardia*, Temas de Fondo.

² M. Interior. *Anuario estadístico de Extranjería 2001*.

circulación y política de desarrollo conjunto, lucha contra las redes mafiosas y contra el trabajo clandestino. Las ONG que se dedican a estos temas han denunciado en numerosas ocasiones estas respuestas que no solucionan nada.

Evolución de los extranjeros residentes en España



Fuente: Ministerio del Interior. *El País*.

Existen falsos conocimientos y prejuicios muy arraigados que hacen de la inmigración un chivo expiatorio ideal, y en España tenemos mucha menos experiencia histórica que en otros países de la Unión Europea. Se suelen dar cinco ideas falsas al respecto, que no puedo detenerme en justificar³:

- España esta amenazada por una «invasión» migratoria.
- La inmigración entra en competencia con la mano de obra nacional y ejerce una presión a la baja sobre los salarios.
- Los inmigrantes se benefician indebidamente de las leyes sociales favorables, e incluso hacen disminuir las ayudas sociales para los españoles.

³ «Cinco ideas falsas sobre la inmigración en España». Sami Nair. *El País* 16-mayo-2002.

- La riqueza de España provoca un «efecto de llamada» en los países pobres.
- La inmigración «amenaza» con alterar la identidad de España.

Estas falsas ideas alimentan un círculo perverso; se justifica la marginalización de la víctima propiciatoria mediante la creación continua del chivo expiatorio. En el fondo, hay temor y miedo, y se justifican aún más las medidas represivas y policiales que no atacan la raíz y la causa de estos conflictos. La exclusión (económica, política, social y personal) debería ser el eje para reflexionar, debatir, y, sobre todo, trabajar.

La seguridad humana («el miedo»)

El mundo discute hoy, más que nunca, sobre el significado de la seguridad, sobre las políticas que pueden hacer un mundo con sociedades más seguras, y sobre los factores que causan inquietud, temor, miedo e inseguridad a la gente (y a los Estados). En este constante, inevitable y necesario repensar global sobre la seguridad, la presencia del nuevo concepto de «Seguridad Humana» puede ayudar enormemente a situar el debate en un punto más próximo y ajustado a lo que realmente demanda o requiere el conjunto de la humanidad, y no solo a lo que interesa o perciben unos pocos Estados⁴.

La divulgación en el ámbito internacional de este concepto, ocurre en 1994 cuando el Programa de NNUU para el desarrollo (PNUD) centró su informe anual sobre el Desarrollo Humano en dicho concepto. Para este organismo, el corazón de la inseguridad humana es la *vulnerabilidad*, y la pregunta que debe hacerse es «como proteger a la gente», insistiendo en la implicación directa de las personas y en la estrecha vinculación del desarrollo con la seguridad. Este concepto es evolutivo, y no cerrado, y así será durante largo tiempo. Su discusión es una excelente excusa para replantear los viejos esquemas de la seguridad centrados en aspectos militares y para detectar las necesidades del conjunto del planeta, con toda su variedad. El PNUD, ya en el año 1994, citaba ocho dimensiones de la seguridad (o de la inseguridad): económica-financiera, alimentaria, sanitaria, ambiental, personal, de género, comunitaria, y política.

Su merito fue recoger y sistematizar el abanico de las «inseguridades globales» (crecimiento demográfico, diferencias entres países, mi-

⁴ *Repensar la seguridad*. Vicenç Fisas. Escuela de Cultura de Paz. Universidad Autónoma de Barcelona.

graciones descontroladas, deterioro medioambiental, tráfico de drogas, terrorismo internacional...) para sintetizar igualmente los instrumentos globales necesarios para enfrentar dichos problemas. El objetivo de la seguridad humana es salvaguardar el centro vital de todos los seres humanos de amenazas críticas que escapan a su control (crisis financieras, conflictos violentos, SIDA, contaminación, terrorismo..) Por centros vitales se entienden ciertos derechos humanos, capacidades básicas, y necesidades absolutas que todas las personas e instituciones tienen la obligación de proporcionar, proteger y respetar, porque están relacionadas con la supervivencia, el sustento y la dignidad. Así pues es un concepto centrado en las personas y las comunidades, no en los Estados.

Hay una clara diferenciación entre las políticas de «seguridad nacional», centradas en la integridad territorial de un Estado y la libertad para determinar su forma de gobierno, y el concepto de «seguridad humana» que, reiteramos, pone el acento en la gente y las comunidades, y en particular sobre los civiles que se encuentran en situaciones de extrema vulnerabilidad, sea en contextos de guerra o de marginación.

La globalización (los «antiglobalización»)

Esta instalada entre nosotros con vocación de permanencia. La globalización liberal defiende el mercado y combate el Estado. Es una lucha sin cuartel que enfrenta el sector privado contra el sector público, lo individual contra lo colectivo, el egoísmo contra la solidaridad, el enriquecimiento personal contra el bien común general. La globalización es, fundamentalmente, un fenómeno financiero⁵. Lo que más circula en el mundo, sin ningún tipo de trabas, son los capitales especulativos.

No podría haberse desarrollado de esta manera sin un contexto ideológico neoliberal y un modelo económico como el capitalismo. Ha encontrado la ideología adecuada para legitimarse socialmente; y con ella, se ha equipado con retóricas⁶ y discursos, pautas y valoraciones que encubren y deforman la realidad. Igualmente, nos encontramos en una etapa del capitalismo caracterizado por:

- Libertad absoluta del dinero y los capitales.
- Libertad relativa de bienes y servicios
- Libertad muy restringida de los movimientos de personas y trabajadores.

⁵ Ignacio Ramonet. *Le monde diplomatique*.

⁶ Joaquín García Roca. «El siglo que convirtió el mundo en una aldea global», en Sal Térrea.

No podemos obviar los «movimientos antiglobalización» (se critica el termino por definirlo en clave negativa) que rechazan esta globalización y reivindican otra globalización.

No es evidentemente un partido, es una galaxia que reúne a asociaciones muy diversas, opuestas a veces entre sí pero que coinciden en esta denuncia. No tienen sedes, ni tampoco jefes comunes. Saltaron a la opinión pública mundial en Seattle (EEUU) en 1999, replicando la Asamblea del B. Mundial y FMI, desde entonces su historia se vincula con las grandes cumbres internacionales; Niza, Praga, Génova o Barcelona. Cada año, a finales de Enero en Porto Alegre (Brasil), se dan cita, no para protestar sino para sugerir correctivos y proponer soluciones para que por fin, efectivamente, otro mundo sea posible.

Se critica la violencia de algunos de estos grupos (los menos: romper escaparates, etc.), pero no son terroristas (el tiro en la nuca, atentados salvajes) y se busca su deslegitimación.

Tienen grandes debilidades y desafíos que superar, pero también tienen algunas virtudes:

- Plantean en el lugar central que la sociedad recupere el protagonismo.
- No significan un salto en el vacío. Hay relaciones, múltiples y variadas, con los partidos de izquierda y con sectores del movimiento obrero.
- Los movimientos disponen de redes transnacionales en las que se dan cita el Norte y el Sur. Colocan en el lugar central de las demandas los derechos de Sur y de las generaciones futuras.
- Aportan una perspectiva de responsabilidad global, frente a las responsabilidades parciales

En este primer bloque de Seminario, Europa a partir de una perspectiva educativa, y más aún en la tercer sesión sobre repercusiones en los ámbitos educativos, no se pueden obviar algunos de los retos educativos que se derivan de la globalización. Vamos a sintetizarlos en los siguientes, desde algunas características⁷:

- Cambios de población*: Se hace necesaria una educación para la 3.ª Edad, Multicultural, Educación para la ciudadanía y la Interculturalidad.
- Afirmación de los nacionalismos*: Avanzar en las identidades múltiples, el sentimiento de pertenencia y la pedagogía de la inclusión.

⁷ Massot, I. (2002). *Jornadas sobre Multiculturalidad, de Fundación Intered*, Santiago de Compostela.

- *Situación hegemónica de EEUU*: Interculturalidad, reconocimiento y educación para la paz y la no-violencia.
- *Expansión de formaciones supranacionales*: Intercambio de estudiantes, Homologación, Ciudadanía, Aprendizaje cooperativo, Competencias de comunicación e interrelación, Solidaridad
- *No estados sino organismos*: FMI, BM, OMC: Ciudadanía económica activa y responsable. Consumidores conscientes.
- *Aumento de desigualdades*: Educación como prioridad, Lucha contra la desigualdad, y la exclusión, a través de la ciudadanía social, Educación no-sexista.
- *Cambios tecnológicos*: Formación tecnológica, Incorporar la dimensión virtual. Educación a distancia.
- *Nueva generación de derechos humanos*: Educación en Derechos Humanos y en Valores. Los Derechos Sociales y Económicos.

La ciudadanía

Hay una concepción tradicional que liga la ciudadanía a una concepción geográfica, y que pone el acento más en la exclusión que en la inclusión. Se trata de una concepción pasiva y que busca la homogeneidad.

Frente a esta concepción, hoy la ciudadanía puede entenderse como un estatus jurídico («ser ciudadano de») que atribuye un conjunto de derechos y deberes cívicos, políticos y sociales a un conjunto de personas que la disfrutan ya sea por nacimiento o adquisición posterior.

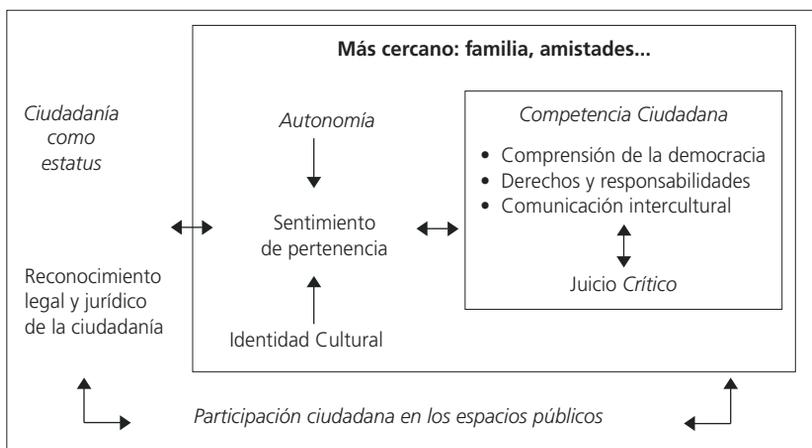
Pero la ciudadanía es también una práctica («sentirse ciudadano de») e implica un proceso de construcción social donde los ciudadanos interactúan y comparte valores y normas que les permiten la convivencia y que les dota de una identidad colectiva. Así, la ciudadanía no solo depende del reconocimiento de un estatus, sino que también exige un sentimiento de pertenencia, que se construye en colectividad y a través de la participación, hasta el «empoderamiento».

El sentimiento de pertenencia supone integrar la multiculturalidad y el conflicto identitario: evitar la vinculación del sentido de pertenencia a una identidad cultural determinada. Tiene en cuenta:

- el reconocimiento y valoración de las diferentes formas culturales,
- desarrollar un sentimiento de solidaridad inclusiva,
- descubrir la artificialidad de las fronteras,
- encontrar elementos comunes de identificación
- hasta construir la ciudadanía intercultural.

Contexto social y político

(Organizaciones, grupos políticos, etc.)



En este proceso de construcción de ciudadanía hay varios modelos:

- Transmisión de la Ciudadanía: Es la tradición más antigua. Busca inculcar el estilo de vida de una nación.
- Conocimiento de lo Político: Constitución y Políticas Públicas. Precondición para la participación política.
- Búsqueda reflexiva: Habilidades para la toma de decisiones. Dilemas éticos y desarrollo del pensamiento crítico.
- Autodesarrollo Personal e Interacción Humana: Autonomía para dirigir su futuro. Aumento de la responsabilidad social, capacidad crítica para enfrentar los retos sociales y trabajar cooperativamente.

El derecho a la ciudadanía ha evolucionado hasta convertirse en un verdadero derecho universal, al menos en la norma, ya que no todas las personas lo pueden ejercer con igual dignidad. Estamos viviendo un periodo de transición en el cual se trata de pasar de un ejercicio de ciudadanía de predominio representativo a un ejercicio de ciudadanía que tenga una fuerte expresión participativa⁸. En este proceso las ONG's han logrado desempeñar un papel muy importante, aunque al inicio

⁸ Coucello, A. (2002) «Democracia participativa: la paridad en primer lugar. En *Ciudadanía, Género y Participación. Forum de política feminista*, Madrid.

del desarrollo de estos movimientos espontáneos en la sociedad, los protagonistas del dialogo político y social las mirasen como un cuerpo extraño en el juego democrático.

La paridad

La democracia no será participativa si la efectividad de los derechos políticos de las mujeres no estuvieran garantizados y sin que en los espacios de ejercicio y afirmación de la ciudadanía, se exija de manera sistemática la paridad. No solamente la paridad en cuanto herramienta para el reparto aritmético del poder entre hombres y mujeres, sino también la paridad en cuanto programa para la intervención cívica de organización, grupos, etc. El concepto de Paridad sostiene la formulación de nuevos derechos a los cuales provee de una argumentación más consistente, y propone un nuevo paradigma para estructurar la sociedad. En esta medida, la paridad es un concepto operativo para una verdadera mudanza estructural. De hecho, ofrece a la sociedad en su conjunto, a las mujeres y a los hombres, lo que podríamos llamar una ideología social de mudanza, y eso hoy es un aporte fundamental de la paridad.

No podremos avanzar hacia una democracia participativa sobre la base de una interpretación de lo real que no es verdadera; el ser humano no existe es una abstracción, los individuos son femeninos o masculinos, son hombres o mujeres. El pueblo es dual, la humanidad sólo puede representarse de manera integral por el par, y es sobre esta innegable evidencia que tenemos que basar la recalificación de los sistemas democráticos, la construcción de la democracia participativa.

El acceso al conocimiento, y su desarrollo, se vuelve clave en esta nueva construcción. El conocimiento es más que información Hoy día, la información es poder, en cambio el conocimiento es riqueza que se comparte, porque no cuesta. Ante la avalancha de información (que no podemos procesar), el juicio crítico nos proporciona ejes para buscar, para estar enterados/as, para compartir conocimientos, y desarrollar el dialogo para crear un pensamiento común no «uniformado» («pensamiento único»)

Las competencias desarrollo del juicio crítico se vuelven imprescindibles, y se hace urgente buscar y trabajar en:

- La asunción de valores de ciudadanía como *justicia, paridad, participación, equidad, dialogo*.
- Las estrategias de educación en valores, estudio de casos, juegos de rol, dilemas morales...

—La formulación de juicios en forma grupal atendiendo a los intereses de la comunidad lo cual incrementa la responsabilidad social.

La sociedad civil se convierte en escuela de ciudadanía si implementa acciones que ayuden a tomar conciencia del Poder de las Acción Colectiva:

- Fomentar la capacidad de participación: Conocer y acceder a los recursos de la comunidad, y generar procesos donde su pueda ejercer la capacidad de decidir, de controlar.
- Estimular la conciencia ciudadana pasando de la delegación y dependencia a la asunción de compromisos y riesgos.
- Estimular las conexiones entre personas y grupos de la comunidad para desarrollar: una comunicación efectiva, el reconocimiento de intereses compartidos y la creación de valores comunes que favorezcan la participación y la implicación.

Todo esto en la creación de una ciudadanía multicultural que sea consciente de:

- La vinculación entre la vida del planeta y nuestra propia vida.
- La Interdependencia y la interconexión
- La justicia y la igualdad de oportunidades, como responsabilidad moral

Podemos identificar los elementos claves de este proceso, y que desde las ONGD trabajamos en la Educación para el Desarrollo, en tres ejes:

Conocimiento y comprensión:	Habilidades:	Valores y actitudes:
Diversidad	Pensamiento crítico	Sentido de identidad y autoestima
Globalización e interdependencia	Habilidad para argumentar	Compromiso con la justicia social y equidad
Desarrollo sostenible	Habilidad para cambiar situaciones de injusticia	Valoración y respeto de la diversidad
Paz y conflictos	Respeto a la gente y sus cosas	Responsabilidad con el Medio ambiente
Justicia social y equidad	Resolución de conflictos y cooperación	

Desde Las ONGD, ¿cómo trabajar estos elementos y como orientar los procesos (la educación para el desarrollo) ?

- Trabajando la perspectiva global y la transversal.
- Facilitando procesos globales ante problemas y cuestiones mundiales: comprensión crítica, cuestionamiento desde los derechos humanos y el desarrollo de un compromiso compartido.
- Trabajando los componentes clave: conocimientos, habilidades, actitudes y valores (que ya hemos visto).
- Trabajando la competencia intercultural y el acceso crítico a las nuevas tecnologías como herramientas indispensables.

Las ONGD son difusoras de nuevas propuestas, e impulsan campañas informativas, y promueven recogidas de firmas, envió de postales, etc., sobre temas como:

- Comercio: «Comercio con Justicia».
- Consumo: «Agua y Luz para el Desarrollo».
- Actividad industrial: «Una responsabilidad de todos».
- Desarrollo y medio ambiente: «Combate la Pobreza».
- Paz: «adiós a las armas» «Por la Paz: no a la investigación militar».
- Ayuda oficial al desarrollo (AOD): «Saber Donar».

En un mundo donde los fanatismos religiosos, la limpieza étnica, la discriminación de las mujeres, los prejuicios sociales y raciales forman parte de la experiencia cotidiana, la cuestión es saber sustituir el miedo y el odio, que engendra violencia, por el respeto como actitud positiva hacia otras personas y culturas. Aceptar la diversidad, los y las diferentes, exige experimentar formas de coexistencia de la que todos/as podemos aprender, no es solo tolerar, sino construir una paz social imprescindible para un desarrollo humano.

Desde que deje Líbano en 1976 para instalarme en Francia, cuántas veces me habrán preguntado, con la mejor intención del mundo, si me siento «más francés» o «más libanés». Y mi respuesta es siempre la misma: «¡ Las dos cosas!». Y no porque quiera ser equilibrado o equitativo, sino porque mentiría si dijera otra cosa. Lo que hace que yo sea yo, y no otro, es ese estar en las lindes de los dos países, de dos o tres idiomas, de varias tradiciones culturales. Es eso justamente lo que define mi identidad ¿ Sería acaso más sincero si amputara de mí una parte de lo que soy?»⁹

⁹ Maalouf, Amin. *Identidades Asesinas*. Alianza Editorial, El libro de bolsillo.

Referencias bibliográficas

- BARTOLOMÉ, Margarita (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- FORUM DE POLÍTICA FEMINISTA (2002). *Ciudadanía, Género y Participación* Agrupación de Madrid.
- GARCÍA ROCA, J. (2001). Las migraciones como propuesta de civilización. Qué hacer ante las inmigraciones *Iglesia viva* 205. Valencia.
- GOSOVIC, Branislav (2001). «Hegemonía intelectual mundial y programa internacional de desarrollo», *Cooperación Sur* n.º 2. PNUD.
- GOYTISOLO, Juan; NAÏR, Sami (2000). *El peaje de la vida. Integración o rechazo de la emigración en España*. Aguilar.
- LÓPEZ GUERRA, LUIS (2002). «Multiculturalismo, ciudadanía Constitucional y más allá». *La mirada limpia o la existencia del otro* n.º 6. Granada.
- MAALOUF, Amin (2000) *Identidades asesinas*. Alianza editorial. Historia.
- NASH, Mary; MARRE, Diana (2001). *Multiculturalismos y género. Un estudio interdisciplinar*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- PSOE (2002). «Nuestra idea de la Europa de los ciudadanos». *Cuadernos Socialistas*. Propuestas 9.
- TODOROV, Tzvetan (1989). *La Conquista de América. El problema del otro*. Siglo XXI.
- UE (2000). *Carta de los Derechos fundamentales de la Unión Europea*. Niza, 7 de Diciembre del 2000.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Fundación Santa María/Ediciones SM. Madrid.
- VITORINO, Antonio (2002) Racismo y xenofobia. *La mirada limpia o la existencia del otro* n.º 6. Granada.

10. Dilemas y tareas en la formación de profesionales de la educación en el contexto de ciudadanía e identidad europea

Alistair, Ross

Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network
Institute for Policy Studies in Education, London Metropolitan University Reino Unido

Este trabajo considerará las tensiones y temas que están emergiendo en la Europa contemporánea en torno a la idea de identidad—identidad individual e identidad de grupo (o ciudadanía). Examinará especialmente los retos que esto presenta a los profesionales de la educación: las personas que son responsables del desarrollo de los niños y de los jóvenes, de su sentido de individualidad, sus capacidades y su comprensión de la participación en la sociedad.

Comenzaremos con el concepto de identidad individual. La identidad puede verse como un conjunto de cualidades singulares, únicas y la identificación con grupos que el individuo percibe que tiene cualidades y valores comunes. El hecho de que las personas tienen una identidad significa que han actuado, distinguiendo y seleccionando. Se han distinguido a sí mismas de otras. Ya que en la mayoría de los casos, la identidad se realiza con un grupo: se han identificado como miembros de ese grupo que se diferencia a sí mismo, al menos en parte de «otro». La formación de la identidad que liga a los individuos a grupos determinados, necesita el reconocimiento del «otro» del no-grupo. La ciudadanía, en parte consiste en deberes y obligaciones con otros, pero generalmente, los «otros» en el grupo (que puede definirse como una comunidad, una nación o la humanidad).

Hay temas especiales para los profesionales de la educación para establecer y orientar la identidad única e individual de los niños y jóvenes. El profesor, por ejemplo que les ayuda a ser conscientes de sus derechos individuales. El educador tiene que dejar claro que con estos derechos van las obligaciones y deberes que son parte del desarrollo de

la comprensión de la sociedad. Las personas no tienen una libertad absoluta o algo parecido: todos nos vemos limitados por las obligaciones sociales.

Se ha pensado y sostenido que el papel de la educación era simplemente el de transmitir las estructuras sociales existentes: es decir, reproducir patrones sociales, estructuras y relaciones. Hace un siglo que Durkheim caracterizaba la educación como «*la imagen y reflejo de la sociedad. Imita y reproduce esa sociedad de una forma abreviada, no la crea*» (1897, p. 372). La educación se concebía como un reflejo de la sociedad, reproduciendo comportamientos sociales, patrones y distinciones. El pensamiento actual otorga a la educación un rol adicional y más sensible que es el de transformar la sociedad. La educación puede cambiar y transformar la sociedad más que simplemente reproducirla. Puede ofrecer oportunidades a las personas y a los grupos, ampliando su capacidad de participación, su capacidad económica, política y social. De este modo se podrá disminuir la exclusión social y reducir las desigualdades, pudiendo acceder al poder y aumentar la influencia y la implicación de cada uno.

Gran parte de lo que acabamos de decir se consigue asegurándose que las estructuras que proporciona la educación, ofrecen conocimientos, ideas, habilidades y actitudes de tal modo que todos los grupos y clases puedan lograrlos. La educación social y cívica desarrollan capacidades y actitudes que son especialmente importantes para la adquisición de una cultura cívica entre los jóvenes.

El presente trabajo considera los retos que se presentan a las escuelas en el desarrollo de la educación para la ciudadanía. Este análisis se ha realizado gracias a los esfuerzos conjuntos de los miembros de la red de la identidad y ciudadanía de los niños en Europa; aquí presentamos un breve esquema de nuestra finalidad y actividades para ofrecer el contexto de este análisis. CiCe es un Proyecto de una red temática financiado por el programa ERASMUS de la Comisión Europea diseñado para la cooperación entre Universidades de los varios países de la Unión Europea y los Estados Asociados. La red temática relaciona Departamentos de las Universidades y «Colleges» de Europa con el fin de que cooperen en torno a una disciplina o un tema específicos para definir y desarrollar la dimensión europea de los mismos. La red une veintinueve Estados europeos y noventa Universidades y Departamentos de «Colleges» que forman educadores en cómo los niños y jóvenes aprenden y comprenden su sociedad, su identidad y su ciudadanía. Es un grupo interdisciplinar, con interés en Psicología Social, Pedagogía, Psicología, Sociología y estudios curriculares que forman para varias profesiones como profesores, pedagogos sociales, psicólogos, trabajadores

con niños y jóvenes, así como estudiantes con itinerarios académicos diversos (véase Ross, 2001).

Los miembros de CiCe trabajan en la importante tarea de regulación de la Unión Europea. Las prioridades de la Comisión para la educación en Europa para el periodo 2000-2006 señala en *Hacia una Europa del conocimiento* (COM(97) 563) (Diciembre 1997) que hay tres áreas principales y la segunda es la ciudadanía. La Comisión quiere fomentar la ciudadanía por medio de compartir valores comunes y desarrollar un sentido de pertenencia a un área social y cultural común. (Esto) tiene que conseguir una comprensión amplia de ciudadanía, fundada en una solidaridad activa y una comprensión mutua de las diversidades culturales que constituyen la originalidad y riqueza de Europa.

Muchos cursos académicos y profesionales de la educación universitaria se ocupan directamente de la formación de estudiantes que trabajarán con niños y jóvenes y que consideran:

- cómo establecen relaciones sociales los niños y jóvenes y se hacen ciudadanos,
- cómo aprenden y entienden el ambiente social, político, económico y cultural y
- cómo se les puede animar a construir las identidades que reconocen y asumen las complejidades de este contexto.

Por tanto, la CiCe se ocupa directamente de esta prioridad de la Comisión y lo hace de un modo interdisciplinar por medio de las agencias de las Universidades y «Colleges» de Europa para llegar a enfoques educativos compartidos, para aprender y enseñar las semejanzas y diferencias en los aspectos sociales económicos y políticos en Europa, ampliando la calidad de los cursos académicos y profesionales en todos los Estados participantes lo contribuirá sin duda a la construcción de una ciudadanía democrática activa y participativa. Estas preocupaciones han de estar presentes en los primeros años del aprendizaje para continuar a lo largo del periodo de educación formal. La investigación sugiere que el pensamiento de los niños sobre estas cuestiones se desarrolla mejor antes de recibir la influencia de prejuicios (Osler y Starkey, 2002).

Asimismo, nosotros tratamos ambos aspectos: *lo que los niños y jóvenes saben y como lo aprenden*. Nuestra preocupación no es solo lo que pueden entender sino cómo pueden ser capaces de *participar y actuar*. Nuestro conocimiento sobre esto nos puede orientar para desarrollar el aprendizaje y práctica de los estudiantes universitarios y orientarlos hacia la comprensión del contexto europeo (Tourney-Purta, 2002).

El desarrollo de la educación cívica o social es más significativa en este momento, por la naturaleza y dirección actual del cambio que se verifica en nuestras sociedades. Las sociedades siempre han cambiado, pero lo hacían lentamente —Durkheim— de modo que la generación siguiente parece ser el reflejo o imagen más o menos de la anterior. Lo que es importante aquí y ahora no es la rapidez del cambio social sino sus características particulares y el cambio en los sistemas de valores ya que ambos afectan a la naturaleza de la ciudadanía y a la identidad.

En primer lugar, Europa se ha transformado. Desarrollos recientes y continuos en la integración de la Unión Europea han traído un mayor cambio tanto social como económico que afecta enormemente a los niños, ahora y en sus vidas futuras de adultos. La Unión Europea ha crecido sustancialmente en tamaño en las dos últimas décadas y se prepara para un crecimiento mayor en la al entrar en la Unión una docena más de naciones. La mayor parte de la Unión tiene una moneda común. La Unión Europea ha tomado en serio con responsabilidad el artículo 8.º del Tratado de Maastricht, que se refiere a la ayuda a la población europea —incluyendo niños y jóvenes— para que aprovechen las ventajas y las oportunidades que les ofrece la ciudadanía de la Unión. Para dar lugar a una comprensión y patrones compartidos en la enseñanza se utilizarán prácticas para conseguir una ciudadanía, una realidad práctica con dimensión europea. Esto aparece como un guión en la publicación de la Unión Europea: «*Conseguir una Europa por medio de la Educación y el Entrenamiento*» (Grupo de estudio sobre la Educación y el Entrenamiento: Informe, 1997). No se trata aquí de un supranacionalismo que sustituye el estado-nación con su consiguiente afiliación o de un patriotismo exagerado de Europa-fortaleza, sino la forma en que los niños y los jóvenes adquieren una nueva forma de ciudadanía, una identidad que los sitúa como ciudadanos de Europa y del mundo, como miembros de una humanidad común compartida.

En segundo lugar, hay cambios sociales que parecen característicos de nuestro tiempo. Esto puede verse como un cambio de sentido de la identidad. Hemos asistido a la erosión de viejas certezas nacionales; las fronteras políticas a nivel nacional se han debilitado; la misma idea de Europa está ligada a la afirmación de las características regionales que se habían debilitado en la fase del estado-nación. Hay más movilidad social de la que había en el pasado a medida que las certidumbres de clase se han debilitado y las oportunidades de empleo han pasado de la producción física a la creatividad e interconexión mental y electrónica, y a medida que la lealtad de clase se ha hecho menos diferenciada y se han extendido las oportunidades educativas. Ha habido movimientos de población en una escala inimaginable —migración, turismo, re-

fugiados— que han desafiado las fronteras nacionales. Las distinciones étnicas han cambiado enormemente: hay evidencia del aumento del racismo y la xenofobia en algunos lugares aunque en otros disminuyen dándose un mayor número de matrimonios entre miembros de diferentes grupos étnicos. Ha habido también un cambio del rol del género en toda la sociedad europea y los estereotipos de masculinidad y feminidad ya no definen las expectativas de comportamiento —o las que nos han impuesto otros. El final de los imperios europeos ha dado lugar a un nuevo conjunto de roles, menos seguros que antes, entre el poder del colonizador y el de las antiguas colonias y entre los pueblos de ambas. La globalización y el aumento de las multinacionales han dejado los estados nacionales incapaces de defender sus propios intereses sociales y económicos y se mezclan cada vez más en el sistema económico mundial; esta internacionalización del mercado, comercio y cultura conduce a una mayor imprecisión en la forma en la que nos definimos a nosotros mismos. Finalmente, aunque no por eso menos importante, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, suponen que la persona no necesita estar suscrita a lo local ni a la cultura de masas del mismo modo que ocurría en el pasado: podemos personalizar nuestras propias referencias culturales. El aumento e invasión de la cultura del consumidor ha llevado a un mayor individualismo. La identidad ahora se hace múltiple, de situación, y más contingente.

Debido a estos cambios, los niños y jóvenes que se educan en la actualidad así como los del futuro, probablemente van a tener entre ellos una relación cívica diferente y también con la sociedad en la que viven. Ya no será la misma ciudadanía, o el mismo tipo de identidad que la de sus profesores o políticos. Los responsables de la educación social de los jóvenes necesitan reflexionar sobre las relaciones sociales de tiempos pasados. Esto tiene implicaciones, retos y problemas para los educadores. Enseñar a los niños a prepararse para los nuevos cambios de las estructuras sociales, grupos e identidades, será difícil, y los educadores tendrán que trabajar en continua tensión con algunas de las creencias, valores y deseos de los padres de los niños, así como con otros miembros de generaciones anteriores. La tarea de los educadores es de transformación no de reproducción, de crear sin llenar a los niños con lo viejo. Esto es, en sentido real, una tarea política.

Harold Lasswell y los psicólogos políticos americanos, definen la política como *«quien consigue qué, cuándo, cómo»* (Lasswell, 1936). ¿Quién debería adquirir la educación ciudadana? ¿Quién debe darla? ¿Cuándo debería darse? ¿En qué debería consistir? ¿Cómo debería darse?

Hemos de tener claro que ésta es una decisión política, para todos. Cualquier forma de democracia requiere una ciudadanía informada y

participativa. Cualquier forma de educación ciudadana tiene que ser para todos los niños y jóvenes (y sin duda, para todos los adultos). Esto supone, dicho sea de paso, el deseo de que todos queremos aprender y tener éxito. No queremos cursos de estudio que resulten un fracaso porque esto daría a los jóvenes la idea de comenzar su vida adulta con la etiqueta de «fracasado en capacidades para la vida».

Pero ¿quién debería desarrollar la ciudadanía? Esto está menos claro. Los miembros de la CiCe, que representan a los tutores de las Universidades y «Colleges» que preparan profesionales que trabajan en el área, se les preguntó cual sería el mejor lugar para influir en el modo en que los niños y jóvenes adquieren ideas y comportamientos sociales (Ross, 1999). Se vio que los padres eran los más significativamente influyentes, más que ningún otro factor. La televisión, profesores y amigos son los que siguen en influencia, y a continuación van otros miembros de la familia y el currículo escolar.

¿Cuáles son los factores que han tenido la mayor influencia en la forma en que los niños y jóvenes adquieren una visión de su nación?

Factor	Puntuación
Padres	105
Televisión	53
Profesores	52
Amigos	49
Familia	44
Currículo escolar	40

La educación no es lo que más influye, sino que los padres son más importantes. La televisión parece estar en el mismo orden de importancia que los profesores. La opinión de los miembros de la red era que los profesores influyen un poco más que el currículo de la escuela en desarrollar las ideas sobre la identidad. La visión del profesor tiene un interés especial: la formación de los profesores del futuro va a tener a la larga una influencia en el desarrollo de la identidad y la nacionalidad de los jóvenes en Europa, pero no son los únicos responsables de ello. La responsabilidad de preparar a los niños está en la sociedad, en la participación en instituciones sociales que contribuyan a la democracia política y desempeñen un rol en la actividad económica y compartiendo con los padres, trabajadores profesionales y otros miembros de la sociedad en general. Las instituciones universitarias tienen una obliga-

ción especial en la educación y adiestramiento de los profesionales que formarán a los niños: profesores, educadores de la infancia, pedagogos sociales, trabajadores con jóvenes, etc. La educación juega sin duda un rol importante: es fundamental en el desarrollo de la comprensión de la sociedad.

Volviendo a la segunda cuestión de Lasswell ¿Cuándo se debería educar a los niños en su desarrollo social? Se ha preguntado a los miembros de CiCe a que edades se debe considerar que empiecen los niños a definir varias identidades alternativas. El resultado es como sigue:

Identificación como miembro de la familia 2.4 años	Identificación como hombre o mujer 2.9 años
Identificación con el área local 7.0 años	Identificación con la nación 7.5 años
Identificación con la región local 8.6 años	Identificación con la clase social 8.8 años
Identificación con Europa	11.4 años

Estos resultados son importantes para determinar la edad en que debería comenzarse la educación para la ciudadanía: si la idea de pertenencia a una nación surge a los 7,5 años y los niños se ven como europeos un poco después de los 11, la educación para la ciudadanía debería comenzar a una edad relativamente temprana (Ross, 1999). Es importante el desarrollo de la identidad en preescolar porque en este periodo es cuando comienza el concepto del yo y del otro y cuando los grupos de género, edades, familia y amigos se hacen definidos. Estos son los desarrollos esenciales: definir la identidad individual significa que ha aprendido a distinguir, a identificar al otro y que comienza a categorizar a las personas con quien se pone en contacto social como miembros o no-miembros de sus grupos. Esta distinción social, elemento esencial en la formación de la identidad, es ahora mucho más compleja de lo que era en las sociedades más simples del pasado: hoy los niños están en contacto con sociedades mucho más cosmopolitas y heterogéneas de lo que estuvieron generaciones pasadas. Esta es una de las áreas de tensión y dicotomía si la comparamos con otras épocas: el individuo y la sociedad, al identificarse la persona como miembro de varios grupos e identificar a otros grupos sin desarrollar prejuicios y xenofobia.

Es un error creer que la educación social se da sin más, que se hace evidente cuando los jóvenes como adultos se incorporan a la sociedad,

o que es una actividad que puede posponerse hasta que los jóvenes terminen su educación formal. La educación social comienza con el nacimiento y continúa a lo largo de toda la vida. Los niños y los jóvenes comprenden el mundo social a medida que descubren grupos y formas diferentes de comportamiento social en casa, con los amigos, en la escuela, en las tiendas, en los Bancos, cuando ven a la gente que trabaja, en vacaciones y a través de los medios de comunicación. Los profesionales y otros adultos responsables de desarrollar el aprendizaje en estas áreas en niños y jóvenes, son muchos y muy variados. Los padres tienen un papel especial, así como los profesores. Pero hay otros muchos profesionales significativos, como los que se ocupan de la primera infancia, pedagogos sociales, los que trabajan con jóvenes, los trabajadores sociales, etc. Todas estas profesiones necesitan estar preparadas para trabajar con niños y jóvenes en el desarrollo de la comprensión social, económica y política dentro de las nuevas relaciones sociales de Europa.

¿Cómo deberían desarrollar los educadores la identidad y el comportamiento cívico? Los niños y los jóvenes necesitan ayuda para adquirir las habilidades y los valores necesarios para las personas, los nuevos grupos y las sociedades del futuro de Europa. Estos valores serán diferentes de otros valores viejos; serán valores que se enfrentarán y quizá resolverán el problema de las identidades múltiples, inevitables en la Europa que se está formando. Esta es una cuestión controvertida en sí misma como lo es el enseñar a tratar esa controversia. Los valores, opiniones, modos de ver, de argumentar, los conflictos y sus soluciones están en el meollo de la cuestión. Son áreas que muestran tradiciones educativas poco preparadas para ocuparse de ellas. Una gran mayoría —padres, políticos y estudiantes— ven la educación como transmisión de conocimientos. El profesor sabe y el alumno no sabe. Por tanto, las ideas de los alumnos, por definición, no son relevantes en el proceso educativo.

Pongamos un ejemplo: Normalmente se hace para averiguar algo. ¿Me puede indicar el camino para ir a la universidad? Ordinariamente quiere decir que la persona pregunta algo que no sabe: dónde está la universidad y espera que a persona a quien pregunta le dé la dirección para llegar allí.

En las clases suelen predominar las preguntas del profesor, que suelen ser utilizadas para saber algo pero ese algo es diferente. Si un profesor en clase hace la misma pregunta, muchos alumnos la interpretarían como sigue:

«El profesor conoce el camino para ir a la Universidad. "¿Qué es lo que quiere saber, qué alumnos tienen esta información?" El profe-

sor nos está haciendo una prueba, sabe la respuesta correcta, pero trata de comparar mi respuesta con la de los demás para comprobar si es correcta».

Una característica corriente de la enseñanza es que:

- es el profesor quien pregunta,
- el profesor ya sabe la respuesta,
- la repetición de preguntas del profesor significa que las respuestas dadas no son correctas. (Edwards y Mercer, 1987)

Este proceso del modo socrático de preguntar, «sacar del niño el conocimiento» es lo contrario del modo normal de preguntar. Puede llevar a lo opuesto del comportamiento del niño en clase. Hay un fenómeno conocido algunas partes de Inglaterra como cultura de los niños, que consiste en «simular» que el silogismo del profesor que pregunta lo que ya sabe lleva a su conclusión lógica.

Si el profesor trata de identificar qué niños en la clase conocen la respuesta correcta, lo puede saber viendo los que levantan la mano. Su atención, por tanto, debería centrarse en los que no han levantado la mano.

El comportamiento lógico del niño que no sabe la respuesta es levantar la mano para responder a la pregunta (y aun mejor hacer gestos y urgir al profesor que lo elija para dar la respuesta). Hay una probabilidad grande de que el profesor no pregunte a ese niño. Por otra parte, si no sabe la respuesta, el profesor no lo sabrá a no ser que se le dé la oportunidad de presumir. Así que, la solución es no levantar la mano (quizá haciendo que piensa, tratando de recordar algo). Si entonces el profesor pregunta directamente, el alumno simula que está tratando de recordar antes de dar la respuesta correcta, así se consigue una doble puntuación: por haber acertado y esforzarte (Crawford, 1991).

Este tipo de intercambio nos dice mucho sobre las expectativas de los niños (y adultos) acerca del aprendizaje y la pedagogía. Los adultos y los profesores poseen el conocimiento y la sabiduría y los que aprenden, no. El conocimiento y la sabiduría deben pasar al alumno llenando los contenedores vacíos.

Desafortunadamente, la mayoría del aprendizaje social y cultural no es así. No hay siempre respuestas «correctas» y las preguntas sobre experiencias sociales, actitudes, creencias y opiniones pueden ser genuinas buscando información y visión de las cosas. «¿Deberían los Estados Unidos invadir Irak?» es una pregunta que invita a la opinión, a la discusión, al modo de verlo. Sin duda, podría haber una respuesta «moralmente» correcta, pero no una respuesta del profesor correcta que

los niños deberían adivinar. La dificultad está en que, mientras nosotros como adultos podríamos saberlo, el alumno no está preparado para distinguir entre las preguntas simuladas y las preguntas reales hechas por el profesor; por lo menos tienen poca experiencia escolar que les ayude a hacer esa distinción.

En «*la educación para la ciudadanía*» tenemos un problema: si la escuela ha de desarrollar mentes que se pregunten e indaguen, han de respetar las opiniones y modos de ver de otras personas. Las escuelas no son para que los niños contesten preguntas y expresen sus ideas. No son lugares donde los profesores no saben las respuestas ni donde la información o modos de ver de otros sea importante porque el resto de los alumnos, por definición, son tan ignorantes e irrelevantes como ellos.

¿Qué se debería enseñar? ¿Qué piensan los profesores-educadores que es realmente la ciudadanía? Se preguntó a los miembros de CiCe que dijeran seis posibles elementos de la enseñanza de la ciudadanía en orden de importancia (Ross, 2002b).

Modos de ver de lo que constituye «la ciudadanía»

Elementos	Puntuación					
	Islas	Sur	Este	Escandi- navia	Núcleo	Todos
Derechos antes que deberes	59	59	83	106	71	75
Deberes antes que derechos	90	71	79	79	39	71
Participación en democracia	98	134	75	106	197	118
Consciencia de asuntos/eventos	51	67	71	51	31	59
Ayuda a otros activamente	51	55	51	35	47	47
Apoyo de la ley y orden	43	12	35	16	8	24

Lo más significativo es el énfasis que los miembros ponen en los Estados del núcleo en participar en instituciones democráticas especialmente cuando se comparan con las respuestas de los Estados del Este que se preparan para entrar a formar parte de la Unión Europea. (La islas Inglaterra e Irlanda) (véase Davies, 1999) y en menos grado la Europa del Este acentúa los deberes de la ciudadanía (más que los derechos) y que la ciudadanía debería apoyar la ley y el orden. Los escandinavos ponen el énfasis especial en los derechos de la ciudadanía.

¿En qué debería consistir? ¿Cómo debería darse? Estas son cuestiones más difíciles. El ejemplo del modo de preguntar en las clases muestra cómo la cuestión requiere enfoques más sutiles que los de la peda-

gogía tradicional. Estamos preocupados en enseñar áreas que en sí son controvertidas, asuntos de discusión, argumentos y debates, asegurándonos de que nuestros alumnos tienen confianza en sí mismos y son capaces de tener su visión y opiniones propias, y no simplemente aprender lo que piensan los profesores (o los padres o los políticos) y reproducirlo. Nuestro interés está en desarrollar el sentido de que las opiniones y los modos de ver son, sin duda, muy importantes. Esto significa que hemos de realizar el trabajo de la educación en instituciones que sean en sí mismas democráticas y sensibles a los puntos de vista y opiniones y muy respetuosos con los derechos de sus miembros. Esto implica en muchas instituciones educativas lo opuesto a las jerarquías actuales de conocimiento y poder. Ya me he referido antes a las tensiones entre los roles de los profesores y de los alumnos, entre el conocimiento y el poder.

Benedict Anderson (1991) dice que nuestras comunidades nacionales son imaginarias. Con esto quiere decir que la realidad del estado-nación moderno existe, en primer lugar, en la imaginación compartida de sus miembros, que nosotros construimos como miembros buenos de nuestra comunidad nacional al sostener una visión compartida que representa una historia común, un lenguaje, una cultura y una identidad. Europa es un icono de imaginación mutua como lo son nuestras naciones individuales. Norman Davies en su historia de Europa (1996) pone el énfasis en que una descripción objetiva de Europa nos lleva a decir que no es más que el extremo de las tierras de Euro-Asia. Hobsbawm señala que mucha de la historia contemporánea es pura tradición inventada, realizada por historiadores-políticos para hacer que los lanzadores políticos se sientan bien (2002), también Hobsbawm y Ranger (1986).

Lo que queremos decir cuando usamos el término Europa es un sentido de lazo colectivo, una cultura compartida, una historia y un conjunto de valores. Sin embargo cuando queremos definirla, no podemos definir más lo que compartimos que las delimitaciones geográficas. Por muchos años, Europa significaba lo que ahora llamamos Europa Occidental con una frágil frontera en el Este, que podría ser el Vístula, el Dneiper, el Don, el Volga o los Urales. Robert Stradling (2001) señala la divergencia entre los que definen Europa por su herencia cultural compartida y los que ponen el énfasis en su diversidad. Los primeros acentúan la filosofía greco-romana y laética y creencias judeo-cristianas y se fijan en experiencias históricas compartidas (las Cruzadas, el feudalismo, la Ilustración), mientras que los segundos destacan la variedad de los grupos étnicos y lingüísticos, las lealtades compartidas, los conflictos, el nacionalismo y las dinámicas políticas y económi-

cas que fragmentan más que centralizan el poder. Hay lazos horizontales y transnacionales que unen el continente y que concurren con los nacionalismos verticales. Hoy, Europa se usa a menudo como sinónimo de la Comunidad Europea: uno de nosotros oyó que Latvian se quejaba de que cuando los inmigrantes de Bruselas o de París a menudo le preguntan: «¿Cuánto tiempo piensa estar en Europa?». A lo que él contesta: «Espero estar toda mi vida». Varias partes de Europa se desprenden ellas mismas de Europa: Boystov observa que los rusos se ven a sí mismos como europeos pero piensan en Europa como el otro.

Las implicaciones de todo esto es que tendremos relaciones cívicas y sociales que son diferentes de las viejas relaciones, lealtades más simples de nación clase y familia. La tolerancia de las diferencias y la empatía, y el reconocimiento de las semejanzas y la solidaridad serán elementos clave de la vida social.

Trataré de aunar algunos de estos puntos en una agenda de retos para las escuelas:

1. Dejar que la identidad individual se desarrolle de manera que permita al niño definir otros grupos de un modo no alienante, intolerante o xenofóbico.
2. Dejar que la identidad individual se desarrolle de manera que permita al niño de identificarse con las necesidades y demandas de otros en la sociedad.
3. Dejar que la identidad individual se desarrolle de manera que permita al niño verse a sí mismo como miembro de grupos diferentes y variados. Que pueden tener necesidades a veces complementarias y otras veces contradictorias.
4. Permitir que las habilidades de ciudadanía y comprensión se desarrollen de modo que permitan cambios en las estructuras sociales, en identidades de grupo y en ser miembro de los mismos.
5. Permitir que las capacidades y comprensión ciudadanas sean respetuosas con las necesidades de otros grupos, incluyendo los de otros orígenes étnicos, raíces culturales, lengua y creencias.
6. Desarrollar identidad y ciudadanía de manera que permitan el respeto mutuo entre el profesor y el alumno y en donde las diferentes visiones de los alumnos sean valoradas y respetadas.
7. Desarrollar la identidad y ciudadanía de modo que permita a los profesores respetar los derechos de los niños.
8. Desarrollar la identidad y la ciudadanía de modo que permita a los profesores proteger los derechos de los niños, de que el Estado no los limite.

9. Desarrollar la identidad y la ciudadanía de modo que también desarrolle las capacidades de los padres y otras habilidades para proteger y valorar los derechos de los otros niños.
10. Enseñar la identidad y la ciudadanía en escuelas democráticas que son conscientes de las limitaciones del conocimiento convencional y reconocen la fuerza potencial del currículo oculto.
11. Enseñar la identidad y la ciudadanía de tal modo que permita la discusión abierta de temas controvertidos, por ej. racismo, xenofobia, y los derechos de las minorías.

¿ En qué serán diferentes? La tendencia de las entidades a estar mezcladas, serán mayores y más evidentes que hoy: las personas tendrán un amplio margen de posibilidades de seleccionar, al tener diferentes grupos entre los que se mueven. Ser un ciudadano del estado X será aún una identidad, pero si es también ciudadano de una región X y de Europa y del mundo: ¿Qué ciudadanía expresa en un determinado momento? Dependerá de la contingencia de la época y del grupo de referencia. Europa significa moverse entre estas entidades que se presentan más frecuentemente. Hoy encontramos con mucha frecuencia diferentes grupos de gente –lenguas distintas, culturas, creencias religiosas, pertenencias nacionales, grupos étnicos- y lugares sociales diferentes, a menudo tiendas multinacionales, empresarios y páginas web internacionales.

No sugerimos que haya un modo único de proceder en la educación ciudadana en todos los países o en todas las Universidades y «Colleges», pero sí quisiéramos unos enfoques más coherentes en la educación para la ciudadanía. Hay un amplio espectro de prácticas y varios niveles de actividades en Europa, en el modo como las Universidades preparan a los estudiantes para trabajar con los niños y los jóvenes en este tema.

Ha habido cambios en la política al ritmo de los económicos y sociales en Europa, pero también hay inercia. El proceso debe ser de continua reflexión, cambio y flexibilidad. El mantenimiento de la diversidad es muy importante, no pensemos que hay un solo modo que sea el mejor para formar a los educadores sociales en este aspecto; las necesidades locales y los imperativos siempre han de ser reconocidos. Sin embargo, queremos ver intentos más sistemáticos de compartir experiencias y prácticas entre los Departamentos de Universidades y «Colleges» y establecer un diálogo más amplio entre los que enseñan educación en las Universidades y los sistemas escolares acerca del significado, propósitos y prácticas de la educación para la ciudadanía y el desarrollo de una comprensión social.

Referencias bBibliográficas

- ANDERSON, B. (1991) *Imagined Communities*. London: Verso.
- CRAWFORD, K. (1991) «Power in primary classrooms: the rules of engagement», *Primary Teaching Studies*, 6, 1, pp. 92-106.
- DAVIES, N. (1999) *The Isles: A history*. London: Macmillan].
- DAVIES, N. (1996) *Europe: A history*. London: Oxford University Press.
- DURKHEIM, E. (1897). *Le suicide*. Paris: F. Alcan. English translation by J A Spalding (1951). Toronto, Canada: Free Press/Collier-MacMillan.
- EDWARDS, D. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London: Methuen.
- EUROPEAN COMMISSION (1997) *Towards a Europe of knowledge* (COM (97) 563) Brussels: European Commission.
- EUROPEAN COMMISSION (1997) *Achieving Europe through Education and Training* (Study Group on Education and Training: Report, Brussels: European Commission.
- HOBBSAWM, E, and RANGER, T. (eds) (1981) *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOBBSAWM, E. (2002) Interview in *The Observer*, (London), 22 September.
- LASSWELL (1936) *Politics: Who gets what, when, how?* N.Y., Whittlesey House.
- OSLER, A. and STARKEY, H. (2002) «Education for Citizenship: Mainstreaming the fight against Racism?» *European Journal of Education*. 37, 2, pp. 143-159.
- ROSS, A. (1999) «What concept of identities lie behind "European Citizenship" What are those in European Higher Education institutions concerned with children's changing ideas of citizenship?» in Ross A (ed) *Young Citizens in Europe*, pp. 171-181 London: CiCe.
- ROSS, A. (ed) (2001a) *Preparing Professionals in Education for Issues of Citizenship and Identity in Europe*. London; CiCe.
- ROSS, A. (2001b) «The Aims of Citizenship Education at the European and at the national Levels», «A Társadalomismeret Oktatásának Európai és Nemzeti Céljai», *Magyar Pedagógia*, 101, 2, 239-259.
- STRADLING, R. (2001) *Teaching 20th Century European History*. Strasbourg; Council of Europe Publishing.
- TORNEY-PURTA, J. (2002) «Patterns in Civil Knowledge, Engagement and Attitudes of European Adolescents: The IEA Civic Education Study» *European Journal of Education*. 37, 2, pp. 129-141.

Bloque 2

Identidad europea, nuevos retos para la escuela

11.

¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar

Inés M.^a Gómez-Chacón

Dirección de Programas Internacionales
Educación for an interdependent World (EDIW), Bélgica

Recientemente la identidad europea se ha definido como un caleidoscopio en constante evolución, articulado entre la percepción del pasado y la búsqueda de un futuro coherente..., como un conjunto multiforme y complejo que incluye en primera instancia el sentimiento de pertenencia a un espacio jurídico común¹.

Un primer elemento de las identidades son la denominación, los nombres que sirven para designar las cosas o las personas. Estas últimas tienen nombres propios (nombres, apellidos, pero también, nombre de países, de lugares...) y son definidas igualmente por (la materia, la técnica, la profesión, los grupos). Decir «quién soy yo» o «quién es el otro» es hacer un acto de categorización social. A menudo, es también cualificar al sujeto, atribuyéndole un valor. Las identidades no son sólo las categorías, sino también, sus propiedades, los valores emitidos a través de los juicios. Por ejemplo, decir que una persona es árabe, hoy en día, no tiene la misma connotación, que decir que esa persona es abogado. En las sociedades modernas, cada persona adulta tiene varias identidades: pertenece a diferentes grupos locales, culturales, profesionales, políticos, muchos de éstos estrictamente vinculados al estatus. A menudo se tiene un «estatus principal» (por ejemplo su profesión y su origen étnico). Esta identidad social no es algo innato, es el resultado de la socialización del individuo. No es algo puramente personal, sino que depende del juicio de los otros.

¹ «La identidad Europea, un caleidoscopio en constante evolución», Consejo de Europa, «La noción de identidad» Coloquio 17-18 abril, 2001.

La escuela es un espacio importante de socialización (como la adquisición e incorporación del mundo) donde la identidad del otro se vuelve más consciente y más visible. ¿Cómo es la construcción de la identidad europea en los ámbitos educativos? es una cuestión a la que vamos a tratar de ir dando respuesta, quizás más bien a través del planteamiento de otras cuestiones que sean instrumentos para avanzar en ella. La profesora Guida de Abreu en su capítulo desarrollará ampliamente con estudio de casos este punto, con ejemplos de población portuguesa en Inglaterra.

En esta ponencia planteamos, en primer lugar, examinar conceptualizaciones que se están usando sobre la cultura y la identidad europea; pasaremos en segundo lugar a conocer algunos de los aspectos que comporta hoy para los jóvenes identificarse como europeos, para seguidamente poner de relieve, desde nuestro punto de vista, algunos de los puntos dónde se sitúa la problemática de la construcción de una pertenencia europea en los ámbitos educativos. Terminaremos señalando algunas estrategias para la escuela y para la formación del profesorado y del alumnado, y ciertos puntos de apoyo para la formación de educadores desde una perspectiva de la identidad.

Sobre la cultura y la identidad europea

Las identidades se construyen en un contexto y un terreno cultural específico. Nos planteamos la cuestión de qué contenido mínimo cultural es necesario para esta construcción de una identidad europea. Comentamos brevemente qué representaciones y caracterizaciones se dan actualmente de la cultura europea.

Una primera perspectiva detectada consiste en la caracterización de la cultura europea por oposición a lo que no debería ser. Así, por ejemplo, se habla de una concepción europea inspirada en las ideas de la Ilustración (el Siglo de las Luces), es decir, fundamentado en valores como el cosmopolitismo, el universalismo, el pluralismo, rebotante en un espacio social y político laico, liberal, progresista, por oposición a una concepción totalitaria, imperialista, monolítica y sobretodo contrarrevolucionaria, que hace de la cultura un instrumento de uniformización y de dominación.²

Otra perspectiva es la de una aproximación según la cual la cultura europea se identifica con la búsqueda de valores comunes en las prác-

² Tapia, C. (1997) L' Europe: thème de réflexion et de controverses. *Le jeunes face à l'Europe*. Col. Psychologie sociale. Presses Universitaires de France.

ticas de intercambio o de confrontación de opiniones, a partir de principios intangibles, como el respeto a las reglas democráticas, los derechos del hombre, las formas singulares de desarrollo... Por ejemplo tal como aparece en el Preámbulo de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea:

«Los pueblos de Europa, al crear entre sí una unión cada vez más estrecha, han decidido compartir un porvenir pacífico basado en valores comunes. Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y del Estado de Derecho. Al instituir la ciudadanía de la Unión y crear un espacio de libertad, seguridad y justicia, sitúa a la persona en el centro de su actuación».

Concepción que se separa, por cierto, de muchas de las concreciones actuales. Una tercera aproximación la podemos encontrar en el seno de la misma representación de cultura, como suma o confluencia de herencias múltiples, dispares, cristalizadas alrededor de las fuentes originales, judeo-cristiana y grecorromana. Esta comprensión de la cultura europea genera una red compacta de referencias y de convergencias, que oscila entre la concepción de una «melting-pot», de un mestizaje cultural adquirido después de los orígenes (la cultura griega era ella misma ya un mestizaje) y la coexistencia, más o menos conflictiva, de una pluralidad de componentes, quizás indisociables, si no ineptas para la fusión.

Concepciones como la de Ricoeur³ presentan una definición más compleja y más dialéctica, susceptible de integrar la contradicción, las rupturas, los acoplamientos inherentes a la constitución histórica de Europa: por ejemplo, los dos mensajes judeo-cristiano y grecolatino, promueven al sujeto humano en su dignidad en tanto que hijos de Dios sometidos a la trascendencia divina en un caso, portadores de razón soberana y encontrando en sus propias evidencias las verdades y los valores de los otros en el otro (Camilleri, 1997)⁴. Lo que hace decir a E. Morin⁵ que la unidad de la cultura europea no es la síntesis judeo-greco-romana-cristiana, sino, según el principio dialógico, el juego complementario y convergente entre estas instancias con sus propias lógicas «lógicas diferentes ligadas en la unidad sin que la dualidad se

³ Ver Le Monde du 29 octobre 1991.

⁴ Camilleri, C. (1997) Problématique de la construction d'une appartenance européenne, en Tapia, C. (Dir.) *Dynamiques et transitions en Europe, Approche pluridisciplinaire*, Berne, P. Lang, Euroclio, pp. 161-176.

⁵ Morin, E. (1987) *Penser l'Europe*, Gallimard, Paris.

perda en la unidad». Es a través de estas perspectivas, donde será necesario buscar el contenido mínimo de la cultura europea, no en una memoria, en la totalidad de elementos dispares relativamente estables, sino en «una forma», subyacente a todas las partes, una actitud central con respecto a la herencia de la historia: una tendencia a la problematización que reanuda y recupera sin cesar la posesión de la cultura europea y que conduce constantemente al replanteamiento de ideas, valores o principios adquiridos, la afirmación de una diferencia que consistirá precisamente en no estar cerrado a la propia diferencia, un núcleo de valores marco o un núcleo cultural de segundo grado, o una estructura de significación capaz de incorporar las configuraciones culturales que apelan a dinámicas contrarias a la homogeneización. No es un mensaje hecho de Europa sino el hecho mismo de transmitir este mensaje.

La mayor parte de los análisis a los que antes he aludido, amenazan con considerar el contenido y la unidad de la cultura europea como el resultado de un proceso intelectual abstracto, y no como una realidad comprensible, al alcance de la mirada o de la percepción de los sujetos de esta cultura. Si *Europa* queda abstracta, es imposible la adhesión y la identificación de los individuos. Pienso que Europa no puede existir si no existe subjetivamente para los individuos y qué habría que hacer mucho más operativa la conceptualización de Jean Monnet «Nuestra unión no es de Estados, sino de personas»⁶. Y retomando la definición con la que comencé que contempla identidad europea como un calidoscopio en continua evolución, un calidoscopio se puede construir de muchas formas con una sola lente lisa o con muchos cristallitos, que permitan otro tipo de imágenes.

Autores como Camilleri han escrito que es necesario, para fundar la unidad europea, invertir el razonamiento ordinario sobre lo que cuenta en la cultura y esto solamente será y dará «en la medida en que se produzca esta mutación subjetiva que conducirá a los individuos a promover su pertenencia básica al grupo Europa, así mismo a reorganizar sus afiliaciones actuales, de tal manera que se convierta en una dinámica activa capaz de consolidar al grupo y finalizar alrededor de la percepción del «nosotros».

Esto nos ha llevado a preguntarnos de qué manera puede surgir el sentimiento de una pertenencia Europea, más allá de lo que pueda ser la cooperación política, las formas burocráticas, el aprendizaje de la lengua. Este interrogante nos ha emplazado al campo de la Psicología

⁶ Discurso Washington, 30 abril de 1952.

Social y la Sociología, buscando sus marcos teóricos, sus metodologías, etc... sobre las formas de pertenencias primarias y secundarias a Europa, los factores que facilitan o dificultan una adhesión a la «supranación», los mecanismos por los cuales las representaciones de esta realidad potencial llamada Europa o Unión Europea determinan los comportamientos y actitudes específicas.

Por tanto en este trabajo, el objeto *Europa* lo definiremos como «el campo de representaciones y de actitudes emanadas de la población e incluidas en un espacio geográfico de contornos borrosos. Son las representaciones y actitudes orientadas hacia la sociedad de pertenencia, hacia las sociedades vecinas y hacia las sociedades más lejanas –a las cuales se atribuyen características comunes, características específicas y una contribución variada, diferenciada, en la dinámica histórica, económica, política y en la solidaridad en el espacio considerado-. Y por último, las representaciones y actitudes hacia las instituciones reguladoras, supranacionales (instancias concretas creadoras de normas y reglas), resultados teóricamente de la voluntad de pueblos autónomos, independientes, pero también, de hecho, de esfuerzos sistemáticos, es decir, de esfuerzos ligados a la evolución de las relaciones económicas, políticas y a los circuitos mundiales»⁷.

Qué dicen los jóvenes sobre su «ser europeos»

Nos parece importante, en este tránsito del referente institucional al referente personal para establecer la condición de *ser europeo*, *sentirse europeo*, *pensarse europeo*, *comprenderse como europeo*, *vivir como europeo*, conocer algunos de los aspectos que comporta hoy para los jóvenes identificarse como europeos.

Hemos tomado como punto de partida dos grandes estudios realizados: Tapia (1997)⁸ y el Libro Blanco de la juventud europea⁹ que se basa en la consulta llevada a cabo desde mayo de 2000 hasta marzo

⁷ Tapia, C. (1997a) La mosaïque continentale européenne dans les représentations collectives de jeunes, en Tapia, C. (Dir.) *Dynamiques et transitions en Europe, Approche pluridisciplinaire*, Berne, P. Lang, Euroclio, pp. 161-167.

⁸ Tapia, C. (1997^a) *Op. Cit.* y Tapia, C. (1997) *Le jeunes face à l'Europe*. Col. Psychologie sociale. Presses Universitaires de France. Sobre todo los capítulos: La jeunesse française face à l'Europe. Représentations, valeurs, idéologies, pp. 79-160 y el capítulo Jeunes européennes face à l' Europe. Comparaisons internationales, pp. 161-228.

⁹ COM (2001) *El Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Bruselas, 21 de noviembre de 2001, COM(2001) 681 final. Comisión de las Comunidades Europeas.

de 2001 y que tuvo como destinatarios a jóvenes de todos los orígenes, así como a las organizaciones juveniles, la comunidad científica y los responsables políticos y sus administraciones.

Respecto a la identificación con una «*Europa basada en los valores*», el análisis de los resultados ha puesto de manifiesto que para los jóvenes de 15 a 25 años, Europa presenta varias caras, entre ellas la de Torre de Babel, la de la burocracia y la de «gran máquina tragaperras», pero también la de un espacio de intercambio y encuentro y la de campeona de los valores democráticos.

Subrayan la idea de una *Europa en el mundo*: «Tanto individual como colectivamente, los jóvenes rechazan la idea de una Europa que se limite a una gran zona económica de libre cambio, competidora de América del Norte o del sudeste asiático. Consideran que el fin de la aventura comunitaria no es crear una «fortaleza Europa» anclada en posturas y reacciones heredadas del pasado: el dominio de Europa sobre otros continentes en determinadas épocas de la historia no debe servir de pretexto para seguir por ese camino. Por el contrario, Europa debe dar muestra de apertura hacia el resto del mundo y situarse como *encrucijada cultural*, espacio de tolerancia y de intercambio» (p. 56-57)¹⁰

Para los consultados parece evidente que «la clara afirmación de un espacio de derechos y libertades es mucho más necesaria hoy en día que la de una Europa económica. Tampoco son indiferentes a la idea de unidad dentro de la diversidad. La cuestión de la lucha contra las discriminaciones apareció claramente en todos los debates. Los valores de solidaridad, igualdad y multiculturalismo recibieron un apoyo unánime. Ocupan un lugar central en la integración europea pero también en la cooperación con el resto del mundo. Así, todos los participantes de las consultas expresaron el deseo de que se establezca una política europea común para proteger los derechos fundamentales universales» (p. 57)

Los jóvenes y sus representantes reivindican una Europa que escuche sus preocupaciones, sin exclusiones. Conciben Europa como un gran espacio ampliado sin fronteras que facilite los estudios, los viajes, el trabajo y la vida cotidiana, pero señalan que es algo que queda aún muy lejos.

Las asociaciones que, por su naturaleza, tienden a tener más *contacto con las instituciones comunitarias* (solicitud de subvenciones, inscripción de proyectos en programas, etc.) se quejan de la complejidad de las estructuras existentes» (p. 58)¹¹.

¹⁰ COM (2001) *Op. Cit.*, pp. 56-57.

¹¹ COM (2001) *Op. Cit.*, pp. 58-59.

En estos estudios realizados se *constata una distancia entre las jóvenes generaciones y Europa*. Son numerosos los jóvenes que siguen profundamente enraizados en el entorno local y en perspectivas nacionales. Aún «hay que realizar un largo y paciente trabajo para reforzar la conciencia y la ciudadanía europeas (p. 59). Una de las líneas que ha quedado abierta para intensificar los esfuerzos de desarrollo de la ciudadanía y la identidad europeas es la de armonizar los derechos de los refugiados y los inmigrantes y mejorar su estatus en toda Europa» (p. 63)¹².

Consideramos que en los ámbitos educativos, un trabajo analítico, previo al tratamiento de lo que pueden hacer los educadores, sería conocer qué comporta hoy para los jóvenes el identificarse como europeos y describir los factores en virtud de los cuales ese identificarse como europeos podría contribuir, en las poblaciones en que tiene lugar, a elevar la calidad (y amplitud) de su convivencia social y política. También, sería importante desde los ámbitos educativos detectar qué elementos quieren los jóvenes, y cuáles de estos se pueden o se deben apoyar. Y qué otros no existen o se están imponiendo «externa» y «deliberadamente».

Convendría poner de relieve los diferentes elementos de convergencias psicológicas e ideológicas en el seno de la juventud, la receptividad largamente compartida de la idea de ciudadanía abierta, aplicada a un contexto más amplio que el de nación, el desarrollo de una dinámica fundamentada sobre las múltiples prácticas de intercambios y de cooperación, hasta ver cuál es ese estado del *nosotros europeo* (forma de socialización por fusión parcial que puede conocer diferentes grados de intensidad según los sociólogos)¹³. El identificarse de una cierta manera tiene en toda población efectos constatables sobre las conductas «visibles» de sus miembros, pero también sobre los procesos reflexivos en que se implica su yo. Externas, como pedir subvenciones para estudios. Internas: procesos reflexivos de autovaloración, de tener ciertos deberes para con otros.

La distancia a recorrer es larga, quizás esta conciencia europea haya que construirla por partes y etapas, buscando identificaciones posibles y recíprocas para los españoles y los alemanes, para los italianos y los belgas, etc.

¹² COM (2001) *Op. Cit.*, p. 63.

¹³ Cita de Georges Gurvich, *La vocation actuelle de la sociologie*, Paris, PUF, 1957, p. 131: «un nosotros (nosotros franceses, nosotros militantes sindicalistas, nosotros estudiantes, etc.) constituido en un todo irreductible a la pluralidad de sus miembros, una unidad indescomponible, donde sin embargo tiende a ser inmanente en sus partes y las partes inmanentes en el conjunto».

Problemática de la construcción de una pertenencia europea en los ámbitos educativos

Las naciones europeas se esfuerzan por instaurar un contrato social fundado en la aceptación por parte de todos de un mínimo de representaciones-valores y un mínimo de contratos y de reglas. Este núcleo cultural se desea articular considerando a todo sujeto humano como un fin y no solamente como un medio.

En mi opinión, Camilleri (1997)¹⁴ aporta al tema de la pertenencia europea dos ideas esenciales para la reflexión de expertos europeos y escuela:

1. La cultura europea, que se extiende a un grupo englobado de numerosos grupos nacionales, sólo puede ser *una construcción voluntaria*. Una construcción que no sea tan artificial que repose sólo sobre una tradición presente en la historia europea.
2. La cultura europea será en la medida que se produzca *una mutación subjetiva* que conduzca a los individuos a afirmar su pertenencia básica al grupo Europa, por tanto será necesario una reorganización de sus afiliaciones actuales que permita que la cultura tome consistencia y genere una dinámica capaz de consolidar a este grupo.

La pregunta que emerge y que para los ámbitos educativos sería de utilidad es: ¿Cómo operar esta mutación subjetiva?

Camilleri (1997) propone la respuesta siguiente: por el efecto de esta mutación, las diferencias entre los grupos europeos que son naciones, sufrirán una inversión cualitativa de su sentido. No se significarán cada uno como separado del grupo, el endogrupo nacional del exogrupo, sino como las diferencias «domésticas» porque «domesticadas», porque se viven relativizadas por el *nosotros* del nuevo grupo de base, dónde anclarían su identidad principal.

Si se considera este último concepto será necesario profundizar en qué contenido dar a la identidad europea y reorganizar las relaciones entre las identidades nacionales y las identidades europeas.

Para ello Camilleri redefine la función de identidad: como lo que no se opone ni a la diversificación, ni a la complejización: «ellos nos aportan por el contrario lo que construye nuestra unicidad auténtica, no por exclusión múltiple, sino como unidad dialéctica, como integra-

¹⁴ Camilleri, C. (1997) Problématique de la construction d'une appartenance européenne, En C. Tapia, *Dynamiques et Transitions en Europe, Approche pluridisciplinaire*, Berne, P. Lang, Euroclio, pp. 161-167.

ción continua de lo diverso...». La identidad aparece entonces como estructura donde distribuimos diversamente lo mío, lo tuyo, sobre los elementos que la componen..., de la misma forma que la pertenencia no es el anclaje en un grupo con la exclusión de todo otro sino la organización de una red jerárquica de identificaciones.

Camilleri apoya su análisis sobre una nueva distinción entre lo que él denomina la *identidad crítica* (una identificación libre, flotante, más o menos reflexiva) y la *identidad fusional*, de una dimensión emocional y afectiva y que instituye un funcionamiento de cierre, en oposición al funcionamiento abierto de la identidad crítica. La nación, en períodos paroxísticos, por razones de su pertenencia se comportará como las relaciones intergrupos (nosotros) y exogrupos. Camilleri afirma que Europa no existirá más cuando esta condensación opere en su provecho. ¿Cómo pasará esto para las estructuras nacionales en detrimento de las prenacionales? ¿Pero esto será posible? ¿es deseable que el grupo Europa o su representación funcione sobre el modo reactivo, defensivo, con respecto a los grupos extra-europeos? ¿puede ser representada como la reproducción de un «nosotros « nacional actual, es decir, un «nosotros» de cierre alimentado por la identidad fusional?

Quien esto suscribe denuncia, al igual que este autor, esa tendencia cargada de peligros, de conflictos potenciales, disfuncional en relación a las redes interdependientes que se construyen detrás de nuestros ojos a escalas planetarias. ¿Entonces, cómo hacer para que la comunidad europea sea vivida de un modo intenso sin recurrir a las identidades fusionales?

Es necesario, según Camilleri, volver a la noción de identidad crítica ligada a una consciencia planetaria, y por otra parte, a la hipótesis de una organización posible y sistemática de la marcha crítica de los miembros de la comunidad, lo que asegurará la estabilidad de esta construcción voluntaria.

Nosotros no consideramos la simple posibilidad de explicar periódicamente las opiniones globales a través de un boletín de voto, lo que correspondería a una práctica democrática mínima. Lo esencial de un contrato democrático sólo será posible si creamos las condiciones que posibiliten la máxima kantiana de considerar al sujeto como un fin no como un medio.

Estrategias para la escuela y para la formación del profesorado y del alumnado

Estudiar las incidencias de la identidad europea a nivel educativo y las evoluciones constituye un imperativo.

Existen algunos esfuerzos por trabajar y sistematizar las modalidades y aplicaciones en el ámbito educativo. Destacamos los realizados por los grupos que aquí nos encontramos reunidos y que han sido citados en el Discurso de Apertura del Seminario.

Cuando analizamos las prácticas relacionadas con la *Educación para la Ciudadanía* de los grupos que participamos en este seminario, se pueden señalar distintos ejes de articulación, como son:

1. La *educación para la ciudadanía* a través de los *contenidos*, entendidos estos en sentido amplio. Algunos aspectos a trabajar como, el desarrollo del espíritu crítico, la argumentación y el debate para la resolución de conflictos, etc. se pueden abordar de diferentes maneras: Integrándolos en *una o varias disciplinas*, organizando los contenidos de forma disciplinar, interdisciplinar o globalizada. O Como *competencias* que atraviesan el currículum.
2. *Aprendizaje de la ciudadanía en el seno de la escuela* a través de todas las actividades que exijan la implicación y la participación de los alumnos y susciten su compromiso, ya sea en el propio centro educativo, en la comunidad o en otras realidades. Actividades que les inviten a resolver problemas, a afrontar conflictos, a tomar decisiones en grupo mediante el diálogo, la discusión y la negociación; que les propicien el encuentro con lo diferente; les demanden ejercer el juicio crítico, etc.
3. *La construcción de la identidad personal y social*, lo que implica: conocerse y reconocerse en la relación con uno mismo, con el otro y con los otros. Ayudar a los alumnos a afirmar su identidad y a encontrar su lugar en la sociedad; favorecer el reconocimiento de los otros y aprender a vivir en una sociedad plural y cambiante en la que las relaciones entre individuos, grupos sociales, generaciones, etc. pueden generar apertura o repliegue.

Todos estos están siendo esfuerzos nada desdeñables con el fin de operativizar una Educación para la Ciudadanía y la Identidad Europea.

Ahora bien, nos gustaría reseñar que trabajar el tema de la Identidad Europea a nivel macro y microsocia implica la puesta en marcha de nuevas lógicas sociales y educativas. Conlleva el análisis de las distintas situaciones a las que son confrontados los individuos y los grupos. Trabajar la educación desde esta perspectiva no significa instituir una educación destinada a un público específico (los autóctonos europeos, los emigrantes, por ejemplo) sino que supone abordar los problemas educativos a partir de un punto de vista que integre las mutaciones actuales, tales como:

- multiplicidad de opciones (entre las que se encuentran comprendidas las alternativas culturales),
- gestión de las pertenencias multicategoriales,
- dinámicas de cambio y la función de la marginalidad como factor de innovación.

Las situaciones sociales nos pueden hacer de espejo o de lupa, al permitirnos la sistematización de una serie de interrogantes y de algunos campos de atención, entre ellos destacamos:

- Educación y derechos humanos.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- Escolarización de los alumnos inmigrantes.

Queremos subrayar que el denominador común de estos ejes, no es la inmigración sino la alteridad en todos sus componentes y en todos sus órdenes y formas. El descubrimiento de la alteridad constituye un desafío para la educación; el «Otro» no debe estar ausente de la socialización y de la educación. La evolución de las estructuras sociales, económicas y políticas necesita plantearse la cuestión del Otro según una nueva problemática, donde la aproximación intercultural y de la identidad representa una de las modalidades.

La llamada que deseamos hacer a *lo cultural* desde este seminario responde a menudo a un voluntad de «reritualizar» (volver a ritualizar) las prácticas y las relaciones sociales, de redefinir de manera normativa el sitio y el lugar de cada uno con una inquietud (consciente o no) de reducir la angustia provocada por la simplificación del extranjero y por el desbordamiento permanente de fronteras¹⁵. Hoy, también, los resurgimientos del culturalismo en la escuela comporta riesgos. Puede conllevar encerramientos y fragmentación del sistema escolar por atomización de la escuela en múltiples unidades escolares irreductibles las unas en relación a las otras por las diferencias culturales. Este riesgo podría ser consecuencia de un relativismo cultural convertido en absoluto, fuera de toda concepción global. En la escuela se puede implantar una firme doctrina ortodoxa del relativismo.

Quizás la respuesta, siguiendo la línea de Camilleri, esté en desarrollar nuestra identidad crítica ¿cómo hacerlo?

¹⁵ Trabajos como los de Andrés Tornos pueden ser bastante ilustrativos: Tornos, A. (2000) Profundizar en la Integración. Documentación Social, Octubre-Diciembre, 141-155. Tornos, A. (1994) La identidad del inmigrante y su situación familiar, *Miscelánea Comillas*, 52, 365-379.

Algunos puntos de apoyo para la formación de educadores desde una perspectiva de la identidad

Cuando en los cursos de formación de profesores se llega a la conclusión de que la escuela debe incluir nuevos objetivos educativos como son el conocimiento de otras culturas, mi respuesta contundente y sin ambages es negativa. Se puede plantear este tipo de objetivo, con grave riesgo de que puedan ser abordados de manera clásica, y privilegiando una manera determinista y unilateral de los comportamientos culturales en relación a la noción de construcción dinámica e interactiva de la cultura. Para mí, el acento se debe poner en el método, en la metodología y en la insistencia en el acto educativo, como forma de comunicación y de interacción social.

A continuación expresamos algunas aspectos que pueden ser utilizadas como estrategias o puntos de apoyo para la praxis del profesor:

- Definir una concepción más «sociologista» de identidad europea.
- Aprender y enseñar cómo apropiarse y negociar las pertenencias múltiples.
- Aprender a ser un actor de la propia socialización y no sólo un producto de ella.
- Detectar algunos obstáculos epistemológicos: diversidad de culturas y aproximaciones disciplinares.

Definir una concepción más «sociologista» de Identidad europea

Emerger hoy como sujetos participantes implica la capacidad de construir un «mí mismo» y un «sí mismo» que nos permita reconocernos a nosotros no como un componente atomístico de los sistemas sociales, sino como un nexo de éstos, permitiendo establecer una teoría sobre cómo somos nosotros («europeos»).

De cara a la construcción de la identidad europea, cabría preguntarse cómo es ésta objeto de reconocimiento, cómo se define y construye esta identidad colectiva, cómo puede hablarse de una identidad cultural compartida, y en qué sentido podría hablarse de ella. Cómo pedir el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de identidades colectivas en el seno de una «supra identidad» como lo es la identidad europea. Este reconocimiento que debe ser compatible con la igualdad de derechos ¿cómo debe hacerse? La tentación de refugiarnos en un universalismo abstracto es grande. Para el reconocimiento de las diferencias y su toma en consideración, sobre un plan político, será siempre una caja de Pandora.

Tornos (1996)¹⁶, a propósito de la Identidad Latinoamericana, señala que es necesario detenerse en examinar cuestiones como por ejemplo la explicitación de la incompatibilidad que pudiera existir entre el reconocimiento entre la enorme diversidad y pluralismo que reina entre las naciones y pueblos de Latinoamérica y la idea misma de una común identidad cultural latinoamericana. Explicitar y aclarar cuánta diversidad podrían soportar colectivos dotados, a cierto nivel, de alguna identidad cultural compartida. O también, si deben compartir la cultura común todos los individuos y grupos pertenecientes a un colectivo culturalmente unitario, o basta que una cultura sea hegemónica en un colectivo para atribuir a éste alguna unidad cultural, aunque no todos los miembros de ese colectivo participen de la cultura hegemónica. O también, si la unidad cultural de un colectivo implica en los miembros de éste una conciencia de tal unidad, o son los interlocutores de dicho colectivo los que le confieren desde fuera la unidad cultural con que existe de hecho en la interacción con otros colectivos.

Este autor propone como alternativa teórica, para trabajar estas preguntas, la concepción «sociologista» de la identidad cultural. Indica: «Personalmente he necesitado plantearme esas preguntas para responderme a los interrogantes que me ha planteado el trato con inmigrantes latinoamericanos en Estados Unidos y España. Y el trabajar esas preguntas me ha hecho pensar en otra alternativa teórica: elegir entre una concepción más «mentalista» de la identidad cultural, que la vería como marca interna en las conciencias, y una concepción más «sociologista» que la pensaría en forma parecida a como Sausure concebía la «lengua», o como Luhmann concibe los sistemas sociales. En este segundo caso la identidad cultural se asemejaría a un conjunto de estructuras de significado dotadas de cierta coactividad, subsistentes en algún modo fuera de los individuos a quienes afectan. La identidad se manifestaría en la interacción y no en la introspección. Más bien habría de estudiarse como se estudian las cosas, no como se estudian las ideas y los sentimientos, tal como Durkheim quería que se estudiaran los hechos sociales». En el capítulo expuesto por Andrés Tornos nos aportará algunos elementos, respecto a la configuración de la identidad social y cómo hacer el abordaje desde esta perspectiva.

A nosotros nos parece pertinente, para una educación de la Identidad Europea y a fin de no reducir al otro a una abstracción cultural, analizar estas estructuras de significado; analizar las estrategias defen-

¹⁶ Tornos, A. (1996) Perspectivas teológicas sobre la identidad cultural latinoamericana. *PERSONA Y SOCIEDAD (Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales)* 10, 111-119

sivas y ofensivas puestas en obra por los grupos y por los individuos para hacer frente a una formación social y heterogénea. Habitualmente tales estrategias son reivindicaciones rígidas de una identidad pasada o futura. Es necesario aprender todos los mecanismos y consecuencias de los poliformismos culturales. Los trabajos de Camilleri¹⁷, de Aparicio y Tornos¹⁸ entre otros, constituyen, a este título, la base misma de una educación centrada en la persona, no en el sentido egótico del término, sino en el de actor.

Socializar a los estudiantes desde esta clave es darles herramientas de referencia (de orientación). Aprender a reconocerse y reconocer a otro en un intercambio de identidades. Aprender a remontar las divergencias, las contradicciones, los conflictos relacionales, esto le permitirá situarse en una red móvil y en una perpetua mutación, en una capacidad proyectiva, porque le es posible la anticipación.

Aprender y enseñar cómo apropiarse y negociar las pertenencias múltiples

La pluralidad cultural no es un fenómeno reciente. Lo que es nuevo es su reconocimiento y su expresión sistemática en los aspectos de la vida diaria. Al individuo y al colectivo se le presenta una multiplicidad de diferentes potencialidades, parece conveniente moverse hacia un modo de funcionamiento basado en la normalización y en las categorías normativas y ser capaces de discernir los diversos modelos que están penetrando en la escuela. La gente tiene que aprender cómo apropiarse y negociar las pertenencias y ciertas características de las pertenencias. En los modelos educativos se debería prestar atención a cómo la

¹⁷ Camilleri, C. y Cohen-Emerique, M. (Dir.) (1989) *Chocs de Cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Col. Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris.

Camilleri, C., Kasterstein, J. Lipiansky, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti y Vasquez, A. (Eds.) *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

Camilleri, C. (Dir.) (1995) *Différencie et cultures en Europe*, Ed. du Conseil de L'Europe, Strasbourg.

Costa-Lascoux, J., Hily, M. A. y Vermès G. (2000) *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Homenaje à Carmel Camilleri*. Col. Espaces interculturels, L'Harmattan, Paris

¹⁸ Aparicio, R. (2001) *Convivir como tarea. Nuevas demandas de la Sociología de la Migraciones*. Lección Inaugural del curso Académico 2001-2002. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. Aparicio, R. y Tornos, A. (2000) *Estrategias y dificultades características en la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Cuadernos Técnicos de Servicios Sociales. Ed. Consejería de Servicios Sociales, Comunidad de Madrid.

personalidad colectiva e individual se estructura, cómo se da esa organización plurireferencial en los sujetos. Para ello, los desarrollos de esta temática deberán referirse al contenido de la identidad cultural europea, al sujeto de esa identidad (un colectivo formado por todas las sociedades europeas), a la situación amenazada en la que se encontraría la misma identidad, a las interpretaciones de las amenazas que la ponen en peligro.

En Europa, la identidad social positiva puede desembocar en las manifestaciones negativas de un etnocentrismo agresivo. El desarrollo de una identidad dentro de un contexto más amplio, re-define al no-grupo y el caso de Europa es ilustrativo. El fortalecimiento del sentimiento de europeidad que ha coincidido, como correlato psico-social, con el desarrollo de la comunidad económica europea es evidente. Esto ha llevado a la canalización de sentimientos de rechazo, que en los marcos referenciales más restringidos de períodos anteriores, se habían sido dirigido hacia los grupos no-europeos dentro de Europa: los brotes racistas contra los turcos en Alemania, los norteafricanos en Francia, llaman la atención. En España, el desarrollo del sentimiento de ser parte de Europa viene acompañado del rechazo de dominicanos, ecuatorianos y otros latinoamericanos, que en otro escenario, en otra definición de la situación fueron considerados como partes del propio grupo, cuando la definición se hacía desde la comunidad hispana.

Los variantes procesos de comparación social señalan la importancia de explorar la consecuencias que se derivan de colocar a un mismo individuo en diferentes marcos referenciales, sean estos regionales, nacionales o supra-nacionales.

Consideramos que desde un punto de vista más estricto, que se acerque a un nivel más operacional, en los ámbitos educativos se trataría de trabajar, por una parte, la relación entre la formación de los esquemas más relacionados con el mundo social y la capacidad de tener identificaciones sociales (sintónicas) y por otra parte, la relación entre la diferenciación y la distintividad de los esquemas Yo-Nosotros-Otros y la disposición para distanciarse de los demás, para rechazar y discriminar socialmente.

Aprender a ser un actor de su socialización y no sólo un producto

La educación, desde una perspectiva de la identidad, revela una modalidad de análisis y apropiación de los problemas y situaciones así como de un aprendizaje del ser, y más precisamente del ser en el plano social y relacional. La cultura, en esta óptica, no se define a partir de un

conjunto de cualidades atribuidas sino como un fenómeno de comunicación. Lo comunicacional y lo relacional no son sólo objeto de un aprendizaje específico y estructurado. Así, consideramos muy relevantes los comportamientos espontáneos, que habitualmente se dejan de lado en la educación.

La socialización es aquel proceso mediante el cual aprenden y se forman las personas para desenvolverse en su medio social. Los agentes de la socialización son las personas y las instituciones con las que el individuo se relaciona y de las que aprende normas de conducta y valores. El proceso de socialización dura la vida, aunque se suelen distinguir tres tipos de socialización :

- la socialización primaria, correspondiente a la infancia, cuando se interiorizan los elementos más importantes para la vida en sociedad, como el lenguaje,
- la socialización secundaria, correspondiente a la adolescencia y la madurez, que es cuando se interiorizan los valores más abstractos, como la ideología, política y,
- la socialización terciaria, correspondiente a la vida adulta, cuando los individuos relativizan lo aprendido anteriormente e incorporan nuevos valores.

Las dinámicas sociales actuales se caracterizan por su precipitación y por su precariedad. Cada individuo es conducido a vivir una o varias aculturaciones sucesivas y a veces sincrónicas, y esto no sucede sólo a nivel profesional y geográfico. Aprender a administrar los cambios y la complejidad representada en la realidad social, en los déficit tecnológicos, en los juegos educativos, etc... constituye un reto educativo, donde lo cultural interviene sólo como una variable que es necesario tomarse en cuenta.

La aproximación de la identidad las dinámicas de cambio más que el análisis basado en nomenclaturas y categorías. La estructura viene a ser menos importante que los mecanismos individuales y /o colectivos y las estrategias para la acción y la asertividad.

Los procesos de socialización son largos. A lo largo de toda la vida se necesita enseñar y aprender cómo hacer cambios y cómo adquirir los referentes que ayuden al cambio. Implica la necesidad de reajustes en cada persona, de cara a las llamadas nuevas actitudes tales como la intelectual, la movilidad cultural, la capacidad de mente abierta, la capacidad de ser de una única pieza a través de todas las situaciones de cambio... El profesor Yves Beernaert desarrollará más este punto en su capítulo sobre «La construcción de la identidad europea en las comunidades de aprendizaje».

La fluidez de la vida diaria y la complejidad de las situaciones cotidianas causan desacuerdos, desajustes y disfunciones. Para que no se generen individuos traumatizados y sociedades traumatizadas, la gente tiene que formar parte de la producción social y cultural, a través de la objetivación.

Los contextos sociales, políticos e históricos están determinando modelos: el yo como sujeto actor que produce las relaciones sociales y las identidades. La introducción del punto de vista personal en la apropiación de lo humano y, en especial en el fenómeno cultural, es una elección básica. Es una respuesta a tres imperativos:

- Eludir y evitar la categorización y la simplificación de los procedimientos.
- Introducir la flexibilidad, la cautela y el relativismo del discurso, mediante múltiples perspectivas y puntos de vista.
- Reconocer consecuentemente que en todo acto, lo cognitivo, lo relacional, lo afectivo, lo práctico o lo simbólico tiene lugar dentro de una red de intersubjetividades.

Detectar algunos obstáculos epistemológicos: diversidad de culturas y aproximaciones disciplinares

Se podría plantear hoy que toda la reorganización de conocimientos, saberes y praxis en los contextos educativos nos remite a un necesario cuestionamiento de muchas de las ideas que siempre nos han acompañado sobre quiénes somos, para dónde vamos, sobre nuestros orígenes, sobre nuestra ética, sobre nuestras instituciones sociales, sobre nuestros imaginarios, sobre nuestra forma de impugnar y, por qué no decirlo, de los sentidos de nuestra vida.

Para todo ello parece conveniente convertir interrogantes en instrumentos. Cada vez aparece con más fuerza la idea de que las herramientas culturales no sólo son mediaciones para organizar la realidad sino para dotarnos de procesos de acción ubicados en los momentos históricos que corresponde. Esto significa un ejercicio de creatividad, ya que va a cuestionar y reorganizar muchas de las cosas que consideráramos inmutables.

A la hora de desarrollar las disciplinas en los ámbitos educativos pueden aparecer algunos obstáculos epistemológicos. El primer obstáculo que surge en un aula es que el profesor encuentra en un grupo alumnos con diferentes referencias culturales. Para obviarlo —algunos casos pueden ser una incomodidad— los jóvenes son educados en una clase de amnesia cultural, lo que lleva a universalismos a través de la

negación de negación o través de la negación de sí mismos como individuo singular. Una consecuencia que se desprende de este hecho y que se plantea como desafío para la educación actual es el reconocimiento de la singularidad y el reconocimiento de otras singularidades. El acto de enseñar es sólo un aspecto de la educación, que forma parte del contexto de socialización y de enculturación. Los profesores no pueden permanecer en la ignorancia de los sistemas filosóficos que practican y en los que se basa su práctica, no pueden negar la existencia del marco cultural que comparten.

El pluralismo cultural que hoy opera en nuestras sociedades es una invitación para el profesor. La aproximación intercultural en la educación necesita superar la dicotomía entre lo coyuntural y lo estructural, lo accidental y lo permanente, lo inconsciente y lo intencional, lo marginal y lo general. Esto implicará el rechazo de las certidumbres permanentes, para admitir lo probable como modalidad de conocimiento. Hacemos notar que habitualmente, esta metodología se desarrolla cuando se sitúa en el centro el grupo de pertenencia, pero se desvanece cuando son referidas a otro grupo, cuando el otro es objeto de mirada y de discurso. Lo que es relativo a uno mismo se presenta como complejo y matizado, mientras que *lo otro* es más fácil identificarlo y categorizarlo. El *ellos* es más fácil categorizarlo que el *nosotros*. Otro escollo del funcionamiento intercultural: la tentación de encontrar una coherencia, a menudo artificial y exógena al objeto cultural, detectando sólo las contradicciones, las rupturas y las discontinuidades específicas. La homogeneidad no es más que un cebo. Además las incoherencias en el interior de los sistemas culturales se encuentran agravadas por la copresencia de entidades, diferentes a partir de las cuales el individuo produce las combinaciones cogiendo sólo los retazos culturales de uno y de otro sistema.

Así, parece mejor querer aprender a observar y a analizar, a partir de puntos de vista diferentes o incluso contradictorios, que buscar a todo precio entidades armónicas que a menudo no son más que sucedáneos y mitos del paraíso perdido. Aprender a trabajar no sobre unidades abstractas (la casa, la ciudad, la salud...) sino sobre hechos y fenómenos anclados en la vida cotidiana y en los contextos diversificados. Los profesores y educadores trabajan con los individuos singulares y no con representaciones arbitrarias de tal o cual cultura: antes de ser árabe, africano, asiático... es un alumno con nombre y apellido, con formas supremas de individuación. Partir de las situaciones problemas, más que situación norma.

Y para terminar

A la escuela le asignamos la transmisión de unas referencias culturales y cognitivas, centrales para el proceso de construcción de la identidad de niños y jóvenes que la frecuentan (de una identidad crítica). La formación de los ciudadanos hoy pasa por facilitar a los escolares la elaboración de sus propios procesos de construcción de identidad de un modo nuevo. En este proceso la escuela sigue teniendo un papel fundamental y a ella le toca ofrecer referentes culturales, cognitivos y afectivos que puedan constituirse en núcleo aglutinante del bombardeo de estímulos dispersos e inconexos a los que está expuesto el niño y el joven.

Hoy las ciencias sociales están utilizando de formas nuevas el concepto de identidad y de identidad cultural. Pienso que es desde ahí desde donde se pasaría a «operativizar» la implementación de los proyectos educativos, discutiendo primero los factores que están determinando los contenidos y el peso de la auto-identificación de los europeos actuales como europeos (entre ellos, las formas actuales de procederse en las instituciones europeas, la presencia mediática de la «europeidad», los procesos de socialización o resocialización de la gente) y procediendo, luego, a esbozar alternativas y a precisar cómo podría contribuir la educación a vigorizar esas alternativas.

Estas situaciones nos traen un profundo tiempo de creatividad, en cuanto exigen mirar de otra manera aquello de lo cual ya creíamos que teníamos certezas acabadas. Es la restauración del pensamiento y del conocimiento bajo un nuevo estatuto y una nueva organización. Ya Dostoievsky había anunciado la tarea cuando sentenció: «Siempre escojo temas que estén por encima de mis fuerzas».

12.

La identidad europea ¿pasado, realidad o proyecto?

Andrés Tornos

Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones
Universidad Pontificia de Comillas, España

Hemos estado tratando en nuestro Seminario de lo que es Europa y de cómo la eficacia práctica y la legitimidad democrática de la Unión Europea dependerían estrechamente del grado en que los ciudadanos de los países miembros asuman en la práctica su condición de ciudadanos de la Unión. O, para decirlo de otra manera, del grado en que lleguen a sentirse europeos, a vivir como europeos y a ser europeos, según lo expresaba la reunión de Laeken y nos ha recordado la Sra. Donnarumma.

En esta perspectiva se nos ha hecho visible una gradación en las posibles actitudes para con las instituciones europeas de los ciudadanos de los países miembros:

- las actitudes de quienes saben simplemente que existen las instituciones europeas, pero las miran como desde fuera, despreocupándose de su significado y adoptando posturas puramente pasivas respecto de las políticas por promovidas por aquellas instituciones. Esta sería la actitud predominante por ahora entre la ciudadanía europea.
- las actitudes de quienes tienden a participar más o menos activamente en la gestación democrática e implementación de dichas políticas, pero sólo atendiendo a las ventajas que mediante ello pueden obtener para sus particulares intereses nacionales o de grupo. Estas serían actitudes todavía bastante extendidas, según parece, entre agentes económicos y políticos vinculados a sectores como la agricultura, la pesca, el equipamiento militar, etc.
- las actitudes de quienes tienden a identificarse a sí mismos como europeos y a asumir por tanto con mayor o menor profundidad

su identidad social de europeos, dando a este aspecto de su autoidentificación algún significado que vaya más allá de designar su pertenencia abstracta a uno de los estados signatarios del Tratado de Maastricht. Tomarán entonces como marco de referencia para su vida social y política alguna representación de lo que es Europa y de lo que atañe a Europa.

Mi intervención pretende considerar los aspectos de nuestro contexto sociocultural que serían relevantes para el proyecto de promover en el ámbito escolar la asimilación de esta última clase de actitudes y, por tanto, de una identidad *social* europea. Este y no otro es el objetivo que se propone al querer tratar del pasado, el presente y el futuro de la Unión. No intentará, por tanto, hacer una especie de «verdadera historia» de ésta, sino simplemente ordenar de modo un tanto formal los elementos clave del contexto a que debe referirse la pedagogía de la europeidad, dejando la tarea de tratar sobre cómo puede materializarse esa pedagogía para quienes mejor conocen los ámbitos educativos.

El pasado pues, y el presente y el futuro de la Unión no van a mirarse aquí como los miraría una verdadera historia. Porque de ese pasado, presente y futuro sólo se atenderá a lo que actualmente determina, de modo significativo, el contexto de asimilación de la identidad que nos ocupa. En un primer apartado expondré por ello cómo entiendo dicha asimilación y sus condicionamientos contextuales, para dar así razón de los filtros con que estaré mirando a éstos condicionantes en su historia. Luego descenderé a describir la visión de las cosas resultante del filtraje nombrado.

La asimilación de una identidad y sus condicionamientos contextuales

Arrancamos en la vida siendo alguien, por razón de las características psicofísicas con que nacemos: unas características propias, irrepetibles y masivamente fundidas unas con otras. Pero no sabemos quiénes somos, porque inicialmente no tenemos ninguna conciencia diferenciada de esas características. Es luego, muy pronto, como ha puesto en claro la psicología evolutiva, cuando cada uno empieza a saber diferenciadamente quién es él al ser identificado por los adultos que le rodean, y al identificarse y compararse él mismo, con algunas figuras elementales de su entorno: la del niño frente a los adultos, la de un determinado sexo, la de una determinada posición en los grupos de parentesco, etc. Porque al identificarnos con alguna de estas figuras,

no solamente fuimos leyendo en ellas representaciones diferenciadas de quiénes éramos, rellenando así el vacío de conciencia de nosotros mismos con que nos iniciamos en la vida. Además empezamos en seguida a medirnos, en lo tocante a esas auto-identificaciones, con arreglo a cualificaciones elementales también absorbidas de nuestro entorno familiar, tales como querido/no querido, malo/bueno, fuerte/débil, hábil/torpe, etc.

Esto nos fue enormemente importante, porque pudimos comenzar a adueñarnos de nuestra propia realidad gracias a descubrirnos situados en un lugar de la convivencia y a percibir, de alguna manera, las ventajas de ocuparlo o rechazarlo según nuestras conveniencias.

Desde esa época de la infancia todo ha seguido siendo estructuralmente así para todos los humanos. Sólo llegando a ocupar ciertos lugares de la convivencia y tomando conocimiento de las convenciones sociales que los definen tiene un individuo espejos para reconocerse, medidas para medirse y criterios para organizar su auto-realización.

Esto quiere decir, desde luego, que es de enorme importancia para todo individuo el acceder consciente o inconscientemente a identificarse con alguna manera de identidad social. Pero lo que aquí centralmente nos importa no es exactamente eso, sino, como anteriormente se observó, pormenorizar los factores contextuales que afectan generalmente a ese acceso desde antes que se produzca, en el proceso de su realización y en su consolidación futura.

Pues bien: apenas solemos advertir que anteriormente a la puesta en marcha del proceso de identificación de unos individuos o grupos con una determinada identidad social es menester primero que la figura de esa identidad social pueda presentarse de modo reconocible para ellos; segundo, que esa figura esté inscrita en un espacio de relaciones identitarias pertinente para aquellos a quienes se propone; y tercero, que los rasgos de esa figura de identidad estén anclados en representaciones sociales compartidas por los grupos de pertenencia de quienes hubieren de identificarse con ella.

Lo primero no necesita mayor aclaración, porque es obvio que nadie puede identificarse con la figura de algo que se le presenta como indeterminado.

Solemos fijarnos menos en lo segundo, o sea en que sólo pueden producirse identificaciones con figuras de identidad que estén inscritas en algún espacio de relaciones pertinentes para quienes han de identificarse. Pero esto se sigue del significado mismo de la identidad social, por cuanto ésta representa una manera de reconocerse y estar uno, no en el vacío, sino en un entorno de relaciones engranadas las unas con la otras. Así ocurre con todas las identidades sociales, desde las más

elementales como la de identificarse uno como hijo y niño en el seno de una familia —lo cual comporta un engranaje con las identidades de padre, madre y adulto—, hasta las ligadas a relaciones socialmente más elaboradas como las de trabajador y patrono, gobernante y gobernado, etc. Todas se construyen en función de correlaciones recíprocas con otras identidades.

Por lo demás no es inútil recordar que la vigencia de un sistema de identidades sociales presupone procesos de creatividad social, por cuanto sólo gracias a esta creatividad pueden estructurarse las identidades y las relaciones identitarias de una determinada manera. La identidad sexual, por ejemplo, se determina en función de una manera de entender el sexo; la identidad familiar en función de algún sistema de parentesco, etc.

Ya en este último caso se advierte lo complejo y arbitrario que puede ser en una sociedad el mapa de las identidades en ella disponibles. Pero otras distribuciones de identidades ocupables son aún más arbitrarias, como las que se crean en función de identidades étnicas. Y basta con nombrar a éstas para hacer presente cuánta importancia pueden tener las identidades, incluso las arbitrariamente estructuradas y construídas, para condicionar la interacción social y los logros sociales de los individuos concernidos.

Otro punto que convendría recordar es que las identidades sociales, si muchas veces son «*identidades de rol*» configuradas con arreglo a la clase de actividades que un individuo normalmente desempeña —como por ejemplo la identidad del ingeniero—, otras veces no implican un determinado rol, sino un lugar en la estimación común. Por ejemplo, el identificar a uno como una persona íntegra; o, en grupos religiosos, si se le identifica como a un santo. Ya veremos luego, cuando apliquemos estas precisiones formales a los procesos de educación para la identidad europea, el interés que puede tener no pasarlas por alto.

Finalmente habría de preceder a la puesta en marcha de una asimilación escolar de identidades emergentes, como lo es la identidad europea, el que éstas no sólo se hayan definido o configurado socialmente con rasgos reconocibles y en función de algún mapa de relaciones identitarias, sino además que la comprensión de esos rasgos y relaciones pueda anclarse en representaciones sociales compartidas por los grupos de pertenencia de los educandos. Porque una figura emergente de identidad propuesta a unos individuos para ser asimilada mediante identificación puede en absoluto delinarse, dentro de algún determinado contexto de comunicación, con rasgos comprensibles dentro de éste, pero normalmente irrelevantes y carentes de significado para el

saber ordinario o cotidiano manejado en el entorno social de pertenencia de esos individuos. Entonces éstos, en el nombrado contexto de comunicación, comprenderán cognitivamente los rasgos de esa identidad, pero los percibirán como no pertinentes fuera de tal contexto y por tanto no se identificarán personalmente con ella. Por ejemplo: puede en un programa de televisión explicarse el lugar social e identidad social de los chamanes siberianos, pero sería inútil pretender que los televidentes se identifiquen realmente con ellos.

En resumen: debe preceder a los procesos de asimilación de una identidad emergente no sólo el que la figura de esa identidad acierte a transmitirse con perfiles suficientemente distinguibles, sino también el que esa figura de identidad se presente como inscrita en un espacio de relaciones identitarias estructurado con arreglo a variables o características pertinentes para los que podrán identificarse con ella. Y la percepción de los rasgos e inscripción social de la identidad de que se trate deberán poder anclarse en las representaciones sociales compartidas dentro del entorno social de quien con ella se identificaría.

Sea esto dicho acerca de lo que contextualmente condiciona, desde antes de su puesta en marcha, al proceso de acceder a una identidad social. En cuanto a lo que contextualmente condiciona ese acceso en el proceso mismo de su realización habría de tenerse en cuenta, en primer lugar, la clase de inserción de todo este proceso en los grupos primarios (o *facie ad faciem*) de los individuos concernidos por él; en segundo lugar la manera de integrarse la nueva identidad de que se trata con las identificaciones previas de estos mismos individuos; y en tercer lugar los eventos del entorno social más amplio relevantes de alguna forma para el desempeño social de la identidad en cuestión.

Lo primero, o sea la relevancia de la inserción en los grupos *facie ad faciem* para los procesos de identificación, no es una particularidad de éstos, sino que importa en todos los procesos de cambio de actitudes. Y la identificación de alguien con alguna identidad social conlleva esencialmente algún cambio de actitudes.

El que la identidad a adquirir deba integrarse con otras identidades ya asimiladas por el sujeto es cosa que se entiende por sí misma, y en el caso de la adquisición de una identidad europea ya expondré mi punto de vista sobre los debates que no raras veces se han suscitado acerca de cómo compaginarla con las distintas identidades nacionales existentes en los ciudadanos de la Unión desde antes de que ésta se constituyera.

Tampoco necesita especial explicación el tercero de los condicionamientos contextuales recién nombrados, que es la aparición o no aparición en el presente de eventos relevantes expresivos del significado de

la identidad que se propone. Porque salta a la vista que si ese significado sale a luz en importantes acontecimientos vitales o mediáticos, o, al revés, si en dichos terrenos se muestra inoperante o vacío, ello no resulta indiferente para la estimulación de los procesos pedagógicos en que quiere transmitirse.

Por último podrían tenerse en cuenta, en orden a la promoción educativa de identidades sociales, posibles visiones de futuro, más o menos utópicas, asociadas a dichas identidades. Porque el análisis de los procesos de identificación muestra que éstos no sólo se realizan por asimilación de imágenes de referencia ya encarnadas en actitudes y formas preexistentes de proceder. También los humanos nos identificaríamos muchas veces con figuras ideales, especialmente en los tiempos de la niñez y de la juventud.

Estas características formales de todo proceso de adquisición de una identidad posterior a la infancia tendrán que hacerse presentes también en la educación para la identidad europea de que trata nuestro Seminario y en seguida veremos que ellas últimamente se reducen al hecho de que la historia de la identidad europea, de su pasado, presente y futuro, se hace presente normalmente al promoverla. Entro en ese tema.

El pasado de la identidad europea y los condicionamientos de la adquisición de ésta

Al hablar de las condiciones formales de adquisición de toda identidad social me he referido a los procesos de creación cultural pre-requeridos para que se vuelva obviamente comprensible y comunicable la configuración y delimitación de estas identidades, así como su inscripción en algún mapa implícito de relaciones identitarias establecido desde algún particular punto de vista (por ejemplo establecidas desde el punto de vista del parentesco, de la profesión, del poder, etc.).

Tratándose de la identidad europea estos procesos culturales pre-requeridos para su fácil comprensión no pueden darse por concluidos, lo cual plantearía ya dificultades adicionales a la pedagogía de la europeidad. Pero sobre todo han estado presididos por unos intereses o pretensiones o perspectivas de base que dificultan, en vez de favorecer, la comprensión del mapa de relaciones en que debe situarse la identidad europea para su adecuada comprensión.

En efecto: si intentamos hacer una especie de historia semiótica de la europeidad lo primero con que nos encontramos es la creación griega de una visión del mundo que distinguía en él tres partes o regiones:

Asia, la situada al Este del mar Egeo; África, la situada al Sur; y Europa, la situada al Oeste. Y muy poco interesa la imprecisión geográfica de esta división; lo que importa es que ella se hace y utiliza como orientación para las prácticas comerciales de la época y, en seguida también, para las militares. Se diseña una partición de los espacios del mundo pensando en dominarlos. Hablando semióticamente diríamos que la isotopía subyacente a esta partición tiene que ver con el dominio o posesión de la tierra.

Esto no cambiará al crearse el imperio romano y producirse la romanización, aunque ya las dimensiones que se atribuyen a Europa sean distintas y mayores. Y cuando en los siglos xv y xvi se ensanche la visión de los espacios del mundo, aquella perspectiva de dominación comercial y militar presidirá, con mucha mayor efectividad que en los orígenes griegos, la manera de entenderse la división de los espacios del mundo y el lugar ocupado por Europa en ésta división. Ser Europeo significará subrepticamente, pero más que ninguna otra cosa, pertenecer al mundo de los dominadores.

Poco cambia esta semiótica de la europeidad con el advenimiento en el siglo xvii de la idea de progreso y, luego, no mucho más tarde, de las concepciones evolucionistas. Se puede documentar cómo lo que significa Europa va derivando desde comienzos de la Ilustración hacia el significado de ser la parte del mundo más avanzada. Si antes de esta época se asociaba sobre todo la identificación con la europeidad a alguna clase de prepotencia, ahora se asociará sobre todo esta identificación a la idea de pertenencia al continente más avanzado. En uno y otro caso los otros continentes son los inferiores.

Este eje de comprensión de las relaciones «identidad europea»/ «identidad no europea» es sin duda el que daba sentido a la afirmación de aquel embajador francés del siglo xviii que decía que Europa se acababa en los Pirineos, no menos que a la expresión según la cual Ortega habría estado siendo «ácido europeo sobre la carne de España». No eran pocos los que así entendían la identidad de lo europeo y seguramente estará cerca de la verdad quien opine que el español medio, cuando gusta de identificarse como europeo y de que le consideren europeo, es esto lo que tiene en su mente: el ser mirado como perteneciente al club de los países avanzados. Tímidamente yo confesaría que, tal vez por mi dedicación actual al estudio de las migraciones, miro con inquietud la posibilidad de que ésta sea la semiótica oculta de la comprensión de lo europeo que podemos estar transmitiendo. Porque ella lleva en sí las semillas de una injusta e infundada discriminación para con los procedentes de otros continentes.

Pero volvamos a la evolución semiótica o cultural del significado de la europeidad. Mientras en España, a propósito de ella, estábamos preocupándonos de si nos tenían o no tenían por avanzados, otras preocupaciones empezaron a hacerse sentir en países como Francia e Italia con respecto al continente. A Saint Simon por ejemplo, a principios del siglo XIX, le preocupaba la injusticia creada por la revolución industrial en Europa y sostenía que la superación de esa injusticia tenía que abordarse a escala continental, viniendo así a pensar la división geográfica del mundo en una perspectiva de espacios de tareas y no una perspectiva de dominación o superioridad.

Pero el enfoque de Saint Simon cayó en el vacío, como también se quedaron en sueños de visionario los congresos para «La Unión Europea» (sic), promovidos en el último tercio del siglo XIX por el austriaco Richard von Koudenhove, a quien sobre todo preocupaba la eliminación de los conflictos políticos y militares que desde el siglo XVI estaban asolando a Europa más que a ningún otro territorio. También él pensaba a Europa sobre todo como un espacio de tareas, no desde la óptica de la superioridad sobre otros pueblos.

Finalmente después de la última guerra mundial es cuando se vuelve inevitable el ver a Europa como un espacio unitario de problemas a resolver. Como un espacio de problemas, porque la guerra y la evolución económica del mundo los han sacado violentamente a luz. Como un espacio unitario para abordar los problemas, porque se ha vuelto evidente que éstos demandan tratamientos de dimensión más que nacional. Entonces se crearán la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE, 1948), el Consejo de Europa (1949) y la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (1951), con lo cual el nombre de Europa adquirirá entre las élites mundiales y en los medios de comunicación el significado de ser un agente económico de escala mundial y no sólo una parte del mapa. Con ello se corresponde el hecho de que entonces, cuando se hablaba de promover la unidad europea, se pensaba todavía casi sólo en promover una gestión unificada y sana de los problemas económicos del continente. Ese fue el significado latente que tuvo la idea de europeidad cuando se constituyó en 1957 Comunidad Económica Europea por el tratado de Roma.

Ello quiere decir que el nuevo significado de la pertenencia a Europa nace bajo el signo de la economía, y que el sistema de relaciones en que primero se hará valer esa identidad será el de las establecidas en el terreno de los grandes procesos económicos mundiales. De hecho así es vista todavía por los medios de comunicación de masas, que tienden a hablar de Europa en correlación con los Estados Unidos y Japón, viéndola implícitamente como uno de los tres grandes conglomerados eco-

nómicos que emergen de la muchedumbre informe de países a los que se llama más borrosamente Tercer Mundo o países en desarrollo. Pertenecer a Europa era entonces todavía tener un lugar entre los grandes de la economía.

Pero cada vez se hace más evidente que la gestión económica del continente no podrá ser eficiente, a la larga, sino sobre la base de una gestión política y social también continental. Europa debe significar un conjunto de sociedades social y políticamente responsabilizadas de su futuro unitario. Y así se llega al tratado de Maastricht, que en 1993 cambia el nombre de *Comunidad Económica Europea* por el de *Unión Europea*, sellando con ello los empeños que se habían ido poniendo año tras año para conseguir que la pertenencia a Europa fuera y significara una manera de vivir cooperativamente en un espacio unitario de libertad, seguridad y reconocimiento de los derechos humanos, como lo formuló poco después la reunión del Consejo Europeo en Tampere.

Éste sería pues el camino hasta ahora recorrido en la reconstrucción por las elites de la idea de Europa, siempre algo por delante de su construcción institucional. Y tendríamos con eso las dos primeras condiciones antes nombradas como necesarias para promover una identidad social: el contar con una idea bien definida de lo significado por esa identidad y el poder hacer presente lo significado por esa identidad en un mapa de relaciones establecido con algún particular criterio.

Pero yo añadía que si esta idea de Europa ha de poder hacerse presente en las aulas, necesitaría poder comunicarse anclándola en representaciones sociales familiares a los educandos. Y en mi opinión personal esto presentará dificultades. Ya desde luego porque es complejo y un tanto remoto para los educandos el contexto de relaciones sociales en el que adquiere su verdadero significado la europeidad. Pero más aún y sobre todo porque en España tendría todavía mucho arraigo cultural la idea de Europa que miraba a ésta ante todo como a un continente especialmente rico, avanzado y superior a otros. Y si es así, pudiera resultar que, al querer promover entre los educandos la conciencia de europeidad, estuviéramos promoviendo entre ellos la idea de que deben tenerse por superiores a los nativos de otros países y menospreciar a éstos, de que deben poder gozar inmediatamente de la calidad de vida imaginariamente atribuida a los ciudadanos de los Países Escandinavos o Alemania, etc.

Cautela pues, frente a los significados latentes de la europeidad, que por lo demás tendrán que precaverse de modos totalmente distintos según las edades de los educandos, porque unos son los anclajes de la idea de europeidad que pueden captarse en los primeros años de básica y otros muy distintos los adecuados para la enseñanza secunda-

ria obligatoria. No soy yo quien para desarrollar el cómo de esta tarea, pero he creído que al menos debía nombrarla para explicar lo que importa el pasado de la comprensión de la idea de Europa para su transmisión presente.

Una opción estratégica de cierta importancia en esta transmisión será sin duda la referida a cómo enmarcar la idea de europeidad en los sistemas de relaciones dentro de los que ella adquiere sentido, cuando se trata de comunicarla en el aula. Ya dije antes que originalmente la idea de europeidad se enmarcaba en relaciones de poder, luego en relaciones de superioridad e inferioridad según niveles de progreso, más recientemente, desde la última postguerra, en relaciones macroeconómicas y de alta política o diplomacia; pero que desde Maastricht no puede desatenderse el pensar a la europeidad como una manera de vivir las relaciones sociales a nivel del continente. Esto quiere decir entender la europeidad como raíz de deberes para con otros, no sólo como pertenencia al estrato valorativo de las naciones privilegiadas. A nadie se le oculta lo importante y dificultosa que puede ser esta tarea.

El presente de la identidad europea y su transmisión en el aula

Más arriba enumeré tres aspectos del presente de la identidad europea que condicionan contextualmente la transmisión de ésta en el aula: las actitudes que respecto de aquella identidad predominan entre los grupos primarios de pertenencia de los alumnos, la manera de pensarse la compatibilidad entre la identidad europea y las identidades nacionales de los sujetos concernidos y los eventos del entorno social más amplio relevantes para la comprensión social de ésta.

En cuanto al primero de estos aspectos ya adelanté que no es una cuestión específicamente propia de la transmisión de la identidad este condicionarse por las actitudes de los grupos primarios de pertenencia de aquellos a quienes la identidad se transmitiría; que es un fenómeno observado en la investigación más general sobre el cambio de actitudes. Porque lo que ha constatado esta investigación es que, siendo las actitudes generalmente bastante resistentes al cambio, lo serían especialmente porque no suelen vivirse como posturas de individuos instalados en torres de marfil aisladas, sino como posturas de individuos pertenecientes a grupos sociales, cuya localización en tales grupos se trastornaría si cambiaran sus actitudes.

En el caso presente los grupos primarios (o «*facie ad faciem*») que entrarían en cuestión serían desde luego los de los entornos familiares

de los alumnos y, para los alumnos de enseñanza secundaria, los grupos «*de pares*» (o de edad).

¿Y cuales son en el presente las actitudes de esos grupos con respecto a la europeidad?

Por desgracia los datos que poseemos, si bien nos ilustran sobre el grado de apoyo a la pertenencia a Europa en las distintas naciones europeas, incluso sobre el grado de confianza en las Instituciones Europeas reinante en aquellas, no nos informan sobre cómo se entiende la pertenencia a Europa en las naciones consideradas. Pero si podemos suponer que la prensa tiende a ajustar sus informaciones o lo que entienden e interesa a sus lectores medios, entonces lo que deduciríamos es que la Europa a la que gustan de pertenecer los ciudadanos es una que realmente consiga un nivel de vida alto y relativamente bien compensado entre sus miembros, una cuyos estados miembros puedan aparecer en el escenario de las naciones como cultural y tecnológicamente avanzados, y finalmente una que pueda presentarse en los foros internacionales, cuando se trata de las grandes controversias económicas y militares, con verdadera autoridad y una voz propia. Los acentos de esta imagen estarían puestos en la prosperidad económica, la superioridad cultural y el poder. Y si es así, entonces la asimilación de la europeidad por los alumnos correría el peligro de asumirse por éstos más como fuente de derechos y enaltecimiento de la propia autoestima que como compromiso activo con una convivencia transnacional, fuente también de deberes.

Este sería pues el presente del significado de Europa en la perspectiva de los grupos de adultos cuyo influjo más afectaría a la manera de recibirse la idea de europeidad por los actuales educandos. Y ya me he referido antes al malentendido que de ello tendería a derivarse para esa recepción, si ella se contaminara con la deriva hacia actitudes de superioridad discriminatorias para con los nativos de otros continentes o países.

Pero en el presente contexto de Europa otro obstáculo se presentaría para la correcta promoción de la identidad europea en el ámbito escolar por causa de la dificultad que probablemente encontrarán los alumnos para coordinar sus sentimientos de identidad nacional con los asociados a la identidad europea. Quizá sin advertirlo de inmediato en el ámbito escolar, pero sí muy posiblemente después, cuando lo acogido por ellos en el aula deba asumirse prácticamente en la percepción de sí mismos y de los demás europeos, latente al relacionarse con ellos o enterarse de sus situaciones y demandas.

Esta dificultad para coordinar la propia identidad nacional con la europea nacerá en el contexto actual de que todos, adultos y educan-

dos, respiramos un ambiente cultural en que pesan mucho todavía cuatro o cinco siglos de absolutismos nacionalistas excluyentes, durante los cuales los derechos civiles, sociales y políticos se podían ejercer sólo dentro de las propias fronteras, siendo ajenos a ellos los nacionales de otros países. Perder la nacionalidad era entonces perder toda clase de garantías cívicas y un individuo sólo aceptaba el cambiar su nacionalidad por otra, nacionalizándose en otro país, cuando ello le reportaba mayores y mejores derechos —o importantes ventajas de otra índole. Ahora bien: como el acceso a la identidad europea tiende a concebirse a partir de la comprensión de las identidades nacionales, el adoptar la identidad europea no deja de verse en la práctica como acceso a un nuevo estatuto de derechos y deberes.

Por eso en los países en que predomina un alto grado de satisfacción con su situación económica y su pertenencia nacional, como por ejemplo en Dinamarca o en Inglaterra, la dificultad que se experimenta para compaginar la propia identidad de origen con la identidad europea no ha dejado de hacerse sentir entre los adultos, y sin duda que en parecidas actitudes participarán proporcionalmente los escolares. Sería una dificultad parecida a la que no pocos muchachos vascos experimentarían si se quisiera promover entre ellos la identidad española.

Pero en países como el nuestro, en que la complacencia en la pertenencia a Europa alcanza según las estadísticas cotas especialmente aptas, la dificultad sería de naturaleza distinta. Los escolares tenderían a absorber del ambiente la complacencia en acceder a la europeidad, pero también una manera de comprender la identificación con lo europeo sustitutiva en cierta forma de su identificación con lo español —y por otra parte no vinculante con la clase de solidaridades cercanas que esta última identificación conlleva. Con lo cual no dejaría de contaminarse el significado vitalmente asociado a la europeidad. Porque ésta vendría a resultar restrictiva de solidaridades en vez de ampliadora del espacio de éstas. A lo que contribuiría el hecho de que en España la europeidad se considera más bien cuestión de status cultural y cercanía al poder que como ensanchamiento de compromisos cívicos.

Finalmente los grandes eventos del contexto mundial presente, en la medida en que hicieran presente la relevancia de la realidad europea, también afectarían a la transmisión de la europeidad en el aula. Esto es obvio y no necesita especiales explicaciones. Lo que pudiera ocurrir es que un educador encontrara difícil seleccionar algún evento de esta clase que le fuera útil para aquella transmisión. Porque correría el peligro de encontrarse casi sólo con eventos de carácter macroeconómico o relacionados con el equilibrio internacional de los poderes militares e

incluso con superioridades artísticas o deportivas. Y en cambio podría ser que apenas hallara ningún evento relevante relacionado con la solidaridad intraeuropea y con lo que se ha llamado la Europa de lo social. Y esto sería lo esencial para la identidad europea que se supone que habría de transmitirse en la educación.

El futuro de Europa y la pedagogía de la transmisión de la europeidad

Los apartados anteriores han revisado los reflejos del pasado y del presente de Europa que se mezclan hoy inevitablemente con la idea de europeidad actuante en el convivir social y político espontáneo de los europeos adultos, repercutiendo desde ahí sobre lo que los alumnos terminan por asimilar de aquella idea. Y el riesgo es que esto asimilado venga a resultar muy diferente de las imágenes depuradas de Europa que se han ido perfilando desde el siglo pasado por los pensadores de ésta. Imágenes de una Europa distinta, en que los gobiernos y los ciudadanos de los diferentes países miren como a asuntos propios, que les afectan a ellos mismos, a aquellos asuntos que atañen a los ciudadanos de otros países del continente. En que vean como conveniencia propia la contribución a la buena gestión y resolución de esos asuntos. Y no cabe duda de que ésta no es la situación de hoy y de que el llegar a ello significaría un gran cambio de la cultura política popular en todo el Continente.

Por eso no es ocioso terminar estas reflexiones subrayando que la asimilación de identidades no sólo se realiza por identificación con patrones de identidad preexistentes. Al contrario. Los análisis de los procesos de evolución identitaria nos muestran que éstos también llevan en muchas ocasiones a la identificación con figuras ideales. Y más especialmente en los tiempos de la niñez y de la juventud.

Éste, en mi opinión, tendría que ser un registro importante que tocar en la pedagogía de la europeización. Pero de tal forma que en esta pedagogía se subrayara lo que habría de ser y significar la Europa del futuro, contraponiéndola a la Europa de las rivalidades y guerras, a la Europa de países cerrados sobre sí mismos, a la Europa en lucha con problemas abordables a escala de particulares estados.

Este contraponer la Europa del futuro a la que todavía sería la realidad prosaica más verdadera en la mentalidad del común de los europeos llevaría consigo, al menos en alguna medida, la crítica y autocrítica de lo que Europa y sus países han estado siendo. Y quizá la forma más benigna de esta crítica sería el subrayar que hemos entrado en

una época histórica distinta, en que se han quedado desfasados los antiguos modos de mirar al mundo y de buscar soluciones para nuestros comunes problemas de nivel de vida, de dignidad y de paz.

Con ello termino, a sabiendas de que lo que he ido comentando, más que aportar algo nuevo, lo que ha hecho es recordar de algún modo lo que en el fondo todos sabemos. Si así ha sido, podría tener la utilidad de ofrecer un suelo común para los intercambios de nuestro seminario.

13.

El desarrollo de la identidad(es) culturales de estudiantes portugueses en escuelas de Inglaterra: algunas implicaciones para la formación del profesorado¹

Guida de Abreu
Departamento de Psicología
Universidad de Luton, Reino Unido

El título inicial en el Seminario de mi ponencia fue «El portugués, La identidad de la Unión europea y la formación de profesores», pero no estoy muy segura del significado de la expresión «la identidad de la Unión Europea» en lo referente a los portugueses que viven en Inglaterra. En los dos proyectos de investigación en las que estoy trabajando la cuestión de la Identidad Europea casi no se menciona. Uno de estos proyectos es una investigación que está en marcha hace tres años sobre las experiencias de estudiantes portugueses en las escuelas británicas e incluye las perspectivas de sus padres y profesores (Abreu, Silva y Lambert, 2001a, 2001b). El otro proyecto se centra en la trayectoria de las vidas de mujeres portuguesas en Inglaterra (Estrela y Abreu, en elaboración).

Ambos proyectos se encuadraron en una perspectiva de psicología² cultural y siguieron una aproximación etnográfica, lo cual incluye entre-

¹ Reconocimientos: la investigación tratada en este trabajo ha sido posible gracias a las becas del «Departamento da Educacao Basica, Lisboa, Portugal» y Calouste Gulbenkian Foundation en Londres. Un equipo de investigación formado por Maria Amalia Estrela, Teresa Silva, Hannah Lambert y yo misma ha realizado esta investigación. También me gustaría mencionar a todos los estudiantes, padres, personal de las escuelas y mujeres portuguesas en Gran Bretaña que han participado en esta investigación. Su generosidad con su tiempo y franca articulación de sus experiencias y opiniones han sido cruciales para el proyecto.

² Por ejemplo Benson (2001) acercándose a Cole (1996) y Bruner (1996) define psicología cultural como una perspectiva que

vistas en profundidad semiestructuradas. Nosotros³ no preguntamos directamente sobre el ser o el sentirse Europeo sino que sondeamos su sentido de quienes son y donde sienten que pertenecen. En respuesta a esta línea de preguntas los participantes hablaron sobre cuestiones complejas relacionadas con su exposición / experiencia con identidades biculturales (portuguesa e inglesa). Pero, muy pocos mencionaron la dimensión Europea. De un cuerpo de datos que incluía 30 estudiantes portugueses, 18 padres, 30 profesores (6 Portugueses y 24 Ingleses) en un proyecto, y 11 mujeres Portuguesas de diferentes antecedentes sociales / profesionales en el otro, solo pudimos encontrar tres participantes que hablaron sobre *ser europeo*. Eran mujeres adultas de origen portugués. Empezare mi análisis examinando que significaba ser europea para estas tres mujeres. ¿Qué tipo de experiencias les permitió construir una identidad cultural Europea? Siguiendo este análisis y para ser capaces de tratar algunas de las implicaciones para la formación del profesorado me centraré en como el proceso de migración desde Portugal a Inglaterra impacta en el desarrollo de la identidad cultural de los niños y jóvenes portugueses en escuelas inglesas. Espero que a través del examen de las cuestiones relacionadas con el desarrollo⁴ de

«Examina como la gente, trabajando conjuntamente, usando una amplia gama de instrumentos, tanto físicos como simbólicos —instrumentos que han sido desarrollados en el tiempo y que traen consigo la inteligencia que resolvió problemas específicos— hacen significativo en mundo que encuentran, hacen mundos significativos y, en el curso de hacer estas cosas, se construyen ellos mismos como tipos de persona y personalidad que habita estos mundos.» (p. 11)

«... explícitamente reconoce que como el modo en el que uno se sitúa en su propia comunidad, como esa comunidad esta situada en su sociedad más amplia, como esa sociedad se posiciona en relación a otras sociedades y como estas relaciones están puestas evolutivamente y actualmente en la Historia, todo tiene relevancia profunda para el tipo de mente y personalidad que se pueda formar. Su énfasis en actos de dar sentido, en los instrumentos disponibles con los cuales el Hacer se hace, y los límites endémicos a los tiempos en los que los significados se hacen, son también centrales para entender la formación de la mente y la conciencia de la personalidad. (p. 14)

³ Cuando cambio de la primera persona del singular al plural, NOSOTROS la intención es de hacer hincapié en la puesta en común de una opinión con los otros colegas, miembros del equipo investigación implicados en los proyectos.

⁴ Me refiero intencionadamente a identidades en plural. Esto refleja mi posición teórica en dónde conceptualizo (i) el desarrollo de las identidades personales junto con la participación en costumbres socio-culturales situados históricamente; (ii) la persona como desarrollando y acercándose a múltiples identidades asociadas con los espacios y las practicas culturales en las que ella o él participan (iii) identidades culturales expresadas en actividades situadas (actos) y actividad simbólica (narraciones, memoria social y recursos culturales). Esta posición se aproxima a autores como Alvarez del Rio (1999); Duveen (2001), Hermans (2001).

identidades culturales, al final de esta exposición, ser capaz de retomar la cuestión de la Identidad de la «Unión Europea» y la formación del profesorado.

Ejemplos de atribución propia de una Identidad Europea entre las mujeres portuguesas que viven en Inglaterra

Cuando explorábamos cuidadosamente al relato de las tres mujeres, que se han definido como Europeas, podemos ver que la identificación con Europa se ha construido en base a las experiencias personales. Por otra parte, estas experiencias están relacionadas con su participación en costumbres socio-culturales situadas históricamente. Lina, ahora una viuda y secretaria retirada, menciona la identidad Europea como un mecanismo que reduce la burocracia. Como hija de padre francés y madre portuguesa tenía el derecho a la nacionalidad francesa que nunca solicitó. *Ser europea* le permite utilizar su identidad francesa sin necesidad de documentos oficiales que reconozcan su nacionalidad francesa.

Podia ter a nacionalidade francesa, mas não vale a pena, agora somos todos europeus. Mas fiz pesquisas e o meu irmão também, mas não vale a pena tanto trabalho, papeis e complicações só pela graça de ter três nacionalidades. Tenho de qualquer maneira... muita gente julga que sou francesa... (relato original, Estrela, 2002)

Podía tener nacionalidad francesa, pero no merece la pena, ahora todos somos europeos. Pero, hice alguna investigación y también mi hermano, pero no vale la pena el trabajo, papeles y complicaciones solo para tener tres nacionalidades. La tengo de todas formas... mucha gente piensa que soy francesa... (Mi traducción).

Puede que el aspecto legal de la identidad haya jugado un papel importante en la concepción de Lina debido a su edad. Ella ya ha pasado los 50 años mientras las otras dos mujeres estaban es su treintena. Cuando «emigró a Europa», Portugal no era miembro de la Unión Europea, mientras que una parte importante de la vida adulta de Maria y Magdalena transcurre siendo Portugal un país de la Unión Europea.

Maria, una profesora de lengua y cultura portuguesa en Londres, describió su sentimiento de ser una «ciudadana Europea» como un modo de dar sentido a porque «nunca se siente en casa» en Inglaterra, pero al mismo tiempo cuando vuelve a Portugal no se siente como solía.

Aunque nunca me siento en casa, disfruto viviendo aquí y encontrándome con nueva gente y porque Londres es tan buena experien-

cia no es porque te encuentras gente de todo el mundo. He mejorado mi inglés. Me he encontrado tanta gente en tantas situaciones diferentes. Así que, la experiencia es bastante rica, pero siempre siento que no estoy en casa. Cuando vuelvo a Portugal, no me siento como solía sentirme. Así que ... es un poco difícil explicar porque ya no soy mas una ciudadana portuguesa. Me siento mucho más como *una ciudadana europea* ahora mismo porque me he encontrado con tanta gente y he aprendido tanto de vivir en Gran Bretaña, que cuando vuelvo, soy mas critica en ...

Ser europea aporta a Maria el mecanismo para afrontar el proceso de ser híbrida que surge de estar expuesta a las diferencias en las identidades culturales de Portugal y Gran Bretaña. Describiéndose a sí misma como una ciudadana Europa es capaz de trascender las dicótomas generadas por las identidades de los dos «países». No necesita elegir entre la identidad de un país o del otro. Puede ser critica con el modo de vida portugués sin rechazar su origen portugués y puede disfrutar viviendo en Londres sin sentirse del todo en casa⁵. De este modo es capaz de construir un sentido de sí misma que permite múltiples identidades culturales. Ahora puede establecer un dialogo entre distintas posiciones culturales (Hermans, 2001). Desde la posición de ciudadana Europea se puede situar ella misma en relación a la «*persona cultural*» que ella ve como la típica «ciudadana Portuguesa», y la «*persona cultural*» en que se ha convertido con el nuevo aprendizaje de vivir en Gran Bretaña.

Magdalena, una científica, describió su origen *como europea* de manera muy interesante. Fue entrevistada en portugués, pero se refirió a esta identidad como «*yo soy Europea*» y expreso esto en inglés. *Ser europea* es una identidad que percibe como inclusiva de sus orígenes, sangre, nombre y lengua portugueses. La «*identidad europea*» es una forma de tanto acomodar como trascender su identidad portuguesa. Al contrario que Maria, no siente la necesidad de negociar su identidad portuguesa en comparación a sus otras experiencias culturales. De una parte, acepta que su herencia portuguesa es un cimiento importante en la persona que es, y de otra, la influencia de la exposición a la otra cultura ocurrió en una etapa cuando se percibía a sí misma en evolución. En sus propias palabras experimento Europa en una etapa en la que estaba «creando sus propios conceptos».

Mas quando me perguntam donde é que vem, eu digo, l'm European, instintivamente é a minha reacção, eu sou uma cidadã euro-

⁵ Para teorías psicológicas actuales sobre la construcción de sí mismo en el contexto de las migraciones transnacionales ver Hubert Hermans (2001)

peia porque mesmo dentro da Europa claro que as minhas raízes, meu sangue, meu nome, minha língua está tudo em Portugal, eu não vou mexer nisso, isso será sempre. Agora eu não me parece que venha de Portugal, eu não sou fruto de Portugal só, já andei por tantos sítios e tive um leque de amigos em fases tão importantes que uma pessoa está ainda a criar os seus conceitos, os meus amigos foram estrangeiros, são, continuam a ser estrangeiros, que eu não posso reclamar que foi Portugal que me deu esta instrução ou este posicionamento na vida apenas, eu acho como é evidente há um fruto do que foi a educação lá em casa, há um fruto obviamente por ter passado pelo menos até aos 19 años em casa dos meus pais, no fundo ainda vivi oficialmente em Portugal, digo oficialmente porque quer dizer a partida definitiva foi em 91 mas quer dizer, era o meu quarto, minhas coisas todas continuavam em Portugal até eu ter saído em 91, portanto como é evidente Portugal tem... deu-me uma injeção de, de, de valores claro que muito grande, é um património enorme que é a minha cultura. (relato original, Estrela, 2002)

Pero, cuando me preguntan «¿De donde eres?», yo contesto «Yo soy Europea». Esa es mi reacción instintiva. Yo soy una ciudadana Europea porque incluso dentro de Europa es obvio que mis raíces, mi sangre, mi nombre, mi lengua están todos en Portugal. Yo no voy a «tratar» sobre eso, eso sería interminable. A mi no me parece que soy de Portugal. Yo no soy solo un resultado de Portugal. Yo he estado en muchos lugares y he tenido una variedad de amigos en etapas importantes, cuando la persona esta desarrollando sus propios conceptos. Mis amigos son extranjeros, así que no puedo pretender que fue solo Portugal quien me dio la formación o este posicionamiento en la vida. Yo creo, como es obvio, que hay un resultado de lo que fue mi educación en casa. Obviamente, hay un resultado de vivir en la casa de mis padres por lo menos hasta que tuve 19 años. Oficialmente todavía vivía en Portugal, digo oficialmente porque mi salida definitiva fue en 1991. Pero, quiero decir, estaba mi habitación, todas mis pertenencias estaban en Portugal hasta que me fui en 1991. Así, como es aparente, Portugal... me dio una gran inyección de valores. Es una enorme herencia que es mi cultura (mi traducción)

Magdalena ve su herencia portuguesa como una de las *capas* más de todas las que conforman la persona que es. Sus viajes y estancias en varios países europeos son la base de otras *capas* que configuran entonces su identidad Europea. Ella no se siente como un resultado cultural de un único país. Su sentido de quien incluyen experiencias vivas y recuerdos de varios países europeos. Aunque estas experiencias pertenecen a distintos momentos y lugares, ella los pone juntos bajo el paraguas de las experiencias que ella percibe como las que le han hecho ser quien es.

Agora o meu posicionamento na vida não é necessariamente só fruto disso, quer dizer, esses años todos que andei a viajar enquanto ainda vivia em Portugal depois de, uma vez de ter saído, a falta de contacto que tive no dia a dia com portugueses, acho que o fruto que sou, sou um produto cultural, e também não é inglês, tenho aqui passado tão pouco tempo proporcionalmente ao tempo que já estou fora, a Inglaterra acaba por ser apenas mais um país que me marcou, eu tenho recordações tão fortes ou tão vivas do tempo que vivi em Paris ... (relato original, Estrela, 2002)

Mi posicionamiento en la vida no es necesariamente solo un resultado de eso (herencia Portuguesa). Quiero decir, todos esos años que he estado viajando mientras vivía en Portugal y después de eso, después de irme, la falta de contacto diario con lo portugués. Creo que el resultado que soy, Yo soy un resultado cultural, y tampoco es inglés. Proporcionalmente he estado poco tiempo aquí comparado con el tiempo que he estado en el extranjero. Inglaterra es solo un país más que me ha marcado. Tengo tan fuertes recuerdos o tan vivos del tiempo que viví en París... (mi traducción)

Para resumir, los relatos de Lina, Maria y Magdalena muestran que:

- Su propia identificación como *européas* les permite acomodar y trascender su identificación con culturas, países y lugares específicos.
- La identidad cultural fue un resultado de las trayectorias singulares de vida. Ellas han viajado, vivido o estudiado en Europa y estas experiencias han reducido, por un lado, el contacto diario con lo *portugués* y, por otro lado, les han expuesto a otra gente europea, su cultura y lenguas.

En el proceso de entrevistar a estas mujeres también se ha puesto de manifiesto que tienen sus recursos (intelectuales) para moverse entre, por lo menos el contexto cultural *portugués* y el *inglés*. Aunque viviendo en Inglaterra, han mostrado un conocimiento profundo de la lengua y de la cultura portuguesa. Esto les ha favorecido la aceptación en ambas comunidades, un factor clave en el proceso de desarrollo de identidad. Las identidades culturales no son solo sentimientos privados y personales de pertenencia a una comunidad. También incluyen reconocimiento público, el proceso de ser identificados por otros como miembros de una comunidad en particular.

Para concluir, estas mujeres tienen las *experiencias de vida* y los *recursos* que les permiten construir una identidad Europea. Lo que no está claro es porque las otras participantes en nuestro proyecto no se refirieron para nada a la identidad Europea. Sin embargo, estaba clara

su lucha con las nuevas identidades culturales que tienen que desarrollar para ajustarse a la vida (y educación) en Inglaterra. Así, en la siguiente parte del capítulo resumiré (i) el problema que originó la investigación con estudiantes portugueses en escuelas inglesas, sus profesores y sus padres, (ii) su construcción de nuevas identidades, y (iii) reflexionar sobre porque estas construcciones no incluyen una dimensión Europea y cuales son las implicaciones para la enseñanza.

El problema que originó la investigación con los estudiantes portugueses en escuelas inglesas, sus profesores y sus padres

Como portuguesa me gustaría poder decir que la razón por la que estoy investigando sobre los estudiantes portugueses en Inglaterra surgió de la curiosidad natural sobre mi gente. Como psicóloga me gustaría poder decir que surgió de mi interés en el proceso psicológico relacionado con el desarrollo de identidades culturales. Pero ninguna de estas sería del todo verdad. La razón principal que originó este proyecto fue la «invisibilidad» de los portugueses en las escuelas británicas. Los emigrantes portugueses son bien recibidos en Inglaterra y aparentemente manejan sus vidas sin ser considerados en las estadísticas oficiales. Su estatus de Unión Europea les permite entrar y salir del país sin ningún tipo de registro formal. Como portuguesa estoy segura de que todos valoramos altamente esta libertad, lo cual es posible en base a la identidad legal de ser ciudadano de la Unión Europea. Sin embargo, hay un coste para nuestros hijos. Este coste está relacionado con la actuación de los niños y jóvenes en las escuelas británicas y consecuentemente con las oportunidades en el futuro del desarrollo de sus carreras. Maria, la profesora Portuguesa, mostró claramente su preocupación sobre las condiciones de vida de la comunidad (y los niños) de la siguiente forma:

Simplemente, algunas veces siento que deberíamos parar esta inmigración. Sé que la gente tiene el derecho a viajar dentro de la comunidad Europea, pero si informamos a la gente de las condiciones de vida en este país y lo duras que pueden ser las cosas en este país, quizá pararían de venir... Porque la mayoría de las familias que me he encontrado, no la mayoría, pero algunas de las familias que me he encontrado, tienen buenas condiciones en Portugal. Tenían una escuela para sus hijos, tenían un trabajo, tenían un hogar. (*Entrevistador*: pero ellos decidieron que vendrían aquí porque pensaron que sería mejor). Porque la Libra es tan fuerte y porque podrían ganar en una semana lo que no ganan en dos meses, así que no podríamos

implicar más a la comunidad y podríamos ayudar a la comunidad. Como, supongo que hay cosas que no podemos hacer en la escuela. Cosas como un centro para ayudar a los ciudadanos portugueses, como cuales son tus derechos, cuales son sus deberes, deberías pagar impuestos, deberías, deberías votar. Tienes derecho de tener una vivienda del ayuntamiento. Tienes derecho a tener esto y eso si no tienes suficiente dinero para mantener a tu propia familia. Así que, hay una gran necesidad en esa área.

El problema de la actuación de los niños portugueses en las escuelas británicas no es nuevo. En 1976 Ana Santos, la Primera oficial del Departamento de Educación Portuguesa en Gran Bretaña escribió: «Como ocurre con un numero de otros grupos minoritarios, el hacer escolar de la mayoría de los niños portugueses ahora establecidos en Londres parece estar por debajo de sus companeros británicos» (citado en Estela, 2001). Desafortunadamente, la voz de Ana Santos parece que se ha perdido por al menos un cuarto de siglo. Sin embargo, no fue del todo silenciada. En 1999, Paulo Abrantes, Director del Departamento Portugués de Educación Básica (Lisboa) decidió encargar el proyecto actual basado en las opiniones de los profesores portugueses que un importante numero de niños portugueses estaban teniendo dificultades en sus escuelas principales. Cuando empezamos este proyecto en 1999 uno de los aspectos que nos sorprendió fue la falta de investigaciones llevadas a cabo con la comunidad Portuguesa en Gran Bretaña. Esta ausencia es un contraste agudo con el amplio numero de investigaciones llevados a cabo con otros grupos de emigrantes, incluso cuando son de un tamaño relativamente similar. Este es un asunto que merece una seria reflexión. La falta de documentación escrita sobre la población portuguesa no fue exclusiva al trabajo académico. La misma situación aplicada a las estadísticas sobre educación. En estas estadísticas los Portugueses están agrupados como Europeos Blancos. De hecho, pueden ser contados en dos categorías dependiendo si se clasifican a ellos mismos como blancos u Otras Etnias. (Abreu, Silva y Lambert, 2001a).

Como una puede esperar en estas situaciones los datos estadísticos que analizamos no dibujaron un patrón único y homogéneo. Las lagunas entre los estudiantes portugueses y otros estudiantes variaban entre, entre escuelas en la misma área, y dentro de las escuelas (detallado en Abreu, Silva y Lambert, 2001a). Así que, por supuesto había estudiantes que lograban los objetivos de su grupo de edad. Sin embargo, era claro que la mayor tendencia en todas las áreas era la que señalaba un logro mas bajo. Sin embargo, las condiciones socio-culturales específicas que podrían ayudarnos a entender este patrón dominante (y

también de los que se desvían de él siendo exitoso) son totalmente poco claros. Tenemos que confesar que no estábamos preparados para aceptar las explicaciones del «déficit» cultural mencionadas con frecuencia por profesores en nuestras visitas a las escuelas. Esto se oponía al método socio-cultural a la enseñanza que hemos estado desarrollando desde nuestros estudios previos (ver por ejemplo Abreu, 2002).

Aunque los educadores tienden a argumentar que el problema es temporalmente y principalmente debido a la falta de fluidez en la lengua, estudios con los portugueses en Canadá cuestionan seriamente esta hipótesis. El caso de Canadá es particularmente interesante porque proporciona una visión interior de cara al futuro si el problema del bajo rendimiento que permanece invisible y desatendido. Lo mismo que en Inglaterra la comunidad ha sido en gran parte invisible. Sin embargo, la necesidad de mirar a la situación de los estudiantes portugueses ha sido reconocida hace más de una década. Los informes del Toronto Board of Education indicaron la baja actuación del grupo y el alto índice de los que dejan las escuelas. Cuando se examinó el lugar de nacimiento se descubrió que «los que habían nacido en Canadá tenían ligeramente un nivel más alto de logros», pero estaban todavía por debajo de la media. El patrón fue también el mismo cuando se comprobó el estatus socio-económico (Nunes, 1998). Esta investigación sugiere que el problema no es tan sencillo, y no puede explicarse solo en términos de competencia de lenguaje o clase social. Estudios más recientes han empezado a examinar cuestiones relacionadas con el desarrollo de la identidad cultural (Nunes, 1998). Esta es la orientación que estamos siguiendo en nuestra investigación y que se enmarca en conceptualizaciones actuales de aprendizaje y desarrollo humano como un proceso que envuelve la construcción de identidades sociales (ver Abreu, 2002).

Cómo las nuevas identidades culturales se desarrollan en el contexto de la enseñanza y vida familiar en Inglaterra

Las entrevistas a estudiantes portugueses, a sus padres y a sus profesores permitió profundizar en cómo las diferencias culturales de «*ser portugués*» y «*ser inglés*» se encuentran en conflicto en el contexto de vida familiar y escolar. Es también en estos contextos donde los distintos aspectos de la identidad cultural pueden ser favorecidos o obstaculizados. Ahora examinamos algunos de nuestros datos ilustrativos de: (i) cómo las necesidades de la familia dan forma a las nuevas identidades culturales; (ii) cómo estas necesidades crean identidades que son diferentes de sus compañeros ingleses. Después examinaremos (iii) has-

ta que punto las nuevas identidades están apoyadas en las escuelas y (iv) concluiremos con algunas implicaciones para la formación del profesorado.

Necesidades familiares y construcción de nuevas identidades culturales de sus hijos

En nuestro trabajo empírico un descubrimiento clave es que la necesidad que emerge en la familia por comprometerse en actividades específicas que requieren aptitudes que un niño (o persona joven) adquiere más rápido que un adulto, da forma a las nuevas identidades culturales tanto de los padres como de los hijos. Este aspecto particular del desarrollo de la identidad se manifestó en las entrevistas con seis estudiantes (chicas) y tres padres de una escuela de secundaria⁶. El lugar de origen de las estudiantes era la Isla de Madeira (aunque una de ellas nació y vivió en Venezuela hasta los 3 años). Sus padres eran también de Madeira y emigraron a Inglaterra por razones económicas. Todas las chicas empezaron su educación formal en Madeira y se trasladaron a Inglaterra en sus últimos años de primaria (5 año o 6 año) o durante la secundaria. Tenían entre 9 y 14 años cuando llegaron a Gran Bretaña. Así, su estancia en Inglaterra varía desde menos de un año a un máximo de seis años.

Hablando con las estudiantes y sus padres, llegamos a saber que la comunidad portuguesa en las zonas de residencia estaba bien organizada. Cuando contaron el proceso de emigración la mayoría se refería a tener un familiar o un amigo que ya trabajaba o vivía en el área, que influyó en su decisión. Las organizaciones informales de la comunidad son declaradas como esenciales para la supervivencia familiar. Dentro de estas organizaciones, los «traductores» comunitarios de la lengua facilitan que se establezcan las relaciones con los empleadores, bancos, escuelas, servicios de vivienda y salud. Este papel que inicialmente se ha adoptado por un familiar o conocido, no necesariamente viviendo en la casa, fue eventualmente reemplazado por el miembro de la casa más fluido en inglés, esto es, el hijo en la escuela. Tan pronto como los padres se dan cuenta que su hijo es un inglés parlante competente y es capaz de gestionar las actividades locales, le piden al niño que haga de

⁶ Se entrevistaron un total de siete estudiantes de la escuela secundaria. Una fue excluida de este análisis debido a sus antecedentes diferentes. Aunque sea portuguesa y vivió en Portugal hasta los once años, su madre es inglesa. Su educación fue bilingüe a diferencia de las otras seis estudiantes, cuya lengua principal es el Portugués.

«traductor». No solo se les exige que adopten este papel para sus padres, sino también para sus amigos y el resto de la familia más extensa. El siguiente extracto de la madre de Gorete ilustra como ha visto a su hijo asumir mayores competencias a través de este rol y lo importante que esto fue para la autonomía familiar, liberando a la familia de la dependencia de miembros de fuera, que a veces no están disponibles por sus propias circunstancias de vida y trabajo.

(Teresa: Cuando tu hija tiene que ir al medico, ¿necesitas a alguien más porque ella no se arregla todavía?) No. Ahora ella se arregla para ir, porque ella ya va con gente que se lo pide. Ahí arriba, donde yo vivo... Ella pregunta «Gorete, ¿puedes venir conmigo allí?» porque ella es también portuguesa y ella llegó aquí al mismo tiempo que yo. Pero, ella tampoco se las arregla muy bien. Pero, cuando tengo una cita con el medico o cuando tengo que hacer algo...un papel que se necesita...algo que hay que escribir en inglés, no me arreglo. Se necesita una persona... traduciendo para que yo pueda contestar. Pero ella ya viene. Ella va al banco, a la tienda, la cafetería y se las arregla. Cuando yo voy al banco, ella viene y me ayuda. Cuando necesito dinero que no puedo coger de lo que tengo en caja, ella va (a la sucursal del banco) y la gente le dice «cógelo del cajero automático» que ella sabe. Ella va al medico con gente (...) Ella va porque se arregla. Ello es lo que a mí me gustaría realmente porque yo también ... La gente no siempre puede venir con nosotros cuando les necesitamos».

En resumen, las necesidades familiares exigen que los niños desarrollen identidades bi-culturales. Los niños dominan la lengua inglesa para funciones sociales de manera rápida, a diferencia de los adultos que lo desarrollan mas despacio por una variedad de razones (tales como su edad, su trabajo y su nivel de educación. Los niños son los que pueden establecer puentes entre la comunidad de inmigrantes portugueses adultos y las instituciones locales clave (donde las escuelas están incluidas, ver Abreu, Silva y Lambert, 2001b).

Cuando ser portugués se convierte en ser diferente

Nadia, una chica de 15 años, explico como este papel que estaba asumiendo en relación a su familia, contribuyó a hacerla diferente. Por un lado, le hizo sentirse importante. Por otro lado, acentuó la diferencia entre su posición como un miembro de una familia portuguesa y lo que percibía que era la posición de la mayoría de las chicas de su edad en una familia inglesa. Veía su papel como opuesto al de sus compañeras inglesas y afirmaba que, «sus padres van con ellas» y «yo voy con

mis padres». Hay una inversión clara de los padres tradicionales contra el papel del niño.

(Teresa: *¿cómo te sientes como una asistenta?*) ¡Me siento importante! Siento que ayudo porque puedo hablar las lenguas y demás... También es muy embarazoso para mí porque nadie, de mi edad hace esto con sus padres. Eso es... Quiero decir, Carmo lo hace. Todos los portugueses lo hacen pero los ingleses no. (...) Es al contrario. Es frecuente que cuando van al médico sus padres van con ellos, pero yo tengo que ir con mis padres. Es diferente...

Nadia afirma que ser diferente para ella significó *ser portuguesa*. Esto para ella era una razón de orgullo y una identidad cultural con lo que no se avergonzaba que la asociaran. Aunque al mismo tiempo, ser diferente era asociado con una serie de problemas como el de ser aceptada o integrada apropiadamente en el grupo de compañeras del colegio. Como ella dijo:

Me gusta ser diferente porque no me avergüenzo de ser portuguesa. Y, me gusta esto porque me siento con suerte de poder hablar tres o cuatro idiomas. Me gusta ser de esta manera.. sin embargo, algunas veces... Si fuera mas como ellos, no nos señalarían por ser diferentes. ¡Y nosotros somos diferentes! (Teresa: *¿Piensas que todos los estudiantes portugueses en la escuela piensan lo mismo que tu?*). Casi todos excepto... puede que uno. Excepto Joana porque cuando empezó en la escuela se unió a un grupo... (...) Ellos quieren que nos unamos a su grupo y Joana se dejó llevar por ellos simplemente porque son una pandilla fresca. Ninguno de las otras portuguesas se dejó influenciar pero ella lo hizo...

Así que como se subrayó en el comentario de Nadia, el mantener su identidad cultural portuguesa creó un conflicto en sus relaciones con sus colegas en el colegio. Ella sabía que cuando eligen hablar en portugués en su grupo de compañeras en el colegio, algunas veces produce malestar entre sus compañeros ingleses. Carmo, una chica de 15 años, explica que en su opinión, esto debe revelar una falta de empatía por, o comprensión de su bilingüismo; sus compañeros ingleses son incapaces de ponerse en el lugar de sus compañeros portugueses.

Si, pero si ellos fueran a Portugal y si tuvieran compañeros ingleses, sería obvio que hablarían su propia lengua.

Estas chicas portuguesas que lloraron cuando llegaron son las mismas que en un par de meses asumieron el control de funciones vitales para la supervivencia de sus familias. Su perfeccionamiento del inglés puede no ser suficiente para obtener calificaciones altas en el colegio, pero se percibe como suficiente para ayudar al núcleo de su familia y

familia más amplia. Así, estos niños viven entre dos mundos, que no están libres de conflicto. Uno es el mundo del colegio que espera de ellos que se comporten como adolescentes de un determinado grupo de edad, cuya mayor responsabilidad de trabajo es estudiar, y, que muestran un cierto grado de dependencia de sus padres. Otro es el mundo de sus hogares que espera de ellos que hagan una contribución substancial en el sostenimiento de las vidas de la familia, asumiendo el papel de adultos, que algunas veces tienen que priorizar sobre la educación, como cuando se tiene una necesidad de ir al médico. En casa no son dependientes de sus padres, pero controlan la relación entre sus familias y las instituciones inglesas.

En este punto estoy tentada de preguntar porque estas chicas no han superimpuesto una identidad Europea sobre la dicotomía Identidad Portuguesa contra Inglesa. En tal marco, como se manifestó en los casos de estudio de las mujeres, algunas de las diferencias se convierten en «normal» en vez de una desviación de la norma (por ejemplo, bilingüismo y biculturalismo se convierte en ventaja)! Pero, permitidme primero profundizar en el alcance del apoyo de las escuelas al desarrollo de las identidades que trascienden una de las culturas, lo cual siguiendo a Suarez-Orozco y Suarez-Orozco (2001) requiere un estilo transcultural de adaptación.

¿Apoyan los colegios el desarrollo de identidades transculturales?

En el escenario mostrado previamente parece que, por las experiencias vividas por las estudiantes portuguesas, apoyaría el desarrollo de identidades transculturales. Este tipo de construcción les permitiría continuar apoyando a sus familias y al mismo tiempo ajustarse a la vida en Inglaterra. Cuando miramos de cerca a nuestro estudio de casos nos damos cuenta que solo una pequeña minoría parece «encajar» en este estilo. En esta parte del análisis examino el papel de los profesores en limitar o facilitar el desarrollo de identidades transculturales.

El relato de Nadia hace hincapié cuando en el colegio ella y sus compañeras portuguesas no experimentaron su identidad bi-cultural como aceptado por sus compañeras. Es evidente que ellas han desarrollado alguna resistencia a esto no-aceptación. En los ejemplos mencionados esta resistencia se expresó viendo las ventajas de hablar más de una lengua Europea, viendo a sus compañeros ingleses como faltos de comprensión de su bi-culturalismo, y criticando a sus compañeras portuguesas que optaron por pertenecer a los grupos de compañeros ingleses en el colegio. Pero, Nadia también se sintió molesta de »ser se-

ñalada como diferente». Este último aspecto fue el que se hizo hincapié en el tratado oficial del colegio y el que informa las prácticas escolares. Sarah, una inglesa asistente del coordinador del Idioma Adicional en el colegio, argumentaba que:

Una vez que están establecidos, están bien y tienden a querer a parar el apoyo porque *no quieren ser vistos como diferentes*. Um, así que no les gusta tener ayuda (de compañeros portugueses) allí todo el tiempo. Pienso que es una manta confortable con la que empezar. Son muy inseguros. Están en un nuevo ambiente y no entienden realmente lo que está pasando a su alrededor.

En la opinión de esta profesora son las chicas las que no quieren ser vistas como diferentes. Esta opinión fue más elaborada cuando explico lo siguiente al ser preguntada si las estudiantes portuguesas hablan frecuentemente sobre Portugal

Um, las chicas de Madeira no lo hacen. Um, pero las que han tenido... así como las del continente, lo han hecho más. Pienso que lo hacen más con sus amigas que con nosotras... Pero no es algo que sucede todos los días. Muchas de ellas parece que tienen la necesidad de encajar. Así que no quieren hacer notar la diferencia.

Sarah utiliza su experiencia para justificar su opinión de que las estudiantes portuguesas están ansiosas por no parecer diferentes de sus compañeras y así «encajar». Para los jóvenes que han venido de un país diferente, el proceso de adaptación a la cultura en Inglaterra conlleva cambios en el propio comportamiento social y académico. Es importante sin embargo hacer hincapié en que Sarah vio estos cambios en la identidad dependiendo crucialmente en la necesidad individual de las estudiantes de encajarse. El papel de la comunidad del colegio de acogida podría haber tenido en las chicas que sienten la necesidad de comportarse como si necesitaran encajar, esta ausencia del discurso de Sarah. Esta visión legítima del todo la adaptación en una dirección. Es el que viene nuevo el que se tiene que adaptar al colegio. Sin embargo, los relatos de las chicas portuguesas indican que sus experiencias son un proceso de dos direcciones. Como Carmo argumentaba les gustaría ver un poco más de conciencia cultural de sus compañeras.

Marion una de las profesoras del colegio que durante varios años ha recibido estudiantes portugueses en su clase, reconoció este proceso dual y lo utilizó como una estrategia para ayudarles a sentirse aceptados en el colegio. Sin embargo, como podemos ver en el siguiente extracto ella tuvo preocupaciones por que su esfuerzo fuera borrado por la actitud de sus colegas.

Ellos vienen y son simplemente bombardeados con todo y creo que es, ... es bueno que puedan venir todos los días al colegio. Y pienso también, con profesores con los que tienes que hacerles conscientes de esto. Sabes, que es un paso tenerles con el uniforme completo, por ejemplo. Y entonces no quieres a otros miembros del personal diciendo «¿porque no tienes los zapatos hoy?», «¿Porque llevas tus zapatillas?». Mientras que yo sé perfectamente que hay una buena razón para eso. Que a lo mejor no han tenido tiempo para arreglarlo. Pienso que todo el mundo tendría que aprender a ser muy, muy ... amable.

Marion parecía ser consciente que no reconocer la diferencia y dificultades implicadas en la transición entre culturas podría de hecho ser la causa de la resistencia de la adaptación de las chicas. Cuando ella se refiere a cosas aparentemente sin importancia como los zapatos que una lleva al colegio, esta de hecho mostrando una profunda apreciación de las diferencias en el modo que los diferentes grupos culturales organizan sus costumbres. Usar el uniforme es una costumbre dada por hecho en Inglaterra, pero no lo es en el país de origen de las niñas. Este nivel de conciencia cultural es solo el punto de arranque para facilitar gradualmente a los niños que su nuevo colegio tenga sentido sin la necesidad de sentir que el modo de hacer en su comunidad previa es inadecuado.

Desarrollo de identidades culturales y las implicaciones en la formación del profesorado

En resumen, es aparente que la adaptación de los estudiantes Portugueses a Inglaterra impacto significativamente en su sentido de sí mismos y les exigió reconsiderar sus identidades culturales. Los tres rasgos principales del modo que relataron sobre estas nuevas identidades fueron:

- Compromiso con las costumbres familiares que requirió hacer puente entre los espacios culturales *portugués e inglés*.
- Sentimiento reforzado por el perfeccionamiento de instrumentos culturales (por ejemplo, ser fluido en la lengua Portuguesa) asociado a la herencia Portuguesa.
- Sentimiento debilitado cuando las diferencias vinculadas a sus ser portugués no eran aceptadas / reconocidas o tratadas como falta de competencia.

Además, las entrevistas con sus profesores reveló que hay muy poco reconocimiento del proceso de desarrollo de la identidad cultural

que estas niñas experimentan como resultado de su movimiento entre diferentes espacios culturales Europeos. Desgraciadamente la adaptación de estos niños al colegio se ve principalmente en términos cognitivos y lingüísticos, sin un debate más informado del papel que juega el colegio en dar forma a sus identidades culturales⁷. Creo seriamente que esta área debe ser mencionada como una condición para apoyar la mejora de sus actuales logros escolares. Es común que, en los primeros momentos de la enseñanza, estos niños experimenten una pérdida de competencias valoradas en los otros espacios culturales a los que pertenecen (perteneceían). Así, en el colegio no están sólo desarrollando nuevas identidades sino que también algunas veces recuperando un sentido de sí mismos «perdido» en las transiciones culturales.

Si vuelvo a mirar a las condiciones que facilitaron a las tres mujeres (Lina, Maria y Magdalena) desarrollar una identidad Europea, puedo observar, que como ellas, las estudiantes lo hacen a través de trayectorias de vida que desafían una identidad mono-cultural. Las estudiantes experimentaron este desafío en una dimensión bi-cultural. Al contrario que las mujeres, las estudiantes no parecieren tener los recursos que les permitieran trascender la identidad cultural dicótoma. Ellas luchan entre mantener una identidad bi-cultural, abandonar su identidad portuguesa y, resistirse a la identidad británica. No se puso de manifiesto en las investigaciones el tener los recursos para incorporar estos conflictos en un marco más amplio reconstruyéndose a sí mismas como *européas*. ¿Fue esto un resultado de sus experiencias concretas? o, ¿fue esto un resultado de *identidades europeas* no adoptadas en las prácticas sociales de los colegios a los que fueron? Estas son las cuestiones que necesitarían ser planteadas en investigaciones futuras.

La hipótesis común de que el deseo de todas las niñas es el de encajar no puede darse por hecho. Los modelos culturales de desarrollo que subrayan esta hipótesis deben de ser revisadas. Una cuestión clave

⁷ Este escenario no es único en las escuelas que reciben emigrantes portuguesas. En un reciente informe analizando la experiencia de los niños de minoría en colegios principalmente blancos (Cline, Abreu, Gray, Lambert y Neale, 2002) nuestro equipo de investigación concluyó que «Ninguna escuela en esta muestra tenía una estrategia desarrollada plenamente para preparar a los estudiantes a través del currículum para la vida en una sociedad diversa. Presentada con ideales alternativos de como la diversidad debería ser tratada, la mayoría de los informantes vieron su escuela o clase como intentando tratar a todos los niños de igual modo y eludiendo diferencias étnicas o culturales». También concluimos que «No había evidencia de que ni la formación inicial del profesorado como la formación durante el servicio ha preparado al personal de los colegios para los retos de la diversidad que se puede esperar que se encuentren en el futuro con una creciente frecuencia».

que el profesorado y los que desarrollan los currícula necesitarían plantear es hasta que punto este modelo es el resultado de las prácticas dominantes (ver también Campbell, 2000). El lugar del lenguaje y cultura portuguesas en el currículum oficial es una de esas cuestiones. ¿Porque los estudiantes portugueses tienen tan pocas oportunidades de estudiar la lengua Portuguesa como parte de su «educación normal? ¿Porque los colegios que tienen inscritos una importante proporción de estudiantes portugueses (por ejemplo, 20 %) no ofrecen apoyo en su primera lengua?⁸

Una implicación significativa que se deriva de lo arriba mencionado es que los programas de formación del profesorado necesitarían plantear el impacto de la diversidad cultural en el desarrollo de identidades culturales en el contexto escolar y de aprendizaje. La formación tanto inicial como continuada necesitaría desarrollar aptitudes multiculturales y conciencia en los profesores. Además, en el caso concreto de los portugueses en Inglaterra, los aspectos anteriormente mencionados sobre cuestiones de valoración y sobre las oportunidades para desarrollar aptitudes avanzadas en su lenguaje y cultura deberían ser planteadas. Esto podría ser abordado desde varios frentes, tales como el currículum, cursos de formación para profesores y relaciones comunidad – escuela.

Referencias bibliográficas

ABREU, G. d. (2002) Hacia una perspectiva de psicología cultural en transición en el aprendizaje matemático. En G. d. Abreu, A. Bishop, & N. Presmeg (Eds.), *Transitions between contexts of mathematical practices*. Dordrecht: Kluwer.

⁸ Este apoyo ha sido ofrecido por el Departamento de Educación Básica de Portugal durante al menos los últimos 25 años. Sin embargo, el programa solo funciona en ciertas áreas del país y como una opción después del colegio. Esto crea un sentido de separación. Además, el programa hace frente a grandes desafíos dada la limitación financiera.

14.

La construcción de la identidad europea en las comunidades de aprendizaje

Yves Beernaert

Jefe de los Proyectos Europeos
Unidad de consultores de KHLeuven
Katholieke Hogeschool Leuven, Belgica

Introducción

Las comunidades de aprendizaje son elementos poderosos que pueden contribuir a la construcción de la identidad europea y aún de la identidad global si responden a ciertas características básicas. La identidad europea no existe o no existe por sí misma; se puede decir que es un concepto evolutivo que se construye sobre la identidad de los pueblos, países y regiones de los que Europa está compuesta. Está en constante evolución pero tiene algunos elementos esenciales que le caracterizan desde hace siglos. Las comunidades de aprendizaje son instrumentos que pueden ayudar a reforzar la conciencia de la riqueza de las diferentes identidades en Europa y pueden ayudar a crear conexiones entre ellas.

Por ser la identidad un proceso en constante creación, la contribución de las comunidades de aprendizaje para conseguir una identidad europea tiene que estar encajada en el concepto de aprendizaje de por vida, concepto estrechamente vinculado a la ciudadanía activa que es un modo de expresión de nuestra identidad.

El aprendizaje de por vida y la formación son modos, cada vez más encarecidos, de contribuir a la educación para la ciudadanía activa y también a la capacitación de los jóvenes para el empleo en sus carreras cívicas y profesionales. Los dos elementos: la ciudadanía activa, comprometida, y el estar capacitados para el empleo están estrechamente relacionados y son complementarios. Se hace mención de ellos como contribución importante en el *Memorandum* sobre el aprendizaje de

por vida de la Comisión¹ publicado en el 2000 después del Consejo Europeo de Lisboa en marzo del 2000².

Este *Memorandum* declara en la página cuatro que «promover la ciudadanía activa y la habilidad para empleo son dos objetivos interrelacionados e igualmente importantes para el aprendizaje de por vida». Si los jóvenes no están educados ni preparados para tomar parte activa y plena en la sociedad civil no serán ciudadanos del todo completos. Si lo son pero su educación y preparación profesional no están al nivel que corresponde, probablemente no estarán capacitados con todas las habilidades necesarias para hacer frente a las demandas de la industria. No estarán capacitados para el empleo y correrán el riesgo de ser excluidos. La exclusión y la falta de preparación para el empleo son riesgos que deben ser previstos a toda costa, ya que ponen en peligro la participación activa en la construcción de la sociedad civil. Está bien claro que la ciudadanía civil y la capacitación para el empleo son complementarios y debe por tanto tenerse en cuenta en todos los modos de educación y en la formación escolar. Las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo en Lisboa, marzo 23 y 24 del 2000, afirman a este efecto en la página cinco: «*el aprendizaje a lo largo de toda la vida es una actitud esencial para el desarrollo de la ciudadanía, la integración social y la preparación para el empleo.*»

Ser ciudadano comprometido y estar capacitado para el empleo están estrechamente relacionados con la competencia en el mundo de los negocios, que es elemento importante del bienestar en la sociedad moderna. El mundo de los negocios es cada vez más consciente del hecho de que las democracias modernas están construidas en base a una mayor cooperación con el mundo de la educación y la integración social, algo así como el ser socios y ser parte de un sindicato. Como se dice en varios documentos del CSR³ (3) el bienestar no puede construirse en el aislamiento social. El desarrollo armónico de nuestras sociedades del Occidente no puede darse negando al Tercer mundo la oportunidad para el desarrollo. De aquí que, de ahora en adelante, la formación para una ciudadanía a nivel mundial debe estar incluida en todas las formas de educación y de ciudadanía.

Las escuelas y el sistema de educación formal obligatoria se enfrentan con una tarea difícil y complicada. La escuela y los maestros tienen

¹ Commission of the European communities; A Memorandum on lifelong learning, Brussels 2000; SEC (2000) 1832.

² Commission of the European Communities; European Council Presidency Conclusions, Lisbon 23-24 March 2000, Brussels 2000.

³ CSR; Corporate Social Responsibility, NGO, Brussels; <http://www.csreurope.org>

que llenar varios roles: educar y formar a los jóvenes para adquirir conocimientos y aptitudes básicas para que continúen estudios superiores o puedan sumarse pronto al mundo laboral, y al mismo tiempo iniciarles en el aprendizaje de por vida; educar y formar a la juventud para asumir responsabilidades a nivel local, regional, nacional, europeo y aun de ámbito universal. La integración de la dimensión europea en la educación y la formación es vital, como ya se propuso en 1988⁴ por el Acuerdo de 1988 sobre la dimensión europea en la educación. Se aconseja a los lectores que consulten la publicación titulada *Cooperación en la educación en la Unión Europea: 1976-1994*⁵ para una mas amplia información.

Con frecuencia se pide a las escuelas que asuman algunas de las responsabilidades de los padres en los aspectos educativos y pedagógicos. Se espera que las escuelas impartan enseñanzas sobre temas como la educación para la paz, el entendimiento intercultural, el desarrollo sostenible, la educación para la salud (oposición al tabaco y a las drogas), la tolerancia para prevenir actitudes racistas y xenofóbicas, y la educación sexual. Se espera que despierten en los jóvenes el gusto por la literatura, el arte, la cultura general, etc. La escuela tiene una tarea cada vez mas compleja en este mundo que crece y evoluciona. Se espera que no sea un refugio sino un lugar abierto, una ventana a los ambientes cercanos y a los distantes, que encarezca la cooperación con las autoridades locales y regionales, con el mundo de los negocios y con las asociaciones y sociedades cívicas del entorno. Las asociaciones pueden inspirar en los jóvenes el comprometerse libremente, lo cual es un elemento clave para la ciudadanía activa. El rol amplio del maestro está extensamente tratado en la publicación titulada *El maestro hoy*, OECD 1990⁶. En la publicación *Hacia una ciudadanía activa*⁷ de 2001, del Foro Universal de Culturas, Barcelona 2004 y el proyecto CONNECT 008⁸ en donde se mencionan numerosos proyectos con enfoque en diferentes proyectos europeos.

⁴ Council of Ministers of Education meeting within the Council; Resolution on the European dimension in Education, Brussels, 1988, 88/c177/02;=a.

⁵ Eurydice; Co-operation in education in the European Union: 1976-1994; Brussels, 1994, 84 pages.

⁶ OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development); *The teacher Today*, Paris, 1990, 118 pages.

⁷ Mireia Montané and Yves Beernaert, *Universal Forum of Cultures Barcelona 2004 and CONNECT project 008*; Barcelona, 2001, 264 Pages

⁸ Commission of the European Communities; *The CONNECT INITIATIVE (1991-2001)*: <http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>

La tarea que la escuela tiene que afrontar es inevitablemente muy compleja y requiere estructuras y medios adecuados que con frecuencia son limitados. Requiere un profesorado que esté constantemente preparado para promover la educación de por vida a los alumnos y también para ellos mismos. Es una tarea titánica que requiere supermujeres y super-hombres, que a menudo no están bien pagados ni son apreciados por la sociedad.

Toda esta complejidad tiene que estar reflejada en el proyecto pedagógico y en el plan escolar de cualquier escuela. La integración de estos elementos en el proyecto o plan, comenzando por una discusión a fondo y, si fuera posible, de acuerdo con toda la comunidad educativa, es clave para motivar y para empeñarse en llevar a la práctica unas comunidades de aprendizaje creativas e innovadoras.

El objetivo de esta presentación es describir las características de una escuela o una comunidad escolar que trate de afrontar los retos de la sociedad creando una comunidad de aprendizaje dentro de la comunidad local en el contexto de la Europa de hoy y del mundo. El fundamento base que subraya los argumentos a favor de la escuela como comunidad de aprendizaje en sí o bien dentro de la comunidad local es que contribuye a crear verdaderas escuelas innovadoras como aquellas a las que se refiere *Innovating Schools*, publicación de OECD⁹.

Esta contribución se apoya también en los éxitos del proyecto pedagógico que comenzó en el 2000 y que se sitúa en el marco del Foro Universal de las Culturas de Barcelona 2004. El proyecto pedagógico del Foro pone énfasis en el desarrollo de comunidades de aprendizaje creadas en conjunción con la escuelas o en torno a la escuelas. El Foro ha organizado varias actividades sobre este tema; ejemplo de ello es la conferencia internacional en Barcelona, octubre del 2001.

El interés de hoy sobre las comunidades de aprendizaje se manifiesta también en documentos de la Comisión, tales como la Comunicación desde la Comisión del Aprendizaje de por Vida, noviembre 2001, que declara: «*Para promover una cultura de aprendizaje en Europa se necesitan crear comunidades de aprendizaje, ciudades y regiones de aprendizaje y establecer centros plurifuncionales de aprendizaje a nivel local*»¹⁰. El texto contempla la comunidad de aprendizaje que se da en la escuela que, en algunos casos, puede ser sinónimo de ciudad de

⁹ OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development; *Innovating Schools*, Paris, CERI, 1999, 136 pages.

¹⁰ Commission of the European Communities; *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a reality*, Brussels, Nov. 2001, COM (2001) 678 final, 40 pages.

aprendizaje. La escuela puede también estar inserta en una región de aprendizaje y posiblemente cumplir la función de un centro plurifuncional de aprendizaje.

Características de la escuela como comunidad de aprendizaje

En vez de dar definiciones, esta contribución resalta los elementos clave que constituyen las características principales de la escuela como comunidad de aprendizaje:

- El proyecto pedagógico y el plan escolar como base de la comunidad de aprendizaje.
- El equipo coherente y motivado formado por miembros de la comunidad de aprendizaje.
- La búsqueda constante y consciente de calidad: evaluación y auto-evaluación .
- La escuela como organización de aprendizaje.
- La escuela «que cuida, que se preocupa» (*The Caring School*).
- La escuela abierta que coopera con la comunidad local y la sociedad civil.
- La escuela que encarece específicamente la ciudadanía activa y crea estructuras democráticas.
- La escuela que se compromete a cooperar a nivel europeo y a nivel internacional.

Los elementos mencionados, referentes a la escuela como comunidad de aprendizaje, deben verse en continua interacción y como complementarios unos con otros. La comunidad de aprendizaje solo se puede realizar si existe una fuerte interacción entre esos elementos. Para que las comunidades de aprendizaje funcionen se necesita esfuerzo, tiempo e inversiones. Para crear comunidades de aprendizaje muy creativas son elementos clave: la progresión gradual, el cuestionar como se van implementando y la evaluación.

El proyecto pedagógico y el plan escolar: una sólida base que debe ponerse al día regularmente en cooperación con la comunidad local

La escuela no se convierte automáticamente en comunidad de aprendizaje. Es el resultado de un esfuerzo explícito y deliberado, fruto de un proceso de concientización y de los cambios que el equipo ha

llevado a cabo inspirado por el director de la escuela o el equipo dirigente, y apoyado por el consejo de gobierno de la escuela¹¹.

Toda escuela que intente evolucionar a comunidad de aprendizaje tiene que introducir, en algún momento, ese concepto en su proyecto pedagógico y en su plan escolar. El proyecto pedagógico es el texto base que señala las metas amplias (ideales) propuestas por el equipo pedagógico, administrativo y técnico en cooperación con la comunidad local. El plan escolar es la realización del proyecto pedagógico en un periodo de uno a tres años; se puede construir junto con la comunidad local.

La comunidad de aprendizaje, o la escuela que intente ser comunidad de aprendizaje, tiene que hacer el esfuerzo de redactar y desarrollar el proyecto pedagógico (los anglosajones lo llaman *mission statement*) y el plan escolar con la cooperación de la comunidad local. A menudo la redacción del proyecto pedagógico lo hace el equipo pedagógico formado por el director de la escuela, el equipo dirigente (si lo hay) y los profesores. Es importante que en la redacción del proyecto pedagógico y en el plan escolar estén involucrados todos los miembros de la comunidad escolar y la comunidad local.

Si se quiere crear una comunidad de aprendizaje hay que involucrar desde el comienzo a los representantes de la comunidad local. Es más fácil pedir a la comunidad local una participación activa si desde el comienzo han participado en la redacción del proyecto pedagógico y el plan escolar. Esto no quiere decir que la comunidad local se imponga totalmente en el proyecto o plan.

Ciertas escuelas podrían pedir a la comunidad local reflexionar sobre los proyectos pedagógicos y planes escolares de su escuela ya existentes y pedir sugerencias o que los complementen. Esto fomentaría en la comunidad local una mayor motivación y el deseo de involucrarse en la realización de la comunidad de aprendizaje. El hecho de que se haga un contrato de cooperación firmado por las diferentes partes interesadas de la comunidad puede dar más fuerza a la redacción del proyecto pedagógico y del plan escolar. La escuela se compromete a cooperar de un modo concreto con la comunidad local; la comunidad local apoya, también de un modo concreto, ciertas actividades educativas.

Varias escuelas dentro de la misma comunidad local podrían preparar juntas su proyecto pedagógico y su plan escolar, o bien, podrían comparar y hasta cierto punto sintonizar, o ver los modos de ayudarse respetando las características de cada escuela. Esto no significa que la escuela pierda sus características propias sino todo lo contrario porque

¹¹ Universal Forum of Cultures Barcelona 2004: Proceedings of the International seminar on Learning Communities, Barcelona 5-6 October 2001.

la unión de las modalidades diversas puede hacer mas fuerte el impacto de las actividades en la comunidad local de aprendizaje, lo cual supone una sana cooperación entre las diferentes escuelas existentes en la misma comunidad de aprendizaje. La cooperación sana y constructiva se refleja en la ayuda a diferentes niveles: intercambio de profesores, ayudas para la formación de profesores y el personal, uso de materiales pedagógicos y equipos técnicos, uso de las nuevas tecnologías en informática y comunicación.

Finalmente, el proyecto pedagógico y el plan escolar no pueden ser considerados como documentos grabados en piedra. Tienen que ser evaluados con regularidad: el proyecto cada tres años; el plan escolar y todas las actividades relacionadas con el, anualmente. Poner al día y hacer los ajustes y modificaciones necesarios serán por tanto actividades totalmente normales.

El plan «Comenius»¹² cuyo objetivo es introducir actividades de alcance europeo y la ciudadanía europea a través del programa Sócrates de la Unión Europea (DGEAC)¹³ debe ser integrado en el proyecto pedagógico y en el plan escolar. El proyecto pedagógico debe integrar la dimensión europea, la internacional y la global, acentuando la importancia de ser ciudadanos activos de Europa y del mundo. La integración de esa dimensión en el proyecto pedagógico y en el plan escolar se lleva a cabo a través de las actividades del currículum, las actividades transversales y las extra-curriculares de dimensión europea e internacional, y también por medio de la movilización del profesorado y, posiblemente, de los estudiantes. Estas actividades estarán integradas en las de los asociados de Europa (Comenius) y en la red de escuelas de Europa y del mundo en que estén implicadas.

Equipo coherente y motivado, compuesto por miembros de la comunidad de aprendizaje

Para implementar el proyecto pedagógico y el plan escolar que integra plenamente la noción de comunidad de aprendizaje es elemento

¹² Commission of the European Communities: Guidelines for applicants (Socrates Programme); Brussels page 27; <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/download/guideen.pdf>

¹³ DGEAC stands for Directorate General Education and Culture of the Commission of the European union, Brussels; DGEAC deals with all programmes and activities in the field of education, training, youth and culture; website: http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

clave el apoyo y la motivación de un equipo coherente y motivado en la escuela. Si es posible, este equipo no debe estar formado solo por miembros de la comunidad educativa como tal (maestros, directivos, presidente, padres y alumnos) sino que debe haber representantes de la comunidad local tales como las autoridades locales, policía y miembros de empresas y de la sociedad civil (ONGs), etc. Hay un listado de las ONGs en el campo de la educación preparado por la Comisión¹⁴.

La escuela o las escuelas que saben que su proyecto pedagógico y su plan escolar están apoyados por los miembros de la comunidad de aprendizaje (compuesto por miembros estrictamente de la comunidad escolar y por los de la comunidad local más amplia) estarán más motivadas para empeñarse en las actividades de la escuela. Más aún, experimentarán que su proyecto y su plan es parte de toda la comunidad local y de la comunidad de aprendizaje, lo cual fortalecerá la cohesión de los equipos educativos y pedagógicos.

Se creará un equipo coherente partiendo de la discusión abierta y crítica del proyecto pedagógico y del plan escolar. Durante esta discusión cada miembro de la comunidad educativa puede unirse al proyecto y al plan contando con sus posibilidades y medios. Se tiene que ver la adhesión al proyecto como algo gradual y sujeto a evolución para que los miembros de la comunidad pedagógica y local puedan adherirse progresivamente a las actividades de la comunidad de aprendizaje.

Un equipo coherente, con solidaridad auténtica y visible, se forma por medio de intercambios regulares, de una intensa cooperación de equipo, del escucharse unos a otros y de estar disponibles para todos. La cohesión del equipo educativo y la estabilidad del mismo por varios años son elementos clave para crear en la escuela un clima y una cultura pedagógica que contribuyan a la calidad educativa orientada hacia la ciudadanía activa y la capacitación para el empleo.

Un equipo coherente y estable es el factor más importante para implementar estrategias pedagógicas que puedan hacer frente a algunos retos y problemas en la escuela. Es vital un equipo así para implementar estrategias que proporcionen actividades de ciudadanía activa, para hacer frente a la violencia en sus diversas formas, trabajar sobre el racismo y la xenofobia y hacer posible que todo miembro de la comunidad escolar desarrolle plenamente su potencial.

¹⁴ Commission of the European communities: List of European associations and social partners in the field of education; Brussels; <http://europa.eu.int/comm/education/associations/repertoire.pdf>

Búsqueda constante y consciente de calidad: evaluación y auto-evaluación

La escuela que quiera llegar a ser una auténtica comunidad de aprendizaje insistirá en la calidad de la educación: una educación que permita a los jóvenes, en base a sus capacidades personales y a sus conocimientos, adquirir las necesarias competencias, habilidades y aptitudes para llegar a ser ciudadanos comprometidos y profesionales críticos en un contexto local, regional, nacional, europeo o mundial. La preocupación por la calidad mediante la autoevaluación permea las actividades de DGEAC de la Comisión, como es evidente en sus varias publicaciones¹⁵.

Las escuelas como comunidades de aprendizaje podrán poner en vigor, con flexibilidad, el currículum impuesto o recomendado teniendo como regla suprema el desarrollo del potencial de cada alumno. Los alumnos ganarán en saber por medio de maestros (no simplemente transmisores) que facilitarán ese saber y ayudarán así a los jóvenes a descubrir la riqueza en el mundo y a adquirir el gusto por continuar aprendiendo. Los maestros llamarán a personas de fuera —padres, representantes de negocios, especialistas— que puedan complementar la educación y dar una idea de las futuras profesiones.

La adquisición de habilidades personales, sociales, relacionales y otras más, será un componente clave en la formación de por vida. Las escuelas animarán efectivamente a los jóvenes a que se comprometan en la educación y aprendizaje de por vida. Para este fin usarán todas las oportunidades educativas y de aprendizaje que ofrezca la comunidad local: colaborarán con las bibliotecas, centros de recursos, museos, etc. Volveremos a tocar de este tema cuando hablemos de colaboración con la comunidad local.

Las escuelas insistirán en la importancia de la nueva tecnología de la información y comunicación como un medio para adquirir conocimientos y habilidades, y para establecer conexiones con otros estudiantes y otras comunidades de aprendizaje.

¹⁵ Commission of the European Communities: three web site addresses with information on quality.

quality in education: http://europa.eu.int/comm/education/socrates/observation/quality_en.html

quality in school education: quality indicators and benchmarks: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/backen.html>

quality in higher education: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/erasmus/recom.html>

El interés por la calidad de la educación y el aprendizaje será reforzado con la autoevaluación a todos los niveles invitando a tomar parte en ese ejercicio a todos los interesados. Esto será el comienzo de auténticos esfuerzos para mejorar la calidad y no solo un pretexto para justificar las así llamadas innovaciones. La escuela comunidad de aprendizaje cuestionará constantemente las innovaciones que estén en proceso de implementarse y con ese fin establecerá una red de conexiones con los investigadores y las universidades que puedan ayudar a reforzar las actividades.

Las comunidades de aprendizaje y las escuelas que les pertenezcan, deberían utilizar al máximo los resultados de las actividades de la Comisión en este aspecto como las descritas en el «Informe de Europa sobre la calidad de la educación escolar: dieciséis educadores de la calidad»¹⁶. Las comunidades de aprendizaje deberían también conectar con Comenius 3 Networks y en particular el «Tesoro en la red»¹⁷ y el «I-Probenet»¹⁸.

El informe europeo sobre los indicadores de calidad ha sido útil en las herramientas de autoevaluación y también en el desarrollo de los indicadores de calidad en diferentes niveles. Se describen dieciséis indicadores de calidad en cuatro sub-grupos. El primer grupo trata de los indicadores de los logros en ciertas disciplinas o actividades como matemáticas, ciencias, nuevas tecnologías, lenguas, aprendizaje de por vida y educación cívica. El segundo grupo trata de los indicadores del éxito y del paso o transición; tales indicadores, como el porcentaje de los que abandonan la escuela, los que terminan la escuela secundaria y los que continúan estudios en niveles superiores (*tertiary education*). El tercer grupo trata de los indicadores de control de la educación tales como la evaluación y el promover la educación escolar y la participación de los padres. El cuarto grupo trata de los indicadores de recursos y estructuras tales como la educación y formación de maestros, la participación en la educación pre-primaria, número de estudiantes por cada ordenador y los gastos de educación por cada estudiante.

Las comunidades de aprendizaje pueden usar algunos de esos indicadores y promover algunas herramientas de las desarrolladas en el sistema de los dos Comenius 3 Networks ya mencionado. Debe ponerse

¹⁶ Commission of the European Communities; European Report on the Quality of School Education, Brussels May 2000, 84 pages.

¹⁷ Comenius 3 network «The treasure within»; <http://www.treasurewithin.com>, co-ordinator Rudy Schollaert, VSKO (B).

¹⁸ Comenius 3 Network «I probe net»; <http://www.i-probenet.net>, co-ordinator Guy Tilkin (B).

especial atención a las herramientas de evaluación MICE (*Model Instruments for a Common Evaluation*)¹⁹ desarrolladas dentro del marco del proyecto Comenius Accompanying Measures que se centran en la autoevaluación de escuelas asociadas Comenius 1 y tienen muchos elementos que se pueden utilizar para evaluar las comunidades de aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje podrían utilizar también proyectos de diseminación emprendidos en el programa Sócrates ya mencionado en la «Convocatoria de propuesta sobre actividades de diseminación»²⁰ con fecha de abril 2002, en la que la Comisión invita a presentar proyectos de diseminación con enfoques en áreas temáticas siendo una de ellas la de comunidades de aprendizaje.

La escuela como organización de aprendizaje

Toda escuela que quiera llegar a ser comunidad de aprendizaje se asegurará de que todo lo que hay en ella sirva de apoyo para la educación y la formación de por vida. La evaluación, mencionada anteriormente, es importante para el apoyo que se busca porque es elemento clave para la educación y aprendizaje de por vida. Las escuelas analizarán estas actividades y las evaluarán con el fin de hacer cambios en el currículum, para hacer modificaciones en las responsabilidades del personal y conseguir que los maestros se involucren en las diversas iniciativas de educación continuada.

Las escuelas empeñadas activamente en las comunidades de aprendizaje desarrollarán tales comunidades sobre fundamentos pedagógicos innovadores y metodologías que lleven a la construcción social y al dialogo pedagógico. Las comunidades de aprendizaje insistirán en la representación múltiple de la vida real sin simplificar la complejidad del mundo real de alrededor. Harán énfasis en que se gane en conocimiento y no se limite el conocer a la mera memorización. A los alumnos se les asignarán tareas auténticas en un contexto real y significativo en vez de insistir en la instrucción y en la enseñanza abstracta fuera del contexto real y concreto; para conseguirlo, las escuelas en las comunidades de aprendizaje estudiarán casos concretos lo cual favorecerá la

¹⁹ Comenius Accompanying Measures project; MICE: Model Instruments for a Common Evaluation», <http://www.alden-biesen.be>, co-ordinator Guy Tilkin (B).

²⁰ Commission of the European Communities; Call for proposals on dissemination activities (2002/C 103/08), Brussels, Official Journal of the European Communities C103/16, 30 April 2002.

reflexión, el análisis, la solución de problemas y otras aptitudes importantes en el aprendizaje de por vida. Permitirán a los jóvenes dedicarse a actividades concretas en la sociedad civil local lo cual podrá ser el comienzo de nuevas actividades de aprendizaje. De este modo, aprenderán a reflexionar razonadamente desde las experiencias de vida. La construcción del saber se hará en un contexto de cooperación abierta con los alumnos y entre alumnos y profesores; (posiblemente de diferentes escuelas locales, de Europa o mundiales). Nada se construirá sobre una competición nociva entre los que aprenden sino que se encarecerá el trabajo en equipo y el compartir responsabilidades y trabajos. De este modo las escuelas implicadas en las comunidades de aprendizaje contribuirán eficazmente a la formación de una sociedad culta como se indica en la Comunicación de la Comisión *Towards a Europe of the Knowledge* publicada en noviembre de 1977²¹.

Las escuelas interesadas en las comunidades de aprendizaje irán creando un ambiente en el que se haga mayor énfasis en el aprender que en el enseñar, que en el maestro o en los contenidos. El maestro será un *facilitator*, consejero o *coach* y no simplemente un distribuidor de conocimientos. Las experiencias vitales y reales, personales y profesionales, tanto suyas como las de otros jóvenes de las escuelas asociadas o de los nets, vendrán a ser punto de partida en la educación, formación y aprendizaje. Se promoverá enérgicamente la interacción entre los que aprenden para así hacer fuerza en el mutuo enriquecimiento y el aprendizaje recíproco. En este proceso pedagógico se dará importancia a desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión, el entender y auto-reflexionar las acciones de uno mismo, y el aprender. El *feedback* que se dé a los alumnos subrayará lo positivo y se integrará en la auto-evaluación. Se valorará y se encarecerá la contribución de los que aprenden tanto a nivel personal, de grupo o de equipo.

Las escuelas y comunidades de aprendizaje tomarán muy en serio la formación continuada y el desarrollo personal y profesional en sus carreras en todas las situaciones. Los talleres que estén orientados a la reflexión y a la meditación son importantes. Las escuelas proveerán los recursos financieros y los medios disponibles para implementar la formación continuada que puede tener diversos modos. La participación en cursos de formación continuada y en seminarios y charlas europeas e internacionales, los estudios complementarios y las especializaciones para necesidades particulares, las invitaciones a los maestros a que to-

²¹ Communication from the Commission of the European Communities; Towards a Europe of the knowledge (COM 97 563 final), Brussels, 12 November 1997.

men parte en la investigación en universidades, el documentar las actividades y el participar en grupos de reflexión son solo algunos ejemplos en este campo.

Se cuidará especialmente la formación que se ofrece en la escuela a los profesores en ejercicio usando el potencial disponible en la comunidad de aprendizaje. Para conocer el potencial existente en la comunidad será necesario hacer una investigación de las necesidades en la formación de los profesores por una parte y descubrir, por otra, quiénes, dentro de la misma comunidad, pueden proveer y llevar a cabo esa formación. La comunidad local debe conocer el potencial que tiene en cuanto a conocimientos, competencias y habilidades y cuanto pueda estar a disposición de las escuelas de la comunidad de aprendizaje. Es importante que la comunidad de aprendizaje conozca las necesidades de los miembros de las diferentes organizaciones de la comunidad (no solo de la escuela) para que se organicen talleres conjuntamente (formación de maestros, policías, trabajadores sociales o mediadores en las situaciones de violencia etc.).

Las comunidades de aprendizaje podrían organizar al menos dos cuestionarios²²: uno sobre las necesidades de formación preguntando a los posibles usuarios qué quieren aprender o qué materias o habilidades quieren mejorar; el otro cuestionario para descubrir quiénes son los posibles formadores que estén disponibles en la comunidad local. Más aún, la comunidad de aprendizaje puede hacer un inventario de las herramientas pedagógicas y de la infraestructura disponible para apoyar los diferentes modos en la formación: qué centros de educación de adultos pueden ayudar, qué bibliotecas, centros culturales y museos pueden apoyar o estar involucrados; qué medios tienen disponibles las empresas en el campo de las nuevas tecnologías de comunicación tales como equipos de videoconferencias; qué asociaciones pueden ayudar. Un inventario de todo ese potencial puede llevar a hacer descubrimientos que sirvan de apoyo a las comunidades de aprendizaje y mejorar la formación y la educación.

La escuela en un centro de aprendizaje tiene que proveer ayuda especial y formación a los profesores nuevos, con sus carreras recién acabadas, por medio de los programas de iniciación. Es vital la ayuda a esos maestros para facilitar su integración y la cohesión y estabilidad del equipo como ya se mencionó; es también un elemento clave en la «escuela que cuida y se preocupa» (*caring school*) de la que trataremos

²² Norman Longworth: Making lifelong learning work: Learning cities for a Learning Century, p. 44, Kogan Page, 1999.

más adelante. La formación inicial y la ayuda que se ofrece indican que la escuela se hace cargo del bienestar de los que enseñan, aprenden y estudian en ella. Es también índice del modo positivo de administrar los recursos humanos. El programa de iniciación contribuye a crear un clima escolar y cultural positivo que realza la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La escuela dentro de la comunidad de aprendizaje que intente promover la formación y la educación de por vida estudiará el ritmo de la escuela y la organización del día. Importa mucho cuestionar la eficacia o la falta de eficacia de los periodos largos de clase en los que los alumnos están expuestos a los discursos teóricos de los maestros. La reestructuración de los horarios y del día escolar respetando los programas, la implementación de actividades transversales y extracurriculares conectadas con los proyectos en los que se trabaja, puede favorecer mucho la motivación para aprender. Acortar los periodos de enseñanza a favor de tutorías y de trabajo personal o en grupo, diversificar los métodos pedagógicos introduciendo el rol-playing, la simulación, el trabajo en grupo, el drama y otros modos de expresión de la creatividad pueden ser ayuda para aumentar la motivación para aprender y educarse.

La comunidad de aprendizaje utilizará todos los medios posibles para ayudar a los alumnos con dificultades o con riesgo de abandonar la escuela. Pueden organizarse clases compensatorias o tutorías involucrando a diferentes miembros de la comunidad. Los alumnos mayores pueden ayudar a otros más jóvenes, lo cual realzará el sentido de responsabilidad de aquellos y contribuirá a la preparación para ser ciudadanos comprometidos y a la educación entre iguales (*peer education*)²³. Las personas jubiladas y otros miembros de la comunidad local pueden cooperar en este proceso ayudando a los jóvenes a hacer los deberes de casa y otras tareas. La comunidad local debe ser creativa para buscar los modos de ayudar a los jóvenes necesitados o desaventajados usando el potencial existente en ella.

La constante valoración y evaluación de la calidad de la formación desde la escuela para los maestros en ejercicio y de los esfuerzos hechos para la formación continuada junto con la diseminación de las experiencias obtenidas por medio de los trabajos de otros colegas, son elementos importantes en una organización para el aprendizaje. El uso de portafolios de competencias, habilidades, conocimientos y aptitu-

²³ CSV the Ibis Trust; The Peer aid book: approaches to setting up and running young people's peer-education projects, Amanda Brodala, London 1999 (as et of three books).

des, y el de los diarios y las herramientas de autoevaluación y la reflexión crítica reforzarán los fundamentos de la comunidad de aprendizaje. Todo ello aparece bien destacado en el *Programa en detalle sobre el seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa*, aprobado por el Consejo de los secretarios de educación el 14 de febrero del 2002²⁴.

La formación continuada y la formación que ofrece la escuela a los maestros en ejercicio no pueden limitarse al personal de enseñanza en las escuelas de la comunidad de aprendizaje sino que tiene que ser accesible a todos los miembros de la comunidad escolar: personal administrativo y técnico, y padres de alumnos. Algunas sesiones de formación pueden también ofrecerse a otros miembros de la comunidad local. Los grupos mixtos de los alumnos provenientes de diferentes grupos de la comunidad local enriquecen la comunidad de aprendizaje y refuerzan la cooperación entre las diferentes partes interesadas.

La escuela que cuida y se preocupa (The Caring School)

La escuela que quiera llegar a ser una auténtica comunidad de aprendizaje insistirá en crear un ambiente que favorezca el aprender y el educar. El respeto a los demás y el desarrollo de todo potencial humano serán los componentes clave de la comunidad de aprendizaje. Todos tienen algo que ofrecer a esta comunidad y es por tanto muy importante que se establezcan mecanismos que permitan compartir la diversa riqueza intelectual.

En estas escuelas no hay lugar para la banalidad y la mofa; se concentrará en las diversas y múltiples inteligencias de los jóvenes, en los educadores, en los padres y en otros grupos de la comunidad local que estén preparados para apoyar las actividades intelectuales.

El respeto a todos y a cada uno vendrá expresado en la ayuda pedagógica, las estructuras creadas para la asistencia y orientación de los alumnos y del personal de enseñanza y también para dar orientación de carreras a los aprendices de una profesión. Todo esto debe hacerse en colaboración con otras entidades especializadas y los negocios en la comunidad local. Un ambiente que cuida (*caring*) alejará toda clase de violencia verbal y física por parte de los alumnos y los maestros. Tal ambiente tendrá en cuenta las necesidades específicas de algunos maes-

²⁴ Commission of the European Communities; Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe, Brussels February 2002; 49 pages.

tros como los que se inician en la enseñanza y los maestros mayores que están quemados con los problemas, etc.

Estas escuelas deberán establecer estructuras adecuadas para hacer frente a las diversas formas de violencia en la escuela, lo cual requiere el poner especial atención y tomar medidas para cualquier forma de violencia que se considera inaceptable en el proyecto pedagógico y está así explícitamente expresado. Para ello se recomienda que cada escuela tenga un plan de acción para atacar la violencia en ella como el propuesto por el proyecto CONNECT fi006²⁵ que ha desarrollado un plan comprensivo orientado a promover la salud mental²⁶. Bajo la iniciativa de CONNECT se han fundado seis grandes proyectos sobre la violencia en la escuela²⁷. Todo esto se traducirá en normas escolares o en contratos con alumnos: individuales o grupos. La escuela será consciente del hecho de que la violencia puede resultar del trato de los maestros y tendrá normas de conducta también para estos casos. Todos los contratos y regulaciones se establecerán en cooperación y en común acuerdo de las partes interesadas. Serán evaluados periódicamente y por lo menos al comienzo y fin del año escolar. Estos contratos incluirán sanciones para el caso y también el modo de aplicar la sanción que estará concertado con el grupo a quien concierne. Una regla básica será el evitar reacciones inmediatas a la violencia porque son contraproductivas; es preferible dejar pasar unos días para discutir el asunto con todas las personas o grupos a quienes concierne: el alumno o los alumnos, los padres, los maestros o los miembros del personal (*staff*).

Se establecerá una sólida cooperación con los agentes de la comunidad local que son quienes pueden contribuir a crear el ambiente de cuidados y de seguridad basado en la confianza y el respeto como fun-

²⁵ Commission of the European Communities ; the CONNECT INITIATIVE (1991-2001): <http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>

²⁶ Finnish Centre for Health promotion; Proposal for an action plan to tackle violence at school in Europe: Comprehensive Mental Health Promotion approach; <http://www.health.fi/connect>; co-ordinator Ulla Salomäki.

²⁷ Next to the one mentioned in the footnote above the following projects on violence have been or are still operational; they were all funded under the CONNECT initiative:

- Country reports on tackling violence in schools:
<http://www.goldsmiths.ac.uk./connect> and <http://www.gold.ac.uk/tmr>
- European Observatory of School Violence: <http://www.obsviolence.pratique.fr>
- MUS-E: Music to tackle violence in schools (Yehudi Menuhin Foundation):
<http://www.menuhin-foundation.com>
- Novas Res: NO Violenza A Scuola: <http://www.comune.torino.it/connect>
- Universidad Aberta de Portugal: GESPOSIT (social mediators to tackle violence), no web site; co-ordinator: dr. Lydia Grave.

damentos para la educación y el aprendizaje. Se cuidará en especial la buena cooperación con los servicios sociales o mediadores, con la policía, los servicios médicos y los psicólogos que pueden ayudar tanto al agresor como a la víctima en casos de violencia. Algunas formas de violencia son más difíciles de detectar y requieren trato especial como puede ser el caso de jóvenes obesos que son fácilmente estigmatizados por sus compañeros y aun por miembros del personal.

Algunas afirmaciones hechas se encuentran en la publicación *La violencia en el medio escolar* de Eric Debarbieux y Catherine Baya y en otras publicaciones²⁸.

La escuela en la comunidad de aprendizaje pondrá empeño en atacar la violencia haciendo a los estudiantes responsables por medio de actividades educativas entre ellos. A esto se hará referencia más adelante al tratar de la contribución de las comunidades de aprendizaje a la ciudadanía activa. Las actividades educacionales entre iguales capacitan a los jóvenes, con el apoyo de los adultos, a tomar acción frente a la violencia.

La escuela tiene que cuidar también de otros miembros de la comunidad educativa tales como los padres y la facultad. Debe ponerse especial atención a los padres emigrantes para que se sientan en casa, a los de niños desfavorecidos y a los que no tienen trabajo. El tener establecidas las ayudas y modos de bienvenida a esos padres contribuye a aumentar la motivación en la educación de sus hijos y a crear una verdadera comunidad de aprendizaje. En algunos casos se podrían preparar sesiones de formación para que ellos pudieran tomar parte más activa en las actividades educativas y sociales de la comunidad.

La lucha contra el racismo, la xenofobia y el antisemitismo es otro factor que contribuye a crear en la escuela un ambiente de cuidado y seguridad para vivir y para aprender; por ello se debe poner particular atención. A menudo este tema va unido a la violencia y requiere por tanto una acción conjunta y concertada de diferentes miembros de la comunidad de aprendizaje. Parece apropiada la cooperación con asociaciones, ONGs, miembros de la sociedad civil activos en este campo.

²⁸ Eric Debarbieux ; *La violence en milieu scolaire 1: Etat des lieux*, Paris, 1996.

Eric Debarbieux, Alix Garnier, Yves Montoya, Laurence Tichit; *La violence en milieu scolaire 2 : Le désordre des choses*, Paris, 1999.

Eric Debarbieux et Catherine Blaya; *La violence en milieu scolaire 3: dix approches en Europe*; Paris, 2001, 206 pages.

Eric Debarbieux et Catherine Blaya; *Violence à l'école et politiques publiques*, Paris, 2001.

La Comisión ha apoyado muchas acciones en la línea de lucha contra el racismo y la xenofobia y continúa haciéndolo en otras áreas de la sociedad. Concretamente, la Comisión trata del tema en la educación escolar por medio del programa Sócrates²⁹ en el que se pide que en toda actividad se ponga especial atención a este tema. En cuanto se refiere a la educación escolar, Comenius³⁰ ya desde 1995 ha dado especial importancia al tema durante muchos años y ha fundado en Europa muchos proyectos en este campo. Comenius 3 networks³¹ comenzó como ACODDEN network³². Los más importantes ONGs han sido activos; destacamos uno de ellos Anne Frank Foundation³³ en Netherland.

Existe también el abuso de los niños en el área sexual, el psicológico, el mental y el físico, abuso que se da en la escuela, en la familia y en la sociedad. Las comunidades de aprendizaje tienen que tomar en serio este problema y actuar en lo que les corresponde cooperando con otros miembros de la comunidad local. La información sobre este tópico está disponible a diferentes niveles; la UE prepara diferentes propuestas y planes como el DAPHNE³⁴, proyecto del DG Justicia de EU. También WHO (World Health Organization³⁵ ha dado a conocer en octubre el informe mundial sobre la violencia y el plan propuesto referente a ello.

El concepto de la escuela que cuida y vigila —algunos hablan de escuela segura— es complejo y tiene múltiples facetas. Se basa en el respeto a la persona y en la dignidad de todo ser humano; pone en el centro la identidad de cada ser humano como contribución al desarrollo de comunidades que buscan el bienestar y el bien, ser para todos en espíritu de solidaridad, cooperación e inclusión.

²⁹ Commission of the European Communities; The Socrates programme; <http://europa.eu.int/comm/education/socrates>.

³⁰ Commission of the European Communities; The Socrates programme; Comenius chapter; <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius>

³¹ Commission of the European Communities; the Socrates programme; Comenius Networks; <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/comenius/activities/comenius3.htm>

³² Centre Européen Juif d'Information; ACODDEN Comenius 3 Network: A classroom of difference-Diversity Education Network; acodden@ceji.org

³³ Anne Frank Stichting; <http://www.annefrank.nl/ned/default2.html>

³⁴ Commission of the European Communities, DG Justice; DAPHNE: protection of physical and mental health by the protection of children, young people and women against violence...;

http://europa.eu.int/comm/justice_home/project/daphne/en/index.htm

³⁵ World Health Organisation; World report on violence and health, 3 October 2002; http://www5.who.int/violence_injury_prevention/main.cfm?p=0000000117.

La escuela abierta que coopera con la comunidad local y la sociedad civil del entorno

Las escuelas como comunidades de aprendizaje deben estar abiertas para todos los niveles de la comunidad del entorno. Se caracterizarán por el movimiento de la comunidad a las escuelas y desde las escuelas. Colaborarán con todos los agentes oficiales de la comunidad, las autoridades locales y regionales. Recurrirán a los diversos estamentos oficiales de la comunidad local según las necesidades sean para reforzar actividades del currículum o las interdisciplinarias, o bien las transversales y extracurriculares o las iniciativas pedagógicas. Las comunidades de aprendizaje establecerán conexiones con otras que tengan el mismo propósito, sean ciudades o regiones de aprendizaje, etc³⁶.

Esta cooperación incluye a los agentes del mundo político como los representantes electorales a nivel local, regional, nacional y europeo. Los contactos y la participación de los representantes elegidos en la comunidad local pueden ser un estímulo para los alumnos. La cooperación abarca a las organizaciones sociales; representantes de sindicatos, de servicios sociales y asociaciones de la sociedad. También la cooperación con las organizaciones culturales: bibliotecas, museos, grupos de teatro, orquestas, artistas, artesanos, etc. La cooperación con los representantes de las comunidades de diferentes religiones y las espirituales puede contribuir a la educación de la fe lo cual tiene especial importancia en las comunidades de aprendizaje multiculturales locales. La cooperación con las diversas asociaciones de la sociedad civil: las de los derechos humanos, de protección del ambiente, de la integración de los minusválidos, de la promoción de cooperación con el tercer mundo, etc. Todo ello es un enorme potencial de gran variedad que puede enriquecer las actividades escolares en la comunidad de aprendizaje. Se haría muy largo mencionar diferentes asociaciones, pero EFECTO³⁷ es un buen ejemplo de una asociación europea que trabaja en la educación de los niños de trabajadores itinerantes y gitanos que a menudo son grupos desfavorecidos.

La policía puede contribuir a la educación vial y la educación para prevenir la violencia en la escuela. Los hospitales pueden contribuir a la educación sexual y de la salud, en la lucha contra el tabaco y el uso de

³⁶ Norman Longworth; Making lifelong learning work: Learning Cities for a Learning Century; Kogan Press, London, 1999, 228 pages.

³⁷ EFECOT: European Federation for the Education of Children of Travelling Professions (circus people, playground people and bargee people, gypsies...); <http://www.efecot.be>

las drogas. Los artistas y artesanos pueden promover la educación para el arte; los museos y los artistas contribuyen a conocer y apreciar la herencia cultural. Las asociaciones para la protección de los consumidores contribuyen a la educación para el consumo y el modo de actuar. Las asociaciones de los derechos humanos contribuyen a la educación para la paz.

Las escuelas por su parte abrirán sus puertas y pondrán toda la infraestructura a disposición de los adultos que quieran aprender por razones personales o profesionales. Las escuelas en comunidades de aprendizaje deben ofrecer a los miembros de la comunidad local, las aulas y espacios de la escuela, la infraestructura, el material escolar y el modo de utilizarlo. Las bibliotecas colaborarán con esas escuelas poniendo a su disposición sus recursos y la infraestructura. Los museos de ciencias contribuirán a la educación en las ciencias. Los teatros, orquestas y grupos de drama pueden hacer varias contribuciones: resaltar la educación cultural, y también despertar interés por trabajos que ofrecen sus organizaciones y que son aptos para jóvenes. Algunas organizaciones culturales ofrecen actividades atractivas orientadas a grupos desfavorecidos. Los representantes de empresas y negocios que se involucran en comunidades de aprendizaje con escuelas contribuyen a promover habilidades empresariales de los alumnos o habilidades administrativas de los miembros y de quien preside el equipo administrativo de la escuela.

La cooperación de empresas y negocios en la adquisición de competencias y habilidades puede llevar a que las actividades en este campo sean mejores y sean producto de la unión de unos y otros.

Se dará mucha importancia a la colaboración con las asociaciones de voluntarios en la comunidad ya que éstas pueden ayudar a despertar en los jóvenes el interés para hacer en la comunidad local un trabajo voluntario y así tener la experiencia de contribuir en la construcción de esa comunidad.

La participación de los padres es uno de los elementos más importantes a nivel local. La escuela que quiere llegar a ser una comunidad de aprendizaje se esforzará en involucrar activamente a los padres reconociendo la contribución que hagan. Ha sido ya mencionada la importancia de que los padres se sientan acogidos y bienvenidos en la escuela especialmente los padres inmigrantes. EPA, Asociación Europea de Padres³⁸ ha trabajado en este aspecto.

³⁸ EPA: European Parents' Association: How to involve economically and socially disadvantaged parents into school life; CONNECT project; Brussels, 2001, <http://www.epa.be>

See also CONNECT web site: <http://europa.eu.int/comm/education/connect/selection.html>

Las escuelas como comunidades de aprendizaje tomarán la responsabilidad de contribuir y promover las iniciativas a favor de los grupos desfavorecidos. Contribuirán especialmente a promover la formación básica y la educación de habilidades que carecen algunos grupos de desfavorecidos para que sean capaces de participar en la sociedad civil local.

Se ha hecho mención a la necesidad de preparar cuestionarios para conocer las necesidades en la formación de los maestros en ejercicio en el marco de una comunidad de aprendizaje. También para descubrir en la comunidad local los talentos que se tiene y los que pueden ser requeridos y que aún no se han usado. Las residencias y casas de personas jubiladas pueden ser oportunidades para el trabajo voluntario de los jóvenes, pero pueden también ser lugares donde detectar talentos.

Las cárceles ofrecen oportunidades para el trabajo voluntario de los jóvenes y al mismo tiempo pueden hacer posible el que los prisioneros participen activamente en programas de rehabilitación en la comunidad local.

La cooperación entre la escuela y los diferentes organismos, autoridades, organizaciones y asociaciones de la comunidad local de aprendizaje servirá para fortalecer en los jóvenes el sentido de pertenencia a la comunidad local lo que será aliciente para invertir tiempo y esfuerzo en beneficio de dicha comunidad. Por tanto, la cooperación entre la escuela y los agentes locales viene a ser un factor clave en la educación afectiva del ciudadano puesto que ayuda a los jóvenes a que se sientan incluidos en la sociedad local. Por esto se constituye en elemento importante para promover la ciudadanía activa.

Escuelas que revitalizan específicamente la ciudadanía activa y crean estructuras democráticas

Toda escuela involucrada en la comunidad de aprendizaje tiene la responsabilidad de educar para la ciudadanía, una educación que comprende tres dimensiones: *cognitiva, afectiva y pragmática*. Estas dimensiones vienen ampliamente desarrolladas en *Learning for Active Citizenship*³⁹ publicado por la Comisión.

Promover la ciudadanía *cognitiva* supone empeñarse en dar a conocer y entender las estructuras democráticas que sustentan la vida

³⁹ Commission of the European Communities; Learning for Active Citizenship; Brussels, 1999, pages 16-30; <http://europa.eu.int/comm/education/citizen/citiz-en.html>

diaria de los jóvenes y de los miembros de la comunidad local, regional, nacional, europea y mundial. Esta educación se puede hacer de diversos modos: por medio de cursos de educación cívica o de educación religiosa en una perspectiva de interreligiones o de intercreencias; por medio de la participación de los políticos en diferentes niveles, de visitas a instituciones democráticas, la investigación en internet, el estudio de la información en los periódicos y la media, la participación de los jóvenes en simulacros de elecciones y de sesiones del Parlamento o de ministros de Consejos, etc. La dimensión cognitiva acrecentará en una cultura de reflexión crítica y de debate. La ciudadanía cognitiva puede ser reforzada de modos diferentes usando diferentes enfoques pedagógicos.

Vivir la ciudadanía es mejor que el predicarla; vivirla en el ambiente real, de cada día, de los jóvenes a que se refiere; por eso importa mucho promover la dimensión *afectiva* de la ciudadanía. Para fortalecer este aspecto se tendrá en cuenta cuanto se mencionó en la escuela que «cuida» y se preocupa (*caring school*): estructuras de apoyo, de orientación y consejo a nivel de alumnos, de maestros y de padres. Todas esas actividades y estructuras pueden reforzar el sentido de pertenencia a una comunidad que desde la perspectiva democrática es la base del compromiso.

Estas dimensiones claves de la ciudadanía activa aparecen subrayadas en varias publicaciones importantes del Consejo de Europa: Educación para la ciudadanía democrática: perspectiva de aprendizaje de por vida. Conceptos básicos y competencias esenciales para la ciudadanía democrática. Estrategias para formar la ciudadanía democrática y Los lugares de ciudadanía: el dar poder, la participación y el consorcio (*partnership*)⁴⁰.

El sentido de pertenencia a la comunidad escolar es lo primero a fortalecer; una comunidad escolar que estando a su vez inserta en la comunidad local se construye y se desarrolla desde la comunidad familiar. La interacción entre esas tres comunidades —escuela, familia y comunidad local— es esencial para promover la ciudadanía activa y de-

⁴⁰ Council of Europe: key publications on citizenship education:

César Birzúa; Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective; Strasbourg, 2000, 88 pages.

François Audigier; Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship; Strasbourg 2000, 31 pages.

Karlheinz Duerr, Vedrana Spajic-Vrkas and Isabell Ferreira Martins; Strategies for learning democratic citizenship, Strasbourg, 2000 78 pages.

Liam Carey and Keith Forrester; Sites of citizenship: empowerment, participation and partnerships, Strasbourg, 2000, 42 pages.

mocrática. Por eso, se tiene que evitar toda forma de exclusión y se debe apoyar y ayudar a los jóvenes que se encuentren excluidos por cualquier situación social, intelectual, espiritual, material etc. La comunidad que posea ese sentido de pertenencia debe celebrar regularmente el hecho de ser comunidad. Las escuelas celebrarán especialmente la diversidad si son multiculturales ya que estas celebraciones refuerzan el sentido de pertenecer juntos los de diferentes culturas a la misma comunidad. Dichas celebraciones tienen un fuerte impacto en la dimensión afectiva. Todo lo que a continuación se va a mencionar al hablar de la dimensión pragmática supone también una ayuda para promover la dimensión afectiva.

La dimensión *pragmática* de la ciudadanía se construye dando a los jóvenes oportunidades de invertir en su comunidad local o en grupos ya constituidos o en organizaciones de esa comunidad. Se ha dicho ya repetidamente que la cooperación con las diferentes organizaciones es un elemento clave en la comunidad de aprendizaje. Volvemos a hacer énfasis en que la cooperación entre la escuela y los diversos socios de la comunidad local ofrece muchas posibilidades par poner en práctica la ciudadanía en acontecimientos concretos. Si los jóvenes ven que sus actividades tienen impacto en el desarrollo de la comunidad local estarán más motivados para invertir aún más en esa comunidad. Las actividades de los jóvenes pueden ser variadas: sociales, culturales, interculturales, ambientales, relativas a los derechos humanos, a la educación para la paz etc., pero lo importante es que todas tengan como perspectiva la ciudadanía activa. Reforzar la dimensión pragmática de la educación para la ciudadanía tiene efecto en su dimensión afectiva y en la cognitiva. Para que el compromiso de los jóvenes sea más fuerte importa mucho que su dedicación y sus actividades sean reconocidas, evaluadas, ponderadas y aun celebradas en la comunidad local. Las tres dimensiones de la ciudadanía comprometida están integradas de modos diversos en la educación cívica de los diferentes sistemas de educación en el mundo como lo muestra el estudio de IEA *Civic education across countries: Twenty-four National Case studies from the IEA Civic Education project*⁴¹.

Diversas organizaciones internacionales como la UNESCO⁴² y el Consejo de Europa⁴³ y algunas ONG⁴⁴ han preparado materiales útiles

⁴¹ EA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement); Civic education across countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project, Amsterdam, 1999, 624 pages

⁴² UNESCO: Education for citizenship (a CD Rom with educational materials); Paris, 2002; <http://www.unesco.org/education>.

⁴³ Council of Europe: Education for democratic citizenship; http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/

⁴⁴ CSV Ibis Trust; Active citizenship: a teaching toolkit, Oxon, 2000, 242 pages.

para promover la educación de la ciudadanía activa. Son particularmente interesantes las actividades para la educación en la ciudadanía democrática formuladas por el Consejo de Europa.

Toda escuela que quiera llegar a ser comunidad de aprendizaje debe desarrollar y dar importancia a las estructuras democráticas y participativas que favorecen que todo miembro de la comunidad educativa y local participe en el desarrollo de la comunidad de aprendizaje. Son estructuras indispensables: los consejos de padres, los consejos de clases, los consejos del personal.

La participación democrática se muestra también en la elección de aquellos metodologías pedagógicas y modos de educar que hacen énfasis en el potencial de cada persona. La implementación de la educación diferenciada y la formación que tiene en cuenta lo específico de cada persona es de vital importancia para promover la ciudadanía. En las escuelas que sean comunidades de aprendizaje se dar especial importancia a la educación entre iguales (*peer education*) como método pedagógico. Otros elementos ya mencionados como la participación en asociaciones tienen efecto directo en la ciudadanía activa.

La elección de métodos pedagógicos y prácticas que tengan por fin el desarrollo del potencial del alumno es otra señal de participación democrática. Implementar la enseñanza diferenciada y los modos de aprender de los alumnos son factores que realzan la educación de ciudadanía. La pedagogía socio-constructiva y la del diálogo contribuyen a igual resultado, como también ayuda el *peer education* o educación entre iguales, que es un modo pedagógico de mucho potencial en la educación para la ciudadanía.

Escuelas involucradas en la cooperación europea e internacional

Las escuelas como comunidades de aprendizaje se involucran en la comunidad local y en la regional. Son además escuelas que animan a los jóvenes a abrirse a Europa y al mundo. Con este fin, participan en proyectos de cooperación transnacional tales como los proyectos Comenius escuelas concertadas⁴⁵, proyectos de cooperación bilateral o proyectos de UNESCO tales como Associated Schools Project Network⁴⁶.

⁴⁵ Commission of the European Communities; Socrates programmes, Comenius chapter: action 1 school partnerships; Brussels.

⁴⁶ UNESCO; Associated Schools Project Network; Paris, <http://www.unesco.org/education/asp/>

Las escuelas comunidades de aprendizaje deben implementar actividades para concienciar y para ayudar a los países ya sea de Europa o del Tercer mundo que estén pasando dificultades. Harán que los estudiantes entiendan que el bienestar debe ser compartido y que el compartir y la solidaridad son cualidades del ciudadano del mundo.

Desde la perspectiva europea e internacional todas las actividades de las disciplinas varias y las interdisciplinarias tendrán un mayor énfasis en la interdependencia entre países y continentes. Se insistirá en la necesidad de un desarrollo global sostenible.

La riqueza intercultural —europea e internacional— que frecuentemente existe en las escuelas por la presencia de inmigrantes se aprovechará para la educación y el entendimiento de lo intercultural poniendo como bases la tolerancia, el respeto y la colaboración. Se celebrarán las diferencias culturales como medios que son para el mutuo enriquecimiento y no para dividir el pueblo y las naciones en facciones y grupos.

Las comunidades de aprendizaje deben por tanto conectar con otras comunidades de aprendizaje a nivel local, regional, nacional, europeo y global; es una medida necesaria para intercambiar experiencias, para animarse unos a otros, para reforzar las actividades aprendiendo de los fracasos y éxitos. Deben también ayudarse en cosas concretas para buscar solución a retos y a problemas reales. Las diversas comunidades de aprendizaje deberían crear redes de conexión para ayudar a establecer nuevas comunidades de aprendizaje.

Conclusión

Este texto ha tratado sobre algunas características clave de las comunidades de aprendizaje y del modo en que pueden contribuir en la creación de la ciudadanía europea y la identidad europea en el marco de la evolución de la Unión Europea.

Las comunidades de aprendizaje de ningún modo intentan contribuir a una identidad europea «única» que no existe como tal. Cada país, región o grupo de pueblos tiene su propia identidad y contribuye con sus características propias a una posible identidad europea que se construye gradualmente. Tal identidad europea no sustituye a las identidades de carácter local, regional o nacional sino que las complementan y suplen.

Lo mismo se puede decir de la ciudadanía europea respecto a la nacional y la global y aun la múltiple ciudadanía como se puede ver en *La*

citoyennete a l'aube du 21.^e siecle de Marco Martiniello⁴⁷ y en varias contribuciones a *Citoyennetes nationales et citoyennete europeenne*⁴⁸, publicación coordinada por Françoise Parisot.

Las comunidades de aprendizaje pueden ayudar a las escuelas, a los jóvenes y a las comunidades locales de Europa y del mundo, a tomar conciencia de su propia identidad y a ver cómo cooperando con otros enriquecen la suya. *La cooperación europea y global intenta mantener la riqueza de la diversidad y variedad de identidades, la rica ensalada mixta (europea y global) en la que puede reconocerse cada ingrediente; no quiere ser una incolora y difusa mezcla europea y global (melting pot) en la que desaparecen las identidades y se pierde la personalidad y la identidad propia.*

⁴⁷ Marco Martiniello; *La citoyenneté à l'aube du 21^e siècle*, Fondation Roi Baudouin, Editions Université de Liège, Liège, 1999, 48 pages.

⁴⁸ Françoise Parisot (Ed.); *Citoyennetés nationales et citoyenneté européenne*, Hachette, Paris, 1998, 384 pages.

15. Identidad(es) Europea(s) en un mundo plural

Liisa Salo-Lee

Department of Communication
University of Jyväskylä, Finlandia

¿Cuándo me veo como europeo?

Durante mi estancia de casi tres años en España 2000-2002 me veía a mí misma sobretodo como «norteña». Los Pirineos parecían ser —como en los primeros siglos— la división entre el mundo Iberoamericano, el Sur, y el Norte. En el contexto español «el Norte» se ha entendido de modo amplio. Para la mayoría de los escritores españoles de viajes del siglo XIX y principios del XX el Norte empezaba cuando bajaban del tren de París en Colonia (Stadius 2002). En lo referente a Europa en general, los españoles solían pensar que «Europa se acaba en los Pirineos». Para mí, sin embargo, tras haber vivido 12 años en Brasil, los españoles me parecían bastante europeos comparados con los brasileños, al menos en su comportamiento al «hacer cola» o incluso en su concepto del tiempo. Durante mis 20 años de matrimonio con un chino, a menudo me sentí fundamentalmente «occidental». Algunos chinos me han confundido con una americana. El único momento donde he sido consciente de mi «europeidad» fue cuando viví cinco años en Estados Unidos. Ni siquiera Latinoamérica consiguió hacerme consciente de este tipo de sentimiento que es la identidad europea. Tras los sucesos del 11 de Septiembre de 2001, parecía que muchos europeos compartían las mismas percepciones. ¿Cuándo soy consciente de mi identidad nacional finlandesa? En el contexto nórdico, tratando con mis vecinos nórdicos. A pesar de muchas similitudes entre las culturas nórdicas que quedan realizadas, por ejemplo, en el contexto español (he participado en proyectos nórdicos conjuntos en España), hay suficientes diferencias entre los nórdicos como para hacerle sentir a uno que es finlandés en situaciones específicas, como viajando con pasajeros suecos en un vuelo Estocolmo-Madrid.

Identidad multicultural

Todos somos multiculturales. Las identidades son volátiles. Cambian constantemente a través de diferentes contextos y relaciones, y son redadas, negociadas, co-creadas y redefinidas una y otra vez en varias situaciones comunicativas (Vasko, Kjisik & Salo-Lee 1998). Los comportamientos individuales están guiados por una multiplicidad de culturas en las que están inmersos, y «esperar que la gente de un patrón cultural específico actúe y reaccione como si su comportamiento estuviera conformado sólo por una cultura es una abstracción teórica y no se da en la vida real. En la vida real las personas son miembros de y/o están influenciados por más de una cultura» (Kuada & Gullestrup 1997).

¿Qué tipo de papel debe o puede jugar «la identidad Europea» entre el resto de identidades? ¿Es el «Homo Europeus» un concepto realista o un objetivo? (ver Niiniluoto 1996).

Primero veremos las identidades culturales, étnicas y nacionales. Luego discutiremos sobre algunos de los retos que nos enfrentamos en relación con la identidad europea y la educación intercultural.

Cultura e identidad están entrelazadas. En sociología y antropología *identidad cultural* está entendida para designar el sentimiento de pertenencia a un grupo y un comportamiento cultural que está basado en valores comunes, historia, lenguaje y tradiciones conjuntas (Liebkind 1994). El lenguaje es parte de la identidad cultural de una persona. Es una poderosa fuerza unificadora para la cohesión de un grupo. El lenguaje es usado para reforzar la identificación y los lazos con un grupo en particular. La solidaridad dentro del propio grupo se muestra, si procede, usando el lenguaje propio de ese grupo. Un grupo *étnico* es un grupo que se clasifica a sí mismo como un grupo aparte y tiene su propia cultura que desea mantener. Según Liebkind (1994), las identidades étnicas pueden cambiarse. Pueden cambiarse tanto dentro de la vida de una persona como a lo largo de la historia. A pesar de ello, identidad étnica —aferrarse a una nación en concreto o un grupo étnico— parece ser un fenómeno relativamente permanente. En parte esto depende del hecho de que la cultura es transmitida a una persona ya en la familia. Con la educación temprana, forma inconscientemente la personalidad global en línea con la cultura nacional (Liebkind 1994).

¿Qué es entonces la *cultura nacional*? Las identidades nacionales son una fuente de identidad cultural. En nuestras propias «autodefiniciones», dentro de algunos contextos, sacamos nuestra identidad nacional («pasaporte»): soy finlandesa. La identidad nacional ha llegado, al menos, para las primeras generaciones, a significar «hogar», «raí-

ces». Internacionalidad e interculturalidad en ocasiones solían ser vistos como una amenaza a las aspiraciones nacionales. En Finlandia, por ejemplo, un conocido mecenas de las artes finlandesas, criticó en los inicios del siglo xx a un escultor finlandés que parcialmente vivía en Francia por no saber «dónde están sus raíces». Hoy, con un arte y unos artistas más globalizados, el descubrimiento de las «raíces» entre varias influencias entremezcladas puede ser más problemático.

Según Hall (2002), la nación no es sólo la unidad política sino algo que también produce significados, un sistema cultural de representaciones. Sabemos lo que significa ser finlandés o ser español basándonos en cómo el «españolismo» y el «finlandesismo» han sido representados en forma de ciertos significados de culturas finlandesas o españolas. La gente no son sólo ciudadanos legales de una nación sino que además participan de la idea de la nación como se la representa en su cultura nacional. La nación es, según Hall, una comunidad simbólica y como tal puede «inspirar un sentimiento de identidad y fidelidad».

Las culturas nacionales son un fenómeno moderno. Los estados nacionales se convirtieron en una importante fuente de significado cuando se construyeron las identidades culturales modernas. Para los finlandeses, el documento más concreto de la construcción del «finlandesismo» es un libro de Zachris Topelius (1875) «Our country» que apareció en 58 ediciones. Según Niiniluoto (1996), este libro ha formado decisivamente la mentalidad finlandesa con sus historias, sagas y poemas en muchos sentidos. El punto de partida de Topelius fue, a pesar del espíritu nacional del libro una sociedad multicultural dentro de Finlandia de la que de diferentes raíces se ha llegado a una sola «como muchos árboles formando un bosque» (Niiniluoto 1996). El lenguaje finlandés se convirtió en el siglo xix y a comienzos del xx, como ocurre a menudo en circunstancias difíciles, en una característica definitoria de identidad nacional y una fuente de orgullo y autoestima nacional. Un fenómeno relacionado con el finlandés como idioma y la idea de nación en esos tiempos fue, por ejemplo, las frecuentes traducciones al finlandés de apellidos extranjeros.

Las escuelas y los profesores siempre han desempeñado un papel significativo en la formación de identidades culturales y nacionales. Mientras que en tiempos pasados el papel nacional de los profesores era destacado, hoy la ideología multicultural está crecientemente intervinando en las políticas educativas. El objetivo de la educación básica finlandesa es, por ejemplo, «fortalecer la autoestima del individuo y el desarrollo positivo de la identidad cultural propia así como del apoyo a la pluralidad cultural» (Matinheikki-Kokko 2002: 219, citando el Comité Nacional de Educación 1999).

La forma en que las construcciones sociales (como las naciones) funcionan, depende de varias condiciones. Según Niiniluoto (1996) su forma puede estar organizada por decisiones políticas y administrativas y pueden estar legitimizadas por mitos históricos y grandes historias. Las naciones y los estados no son menos reales que otros artefactos pero su existencia requiere de una renovación y un mantenimiento continuo, el combustible para ello es el conocimiento, los objetivos de la gente y sus necesidades y expectativas. Estas construcciones pueden sobrevivir, dice Niiniluoto (1996), si consiguen satisfacer las necesidades concretas de la gente. Esto también se aplica a Europa como construcción social. La crítica actual a la EU es no ser una «sociedad de gentes» suficientemente sino un «monstruo burocrático» (Helsingin Sanomat 2.11.2002 refiriéndose a la petición de Vaclav Havel en el Parlamento Europeo en 1994 en «Carta de la Identidad Europea»).

Identidad multicultural: retos para Europa y educación intercultural

Los retos a los que se enfrenta Europa hoy son múltiples:

- ¿Cómo afrontar la multiculturalidad y la pluralidad en la práctica, especialmente ahora con la expansión hacia el Este de la UE: diferencias en valores y en la forma y la calidad de vida en el Norte y en el Sur, en el Este y en Oeste? Lo que se dice sobre nuestro mundo, que «una mitad se muere de miedo y otra mitad se muere de hambre», también es aplicable en Europa.
- ¿Cómo incorporamos en nuestra realidad a los varios grupos de no Europeos y sus influencias que están más y más presentes en nuestras vidas tales como varios sistemas de creencias? Niiniluoto (1996), por ejemplo, habla del «Euroislam» y pregunta si lo aceptaríamos como una posible «religión doméstica».
- ¿Cómo nosotros como huéspedes acogemos a los demás en nuestro país? La inculturización es un proceso conjunto y en colaboración.
- ¿Cómo nos adaptamos con éxito cuando estamos en el papel de «invitados» en otra cultura?
- ¿Cómo educamos en «la ciudadanía incluyente»?
- ¿No deberíamos, en vez de construir exclusivamente «Identidad Europea» intentar conseguir «Identidad Intercultural» que no es excluyente y que la identidad europea es parte de ella?

La construcción de la «Identidad Intercultural» es un proceso de desarrollo continuo a largo del cual las personas viajan.

El papel de los educadores en facilitar el aprendizaje intercultural es imponente. El camino a una sociedad verdaderamente intercultural requiere, en educación, un enfoque intercultural completo que va más allá de la mera exposición a las diferencias (p.ej. un aula multicultural en sí) al sistema educativo y el ambiente de aprendizaje. En ese enfoque los profesores son también parte de la comunidad de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- HALL, S. (2002) *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- KUADA, J. & GULLESTRUP, H. (1997) «Cultural categories and profiles. A framework for studying multicultural identity of the individuals and their behaviour in organizations». Paper presented at the *IV Annual Symposiums on Intercultural Communication*. University of Tartu, Estonia.
- LIEBKIND, K. (ed.). (1994) *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- MATINHEIKKI-KOKKO, K. 2002. «Kulttuuri-identiteetti oppimisprosessina». In: Laihiala-Kankainen, S., Pietikäinen, S. & Dufva, H. (eds.) *Moniääninen Suomi. Kieli, kulttuuri ja identiteetti.*, Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, pp. 219-234.
- NIINILUOTO, I. (1996) «Mitä on olla eurooppalainen?» In: Niiniluoto, I. & Löppönen, P. (eds.) *Euroopan henkinen tila ja tulevaisuus*. Porvoo: Areena/WSOY, pp. 19-67.
- STADIUS, P. (2002) «The North as a Utopian Arcadia and Dystopian Barbaria in Spain Around the Year 1900. In: Beltrán, L., Maestro, J. & Salo-Lee, L. *European Peripheries in Interaction. The Nordic Countries and the Iberian Peninsula*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 205-211.
- VASKO, V.; KJISIK; H. & SALO-LEE, L. (1998) *Culture in Finnish Development Cooperation*. Helsinki: The Ministry for Foreign Affairs/Department for International Development Cooperation & SAFA.

16.

Imágenes de Europa en el mundo: la perspectiva islámica. Del Occidentalismo a la Occidentología

María Jesús Merinero
Departamento de Historia
Universidad de Extremadura, España

Las recientes conmociones internacionales, han permitido a los medios de comunicación¹ y al discurso político hegemónico, situar al mundo árabo-islámico en el centro de sus diatribas, y han reforzado, junto al aumento de las migraciones, la imagen del «otro» musulmán como amenaza, como revelan multitud de acontecimientos recientes.

La identificación unilateral de las actividades terroristas del grupo Al-Qaeda con la civilización islámica, la invasión y la guerra en Afganistán, la desacertada denominación, por parte de la administración estadounidense, de «eje del mal» para un grupo de países, satanizados así de un plumazo, y la virulencia que, en este contexto, han adquirido las conflictivas relaciones palestino-israelíes, han acrecentado la sensibilidad de gran parte de la población mundial reclamando, con urgencia, la necesidad de un entendimiento internacional².

Entendimiento que debe rebasar la erudición de los foros de negociación y plasmarse en una política eficaz.

Casi simultáneamente, Naciones Unidas declaraba el año 2001 como año del «Diálogo de Civilizaciones», haciéndose eco de la propuesta presentada por el presidente iraní Mohamed Jatami en la Cumbre de la Conferencia Islámica de Teherán, en diciembre de 1997. La iniciativa tiene raíces históricas en la larga duración, que se reavivan en

¹ Es muy interesante el análisis de Halimi, S. (2002) *Les neufs chiens gardiens*. París, Editions «Raison d'agir», sobre la labor de gran parte de los periodistas al servicio del poder de.

² Merinero, M.ª J. (2002) «Prólogo» *Diálogo de Civilizaciones (Oriente-Occidente)*. *Aporte al entendimiento internacional*, Madrid: Edit, Ciencia Nueva.

el tiempo presente, fruto de la confluencia de acontecimientos que hacen cada vez más imprescindible este entendimiento que pasa por el conocimiento mutuo.

Todo ello pone de manifiesto que el mundo occidental y el mundo musulmán se contemplan con recelo.

El análisis que llevó a cabo Edward Said³ en su obra «Orientalismo», publicada en 1978, supuso un giro definitivo en la orientación de los estudios sobre el mundo oriental, fuertemente anclados en el orientalismo⁴ y el etnocentrismo. Sus aportaciones vinieron a poner de relieve el nexo existente entre conocimiento y poder que llevó a crear el concepto de «lo oriental», como elaboración intelectual e interesada de una «diferencia esencialista».

Ha sido el «orientalismo» europeo la elaboración especializada que ha contribuido, mediante su metodología historicista y ahistórica, a elaborar una imagen del musulmán como una sociedad dotada de unas características esencialistas inmóviles, fijando de esta manera la percepción del musulmán exclusivamente en su alteridad. Para el orientalista, el musulmán es ante todo «el otro». Y es esta metodología, vinculada a la tradición etnográfica europea, preocupada únicamente por catalogar, describir, consignar, alejada de todo afán de explicación, lo que permite al orientalista mantener la lógica de la complementariedad y de la confrontación.

El cambio de perspectiva en los trabajos de Laroui⁵ y la obra de Said en relación al estudio del «otro», desembocaron en el reconocimiento de que toda imagen es un producto en el que adquiere gran relevancia la historia social y política de los pueblos. Esto lleva a tomar en consideración el carácter dinámico y por tanto cambiante de la imagen, acorde con el devenir histórico de cada realidad geopolítica del binomio Europa-mundo musulmán. Consecuentemente no podemos hablar de una imagen única, inmutable y unidimensional sino múltiple y variada, resultante de las relaciones políticas, diplomáticas y culturales que hayan mantenido en su evolución histórica.

³ La vigencia de los planteamientos que Edward Said vuelca en su obra, y que fueron escasamente atendidos por los historiadores españoles, despreocupados de estos temas, han hecho que la obra de Said, E.W. (1990) *Orientalismo*. Madrid: Ediciones Libertarias, haya sido reeditada en una coyuntura política internacional muy propicia por la Editorial Debate, en el año 2002.

⁴ Se entiende por «orientalismo» el saber occidental sobre «oriente» desde la perspectiva de «Occidente»

⁵ Laroui, A. (1984) *El Islam árabe y sus problemas*. Barcelona, Península.

El mundo árabe-islámico contempla a Europa, y después a Occidente desde un permanente paradigma: la seducción y el rechazo

Fascinación y rechazo son sentimientos que han caminado indisolublemente unidos, aunque dependiendo de la evolución de cada espacio geopolítico en todas sus variables, y su multiplicidad de relaciones, hayan tenido lugar fases en que se hayan resaltado y visualizado de forma alternativa las actitudes de «Occidentofilia» y «Occidentofobia».

No obstante, la postura esencialista e inmovilista ha correspondido más a la mantenida por los sectores más tradicionalistas, aunque también haya sido utilizada por algunos movimientos nacionalistas.

En esta perspectiva cambiante en las relaciones del mundo musulmán y Europa, nos atrevemos a simbolizar las percepciones del mundo árabe-islámico en unas cuantas imágenes.

Europa como modelo y desafío

Al mundo musulmán le ha sido difícil superar el retraimiento intelectual que acompañó a la decadencia política del mundo árabe, que la colonización no hizo más que agravar.

La superioridad económica, cultural, técnica y militar en la que se encuentra Europa desde el S. XVIII, llevó al mundo musulmán a preguntarse por las razones de su decadencia, tras el esplendor vivido durante la época de oro medieval. La cuestión de la decadencia y la necesidad de superar esta situación se convirtió en centro de su reflexión y preocupación .

La irrupción de las potencias coloniales en el mundo musulmán, hizo más evidente la situación de decadencia cultural, política y económica, y agudizó la necesidad de conseguir un renacimiento del mundo musulmán, que le permitiera adaptarse o enfrentarse al desafío europeo.

La elaboración de las diferentes propuestas políticas e ideológicas para impulsar tal renacimiento se llevará a cabo en consonancia con los cambios acontecidos en Europa, pues los contactos con el continente les permitieron conocer las novedades que habían traído consigo la Ilustración y la Revolución francesa.

Desde entonces los musulmanes no han cesado de debatir el papel político y cultural que debe representar el Islam a la hora de enfrentarse, o adaptarse, al desafío occidental.

Europa aparece al unísono como modelo y como desafío.

Dentro de este movimiento de renacimiento musulmán, al-Nahda, van a aparecer dos corrientes principales de pensamiento, que se diferencian por la importancia que adquirieran dentro de ellas la consideración de la dimensión islámica de sus sociedades. Una de estas corrientes, marginando la dimensión islámica, se muestra más preocupada por la adopción de modelos e instituciones políticas europeas que llevan aparejados la asimilación del concepto geopolítico de estado-nación; es la corriente liberal.

La otra, más preocupada por los aspectos culturales del Islam, planteará el problema en términos de civilización y pretenderá alcanzar la reforma del mundo árabe-islámico, llevando a cabo una renovación del Islam, mediante la apertura al «iytihad» o razonamiento para la interpretación de las fuentes primarias. Es la corriente política reformista musulmana de la «salafiya» (literalmente significa ancestros u orígenes).

Ambas tienen su origen en Egipto, y ambas se beneficiaron de las medidas modernizadoras puestas en práctica por el gobernador egipcio Muhammad 'Alí (1805-1848)

El deseo de modernizar el país, por entonces Wilaya del Imperio otomano, llevó a Muhammad 'Alí a iniciar un proceso de modernización de la enseñanza, mediante el envío a Europa de misiones escolares con un doble objetivo, modernizar la burocracia y los cuadros militares a favor de un ejército para su futuro estado independiente⁶, y contar con expertos para el establecimiento de un sistema nacional de enseñanza cada vez más especializado, mediante la creación de escuelas médicas, politécnicas y administrativas, con la consiguiente disminución de las enseñanzas vinculadas a las mezquitas.

Ligado a las misiones escolares, y clave para el proceso cultural egipcio fue el movimiento de traducción y publicación de obras técnicas y de pensamiento occidental al árabe. En 1835 se creó la Escuela de Traducción de lengua francesa al árabe y la Escuela de Historia y Geografía, que bajo la dirección de Rifa'a Rafi'i al-Tahtawi, se convertirán en una Facultad de Letras y Derecho.

Además se puso en práctica, una experiencia saint-simoniana, muestra de una primera colaboración euro-árabe⁷, mediante la llegada de socialistas utópicos franceses, entre 1833 y 1840, con el proyecto de organizar un estado industrial basado en los adelantos de la ciencia moderna y con la cooperación de ambos.

⁶ Tomiche, N. (1976) *L' Egypte moderne*. París, PUF.

⁷ Lopez García B. (1997) *El mundo árabe-islámico contemporáneo*. Madrid, Síntesis, pp. 53-54.

Europa y este nuevo sistema educativo se convertirán en centros de formación de la futura élite nacionalista que, influida por el sistema europeo, se inclinó a poner en práctica el sistema constitucional parlamentario como vía de progreso.

Todas estas medidas modernizadoras respondían al proyecto de construcción de un Estado-nación, y por tanto autónomo en el imperio otomano⁸, que se vio acompañado de un inicial movimiento nacional egipcio.

Por otra parte, el movimiento renovador de los salafíes trató de mostrar que el islam, en esencia, no se opone al progreso, pero que es necesario volver a recuperar su verdadero espíritu, que se encuentra velado y viciado por siglos de reinterpretación. Su propuesta es la de liberalizar el esfuerzo personal de interpretación de los textos islámicos (iytihad), incluso rechazando algunos principios considerados inadecuados para la modernidad para, de esta forma, y en nombre de la utilidad social⁹, construir una sociedad moderna sin renegar del propio patrimonio cultural-religioso del Islam.

Se trataría de renovar la institución político-religiosa que había estado vigente hasta entonces, el Califato, pero reactivando algunos conceptos políticos como el de «shura» o consulta, vinculados a la creación de nuevas instituciones representativas, Majlis, o Parlamentos, a la manera europea¹⁰.

El gran teórico de la primera generación salafí fue Muhammad 'Abdu. Su maestro Yamal al- Din al-Afgani (1839-1897) fue el promotor de un movimiento político reformista musulmán del que surgió la salafiya. Vivió al- Afgani profundos cambios en las relaciones entre Europa y el mundo musulmán: la crisis de Oriente de 1875-1878, que demostró que las potencias europeas podían entrar hasta el corazón del Imperio otomano, a la vez que habían empezado a ocupar progresivamente el N. de África (Argelia en 1830, Túnez en 1881 y Egipto en 1882). La amenaza europea ponía en peligro la «umma», dado que sin poder político unitario corría el riesgo de desaparecer.

Ante tal evidencia, al-Afgani proponía la necesidad de la solidaridad de los musulmanes en la umma, basada en el deseo de vivir conjuntamente en la comunidad y trabajar por su bienestar, lo que les permitiría resistir la intervención europea. Para él, la causa de la decadencia de

⁸ Mantran, R. (ed). (1989) *Histoire de l'Empire Ottoman*. París, Fayard.

⁹ Abd - Al Malik, A. (1969) *Idéologie et renaissance nationale. L'Égypte Moderne*. París, A. Colin.

¹⁰ Representativas de estas reformas políticas fueron el gobierno pionero de Muhammad 'Alí en 1829, o la «Asamblea Suprema del Túnez entre 1861 y 1864.

los musulmanes era su falta de cohesión, y acusaba a los poderes establecidos de ser incapaces de conseguir la unidad, afirmando que el despotismo era el verdadero enemigo del Islam que predica la consulta¹¹. Por lo que, para limitar el despotismo de los gobernantes abogaba por la necesidad de dotarse de una constitución que limitase los poderes del soberano.

Al proponer una nueva forma de identidad islámica que no fuera estrictamente religiosa, una de sus novedades fue la introducción del Islam como civilización más que como religión, por cuanto animaba a los hombres a no limitarse a servir al Islam de forma pasiva sino colaborando a crear una civilización floreciente en todos los aspectos.

En Muhammad 'Abdu (1849-1905) encontramos ampliadas algunas de las ideas expuestas por su maestro al-Afgani: que la superioridad europea frente al declive del Imperio islámico se debe a la inmoralidad de los dirigentes del mundo musulmán y su alejamiento del verdadero Islam, cuyo conocimiento exige la aplicación de la razón humana, con lo que abría definitivamente las puertas al *iytiḥād*. En su deseo de salvar la tradición cultural de la civilización islámica, recurriendo a la adecuación del Islam a los tiempos coetáneos, uno de los aspectos más innovadores de su pensamiento fue el planteamiento de que el desfase entre Europa y el mundo musulmán es derivado del dominio de las ciencias, por tanto, la cuestión reside en dotarse de conocimiento y saber. Desde entonces la necesidad de educación y formación de la sociedad para desarrollar la potencia del Islam, y la perfecta conciliación entre ciencias religiosas y ciencias modernas y tecnológicas serán dos elementos presentes en todas las propuestas reformistas¹² que le continuarán. Lo que se materializará en el establecimiento de centros de educación mixtos en los que se impartan enseñanzas religiosas y científicas.

Muchas de estas novedades¹³ se incorporaron al ideario sociopolítico de los movimientos reformistas islámicos posteriores como el de los Hermanos Musulmanes, especialmente la explicación del éxito o fracaso político y económico en función de la conducta moral de los gobernantes, culpando a los gobernantes islámicos de su alejamiento del «verdadero Islam». De tal forma que la adhesión de los gobernantes a

¹¹ Kedourie, E. (1966) *Afghani and 'Abduh. An essay on religious unbelief political activism in Modern Islam*. London, pp. 78 y ss.

¹² Mantran, R y otros (1977) *L' Egypte d' aujourd' hui. Permanences et changements, 1808-1976*. París, CNRS.

¹³ Kerr, M.H. (1966) *Islamic Reform: the Political and Legal Theories of Muhammad Abduh and Rashid Rida*. Cambridge, University Press, p. 220 y ss.

este «verdadero islam» se convertirá en la fórmula de legitimación del orden político, y su vigencia llega hasta nuestros días.

El movimiento al- Nahda, supuso para el mundo árabe islámico, la crisis definitiva del Islam tradicionalista, pues el desarrollo de las nuevas instituciones y la etapa de reflexión y adopción de modelos europeos facilitó la emergencia de intelectuales que empezaron a suplantar a los ulemas en su función tradicional de asesores políticos.

Estas ideas, que consiguieron gran audiencia y grandes críticas entre los ulemas tradicionalistas, desacralizaban ciertos aspectos del pensamiento político islámico y abrieron las puertas a una corriente reformista musulmana secularizante, al defender algunos de sus seguidores, como Ali 'Abd el Raziq, la legitimidad de la separación entre religión y Estado en el Islam¹⁴.

Todos los reformistas salafíes y los Hermanos Musulmanes, eran conscientes del desafío del mundo moderno y querían que el Islam aceptase la nueva civilización en la medida en que fuese necesario para recuperar la fuerza.

Europa, se presentaba como modelo tanto para sus métodos educativos, científicos y técnicos como para sus instituciones políticas.

El elemento común entre liberales y reformistas musulmanes era la reacción contra la ocupación extranjera. Les separaban dos cuestiones importantes. Una, la diferente concepción del proyecto nacional, que para los liberales estaba enmarcado en la idea de estado-nación europeo, y para los reformistas islámicos, defensores de la unidad de la «umma» se configuraba en un proyecto panislamista. La otra, bien relevante, es que para los primeros las cuestiones nacionales eran esencialmente políticas, en tanto que para los salafíes junto al hecho político se integraba la reacción contra la «invasión cultural». De tal forma que frente a los europeístas, defensores de la civilización occidental, los reformistas musulmanes no aceptaron de Occidente más que lo que pudiera ser útil para el renacimiento islámico, excluyendo los elementos culturales considerados negativos.

Este es un factor de diferenciación que se agrandaría con el tiempo cuando el enfrentamiento se defina en torno al proyecto nacionalista árabe y el islamista.

La Europa hostil

A la penetración comercial europea y la ampliación de sus ventajas conseguidas mediante tratados y concesiones, se acompañó una enor-

¹⁴ Martin Muñoz, G. (1999). *El Estado árabe*. Barcelona, Bellaterra, pp, 54-55.

me ofensiva comunalista, que permitió a las diferentes potencias coloniales debilitar a las sociedades orientales reforzando los enfrentamientos interconfesionales en su provecho. Buenos ejemplos lo constituyen la política de Gran Bretaña en la India, la política europea en el Líbano, o el ejemplo de Jerusalén.

La desintegración del Imperio otomano puso fin a la utopía panislámica, y la abolición del califato en 1924 por Kemal Atartuk marcó el triunfo de la tendencia «europeista» que se desarrollaría en el marco del Estado-nación. La influencia del modelo liberal, laico y nacionalista europeo entre las nuevas élites musulmanas fue ganando terreno entre las élites gubernamentales, aunque encontró resistencias y presiones por parte de los sectores musulmanes¹⁵. No obstante las primeras experiencias constitucionalistas tuvieron una duración efímera y en muchas ocasiones, como en el caso de la Constitución egipcia de 1879, no llegaron a su vigencia por la injerencia de Francia e Inglaterra que veían en ella un peligro para mantener su control sobre Egipto.

Los efectos ambivalentes de la colonización, la creación de estados artificiales cuyas fronteras respondían a sus intereses, acompañados de la injerencia europea en los asuntos políticos internos, y la contradicción existente entre el discurso racionalista y emancipador —libertad, igualdad, racionalidad— y su comportamiento colonial, fueron elementos que acarrearón el descrédito de la Europa colonial. Descrédito que determinará la evolución interna del mundo musulmán y favorecerá la génesis de una nueva percepción del mundo europeo y de los valores occidentales, que van a perfilar la imagen europea de hostilidad.

El origen se sitúa en la dificultad de Occidente para comprender los efectos de la desestructuración social y la expropiación cultural que supuso la exclusión de los códigos culturales y lingüísticos de las sociedades colonizadas.

Entre las dos guerras mundiales, el nacionalismo fue consiguiendo, ante esta pérdida de prestigio, un aumento de su fuerza, favorecido por la propia acción colonizadora

Las élites «europeistas» que establecieron el sistema liberal por imitación desatendieron una vertiente esencial cual era la adecuación entre el sistema político europeo adoptado y las realidades socio-económicas y culturales de las sociedades a las que se quiso aplicar. La seducción mostrada por Occidente generó una élite política cada vez más despreocupada por la herencia cultural islámica. La ausencia de

¹⁵ Laurens, H. (1993) *L' Orient Arabe. Arabisme et Islamisme de 1798 à 1945*. París, Armand Colin.

reformas socioeconómicas favorables a sus pueblos y las prácticas corruptas de sus dirigentes, desacreditaron el sistema político representativo entre los ciudadanos, y el creciente malestar se manifestó en sucesivos golpes militares que favorecerán la permanencia del Ejército en el poder.

Fue la naturaleza distorsionada e incompleta de la transformación capitalista de las sociedades musulmanas la que se interpuso en el camino de una plena adopción de los valores del pensamiento liberal burgués¹⁶. A la vez que el desencanto ante el fracaso de la democracia liberal impuesta favoreció el desarrollo de nuevas propuestas ideológicas: la islamista, representada por los Hermanos Musulmanes¹⁷, continuadores de la tendencia reformista musulmana, que situaron la cuestión social en el centro de sus preocupaciones; y por otra parte, una tendencia a inspirarse en el modelo marxista, como modelo alternativo al modelo liberal.

Las nuevas élites gobnantes, tanto en la Turquía de Atatürk como en el Irán del Sha, asumieron los valores de la occidentalización entre ellos el laicismo, como elemento de su proyecto nacional. Pero esta occidentalización no respondía a un proceso de modernización de la sociedad, sino que fue impuesta como instrumento de dominio en contra de una identidad musulmana, al prohibirse cualquier manifestación de ésta, bien fuera simbólica, religiosa, cultural o política.

La negación del legado islámico por parte de las potencias coloniales y de las élites nacionalistas, convirtió laicismo e islam en la supuesta representación de dos nociones incompatibles creadoras de élites rivales¹⁸, y de dos modelos contrapuestos que, con el paso del tiempo, provocarían una gran crispación en las sociedades musulmanas¹⁹. Fruto de esta experiencia histórica, el laicismo en el mundo musulmán, va a entenderse como un modelo «antirreligioso»

Las sucesivas revoluciones nacionalistas, arabistas, socialistas —la revolución naserista, baazista, libia, argelina— condujeron al establecimiento de un estado nacional que volvía a prometer la obtención del desarrollo y la modernización para sus sociedades. Los nuevos regímenes políticos desembocaron en el establecimiento de regímenes monopartidistas, en los que las relaciones tribales y clánicas y la clase militar

¹⁶ Amin, S. (1976) *Le nation arabe. Nationalisme et luttes de classes*. Paris: Minuit, pp. 119-121.

¹⁷ Carré, O. y Michaud, G. (1983) *Les frères musulmans (1928-1982)*. París: Gallimard.

¹⁸ Filali-Ansari, A. (1992) *L' Islam est-il hostile à la laïcité?* Casablanca: Le Fennec.

¹⁹ Arkoun, M. y Gardet, L. (1978) *L' Islam hier-demain*. París, L' Harmattan.

se convirtieron en los verdaderos elementos constitutivos del poder, convirtiendo al Estado en un bien patrimonial, al servicio de una minoría gobernante, que no cumple ninguna de las normas democráticas²⁰, y que parece más interesada en «controlar» que en servir a la sociedad.

La demanda de incorporación de la dimensión islámica de la sociedad, llevó a muchos gobernantes a la utilización ideológica del islam, mediante su nacionalización como «islam oficial», integrando de esta forma a la corriente tradicionalista y conservadora, y excluyendo al movimiento reformista musulmán, lo que generará un permanente antagonismo²¹ entre gobiernos e islamismo.

El ideal nacionalista, panárabe, laico y socialista, que desde 1945 había proclamado la cuestión palestina como causa central²², sufre su primer debilitamiento con la derrota en la Guerra de los Seis Días. La lógica de la guerra justificará el autoritarismo de los gobernantes y la construcción de impresionantes aparatos militares, y ha permitido a los regímenes perpetuarse sin transformar la esencia patrimonialista y neocolonial de su poder. La guerra del Yom Kippur, la crisis petrolera de 1973, los acontecimientos del Líbano y la revolución iraní, colaboraron a acelerar el final del modelo panarabista, que llegará a su crisis con la firma de los Acuerdos bilaterales de 1978 entre Egipto e Israel en Camp David.

El resurgimiento islámico de los años setenta y ochenta es, en alguna medida, indicativo de que las iniciales reformas —el «ataturkismo», la Revolución blanca en Irán, las variedades del socialismo árabe tanto el nasserismo como en baazismo— no fueron capaces de conseguir lo que se proponían, y representa una respuesta a la variedad de experimentos fracasados.

El hecho de que toda tentativa de emancipación de los pueblos musulmanes que no entrara en los cálculos e intereses del mundo europeo, luego europeo-norteamericano, fuera sistemáticamente combatida —revolución nacionalista de Mossadeq, panarabismo, demandas palestinas, etc.— ahondó el desencuentro entre Occidente y el mundo musulmán.

El fracaso de los regímenes nacionalistas y socialistas, regentados en realidad por militares desacreditados ante sus pueblos por su corrupción y represión, ha favorecido la gran expansión islamista, cuyo

²⁰ Salamé, G. (ed). (1994) *Démocratie sans démocrates*. París: Fayard.

²¹ Santucci, J.-C. y al- Malki, H. (ed) (1990) *État et développement dans le Monde Árabe. Crise et Mutations au Magreb*. París: CNRS.

²² Benjelloun - Ollivier, N. (1984) *La Palestine: un enjeu des stratégies, un destin*. París: A. Colin.

argumento de deslegitimación, recordémoslo, se centraba en la inmovilidad de los gobernantes.

Occidentofobia y crítica tercermundista

La «Occidentofilia», entendida como imitación de modas o fórmulas occidentales, sin interiorización ni participación en su génesis y elaboración, va a verse contestada, ante la experiencia del fracaso de los modelos europeos impuestos mediante las prácticas de exclusión y represión, propiciando un sentimiento de «Occidentofobia» que se va a expresar mediante una crítica hostil a Occidente.

La crítica que se hace a Occidente se lleva a cabo desde tres registros: a) por el comportamiento parcial y el criterio desigual que esgrime en sus relaciones políticas con el mundo árabe-islámico —cuestión palestina, bombardeos contra Libia, Sudán, Irak, creación «eje del mal» frente al comportamiento con Israel o Arabia Saudí; b) por el apoyo que presta, mediante las provechosas alianzas establecidas con los dirigentes «occidentalizados» del mundo árabe-islámico, a gobiernos tiránicos y antidemocráticos que reprimen cualquier oposición o manifestación crítica con su línea política. En esta alianza, la satanización que lleva a cabo Occidente de los islamistas puede que no se base tanto en el supuesto carácter «antimoderno» de éstos, como en el temor a que puedan sustituir a los vulnerables dirigentes actuales, y trastocar las provechosas alianzas. Eso puede explicar las razones por las que EEUU demonizó a Irán, pero consintió al movimiento radical talibán en Afganistán. En tercer lugar, por la incapacidad de Occidente para reconocer otras referencias ideológicas y simbólicas que no sean las suyas, erigiendo sus referencias en monopolio de la universalidad, exigiendo al resto del mundo la aceptación de su propio sistema de valores, excluyendo otras especificidades extra-occidentales argumentando su incapacidad para integrarse en el orden mundial actual.

La experiencia de cárcel y exilio vivida por muchos opositores, especialmente por los islamistas durante los regímenes nacionalistas y socialistas, va a favorecer la aparición de corrientes radicales que serán los críticos más duros de sus propios gobernantes y de su aliado occidental, y a la elaboración de estereotipos sobre éste, que sirvan de referencia para la toma de conciencia de su identidad.

Se inaugura así la etapa de la «occidentofobia» que cae en un defecto simétrico al del «orientalismo», al elaborar un estereotipo de Occidente en que se elimina su diversidad y complejidad.

En la crítica militante y tercermundista a Occidente se da una situación ambivalente de atracción y rechazo, rasgo constante en la mayoría de los escritores militantes tercermundistas, incluso los del mundo europeo. Esta crítica militante suele ir teñida de una connotación moralizante, dirigida a condenar el materialismo, y las costumbres morales.

Términos como «occidointoxicación», semejante al lema maoista sobre la «polución espiritual»; «occidentalopatía», creada por Fardid²³ para criticar la incapacidad de occidente para abrirse a las demás culturas, y difundida por Yalal al-Hamad, autor de la obra «Oextosicación», obra muy apreciada por la juventud de los años 60 y 70, son una muestra

El uso por parte de los más intransigentes de términos como «Arrogancia mundial» o «el gran Satán» como paradigma del mal, referidos especialmente a Norteamérica, vienen a ser la respuesta al vilipendio que Occidente hace del mundo musulmán y de los islamistas.

La insistencia en marcar las diferencias entre el mundo islámico y Occidente, tras la experiencia histórica vivida, explica el lema de Jomeini «ni Oriente ni Occidente».

La ambivalencia de esta situación se manifiesta en que mientras el discurso político vitupera a Occidente, la práctica real pone de manifiesto la fascinación por todo lo que es científico y representa el progreso, puesta incluso de manifiesto por la importancia social que han adquirido en algunos países islámicos, los cuadros políticos procedentes de los ministerios ocupados por ingenieros y diplomados de las escuelas occidentales²⁴, los «ingenieros islamistas». Incluso, la misma revolución iraní no significó el rechazo de la penetración de las ideas y técnicas occidentales, sino que se intentó que no se tratara sólo de la importación de recetas sino de su integración en una cultura viva²⁵, adaptando instrumentos nuevos a viejos comportamientos y generando una asimilación progresiva de aquellos. Por otra parte, los propios dirigentes, incluso los más importantes centros de educación religiosa, como la escuela de Qom, no han dudado en incorporarse con rapidez a la revolución informática.

²³ Khosrokhavar, F. y Roy, O. (1998) *Irán. De la revolución a la reforma*. Barcelona: Bellaterra, p. 201.

²⁴ Hourcade, B., y Richard, Y. (eds). (1987) *Téheran au-dessous du volcan*. París: Autrement, pp. 24-28.

²⁵ Richard, Y. (dir) (1989) *Entre l'Iran et l'Occident. Adaptation et assimilation des idées et techniques occidentales en Iran*. París: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Occidentología y propuesta de diálogo

La aspiración a encontrar una fórmula original que sea capaz de combinar modernidad y autenticidad, ha llevado a un proceso de afirmación cultural islámica entre sus sociedades, que les están permitiendo recuperar unos valores que habían sido excluidos desde la irrupción colonial europea y adaptarlos a las nuevas realidades sociopolíticas. Esta recuperación, que no consiste en una vuelta a la tradición, sino en una nueva interpretación, desde la razón, de los textos originales para acomodarlos a las nuevas realidades socio-políticas, se ha visto favorecida por dos procesos importantes.

Por una parte lo que algunos llaman la «crisis de Occidente», pues aunque el modelo occidental se extiende por todas partes, se percibe como un modelo en crisis, incapaz de resolver, en sus propias metrópolis, problemas como la pobreza, el paro, la delincuencia o la droga²⁶. Por otra, la espectacular evolución que se ha producido en el ámbito de la «mundialización» acelerada provoca como reacción el refuerzo de la necesidad de identidad. Sería, por tanto, un error, creer que existe una incompatibilidad estructural entre la modernidad y el núcleo de la doctrina musulmana, otra cosa es conocer y reconocer cuales han sido las circunstancias de la irrupción de la modernidad en los países islámicos, que le han impedido arraigar con facilidad entre la mayoría de la población. El hecho de que fuera impuesta por la coacción de la colonización extranjera produjo en algunos ámbitos el surgimiento de una reacción defensiva por miedo al desarraigo y por el afán de preservar sus creencias y las fuentes de su civilización. Hoy, el movimiento islamista no trata tanto de rechazar la modernidad occidental en bloque, cuanto de volver a darle los atributos de la alteridad, para volver a apropiarse de toda o parte de su herencia.

En realidad los valores de la modernidad se han visto arrastrados en el torbellino de su reescritura con las categorías y la terminología del sistema simbólico musulmán²⁷. Se trata de un complejo proceso de reconciliación, que contribuye a extender el campo de la modernización, y no a perturbar su avance.

A partir de finales de los años noventa, han surgido propuestas desde los islamistas, en pro de un diálogo de civilizaciones. Y, de entre ellas, la que ha tenido más audiencia ha sido la realizada por el presidente iraní Jatami, precisamente el presidente del único país en el que ha triunfado una revolución islámica.

²⁶ Maalouf, A. (1999) *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.

²⁷ Burgat, F. (1996) *El islamismo cara a cara*. Barcelona: Bellaterra, p. 250.

Superada la etapa de crisis y cerrazón, acompañada de un repliegue del mundo musulmán sobre sí mismo, como medida defensiva, se ha producido una evolución en la actitud de muchos de los intelectuales musulmanes hacia Occidente, a pesar de que existan tendencias radicales. Algunos quieren invertir la percepción antagónica anterior por un nuevo conocimiento racional de Occidente, dejando de considerarle como algo monolítico, insistiendo en la diversidad y complejidad de las dos culturas. Es lo que podemos denominar Occidentología., el conocimiento científico de Occidente.

En esta línea se sitúa el razonamiento del filósofo islamista Soroush, quien desde el escepticismo crítico acepta unas relaciones provechosas y racionales con Occidente, a la vez que preservando los propios valores culturales. Abandona la consideración de Occidente como un todo homogéneo, lo que le permite concebirle como un sistema complejo en el que ciertos elementos pueden entrar en armonía con los de otros sistemas, por cuanto tomar las partes o el producto del sistema no significa aceptar a Occidente en su totalidad, lo que hace necesaria la elección en el momento de tomar esos préstamos, para que la relación resulte armoniosa. Para lo que propone, afirmando la confianza en los propios recursos de su cultura, un esfuerzo de introspección que permita la apertura al otro sin temor y sin complejos²⁸.

Esta nueva forma de conocimiento servirá también como proceso catártico mediante el que superar la fascinación por ese Occidente, más que real, imaginario.

En esta dirección se orientaba el mismo Shariati, quizás el más importante ideólogo de la revolución iraní, quien exhortaba a los jóvenes y estudiantes islamistas a salir de la alienación cultural buscando nuevas formas de pensamiento que se instalase entre las formas intelectuales occidentales y las procedentes del pensamiento tradicional «(...) *la masa hereda un alimento bien elaborado y cocinado y no tiene que esforzarse por hacer su elección, solo tiene que registrarla. De la misma forma no tiene que inquietarse por elegir pues unos productos de consumo bien embalados les llegan directamente de Occidente, y es suficiente con abrir y consumir (...)* Pero entre estas dos opciones se encuentran aquellos que nueden resignarse a seguir sumidos en unos criterios tan desfados, ni a consumir, sin más, los productos ideológicos llegados de Occidente a lo largo del último siglo. Estos intelectuales desean elaborar ellos mismos mediante la elección su propio consumo intelectual»²⁹.

²⁸ Merinero, M.ª J. (2001) *Irán. Hacia un desorden prometedor*. Madrid: Ed, Los Libros de la Catarata, pp. 181 y ss.

²⁹ Shariati, A. (1982) *Histoire et destinée*. París: Sindbad, p. 110.

Esta nueva percepción enjuicia la herencia de la occidentalización de forma más equilibrada, sin considerarla ni el único camino hacia la felicidad, ni una fatalidad, sino valorando que del contacto con otras culturas, y otros pensamientos, pueden obtener recursos para protegerse en las relaciones con el exterior, con el Estado o con el mercado.

Esta propuesta de diálogo y de síntesis cultural ha tenido eco favorable en la reunión que la UE y la Conferencia Islámica mantuvieron en Estambul en la primavera de 2002, bajo el lema «Civilización y Armonía», mostrando su rechazo a la iniciativa norteamericana de invadir Irak.

Para que el entendimiento y el diálogo sean fructíferos es necesario que Occidente conozca quienes son los islamistas, teniendo en cuenta su diversidad de actitudes, y esté dispuesto a dialogar con los sectores más abiertos, que constituyen una gran mayoría y evite de esta forma que sean los sectores más radicales, que existen, los que impongan sus criterios.

Y en este diálogo acepte el reconocimiento de que ninguna cultura es pura sino que todas son híbridas, producto de imitaciones y elaboraciones., de síntesis entre modernidad y tradición. Porque la cultura no es algo dado sino que se fabrica tomando préstamos, por lo que es inútil circunscribir la parte de lo auténtico, de lo autóctono, pues si plástica en el tiempo, la cultura es igualmente plástica en el espacio.

17.

Identidad, ciudadanía y educación en una naciente «sociedad sin fronteras». Un caso japonés basado en un estudio comparativo internacional sobre la cultura de la juventud

Hidenori Fujita
Graduate School of Education
Universidad de Toki, Japón

Época de reforma de la educación¹

Se está dando una nueva reforma de la educación provocada por:

- Privatización, marketización y liberalización de la educación.
- Orientación consumista e ideología neo-liberal.
- Preocupación nacional sobre la calidad de la enseñanza y la ideología neo-conservadoras.

Cambio desde una Sociedad Segmentada hacia una Sociedad sin fronteras

Cambios destructivos de las fronteras

Se están produciendo pluralidad de cambios post-modernos, sociales e ideológicos, Revolución IT, Globalización, etc. Estado nación, agrupación social, escuela para expresar la transición, papel del genero y su identidad asociada.

¹ Este capítulo no mantiene la misma estructura que los otros. Lo que aquí aparece es un resumen de la presentación en el seminario Identidad Europea que tuvo lugar en Salamanca (España), 18-19 de octubre del 2002.

Sociedad segmentada

Los roles, estatus y grupos sociales están claramente definidos tanto estructuralmente como institucionalmente. El espacio de vida está diferenciado y dividido en distintos sub-espacios junto con estos roles y la activación diaria tiende a ocurrir entre estos sub-espacios diferenciados y claramente definidos. En tal sociedad, la identidad personal tiende a formarse y asegurarse en las bases firmes de sus roles, estatus y grupos sociales.

Sociedad de paso

Las definiciones y las fronteras de roles, estatus y grupos sociales aparecen borrosos, indefinidos y flexibles. La delimitación del espacio de vida está menos diferenciada y se muestra más flexible: los individuos tienden a tener más roles/estatus que tenían anteriormente. La pertenencia al grupo y las actividades diferentes en las que se participan se entrecruzan en los lugares sociales. En tal sociedad, la identidad se convertirá, o se espera que se convierta en más abierta, más flexible y más reflexiva que antes.

Cuatro principales roles de la enseñanza en una Sociedad de Enseñanza Moderna

1. Promover una «Educación a lo largo de toda la vida».
2. Educar una ciudadanía responsable y respetable.
3. Educar habilidades y conocimientos básicos.
4. Desarrollar identidad personal.

Cuestiones y conflictos sobre la identidad

Nivel económico: Globalización frente a asuntos nacionales. Ejemplo: negocios contra la seguridad social

Nivel político: Comunidad Global / Europea frente a Estado Nación. Ejemplo: políticas globales contra políticas nacionales (participación y la toma de decisiones)

Nivel cultural: Identidad Global / Europea (Cultura) frente a Identidad Nacional (Cultura). Ejemplo: Orientación normativa hacia la ciudadanía Global / Europea contra la herencia cultural de una nación (incluyendo la lengua)

Nivel social como un mundo de vida ordinaria: cuestiones de prejuicio, discriminación y segregación.

Valores, actitudes y orientación ciudadana de jóvenes en 11 países

La fuente de datos en la que nos basamos para hacer estas afirmaciones es: *La juventud japonesa en comparación con la joven del mundo: un informe resumen del sexto estudio mundial de jóvenes*, 1998. La administración de asuntos de la juventud, Agencia de gestión y coordinación, Japón. Marzo 1999. (El ponente fue el responsable de este equipo de investigación. Algunas de las tablas y datos aquí aparecieron originalmente en Fijita (1998).

Cuatro niveles de una nueva sociedad simbiótica y los objetivos de la educación ciudadana

1. Abarcadora de simbiosis sociable.
2. Conocimientos indiferenciados.
3. Valores comunes compartidos.
4. Aprendizaje inserto en la vida diaria.

Simbiosis segregada y segmentada

En la que tiene lugar: el conocimiento diferenciado y especializado jerárquicamente; el espacio de vida segregado y lugar de expresión segmentado, la localización de currículum y habilidades y la apropiación individual de conocimiento.

Simbiosis cívica

En la que se deberían favorecer: la aceptación de diferencias y multiplicidad, la igualdad como un ciudadano y organización social abierta, el conocimiento común básico y responsabilidad como ciudadano y el aprendizaje cooperativo y comunidad de aprendizaje

Simbiosis orientada al mercado

Simbiosis cuyos ingredientes son: la indiferencia en valores comunes y otros, la apropiación individual del conocimiento, el aprendizaje

individualizado y libertad de elección y el parcialmente multilocalizado sistema del espacio de aprendizaje segmentado

Cuatro valores principales o principios organizativos de la Educación y la Sociedad

1. Eficiencia.
2. Igualdad de oportunidades.
3. Simbiosis cívica (conviviendo y haciéndose cargo, aceptación y participación).
4. Auto realización.

Referencias bibliográficas

- FUJITA, H. (1991) *Gakkoka/Johoka to Ningen Keisei Kukan no Hen Yo* (La Ironía y contradicciones de la sociedad con una altamente escolarizada y alta información como medio ambiente educacional) (Estudios sociológicos contemporáneos). Vol 4, *The Hokkaido Sociological Association*, pp. 1-33.
- FUJITA, H. (1993). «Gakko Gakushu no Igi to Kozo (Objetivos y la estructura del aprendizaje en la escuela). *Gakko Kyoiku Kenkyu* (Research Journal of School Education). N°8 Japanese Association of School Education, pp. 6-16.
- FUJITA, H. (1997). *Kyoiku Kaikaku* (Reforma dela Educación). Tokyo : wanami Shoten.
- FUJITA, H. (1998). «*Hendo shakai niokeru Seishonen no Seikatsu to Ishiki*» (Vida, valores y preocupaciones de la Juventud en una sociedad cambiante) en el Informe analítico del sexto estudio mundial de la Juventud. Youth Affairs Administration, Management and Coordination Agency, Japan, 1998, pp. 11-40.
- FUJITA, H.& WONG, SK (1999). «Postmodern Restructuring of the Knowledge Base in Japanese Mass Education: Crisis of Public Culture and Identity Formation» *Education Journal*, Vol. 26, n.º 2 (Winter 1998) / Vol. 27, n.º 1 (Summer 1999), The Chinese University of Hong Kong, pp. 37-53.
- FUJITA, H. (1999) «Choice, Quality and Democracy in Education: A Comparison of Current Educational Reforms in the United States, the United Kingdom and Japan.» In Abe. H., Sato. H. & Otsaru, C. K. eds. *The Public and the Private in the United States* (JCAS Symposium Series 12). The Japan Center for Area Studies (JCAS), National Museum of Ethnology, Japan, pp. 247-272.
- FUJITA, H. (2000) «Education Reform and Education Politics in Japan.» *The American Sociologist*, Fall 2000, pp. 42-57.
- FUJITA, H. (2000) *Shimin Shakai to Kyoku* (Sociedad civil y educación). Seori Shobou.

18. ¿Admite Europa nuevas identidades? Modelos de integración en Europa

Concha del Palacio
Didáctica de las Ciencias Sociales
E.U. de Magisterio «Enrique de Ossó»
Universidad de Oviedo, España

La construcción de la ciudadanía plural en un mundo en cambio

Una aproximación al fenómeno de la inmigración

Si cedemos al impacto diario de los titulares de prensa —me sitúo en el contexto español— se diría que *sufrimos* (singular perspectiva, si contemplamos sin pasión las imágenes del telediario: «ellos/as» son los desarraigados que padecen) una invasión constante¹ de población procedente del Norte de África que amenaza con desbancar un confortable *statu quo*. Curiosa esta percepción sobre la situación mundial de las migraciones, que se hace deudora de una visión etnocéntrica interesada (ya sea el centro España o Europa).

Quizás sea necesario precisar que las migraciones masivas se producen, sobre todo, en el interior de los países del Sur —así, las macrocefalias urbanas debidas a la llegada de gentes procedentes del medio rural en África, Asia y América Latina—, y entre dichos países. El porcentaje de población que logra llegar al mundo occidental es pequeño,

¹ Ante el fenómeno de la inmigración es peligroso pretender justificar un mensaje alarmista que intenta reflejar de manera irresponsable una especie de *pequeña invasión* sobre la que hay que actuar. Esto, que sostiene el discurso de los más racistas y xenófobos y que permite hacer público sin moderación y sin miedo el rechazo de la inmigración, ha sido el germen en otros países de nuestro entorno europeo, de la consolidación de posiciones políticas de extrema derecha.

si lo comparamos con estas otras realidades menos presentes en los medios de comunicación.

Las razones a las que obedecen estos desplazamientos de población son diversas (guerra, hambre, miseria, epidemias en las zonas emisoras); todas ellas teñidas por unos niveles de desarrollo ínfimos y desequilibrados².

Para situarnos, recordemos *grosso modo*, alguna de las tendencias que marcan los desplazamientos de población a escala planetaria³:

- La primera tendencia, la acabamos de indicar: los desplazamientos de población más cuantiosos se producen *intra e inter países del Sur*.
- Los fenómenos migratorios *Sur-Norte* han constituido tradicionalmente una vía de solución —constante, siempre inestable y precaria— frente al callejón sin salida del hambre y del caos social. Estos procesos no se inician en la década de los noventa; aparecen como una respuesta de largo plazo a la expansión demográfica, política, económica e ideológica de los europeos occidentales desde el siglo *xvi* y se intensifican a partir de finales del *xix*.
- Recientemente, tras la descomposición de los regímenes comunistas del antiguo bloque soviético, los movimientos migratorios *Este-Oeste* se han unido a los procedentes de los países situados dentro del denominado Tercer Mundo. Estas migraciones coinciden con el proceso de integración europea (acelerado a partir

² Para este inicio de siglo, el análisis que aporta Ignacio Ramonet puede ilustrar esta idea: «no se ha logrado garantizar de ninguna forma a todos los ciudadanos un nivel satisfactorio de desarrollo humano. En Estados Unidos hay 32 millones de personas cuya esperanza de vida es de menos de 60 años, 40 millones sin cobertura médica, 45 millones viviendo por debajo del umbral de pobreza y 52 millones de iletrados... En el seno de la opulenta Unión Europea, en el momento del nacimiento del euro, hay 50 millones de pobres y 18 millones de desempleados. A escala mundial, la pobreza es la regla y la holgura la excepción. Las desigualdades se han convertido en una de las características estructurales de nuestro tiempo. Y éstas se agravan, alejando cada vez más a los ricos de los pobres... Actualmente, los individuos son más ricos que los estados: el patrimonio de las 15 personas más afortunadas supera el PIB total del conjunto del África subsahariana... Desde principios de siglo, el número de estados no ha dejado de aumentar, pasando de una cuarentena a casi 200. Pero el mundo continúa dominado por los mismos siete u ocho estados que lo dirigían a finales del *xix*. Entre las decenas de países nacidos del desmantelamiento de los imperios coloniales, sólo tres (Corea del Sur, Taiwán y Singapur) han alcanzado niveles de desarrollo satisfactorios. Los restantes, continúan empantanados en un subdesarrollo crónico.» Ramonet, I. (1999) «Nuevo siglo». *Le Monde Diplomatique*, enero.

³ Aranguren Gonzalo, L.A.; Sáez Ortega, P. (1998) *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid, Anaya.

de 1992, con el Acta Única), que pretende construir un espacio común para los estados del viejo continente, a su vez constituidos mediante procesos de intercambio y conflicto entre diferentes culturas, lo que pone en evidencia, una vez más, la debilidad interesada de la memoria histórica a la hora de entender el presente.

No es de extrañar, a la vista de este estado de cosas, que los pueblos del Sur opten por desembarcar literal y realmente en las costas ricas del Norte próspero. La patera vietnamita, cubana, haitiana o norteafricana se convierte así en símbolo del drama de quien emigra huyendo de la miseria, y en amenaza para quien tiene que recibir semejante *avalancha* humana. En efecto, en el imaginario colectivo, la nueva amenaza para el mundo rico no la representan las revoluciones locales que pueden darse en el Tercer Mundo, ni las ideologías políticas, ni las asociaciones económicas de productores de materias primas. La amenaza real que afecta a la vida cotidiana de los países del Norte es la inmigración masiva y descontrolada de ciudadanos procedentes del Tercer Mundo en busca de condiciones de vida dignas y justas.

¿Cómo se percibe este fenómeno en el estado español? España, en su historia más reciente, ha sido un país de emigrantes⁴; hoy, más de dos millones de españoles y españolas viven y trabajan en otros países. Actualmente, y debido a nuestro desarrollo económico y social, nos hemos convertido en un país receptor de inmigración⁵. Ante la ausencia de una normativa comunitaria sobre inmigración y tras la reciente reforma de la conocida como *Ley de extranjería* (L.O. 4/2000) del Estado español —que incluye la nueva Delegación de Inmigración en el organigrama del Ministerio del Interior— es muy complicado argumentar que la visión dominante en España no sea la de una política de control

⁴ Éstos recuerdan cómo eran rechazados, vivían en guetos y tenían los trabajos más descalificados y con menor remuneración. Rosa Regás nos contaba hace poco cómo en su emigración en Alemania encontraba en las cafeterías unos carteles en los que se podía leer «*Prohibida la entrada a perros y a españoles*»; también Goytisoló nos refrescaba la memoria con los manuales que se editaban en Francia para explicar a las señoras cómo «*tratar y domesticar a una criada española*». Con demasiada frecuencia sufrimos amnesia sobre nuestra historia reciente.

⁵ Hablamos de 450.000 inmigrantes no comunitarios, incluyendo en esta cifra a los que se encuentran en situación irregular, que trabajan de forma mayoritaria en la agricultura, la construcción, la hostelería y el servicio doméstico, es decir, en los sectores donde existe más precariedad. Esta cifra representa aproximadamente el 1,2% del total de la población, algo muy alejado del 9% de inmigrantes que viven en Alemania, del 8% de Francia y Bélgica o del 37% de Luxemburgo.

de fronteras y de seguridad. Un error de fondo y forma que pone en un segundo plano lo prioritario, una política global de inmigración que afectaría a otras áreas ministeriales como asuntos exteriores, trabajo y sanidad, justicia, educación, etc., y que reforzase la integración social y laboral de los y las inmigrantes.

Una expresión de la visión amenazadora del hecho inmigrante para occidente la podemos encontrar en la opinión de los jóvenes escolares españoles. En el estudio impulsado por el profesor Calvo Buezas⁶, se constata lo siguiente: tres de cada cuatro estudiantes no universitarios mayores de trece años quieren que España impida la llegada de nuevos inmigrantes. La mitad (51,5 %) de estos escolares creen que quitan puestos de trabajo a los españoles y el 42 % consideran que contribuyen al aumento del tráfico de drogas y a la delincuencia. Si bien es cierto que este informe aclara que buena parte de estos jóvenes se encuentran notablemente desinformados respecto a la realidad de la inmigración en España, el dato no deja de ser preocupante⁷.

Los datos en Europa no son divergentes del análisis hasta aquí presentado. En los últimos años han ido aumentando las acciones racistas y xenófobas y somos conscientes de que sólo conocemos la punta del iceberg respecto al avance de actitudes de este tipo. En Europa, los partidos ultra conservadores con contenidos programáticos explícitamente xenófobos aumentan su número de votantes, en ocasiones espectacularmente, como fue el caso que permitió en Austria formar parte del gobierno al partido de Heider, y podríamos revisar el caso de las últimas elecciones francesas. Estos y otros hechos (los choques en El Ejido, los sucesos de Dover, grabados ya en nuestra memoria colectiva, etc.) han alertado a la opinión pública y deben hacernos reflexionar hacia dónde vamos y, sobre todo, qué podemos hacer para luchar contra esto. Todos podemos hacer algo, como individuos, como profesionales, como ciudadanos y conviene ponerse manos a la obra.

⁶ Calvo Buezas, T. (1997) *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas*. Madrid: Libertarias.

⁷ Otras encuestas realizadas entre universitarios y escolares de la comunidad de Madrid refieren datos semejantes. Rreflejan el avance de actitudes racistas y xenófobas en sectores de población que por su edad y por sus condiciones tradicionalmente tienen las actitudes más abiertas de la sociedad. Hay que decir que la mayoría de los estudiantes y escolares se declaran solidarios, antirracistas y con actitudes positivas frente a la inmigración. Sin embargo, alrededor de un 15% de los universitarios se declara racista y xenófobo. Estas actitudes son mucho más frecuentes y exacerbadas en los adolescentes que en los universitarios. Los encuestados consideran que en la Universidad se hace poco o nada para luchar contra estas actitudes. Bernis, C. (1999) «Racismo y xenofobia». *El País*, 7 de marzo.

Intentando conocer las raíces del fenómeno

El problema es de todos, y todos tendremos que cooperar para encontrar alguna solución. Hagamos un buen diagnóstico, sin engañarnos y sin contemplaciones para nadie e intentemos concertar un camino de futuro en el que quepamos, aprendamos, crezcamos y disfrutemos todos, vengamos de donde vengamos. Así ha sido durante siglos, y así lo han aprendido muchas sociedades de todos los continentes y en situaciones mucho más difíciles que las nuestras.

El racismo es un estado mental de carácter subjetivo de pertenencia a un grupo biológicamente superior. Puede ser un estado inconsciente, muy fácilmente explotable en determinadas circunstancias. La xenofobia es el temor y la aversión a lo extranjero. En gran medida, lo que está ocurriendo en España y en Europa es la explotación de sentimientos xenófobos que asocian a la persona extranjera pauperizada con competencia profesional y con delincuencia.

En unos casos asistimos a una oleada de intolerancia racista que justifica la homogeneidad étnica como la mejor de las situaciones posibles, defiende la incapacidad de las diversas culturas para el diálogo y difunde la idea de una pretendida pureza cultural amenazada desde el exterior; a través de la presencia de emigrantes que, según los estereotipos socializados intelectual y popularmente, cumplen todas las condiciones para convertirse en los chivos expiatorios del malestar social y cultural occidental: quitan puestos de trabajo a los *nacionales*, sus pautas de conducta son bárbaras o peligrosas, están relacionados con las prácticas sociales más degradadas, como la violencia o la droga, etc., y constituyen un envoltorio turbio de una realidad que no deseamos conocer del todo.

En otras ocasiones, la intolerancia está larvada bajo la forma de apostar, en el mejor de los casos, por procesos de asimilación del otro diferente, antes que por procesos de integración. Mientras que los primeros nos sitúan en la lógica de la absorción de la cultura que se desplaza por parte de la cultura receptora, la integración presupone que cada cultura mantiene su propia consistencia. Mientras que la asimilación afecta exclusivamente al sujeto excluido, la integración implica a la sociedad que recibe y al sujeto que entra. Ambos sujetos son los co-creadores de un nuevo ámbito de convivencia intercultural.

Sería necesario reflexionar sobre los implícitos que transmitimos a nuestros alumnos, sobre los contenidos de algunos libros de texto y artículos de divulgación u, sobre todo, transmitir que no existe ninguna base científica que permita justificar actitudes racistas o xenófobas. Eso es pura ideología.; el problema es más complejo.

Si nos acercamos, a modo de ejemplo, a las relaciones que en España sostenemos con los inmigrantes marroquíes⁸, podremos observar que no son siempre fáciles y que, en todo caso, suelen ser más complejas que con otros grupos.

Esta dificultad no viene dada por una maldad intrínseca de este colectivo, por supuesto, sino por el desconocimiento que tenemos de su cultura, de sus costumbres y de sus formas habituales de socialización, amén de la distancia que siempre ponemos con las personas más pobres.

Cuando se juntan el desconocimiento, el recelo, la distancia, el exceso de precaución y un imaginario que a lo largo de los siglos ha estigmatizado negativamente a toda una cultura, lo más fácil que surja es el miedo y una actitud defensiva que puede derivar en agresión cuando surge cualquier detonante. Así las cosas, es importante que perdamos el miedo a afrontar la realidad de esa incomunicación. También es cierto que conviene abordar el tema con cierta discreción y pausa, por la sencilla razón de que no estamos hablando de un problema «de ellos», sino de un problema compartido, de mala e insuficiente comunicación entre dos mundos, dos culturas, dos imaginarios, dos realidades políticas y sociales cambiantes, dos religiones, dos estéticas y dos proyectos vitales; ninguno de ellos es mejor o peor que el otro, simplemente son diferentes, utilizan algunos códigos importantes de forma diferente y se desconocen en lo más básico.

Ahora bien, los conflictos derivados de este desconocimiento entre culturas no tienen que ser necesariamente violentos, negativos o destructivos. Cuando eso ocurre es que no los hemos sabido tratar a tiempo o incluso reconocer su existencia. Hay, por tanto, una política preventiva en este tipo de conflictos que implica necesariamente:

- el reconocimiento de las distancias y recelos culturales,
- la participación activa y responsable de los mismos inmigrantes, sean jóvenes o adultos, para promocionar a personas que hagan de mediadoras en su propia comunidad y que tiendan puentes con la nuestra,
- la puesta en marcha de múltiples mecanismos de comunicación para que los inmigrantes participen de lleno en nuestro tejido social.

Los conflictos interculturales disminuyen cuando en los barrios de mayor presencia migratoria existen varias asociaciones mixtas que, día a día, organizan actividades que permiten esa comunicación y ese co-

⁸ Fisas, V. (2000) «Conflictos entre culturas». *El País*, martes, 27 de junio.

nocimiento entre la diversidad, para alentar un primer respeto y tolerancia, incluso una curiosidad, y para sentar las bases de un futuro compartir, que es algo más serio y difícil, y que —en cualquier caso—, supone un compromiso de las administraciones públicas. Pero ese flujo de contactos ha de ser multidireccional en cuanto a su intensidad, no sólo asistencial, compasivo o folclórico.

Los movimientos en defensa de los derechos humanos desarrollan una lucha paralela a favor de la integración de los derechos civiles, sociales. Esta lucha se ha desarrollado en tres frentes. El primero es el de la reforma legal, que da el marco para los derechos de las minorías y es responsabilidad de los gobiernos. El segundo es la labor formativa de las mentalidades de los pueblos, estimulando el mutuo respeto, la valoración e interés por lo diferente, la valoración de la mayor riqueza que significa como patrimonio de la humanidad la diversidad biológica y cultural. El tercer frente, por supuesto, es el de la lucha reivindicativa de los propios interesados y de los movimientos solidarios que han de presionar a los gobiernos, educadores y profesionales en su justa lucha para que le sean reconocidos los derechos ciudadanos incuestionables que poseen. En todos estos frentes, el papel de la información objetiva, y sobre todo de la educación, es fundamental.

También ha de subyacer en este proceso una actitud básica: lo que determina la calidad del encuentro no es sólo la presunta igualdad ideológica o sintonía afectiva, sino el reconocimiento del otro como alguien capaz de promoverme como persona más allá y por encima de afinidades o diferencias ideológicas o étnicas. De este modo, entendemos que el reconocimiento constituye una dimensión antropológica que se enmarca en el carácter abierto de la realidad humana. El otro es una realidad que nosotros no ponemos, sino que nos la encontramos involuntariamente; de lo cual no se sigue, como pensaba Hegel, que la única relación interpersonal posible es la que se encuentra marcada por el reconocimiento entendido como la lucha por apropiarse el uno del otro, instaurando así la dinámica amo-esclavo, que, en último término, es la postura que adoptan los racistas y los xenófobos. Para estos, en efecto, lo ajeno es visto como despreciable, y la diferencia como deficiencia que debe ser eliminada; sólo existe un Yo propio (extendido al propio clan, etnia o país) que todo lo absorbe, excluyendo toda disimilitud.

Apuntando propuestas: la ciudadanía plural

Es fundamental asumir la importancia que tiene el fenómeno migratorio. Los inmigrantes no son el mayor problema del siglo que co-

menzamos, sino una fuente de riqueza. Desatar procesos educativos que colaboren a desarrollar esta percepción será, entonces, una tarea básica.

Como se viene señalando en distintos foros, y ante los cambios y transformaciones como las actuales —y el hecho multicultural es una de ellas—, las sociedades democráticas necesitan ciudadanos/as reflexivos respecto de los grandes temas que en ellas se suscitan; ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales. Sujetos que sean miembros conscientes y activos de una sociedad democrática, que conozcan sus derechos individuales y sus deberes públicos y, por ello, no renuncien a la gestión política de la comunidad que les concierne, ni deleguen automáticamente todas las obligaciones que esta impone en manos de los «expertos en dirigir».

Esta demanda (la formación de una ciudadanía responsable) tiene y ha tenido desde la implantación en el mundo occidental de la *escuela de masas*, una importante base educativa. A la escuela se le solicita, mediante la educación primaria y secundaria, la formación intelectual de la juventud en los valores compartidos y en los hábitos del pensamiento crítico racional (que incluyen tanto la capacidad de persuadir argumentalmente como la de ser persuadido por argumentos, excluyendo por tanto el fanatismo de principios absolutos a priori).

Por ello, aún con el disenso y la controversia sobre los efectos de la educación en la formación ciudadana, participando de la convicción de que no basta nacer en un medio democrático para ser un ciudadano/a democrático/a, reconocemos que se están generando estrategias y se está apostando por una formación de los/las jóvenes que garantice la estabilidad de la misma democracia. ¿Desde qué conceptualizaciones acometer esta formación? ¿Qué estrategias derivan de ellas? En el título nos referimos, como primera providencia, a que la ciudadanía se construye para, seguidamente, connotar ese constructo como plural; ¿qué interés tienen estas dos afirmaciones?

Postular y apelar a la convicción de que la ciudadanía se construye es un intento de exorcizar, en el punto de partida, una visión esencialista y unívoca en el modo de comprender qué sea *ser ciudadano/a*. La ciudadanía, lo mismo que las identidades personales o colectivas, son el resultado de una compleja miscelánea de derechos y deberes, sujetos que los titulan e instancias e instituciones que los protegen. Como en-
vés de este discurso, sus vulneraciones, los desarrollos insuficientes, las aplicaciones y los reconocimientos discriminatorios, etc. Afirmar que la ciudadanía se construye implica reclamar para ella un desarrollo procesal y obviar una conceptualización fijista, que se escabulle de una definición del tipo «la ciudadanía es ...».

Ciudadanía *plural*, porque es un constructo que incorpora con diversa intensidad y a través de diferentes articulaciones en el espacio y en el tiempo, variables como la comprensión de la diferencia y la igualdad, el universalismo de los derechos humanos *versus* la visión relativista de esos mismos derechos, etc. Para hablar de ciudadanía hemos de remitirnos al análisis contextualizado de estos y otros elementos. La resultante, necesariamente coyuntural, será un modo de ejercer la ciudadanía, diverso, similar, análogo o contrario a otros modos de actuarla, cuando cambian las variables de contexto que constituyen el análisis. ¿Qué tiene que ver la experiencia de ser ciudadana de 40 años, emigrada en España del Afganistán de los talibanes, con la de ejercer el derecho y el deber de ciudadanía de una azafata gitana de 20 años en Madrid, o con una empresaria (26 años) de TWA en... ¿dónde?

En este proceso de construcción de la ciudadanía, la escuela ha desempeñado tradicionalmente un papel relevante al incluirla sistemáticamente en los currícula escolares. En todos ellos, la formación en los valores democráticos constituye una finalidad de la que la escuela no se puede evadir. A pesar de las diversas reformas educativas, siempre se ha considerado que el currículo debe contribuir a la formación cívica del alumnado.

En primer lugar, mediante una «formación social explícita», establecida por el currículo en dos aspectos: uno instructivo-cultural (geografía, ciencias, matemáticas, historia, lengua) y otro formativo-ideológico (religión, ética, temas transversales), vertientes difíciles de diferenciar en la práctica del aula por la confusión que originaba la delimitación de sus conocimientos.

En segundo lugar, a través de una forma de «educación social oculta» que, sin expresarse en el currículo, subyace en las relaciones y prácticas sociales que se desarrollan en la escuela y en el aula y que vehicula las normas y los valores que garantizan el orden social en consonancia con los patrones culturales de un determinado grupo.

En esto consiste, básicamente, el papel socializador de la escuela, y nada cabe alegar contra él. Está sobradamente admitido que la socialización constituye un proceso necesario y positivo, por cuanto contribuye a la cohesión social y facilita la adaptación de las/los jóvenes al orden social existente.

Las objeciones surgen cuando la escuela y los currícula que desarrolla centran exclusivamente sus esfuerzos y sus prácticas en la función socializadora, en detrimento de otras dos funciones que también tiene encomendadas: la instrucción y la educación. Unas funciones que, a pesar de su repercusión social, deben focalizarse —sin duda alguna— en el desarrollo de los sujetos individuales.

La instrucción constituye un proceso formal que proporciona al individuo los utillajes básicos necesarios para desenvolverse en la sociedad. La educación aparece como un proceso más complejo de formación que, en esencia consistiría en la capacitación de los sujetos⁹ como ciudadanos y ciudadanas para pensar sobre sí mismos, para deliberar juzgar y escoger sobre la base de sus propias reflexiones racionales¹⁰.

El principal problema que se deriva del proceso de socialización reside en la circunstancia de que su aprendizaje no guarda una relación directa con el desarrollo de ciertas capacidades individuales como la racionalidad, la creatividad y la autonomía; capacidades que deberían ser las principales cualidades a tener en cuenta en nuestra sociedad actual, marcada por el cambio (hasta la neofilia más rampante) y la pluralidad (hasta el *todo vale*), y en la que la controversia y la discrepancia social la definen como atributos relevantes¹¹.

Por todo ello, se corre el riesgo de que el proceso socializador derive hacia un proceso de indoctrinación, si se basa en las emociones antes que en las reflexiones y si ofrece pocos estímulos para que los individuos piensen, analicen, argumenten y justifiquen sus opiniones a partir de evidencias racionales, y —en cambio— aporta elementos suficientes de tipo afectivo para favorecer sentimientos de adhesión, pertenencia e identificación, igualmente válidos para provocar las actitudes contrarias (desafección, disgregación y no identificación).

Para evitar este efecto indeseable, se recomienda en las sociedades posmodernas que el proceso socializador llevado a cabo por la escuela se compense con otro de refuerzo de los sujetos individuales y que incida sobre aspectos como el pensamiento independiente y la crítica social responsable. La «contrasocialización», como denominan Engle y Ochoa a este proceso¹², estaría básicamente integrado por aquellos campos sociales que resultan imposibles de atender desde la socialización, e iría orientado al reajuste individual permanente de las creencias, los valores y los mitos adquiridos

⁹ Podríamos suscribir la acepción de sujeto según la define Alain Touraine: «Denomino sujeto al deseo de ser individuo, de crear historia personal, de otorgar sentido a todo el ámbito de las experiencias de la vida individual ... La transformación de los individuos en sujetos es el resultado de la combinación necesaria de dos afirmaciones: la de los individuos contra las comunidades y la de los individuos contra el mercado».

¹⁰ Carr, W. (1995) «Educación y democracia: Ante el desafío postmoderno»; VV.AA., *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata-Paideia, vol. 1, p. 96-111.

¹¹ Ranson, S. (1994) *Towards the Learning Society*. Londres: Casell.

¹² Engle, S. H.; Ochoa, A. (1988) *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. Nueva York: Teachers College.

Sin embargo, ambos procesos deben entenderse complementarios: mientras la socialización aporta los elementos integradores del individuo en la sociedad, la contrasocialización aporta los elementos analítico-críticos que permiten a los sujetos considerar y juzgar la sociedad en la que se integran, hasta llegar al pacto. Así entendida, la contrasocialización constituye un aspecto básico de la educación para o en una ciudadanía democrática, en tanto que contribuye a estimular el pensamiento crítico del alumnado, permitiéndole analizar, reconocer y ponderar los comportamientos sociales propios y ajenos, y dotarse de argumentos y razones sobre los que construir sus propias opiniones y creencias, inspiradoras de sus actos y decisiones sociales; unos aspectos que, en definitiva, suponen un ejercicio más racional de su libertad y que Peters refiere de la siguiente manera:

«El individuo aporta a su experiencia un bagaje de creencias, actitudes y expectativas. La mayor parte de estas se basan en la autoridad... Muchas de ellas son erróneas, llenas de prejuicios y simples, en especial en los ámbitos políticos en donde las pruebas muestran que las opiniones dependen abrumadoramente de lealtades tradicionales e irracionales. Uno de los objetivos de la educación consiste en modificar esto... El individuo puede mejorar su comprensión y depurar sus creencias y actitudes eliminando de ellas el error, la superstición y el prejuicio. Y, mediante el desarrollo de la comprensión, puede llegar a contemplar la condición humana a una luz muy distinta. A medida que se modifique su visión de las personas, la sociedad y el mundo natural, pueden surgir nuevas oportunidades para la acción... y puede enardecerse pensando en participar en el cambio de las instituciones que antes consideró como puntos fijos en su mundo social»¹³.

No obstante, se ha comprobado que la mayoría de las ideas y de los valores sociales que constituyen una parte importante de la socialización, proceden de los conocimientos y representaciones aportados por la instrucción social, especialmente en los primeros cursos escolares. Esto se ha justificado por la propia complejidad del conocimiento histórico, geográfico y político social seleccionado para la instrucción; al proceder a simplificarlo para adaptarlo a la capacidad del alumnado, muchos de los conocimientos pierden su auténtico significado, adquiriendo otros que con el paso del tiempo, se convierten en auténticos estereotipos y reflejos de creencia que actúan como auténticos códigos culturales.

Diversas investigaciones en las dos últimas décadas han documentado ampliamente el peso de la socialización en el proceso de

¹³ Peters, citado por Carr (1995) *op. cit.*

instrucción social y concluyen que la socialización es el principal producto de la enseñanza, aun cuando el profesorado explicite otros objetivos. McNeill¹⁴ comprobó que la principal preocupación de los *social studies* es la de mantener y reforzar las actitudes positivas del alumnado hacia las instituciones de su país, limitando el acceso —por medio de la selección de contenidos— a otras informaciones que pudieran promover una visión más crítica de la sociedad. Otros autores confirman que en el proceso de adquisición del conocimiento social, los/as alumnos/as adquieren primero las normas y los valores para, una vez que están sólidamente implantadas, construir las nociones que darán contenido a esas normas, convirtiéndose así en creencias *a priori* no susceptibles de revisión.

Como todo parece indicar, la principal finalidad de la educación social y de la educación para la ciudadanía ha sido y sigue siendo la de socializar al alumnado para que acepte, sin discutir, las ideologías, las instituciones y las prácticas existentes en su sociedad y en su estado, fomentando con ello las actitudes pasivas por encima de la acción política y deberíamos admitir que en la etapa escolar obligatoria, la educación social y la educación ciudadana ha quedado reducida a un proceso instructivo que ha servido para que cada sociedad refuerce sus particularidades específicas en relación o frente a otras sociedades, en lugar de atender a los problemas comunes desde una perspectiva global.

¹⁴ McNeill, L. (1986) *Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge*. Nueva York: Routledge and Kegan Paul.

19. El pacifismo europeo, constructor de identidades transversales y globalizadas

Mario López Martínez
Instituto de la Paz y los Conflictos
Universidad de Granada, España

La cultura occidental y, con mayor precisión, la cultura europea ha venido elaborado desde el punto de vista intelectual toda una serie de visiones sobre cómo construir la paz, cómo alcanzarla, cómo limitar la violencia, etc. En realidad esas visiones son *tradiciones morales*, es decir, construcciones históricas de valores y principios que se fundamentan con argumentos más o menos profundos, con formas de construcción del pensamiento y con prácticas concretas. Profundizar en el conocimiento de esas tradiciones morales, históricamente formadas, nos permite acercarnos a la pluralidad de percepciones e interpretaciones de los fenómenos de la paz y de la guerra en la construcción cultural, geopolítica, material e ideal de lo que denominamos Europa (al menos de la Europa que hoy se identifica con la Unión Europea).

Si bien, no pretendo negar que la guerra ha flagelado por mucho tiempo Europa, especialmente en los últimos quinientos años (no merece la pena reseñar, por lo conocidas, todas las importantes guerras que ha habido), además de que aquélla ha acabado condicionando la propia construcción de lo que podríamos llamar la(s) identidad(es) europea(s), no es menos cierto que la respuesta cultural y política a la guerra, esto es, el pacifismo, con todas sus repercusiones económicas, sociales e ideológicas ha permitido configurar un perfil de lo que lo europeo es y quiere ser. Dicho de otra manera, el pacifismo (en realidad deberían decirse los pacifismos) como respuesta a la desmedida de la violencia, ha expresado mejor que la propia guerra la voluntad de la idea de Europa: un espacio común, compartido, libre de violencias ciegas, donde las libertades y las seguridades se ejercen y donde las responsabilidades se comparten.

Aún mucho más, todo aquello que se ha venido identificando con los diferentes pacifismos, no sólo como lo opuesto al belicismo y como respuesta superadora de las guerras, sino como la expresión activa de una sociedad que construye la paz bajo los valores como el internacionalismo, humanitarismo, filantropía, multi e interculturalidad, democracia de los pueblos, etc., todas ellas ideas —que de una u otra forma— han estado latentes o manifiestas en la construcción de la idea de Europa, del *ser europeo*.

¿Qué han aportado los diversos pacifismos a la identidad europea, especialmente cómo ha podido contribuir el pensamiento pacifista y las movilizaciones por la paz a la creación y conformación de identidades transversales y globalizadas?

Tratar de responder a todas y cada una de las cuestiones que puede suscitar esta pregunta no cabrían en una ponencia de la extensión y de las características que se piden para este Seminario sobre la Identidad Europea. No obstante me voy a permitir, a través de las próximas páginas introducir todo un conjunto de elementos históricos, conceptuales y analíticos para defender la tesis de que han sido los diferentes pacifismos —en ocasiones con elementos recurrentes, en otras con aportaciones novedosas y en otras con contradicciones entre las propuestas de unos y otros— los que, en definitiva, tanto en el pasado como en el presente han venido aportando un bagaje y un patrimonio para cargar de contenido lo que llamaríamos nuestra identidad europea. Aún a pesar, y lo señalo como lamentable, que aún muchos intelectuales y pensadores consideran al pacifismo como una propuesta ingenua y utópica, así como muchas de sus proposiciones como simples ideales irrealizables en la mayor parte de las veces, sin tener en cuenta la enorme importancia que ha tenido —hablando de tiempos largos— y aún el factor analítico que juega para comprender lo que somos los europeos hoy día.

Volviendo de nuevo a las tradiciones morales que han venido construyendo los pacifismos voy, tan sólo a apuntar cuatro: a) el pacifismo jurídico; b) el pacifismo religioso; c) el pacifismo utópico; y d) el pacifismo federalista (internacionalista y realista)¹. Tengo que hacer, no obs-

¹ Tomo las tres primeras de J. Turner Johnson (1987), *The Quest for Peace. Three Moral Traditions in Western Cultural History*. Princeton, aunque las matizo y ajusto. La cuarta es un crisol de varias formas muy ricas de pacifismo contemporáneo de las que para más detalles remito al lector a la siguiente nota a pié de página. En cualquier caso por «realismo» no retengo la concepción politológica o jurídica del «realismo político», sino la de apego a la realidad reivindicativa, cotidiana, política, etc., de todos aquellos grupos que, desde posiciones pacifistas o cercanas a éstas construyeron la paz como

tante, la severa advertencia que al hacer esta clasificación no hablamos de compartimentos estancos, al contrario, sino de corrientes que se interrelacionan, que se influyen, que se critican y contradicen, etc., y no sólo dentro del propio pensamiento europeo sino en relación, también, con otras civilizaciones, especialmente la árabe-islámica, la judía y la cristiano-ortodoxa. Esta clasificación de corrientes es sólo una manera didáctica de acercarse a un fenómeno complejo².

El primero el *pacifismo jurídico* (claramente un neologismo) que trata de limitar la violencia y su fenomenología más extrema (la guerra) fundamentando su origen en la tradición del *bellum justum* frente a la guerra injusta, tradición construida en el ámbito del cristianismo (aunque también de las otras culturas monoteístas) según la cual se puede entender como la limitación de orden moral y jurídico (*ius ad bellum*) no sólo a los excesos cometidos en las guerras (*ius in bello*) sino al uso de éstas con fines políticos, lo que con el paso del tiempo daría paso al derecho humanitario y al desarrollo de una corriente importante del derecho internacional en esta materia (es decir una secularización de las limitadas *pax dei* y *tregua dei*). Pensadores cristianos como Agustín de Hipona o Tomás de Aquino iniciaron un debate que adquirió una gran importancia en época medieval y moderna: desde Erasmo de Róterdam en su *Querela pacis* (1517) denunciando el proceso ideológico de enmascarar la guerra y sus consecuencias como una exigencia para encontrar la paz; así como la denuncia del final de las guerras caballerescas, debido a los nuevos métodos empleados, especialmente las armas de fuego y la pólvora. Hasta el holandés Ugo Grocio y *El derecho de la guerra y de la paz* (1625) que sobre la base de la distinción entre la guerra justa e injusta, aquélla asume la figura o el rol de un procedimiento jurídico: como otros procesos, la guerra está destinada a restablecer el orden violado. Con ello pretendía extender el poder del derecho, que da eficacia en el interior de los estados a las condiciones de paz, a las relaciones entre los estados en unas condiciones de guerra, así pensaba Grocio, ya que no se podía eliminar ésta, por lo menos se regularía con acuerdos internacionales, con la idea de limitarla y hacerla menos bárbara. Esta corriente llegaría hasta nuestros días con una versión más optimista, la de Hans Kelsen

herramienta de transformación social (por ello incorporo a este grupo al pacifismo no-violento, el feminista, el ecopacifismo, el anti armamento nuclear, etc., en cualquier caso en la última parte de este trabajo me referiré a ellos.

² No me detengo en este particular y remito al lector a mi trabajo «La sociedad civil por la paz» en Fco. Muñoz y Mario López Martínez (2000), *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, 291-357 (especialmente 291-95).

en *Peace through Law* (1973) y la más pesimista de M. Walzer en *Just and Unjust Wars* (1977).

Las limitaciones históricas de esta corriente de pensamiento de la paz a través del derecho (aunque en realidad este sería un aspecto muy concreto de lo que significa esta tradición moral con varias escuela) parece que son evidentes (desde 1500 hasta 1950 las guerras han ido en aumento en el espacio europeo), sin embargo, sus aportaciones programáticas no han sido para nada banales, pensemos en la diplomacia preventiva, el tribunal de arbitraje (1899), la abolición de la guerra ofensiva (Tratado Briand-Kellog, 1928), los tratados de La Haya y de Ginebra sobre Derecho Internacional Humanitario, la creación de la Sociedad de Naciones o de Naciones Unidas con todos sus mecanismos de intervención, etc., no es poco. No obstante, esta corriente que ha derivado en un *globalismo jurídico* tiene sus limitaciones doctrinales y ético-políticas. Señalaré algunas de ellas: de una parte, se considera que extendiendo el derecho nacional al ámbito internacional (por un sistema de analogía) se podrán resolver los problemas que conducen a las guerras y, en consecuencia, prevenir éstas. La zona de los Balcanes —por no salir de Europa— ha demostrado que el derecho y su sistema de sanciones no es suficiente. La coerción del derecho no genera condiciones de paz. La paz es una construcción mucho más compleja que implica medidas no sólo jurídicas, sino educativas, culturales, políticas y, sobre todo, económicas. Aquí están esas limitaciones a las que me refería anteriormente. Aún así no quiero dejar de señalar otro temor que puede perturbar la construcción de la identidad europea como pacífica y transversal, a saber, el *intervencionismo bélico* con pretensiones humanitarias o, irónicamente denominado como *pacifismo armado*, por razones complejas (éticas, políticas, etc.) que no se hay espacio para exponer, esta vía me parece que puede llegar a ser bastante peligrosa. Parecería interpretarse como una actualización legitimadora de la guerra justa, olvidando que hoy día no se dan condiciones necesarias y suficientes para declarar aquélla o usar los medios técnicos que ofrece las máquinas de muerte distinguiendo las poblaciones civiles de los actores armados; sin tener en cuenta las consecuencias del uso de la violencia armada. Esta vía puede ser peligrosa para el futuro de Europa (y su identidad) como ejemplo al mundo de actor y regulador de la paz mundial y puede tener la terrible repercusión de acabar retornando esta violencia a la propia Europa. Estimo que esta tradición no ha hecho la aportación más significativa a la identidad europea, como identidad intercultural; sin embargo, no conviene olvidar que junto al pacifismo jurídico —y alimentando a éste— se desarrollaron y se están desarrollando otras corrientes pacifistas: de los derechos humanos, de

las organizaciones no gubernamentales, de la gestión y transformación de conflictos, etc., que sí tendrán una gran importancia en la formación de esa identidad pero sobre esto hablaremos un poco más tarde.

Existe una segunda tradición que se podría denominar como de *pacifismo religioso*. Esta clasificación es ciertamente muy amplia y hasta confusa. Sin embargo no es una tradición a desdeñar, llegó a generar su propia lógica y sigue siendo, aunque con una cierta marginalidad, una corriente con notable fortaleza. Durante la edad media tardía, esta forma de entender el pacifismo arrastró a muchos grupos de descontentos, tales como bogomiles, cátaros, valdeses, etc., que entendían la unión de la cristiandad desde una óptica y perspectivas bien diversas de los poderes religiosos establecidos. No se puede desdeñar tampoco que en la conformación de la identidad europea el gran cisma religioso producido por la Reforma jugó —y aún juega— un papel importante. Las guerras de religión, el diferente desarrollo del capitalismo, la visión diversa entre catolicismo y protestantismo, etc., son notas para perfilar ese análisis. Tanto de una como de la otra gran corriente se derivaron espacios de protesta, de construcción social o, simplemente, de cosmovisión divergente que alimentarían el pacifismo religioso (y con él el papel de Europa y la cristiandad en el mundo). Grupos como los menonitas, los cuáqueros, los doukhobors por el protestantismo; o, primero, los ideales de vida benedictina y el franciscanismo; y, después el jesuitismo (especialmente, este último, en América Latina) por el catolicismo, crearían sus propios códigos, sus sociedades fraternales y sus nichos eco-sociales. Resulta difícil medir en qué grado estas pequeñas iglesias minoritarias o este *evangelismo* humanista influyeron en el todo social o en la construcción de la idea de Europa. Lo que es seguro es que influyeron. Veamos algunos ejemplos históricos de ello. No se puede entender la diplomacia por la reconciliación franco-germana en el periodo de Entreguerras y tras la segunda guerra mundial sin la intervención del *International Fellowship of Reconciliation* (IFOR), organización interconfesional que trabaja por la paz en el mundo. Tampoco se puede entender la historia de la objeción de conciencia al servicio militar sin relacionarla con la aportación ética de estos grupos (sirvan los casos de los combonianos en Africa o de la Comunidad de San Egidio). Igualmente esto se podría decir de sus aportaciones al campo de los derechos humanos (influyendo en la filosofía del derecho y, en consecuencia, en el pacifismo jurídico). Asimismo, el desarrollo práctico, sobre el terreno de una parte del derecho internacional humanitaria se debe a estos grupos. A ello ha habido que añadir la puesta en marcha de nuevas formas de diplomacia desde la base, de *diplomacia popular noviolenta*, que se ha venido desarrollando en diversos conflictos, no

sólo en Europa, sino en otras partes del mundo (vid infra). Esto es, han llevado una forma de «ser europeo» más humana, más filantrópica, más preocupada por el mundo y el sufrimiento humano. Esta nueva diplomacia es la tarjeta de presentación de Europa en muchos lugares donde no hay ni legaciones, ni representaciones oficiales, ni intereses comerciales, ni negocios..., sino sólo conflictos violentos, desolación, enfermedades y hambre. Esta tradición y esta visión del mundo, nacida de una reconstrucción y renovación del mensaje cristiano ha inspirado también discursos, idearios y programas tanto en el pacifismo utópico, como internacionalista (sin olvidar la influencia de las iglesias evangélicas holandesa y germana en el pacifismo anti-nuclear).

En la tradición que representa el *pacifismo utópico* me quiero detener algo más puesto que su influencia en la edificación del pensamiento y la filosofía europeas (aunque evito remontarme a Moro, Bacon, etc.) ha sido de una sobresaliente importancia y, en particular, en la construcción de la idea de Europa ha generado toda una literatura sin la cual no podríamos entender una parte de los ideales de Europa y lo que es ésta hoy día (sin entrar aún en que tales valores, al llegar a declararse cosmopolitas, se han podido extender no tanto por la bondad de los mismos, sino a través del imperialismo y la colonización, lo que sí es un problema para la propia Europa y para el mundo). Esta forma de pacifismo, de base racionalista, ilustrada y reformista, con una fuerte impronta cosmopolita e internacionalista, que cree en la cualidad moral del ser humano y en la unidad moral del género humano; se asienta, asimismo, en las ideas kantianas y neo-kantianas de que el progreso de la humanidad es posible sólo a condición de que algunos principios éticos sean compartidos por todos los humanos y se haga valer el poder supranacional nacido de la racionalidad³. Asimismo, esta forma de entender el pacifismo, o su lectura contra la guerra y los conflictos entre las naciones, se hace desde la construcción de un orden político y jurídico (por tanto, participa también y alimenta al pacifismo jurídico) asentado sobre leyes justas y universales, algunos de cuyos proyectos o literatura recorren los nombres de Kant, Bentham, Saint-Pierre o Rousseau, o cuyos ideales político-sociales emergieron de partes activas de la sociedad civil de extracción burguesa-liberal e internacional-obrerista.

³ El excelente libro de V. Martínez Guzmán (2001), *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, es una discusión bien fundamentada sobre los pro y contra de una visión kantiana y neo-kantiana de entender la construcción de la paz y del pacifismo en relación con la propia historia de Europa, no exenta de tintes colonialistas y neo-colonialistas que bajo el pretexto de exportar los bienes y saberes de la racionalidad ilustrada ha perjudicado y barrido culturas imprescindibles para la continuidad de la pluralidad humana.

Veamos, a continuación, con algo más de detenimiento que los anteriores —y siendo mucho más descriptivo—, la relación entre esos modelos utópicos cosmopolitas, la idea de Europa y la construcción de la paz a través de los más importantes proyectos sobre cómo traer la calma y la paz a Europa (y al mundo) y cómo desterrar la violencia bélica del suelo continental. Véase que mucho de lo que entonces fue denominado como imposible, irrealizable o increíble, con el paso del tiempo y de tantos esfuerzos y aprendizajes, podemos decir que las utopías del pasado son las realidades del futuro⁴.

Una de las propuestas más interesantes fue la del londinense William Penn, *Essay Towards the Present and Future Peace of Europe by the Establishment of an European Dyet, Parliament or Estates* (1693), en la que exponía las grandes ventajas del mismo: la primera, la prevención de los conflictos, evitando así que éstos derivaran en formas violentas que dieran como consecuencia la sangría y pérdida de vidas humanas; la segunda, restablecer el prestigio y la gloria de los valores de la religión cristiana, valores perdidos y mancillados por la responsabilidad de los mismos cristianos, no sólo ante Dios y ellos mismos, sino también ante sus adversarios; la tercera, ahorrar en gastos estatales, administrar más y mejor los bienes de los estados y de los súbditos, para que aquellos se dediquen no a los gastos de guerra sino a mejorar las condiciones de la ciencia, la caridad, la industria y las otras artes, que son —a juicio de Penn— las que dan prestigio y gloria a Europa; la cuarta, era que una guerra evitada era, también, una reconstrucción soslayada; y, quinta, la ausencia de guerras permite tener como ventaja viajar y comerciar por Europa de una manera fácil y segura, ventaja que se ampliaría con un pasaporte reconocido por todos los soberanos.

Otra de estas propuestas fue la del Abate de Saint-Pierre que escribió *Mémoires pour rendre la paix perpétuelle en Europe* (1713), inspirado en los escritos de Émeric De La Croix (1570-1648) sobre *Le nouvelle Cynée, ou discours des occasions et mohines d'establiir une paix générale et la liberté du comerse par tout le monde* (1623). Saint-Pierre da cuenta de por qué decide escribir esta obra: «me siento golpeado por todos los males que la guerra provoca a los soberanos de Europa y a sus súbditos, me siento resuelto a profundizar hasta lo más hondo de las raíces del mal y a investigar con mis reflexiones sobre si este mal se haya ligado a la naturaleza de la soberanía y de los soberanos, y de ser

⁴ Para desarrollar las páginas sobre los proyectos de paz europeos nos hemos servido del excelente libro de Francesca Pozzoli (1999), *Idee e ideali dell'Europa dalle origini ai giorni nostri*. Milano; de F. Muñoz y M. López Martínez, «Hacia una historia de la paz», en *Historia de la paz... op. cit.* pp. 415-417.

absolutamente, por esta consecuencia, irremediable». Estaba decidido a encontrar cuáles habían de ser los instrumentos y los medios, «sin guerra», para terminar con las discordias y para hacer que «la paz entre ellos sea *perpetua*» (el subrayado es mío). Las raíces de esas guerras estaban en dos proposiciones: primera, en la constitución de la Europa de su tiempo, soberanías enfrentadas que no conseguían una seguridad suficiente para la ejecución y respeto de los tratados. La segunda causa está fundamentada en el equilibrio de poder entre la Casa de Francia y la Casa de Austria, ninguna de las cuales podía procurar seguridad suficiente ni contra las guerras externas, ni contra las guerras civiles, ni a favor del comercio. Para superar estas dificultades la solución la concentra Saint-Pierre en la creación de un Tratado o Constitución de Unión Europea (de 11 artículos y uno de cierre), con un Congreso *perpetuo*, similar a los modelos de las Provincias Unidas de Holanda o de Suiza, hecho con «medios practicables y suficientes», siempre que esta sociedad propuesta —decía Saint Pierre— «procurara a todos los príncipes cristianos seguridad suficiente sobre la perpetuidad de la paz al interno y al externo de los estados, y en consecuencia no habrá ninguno de ellos por lo que no encontrará más ventajas en firmar que en no firmar este acuerdo». Sus artículos establecían el respeto a los límites territoriales y a las soberanías establecidas, buscaba el apoyo al *statu quo* existente dentro de cada frontera, establecía la formación de un Senado de Europa que dirimiera desacuerdos y velara por la paz, buscaba pactos mediante el sistema de consenso y procuraba la extensión del comercio.

Con la obra del abate de Saint-Pierre se puede observar la formación, cada vez más sólida, entre europeísmo y federalismo. Éste comienza a ser el medio más indicado para resolver el estado de «anarquía» en el que se encontraban los estados europeos en razón de su inseguridad, enfrentamientos y peligro de entrar en guerras. De hecho, uno de los autores que más importancia da a este aspecto del proyecto del abate es Jean-Jacques Rousseau, convencido de los principios y bondades del federalismo, porque él estaba persuadido de la necesidad de un lazo superior entre los estados europeos que fuese capaz de conjurar la amenaza de la guerra, así como convencido —a la par— de mantener las peculiaridades culturales de cada pueblo; el federalismo, permitiría por tanto combinar la variedad dentro de una unidad.

Rousseau es, en este sentido, un autor muy moderno que comienza a ver la historia de Europa como una unidad y no sólo como una suma de las historias nacionales. Y, al mismo tiempo, en el mismo Rousseau está la relación dialéctica —no siempre fácilmente conjugable— entre lo que significa el nacimiento de la nación (nacionalismo) y

la idea de una Europa unida (federalismo). En él podemos ver un potencial enemigo del europeísmo en sentido cultural pero, a la par, un convencido entusiasta de aquél en términos políticos. Así, él estudia y trabaja el texto de Saint-Pierre entre 1756-58 escribiendo un *Estracto* (1761) y un *Juicio* (publicado póstumamente) al *Proyecto de paz perpetua*. Las ventajas que ve en tal proyecto las califica de «inmensas, evidentes, incontestables», aunque la forma de conseguirlo le parece difícil si no se dan ciertas circunstancias, como que «la suma de los intereses particulares no supere el interés común y que cada uno [de los soberanos] crea ver en el bien de todos el más grande bien que puede esperar para sí. Para ello se requiere un concurso de sabiduría en tantas cabezas y un concurso de acuerdo entre tantos intereses que no se debe esperar un pacto fortuito de todas las circunstancias necesarias». De las palabras de Rousseau se deduce la necesidad de ayudar, facilitar y favorecer que las circunstancias se den, no tanto por la persuasión, sino por la constricción o por la fuerza, tal como dice el ginebrino: «no es posible de hecho realizarlo sin recurrir a medios violentos y temibles para la humanidad», por ello, también deduce él, ello puede ser posible mediante revoluciones que ayuden a generar leyes federales (las revoluciones de Ginebra, de las 13 Colonias o la francesa del 89 serían ejemplos apropiados para el autor del *Contrato social*). Dejando en manos de los hombres sabios y cuerdos —parafraseo a Rousseau— un proyecto que no es una quimera o una entelequia, sino algo realizable pero en un mundo de menos locos y menos locura.

Otro de los recordados debe ser Jeremy Bentham que escribió *A Plan for Universal and Perpetual Peace* (1786). Es un adelantado de muchas de las propuestas posteriores realizadas por el pacifismo de base social burguesa y obrera. Bentham creyó que había que reducir y limitar los armamentos de las naciones europeas; consideraba que la única diplomacia honesta que garantizaría la libertad y la paz era aquella que se hiciera de forma no secreta; criticó cualquier política que condujera a emprender guerras de conquista. Para él sólo el intercambio comercial tenía crédito y sentido entre naciones que creían en el progreso moral y material. Asimismo, proyectó la creación de un conjunto de medidas para ampliar el papel del derecho internacional y asegurar la paz, con los proyectos de una asamblea y de un tribunal de arbitraje internacional. Este segundo sería una Corte de Justicia común para regular las discordias entre las naciones, si bien dicha Corte no debía ser dotada de poderes de coerción y dominación, dado que su poder sería simbólico-moral, puesto que sus sentencias —según creía— habían de salvar el honor y el crédito de la parte querellante y convenir a la parte querellada. El segundo pilar de este proyecto era el Con-

greso o Dieta formada por todas las potencias, con sesiones públicas, donde el gran valor residía en asegurar un espacio para la opinión y la persuasión.

Pero, sin duda, el gran referente del siglo y de la edad contemporánea europea es Immanuel Kant, el cual escribió en forma de tratado internacional, con seis artículos preliminares y tres definitivos, el proyecto filosófico *Zum ewigen Frieden, ein Philosophischer Entwurf* [Sobre la paz perpetua. Un proyecto filosófico] (1796), en el que sostiene que el único modo de obtener la paz perpetua, objetivo que creía posible, era sometiendo a todos los pueblos y los estados a un único ordenamiento jurídico global que uniese a los pueblos y aboliese la guerra, junto a él había que pensar en una ciudadanía nacional y una ciudadanía global como un *continuum* social y político. En esta dirección se comenzaría por Europa, creando una federación que se extendiese desde el continente (el 20 por ciento de la tierra) al mundo. Constituir un gobierno común, con todas sus demás instituciones, con una única soberanía, esto es, con una constitución común (esto es lo más importante) que, a la luz de sus criterios, podría obtener una paz duradera y aceptable, la utopía hecha realidad: que nos obligaría *moralmente* a actuar como si pudiéramos llegar algún día a alcanzar la paz perpetua (sin esperar a que esta llegue). No me detengo en el proyecto de Kant por lo conocido y por todos los estudios que se han hecho al respecto pero sí quiero retener la importancia de la filosofía kantiana para definir, construir y alcanzar la paz, junto a ella la concepción del ordenamiento jurídico, la democracia y la ciudadanía cosmopolitas, cuyo deber moral —el de hacer todo ello realidad— residía en Europa por encontrarse en mejor disposición para iniciar —desde el juicio crítico de la razón, desde el tribunal implacable de ésta— la tarea expansiva por el mundo de estos valores⁵.

Insisto en que no me detengo por más tiempo porque prefiero, al contrario, demorarme sobre otro autor mucho menos conocido el austriaco Friedrich Von Gentz, que escribió *Sobre la paz perpetua* (1800), advirtiendo de ciertos peligros que presentaba tal proyecto. De una parte no consideraba posible una Federación de estados (como proponía Saint-Pierre), ni un estado mundial (propuesta del directorio napoleónico), ni siquiera una constitución común (proyecto kantiano). Los peligros para él se hacían evidentes: un gobierno único y común —producto de la creación de un solo gobierno para todo el territorio—

⁵ Cfr. Martínez Guzmán (1997) *La paz en Kant doscientos años después*. Valencia; y, para una crítica de las posiciones defendidas por Habermas (y Kant) en Danilo Zolo (1998) *I signori della pace. Una critica del globalismo giuridico*. Roma.

podría ser una tiranía absoluta, en una tierra como Europa con tantas lenguas, religiones y culturas diversas, sin más posibilidad que la resistencia lo que traería más guerras y desolación (este era el caso de la hegemonía de Francia con Bonaparte). Una federación traería organizaciones legislativas y jurídicas pero no podría tener un poder ejecutivo, de lo contrario no sería aceptado libremente por los estados miembros, puesto que ya no sería una federación, así no habiendo este poder quién podría someter a quienes se coaligaran dentro de la federación buscando sus propios intereses y, en caso contrario, para reducir a este grupo habría de formarse una coalición que le obligase a respetar la federación, incluso con medios de guerra. Gentz veía en la federación una contradicción en sus términos. Finalmente tampoco el programa kantiano que aún siendo la «Constitución [común] de este tipo [es] la que reúne todas las condiciones de esta gran misión [la paz perpetua]», pues tenía a su juicio inconvenientes. El primero es que debería ser una constitución para todo el globo terrestre o de lo contrario los desequilibrios serían claros entre los continentes, especialmente con la nueva Norteamérica. El segundo, es que tal constitución no era posible porque había muchos desequilibrios entre grandes y pequeños estados europeos, abriéndose un proceso donde los grandes perdían poder a favor de los pequeños lo que era —a su juicio— una tarea impensable en los albores de s. XIX. Y, tercero, un Estado federal tan grande pero sin gobierno punitivo —porque de lo contrario sería una posible tiranía— podría zozobrar ante la obstinación de una de las grandes potencias europeas, ¿cómo convencerla de que había de ceder ante el bien común, quizá con la violencia pero, no sería esto la guerra que una paz perpetua pretendía evitar? A su juicio, sólo la «antigua constitución política de Europa y que hasta ese momento se llamaba *equilibrio* entre los estados» era capaz de traer el sentido y el juicio. Por tanto, restaurarla para así reclamar, explícitamente, un sistema de equilibrio similar al que años después se crearía con la Santa Alianza surgida del Congreso de Viena.

Como se ha podido comprobar detrás de todos estos planes de paz (perpetua) está la idea de crear una nueva Europa (también un nuevo mundo sin guerras). Está también la construcción de una nueva conciencia europea a la luz de la razón, la ilustración y la revolución. Una conciencia donde Europa no puede disimular que se siente superior al resto del mundo, se considera con capacidad para superar sus límites (algunos de ellos nacionales) y alcanzarse a sí misma y al mundo. Es también el tiempo donde la identidad de Europa se va asemejando más y más a lo que es hoy. Asimismo es una identidad que tras su globalismo y universalismo se quiere hacer más transversal. Considero que

la versión imperialista-colonialista romperá —con el paso del tiempo— esa ilusión ilustrada; a la que se añadirá el fracaso de ese modelo (del modelo europeo) más allá de Europa. Pero volviendo a releer a los clásicos como Kant, Bentham, Rousseau, etc., se puede volver a descubrir que tras el pacifismo utópico había mejores intenciones que las de la expansión imperial europea.

Finalmente, la última de nuestras tradiciones morales occidentales de cuya fuente bebe una gran cantidad de expresiones pacifistas es lo que podríamos denominar como *pacifismo federalista* (internacionalista y «realista»). Federalista porque es, para estos pacifismos, la mejor expresión de que puede y deben superarse los muchos inconvenientes del estado-nación como modelo unitario-centralista-uniformizador (aunque sin renunciar por ello a identidades válidas como la pertenencia a una nación u otros particularismos). Es, asimismo, internacionalista en el sentido de superador de lo peor de cualquier particularismo y porque participa de que existe una cierta unidad en el género humano (los valores de la revolución francesa de igualdad, fraternidad y libertad son expresión genuina de ello; asimismo, se une a ello el internacionalismo obrero: cualquier emancipación humana pasa por la emancipación de todos los dominados, los desheredados al margen de la nación o el lugar donde hayan nacido). Finalmente, insisto en el término «realista» (entre comillado) porque pretendo señalar por él al pacifismo pegado a la realidad (bien poco idealista), vindicativo y combativo, etc., que se muestra a lo largo de la época contemporánea y que, al contrario del bien conocido *realismo político*, no participa de éste sino que está en sus antípodas.

Voy a detenerme un poco más en señalar algunas propuestas federalistas sobre cómo construir Europa. Pasaré muy sintéticamente a expresar las propuestas del obrerismo europeo a la construcción de la paz en Europa (una herencia parece que olvidada especialmente en los últimos tiempos) y, por fin, trazaré algunos rasgos de pasado y del futuro de todo un conjunto de pacifismos que están generando un debate —a mi juicio— interesantísimo sobre las óptimas posibilidades de los europeos de hacer más transversales y globalizadas sus identidades, me refiero al pacifismo de la no violencia, al pacifismo humanitario, etc., todo ello de forma muy sucinta.

El federalismo ha cabalgado durante más de 150 años por la historia de Europa, un europeísmo asociado a la idea de un nuevo *contrato europeo* entre sus pueblos y sus ciudadanos. Ya lo vimos en Kant. Pero será a comienzos del siglo XIX cuando late con una gran fuerza: la idea de una organización pacífica de Europa superando el principio de equilibrio a favor de la creación de los Estados Unidos de Europa (sic Víctor

Hugo) siguiendo los ejemplos de Norteamérica y de la Confederación Helvética. A esta idea del *federalismo* como instrumento práctico de superación de las guerras y los conflictos violentos entre los estados se unirá el pacifismo de base liberal-burguesa a través de sus Sociedades y de la *Ligue Internationale de la paix et de la liberté* (fundada en 1867). Este federalismo se alimentó de múltiples ideas inspiradas por autores como el conde de Saint-Simon que en *De la réorganisation de la société européenne* (1814) pensaba en la creación de un parlamento europeo con sistema representativo —según el modelo inglés— según el cual los diputados europeos habían de ser elegidos por corporaciones, habían de tener un poder autónomo, para que —bajo el principio roussoniano— el interés general no fuese la suma de los intereses particulares sino mucho más. El italiano Giuseppe Mazzoni escribió en *La santa alianza de los pueblos* (1849) su alegato a favor de la nación y del federalismo, ambos compatibles, porque a su parecer las naciones y los pueblos democráticos (que para él no son lo mismo que los estados) debían ser y actuar como hermanos, dado que «la patria es el punto de apoyo que se ofrece para trabajar por la humanidad»; en consecuencia, Europa debía ser una federación de naciones, una federación republicana —como escribió Giuseppe Ferrari en el 1851 siguiendo la obra de Mazzoni—, principio según el cual «corresponde al de la libertad», expresada con mayor fuerza en Proudhon en *Du principe fédératif et de la nécessité de reconstituer le parti de la révolution* (1863), dado que «se manifiesta una vez más la superioridad moral del sistema federativo frente al unitario»; sin embargo, Europa es demasiado grande —a su juicio— para una única confederación, de ahí surge la idea de ir creando diversas confederaciones (latina, escandinava, danubiana, etc.) «preludio de la descentralización de los grandes estados, y después, del desarme general, así cada nacionalidad retornará a la libertad».

A la idea de federación se unirán bastantes economistas, es el *pacifismo* de J.B. Say, Víctor Considerant, Constantin Pecqueur, Richard Cobden o Frédéric Bastiat⁶. Todos ellos partidarios del libre intercambio comercial y de la abolición de las barreras arancelarias, que señalaban —con un optimismo desmesurado— que el comercio era la «gran panacea» (sic Cobden) que liberaría a toda Europa de nuevas guerras.

La idea de los Estados Unidos de Europa se desarrollará, durante el último cuarto del s. XIX y los primeros años del s. XX, tanto en congresos y convenios por la paz, como en institutos de investigación y una litera-

⁶ Cfr. P. Renouvin y J.B. Duroselle (1968) *Introducción a la política internacional*. Madrid, pp. 279-297.

tura notable por su extensión (incluida la prensa escrita). Un ejemplo de ello fue la *Ecole libre des sciences politiques* de París que, bajo la dirección de Anatole Leroy-Beaulieu promovió toda una serie de estudios históricos, jurídicos y políticos para comprender y fomentar una Europa unida (al igual que el actual *Instituto Europeo de Derechos Humanos* de Florencia).

Será durante el período de Entreguerras cuando el federalismo europeo se desarrollará con más fuerza como superación político-ideológica de la Gran Guerra y de las rivalidades nacionales. Uno de sus primeros exponentes fue el diplomático checo Richard Coudenhove-Kalergi que escribió *Pan-Europa* (1923), un libro que jugaría una gran importancia por las tesis que defendía: no sólo la de la creación de una Europa federal sino —y especialmente por ello—, una construcción cimentada sobre la reconciliación entre Francia y Alemania (con la exclusión, sin embargo, del Reino Unido y de Rusia). Asimismo el autor era el responsable del primer *movimiento paneuropeo* que celebraría su primer congreso, en Viena, en 1926. En *Pan-Europa* expone: «la causa de la decadencia de Europa es política y no biológica [...] los pueblos de Europa no están afectados por su senilidad, sino por su sistema político. La transformación radical de este sistema puede o debe llevar al resaneamiento total de este continente enfermo». La enfermedad tenía dos manifestaciones: a) la cuestión social con la rivalidad histórica entre las clases sociales y b) la cuestión europea: la rivalidad entre los estados. En la prefación señala: «Entre Escila e Caribdis, o sea entre la dictadura militar rusa y la dictadura financiera americana, sólo un estrecho sendero conduce a un lugar mejor. Este se llama Pan-Europa, y significa que Europa debe ayudarse a sí misma creando, como objetivo práctico, una unión político-económica. El devenir de la unión de Europa depende, por tanto, de la fe y del dinamismo de sus primeros mil creyentes, fe y dinamismo que sea capaz de convencer a aquellos millones que transformarán la utopía de ayer en la realidad de mañana». Este pasaje de la «anarquía europea» a la organización paneuropea sería ayudada por unos primeros pasos ineludibles: primero, la convocaría de una conferencia paneuropea general donde se crearían comisiones particulares de debate con los grandes temas: arbitraje, garantías internacionales, desarme, minorías, comunicaciones, aduanas, moneda, deuda externa, cultura, etc.; segundo, la firma de un tratado de Arbitraje y de Garantía Obligatoria entre los estados democráticos europeos; tercero, creación de una unión aduanera que hiciera del continente un espacio económico homogéneo. Para ello, tanto los partidos democráticos nacionales, como las políticas estatales deberían de converger en la defensa de unos intereses generales para la salvaguardia de Europa.

A la construcción de un principio de reconciliación se unirá el Pacto de Locarno (1925) promovido por el francés Aristide Briand y el alemán Stresemann, para crear confianza mutua. A ella se unirán el Pacto Briand-Kellogg (1928) que era una condena formal contra la guerra de agresión, ilegalizando y aboliendo la misma como instrumento político; la cooperación entre Francia-Alemania —mientras fue posible— en el concierto de la Sociedad de Naciones; el proyecto-memorandum (1930) sobre la constitución de una federación europea (sic Briand) que, sin embargo, dejaría intactas las soberanías estatales; y todo un trabajo intelectual y pragmático tanto de pensadores, políticos y reformadores, como de organizaciones, ligas, asociaciones y grupos de presión favorables a la idea de una Europa en paz. Entre los primeros estarían Carlo Sforza (diplomático republicano italiano), Mario Pistocchi (periodista italiano), Thomas Mann (escritor alemán), Edvard Benes (político checo), Ortega y Gasset (filósofo español) y un larguísimo etcétera. Entre los segundo florecerían una notable cantidad de asociaciones pacifistas que defenderían *otra* Europa alejada de la guerra, del realismo político maquiavélico, de los intereses imperialistas, de la superioridad europea, etc., («los constructores de la paz» les denomino en mi trabajo de *Historia de la Paz...*). Toda una época y una idea: la del federalismo, que aún flota en la Unión como solución que dé forma e identidad a Europa⁷.

Seré mucho más sintético en señalar la aportación pacifista del obrerismo (utilizo este genérico para evitar las distinciones de corrientes de pensamiento) a la construcción de las identidades europeas. Junto a la crítica a la guerra (y la petición de la abolición de los ejércitos), que el obrerismo asocia al sistema capitalista como una guerra a gran escala (a escala industrial) que generaría todo un complejo industrial-militar. Unido a su concepción de la paz como *paz social*, esto es, como un espacio de emancipación, libertad y derechos. El pacifismo obrero es la conciencia más crítica hacia el capitalismo imperialista europeo y hacia el nacionalismo como obra de la burguesía. Su respuesta es el internacionalismo, sus recetas: una educación y una cultura de la solidaridad en el trabajo. Pero, quizá donde el obrerismo hace dos líneas de aportación más interesantes —desde la lectura que estamos realizando— son: de una parte, los modelos alternativos político-social-económicos al capitalismo, tanto el socialismo científico, el utópico, como el anarquismo. Hay toda una literatura —ya bastante conocida— y muy

⁷ Por razones de formato no me detengo en señalar plasmaciones de la idea federal en la construcción tras el Tratado de Roma.

interesante que perfila estos modelos (hoy día diríamos que contemplarían lo *glocal*), especialmente sugerente el de los utópicos Owen y su *New Armony*, Cabot y su República de *Icaria*, Fourier y su *Falansterio*, etc. Y, la otra gran contribución, es una lectura más crítica de las limitaciones del pacifismo jurídico, aún confiando en sus aportaciones y haciendo aquél las suyas: el obrerismo apoyo la creación del tribunal de arbitraje internacional (1899), las cumbres sobre desarme, la constitución de una sociedad de naciones, la intensificación y extensión del derecho internacional, el control y la homologación de las políticas sociales y el derecho laboral (la Organización Internacional del Trabajo es idea de él), de una diplomacia más abierta y no secreta, de la formación de parlamentos interestatales para debatir problemas regionales y continentales, etc. En esta otra dimensión el obrerismo pacta, contribuye, trabaja, en muchas ocasiones codo con codo con los sectores burgueses, liberales y demócratas, más comprometidos con la construcción de Europa, no es una mera correa de transmisión sino que deja su impronta e identidad personales. Esa cultura es también parte de lo que somos en Europa.

Quiero finalizar haciendo mención a la aportación a la identidad europea de los *nuevos* pacifismos. No es, en realidad, correcto referirse a ellos como nuevos. En verdad, algunos han sido coetáneos a los ya mencionados anteriormente a lo largo de este trabajo. Sin embargo, su capacidad regenerativa —me estoy refiriendo a los pacifismos: feminista, ecologista, de la no violencia, humanitarista-solidario, etc.—, les ha dado —en las últimas décadas— un importante impulso para comprender que Europa será o, por el contrario, no será: si se abre a la interculturalidad, a la pluralidad, a la igualdad de género, a la construcción de alternativas a la violencia, si es más solidaria fuera y dentro, a si tiene respuestas coherentes a los problemas medioambientales, etc. Como en este punto el panorama es, por fortuna, bien amplio, complejo y nutritivo, no puedo detenerme en cada uno de ellos. He de hacer una selección y sólo de algunos aspectos. Elegiré para ello tres temas que de alguna manera son transversales a los intereses de todas esas poliédricas expresiones de los pacifismos. Voy a detenerme en el papel de las organizaciones no gubernamentales en la construcción de una sociedad más solidaria, en las nuevas formas de diplomacia de campo desde la base y en el debate sobre la creación de cuerpos civiles de paz en la intervención humanitaria. Como se puede ver tres expresiones muy concretas que me obligarán a precisar y exponer con brevedad pero que pueden sintetizar bastante bien cómo la identidad europea —algo nada homogéneo y concreto— se puede estar transformando trasversal y globalmente.

Las ONGs formadas por una ciudadanía activa y comprometida, dan vitalidad a la sociedad civil democrática que expande su concepción desde lo concreto a lo universal, desde la ayuda solidaria a la justicia. Las ONGs se están convirtiendo en actores casi imprescindibles para construir la paz en el mundo (*peacemaking* y *peacebuilding*), su carácter cívico, paliativo, mediador, conciliador, etc.; y, junto a ello, su capacidad de denuncia y de crítica de las causas que motivan los conflictos violentos en el mundo (hambre, pobreza, armamentismo, etc.), con su trabajo en los campos del humanitarismo (desarrollo alternativo, apoyo a las mujeres y la infancia, medioambiente, derechos humanos, etc.) y su capacidad de gestión y de adaptación a los niveles micro y macro (grandes catástrofes o proyectos y programas pequeños) han permitido revivir todo un conjunto de valores (solidaridad, altruismo, amistad, interdependencia, sacrificio, generosidad, justicia etc.). Es también, me refiero a su trabajo, un viaje de ida y vuelta, que busca la reciprocidad, que persigue el diálogo intersubjetivo porque el que ofrece paz quiere recibir también comprensión y paz. Esta nueva ciudadanía con vocación universalista es, también, una nueva fuerza creadora de opinión que ha acabado incorporando a la agenda política internacional cuestiones como la defensa de los derechos humanos, la ayuda humanitaria y el derecho de injerencia ante peligros y desastres. Igualmente las ONGs son, cada vez más, auténticos actores autónomos con una gran capacidad de gestión, decisión, realización y evaluación en múltiples campos; mueven recursos, tanto humanos, financieros y de opinión; que han adquirido un status político y diplomático notable entre los organismos internacionales e incluso, en ocasiones, han entrado en choque de competencias con ellos.

Una parte de la posible intervención de estas ONGs sobre el terreno es mediante la denominada *diplomacia popular noviolenta*, o sea, la intervención de actores civiles no gubernativos en los conflictos internacionales con métodos noviolentos y con la finalidad de favorecer una evolución pacífica o, al menos, frenar o contener la violencia. Se podría también denominar como *Field Diplomacy* o, también, como diplomacia desde la base⁸.

⁸ Hemos utilizado tres formas para denominar a este tipo de intervenciones: la *diplomacia popular noviolenta*: el término popular frente al término civil es mucho más amplio, el origen de la denominación «popular» es de Italia —y en parte es heredero del concepto de Defensa Popular Noviolenta— e implica no sólo la intervención de la sociedad civil sino también de una parte de la sociedad religiosa de base e incluso de agencias gubernativas de una gran autonomía de acción como es el caso de las universidades o de entes de la administración estatal como los ayuntamientos con capacidad jurídica propia y plena. Luego está la *field diplomacy*: concepto de Naciones Unidas que

Esta «diplomacia popular» puede realizar trabajos de interposición no armada en un área, realiza labores de acompañamiento a personas o grupos amenazados, puede hacer seguimiento del respeto a los derechos humanos y realizar labores de denuncia de su violación, crea situaciones de acercamiento entre las partes en conflicto o genera condiciones para su diálogo, favorece las situaciones para el reagrupamiento de las familias de refugiados o desplazados, realiza labores de animación social dentro de la comunidad, extiende la ayuda humanitaria, trabaja en la reconstrucción psico-social del tejido dañado o roto de una comunidad, pone en marcha programas de democratización y sostenimiento de amplias formas de participación, refuerza la sociedad civil local, respalda programas de educación y fomento de la cultura para la paz y la reconciliación, e incluso puede realizar actividades o acciones directas no violentas. Se podría decir que es, también la *diplomacia del cuidado* (construyo este término a partir de la denominada ética del cuidado). Tenemos muchos ejemplos de ello: Amnistía Internacional, Médicos sin Fronteras, Pax Christi, Brigadas Internacionales de Paz, Beati i Costruttori di Pace y un largo etcétera. ¿Cómo sería sin ellos el mundo? ¿Qué aportan las mismas a la construcción de identidades transversales superadoras de lo nacional, de lo europeo? La reflexión

implica que la diplomacia oficial y la de segundo nivel —One y Two Track Diplomacy— no son suficientes y que se hace necesario la intervención de campo; ésta no es alternativa a aquellas sino complementaria y, en cierta medida, autónoma; parte, asimismo de pensar que todo proceso de pacificación, mediación y diplomacia requiere de un trabajo constante y sostenido en el lugar del conflicto; que debe reducir los posibles impactos negativos de toda intervención externa; o que busca reforzar la colaboración de los actores pacíficos externos con los internos. Finalmente, la *diplomacia desde la base*: término que hace especial hincapié en entender la intervención diplomática de terceros que implicaría mantenimiento de la paz, negociación y construcción de aquella *desde y por* la base, esto es ciudadana y trabajando a pie de obra desde lo micro; implica asimismo una especial atención a la reconstrucción del tejido social, a elementos interculturales y de reconciliación. Para el concepto de diplomacia popular y diplomacia desde la base, puede consultarse Alberto L'abate (1999) *Kosovo: una guerra annunciata. Attività e proposte della diplomazia non ufficiale per prevenire la destabilizzazione dei Balcani*. Molfetta; del mismo y junto a S. Tartarini (1993) *Volontari di pace in Medio Oriente: storia e riflessioni su una iniziativa di pace*. Molfetta; Simona Sharoni (1997) *La logica della pace. La trasformazione dei conflitti dal basso*. Torino; M. Cereghini (2000) «Gli «scolari» della nonviolenza. Gli operatori di diplomazia popolare nei conflitti internazionali», en C. Tugnoli, *Maestri e scolari di non violenza*. Milano (pp. 269-286); y J.A. Ruiz Jiménez y el que firma este trabajo están trabajando en este concepto para ello me remito a la bibliografía ya citada. Respecto al otro concepto se puede ver L. Diamond y J. McDonald, et alii (1996) *Multi-Track Diplomacy: A Systems Approach to Peace*. London y L. Reyhler y Thania Paffenholz (2001) *Peacebuilding. A Field Guide*. London (especialmente pp. 75-127).

queda en el aire pero ya se puede apreciar lo importante que es esta solidaridad como un viaje de ida y vuelta: de Europa al mundo y del éste al viejo continente.

Finalmente me referiré de manera breve a un aspecto más concreto de la Diplomacia popular, aquel que hace referencia a la posibilidad de intervención no armada en los lugares de conflicto (pero que también realiza acciones como las anteriormente mencionadas) que ha sido, en la última década, una de las aportaciones más interesantes de los *nuevos* pacifismos, y de la que se hablará mucho en los próximos años, me refiero a los *Cuerpos Civiles de Paz* también denominados *Cascos Blancos* (para distinguirlos de los *cascos azules* que realizan actividades de interposición y mantenimiento de la paz pero de manera armada) y más concretamente a la creación de un Cuerpo de Paz Civil Europeo (CPCE)⁹. Éste cuerpo ya ha recibido un cierto respaldo de la Unión Europea a través de su Parlamento Europeo (recomendación B4-079/98 adoptada el 10 febrero 1999), sobre la necesidad de crear este tipo de cuerpos para el respaldo de la PESC (Política Exterior y de Seguridad Común), lo que implica un reconocimiento de que las estrategias diplomáticas y militares tradicionales y convencionales resultan insuficientes para la intervención en los nuevos conflictos en aspectos como la intervención humanitaria, la cooperación al desarrollo y la solución de conflictos. Su carácter sería de cuerpo exclusivamente civil, sus intervenciones no deberían limitarse a Europa, habrían de tener una visión holística de la intervención que conjugue los esfuerzos políticos y económicos junto a la creación de atmósferas de confianza. El CPCE sería un órgano oficial y dependiente de la Unión Europea, que operaría sólo bajo mandato de ésta, de Naciones Unidas o de organismos regionales similares: Organización de Seguridad y Cooperación Europea, Organización para la Unidad Africana o la Organización de Estados Americanos. Sería un cuerpo con una estructura y organización independiente de los organismos militares pero basando sus intervenciones en estrecha cooperación —cuando así se requiera— con ellos en las operaciones de mantenimiento de la paz. Habrá de tener un personal cualificado para el mantenimiento y administración de la institución y otro destinado y preparado para las intervenciones sobre el terre-

⁹ La propuesta de los CPCE partió del diputado Alex Langer y del Grupo Verde Europeo en 1995. Tras esto una bibliografía cada vez más nutrida explica en qué consiste esta iniciativa. Recuperó, aquí, dos contribuciones AA.VV. (1996) *Invece delle armi: obiezione di coscienza, difesa nonviolenta, Corpo Civile di Pace Europeo*. Bologna, y Francesco Tullio (2000) *La difesa civile e il progetto caschi bianchi*. Milano.

no, requerirá de voluntarios que recibirán entrenamiento y formación, etc.

De esta mera aproximación, en la que no quiero dejar de señalar que se trata de una *institucionalización* de un tipo de labor que ya realizaba la diplomacia popular no violenta, se desprenden una gran cantidad de preguntas: la naturaleza de las intervenciones, el grado de independencia de las mismas al margen de los intereses nacionales europeos, cuáles podrían ser sus limitaciones, qué consecuencias de derivarían del fracaso o de una escalada de violencia como consecuencia de este tipo de intervenciones, en qué medida Europa no estaría exportando su cultura, su forma de ver el mundo y de intervención incluso neo-colonial, o qué implicaciones tendría el entrenamiento en la no violencia no tanto de cara a intervenciones externas sino a la transformación interna de las propias sociedades europeas, y así un largo etcétera. Se abre, sin duda, con esta posibilidad un campo a explorar cuyos primeros límites están en plena discusión. Es, cómo no, una consecuencia más de que hay una sociedad civil —especialmente durante el final de la Guerra Fría y con la finalización de ésta— emergente que solicita más campo para su auto-intervención y auto-responsabilidad. No es ajeno a ello fenómenos como la *globalización* o la propia crisis de los Estados-nación en ciertos aspectos internacionales.

He de concluir, los diferentes pacifismos pueden ser la *sal de la tierra* europea. Los que pueden inspirar y defender unos valores que merece la pena sean compartidos más allá de sus restringidas fronteras. Haciendo un breve repaso podemos ver cómo a través de sus distintas aportaciones se ha ido configurando eso que es *ser europeo* o, mejor, lo que para una cultura pan-humana y humanista *debería* significar Europa. Aquí está ese recorrido por el paisaje histórico: los pacifismos han pedido que todos los hombres sean considerados iguales (abolición del esclavismo); que la mitad de la humanidad pueda contribuir con su experiencia y su valía a la construcción de la sociedad (feminismo); que una persona no tenga que matar a sus semejantes, ni aún en tiempos de guerra (objeción de conciencia); que los impuestos no se destinen a bienes socialmente irrecuperables que se generen para destruir a otros seres humanos (antimilitarismo y antiarmamentismo); que la seguridad colectiva no puede fundamentarse en la destrucción mutua asegurada y en el posible exterminio atómico humano (pacifismo antinuclear); que es factible construir una sociedad sostenible y perdurable (ecopacifismo); que se pueden desactivar las tensiones y crear nichos ecológicos de paz en zonas de conflicto (pacifismo humanitario y solidario); que es concebible re-

construir las sociedades castigadas y destruidas por la guerra, el odio, la xenofobia, etc. (pacifismo reconciliador y de los derechos humanos); o, que es verosímil transformar los conflictos de una manera constructiva y superadora (no violencia).

¿No son suficientes razones y aspectos para pensar que es aquí donde están las semillas de una *nueva* Europa con capacidad de crear identidades transversales y globalizadas? El amable lector tiene, a su disposición, todo el tiempo para seguir cavilando sobre este particular. Ahora la tarea es suya.

20. La dimensión ética en la identidad europea

Mercedes Torrevejanó
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Universidad de Valencia, España

Mis consideraciones sobre el tema, expresado con un título que se presta a muchos enfoques, estarán marcadas por un hilo conductor a través del cual quiero dar cuerpo a la cuestión.

El hilo conductor quiere ser concreto y situacional: Con ello me refiero a lo siguiente: parto de la comprensión de «Europa» desde nuestro presente, como el modelo o realidad social que integra y extrapola —al menos intencionalmente— el dominio de los tipos de categorías «estado» y «nación», categorías que constituyen «el valor simbólico más elevado de la modernidad»¹.

¹ Tal es la afirmación de la que parte el estudio de Josep R. Llobera refiriéndose primariamente al concepto de «nación»: *El dios de la modernidad. El desarrollo del nacionalismo en la Europa occidental*. Trad. del inglés (Oxford, Berg Publishers, 1994) en Barcelona, Anagrama, 1996.

Que a su vez, estos conceptos totalicen o extrapolen otras unidades de sentido tales como «pueblo», o «cultura» o «etnia» es cosa que no negaré, pero esto es algo en lo que no voy a entrar detalladamente. Lo determinante en mi consideración es comprometerme —como creo es el deber de la filosofía— con un orden de los conceptos, y en nuestro tema, con los más inmediatos, aunque por ello mismo sean los más complejos desde el punto de vista de su génesis lógica y real-histórica.

No podemos ignorar sin embargo que la sociología histórica y las teorizaciones filológicas sobre la identidad humana en sus niveles socio-organizativos, interpretan esa articulación categorial concediendo un peso ontológico diverso precisamente a los conceptos más genéricos o previos de «pueblo», de «cultura» y de «etnia» constelados por otros como el de mentalidad. Me remito a la abundantísima bibliografía sobre estas *quaestiones disputatissimae*.

Los dioses de la modernidad

Desde luego que no nos sirve pensar «Europa», como una mera inmediatez físico-geográfica. Ciertamente que la instalación geográfica le es un aspecto inseparable; pero aun así, desde este punto de vista, Europa es más bien una realidad que integra expresiones diversas y diversamente conectadas de la vida humana en un dominio físico geográfico de límites borrosos.

Digamos, más bien en contrapartida, levantándonos por encima de esa fisicidad, y buscando de nuevo la proximidad de esos tipos de entidad más complejos —«nación» y «estado»—, que la realidad Europa, como realidad social, tiene más que ver con tiempo que con espacio; quiero decir: estamos ante un tipo de realidad que, más que estar *en* el espacio, es una realidad tejida por el tiempo: y como tal no se deja ver enteramente como un ente ante los ojos —que diría Heidegger—: es realidad que se descubre siendo contada, relatada, narrada —por expresarlo en términos de la hermenéutica ricoeuriana—; se trata de algo que es historia, o realidad histórica². Se me dirá que como todas las realidades humanas o expresivas de lo humano. Evidentemente. Sólo que cuanto más complejas son esas realidades más complejo se hace su carácter histórico y el dar cuenta de ellas. También se hace más difícil y complejo su relato.

¿Por qué recorro a las categorías de «estado» y de «nación» para hablar de la identidad de Europa en perspectiva ética?

En primer lugar, porque decir hoy «Europa» es pensar de inmediato en un conjunto de entidades concernidas por el Proyecto de una Unión o Comunidad Europea, un proyecto que se entiende como abierto. Proyecto cuyos sujetos constituyentes se identifican de inmediato como Estados nacionales o Estados-naciones.

Y en *segundo lugar* porque la inmensa literatura sociológica, histórica, ético-política ético antropológica que se entrecruza hablándonos de Europa desde sí misma y en sus relaciones con el resto del mundo, cuando avista el difuso núcleo temático de las identidades sociales nos trae y nos lleva por elaboraciones cuya trama se teje con estos conceptos en referencia a la modernidad europea, de la que venimos.

² En efecto, integramos un cúmulo de hechos del pasado en la comprensión de esta totalidad que aquí y ahora llamamos Europa, de modo que tales hechos adoptan ante nosotros eficacia conformadora de tal realidad. Lo cual no obsta para que esos mismos hechos del pasado hayan integrado eficazmente la comprensión de totalidades fácticas de sentido, en otros ámbitos o niveles de comprensión, en independencia del que ahora estamos considerando. Pues esos hechos del pasado cuyos puntos neurálgicos son los individuos particulares, son constitutivos de historia, en diversidad de planos.

Lo primero me ha invitado a no despreciar el que tales conceptos protagonicen una tesitura «situacional» en la que se ventila algo que a su vez se identifica como Europa. Lo segundo me ha abierto el camino para pensar a partir de ellos.

En efecto, creo que su protagonismo no es baladí. Con «estado» y «nación» estamos —como he sugerido de entrada—, ante dos categorías singulares, originales, decantadas y forjadas por Europa, precisamente en un orden tanto conformativo de sus formas de vida, como igualmente reflexivo, crítico, explicativo y legitimador de esas mismas formas; de modo que en lo que hace a la vida social, esas categorías denotan a Europa, no sólo en su facticidad ahí presente, como un conjunto de sociedades organizadas, sino sobre todo proyectando su propia autocomprensión en esos sistemas conceptuales fuertemente teorizados.

Dicho de otro modo: tales conceptos han venido a funcionar en la cultura occidental como referencias al mismo tiempo explicativas y dinamizadoras, en la práctica, del conjunto de los aspectos de la organización social: sistemas educativos, de salud, de medios de producción, de propiedad de los bienes de toda índole, de aplicación social de la justicia, etc... hasta la institucionalización de la vida privada.

Todavía más: estas categorías, se han asumido y re-conformado en la época moderna —pensemos paradigmáticamente en Hegel—, se han revisado críticamente una y otra vez en el pasado siglo xx —pensemos en Habermas, y en los múltiples debates provocados desde sus posiciones—, intentando en todos los contextos dar sentido a la vida humana según una conformación que de algún modo la totaliza, avistándola en su conjunción con las otras vidas humanas, insertándola en un todo.

Estamos ante conceptos filosófico-políticos de hondo calado antropológico. Pues si acotamos la «modernidad» en el espacio histórico que cifra la Ilustración y que contemplan ante sí quienes viven la Revolución francesa como la verdad de ese tiempo, creo que no es inexacto sino bastante explicativo interpretar su significado como un antropocentrismo —todo lo sublimado que se quiera— que se corona con la primacía de lo político. El camino que va de los escritos ético-políticos de Kant, pasando por el *Leviathan* de Hobbes, a la *Filosofía del Derecho* de Hegel es elocuentísimo al respecto.

Y si bien es verdad que el Renacimiento inicia la época moderna, al distanciarse del pasado inmediato experimentado como Cristiandad, y dirigirse reflexivamente a la antigüedad greco-romana, como a *lo clásico* digno de ser imitado, es en las postrimerías del xviii cuando se produce una renovada conciencia histórica, que prende en la filosofía, que

cifra la modernidad en la Revolución francesa, cumplimiento de aquello que amaneció con el giro que simbolizamos en Descartes

Lo interesante de esta nueva percepción es, a mi juicio, *de una parte*, que el registro de la ruptura ingresa en los méritos y cuenta de la razón soberana, juez único posible y necesario del sistema de la cultura (arte, ciencia, religión, praxis e instituciones sociales todas); pero a la postre juez sólo de sí, pues ese sistema de la cultura es —sólo es— su propia expresión; dicho de otro modo, el conjunto de los «hechos de la razón» de que habla Kant. Pero ello significa *de otra parte*, que esta ruptura potencia una nueva dimensión del tiempo, que muestra ahora su verdadera sustancia de tiempo humano, como *tiempo de la tarea racional*; tiempo ahora, que se muestra como apertura / dominio *hacia el futuro*. La razón, en su propio hacer, es cuidado de sí, desarrollo de disposiciones, realización de fines que le incumben y que administra.

Es ahora, viviéndose la razón como providenciando un tiempo suyo que es el de la vida humana como tal, cuando las historias del pasado, perdidas con sus opacos múltiples protagonistas en un tiempo que abismaba lo humano en la insignificancia (aunque esa insignificancia estaba dirigida por el designio divino) ahora, repito, esas historias quieren ser comprendidas bajo un horizonte unificador. De modo que al entenderse proyectivamente la vida humana, la vida se sitúa ante el tiempo como un ámbito que ella posee. Contemplada la vida según ese sentido del tiempo, ¿no quedará el presente inevitablemente atravesado por el temor, y condenado a la inquietud?

Esta inseguridad que envuelve la audaz aventura, pide evidentemente la contención crítica de cualquier interpretación precipitada y demasiado triunfalista o unívoca del giro antropocéntrico que estamos dibujando. Pues la secularizada idea de «realización humana» tiene rostro de sueño de la razón. Y nos suscita la pregunta: ¿hasta dónde son realmente poderosos, plenificadores de lo humano los dioses de la modernidad? Antes de centrarme en tal pregunta haré simplemente una reflexión.

Un telón de fondo: Cristianismo y Secularización³

La idea de una plenitud o plenificación institucionalizada del hombre venía teniendo su más obvia vigencia en la perspectiva religioso-teo-

³ Apunto a un tema muy envolvente y ambicioso —que no sabría como desarrollar con acierto en sí mismo—, pero que en alguna medida dirige este trabajo. Me paro un momento en estos conceptos para advertir simplemente que lo que los europeos llama-

lógica. De ahí que se haya recordado repetidamente —y creo que es una gran verdad—, que con estos conceptos de nación y/o de estado, estamos ante categorías de medida sagrada, ante referencias asumidas por el hombre de Europa como contrapartida de la pérdida o el debilitamiento de otras referencias que institucionalizaban el sentido de lo humano como «salvación» en la fe (pensemos en la idea de Cristianidad, institucionalizada en la Iglesia, *perfecta societates*).

En efecto, en perspectiva social de Cristiandad, el pueblo de los creyentes —*communitas*— reconoce su conformación jurídica perfecta en Iglesia (a pesar de la variedad, o de las quiebras advenidas en el curso de su realización a esa *perfecta societates*).

Digamos en todo caso que, a medida que avanza la modernidad, la fe que se conforma socialmente como Iglesia, se va traspasando a la nueva *creencia* de la nación/pueblo, *communitas* que desde la libertad de sus miembros busca —aunque no necesariamente siempre— su configuración jurídica en Estado como la nueva *perfecta societates*. Este «deslizamiento» arrastra consigo una cadena de problemas y conflictos teóricos y prácticos, tales como el juego de oposición de lo social-público y lo privado; de lo individual y personal, de las dimensiones de la identidad (individual y social) o del individuo y el ciudadano

(Maritain p. e. instrumentalizaba una distinción de cuño filosófico, que conjuntaba raíces aristotélicas y elaboraciones de la tradición escolástica cristiana —una distinción sutil entre individuo y persona— en orden a jerarquizar los fines en la vida humana socialmente considerada: el individuo para el Estado, el Estado para la persona, y la persona para Dios, proporcionando fundamentación filosófico-antropológica a las democracias cristianas, intentando de ese modo elaborar la tensión que va de la plenitud perseguible y realizable en el orden profano a lo irreductiblemente religioso-sagrado-transcendente).

mos «modernidad» se inscribe —para decirlo con palabras de Zubiri— en el «horizonte cristiano». Dicho esto, aprovecho para plantear la pregunta de si no tendríamos que revisar el modo como comprendemos el significado de la irrupción del «Cristianismo» en la vida humana. El esquema de «Cristianismo = salvación» provoca una inmediata interpretación de la secularización moderna como rebelión contra Dios, cosa que en el fondo cuesta creerse —a no ser que confundamos rebelión contra Dios con los anticlericalismos, no siempre ni necesariamente por otra parte signos inequívocos de secularización—. Zubiri ha planteado claramente la primacía del significado de Cristianismo como «deificación» y el carácter meramente consecuencial de su sentido como «salvación» en *El problema teológico del hombre: Cristianismo*. Madrid, Alianza 1997 (obra publicada a partir de sus cursos manuscritos).

En cualquier caso, lo que escribo bajo este rótulo sólo se propone reparar levemente —y sé que de modo muy insuficiente— en el destino moderno de un concepto concreto: *perfecta societates*.

Ello nos indica que el modo como la vida humana singular, el individuo, la persona, se determine en esas estructuras es cosa absolutamente decisiva para el sentido de esas totalidades sociales. Y recíprocamente, el alcance de la plenitud humana que se proyecte en esas estructuras nos indicará el sentido que se le concede a la vida humana. En ello estaba justamente la preocupación de Maritain. Hoy día, los debates acerca de todo ello no acaban,

Entiendo que profundizar en el esquema teológico que subyace a este rostro de la modernidad puede ser útil para escapar de falsas alternativas. Atreviéndome un poco a ello, diría que el esquema teológico que reflejan los conceptos de nación y de estado opera virtualmente de modo diverso según se interprete en la modernidad el momento «fundacional» o más exactamente, fundamental, de la *communitas* desde el punto de vista de su asunción reflexiva y crítica. En efecto, pueblo o nación, como la *communitas* que asume su ser social y proyecta su institucionalización política, puede entenderse como facticidad dada, en la que se está inserto —al modo como se está en el don teológico de la gracia que salva—; de modo que desde ahí la *communitas* impera la institucionalización plenificadora —*societas*—, como algo que se impone desde sí, al modo como se impone la poderosa naturaleza. Así se entendió ya a comienzos del XIX, en el ámbito alemán, y se sigue entendiendo aún hoy en muchas teorizaciones.

Pero puede entenderse de un modo, digamos más activo-constituyente, poniéndose el acento en la determinación de la libertad que proyecta la institucionalización plenificadora de *communitas* bajo la condición del reconocimiento universal recíproco que la sustenta. En esta perspectiva toda facticidad de *communitas* en la que todo hombre se encuentra siendo, busca su última posibilidad en la dimensión radicalmente abierta del reconocimiento recíproco universal. Por eso tal facticidad se sabe siempre histórica y siempre en disposición de configuración e institucionalización abierta.

En los dos casos estamos ante el destronamiento de la antigua estructura teológica hacia el traspaso de la administración de la misma por el nuevo sujeto-protagonista de la institucionalización política, a saber: el hombre moderno actuando y legitimando la conformación social, desde la libertad, en su propio nombre y por el cuidado de sí.

En el primer caso, a mi juicio, el «traspaso» viene a ser —aunque en el nuevo plano mundanizado de la existencia—, una reactiva «repetición» teológica, pues se mantiene plenamente el sentido-sentimiento de pertenecer graciosamente (*ex* indiscutible *gratia*, quiero decir) a una fáctica *communitas*, vivenciada como una suerte de fe por los sujetos de esa pertenencia, y restringida a los límites espacio-temporales de la

experiencia propiciada por esa facticidad real-física. De modo que la praxis conformativa social que se está dispuesto a asumir y a administrar se inscribirá necesariamente —porque ahí tiene su impulso— en ese espacio sagrado.

En el segundo caso, el protagonismo de la acción —sea cual sea fácticamente el lugar grupal en el que emerge— se adscribe a *lo humano mismo* que viene a ser, a un tiempo, el lugar que administra y legitima la praxis y lo absoluto irrebalsable en lo que se está. Aunque la concreción espacio temporal en la cual la vida humana genera interrelaciones grupales y praxis social y política, otorgará siempre figura concreta a tal absoluto...

Advertir esa diversa manera de interpretarse lo fundacional-primario entiendo que nos ayuda a calibrar lo que queremos decir cuando caracterizamos el eclipse socio-teológico de la modernidad como «secularización». A mi juicio, la segunda posibilidad constituye la estricta y simple mundanización (secularización) de la estructura teológica de salvación, pues nos sitúa ante una suerte de «divinización» de *lo humano*, que mantiene la tensión universalizadora de lo que avista como «salvación», o tal vez mejor ahora, como plenificación humana. Pero si no he descrito del todo mal, en la primera modalidad de transformación del esquema teológico, la «divinización» no es de lo humano en su universalidad (genitivo objetivo), sino de una colectividad concreta espacio temporal, matricial, salvación y destino de los individuos definidos en su seno; en este caso estamos, más que ante una emancipación de la racionalidad, en una suerte de «retorno idolátrico».

Con este breve *ex-cursus* apunto a un gran frente de discusión, que voy a dar por sabido. Desde mi punto de vista el centro de gravedad del mismo y su dilucidación debe situarse en una perspectiva antropológica que no distancie en disputa de jerarquía ontológica, las dimensiones individual y social humanas⁴.

⁴ Pues creo que las teorizaciones sobre esa dialéctica no se detienen suficientemente en la consideración de esta «dualidad» en lo humano, sino que la enfocan un tanto precipitadamente como un litigio de alternativas práctico-políticas. No conozco posiciones más profundas, al mismo tiempo que realistas que las que desarrolla X. Zubiri sobre esta dualidad estructural en el hombre. Como realidad(a), como animal de realidades, o persona(b), como realidad en el seno de un *phylum* genético, frente a las otras realidades del *phylum*(c), el hombre es individuo; Por esta versión de carácter filético, el hombre con-vive y hace sociedad. Cf. X Zubiri *Sobre el hombre*. Madrid, Alianza, 1986, *passim*.

En cualquier caso querría insistir en que la explicación de la deriva nacionalista a mi juicio, se inscribe mejor en el gozne de la implantación de la modernidad, como una posición que, lejos de consistir en una estricta secularización del esquema teológico pre-moderno, desarrolla la inversión idolátrica del mismo, como acabo de sugerir. El ídolo es

Esta indicación me da pie a justificar mi recurso al esquema formal de la modernidad, o si se prefiere, a la potencialidad moderna de los conceptos que nos sirven de guía.

En definitiva y para nuestro propósito, creo que podríamos «resumir» la modernidad, como la posición que totaliza la comprensión de *lo humano* en el horizonte de lo social-político: es decir, comprende lo humano como determinado al cumplimiento de una organización social que estatuye la legalidad del derecho, en el que lo humano busca su cumplimiento, o al menos el marco que condiciona y dinamiza sus aspiraciones.

En lo que sigue me centraré en la pregunta que quedó formulada más arriba. ¿Para responderla? No me atrevería a tal cosa. Voy a limitarme a proseguir la reflexión algo más en concreto, apelando de entrada a Kant como el gran referente en la actualidad precisamente del problema de la realización de la moralidad en la vida histórica. Kant calibra el sentido «divino» de los «dioses» de la modernidad sometiéndolos al desafío de su inacabable transformación bajo el principio cosmopolita. Y ello bajo el supuesto básico de que lo que puede nutrir en la historia el lentísimo avance de tal desafío es la absoluta primacía de la dimensión de moralidad en la vida humana.

Por eso es Kant el pensador de la modernidad donde la secularización tiene al mismo tiempo el más hondo impulso y la más crítica contención y medida. Intentemos verlo más de cerca

Antropología y política: razón histórica

La faceta socio-política del pensamiento kantiano se ha proyectado en escritos llamados menores, pero es sumamente importante: algo así como el fruto maduro de su pensamiento. Sólo que la modestia con que aparece tematizada estriba en que Kant se ha empeñado en no

un tipo de símbolo y el símbolo es un concepto totalizador. Pero esa totalización del ídolo está regida por y desde el sentimiento más concreto y determinante; es siempre algo experiencial a la mano, En nuestro asunto: tierra, sangre, lengua.. Es evidente históricamente hablando que la génesis del problema está en los procesos secularizadores que comporta la guerra internacional en la que Europa se envuelve, sacudida por la revolución a partir de 1789 y sobre todo a partir de 1792. Pues la proclamación del derecho de los pueblos a disponer de sí mismos cuestiona el derecho monárquico. La guerra se sobredetermina una vez más en Europa (que bien sabía ya de guerras de religión) desde los sentimientos que apelan a la tradición y/o a lo sagrado. Pues con «nación» se apelará tanto a la sacralidad de lo que viene del pasado, como a la sutil «sacralidad» de nuevo cuño que enarbola la Francia republicana.

desgajar lo político, para dejarlo ver desde su fondo, desde la cuestión antropológica, o de la pregunta existencialmente apremiante que mantiene en vilo a la modernidad: ¿qué es el hombre, qué puede esperar de sí y de su hacer en el mundo esta especie que tan alta idea tiene de sí misma?

¿Por qué si la razón es una dotación tan alta, la vida humana es tan penosa y la historia un proceso tan poco gratificante y plenificador? Pues lo que arroja la experiencia como la marcha de los hechos humanos es cualquier cosa menos racionalidad: pasiones, conflictos, violencia, guerra: un tremendo sarcasmo es lo que nos devuelve la historia... ¿Cómo explicarla?. ¿Cómo podríamos atrevernos a «contar la historia» con algo de sentido?, *Historia magistra vitae*, habían dicho los clásicos, pero ¿qué lección encierra la historia? ¿Qué se podría decir de la vida humana contemplada en ese ámbito total del tiempo que acoge la serie entera de las generaciones y contiene todo el obrar humano?⁵.

Con estas preguntas Kant busca poder hacerse con una razón histórica, la razón histórica de una *civitas* humana -pues ya no está la historia ante nosotros como una *civitas Dei*-. Pues bien, Kant procede totalizando la historia en perspectiva cosmopolita, i.e., considerando la totalidad de los individuos de la especie en la unidad del «foro» de la historia una (permítase la redundancia). Y un paso más, procede a buscar la comprensión de las acciones humanas —tan dispares y disparatadas, tan opuestas entre sí y orientadas tan diversamente—, bajo la hipótesis de que su conjunto tiene una unidad de diseño, sigue un plan de la naturaleza sobre el ser racional como especie, de modo que a pesar de todas las dificultades pueda evidenciarse el sentido, la meta, los hitos de una marcha. Marcha protagonizada por el hombre según un plan que le es como una *vis a tergo*, pero que no por eso deja de *ser la marcha de su libertad*.

Con ello Kant aspira a que la razón crítica, a la vista de la razón histórica, promueva la acción política como prosecución consciente de la lógica histórica.

Ese plan no es otro que el desarrollo de todas las disposiciones encerradas en la razón, único medio que tiene el hombre —la razón—

⁵ Recuerdo que Kant se plantea aquí como en el resto de los saberes que integran la cultura, que el discurso que se viene llamando «historia» se constituya como saber científico. Cf. en el más relevante escrito al respecto —*Idea de una historia universal en sentido cosmopolita (1784)*— su expectativa de que irrumpa cuanto antes un nuevo Kepler, o un nuevo Newton que transformen la manera de construir el saber histórico. Sus reflexiones, como estrictamente filosóficas que son, intentan simplemente preparar el terreno ensayando la formulación de los principios que pueden poner en pie tal tarea.

para procurarse cualquier felicidad o perfección de su naturaleza. *Pero hay más*: el desarrollo completo de las disposiciones en que la razón consiste desborda los límites de cualquier vida individual, es asunto de la especie; i.e. se lleva adelante siempre en la irrenunciable compañía de los que se encuentran en el camino, contando con lo legado por el pasado, y siempre todo ello con perspectiva de porvenir... *Pero hay todavía algo más*: ese desarrollo de disposiciones pasa por el antagonismo de las mismas en sociedad. Tal es el cuadro fundacional de la criatura humana, en la descripción de Kant: un cuadro con trazos de relato bíblico, de mito prometeico, de buena nueva cristiana.

En todo caso, complicada y rara criatura el sujeto de la historia, más que por el hecho inicial de su destinación: (ser una razón emancipada de la naturaleza arrojada al mundo, mero programa de disposiciones) por la *insociable sociabilidad* que alimenta el desarrollo. En efecto, la resistencia de los individuos, cada uno frente a los otros, la concurrencia de muchos queriendo lo mismo cada uno para sí mismo, etc., expresa insociabilidad; pero despierta al mismo tiempo el desarrollo de sus fuerzas, el esfuerzo por alcanzar metas, los estímulos de mil orden que promueven los avances de la cultura y de la civilización⁶.

El desarrollo de las artes, de las técnicas y de las ciencias, la gran dinámica del desarrollo económico característica de las sociedades europeas hasta el XVIII, son expresiones de un esquema seguido o trenzado por ese juego, que provoca intercambios, creación de instituciones, regulaciones, creación de leyes más justas... En todo ello se implica el bien del reconocimiento recíproco, el alumbramiento del sentido de la dignidad humana; en definitiva, todas las expansiones de muy diversa índole de la libertad que protagoniza esa marcha. En resumen, «gracias sean dadas a la vanidad maliciosamente competidora y gracias sean dadas al desmedido orgullo o afán de mandar» —entre otras muchas e

⁶ Conviene tener a la vista, de entrada, que Kant establece un triple nivel de la acción humana: 1. Nivel de la *habilidad* relacionado con la disposición técnica. 2. Nivel de la *prudencia*, relacionado con la disposición pragmática, en la que se persigue la felicidad. 3. Nivel de la *sabiduría-moralidad* relacionado con la disposición moral.

Habilidad, prudencia, moralidad, son las doctrinas que corresponden a la diversidad de reglas racionales de procedimiento que rigen la acción en cada caso. La habilidad se dirige a la producción de cosas exteriores; la prudencia al habérselas de los hombres con lo humano, es decir con los demás también en su vida, por mor de la excelencia o bien de este vivir. La sabiduría moralidad... a qué se dirige?

Esos tres niveles se proyectan en el diseño de la plenificación humana como tres estratos de maduración Cultura-Civilización-Moralización. En cuanto niveles de maduración cada uno va envolviendo el todo de las disposiciones. Sólo que como sucede con las vestimentas, la humanidad no ha construido ni mucho menos la vestimenta perfecta de sí que integra la triple perfección

inagotables apariciones de la «insociabilidad»— sin lo cual las disposiciones de la razón estarían eternamente dormidas en su raquitismo. Todo conspira en bien de la civilización, nos viene a decir Kant.

Kant ha necesitado acercarse a la vida humana en busca de la intención que la dirige, para comprender en su conjunto el sentido de las acciones humanas, para interpretar su tiempo en función de las acciones humanas, y no es lo menos importante, *para comprometer las acciones humanas, a la altura del tiempo, en lo que ellas encierran de compromiso de futuro por sí mismas, en el propio diseño al que se deben.* (No es pura filosofía abstracta este pensamiento). Supuesto todo esto,

Digamos *en primer lugar*: Kant describiendo con maestría la trayectoria de la cultura europea, señala certeramente el lugar clave de movilización de su sociedad: el ciudadano autónomo, capaz de pensar por sí mismo (*sapere aude!*), activo políticamente, y a la postre, artífice o constructor del Estado que lo simboliza y sostiene.

Digamos *en segundo lugar*: Kant ve muy claramente el proceso social y político de la Modernidad necesitado de la superación del *status* en el que se encuentran los Estados, y «obligado» a la constitución de un nuevo tipo de Estado capaz de un nuevo juego político, capaz de responsabilidad en un grado no logrado aún: Esa superación es necesaria porque el modo de situación e interrelación del sistema de los estados existente tiene enquistada en sí la guerra. Y esa situación paralizadora es clamor de humanidad. La superación sólo podrá significar —según esta pauta de lectura de la historia— la propia ilustración jurídica del Estado en el marco de una constitución civil interna.

En tal propuesta se entrecruza, como vemos, junto al supuesto de la situación insatisfactoria, un escondido principio crítico relativo a supuestos antropológicos. Quiero decir que la propuesta de acción política concreta está presidida por la idea de una meta o fin de la historia (aquello a lo que tiende el diseño de la racionalidad) dibujada en congruencia con la dinámica experimentada por Europa, es decir, ello se dibuja como el logro de una *sociedad civil que administre el derecho en general.*

Se trata de una sociedad en la que se encuentre poderosa e irresistiblemente unida la *máxima libertad bajo leyes exteriores*, es decir, se trata del logro de una *constitución civil perfectamente justa.*

La tarea de constitución de sociedad civil que administre el derecho como horizonte —pues Kant advierte que se está bien lejos de esa meta—, permite sin embargo determinar las acciones que tal horizonte propulsa como lo posible a la mano y como lo imprescindiblemente previo. Kant determina estas acciones-tareas *in concreto*:

- como la implantación de una *relación legal exterior entre los Estados y/o*
- como la constitución de una «Federación de Estados», donde lo relevante de tal conjunción o reunión es la constitución de *potencia (Macht) unida y decisión de voluntad unida, según leyes*. La federación o pacto entre Estados se describe por Kant en los mismos términos que describen la meta. Pues evidentemente las posibilidades de incoar esa realización en el orden de los Estados son mucho mayores, por la mayor formalidad del orden implicado en tal constitución.

Como estamos viendo, las propuestas no son simplemente un programa político, decidido a afrontar los conflictos de la historia tormentosa que arrastra la civilización occidental (que también son eso). No. Kantianamente tienen función y valor de claves del diseño que dirige el decurso de la historia humana en pro del desenvolvimiento pleno de todas las disposiciones ancladas en la razón. (En líneas generales podríamos decir, como reconoce la ciencia política hoy, que los mejores avances o intentos políticos de la cultura occidental en el último siglo no son ajenos a los planteamientos kantianos)

Guerra y paz; cultura y civilización o el camino de la legalidad

La *insociable sociabilidad* que dinamiza la historia nos ofrece el esquema puro de su rostro en el fenómeno de la guerra, de la guerra como violencia destructiva de unos por otros. Kant aunque abarca con sus descripciones también el tipo de fenómenos que se comprenden como «guerra» en las sociedades primitiva, se detiene en el fenómeno de las guerras, como el tipo ritualizado de acción humana que toma cuerpo, sustantividad propia en la praxis política, como sistema de resolución de conflictos por la fuerza de las armas y en instrumentación de vidas humanas que no la han decidido directamente.

En este sentido «guerra» —y en su contrapartida «paz»— son las dos grandes potencias de la vida humana que afectan al rostro de la historia, como trazos que embellecen o desvirtúan el sentido mismo de lo que en ese rostro quiere ser cultura y civilización. Y sin embargo Kant no nos deja entender la guerra como una eventualidad que podría no estar ahí en abstracto. La cosa es más complicada. El camino que recorre la historia apunta, sí, a que pueda dejar de estar, *si es que se logra llegar a hacer algo con ella*. (Esto me parece esencial pues creo que para Kant la pura negación de la guerra como postulación de paci-

fismo no entra en la razón histórica. Dominar la guerra será duro trabajo). Pero de entrada, la guerra es contemplada por Kant no ya simplemente como su cara perversa o negativa —que lo es—, sino cumpliendo una funcionalidad en la perspectiva social y universal de la acción racional. Precisamente porque es la expresión más quintaesenciada de las «insociabilidades» humanas que se vierten en civilización.

Por eso el papel de la guerra en el camino de la vida es literalmente intrigante porque es la permanente sustracción de la estabilidad que parece que busca un vivir centrado individual y socialmente. La guerra no deja vivir en paz. Esto parece una obviedad. (Aunque la paz de la vida no es la paz de los cementerios, nos ha advertido Kant también). Pero lo que Kant nos sugiere, es que la nefasta intriga de la guerra es de todo punto imposible de extirpar y no hay razón para que sea extirpada al margen del *tempo* mismo que adopta la maduración humana social y política, es decir, el proceso de civilización.

No nos puede extrañar, pues, aunque la afirmación es dura, este pronunciamiento kantiano en escritos teóricos de estricto cuño antropológico-filosófico: «... por tanto, al nivel de la cultura en que se halla todavía la humanidad, la guerra sigue siendo un medio ineludible para hacer avanzar aquélla»⁷.

Y sin embargo, la impronta de toda esta reflexión crítica —como querríamos hacer ver— es apuesta moral, aunque adopte de entrada la cara de la simple lucidez. Pero se tratará de la lucidez inquieta y que discierne, de la lucidez de la razón urgida por el cuidado de sí. Quiero decir que en realidad, lo que ha inquietado a Kant en su momento histórico es que el sistema de la paz en el sistema político del despotismo de los Estados europeos ha estancado en su seno la virtualidad de la guerra, la ha hecho inexorablemente presente como un retorno de lo mismo, en una forma de enquistamiento endémico que deforma el rostro humano de la historia con rasgos de mal triunfante. Porque agosta las esperanzas humanas de más humanidad⁸.

⁷ Cfr. *Comienzo presunto de la historia humana* (1786)

⁸ Hagamos un paréntesis sobre las guerras europeas del xx, de las que Kant no ha podido hablar. En cierto sentido, su carácter absoluto o de «guerra total» como ha dicho y pensado Jünger vendría a ser un «argumento mortal» frente al discurso kantiano sobre la guerra. Sin embargo, Kant pensaría que bien kantianamente han reaccionado los hombres tras ellas, cuando el horror ante la experiencia casi absoluta del mal que ellas han supuesto, ha llevado a una evidente movilización de exigencias institucionalizadoras de la paz, en las relaciones internacionales... cada vez más en clave cosmopolita. Pero esta perspectiva es demasiado provocadora de nuestra reflexión como para simplificarla yo aquí. Me remito, entre otros posibles trabajos a los estudios que aparecen en Sánchez Durá, N.(ed): Ernst Jünger: *Guerra, Técnica y Fotografía*. Valencia, Universidad de Valencia, 2002.

Kant observa con agudeza el sistema interpenetrado de paz/guerra calibrando la íntima relación que hay entre las formas de libertad de los individuos en el seno de las sociedades, los tipos de estructuras económicas generadoras de riqueza y desarrollo científico y técnico; y los tipos de organización política. Esas correspondencias llevan en cada caso a su espalda, inexorablemente, como un hilo que las teje, un tipo distinto de apuesta en el juego de la guerra, esa es la cuestión. O dicho de otro modo, el análisis kantiano intenta detectar siempre el tipo de libertad de los individuos en la sociedad que cada cada tipo de situación estructural está posibilitando; y ello en referencia a ese ideal del ciudadano de la sociedad civil universal que le sirve de idea reguladora. Evidentemente —y está implicado en lo que estamos diciendo— lo que sus reflexiones sobre el pasado y el presente evidencian es que el esquema de «ciudadano universal» avanza en la borrosidad, por así decir, (En el marco de las sociedades burguesas que sostienen el sistema de Estados que Kant tiene delante cuando escribe la *Idea...*, ese ciudadano es claramente un sujeto económico —avance importantísimo—, pero no todavía plenamente un sujeto político ...). Por eso, complementariamente, hay que advertir que en la medida en que la potencia de la guerra está representada y manejada por la razón histórica que toma nombre de Estado, es evidente que ciudadano y Estado expresan otro plano de la tensión del juego de la paz y la guerra⁹.

En definitiva, si es verdad que la guerra cumple una función dinamizadora del desarrollo de la humanidad, la afirmación que también encontramos en Kant de que la guerra es «la mayor desgracia de los pueblos civilizados» denuncia esa situación europea *in concreto* a la que nos hemos referido. Y por ello también, aunque no fuera ese el desenlace que Kant previera, la Revolución le vino a dar razón¹⁰. Por

⁹ Kant maneja siempre las alusiones al individuo en el seno de las sociedades considerando el elemento vivificante de la razón histórica. Desde luego Kant está pendiente siempre de los efectos de cualquier acción/situación política en la vida de la sociedad, lugar donde se mide la marcha de la libertad. O de otro modo, la referencia primaria de la libertad a la voluntad férreamente singularizada en los individuos es indudable en Kant.

¹⁰ Quiero insistir: es evidente que el pensamiento político de Kant está forjado en la experiencia histórica de su tiempo concreto. Los diversos escritos políticos de Kant pueden ser comentados en dependencia cada uno de los acontecimientos de la historia de Europa, que Kant vive. Con todo las propuestas kantianas en el plano político no creo que puedan considerarse como menos vigentes o inadecuadas por esta razón, sino que deben contemplarse en el lugar normativo desde el que se formulan, es decir, en su filo crítico: allí donde se mide el alcance de plenitud humana que está presidiendo e imperando el buen hacer que queda propuesto como acción real en cada caso. (Pienso en la crítica del humanismo abstracto que desencadena el romanticismo con dardos que apuntarán agudamente a Kant).

eso tal vez, antes de la Revolución, el sistema de Estados existente le inquieta, y se muestra pesimista sobre su pronta transformación. En este contexto, previo a la Revolución, la idea de paz perpetua es eso, una idea en el horizonte¹¹, Algo más adelante, dinamizada la constitución civil con el advenimiento de estado republicano, Kant escribe como quien ve que es hora de levantar la guerra a otro nivel: institucionalizando o constitucionalizando la paz.

La dinamización de las relaciones legales entre los Estados, la constitución de pactos entre las naciones bajo leyes, etc... se han hecho, más allá de metas que laten en la historia, tareas emprendibles. Diríase que la nueva situación da a Kant cuerpo y ocasión para llevar la idea de perfecta paz perpetua a *Ensayo o esbozo de Paz perpetua*, es decir a un tipo de acción que ensaya los términos bajo los que establecer un «acuerdo entre naciones», acuerdo que toma en peso la guerra, la levanta de plano, legalizando el comportamiento con ella, para hacerla inviable. Estamos ante un esbozo que inscribe la paz en *legalidad*. La potencia de civilización que encierra esta propuesta de legalidad es indudable.

El mal en la historia (en la civilización) y la exigencia de moralización

El tema de la insociable sociabilidad tiene su profundización en el contexto de la religión. Pero ahora aparece como el desvío o la carga de mal que Kant registra en el fondo de la libertad, como libertad en sentido moral. No de la libertad en su mero sentido práctico. Es decir, no de la libertad en tanto que se exterioriza —digamos— o se muestra en sus acciones generadoras de cultura y de civilización.

Es la libertad en su sentido más real, fundamental, digamos, i.e., la libertad nouménica, la libertad en sentido moral, la que se encuentra —nos dice Kant— herida y aquejada por una disposición al mal que le es innata, de la que no tiene culpa, aunque eso no la libre de la responsabilidad de sus elecciones.

¹¹ En *la Idea...*, un escrito dirigido por un empeño crítico-epistemológico, como hemos explicado en nota 5, Kant presenta la identidad conceptual de los hitos del progreso en correspondencia estricta con un tiempo histórico, que les es interno, por así decir, en un modo tal vez simple, i.e., sin establecer ninguna reflexión que nos advierta sobre la estructura de este tiempo histórico-humano (y no físico), o sobre su forma de totalidad, etc... Recordemos la afirmación de que el estado de civilización post-estatal o federativo implica experimentar todas las durezas y males de la insociable sociabilidad, «...tan graves, que con razón Rousseau añoraba el estado de naturaleza...», comenta Kant.

Kant hace estas declaraciones sobre el mal en 1792, en un artículo que en seguida se publicó de nuevo como I Parte de *La religión dentro de los límites de la mera razón* (1793). Ahí aparece explícitamente la cuestión del mal radical, como el mal ínsito en la naturaleza humana, principio en contraposición al igualmente ínsito principio del bien.

Es evidente que la cuestión se inscribe en un contexto que está operando una secularización de la dogmática cristiana, en este caso, del dogma del pecado original. Pero la radicalidad y novedad de la afirmación no deja de sorprender. Resulta inesperada si se considera el resto de los escritos histórico-políticos. Con todo entiendo que la afirmación acaba complementando bien los rasgos básicos de la antropología que Kant nos viene dibujando. Aunque observemos ahora, convertido en pesimismo antropológico, lo que hasta ahora era más bien registro de límites y escisiones. (Claro que lo del hombre «leño torcido del que nada derecho se puede sacar» —afirmación bien poco optimista— ya se lo habíamos oído en *Idea de una historia universal en sentido cosmopolita*).

Kant —eludiendo toda explícita referencia teológica— descubre el mal rastreando el egoísmo humano, antes que la soberbia. Pudiera decirse entonces que el mal es «el otro nombre» de la insociable sociabilidad, aunque tal vez deba decirse más exactamente que le está a la raíz, junto con el impulso de bien. Bien/mal en la voluntad libre, como tendencias arraigadas en ella, sustentan la unidad del carácter del ser racional que hemos visto descubrirse, a efectos de comprender el rendimiento mundano de sus acciones como sociabilidad-insociable.

La mundanidad de la acción humana da su lugar al trabajo de la reflexión, pero también a la obra del hombre, como la medida de lo humano, obra que estamos perfilando —pues así se perfila en la conciencia europea moderna— como una síntesis de progreso técnico, económico y legal que alcanza su meta racional en una sociedad pacificada, constituida en un todo legal, en cuyo seno, como ya hemos vislumbrado «el hombre, aun siendo moralmente malo, queda obligado a ser un buen ciudadano». Estamos en el punto al que he apuntado desde el principio.

Parecería que todo lo que Kant nos ha dicho suena a un postulado del predominio absoluto de la tarea política así entendida, en desentendimiento de su déficit moral. Sin embargo, la posición kantiana no es ésa. Pues a donde va Kant, en último término i.e., a donde va Kant en primer término es tras la búsqueda de la sustancia moral de lo humano, que pugna a través del trabajo de la cultura y de la civilización en la unidad del ser racional. Pues el bien (aunque en su inextricable cercanía con el mal), es, en la raíz de la acción, *de toda acción*, dimen-

sión disposicional por antonomasia (en el sistema disposicional que es la criatura humana).

Y esto no es una afirmación dogmática. El comienzo de la historia es la emergencia de la racionalidad y esa emergencia comporta que este ser que es el hombre se desprende de la necesidad natural, en la que están apesados el resto de los seres, para entrar en un dinamismo de elección y de aventura, en un camino de riesgo, de trabajos, de dolor y de sangre.

La tarea de hacer ese camino, revisada por Kant con la frialdad que impone el bisturí de la razón, no ha dejado un momento de acompañarse de esa experiencia. Y ese es el mayor argumento para Kant de que no tiene sentido cifrar el progreso humano en la objetividad fría externa de *los productos* de la cultura y la civilización, pues la sorpresa, el duro y cínico enigma de que las generaciones que preceden parecen simplemente trabajar para las venideras, obliga a traspasar la mirada sobre la vida humana a esa exigencia de bien, más honda, que la dirige; de otro modo esta criatura estaría arrojada a la más cruel irracionalidad. Todo el dolor de la vida humana que nos ha precedido desvela la exigencia moral que nos desafía y que nos lleva...¹².

Estamos explicitando claramente que la más radical de las disposiciones de la razón es su disposición moral, la que pone en pie todas las demás, aunque trabaja en el revés de la historia. La libertad es compromiso de bien/mal, en el espejo borroso del bien absoluto y de la voluntad (santa) que sólo quiere bien. ¿Pero cómo pueden las acciones humanas ser *posición* positiva (permítase la redundancia) del bien? Por esta inquietud ha hecho Kant su recorrido y tras esta búsqueda se ha puesto en pie la historia. Así la ha entendido y leído Kant.

Y henos ahora en una encrucijada que nos hace percibir la enorme carga que el hombre moderno de nuestra cultura europea se ha echado sobre sus hombros, pues nuestro antropocentrismo nos devuelve nuestra identidad moral, y el sentido irremisiblemente moral de nuestras acciones. (Es evidente, por lo pronto, que el hombre moderno se ha cargado, paradójicamente, con toneladas de fe... racional, que le «condenan», si no reflexiona suficientemente, al riesgo de dejárselas a la espalda, y a restar aquejado de una singular y ahora perversa inconsciencia hecha de imputable distracción y de irresponsables desentendimientos).

¹² La irrupción romántica de la crítica del humanismo abstracto, crítica que se revuelve contra el reclamo antropológico del pensamiento ilustrado ha arrojado sobre nuestra cultura una evidencia que creo viene de Kant. Que en este punto Kant haya podido dar pie a esa crítica es ahora irrelevante. Los clásicos nos hacen pensar siempre...

Cultura, civilización (legalidad), moralización

Ilustración y moralización

Con este doble título quiero resumir la trabazón de estos conceptos o hitos de la reflexión kantiana. Hemos entendido, desde el fondo de lo que significa razón, que para Kant la exigencia de moralización promueve el sentido de la acción racional en la historia. Y que la historia persigue la plenificación de lo humano como búsqueda del bien absolutamente hablando. La moralidad es la perfecta determinación del hombre. Pero Kant tiene un problema en lo que hace a su manifestación. En lo que hace a su manifestación la obra del hombre tiene, digamos, rostro fenoménico meramente político; es implantación de legalidad en el seno de la cual la libertad digamos que busca en positivo, su centro.

Estamos en la aporía del carácter no fenoménico del bien moral, tal y como los términos rigurosos del criticismo kantiano nos lo han entregado. Algo que por otra parte apoya nuestra experiencia: las mejores leyes no parecen hacer bueno al hombre. A veces estamos tentados de quedarnos con Rousseau., cuando encontramos que los artilugios de nuestra civilización parece que dan pie a que actúen los abismos de nuestra maldad¹³.

Kant ha elaborado poco explícitamente el encuentro de moral y política, aunque ha dicho lo suficiente como para darnos que pensar. De hecho Kant ha inspirado elaboraciones muy determinantes del presente que avistan los dos cuernos del dilema, con vistas a dar mediación fenoménica a la moralidad (éticas del discurso, por ejemplo, ancladas en el hecho del lenguaje; piensen en Habermas y Apel) y con vistas a afinar la construcción cívica de la política en teorizaciones sobre la sociedad y el Estado trabadas como teoría de la acción comunicativa, o emprendidas como teorías de la justicia (pensemos en Habermas de nuevo y en Rawls y la constelación que le sigue: Nozick, Dworkin, Buchanan)

A mi entender, las aproximaciones kantianas explícitas al tema¹⁴ no hacen sino explicitar lo que late en el fondo de su interpretación de la historia y de nuestra tarea histórica. Y me llevan a entender que el asunto tiene ciertos claros perfiles en el horizonte socio-político. Con

¹³ Kant, por otro camino ha visto esto con claridad, cuando advierte que sería insoportable para los individuos una vida más larga, pues estaríamos condenados a experimentar los vericuetos de nuestras insociabilidades aun en relación con nuestros seres más queridos. Que la historia desvela los abismos del mal es un hecho.

¹⁴ Vid. el pequeño trabajo de 1793, que suele citarse abreviadamente como *Teoría-Praxis*. Y los dos Apéndices de *La Paz Perpetua*.

ellos pretendo dar cuerpo al concepto kantiano de moralización, entendida como la dimensión que *mide* los planos de culturización y civilización en las acciones humanas. Creo que se puede hablar de las dimensiones de moralización de la vida humana en varios planos:

En primer lugar: La moralización en sus mediaciones. Con esto me refiero a una línea de pensamiento que subtiende el discurso kantiano y que tiene varios momentos:

Uno. *La moralización, a las espaldas.* La moralización, no fenoménica de suyo, camina a través del perfeccionamiento de la cultura y de la civilización. Esto es bastante evidente, si se tiene en cuenta que cultura y civilización no son fin alguno en sí mismos. Kant lo dice de muchas maneras, sobre todo cuando se permite la audacia de pedirle pruebas de lo contrario a quien pregunte escépticamente por el progreso de la humanidad. Kant razona que nos sentimos invadidos por el mayor de los inconformismos ante sus horrores, porque miramos desde un balcón cada vez más alto. Allí nos pone la exigencia moral, dando ocasión a que nuestra indignación pueda orientarse a la mejora las decisiones técnicas prácticas de la civilización. El juicio a la vez de fe racional y de exigencia crítica impone por tanto,

Dos. *La moralización, perfeccionamiento de la legalidad, imperado por la crítica.* En ese sentido la tarea de perfeccionamiento de las formas de convivencia bajo el principio de la constitución civil es reguladora. Y en ese sentido, como profundizaciones kantianizantes, creo que pueden entenderse las reflexiones de Habermas en «Más allá del estado nacional», primer trabajo del libro aparecido en Trotta, 1997 con ese título. Lo indico simplemente¹⁵.

En segundo lugar: La moralización apertura sustantiva. Esto puede parecer heterodoxia, kantianamente hablando. Sin embargo, lo digo provocativamente, intentando abrir una brecha que permita relacionar bien, sin confundirlas, la «moralización» como dimensión efectual en la historia y la moralidad misma en su esencialidad. Con esto me refiero a sugerencias que encuentro en textos kantianos que enjuician el *déficit* moral de la civilización, cuando se enquistan en ella situaciones que coar-

¹⁵ Lo interesante del texto habermasiano es que hace pensar sobre la correlación ciudadano-Estado, sobre su actualización hoy. Se trataría de fundar el tipo de acción política que sublima (permítaseme la expresión) la abstracción del estado liberándolo de su contenido «nacional», al mismo tiempo que permite que su sujeto sea el ciudadano que es íntegramente lo que es y quiere ser en su determinación. Véase ahí el espléndido estudio introductorio de mi colega de la Universidad de Valencia el Prof. M. Jiménez Redondo.

tan la plenificación civilizatoria. Kant dice expresamente que tales situaciones «impiden el trabajo por la moralización». (Cf. *Idea... VII* entre otros textos posibles). Las palabras kantianas hablan en este preciso momento —como quien señala hacia lo que queda impedido—, del «lento esfuerzo que se aplica a la formación interior de la forma de pensar», en peligro de marginarse si los estados anteponen las energías en las vanas ansias expansionistas...

En este plano, una es la gran sugerencia kantiana: la *moralización consiste, de entrada en el trabajo por la metanoia (educación)*. Aparece aquí claramente, a mi juicio, en el límite, una línea de acción humana que se reconoce como moralización, porque se vuelve sobre el trabajo de la civilización para ponerlo por así decir en valor. Tarea crítica, por supuesto, asumida en su sentido más sustantivo de crítica, en su función de *metanoia*. Se trata de un espacio de acción que en su esencialidad es trabajo de «vida interior» de la razón. Moralización es ejercicio espiritual y/o trabajo por la «conversión»¹⁶. Kant siempre nos habla en clave secularizada, y en esa clave, este trabajo es ejercicio de reflexión crítica, pues no tiene más apoyatura que la propia vida civilizada. Un trabajo inscribible en el límite de la construcción de legalidad, como apertura del programa —siempre necesario— de «educación» de los individuos y de la sociedad.

En este plano o desde este límite ¿no parece claro que la moral estaba ya siempre y que la cultura y la civilización están siempre en ese comienzo? Con esto quiero decir que la tarea de la moralización las tiene siempre en cuestión.

Por eso creo que Kant toma la palabra en nuestra cultura europea para que Europa se reconozca en su historia como tarea de humanidad. Llamándola a la conciencia (lucidez crítica) de que la tarea de humanidad es sustancialmente tarea de moralización.

Concluyo: La mirada kantiana a la historia es ambiciosa, pero entiendo que al mismo tiempo modesta y aleccionadora. Nos dice que no hay comienzos absolutos, ni de verdad ni de bien, aunque verdad y bien son valores absolutos. Tampoco hay razones ni subjetivas ni colectivas aisladas o aislables. Estamos siempre en el camino y el camino tiene dirección: Y hemos de representarnos su comienzo y su fin para no perdernos. Todo eso significa que vamos por ese camino condenados a un deber: crítica y crítica, que si lo hemos entendido bien es: cuidado y cuidado de humanidad en cada uno y «en grande», pues —como dice expresivamente Kant—, «todo lo bueno que no está empapado en un sentir moralmente bueno, no es más que pura hojarasca y lentejuela miserable» (*Idea... VII*).

¹⁶ Este concepto aparece en el mismo contexto que el del mal, en *La Religión dentro de los límites de la mera razón*.

21. Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula

Berta Marco Stiefel
Didáctica de las Ciencias
Fundación Castroverde, España

Algunas reflexiones previas

La investigación en Didáctica de las Ciencias está poniendo de relieve la importancia de considerar la educación para la ciudadanía como un enfoque de los currículos científicos¹. Esto supone la voluntad de integrar los diferentes rostros, lenguas, razas, identidades, etc. que conforman las sociedades occidentales.

La ciencia refiere a la cultura pero, ¿A qué cultura nos referimos cuando hablamos de la ciencia?

El movimiento migratorio está transformando por completo el marco europeo: los rostros que contemplamos, la música que oímos, la pobreza que vemos en torno nuestro, la lucha de tanta gente por establecerse en nuestro país a la búsqueda de mejores condiciones de vida: búsqueda de prosperidad, educación, salud, trabajo... Empezamos a ser multiculturales. En pocos años, España se ha convertido en una especie de paraíso o tierra prometida para muchas personas hasta ahora desconocidas.

Al comenzar el año escolar (2002), 67.000 nuevos niños inmigrantes han sido escolarizados en Madrid, 10.000 más que el año pasado². ¿Cómo acoger esta realidad? El conjunto del sistema escolar queda

¹ Membiela, P. (ed.) (2002) *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*. Editorial Narcea, Madrid.

Sobre la alfabetización científica ver el volumen 2, número 1 de la revista: *Canadian Journal of Science, Mathematics & Technology Education*, enero del 2002.

² ABC Madrid. «El curso empieza con 67.000 alumnos inmigrantes». P. 45.

afectado. Actualmente está en marcha en España una nueva Reforma Educativa basada en la «calidad» de la educación. ¿Cómo alcanzar esos deseables niveles de calidad cuando el contexto social está sufriendo un continuo cambio?

En este artículo nos vamos a referir exclusivamente a un área curricular y a intentar explicar la contribución específica de la ciencia al logro de una sociedad más multicultural, más inclusiva y tolerante, de acuerdo con las nuevas tendencias en la didáctica de las ciencias y con nuestra propia experiencia.

Algunos autores proponen un enfoque multicultural para la enseñanza de las ciencias con el fin de hacer frente a las nuevas demandas de una ciudadanía científicamente alfabetizada. Ser un ciudadano (científicamente) activo supone no solo tener suficientes conocimientos científicos sino ser consciente de las consecuencias del uso de la ciencia, haber desarrollado habilidades de formación permanente y, lo que es aún más difícil, tener una visión actualizada de la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia. Al adoptar un enfoque multicultural tanto las materias científicas en sí como los contenidos y la visión de la ciencia quedan afectados.

Concepto de educación científica multicultural

La educación multicultural tiene que ver, en primer lugar, con los problemas de aprendizaje que se crean en el aula cuando la diversidad cultural está presente en el conjunto de alumnos y tiene que ver con los retos educativos creados por minorías étnicas, culturales y religiosas. Y, en segundo lugar, refiere a cómo sacar beneficio de la diversidad cultural con el fin de mejorar los conocimientos, las actitudes y las habilidades sociales de los niños en la edad escolar.

Hay algunos modelos de educación multicultural que no se van a desarrollar aquí. Son: el modelo *asimilacionista*, el *integracionista*, el *mosaico cultural* y el de *pluralismo cultural*.

En este trabajo nos referiremos a una educación científica multicultural y no racista de acuerdo con el pensamiento de Hodson que propone:

(la educación científica multicultural) «comprende tres elementos básicos: la educación de grupos culturales diversos, a través de una gama amplia de experiencias impregnadas culturalmente, a lo largo de la vida, en una sociedad multi racial y multiétnica tanto a un nivel local como global. Su último objetivo es la promoción de la cohesión social a través de la capacidad crítica y el establecimiento y manteni-

miento de una sociedad justa a través de la aceptación y celebración de la diversidad, del crecimiento de la autoestima de cada persona y de la eliminación del racismo»³.

Teniendo en cuenta la alfabetización científica como objetivo para la enseñanza de las ciencias y considerándola una herramienta importante para la futura ciudadanía, la NSTA afirma que:

- Las escuelas deberían de proporcionar programas que ayuden académica y físicamente a todos los niños y que les ayuden a desarrollar un autoconcepto positivo.*
- Los niños de todas las culturas deberían tener el mismo acceso a experiencias educativas de calidad que faciliten su éxito académico y les suministren el conocimiento y las oportunidades necesarias para llegar a ser participantes activos en nuestra sociedad democrática.*
- Los contenidos curriculares deberían incorporar las contribuciones científicas de diferentes culturas.*
- Los profesores deberían caer en la cuenta de los distintos modos de construcción del conocimiento científico de acuerdo con las diferentes tradiciones culturales.*
- Las estrategias de instrucción deberían reconocer y respetar las diferencias de los estudiantes que proceden de sus respectivas culturas.*
- Los profesores de ciencias tienen la responsabilidad de preparar a los niños para tener las mismas oportunidades en sus futuros estudios⁴.*

Banks, en un artículo⁵ ya clásico considera algunas dimensiones a tener en cuenta para un cambio multicultural que podrían aplicarse a las ciencias del siguiente modo:

- Integración de contenidos:* los de las diferentes culturas y contenidos científicos nuevos y no discriminatorios.
- Construcción del conocimiento:* ser conscientes del constructivismo social implícito
- Reducción de prejuicios:* respecto a etnia, raza, etc.
- Pedagogía igualatoria:* adaptando la instrucción a todas las culturas presentes en el aula.

³ Hodson, D. (1993) «In Search of a Rationale for Multicultural Science Education». *Science Education*, 77, 6, pp 685-711.

⁴ National Science Teachers Association (NSTA) (2002) *NSTA Position Statement*, USA.

⁵ Banks, J. (1994) «Transforming the mainstream curriculum». *Educational Leadership*, 51, 8, pp. 4-8.

Estas afirmaciones deberían tenerse en cuenta cuando se adopta un enfoque multicultural.

Hacia una educación científica multicultural efectiva

El contexto europeo está actualmente compuesto por una población mayoritariamente europea y algunas otras minorías aunque un análisis más detallado nos llevaría a identificar otras minorías dentro de cada uno de los países que componen Europa. No obstante, siempre se trata de una cultura dominante que interacciona con otras diferentes culturas.

De cara a la promoción de una ciencia multicultural más efectiva, se proponen tres líneas a tener en cuenta en los diseños de nuevos currículos:

1. Integrar las fronteras científicas para evitar los prejuicios raciales.
2. Evitar el mito sobre la ciencia:
 - Desenmascarando los estereotipos más comunes.
 - Cambiando la visión convencional sobre la naturaleza de la ciencia.
 - Incorporando las contribuciones científicas de las diferentes culturas.
3. Reconceptualizar la perspectiva cultural para la educación científica.
 - Hacia una perspectiva de cruce de fronteras: un punto de vista de los países occidentales.
 - Hacia una perspectiva multicientífica en la enseñanza de las ciencias. un punto de vista de los países orientales.
 - La fusión de las dos aproximaciones: la educación científica en un contexto multicultural y multicientífico: cruce de fronteras entre culturas y subculturas.

Integrar las fronteras científicas en el currículo de ciencias para evitar los prejuicios raciales

Las reformas recientes del currículo de ciencias adolecen de un análisis sobre la relevancia de los contenidos curriculares, que deberían ser reconsiderados a la luz de las nuevas conquistas científicas. Aunque esto no se haya logrado, es necesario incorporar estos nuevos temas

porque algunos de ellos están poniendo en cuestión nuestra visión del mundo y, lo que es aún más importante, nuestra visión de la humanidad. Las fronteras científicas en el campo de la biología, especialmente las genéticas, ofrecen algunos ejemplos de relevancia científica para la vida de nuestros alumnos.

Sobre el concepto de «genoma» y su relevancia

Las personas son mucho más que simplemente el producto de su genoma pero en un cierto sentido están, tanto individual como colectivamente, definidas por su genoma. El mapeado, la secuenciación y el análisis del genoma humano son, por tanto, avances fundamentales para el propio conocimiento.

«El genoma humano subraya tanto la unidad fundamental de todos los miembros de la familia humana como el reconocimiento de su inherente dignidad y diversidad; de un modo simbólico, es la herencia de la humanidad» (tomado de la Declaración Universal del Genoma Humano y los Derechos Humanos).

Inmediatamente después de la publicación de la secuencia del genoma humano muchos autores reflexionaron sobre su significado:

«La humanidad ha recibido un gran regalo. Con la terminación de la secuencia del genoma humano hemos recibido una herramienta poderosa para descifrar los secretos de nuestra herencia genética y para encontrar nuestro lugar entre los otros participantes en la aventura de la vida»⁶.

Sobre el concepto de «raza» después de la secuencia genómica

En unos pocos años se ha producido una revolución en la ciencia: la secuencia del genoma humano ha sido considerada el logro más importante de las ciencias biológicas. «Una nueva visión de nosotros mismos», se ha dicho.

El anuncio oficial de los hechos; los artículos originales en los que la secuencia ha sido publicada, suministran conocimientos importantes sobre los conceptos de raza y de genoma que deberían ser incorporados al currículum de ciencias.

⁶ Jasny, B. R. y Kennedy, D. (2001) «The human genome». Science magazine web site: <http://www.sciencemag.org/genome2001/1153.html>

El 26 de junio del 2000, en la Casa Blanca, Craig Venter, por entonces Presidente de la Celera Corporation, pronunció un discurso para anunciar los resultados del primer borrador de la secuencia del genoma humano ante el Presidente Clinton y Francis Collins. En aquél momento se refirió al concepto de «raza» en los siguientes términos:

«Hemos secuenciado los genomas de tres mujeres y dos hombres que se han identificado a sí mismos como: hispano, asiático, caucasi-ano y afro americano. Tomamos esta muestra inicial no con un criterio de exclusión, sino en referencia a la diversidad que es América y para poner de manifiesto que el concepto de raza no tiene una base genética ni científica. En los cinco genomas de Celera no hay modo de distinguir la etnia de unos y otros. La sociedad y la medicina nos tratan como miembros de poblaciones concretas mientras que como individuos somos únicos y las estadísticas de población no sirven al caso»⁷.

Un poco más tarde, en el discurso de comienzo de curso de la Universidad de Georgetown, inmediatamente después de los hechos, explica:

«Desde mi punto de vista, uno de los resultados más importantes de nuestra secuencia del código genético humano va en apoyo de que la noción de raza es un concepto social y no científico. Hemos secuenciado los genomas de cinco individuos, tres mujeres y dos hombres, identificados por ellos mismos como chino, hispano, afroamericano o caucasi-ano. Mirando a sus códigos genéticos podemos distinguir quién es hombre y quién mujer pero no determinar quién es chino, hispano, afro americano o caucasi-ano. Habrá quien quiera seguir utilizando el código genético como medio de discriminación, pero con la educación aprenderemos que los logros de nuestra vida no están genéticamente predeterminados»⁸.

Al año siguiente, cuando se completó la secuencia (del genoma humano), Venter y Collins, los dos líderes del Proyecto, explicaron cómo hay mínimas diferencias entre los seres humanos. Como consecuencia, el concepto de genoma quedó clarificado.

Integración de la perspectiva multicultural en los contenidos científicos: el caso del genoma del arroz

El cinco de abril, dos grupos de investigadores informaron de la secuencia del genoma del arroz, un alimento básico para más de la mitad

⁷ Venter, C. texto difundido por Celera Corporation el 27 de junio del 2000 (<http://www.celera.com>).

⁸ Venter, C. Commencement Adress Georgetown University. Graduate Schools of Arts & Sciences. 17 de mayo del 2002. Difundido por Internet: <http://www.georgetown.edu/grad/resources/venter-speech.html>

de la población mundial, según la revista *Science*⁹. Los resultados procedían de dos variedades, la conocida como *indica* procedente de China y de otros países asiáticos del área del Pacífico, y la conocida popularmente como *japónica*, propia de las regiones más áridas, en particular, de Japón. Se espera que este hallazgo permita a los científicos modificar genéticamente variedades del arroz para hacerlas resistentes a las sequías, la salinidad del suelo y los insectos.

El resultado de estas investigaciones abre camino a la secuencia del genoma de otros cereales básicos para la vida tales como el maíz, el sorgo y el trigo. Se espera de ello un gran impacto sobre la producción de alimentos a escala mundial.

Las investigaciones en marcha dependen de los intereses de las compañías multinacionales acerca de los problemas que afectan principalmente a los países más desfavorecidos. (La Compañía Syngenta, por ejemplo, quiere la protección de sus competidores).

La educación científica debería tomar en consideración este tipo de temas en la enseñanza cuando se adopta una perspectiva multicultural. Aparte de los contenidos científicos que están en la base de la secuencia del genoma, los estudiantes deberían caer en la cuenta de:

- los diferentes puntos de vista sobre las consecuencias de esta investigación, por ejemplo, el hecho de evitar el hambre en la región asiática,
- la disponibilidad de los datos del genoma del arroz por parte de los Institutos de investigación que han llevado a cabo la secuencia,
- los pros y contras de la expansión de los cultivos transgénicos sin control,
- la importancia de comparar datos acerca de la producción de arroz, de la población dependiente del arroz, de la producción de transgénicos, etc., de cara a una estimación de la magnitud del logro al que se ha llegado,
- del camino por delante y sus posibilidades y límites¹⁰.

Para empezar este trabajo es necesario escribir una página informativa (para darla a los estudiantes) en la que se incluya la parte más original del tema y las consecuencias sociales de los resultados obtenidos. En la aproximación propia de la ciencia multicultural eso se llama un

⁹ VVAA (2000). «A Draft Sequence of the Rice Genome (*Oryza saliva* L. Ssp. Japonica)». *Science*, 296, pp. 92-100, abril.

¹⁰ Más información sobre el genoma del arroz se encuentra en la BBC web site: <http://www.bbc.co.uk>.

escenario. El escenario implica la presentación de los resultados científicos en su contexto cultural o multicultural. En relación al genoma del arroz este escenario puede obtenerse del portal de ProfesNet en Internet¹¹. Aparte de este texto es recomendable dar a los alumnos unas ciertas orientaciones para obtener más información sobre el tema a través de Internet.

Evitar el mito sobre la ciencia

A pesar de los mejores esfuerzos realizados en los últimos años por un cierto número de investigadores en la didáctica de las ciencias, en orden a atraer la atención de los profesores y diseñadores de currículos científicos hacia la historia, la filosofía y la sociología de la ciencia, muchos currículos científicos continúan promoviendo una imagen de la ciencia deficiente y distorsionada. En este momento, los investigadores están centrados en el conocimiento de la visión de la ciencia que sostienen tanto los alumnos como los profesores.

Desenmascarando los estereotipos más comunes

Solomon ha explorado los estereotipos de los científicos transmitidos por las escuelas inglesas¹² (se supone que procedentes de las propias creencias de los profesores) y de los materiales curriculares (con frecuencia, de los libros de texto):

Científico (siempre un hombre blanco trabajando solo). Aislado del mundo (con frecuencia trabajando en un lugar oscuro con luz eléctrica). Calvo (y con gafas gruesas). Falto de dinero (con remiendos en la ropa; arañas colgando del techo). Llevando a cabo arriesgados experimentos (explosiones por todas partes). Rodeado de extraños aparatos, etc.

Las metodologías de Solomon (ella invita a los niños a que dibujen un científico y luego los entrevista), se han repetido para una población escolar española y se han encontrado los mismos resultados¹³. Los dibujos presentan idénticas características.

¹¹ <http://www.profes.net>.

¹² Solomon, J. (1994) «Pupil's images of scientific epistemology». *International Journal of Science Education*, 16, 3, pp. 361-373.

¹³ Domingo Pampliega, A. (1999) Visión de los alumnos sobre los científicos. Aportaciones a la naturaleza de la ciencia en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tesis de Maestría* Máster IEPS-Universidad Carlos III. Madrid.

Cuando se pide a los alumnos que dibujen a más de un científico (tanto mujeres como hombres), aparecen aislados unos de otros y, en el caso de dibujar mujeres, éstas aparecen en el papel de «ayudantes» de sus colegas varones¹⁴.

Respecto al concepto de ciencia, los rasgos más notables que definen los estereotipos, son los siguientes: objetividad, inductivismo, centralidad de los experimentos, ciencia libre de valores y exclusivamente occidental. Estos resultados coinciden con los de las investigaciones en marcha sobre las creencias de los profesores en torno a la ciencia y la tecnología. Como consecuencia, la ciencia escolar es heredera del pensamiento científico del siglo XIX: ciencia inductiva, sin valores, objetiva, basada en la evidencia experimental, sin consecuencias humanas ni sociales.

El interés por una educación científica multicultural pide cuestionar la imagen de la ciencia que está presente en la escuela, sus objetivos, sus métodos, el rol y el estatus del conocimiento científico, el carácter de la evidencia científica, los criterios de validación empleados por los que hacen ciencia y los modos de registro y transmisión de los resultados científicos¹⁵.

Una educación científica multicultural tiene que provocar un cambio en la visión de la ciencia y de los científicos. Es necesario introducir contenidos tomados de la historia de la ciencia en los que sea habitual la aparición de mujeres científicas, científicos trabajando en equipo, etc. Así mismo, se deberían tratar en el aula temas controvertidos (medioambientales, clonación, alimentos transgénicos, células madre, resultados del genoma...) ¹⁶.

Por lo que se refiere a la formación del profesorado, los programas tanto de formación inicial como los correspondientes a la formación permanente, deberían revisarse de acuerdo con la nueva visión de la naturaleza de la ciencia.

Cambiando la visión convencional sobre la naturaleza de la ciencia

En las revistas internacionales de didáctica de las ciencias hay actualmente un debate abierto sobre la naturaleza de la ciencia. Recien-

¹⁴ Matthews, B. (1994) «What does a chemist look like? *Education in Chemistry*, 31, 5.

¹⁵ Hodson, D. (1993) «In Search of a Rationale Multicultural Science Education». *Science Education*, 77, 6, pp. 685-711 y Hodson, D. (1999). «Going Beyond Cultural Pluralism: Science Education for Sociopolitical Action». *Science Education*, 83, 6, pp. 775-797.

¹⁶ Ibáñez Orcajo, T. y Marco Stiefel, B. (1996) *Ciencia Multicultural y No Racista. Enfoques y estrategias para el aula*. Apuntes IEPS n.º 63. Narcea, Madrid.

temente, un autor ha escrito un artículo pidiendo unos objetivos «racionales» para la naturaleza de la ciencia en los currículos científicos. En nuestro sentir, el problema más importante es el de formular un «modelo» que, estando de acuerdo con las corrientes actuales, sea adecuado para la educación científica, de modo que pueda ser propuesto en los currículos y no sea necesario invertir energías en el desarrollo de programas clásicos de filosofía de la ciencia. Recientemente hemos propuesto un «modelo» sobre la naturaleza de la ciencia para la enseñanza que combina, en principio varios elementos que deberían trabajarse en las clases de ciencias: para empezar, lo último del trabajo de T.S. Kuhn, lo que se ha llamado en una publicación reciente *El camino desde la estructura*¹⁷, esto es lo que permanece como original del pensamiento de este autor; unos cuantos elementos de sociología de la ciencia, y algunos aspectos de la historia de la ciencia, especialmente lo referente a revoluciones científicas o estudios de casos históricos¹⁸.

Este modelo debería ser introducido en los programas de formación del profesorado y actuar a su vez como un paraguas en la enseñanza de las ciencias.

Incorporando las contribuciones científicas de diferentes culturas

Otras implicaciones de una ciencia multicultural nos lleva a reexaminar los contenidos de las clases de ciencias. En general, estos contenidos aparecen descontextualizados. La mayor parte de los estudiantes consideran que los contenidos de la ciencia ortodoxa tienen poca o ninguna relevancia para sus culturas de origen. La ciencia es universal y desde los tiempos más remotos sus contribuciones proceden de personas de países muy diversos. Esto tendría que ponerse de manifiesto en las clases de ciencias.

Se proponen a continuación dos maneras para transformar los contenidos científicos:

- Uno tiene que ver con la enseñanza de la historia de la ciencia en una perspectiva multicultural. Esto implica la incorporación tanto de biografías como de textos de científicos (hombres y mujeres) de diferentes culturas. Los Archivos de los Premios Nobel

¹⁷ Kuhn, T.S. (2002) *El camino desde la estructura*. Paidós, Barcelona.

¹⁸ Marco Stiefel, B. (2002) «La naturaleza de la ciencia, una asignatura pendiente en los enfoques CTS. Retos y perspectivas». Comunicación presentada al *II Seminario Ibérico sobre CTS en la Enseñanza de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Valladolid, 1 al 3 de junio.

disponibles vía Internet suministran importantes fuentes históricas al respecto.

- El segundo consiste en introducir en las clases de ciencias temas científicos actuales en sus contextos reales utilizando revistas científicas o Internet para obtener información. Por ejemplo, los alumnos podrían buscar cómo se produjo la infección del virus Ébola en Kitwit (Congo) hace unos años. Después de este conocimiento se les podrían hacer algunas preguntas sobre la naturaleza de los virus, sus variedades, los modos de infección, etc.

Reconceptualizar una perspectiva cultural para la educación científica

Una de las mayores constataciones de los estudiantes de países en desarrollo es la de que la ciencia de la escuela no tiene que ver con sus vidas. Encuentran diferencias fundamentales entre la cultura de la ciencia occidental y sus culturas de origen. Curiosamente, muchos alumnos de países industrializados comparten los mismos sentimientos. Estos hechos significativos sugieren una aproximación más «cultural» para la educación científica.

Hacia una perspectiva de cruce de fronteras: un punto de vista de las piases occidentales

Los estudios sobre una educación científica multicultural están orientados, en primer lugar, hacia la multiculturalidad del grupo de alumnos que sigue las clases de ciencias. Recientemente, Aikenhead ha señalado que el aprendizaje de las ciencias por un grupo multicultural de alumnos supone el cruce de otra frontera, la de la subcultura de la ciencia.

«Opino, dice, que los profesores de ciencias necesitan reconocer el inherente cruce de fronteras entre la subcultura del universo vital de los alumnos y la subcultura de la ciencia y que necesitamos desarrollar un currículum y una instrucción teniendo explícitamente en la mente este cruce de fronteras, de modo que el currículum de ciencias pueda hacerse asequible a la mayoría de los estudiantes»¹⁹.

¹⁹ Aikenhead, G. (1996) «Science Education: Border Crossing into the Subculture of Science». *Studies in Science Education*, 27, pp. 1-52.

La comprensión del mundo por parte de los alumnos puede contemplarse como un fenómeno cultural y el aprendizaje escolar como la adquisición de la cultura en la que cultura significa: costumbres, actitudes, valores, creencias, visiones del mundo, lenguajes, etc. En cada grupo cultural existen subgrupos más o menos identificados por la raza, el leguaje, la etnia, el género, la clase social, la ocupación, la religión, etc. Consecuentemente, un individuo pertenece simultáneamente a varios grupos. Este es el modo como las personas construyen su identidad, adscribiendo pertenencias.

Necesitamos reconocer que la ciencia es una subcultura de la cultura occidental o euro-americana y que la ciencia occidental puede ser considerada como una «subcultura de la ciencia». Los científicos comparten un sistema bien definido de símbolos y significados con los que interaccionan socialmente. Los rasgos dominantes de la ciencia occidental son los siguientes: mecánica, materialista, masculina, reduccionista, matematizada, pragmática, empírica, elitista, impersonal, racional, descontextualizada, etc.

Asociada a la subcultura de la ciencia está la cultura científica escolar, que espera de los estudiantes la adquisición de normas científicas, valores, creencias, etc. que pasan a formar parte de su universo personal en mayor o menor grado. La ciencia de la escuela ha sido observada por los investigadores como un intento a veces fallido de transmisión de una verdadera visión de la ciencia. Por desgracia, el currículum de ciencias suministra una imagen estereotipada que puede no ser hegemónica pero sí discriminatoria. Las diferencias son notables entre la subcultura de la ciencia y las culturas de procedencia de los alumnos. Además, hay otras subculturas que también están presentes. Las asociadas a las familias, grupos de alumnos, medios de comunicación, etc. Pero a pesar de que el alumnado tiene que cruzar fronteras en sus clases de ciencias, estas fronteras parecen imperceptibles al profesorado.

Acerca de las implicaciones curriculares, Aikehead propone la enseñanza de las ciencias como un intento de *enculturación* o de *asimilación* (la transmisión cultural que, o bien apoya, o desplaza la subcultura propia de los alumnos, respectivamente).

*Hacia una perspectiva multicientífica en la enseñanza de las ciencias.
Un punto de vista de los países orientales*

Más allá de la educación científica multicultural ha surgido un nuevo movimiento curricular procedente del Este. Masakata Ogawa, un Profesor Asociado de Enseñanza de las Ciencias en la Universidad de

Abakai en Japón, publicó, en 1995, un famoso artículo en el que propone la relativización de la ciencia en el contexto de la educación científica²⁰. Una perspectiva multicientífica reconoce dos niveles en la ciencia, el personal y el social, así como la existencia de varios tipos de ciencia y, como consecuencia, varios tipos de ciencia presente en las aulas. Las llama: *ciencia ingenua* y *ciencia personal* (en lo que toca al nivel personal) y *ciencia occidental moderna* (en el nivel social). Todos estos tipos de ciencia coexisten en las clases. La ciencia indígena se identifica con la cultura de procedencia; la personal es la forma como cada uno ve la realidad, y la ciencia occidental moderna es la propia de los contenidos curriculares.

Cuando en una clase de ciencias hay alumnos de diferentes orígenes culturales, el profesorado ha de ser consciente de las interacciones y comunicaciones entre los tres tipos de ciencia posibles y de los varios espejos en los que se está reflejando la ciencia occidental.

Ogawa opina que aunque la ciencia occidental ha evolucionado en la visión de su naturaleza, y se ha hecho menos autoritaria y más multifacética, no se ha producido un cambio entre la cultura de la comunidad científica y la de otras culturas concernidas. Propone así mismo, ser conscientes de los distintos niveles de relativización posibles: la relativización de la ciencia moderna occidental en la comunidad científica, en la tradición occidental y en los contextos culturales.

La fusión de las dos aproximaciones: la educación científica en un contexto multicultural y multicientífico: cruce de fronteras entre culturas y subculturas

La perspectiva cultural reconoce que la enseñanza de las ciencias tradicional puede entenderse como un intento de transmitir la subcultura científica a los alumnos. Pero la transmisión cultural puede ser integradora o disgregadora. En el caso de la enseñanza de las ciencias en un contexto multicultural, el cruce de fronteras tiene lugar entre culturas y subculturas: la cultura original de los estudiantes y las culturas y subculturas de la ciencia oficial, predominantemente occidental. Pero, al mismo tiempo, la «ciencia oficial» interacciona con las subculturas científicas de los medios de comunicación, las de las nuevas tecnologías, etc.

²⁰ Ogawa, M. «Science Education in a Multiscientific Perspective», 79, 5, pp. 583-593.

Cuando se adopta una perspectiva multicientífica el estatus cambia completamente, al introducir una visión no solo occidental, que afecta tanto a la naturaleza de la ciencia como a los contenidos curriculares. Las contribuciones científicas procedentes de otras culturas han de ser incorporadas. Y, además, la visión epistemológica de la ciencia debe ser revisada al procurar una visión más universal y menos occidental de la ciencia. Los contenidos deberían verse en una perspectiva multicultural.

Estamos entrando en una nueva galaxia, en una especie de antropología científica cultural. Las soluciones para un cambio no están a mano. Los profesores han de estar muy alertos a la magnitud del cambio.

22. La construcción de la identidad europea desde el marco empresarial

Juan Vallés

Foro de Profesionales de la Empresa, España

Génesis de la Unión Europea

En el inicio de un nuevo milenio estamos viviendo un cambio de época, tal vez también de paradigmas, aunque, como siempre en la Historia, un cambio así no se produce de golpe, en nuestro caso el cambio de siglo y de milenio, sino que se va produciendo poco a poco a partir de hechos que la Historia revela después como muy singulares. Probablemente, la caída del muro de Berlín de 1989 y todos los hechos posteriores en la antigua Unión Soviética y los países del Este de Europa, sean uno de estos momentos históricos, como también lo son los horribles sucesos del 11 de septiembre de 2001.

Si pensamos en lo que ha sido el siglo xx, nos parece que uno de los hechos más destacables habrá sido el inicio del proceso de unificación europea y, en consecuencia, de la construcción y definición de la identidad europea.

El siglo xx, con sus dos grandes y atroces guerras y la aparición de los grandes totalitarismos, ha sido un grave revés en la evolución de lo que pensamos debería ser la cultura europea. Pero quizá por aquello tan vulgar de que «a grandes males, grandes remedios», fue después de la última gran guerra y de la victoria sobre el fascismo cuando se producen los primeros balbuceos de la unificación europea.

Podríamos decir que fue durante el recuento de bajas materiales y espirituales de 1945 cuando los futuros padres de Europa, los Churchill, Monnet, Schuman, Adenauer o De Gasperi, sintiéndose acogotados entre la hoz y el martillo y las barras con estrellas, desarrollaron el ideal europeísta y pusieron en manos de economistas y abogados de sentido práctico la integración del continente.

Fue en 1950, concretamente el 9 de mayo, cuando Robert Schuman, Ministro francés de Asuntos Exteriores, propone que para garantizar el mantenimiento de la paz, Francia y Alemania pongan en común en una organización abierta a otros países europeos, sus recursos de carbón y acero, dos productos básicos que habían sido utilizados con fines bélicos. Nace así en 1951 la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), de la que forman parte seis países: Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos y la República Federal de Alemania, es decir, Francia, Alemania, Italia y el Benelux (el núcleo de Europa de la época).

Dicha organización estaba sometida al control de una asamblea parlamentaria que anuncia ya un futuro Parlamento Europeo y, así en 1957, los seis Estados miembros de la CECA firman los Tratados de Roma, cuya piedra angular era la integración económica. Nacen así la Comunidad Económica Europea (C.E.E.) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM). A partir de ese momento, el Parlamento Europeo tendrá competencias en los ámbitos incluidos en los tres Tratados, conocidos a partir de entonces como C.E.E. (Comunidad Económica Europea o Mercado Común).

Probablemente, el 25 de marzo de 1957, cuando en la antigua capital del Imperio Romano se firmaban los Tratados de Roma, pocos podían imaginar que la idea integradora seguiría progresando hasta el punto en que nos encontramos hoy. Se estaban poniendo las bases para la reafirmación de la utopía de Europa que, a nuestro entender, debería consistir en defender un sistema de valores ético-humanistas, basado en los derechos humanos, la democracia, la solidaridad y la dignidad de los pueblos: ésta debería ser la carta de presentación de Europa ante la civilización planetaria.

El proceso sigue adelante y en 1973, tras muchas vicisitudes y de vencer innumerables dificultades, se produce la adhesión del Reino Unido, Dinamarca e Irlanda. La C.E.E. pasa a tener nueve Estados miembros. En 1981 se produce la adhesión del décimo Estado: Grecia, y en 1986, la adhesión de España y Portugal, con lo que la Europa de entonces pasa a tener doce Estados, al tiempo que se firma el Acta Única Europea, lo que significa la creación del gran mercado interior que hará que la Comunidad sea un espacio económico más integrado.

Ya en 1987 se produce la solicitud de adhesión de Turquía, que quince años después sigue en la lista de espera. El 9 de noviembre de 1989 se produce la caída del muro de Berlín y la Comunidad Económica Europea lanza su primer programa de ayuda a los países de Europa Central y Oriental. El 3 de octubre de 1990 acontece la reunificación

de Alemania, hecho sin duda fundamental en este proceso de construcción europea y que marca la necesidad de avanzar en la cohesión social.

En 1992 se firma el histórico Tratado de Maastricht que modifica y completa el Tratado de Roma con la creación de la Unión Económica y Monetaria y la Política Exterior y Seguridad Común (PESC), todo lo cual configura la ya contemporánea Unión Europea. En 1995 se adhieren Austria, Finlandia y Suecia, con lo que la Unión Europea pasa a tener los quince Estados miembros de la actualidad.

Y así podríamos seguir citando fechas y acontecimientos de este proceso lento y difícil

Permítanme que les narre una pequeña anécdota vivida hace unos años. Hablando con una persona que tenía fuertes contactos con organismos e instituciones europeas, le pregunté su opinión en un momento de cierto pesimismo europeo y me contestó: «Fíjate bien que en el proceso que hemos vivido, hay momentos en que puede parecer que las cosas se paralizan, pero de hecho, nunca hemos ido hacia atrás».

El futuro de la Unión Europea

Con la Conferencia Intergubernamental (CIG) celebrada en Niza en diciembre de 2000, la integración europea entra en una nueva etapa de su historia.

En Niza, los Estados miembros adoptaron, in extremis, las reformas técnicas necesarias para posibilitar la ampliación de la Unión Europea (UE) a los nuevos Estados candidatos a la adhesión. No obstante, los quince no entraron a debatir ni el sentido ni el alcance de la integración europea en el actual contexto histórico.

Tanto por la trascendencia de los temas como por la necesidad de aproximar Europa a sus ciudadanos, los jefes de estado y de gobierno decidieron implicar en este proceso al conjunto de la opinión pública: los gobiernos de los Estados miembros y de los países candidatos a la adhesión, los representantes de los parlamentos de los Estados miembros, las mismas instituciones comunitarias y los círculos políticos, económicos y universitarios, así como los representantes de la sociedad civil.

El Consejo Europeo de Laeken (Bélgica), celebrado el 14 y 15 de diciembre de 2001, concretó las modalidades de este debate. En una Declaración específica sobre el futuro de la UE se fijan las bases para el análisis de lo que debe ser la UE en los próximos años. La Declaración de Laeken propone los ámbitos para una posible reforma y convoca la

Convención sobre el Futuro de Europa para preparar la Conferencia Intergubernamental (CIG) para la reforma de los Tratados.

La Convención celebró su sesión inaugural el día 28 de febrero de 2002 en Bruselas y terminará sus trabajos un año después, con antelación suficiente para que el presidente de la Convención pueda presentar sus resultados al Consejo Europeo.

Según la Declaración de Laeken, los aspectos más destacados del debate sobre el futuro de Europa son básicamente: 1) La aproximación de las instituciones europeas a los ciudadanos; 2) El nuevo papel de Europa en un entorno mundializado. La Unión Europea debería asumir la función de liderazgo en el contexto actual y su responsabilidad como potencia en la gestión de la globalización, desde una perspectiva ética, de solidaridad y de desarrollo sostenible; 3) Las expectativas del ciudadano europeo, en relación con las competencias que debe llevar a cabo la UE y con aquéllas que corresponderían a los Estados y a las regiones; y 4) Los retos y las reformas en una Unión renovada

Las cuestiones que se plantean en este ámbito son las siguientes: el principio de subsidiaridad, la simplificación de los instrumentos de la Unión, más democracia, transparencia y eficacia, el camino hacia una posible Constitución o Tratado constitucional para los ciudadanos europeos.

Paralelamente a los trabajos de la Convención y a fin de ampliar el debate y asociar a todos los ciudadanos al mismo, el Consejo Europeo de Laeken ha previsto la constitución de un forum abierto a las organizaciones que representen a la sociedad civil. Dicho forum consistirá en una red estructurada de organizaciones que serán informadas con regularidad de los trabajos de la Convención y sus aportaciones se incluirán en el debate.

Merece destacar que con ocasión del Consejo Europeo de Niza del 7 de diciembre de 2000, se proclamó la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Dicha declaración ha tenido muchas críticas por considerarla insuficiente, pero no hay duda que es un paso más hacia la consecución de los seis grandes derechos que recoge la Carta: Dignidad, Libertad, Igualdad, Solidaridad, Ciudadanía y Justicia.

La ampliación de la Unión Europea que se prepara será la quinta de la Historia de la construcción europea y nunca hasta ahora la Unión había trabajado en un proyecto de tal envergadura, en el que no faltan los obstáculos. El Parlamento Europeo, sensible a la opinión pública de los Estados miembros, pero también de los países candidatos, es consciente de la magnitud del proyecto, al tiempo que está convencido de que los costes de la no-ampliación serían más elevados que los de llevarla a cabo.

Los quince Estados miembros actuales representan 375 millones de habitantes. Un gran mercado. Una política monetaria única y una moneda única, el Euro, en doce Estados. Una base consolidada en materia de derechos fundamentales y política social. La libertad de circulación y trabajo. Una política de solidaridad con sus regiones menos favorecidas. La creación de un espacio de justicia. El desarrollo de una política exterior, de seguridad y defensa. El respeto de la diversidad cultural y política. Esto es, o cuando menos, pretende ser hoy por hoy la Unión Europea. Su razón de ser: crear un espacio de paz, libertad y bienestar. Su lema: aunar esfuerzos para obtener mejores resultados, sacando partido de las economías de escala.

En la actualidad, trece países llaman a la puerta de la Unión Europea, diez de Europa Central y Oriental (Bulgaria, República Checa, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia y Rumanía) y tres de la cuenca mediterránea (Chipre, Malta y Turquía).

Actualmente se está negociando con los doce primeros, mientras que a Turquía se le ha reconocido la posibilidad de convertirse en miembro de la Unión en el futuro. Esta ampliación significaría, sin contar Turquía, llegar a una masa de población de casi 500 millones de habitantes, lo cual significaría un mercado y una potencia económica de gran peso en la organización mundial.

Europa y los empresarios

Y a todo esto, se preguntarán ustedes ¿qué papel juegan aquí los empresarios?

Para hablar de ello, debemos antes elevar nuestro punto de mira y preguntarnos qué modelo de Europa deseamos y cómo podemos conseguir esos rasgos ideales de los valores ético-humanistas a que antes nos referíamos. En ese proceso, sin duda que los empresarios tienen un importante rol como sujetos fundamentales en el desarrollo de la economía, en la producción y distribución de bienes y servicios, y en la asignación de recursos indispensable para la consecución de un estado del bienestar, que garantice la paz, la estabilidad, la solidaridad y la justicia.

Cuando hablamos de empresa, nos referimos a la unidad económica encargada de la producción de bienes y servicios, entendiendo como tal un conjunto orgánico de elementos de producción ordenados según ciertas normas sociales y tecnológicas, a fin de lograr objetivos de tipo económico. Entendemos la empresa como una unidad jurídica y social y, en consecuencia, profundamente humana, formada por un conjunto de factores bajo la dirección, responsabilidad y control del

empresario y cuyo objetivo vendrá determinado por el sistema económico en que se encuentre inmersa.

En nuestro caso y en el momento actual de la Historia, hemos de referirnos al sistema económico de libre mercado, tal como reconoce nuestra Constitución en su artículo 38, y está vigente en todos los países de la Unión Europea. Ello es consecuencia, a nuestro entender, de la idea de «sociedad abierta» a que se refiere Karl Popper como respuesta a la funesta tendencia de los totalitarismos. No queremos ahora y aquí entrar en juicios de valor, pero parece indudable que el sistema como tal es el que mejor respeta las libertades y los derechos humanos. Se podría decir, como de la democracia, que quizá no es el mejor sistema, pero sí el menos malo.

En este contexto, la empresa es una realidad difícil de definir por la complejidad de las funciones que realiza y por la multitud de relaciones que se establecen, tanto en su seno, como en el entorno económico donde actúan. La empresa responde así a un concepto de «organización», entendida como unión voluntaria de una serie de individuos integrada por multiplicidad de vínculos contractuales, con una función básica de asignación eficiente de los recursos y bajo la dirección y coordinación de una autoridad: el empresario.

Nos encontramos, pues, ante un «ente» de vital importancia en la organización social. En la empresa se crean los puestos de trabajo y se asignan los recursos económicos y, si bien como empresa busca como fin principal la obtención de un lucro o excedente económico, la verdad es que la misma definición podría aplicarse a las organizaciones o entidades públicas o a las denominadas organizaciones no lucrativas como, por ejemplo, las ONG.

Las empresas como unidades organizativas que forman parte de nuestra sociedad, están sujetas a las leyes y normas que emanan de los Parlamentos elegidos por los ciudadanos, que pueden y deben hacer oír su voz no sólo con el voto político, sino con la participación activa en las innumerables asociaciones profesionales y corporativas de nuestra sociedad civil

Hoy día no concebimos hablar de empresa o empresario sin hacer referencia a la ética y a los valores morales que, respondiendo a su responsabilidad social, mejoran a su vez la eficiencia económica. Uno de los aspectos que más deben tenerse en cuenta en la evolución de las empresas, es lo que hoy día llamamos «el crecimiento sostenible», es decir, hacer compatible el crecimiento económico con el respeto a la naturaleza, al medio ambiente.

Esta preocupación salió a la luz a principios de los años 70 con la publicación de la obra del Club de Roma «Los límites del crecimiento».

Fue el principio de una línea de pensamiento que, afortunadamente, ha arraigado en la sociedad y que hoy día está presente en toda organización humana y en grandes manifestaciones promovidas por la ONU, como la reciente Cumbre Mundial de Johannesburgo, cuyos resultados siempre resultan cortos, pero que en cualquier caso representan siempre algún avance.

Al hablar de la evolución de la empresa como organización vital de la sociedad, no podemos dejar de referirnos al papel fundamental de la educación. Pensamos que cualquier esfuerzo es poco en este sentido y nos congratula la importancia que presta a este tema la Unión Europea y los medios que pone al alcance de los ciudadanos. Destacaríamos la importancia del programa «Leonardo» (Leonardo da Vinci), programa creado por la Unión Europea para promover un espacio en materia de educación y formación profesional. Los objetivos del programa son:

1. Mejorar las aptitudes y competencias individuales, especialmente de los jóvenes, en la formación profesional inicial a todos los niveles, con vistas a facilitar la inserción y la reinserción profesional.
2. Mejorar la calidad y el acceso a la formación profesional continua, así como facilitar la adquisición, a lo largo de la vida, de aptitudes y competencias.
3. Promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación, a fin de mejorar la competitividad y el espíritu empresarial, con vistas asimismo a posibilidades de nuevos empleos.

Al poner en práctica estos objetivos, se tendrá particularmente en cuenta a las personas desfavorecidas en el mercado laboral, incluidas las personas minusválidas, así como las prácticas que faciliten su acceso a la formación, el fomento de la igualdad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres y la lucha contra la discriminación

Existe una agencia española de dicho programa, de la que es fácil obtener toda clase de información a través de Internet.

No podemos olvidar en nuestra exposición un hecho de trascendental importancia. Nos referimos a la inmigración, especialmente la procedente de países subdesarrollados, como son todos los países africanos, especialmente el Magreb por su proximidad a Europa, los países latinoamericanos y también diversos países asiáticos. Este es un fenómeno que afecta especialmente al mundo empresarial por cuanto debido, entre otras cosas, al poco o nulo crecimiento demográfico de los países desarrollados, se produce una progresiva contratación de personas de dichos países. Ello provoca a veces los conflictos que todos co-

nocemos y que debe conducirnos a educarnos para una sociedad multicultural y a un respeto a la diversidad, que no siempre es fácil.

Según datos de EUROSTAT, la Agencia Europea de Estadística, en la Unión Europea durante el año 2000, la población se ha incrementado en poco más de un millón de personas, de las cuales 680 mil proceden de migraciones de países extracomunitarios y sólo 372 mil proceden del aumento natural de la población. Ultimamente hemos leído en la prensa al hablar de las elecciones generales en Alemania, que el 9 % de su población procede de otros países. También hemos leído estos días con motivo del inicio del curso escolar, que, en Cataluña la población escolar ha aumentado, pero gracias también a los inmigrantes, que representan un 4,7 % del total de la población escolar.

Retos desde el marco empresarial

El reto de buscar una identidad europea, desde el marco empresarial, nos obliga a todas las naciones que componemos la Unión Europea, a abrir nuestras puertas locales, a perder los prejuicios provincianos, a mirar a nuestros vecinos sin recelo, a dar el primer paso aportando lo mejor de nosotros mismos. A encontrar el norte de esta identidad nos puede ayudara tener en cuenta los siguientes aspectos: el principio de la dignidad de la persona humana; la responsabilidad individual y conjunta para lograr un bien común universal; la participación y la subsidiaridad; la solidaridad.

Esta identidad europea desde el marco empresarial nos conduce a una aglutinación de toma de decisiones con el consenso de todos los estamentos que tienen algo que decir, que representados por las fuerzas políticas puedan buscar la prosperidad de los ciudadanos y la solidaridad con el resto de personas que se acerquen a la Unión Europea para ofrecer su mano de obra a cambio del reconocimiento de su dignidad como persona.

Dentro de la Unión Europea estamos viviendo, como en el resto del mundo, lo que se ha dado en llamar «globalización», de la que surgen dentro de la empresa una serie de cuestiones que podríamos resumir así:

- a) *Globalización*, que conlleva como posibilidades: la ampliación del campo de la economía de mercado; nuevas tecnologías de la información, comunicación y unificación de los mercados de dinero, las empresas se pueden organizar en redes mundiales ganando poder y eficacia y la mejora de la eficiencia económica.

Asimismo como riesgos: la marginación; las naciones que no son capaces de sumarse a la expansión del comercio mundial corren el riesgo de quedarse olvidadas; la desigualdad entre países y la desigualdad entre las personas de un mismo país, ampliándose la diferencia entre la riqueza de unos y la extrema pobreza de otros; la influencia cultural que ejercen los medios de comunicación; la acentuación de las epidemias sociales (drogas, enfermedades, criminalidad, piratería informática, etc.); la correlación financiera que nos lleva a acusar cualquier crisis económica que suceda en el país más alejado.

- b) *Fusión y concentración de empresas*, que conlleva como posibilidades: reducción de costos en la producción al desarrollar el objeto empresarial en mayores dimensiones; abaratamiento del producto como consecuencia del punto anterior; ampliación de mercado; actualización tecnológica. Y como riesgos: pérdida de puestos de trabajo, jubilaciones anticipadas que lleva consigo la aparición de economía sumergida y un costo social añadido; reducción de la competencia real de mercado por la concentración de oferta; destrucción de otras culturas empresariales; incapacita a la pequeña empresa para competir en el libre mercado con las macro-empresas, que según pronósticos fiables, controlarán la economía mundial para el año 2030 en un número de ± 300 .
- c) *Mano de obra extranjera*, cuya posibilidades son: la necesidad para la ejecución de trabajos no solicitados por los trabajadores del propio país; asegura el cobro de pensiones a una población envejecida; y favorece la interculturalidad con la riqueza que aporta este fenómeno. Entre los riesgos se encuentran: la llegada masiva de emigrantes indocumentados sin oferta de trabajo; la discriminación laboral-salarial para estas personas, produciéndose una situación injusta y a menudo ilegal; la aparición de mafias para la introducción de emigrantes; e riesgo de delincuencia para sobrevivir; el flujo de grandes masas de personas sin trabajo: europeos de países no incorporados a la Unión Europea, europeos en situación de desempleo o prejubilados, ciudadanos del resto del mundo en busca de bienestar social o subsistencia; y la economía sumergida, mercado negro que rompe la sana competencia de las empresas pequeñas y medianas.
- d) *Nuevas tecnologías*, que conlleva como posibilidades el fuerte impulso para el desarrollo de nuevas empresas; la creación de nuevos puestos de trabajo; abre caminos a la creatividad, a la formación de las personas, al desarrollo de las ciencias, etc.; ha dado lugar al fenómeno de Internet, de tanta trascendencia en

el mundo actual y futuro y ha dado lugar a lo que se conoce como «nueva economía». Asimismo los riesgos que comporta son: se han exagerado las expectativas de negocio; se ha creado una burbuja financiera que no se corresponde con la realidad económica; ha provocado escándalos financieros de grandes corporaciones empresariales que han llegado incluso al engaño y al fraude; y su fracaso ha provocado el cierre de empresas y, en ocasiones, despidos masivos.

Consideraciones sobre la solidaridad para combatir la pobreza

Fedor Dostoievski: Cada hombre es responsable de todo, delante de todos. Si los pobres se quedan sin esperanza, la pobreza socava las estructuras de nuestra sociedad provocando confrontación, violencia y desorden civil. Este peligro que llama a las puertas de Europa debe ser solucionado por los Estados y las empresas. Ambos deben caminar juntos para solucionarlo. La plataforma por la que deben caminar debe estar fundada en la responsabilidad y en la solidaridad.

El papel del Empresario está en alza. Ya en la Conferencia Mundial de Monterrey sobre el Desarrollo y su Financiación, se le daba un papel de primer rango. Su función creadora, distribuidora de bienes y sobre todo de empleo, le permite relacionarse entre las personas de los diferentes países, pudiendo poner los cimientos de una verdadera comunidad humana.

Entendemos que la empresa dentro de la Unión Europea por todos los principios enumerados, tiene un papel muy importante, pero también reconocemos que por el poder económico que tiene, debe estar regulada por principios éticos que, dentro de un marco de transparencia e igualdad de oportunidades, puedan ayudar al bien común, respetando la dignidad de las personas. Consideramos para ello la importancia de un llamamiento para el establecimiento de una autoridad pública de competencia universal.

Para terminar, permítasenos dos últimas citas. La primera es de Joseph Stiglitz, Premio Nobel de Economía en el año 2001, en una reciente entrevista publicada en «El Cultural» de «El Mundo». La pregunta al Sr. Stiglitz dice:

«¿Estamos en una época de cambios de paradigmas? En los últimos 20 años hemos sido testigos de cómo la economía sometía a la política. ¿Ha llegado ya el momento de que la política recupere la supremacía como instrumento de regulación social? ¿Acaso no necesitamos ya una revolución moral?»

A lo que el Sr. Stiglitz contesta:

«En nuestras decisiones debemos incluir sistemas de valores duros. Algunas de las decisiones que se han tomado últimamente han demostrado que no sólo es necesaria una base económica, sino también una base moral, sobre todo en lo relacionado con los derechos humanos. Como economista, no creo que la economía deba anteponerse a la política. Lo que hoy en día se vende como ciencias económicas es en realidad una ideología, una religión. Por eso daríamos un gran paso adelante si prestásemos más atención a los aspectos científicos o teóricos de la economía en el proceso de toma de decisiones.»

La segunda cita es de una Escuela de Administración y Dirección de Empresas de la «Universitat Ramon Llull» de Barcelona, en una carta de este verano dirigida a empresarios:

«Creemos que el modelo económico y organizativo convencional ya ha tocado el techo de la eficiencia. Está llegando el momento de hablar en serio de capitalismo sensible, de personas como fines, de equilibrio vital, de «emprendedurismo» interno y de solidaridad cosmopolita. Se necesitan empresas más evolucionadas, que sepan combinar de forma sinérgica su búsqueda de éxito económico con su auténtica humanización interna y su responsabilidad social. Y, por lo tanto, se necesitan emprendedores y directivos postconvencionales, que se atrevan a legitimar y poner verdaderamente en práctica este nuevo modelo de equilibrio que denominamos Dirección por Valores.»

La carta terminaba con una invitación a participar en un taller de Dirección por Valores. Creemos que iniciativas como ésta pueden ayudar en gran manera tanto al desarrollo económico como al desarrollo humano y social. Confiamos en que el proceso de identidad europea y el mundo empresarial evolucionen por ese camino.

Con este libro sobre la *Identidad Europea* se pretende «promover una profunda reflexión sobre las relaciones recíprocas entre los procesos educativos y la construcción europea». Se ha intentado descender a lo que significa en lo cotidiano, la noción de *Identidad Europea* para todos los ciudadanos, en especial en los ámbitos educativos, y apuntar elementos para la promoción y el anclaje de este concepto. Para ello se ha contemplado *la articulación del tema en torno al eje: individuo - grupo - sociedad y se ha distribuido el contenido en dos bloques: Europa leída desde una perspectiva educativa e Identidad Europea, nuevos retos para la escuela.*

Este libro ha sido publicado con la ayuda del Parlamento Europeo y en colaboración con la Red Temática HumanitarianNet.



SUBDIRECCIÓN GENERAL
DE PROGRAMAS EUROPEOS



Fundación
Investigaciones y
Ediciones



CÁTEDRA JEAN MONNET DE HISTORIA
DE LA INTEGRACIÓN EUROPEA
DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



alep
ASOCIAÇÃO LUSO-ESPAHOLA
DE PEDAGOGIA



Universidad de
Deusto

