





**FORMACIÓN DE EUROPEOS:  
DOCUMENTO SÍNTESIS DEL SIMPOSIO DE BARCELONA**



# Formación de europeos: Documento Síntesis del Simposio de Barcelona



José Luis García Garrido

María José García Ruiz

Javier M. Valle López

**ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES  
ESPAÑA**

DOCUMENTO DE TRABAJO

La Academia de Ciencias y Artes-España quiere testimoniar su reconocimiento al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por su colaboración.

FORMACIÓN DE EUROPEOS: DOCUMENTO SÍNTESIS DEL SIMPOSIO DE BARCELONA

EDITA:

© Academia Europea de Ciencias y Artes

ISBN: 84-609-0238-2

DEPÓSITO LEGAL: M-14.905-2004

IMPRIME: Sociedad Anónima de Fotocomposición  
Talisio, 9. 28027 Madrid

## **CAPÍTULO 1: Identidad cultural, histórica y política de la ciudadanía europea: bases pretéritas y proyecto de futuro**

1. INTRODUCCIÓN	11
2. ANÁLISIS DE LA REALIDAD DE EUROPA: PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	12
<i>La Antigüedad grecolatina</i>	15
<i>El mundo greco-romano</i>	16
<i>El Sacro Imperio romano-germánico</i>	17
<i>El rol del Cristianismo - la primera Modernidad</i>	18
<i>Hacia la Europa de las naciones</i>	19
<i>Las rupturas internas del Cristianismo: hacia la secularización de Europa</i>	21
<i>La posmodernidad</i>	23
3. REFLEXIONES FINALES	24

## **CAPÍTULO 2: La política educativa de la Unión Europea y la conformación de la ciudadanía europea**

1. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE CIUDADANÍA: DE LA CIUDADANÍA DE LA «POLIS» ATENIENSE A LA CIUDADANÍA UNIVERSAL EN UN MUNDO GLOBALIZADO	29
2. EL RECONOCIMIENTO DE LA CIUDADANÍA EUROPEA Y SU SIGNIFICADO	30
3. ¿NOS SENTIMOS CIUDADANOS EUROPEOS?	32
4. LA NUEVA EUROPA DEL NUEVO CIUDADANO	34
5. LA CIUDADANÍA EUROPEA DESDE LA EDUCACIÓN. DIMENSIÓN EUROPEA DE LA EDUCACIÓN	39
6. PROGRAMAS Y ACCIONES DESDE LA UNIÓN EUROPEA	42
7. LAS INICIATIVAS DESDE EL CONSEJO DE EUROPA	50
8. A MODO DE BALANCE. APORTACIONES DE LA UNIÓN EUROPEA Y EL CONSEJO DE EUROPA A LA CONFORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA DESDE LA EDUCACIÓN	52

## **CAPÍTULO 3: La institución escolar y la promoción de la ciudadanía cívica**

1. INTRODUCCIÓN	55
2. CONCEPCIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA Y DE LA AXIOLOGÍA QUE LA SUSTENTA EN LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA COMISIÓN EUROPEA Y LA UNESCO	56
3. LA FORMACIÓN DE LOS JÓVENES CIUDADANOS EUROPEOS: PRESUPUESTOS PREVIOS Y PROGRAMAS E INICIATIVAS EUROPEAS DIRIGIDAS A SU PROMOCIÓN	58
<i>Presupuestos previos relativos a la formación de jóvenes europeos</i>	58
<i>Programas marco de formación de jóvenes ciudadanos europeos</i>	59
<i>Temáticas prioritarias de los programas de la UE dirigidos a la formación de jóvenes europeos e iniciativas concretas destinadas a su implantación y desarrollo</i>	60

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA CIUDADANÍA EUROPEA	66
<i>Presupuestos previos</i>	66
<i>Programas marco de formación del profesorado</i>	67
<i>Temáticas prioritarias de los programas de formación del profesorado en la ciudadanía europea e iniciativas concretas destinadas a su implantación y desarrollo</i>	68

#### **CAPÍTULO 4: Universidad y ciudadanía europea: un modelo de universidad para una idea de ciudadanía europea**

1. ROL DE LA UNIVERSIDAD EN LA CONFORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA EUROPEA	73
2. HACIA LA CREACIÓN DE UN ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA	74
<i>Objetivos de la creación de un espacio europeo de educación superior</i>	75
<i>De la Declaración de Bolonia a la reunión de Praga</i>	77
<i>Sobre el concepto de crédito</i>	78
<i>Repercusiones en la cultura docente</i>	79
<i>Estructura armónica de las titulaciones</i>	80
<i>A modo de resumen</i>	81
3. IMPACTO DE LA PROMOCIÓN DE LA EMPLEABILIDAD POR LAS DECLARACIONES DE BOLONIA Y SALAMANCA	81
4. CONVERGENCIA EUROPEA Y CULTURA DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES	84
<i>Hacia un modelo de formación universitaria compartido en la Europa del siglo XXI</i>	86
<i>Consideraciones de carácter formativo y pedagógico</i>	87
<i>Consideraciones de carácter instrumental con relación a las necesidades de la empresa y de las organizaciones</i>	87
<i>Consideraciones de carácter social</i>	89
5. ALGUNOS ELEMENTOS DE REFLEXIÓN FINAL	90

## Preámbulo

El de estas páginas es un objetivo casi imposible. Se trata de ofrecer de manera ordenada, sistematizada y resumida las principales reflexiones, contribuciones e ideas que confluyeron a lo largo del Simposio celebrado en Barcelona los días 12 y 13 de abril de 2002, como término de la primera fase del Proyecto que, sobre el tema general *Formar Europeos*, fue emprendido por la Academia Europea de Ciencias y Artes con la generosa ayuda de diversas instituciones.

Los estudios concretos que allí se presentaron, así como las intervenciones de los asistentes a las sesiones de trabajo y mesas redondas, han sido íntegramente recogidas en un amplio volumen, recientemente publicado. Los responsables del Proyecto pensaron, sin embargo, que convenía dar un paso más, y refundir en un libro de más pequeñas dimensiones el fruto principal de las exposiciones y debates, de manera que pudiera llegar más fácilmente a ese gran número de personas que, por su dedicación a tareas docentes de diverso tipo o por otros motivos, manifiestan hoy un vivo interés por esta temática.

Un número ya grande que cada día se incrementa no sólo por los avances indiscutibles de la Unión Europea, sino también, desgraciadamente, por sus retrocesos, por las turbulencias y desmayos que de cuando en cuando se producen en un camino que, de antemano, se sabía dificultoso. El fallido intento constitucional de estos últimos tiempos ha venido a demostrar cuán difícil resulta construir una Europa unida sobre las meras bases de contenido económico que hasta el momento han prevalecido. Todos hemos podido comprobar que ni siquiera entre los principales responsables de la cosa pública, en este viejo continente, abunda todavía un verdadero sentido de ciudadanía europea, que, sin desmedro de sus respectivas ciudadanías nacionales, sea capaz sin embargo de trascenderlas y ponerlas al servicio de un proyecto común de hondo significado y de largo alcance. Necesitamos ciudadanos europeos por todos lados, empezando desde luego por nuestras clases políticas, pero continuando de inmediato por quienes tienen hoy en sus manos las principales responsabilidades formativas: instituciones escolares, profesores, medios de comunicación, padres y madres. Que no existirá la Europa que soñamos si no existen ciudadanos europeos es algo que ya ponen en duda muy pocos. No es ése el problema. El problema es que, si no se quiere echar por la borda lo mucho —increíble, casi— conseguido en estos últimos decenios, la formación de ciudadanos europeos se ha convertido en tema de insoslayable urgencia. Estando como están las cosas, formar ciudadanos europeos ha dejado de ser simplemente necesario para convertirse en urgente.

En este modesto libro-resumen se tocan tanto las bases sobre las que habría que sentar la ciudadanía europea como las numerosas acciones que se han llevado a cabo para fomentarla, desde las instituciones europeas y desde los Estados miembros, a través sobre todo de iniciativas particulares que han decidido engancharse con entusiasmo a los programas ofrecidos por las autoridades comunitarias. Aunque estamos todavía lejos de conseguir los resultados necesarios y esperables, se han hecho ya muchas cosas que conviene conocer y difun-

dir. Quedan muchas otras por hacer, y entre ellas no cuentan precisamente poco las destinadas a hacer posible, en el ya cercano 2010, ese «espacio universitario europeo» que, sobre el papel, ha encontrado tanto eco en nuestras sociedades. Pero también en este ámbito quedan todavía muchos conceptos por clarificar y muchas resistencias que vencer.

Un libro que pretende ser un resumen de ideas no puede comenzar ofreciendo un preámbulo largo y tedioso. Quienes lo hemos elaborado sabemos muy bien que hemos incurrido en deficiencias, y pedimos perdón a todos los ilustres ponentes y panelistas que participaron en el Simposio de Barcelona por la probable omisión de aspectos que ellos consideran fundamentales de su discurso y, muy especialmente, por la interpretación defectuosa que tal vez hayamos dado a alguna de sus reflexiones y sentencias. También es ésta una cierta tarea de «traductores» (*traduttori*), y nos sentimos por eso potencialmente «traidores» (*tradittori*). Nos gustaría en consecuencia que cuantos vean en estos concisos capítulos algo de interés, acudan inmediatamente a las fuentes originales, es decir, a los textos publicados en las Actas del Simposio.

## CAPÍTULO 1

# Identidad cultural, histórica y política de la ciudadanía europea: bases pretéritas y proyecto de futuro

## 1. Introducción

La Unión Europea, sus representantes, países miembros y ciudadanos, se encuentran sumidos en un proceso de reflexión y debate de relevancia sin precedentes. Y es que el Consejo Europeo, por ratificación en la Declaración de Laeken de diciembre de 2001 convocó una Convención para el análisis del futuro de la Unión, que se reunió en primera sesión inaugural el 11 de marzo de 2002 y el fruto de cuyo esfuerzo de reflexión y debate será integrado en la próxima Conferencia Intergubernamental de 2004. Entre los múltiples cometidos de reflexión de la Convención, destaca uno por el carácter integrador y sintético de las diversas propuestas económicas, políticas, sociales y culturales vinculadas con el proyecto de Europa, y por su condición de hito político primordial en el proceso de construcción europea iniciado de forma consciente a finales de la década de los cuarenta. Dicho cometido es nada menos que el diseño de un texto constitucional que articule los objetivos, competencias e instrumentos políticos de la Unión y, muy especialmente, que delimite, explicita y difunda «los valores que la Unión profesa, los derechos fundamentales y los deberes de los ciudadanos, y las relaciones de los Estados Miembros dentro de la Unión»<sup>1</sup>. Podemos decir que este objetivo representa un hito de primer orden en la construcción de un futuro común de Europa.

Se trata, en definitiva, de la elaboración de un documento normativo marco que se constituya, por vez primera, en proclamación, guía y baluarte de la identidad política y cultural europea. Por ello, la consideración del carácter y contenido del articulado que debe poseer y contemplar un documento del alcance como el que referimos, la interpretación posterior del mismo, el diseño y aplicación de la posterior normativa inspirada en dicho documento constitucional y, en suma, cualquier reflexión de mayor alcance sobre el núcleo de la identidad política y cultural europea exige, para su ubicación e interpretación correctas, tener muy presentes la evolución histórica sufrida por el continente y el pueblo europeo a lo largo de los siglos, la conformación progresiva y evolución de las diversas ideologías filosófico-políticas y movimientos institucionales y sociales, la reflexión sobre las consecuciones y fracasos de los mismos y, en definitiva, el análisis de los principales hitos históricos alcanzados en Europa en términos de progreso social y humano.

El proyecto constitucional europeo, y cualquier otro proyecto europeo de futuro y de carácter prospectivo, como el proyecto siempre necesario, recurrente y abierto de *formación de europeos*, precisa instituirse sobre los cimientos y las bases pretéritas de la identidad europea. En este sentido, y como requisito

<sup>1</sup> Comisión Europea (2001): *Declaración de Laeken*. Bruselas. Cfr. p. 6.

de primer orden para el diseño y establecimiento de dicho proyecto de futuro de construcción de la identidad europea, se hace necesario proceder a la reflexión sobre ciertas realidades de relevancia esencial en el tema que nos ocupa, como las de *ciudadanía, democracia, y progreso*. La importancia de reflexionar sobre la significación y el alcance que dichas realidades han revelado en la conformación de la historia de Europa es avalada por el hecho de la inclusión de los valores que emanan de las mismas como valores compartidos por los Estados Miembros de la Unión, y conscientemente asumidos para su promoción conjunta, por el Anteproyecto de Tratado Constitucional adelantado ya por el Praesidium de la Convención el 28 de octubre de 2002: «dignidad humana, derechos fundamentales, democracia, estado de derecho, tolerancia, respeto de las obligaciones y del derecho internacionales»<sup>2</sup>.

La articulación de un futuro europeo común exige el análisis y la reflexión de las ideologías filosóficas, religiosas y políticas que han marcado el espíritu europeo, integrándose en el mismo, así como de aquellos acontecimientos que han representado hitos de primer orden en la configuración de lo que hoy pretendemos cimentar como ciudadanía europea en sus vertientes cultural y socio-política. Exige un acuerdo respecto a lo que constituye nuestro pasado común. Dicho análisis se abre también, sin duda, a importantes consideraciones de índole prospectiva. En concreto, ¿a qué realidad socio-cultural aludimos hoy cuando nos referimos a Europa, frente a una consideración meramente pretérita de la misma? O bien, ¿qué significa hoy educar a ciudadanos europeos, frente a lo que pudiera haber significado en tiempos pasados? Sin embargo, la respuesta a esta y otras cuestiones podría dibujarse de forma más clara tras el análisis histórico aludido.

## 2. Análisis de la realidad de Europa: perspectiva histórico-cultural

Un grupo de los estudiosos que han dedicado sus esfuerzos a la investigación de la identidad cultural, histórica y política pretérita de la ciudadanía europea (Sotelo, Suárez, Claramunt) han revelado la necesidad de proceder a este análisis partiendo, fundamentalmente, de la categoría y la realidad *histórico-cultural* de Europa<sup>3</sup>. Académicos como Tortella prefieren constituirla atendiendo a criterios estrictamente geográficos, y no atendiendo a la interpretación selectiva de la historia y a la potencial exclusión de colectivos que podría comportar la idea de Europa y de ciudadanía europea cifrada desde bases histórico-culturales. Considera así candidato a la ciudadanía europea a todo sujeto que vive y trabaja en el territorio considerado como Europa<sup>4</sup>. La adopción del elemento geográfico como criterio fundamental de delimitación se revela sin embargo hartamente problemático en tanto que Europa, por un lado, constituye una península asiática (más que de Europa habría que hablar, propiamente, de Eurasia, siendo las fronteras con Asia artificiales y recientes). Por otro, las fronteras occidentales, en lo que atañe a la realidad de la Europa ultramarina, tampoco se revelan claras. Esta segunda consideración dejaría, en última instancia, abierta la sospecha de la inexistencia de una diferenciación nítida de una cultura propiamente europea distinta de la cultura occidental liderada por los Estados Unidos. La delimitación racial de la idea de Europa que se revelara tan en boga

<sup>2</sup> Convención Europea (2002): *Anteproyecto de Tratado Constitucional*. Cfr. art. 2, p. 8.

<sup>3</sup> Vid. Sotelo, I. (2002): «La invención de Europa - la realidad histórico-cultural de Europa»; Suárez, I. (2002): «Fundamentos de Europeidad»; Claramunt, S. (2002): «La perpetua encrucijada histórica de Europa», en *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, Academia Europea de Ciencias y Artes. Cfr. pp. 1-74.

<sup>4</sup> Tortella, G. (2002): «Mesa Redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», en *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. p. 78.

en el siglo XIX y principios del siglo XX tampoco resulta idónea, pues la conformación de nuestra identidad constituye el resultado de la confluencia y fusión de pueblos de origen diverso.

El análisis de la realidad de Europa como concepto histórico-cultural parece constituir, pues, una de las categorías más idóneas a partir de cuyo debate puede emerger la idea de Europa, necesaria para la construcción de un futuro comunitario común. Dicha realidad así conceptualizada comienza a ser analizada con rigor en el tramo cronológico que transcurre desde la mitad del siglo XIX y hasta la primera guerra mundial, cuando Europa pierde su condición mundial de referente social y cultural, lo que le hace cuestionar por vez primera su identidad, y cuando se encuentra sepultada por los nacionalismos triunfantes; preocupados por su propia historia nacional, descuidan éstos la realidad, poco más tarde aceptada, de que sólo desde una historia europea común pueden ser ellos mismos interpretados.

El análisis histórico-cultural de Europa del que parte nuestro análisis fue realizado por vez primera por Leopold von Ranke (1795-1886), fundador de la ciencia histórica moderna, y al cual corresponde el mérito de haber vertebrado la idea de Europa en base a la integración de las historias nacionales en una historia común que, no obstante, y en consonancia con los prejuicios de su tiempo, acusa una visión eurocentrista de la historia universal. A Ranke corresponde el mérito de haber articulado por vez primera la comprensión histórico-cultural de Europa en siete épocas <sup>5</sup>:

1. Punto de partida, como antecedente inmediato de la futura Europa, es el Imperio romano, que condensa toda la historia anterior. Religión, filosofía, literatura, arte, derecho, pese a que tengan orígenes muy diversos, los hemos recibido filtrados por Roma. Europa como unidad histórico-cultural comienza con la disolución del Imperio romano de occidente por las migraciones germánicas y por la expansión islámica por parte del Imperio oriental, norte de África y España. En esta primera época fundacional (siglos V al VIII), el mundo latino y el germánico se funden en el cristianismo, dando nacimiento a Europa. Su rasgo esencial es la amalgama del principio estatal romano con el individual germánico.
2. La época carolingia, siglos VIII al IX. Su tendencia dominante es el sometimiento de la Iglesia al poder temporal del Imperio. En esta época surgen Italia, Francia y Alemania, como individualidades históricas, constituyendo el meollo de lo europeo. Se configuran así las nacionalidades más importantes que van a vertebrar a Europa y se dan los primeros pasos de una cultura europea que, aunque siga alimentándose de la grecorromana y expresándose en latín, muestra ya rasgos específicos propios.
3. La época jerárquica, siglos XI al XIII. Así la llama Ranke porque en todos los ámbitos —sociales, ideológicos, mentales— se impone una concepción jerárquica del orden que impulsa el papado en su lucha por encabezar a la cristiandad. La querrela entre el Imperio y el Papado es uno de los elementos constitutivos de Europa, al implicar a la postre una limitación del poder de ambos. A diferencia de la carolingia, en esta época el Papa termina por imponerse. Las cruzadas son expresión del poder papal, a la vez que lo refuerzan. Con ellas Europa se abre al Oriente Medio, surgen los órdenes militares y las ciudades recuperan

<sup>5</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. pp. 10-11.

sus actividades artesanales y comerciales. El poder papal culmina en el siglo XIII, en el que surgen las universidades y el gótico como expresión de este espíritu jerárquico.

4. La época de reacción contra el poder papal, siglos XIV y XV. Disminuye el poder papal —proceso que acelera el cisma de Avignon— sobre los poderes temporales nacientes, descentralización que favorece la consolidación de los reinos que terminarán convirtiéndose en Estados. Se acrecienta y extiende la conciencia individual y renace el interés por las culturas griega y latina. En esta época Italia es la nación hegemónica en Europa.
5. Época de la reforma protestante y de los descubrimientos geográficos, siglos XVI y XVII. A la vez que las carabelas portuguesas y españolas extienden por todo el planeta el poder del Papa, en Europa recibe su mayor golpe, esta vez no desde un poder temporal, como había sido el Imperio, sino desde el espiritual de un Lutero. La reforma debilita tanto al Papado como al Imperio, a la vez que refuerza los poderes territoriales, facilitando el proceso que da origen a los Estados Nacionales, la principal creación de Europa. En oposición a Francia, España logra afirmar su hegemonía política en Europa, y Alemania su superioridad espiritual con la Reforma.
6. Época del absolutismo, finales del siglo XVII y siglo XVIII hasta 1789. La tendencia dominante es la monárquica-militar que se expresa cabalmente en el reinado de Luis XIV. En esta época surgen nuevas potencias en el escenario europeo —Rusia, Austria y Prusia— a la vez que Inglaterra se consolida como la primera potencia naval y comercial. Es la época del dominio francés en la cultura y la política.
7. Época de la revolución y de los estados constitucionales de derecho: siglo XIX. Aunque provenga de siglos anteriores, el principio de representación se consolida en Inglaterra. Al fracasar el designio de Napoleón de unificar Europa a la manera carolingia, deja abierta la lucha sin cuartel entre el principio monárquico y el de soberanía popular. Pero, lo que marca a esta época, no es tanto la revolución política, como el rápido desarrollo de las riquezas, la ciencia y las técnicas. En Inglaterra, Europa crea el capitalismo industrial.

Otro gran analista e historiador de finales del siglo XIX que se enfrenta a una tarea semejante es el académico británico Arnold Toynbee (1889-1975) el cual, a la concepción decimonónica de historia elaborada desde la narración cronológica que enfatiza la individualidad irrepetible de los hechos, antepone otra realizada a partir del análisis sociológico, fundando así la sociología histórica comparativa, dirigida a desentrañar las grandes leyes de la evolución de las civilizaciones y a extraer las líneas comunes de las mismas, al considerar semejantes los procesos de génesis, crecimiento y desintegración de las distintas civilizaciones. Desde estos presupuestos Toynbee rechaza a la humanidad como sujeto de la historia, y también a las categorías de *clase*, *nación*, u otras sobre las que se había basado el análisis histórico hasta la fecha, en su negación de una concepción lineal de la historia típica de la sociología positivista, y su visión de la historia como conjunto de civilizaciones independientes o relacionadas entre sí, lo cual le permite superar el eurocentrismo característico de los planteamientos de su tiempo. Así, sustituye la noción filosófica de *sujeto de la historia*, entendido como conformado por cualquiera de las categorías señaladas, por el

concepto de *unidad histórica inteligible* en el tiempo y el espacio, por el que entiende «aquella sociedad o civilización que configura una totalidad lo suficientemente amplia y trabada, como para resultar inteligible por sí misma»<sup>6</sup>.

El debate de la conformación progresiva de la identidad cultural, histórica y política de la ciudadanía europea y de la idea de Europa en que aquella se gesta debe partir, necesaria y prioritariamente, del momento en que comienza y de los momentos en que se configura dicha entidad histórico-cultural. Es decir, en el análisis relativo a las bases pretéritas de la identidad europea las consideraciones temporales predominan sobre las espaciales o geográficas, en tanto que en la evolución histórica de una cultura éstas últimas con frecuencia muestran una delimitación diversa, expandiéndose o contrayéndose en el espacio en función de la dinámica interna de los acontecimientos. La relevancia de los frutos de la reflexión sobre los orígenes de la realidad histórica-cultural de Europa radica, como afirma Sotelo, en su correlación con la identidad de aquella y, en definitiva, con la resolución de la disputa que no ha cesado de plantearse a lo largo del siglo XX, sobre si la civilización europea aún estuviere viva<sup>7</sup>. Cuestión que resolveremos de forma bien diversa si entendemos la realidad de Europa como poder mundial, como universalidad, o simplemente como modernidad.

## La Antigüedad grecolatina

De lo que no parece haber duda en el análisis de los orígenes de la civilización europea como realidad histórico-cultural, y en el entendimiento de las raíces de nuestro ideal político europeo de democracia y ciudadanía, es en el hecho de que dichas raíces se vislumbran ya y se ubican como antecedentes en la Antigüedad grecolatina.

La búsqueda de las raíces histórico-culturales europeas en el mundo helénico como paradigma es ostensible en el siglo XIX en los Estados-Nación entonces constituidos, debido a un «estallido fulgurante de una conciencia nacional que busca eximios antecesores»<sup>8</sup>. La identificación de los europeos de entonces con la cultura paradigmática de la Grecia clásica se evidencia en la adopción de las burguesías nacionalistas del clasicismo como cultura primordial cuya lengua, política, historia, literatura y, en suma, espíritu, se constituye en vehículo educativo de las clases altas y en lo que, entonces, se entendía por la educación de los europeos. Y es que, si bien el análisis y la reflexión académicas posteriores han acotado en mucha mayor medida el protagonismo helénico en la conformación cultural de Europa, lo cierto es que ya figuras centrales de la Grecia del siglo V a.C., como Herodoto de Halicarnaso, considerado padre de la historia y padre de Europa, acuñan un concepto de Europa bastante delimitado el cual configura a partir del contraste del mundo griego con el persa. Herodoto constituye un jonio convencido de la bondad y superioridad de las instituciones políticas helenas, en particular de la *polis*, la gran creación griega que ensalzaran Platón y Aristóteles, de la forma democrática de gobierno por la que se regía aquella y, especialmente, de los valores de razón y libertad cuyo desarrollo fomentaba dicha organización política y que siempre, y desde entonces, han estado asociados a la cultura europea. Libertad entendida como la «voluntad de cumplir con las leyes de la *polis* cuando ésta se gobierna democráticamente»<sup>9</sup> y como producto de un orden político que permite y fomenta la com-

<sup>6</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 16.

<sup>7</sup> *Ibidem.* Cfr. p. 18.

<sup>8</sup> Auden, W.H. (1974): *Forewords and Afterwords*. Nueva York, Random House. Citado por Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 19.

<sup>9</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 21.

petitividad entre los individuos y trascender, de este modo, un destino inexorable.

Ahora bien, si resulta cierto que la sociedad griega contiene rasgos políticos y sociales que, desde un prisma teórico, permiten considerarla como primicia y modelo de las posteriores democracias occidentales, los valores paradigmáticos arriba citados revelan limitaciones muy sustanciales, en cuanto que la ciudadanía en dicha sociedad constituida excluía, ciertamente, a los inferiores por naturaleza: mujeres, niños, bárbaros y esclavos y, de un modo más general, estaba constreñida por las realidades del esclavismo, patriarcalismo y racismo/nacionalismo aludidas por Aristóteles y que constituirán lastres de la cultura europea hasta tiempos muy recientes y, el segundo, hasta nuestros días. Al parecer de Sotelo, el legado político fundamental de la Grecia clásica a la cultura europea «consistiría, sin duda, en este afán y capacidad de organizarse políticamente de tal forma que sus pueblos vivan en libertad»<sup>10</sup>.

## El mundo greco-romano

La verdadera raíz histórico-cultural de Europa, más allá de la identificación romántica que la Europa de las naciones hiciera con una Grecia clásica que gira en torno a la *polis*, la encontramos, sin duda, en la Antigüedad grecorromana, antecesora inmediata de una cultura que, de forma consciente, se sabe perteneciente a un ciclo histórico y cultural que supone una ruptura brusca con el anterior. Por ello, se puede decir que la herencia helénica a la cultura europea se compone de la reinterpretación que de la misma realiza el pueblo romano al llevar a término su difusión por todo el Imperio. Difusión que lleva a término junto con la expansión de sus propias y fecundas creaciones propias, puesto que, sin lugar a dudas, la impronta romana ha sido mucho más profunda que la helénica en la constitución del acervo cultural de Europa. La fe en el carácter imperecedero del mundo grecorromano ha estado en el origen de los sucesivos «renacimientos» —el carolingio, el del siglo XII, el renacentista— de los que cabe dar cuenta en la historia de Europa.

Durante la época romano-helenística, que se origina con la absorción de las grandes monarquías helenísticas por el Imperio Romano, se desarrolla el helenismo o los procesos de helenización de Oriente y orientalización de Grecia que conlleva, esta última, la absorción de elementos de las culturas de Asia Menor y de Egipto por los principales artífices del Imperio Romano, desde Alejandro Magno a Augusto, desde el siglo V al VIII. Se trata de procesos fundamentales para la comprensión del carácter cultural de Europa. El helenismo así configurado se revelaba una síntesis entre tres corrientes: la del antropocentrismo griego, la noción romana del *ius*, que fundamenta a la persona, y las influencias orientales, especialmente egipcias, que afirman la esencia divina del poder político. La fusión del *logos* griego con las religiones orientales prepara el gran sincretismo religioso que constituye el ambiente espiritual en el que se expandirá el cristianismo. La insuficiencia religiosa de la sociedad del Imperio hasta la consecución de dicho proceso, visible en las creencias místicas, la condujeron, como destaca Suárez, a un generalizado indiferentismo que contribuyó en no escasa medida a la desintegración y conquista por el pueblo germano<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 22.

<sup>11</sup> Suárez, L. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 45.

Desde un prisma político, con el helenismo las ciudades pierden autarquía y autonomía política, quedando reducidas a las tareas municipales, y la monarquía sustituye a la democracia urbana. Se experimenta así la sustitución del ciudadano por el súbdito, perdiéndose el significado del anterior. La filosofía predominante, representada por Diógenes, proclama la bondad de constituirse en *kosmopolítés*, ciudadano del mundo, perdiendo su anterior importancia el ser ciudadano de una u otra ciudad. Triunfa, en definitiva, el estoicismo, corriente que impregna las clases altas romanas y que predica la hermandad de todos los humanos.

Las modificaciones políticas, sociales y religiosas operadas y resultantes de la helenización suponen una inversión cultural de valores: a la valorización de la colectividad se antepone ahora el individualismo —la principal función de la religión es la salvación individual—, el predominio de lo público es sustituido por un individualismo cosmopolita. Surge, así, una de las ideas matrices de nuestra cultura europea: el individualismo, desde entonces contrapuesto a la idea de comunidad y en una tensión que siempre caracterizará a lo europeo. Individualismo que recibirá matices y aportaciones del derecho romano y del cristianismo, pero cuyas raíces se encuentran en el mundo grecorromano fundido con el semita oriental, principalmente hebreo.

Corresponde a Roma el mérito de haber operado la reinterpretación y difusión del mundo clásico griego, la integración de las diversas culturas mediterráneas y, obvia decirlo, la concepción, creación y establecimiento de numerosas instituciones políticas y administrativas, instrumentos legales y diseños y construcciones arquitectónicas que van a configurar la base de estos ámbitos en Europa, en muchas ocasiones, hasta nuestros días.

## El Sacro Imperio romano-germánico

Uno de los hitos históricos más decisivos en la conformación de la cultura europea está determinado por la invasión de los pueblos germánicos del Imperio Romano de occidente, acontecimiento cuya enorme complejidad se hace patente al complementarse con la cristianización de dicho pueblo, resultando los conquistadores conquistados por la cultura de los pueblos sometidos, y quedando así constituido el *Sacro Imperio Romano-Germánico*. Imperio que «durará en el plano teórico hasta 1805, y durante siglos será el eje de la vida europea occidental frente al Este cristiano oriental o pagano»<sup>12</sup>. De ahí que, junto al mundo grecolatino y el judeo-cristiano, sea preciso tomar en consideración para la comprensión de la conformación de la cultura europea la expansión de los pueblos germánicos en los siglos V y VI, y la perfecta fusión entre lo latino y lo germano que acaba cuajando en el Imperio. Como aportación específicamente germana a la decadente estructura social y política del Imperio Romano destaca la noción de *königtum*, la cual designaba la realidad del caudillaje militar que combinaba la legitimidad del linaje con la adhesión personal de los guerreros que formaban la asamblea, con la novedad de que en la relación entre el jefe y sus valientes —esto es lo que significa en principio vasallo— mediaba un contrato de relación sinalagmático o bilateral<sup>13</sup>. Contrato que, ampliado a todos los miembros del reino, permitiría a Europa conquistar la libertad, concepto ya promovido por el cristianismo y por visiones de la *Ciudad de Dios* como concebida y difundida por San Agustín para ser establecida desde actitudes

<sup>12</sup> Claramunt, S. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 69.

<sup>13</sup> Suárez Fernández, L. (2002): *Op. cit.* Cfr. pp. 46-47.

concretas de la persona humana, y que proclamaban la superioridad del orden moral revelado por encima de cualquier decisión política o jurídica. En el conformarse del *Sacro Imperio* el latín pervive, no sólo como lengua eclesiástica o de cultura sino, en su modalidad de latín vulgar, por las poblaciones sometidas. A partir de aquí tiene lugar el nacimiento de las lenguas romances —portugués, castellano, catalán, francés, italiano—, y sólo en las regiones poco romanizadas, como las Islas Británicas, el celta que hablaba el pueblo fue sustituido por una lengua germánica, el anglosajón. La conservación de las lenguas germánicas se produjo en los territorios que no pertenecieron al Imperio o se hallaban situados en la frontera.

## El rol del Cristianismo - la primera Modernidad

En la constitución y unidad del Imperio Romano-Germánico el Cristianismo desempeñará un rol crucial. Su superioridad frente a todas las religiones anteriores se hace patente al admitir, como centro de su sistema de pensamiento, la comunicación íntima entre trascendencia e inmanencia, y estableciendo una nueva conciencia de libertad considerada como condición inherente a la naturaleza humana que supone el germen del status jurídico de libertad <sup>14</sup> más tarde proclamado por los Estados constitucionales de derecho en el siglo XX. De igual modo, la expansión arrolladora del Cristianismo tras la desintegración y caída del Imperio Romano marcará un tercer ciclo decisivo en el hacerse de Europa. Tanto más cuanto que el Cristianismo aparece vinculado al término *modernus*, surgido en el siglo IV d.C. y no existente en el latín clásico. Dicho término aparece asociado a una experiencia profunda de discontinuidad con lo que ayer fue, posibilitada y fomentada por la trascendencia del acontecimiento sin precedentes de la realidad del nacimiento de Cristo y la nueva concepción de la historia como proceso de salvación individual y colectiva lo cual, en definitiva, marca la aparición y consagración de una nueva periodización y cronología histórica que revela la conciencia de inauguración de un nuevo ciclo histórico.

La deuda de gratitud que Europa tiene contraída con el monacato en su rol activo en la conformación histórico-cultural de la misma es, en esta línea, y siguiendo a Suárez, indudablemente muy grande <sup>15</sup>. No sólo hay que destacar el hecho de que todo cuanto se ha salvado de la cultura clásica formaba ya el depósito de las bibliotecas en los diversos monasterios. También hay que destacar la vocación y concepción del saber del monacato, basado en las Siete Artes Liberales, que articulaba una idea de progreso basada en el crecimiento intelectual del hombre. Por último, y entre otros muchos aspectos, destacar la concepción y elaboración de la Regla de San Benito en el siglo VI la cual, frente a una sociedad guerrera, invitaba a una revolución basada en la profunda conversión interior que respetaba las estructuras externas del Imperio Romano y que se constituiría en un «faro para Europa» <sup>16</sup> tras su imposición unificada a todos los religiosos por Carlomagno.

La doctrina de la salvación individual y la promesa del Reino contribuirán a desarrollar los atributos de intimidad y de individualismo hasta cotas hasta entonces desconocidas, también en un sentido político, el último de los cuales se adjudica de forma definitiva como rasgo propio de la cultura europea.

<sup>14</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 45.

<sup>15</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 51.

<sup>16</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 47.

De forma simultánea al desarrollo de las cualidades cristianas, el augurio del Reino de Dios se seculariza en la noción de *utopía* que, desde su concepción primera por Tomás Moro y su posterior recurso por otros autores del pensamiento europeo como Spinoza, Rousseau o Marx, apuesta por una perspectiva de realización de la justicia, profundamente cristiana, alejada y desconfiada de los efectos sociales de la propiedad individual. Junto con los rasgos anteriormente señalados, la «razón utópica» así generada se constituye en otra de las claves esenciales de comprensión en lo sucesivo de las motivaciones culturales europeas.

Si la interpretación de la Antigüedad griega por el mundo romano fue imprescindible para nuestro conocimiento de aquella, también el tamiz del Cristianismo por las raíces grecolatinas y judías de lo europeo resultan, a su vez, decisivas. La identidad originaria de lo moderno y lo cristiano, y de ambos con Europa supone, a partir de entonces y de forma obligada, la deducción de dos corolarios: en primer término, la aceptación del hecho de que haya que partir del Cristianismo para dar contenido al concepto de Europa. La primera modernidad, médula de todas las ulteriores que de forma conjunta forman Europa, es el Cristianismo. Lo cual explica el hecho de que durante siglos el Cristianismo se ha constituido en criterio de los límites espaciales de Europa, resolviéndose la cuestión territorial de Europa en base y en relación a la presencia o no del cristianismo y quedando fuera de tal demarcación, por tanto, los países pertenecientes a otras religiones y, concretamente, el Islam, que ha marcado durante siglos la frontera de lo cristiano-europeo. En segundo lugar, la correlación durante siglos existente de dichos términos ha terminado por instaurar de forma permanente la conciencia de que, en última instancia, Europa es, propiamente, la Europa moderna, haciendo coincidir lo europeo con la última modernidad pero, como establece Sotelo, «sólo se comprende acertadamente, si esta última se reconoce como la suma de las modernidades anteriores, desde la primera y básica que representó el Cristianismo»<sup>17</sup>.

Junto al protagonismo del cristianismo y de la Iglesia romana como factor de unidad espiritual configuradora de la identidad de la Europa latina y germánica, en la que se incluyen algunos pueblos eslavos como los polacos, se sitúa el de la religión ortodoxa de la Iglesia bizantina, en competencia ambas por la evangelización de los pueblos eslavos. La evangelización de los mismos por ambos dogmas los convierte en europeos. Al influjo de los mundos latino y germánico en la conformación histórico-cultural de Europa hay que añadir un tercero, el Imperio Romano de Oriente o el Imperio Bizantino, posteriormente expandido por el mundo eslavo.

## Hacia la Europa de las naciones

A partir de estos cimientos se desarrollará la época carolingia (siglos VIII-IX), momento en que la Europa feudal crea las dos instituciones universales, el Papado y el Imperio, que se combatieron por la preeminencia desde su surgimiento en el año 800 con la coronación de Carlomagno, y que constituyen, junto a las dicotomías ya surgidas de mundo romano-germano y Cristianismo-Islam que distinguiera Ranke, el tercero de los grandes antagonismos que despliegan una dinámica propia cuya resolución configura a la cultura europea. La ruralización de la vida económica y social, cuyos principales artífices

<sup>17</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 30.

son los grupos sociales de la caballería, monacato y campesinado, constituye una de las principales causas del desplome del Imperio. No obstante, los orígenes rurales de Europa deben tenerse muy presentes en cuanto que muchas versiones sobre los componentes histórico-culturales de Europa acabarán percibiendo como europeos sólo los componentes que provienen de las ciudades, reduciendo Europa a la cultura burguesa, es decir, a la cultura que emerge en las ciudades y que, efectivamente, será la que resulte dominante.

El Imperio de Carlomagno aparece, por vez primera, como una «Europa de las naciones». Al término del mismo, además, la creación del ya citado *Sacro Imperio Romano Germanico* por Otón I en el año 962, sustituiría de forma definitiva la *königtum* germánica, apoyada en el vínculo personal de la fidelidad, por la nueva Monarquía que regula las relaciones entre los miembros del reino mediante la ley: «paso decisivo en la estructura política, capaz de diferenciar la cultura europea de las demás»<sup>18</sup>. De la Europa de las naciones de la época carolingia importa destacar el rol vertebrador de Europa que desempeñan Francia y Alemania, al representar la amalgama del mundo latino y germánico, y la dialéctica especial que, desde un principio, mantienen con Gran Bretaña, «la réplica necesaria»<sup>19</sup>. Francia destaca muy en primer término tanto por el tipo de reino y organización política que desarrolla, precursores de los Estados nacionales, como por su función y aportaciones culturales: el renacimiento del siglo XIII lo comparte Paris con el norte de Italia, y al mundo francés corresponde el mérito de concepciones, reformas y realizaciones tan profundas y decisivas como la reforma de las órdenes monásticas (Cluny), las cruzadas, y la invención y desarrollo de las universidades.

La descomposición de la sociedad feudal marcaría el inicio de nuevos procesos acontecidos del siglo XI al XIII, cuyo contenido le ha reportado la designación de «época jerárquica» por autores como Ranke<sup>20</sup>. Uno de los acontecimientos decisivos que explican y responden de tal denominación lo constituye el principio de doble autoridad surgido tras el establecimiento de las monarquías: del emperador, en el orden temporal, y del Papa, en el espiritual. En el constituirse espiritual y cultural de Europa de nuevo se revela imprescindible la labor de las órdenes monásticas, especialmente la del Cister: la revolución que propone de santificación de todas las profesiones será el germen de las Órdenes Militares movidas por el «espíritu de la caballería». Por otra parte, las escuelas monásticas y catedrales abrían el acceso al conocimiento a los mercaderes y restantes profesiones que necesitaban del mismo, creando los Estudios Generales, así denominados por su apertura a las gentes venidas de fuera y que desembarcaron en las universidades. Instituciones que, desde sus inicios, establecieron una auténtica jerarquía del saber de pirámide con bastante número en la base. De forma paralela, y como consecuencia de los desarrollos aludidos, la ciudad europea se reconstruye con enorme vigor, con un significado nuevo del que poseyeran la *polis* griega o la *civitas* romana. En las ciudades se fraguan las fuerzas sociales que terminan por cuestionar las dos instituciones universales que había creado la Europa feudal, el Papado y el Imperio, instituciones que se van descomponiendo a la vez que lo hace, en último término, la cristiandad entendida como eje espiritual unitario y unívoco de Europa.

De esta forma, y por contraposición al carácter jerárquico que impregna las realidades de la época, la sociedad se diversifica cada vez más, alejándose de las marcadas categorías en que antaño estaba dividida, si bien la idea de trifuncionalidad seguía siendo tan firme que se alzaban ahora los estamentos de la nobleza, el clero y los ciudadanos, considerados como la representación cabal del

<sup>18</sup> Suárez, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 54.

<sup>19</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 36.

<sup>20</sup> *Ibidem.* Cfr. p. 10.

reino. Una nueva clase social urbana va consolidándose frente a la nobleza terrateniente con la ayuda de la institución monárquica, la cual logra independizarse tanto del Imperio como del Papado, estableciéndose como el instrumento regulador de las nuevas relaciones de clase. El resultado de este acontecer histórico-político, manifestado en contiendas bélicas paradigmáticas como la «guerra de los cien años» entre Inglaterra y Francia o la «guerra de las rosas» en Inglaterra, supone el nacimiento del Estado, «principal creación de una Europa que se quiere política y que se centra en las relaciones entre los Estados» <sup>21</sup>.

Escritos académicos como *Utopía* de Tomás Moro, ya mencionada, u otras obras de Maquiavelo, constituyen reflexiones sobre el Estado nacional moderno y, concretamente, en lo que atañe a la primera, sobre el capitalismo comercial que, ampliamente desarrollado en el norte de Italia y en Flandes, emerge en Inglaterra, y supone la traslación del poder económico de los terratenientes, la Iglesia y la nobleza, a la burguesía. Capitalismo impulsado por los descubrimientos geográficos, que vienen a revelar otro rasgo distintivo de Europa: la capacidad de abrirse a lo otro y penetrar culturas extrañas para estudiarlas o dominarlas.

## **Las rupturas internas del Cristianismo: hacia la secularización de Europa**

El surgimiento del Estado y la aparición de la Monarquía en el siglo XV como forma adecuada, indiscutible e indiscutida para la organización del Estado, típicamente europea, y progresivamente independiente del Papado, constituyen hitos de primer orden en la comprensión de la identidad histórico-cultural europea. La cristiandad llega a su término como religión unitaria de Europa con la crisis del Papado, ya muy dañado desde el cisma de Avignon provocado por Guillermo de Ockham en 1328 y secundado por el emperador Luis de Baviera. Frente a concepciones anteriores convencidas de la necesidad de la sujeción del poder temporal al espiritual y, por tanto, de la Monarquía al Papado, la nueva concepción ockhamista oponía la superioridad de la primera en tanto que encargada del cometido de velar doblemente por las dimensiones materiales y espirituales de los súbditos. Del Cisma de Occidente, germen de la división que, en el siglo XVI se producirá entre católicos y luteranos, la cristiandad salió dividida y maltrecha, pese al impulso a su favor del Humanismo, cuyos propulsores entienden las virtudes humanas, incluso secularizadas, como medios para alcanzar el verdadero fin, que trasciende al hombre. Por vez primera se comprobaba que «la modernidad permitía el paso hacia la disidencia» <sup>22</sup>. A partir de aquí, surgieron dos opciones de la Modernidad para los europeos, tan diversas que, ciertamente, «podemos hablar de dos modernidades» <sup>23</sup>. Una de ellas se revelaría fiel a la tradición cristiana en los ámbitos espiritual, político y científico. En este último, la Europa que la seguía se adhería a la concepción del tomismo, el cual había logrado incorporar el método aristotélico a la ciencia cristiana. La segunda opción procede, al menos indirectamente, de Ockham; marca una barrera entre el hombre y la trascendencia, en el convencimiento de la ausencia de comunicación entre ambos y, desde un prisma científico, defiende la exclusividad de los métodos de observación y experimentación en el avance de la misma, pues la razón humana carece de medios para descubrir los principios generales. Esta última visión se revela harto más

<sup>21</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 9.

<sup>22</sup> Suárez, L. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 60.

<sup>23</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 62.

pesimista que la primera al defender una concepción cíclica de la historia contraria a la aceptación de la libertad, por la que los seres humanos deberían regirse.

Las guerras de religión de los siglos XVI y XVII producen el sistema de Estados europeo ratificado por la paz de Westfalia (1648), que introduce la tolerancia religiosa en la convivencia entre Estados y luego en su interior de cada uno. De la tolerancia religiosa provienen las demás formas civiles de tolerancia, que se abren paso hacia las libertades y derechos individuales dentro de un orden. El derecho a discrepar constituye desde entonces un elemento constitutivo de lo europeo. En buena parte, es a este proceso de consolidación de la tolerancia recíproca como base de las libertades individuales a lo que llamamos secularización.

La aceptación de la tesis de la identificación de los orígenes de Europa con el Cristianismo —tesis que no todos los autores asumen de forma unívoca, o lo hacen con muchos matices— abre paso a interpretar la diversidad que aparece en el continente (y, a partir del siglo XV, las diversas formas de secularización) a partir tanto de las divisiones que se gestan en el seno del cristianismo como por el modo como éstas son superadas<sup>24</sup>. Así, la primera gran división de Europa, actuante hasta nuestros días, es la que se establece con la ruptura política entre el Imperio o la Europa occidental, cristiano-romana, y la oriental, ortodoxa bizantina, con la capital en Constantinopla. La conquista turca del Imperio Bizantino (1453) hizo retroceder la frontera de Europa casi al centro de Europa, dejando durante siglos a los Balcanes fuera de ella. El lento desmoronamiento del Imperio Otomano en el siglo XIX y el celo por ocupar el vacío dejado por el pueblo turco volvería a enfrentar de nuevo al cristianismo occidental, ahora encarnado por el Imperio Austriaco, con el oriental, representado por Rusia. La resolución de la guerra de Crimea (1853-56) tuvo una doble consecuencia que sigue marcando el destino de Europa: por un lado, Rusia se repliega de la Europa occidental, dando paso a un paneslavismo antidemocrático y antioccidental que sigue influyendo en el presente. Por otro, Turquía, de haber sido la Antieuropa al comienzo de la modernidad renacentista, después de la derrota rusa en Crimea, encuentra un lugar en la Europa de las grandes potencias. Así, como destaca Sotelo, desde una comprensión histórico-cultural de Europa como la propuesta, «resulta de máxima importancia el esclarecimiento de si un país islámico puede formar parte de la Unión Europea, cuestión que con harta precipitación (...) las instituciones comunitarias han resuelto de manera afirmativa»<sup>25</sup>.

La segunda gran escisión se produce en la Europa occidental en el siglo XVI, la cual diferencia una Europa del norte, la del cristianismo reformado, y una Europa de la Contrarreforma, si bien uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la Europa de los últimos años consiste en la desaparición paulatina de la antigua animosidad entre el mundo católico y el protestante y la aproximación de las distintas formas de Cristianismo. Reconciliación explicable si se tiene en cuenta la condición actual de minoría de los cristianos ante la cultura secularizada dominante.

De igual modo que Europa se configurara desde la unidad espiritual del Cristianismo, es cierto que se fragua también en un proceso de secularización, con caracteres distintos en el mundo católico y en el protestante.

Los siglos XVII y XVIII se revelarán llenos de contradicciones, sintetizadas en las palabras de «absolutismo, libertades y cosmopolitismo»<sup>26</sup>. Ya en el albor de la revolución industrial, brillan las «luces» y el despotismo ilustrado, y el sentimiento nacional apenas nacido revela una vocación europeísta. La revolución liberal inglesa de 1688, y la americana de 1774 iniciarán las pautas seguidas

<sup>24</sup> Ginés Mora, sin negar el protagonismo de la religión cristiana en la configuración de la identidad de Europa, se revela más afín a la idea de que la auténtica esencia de dicha identidad la constituye «el espíritu de búsqueda de una racionalidad filosófica, científica y tecnológica evidenciado en las etapas históricas esenciales del conformarse de Europa, hasta nuestros días, y puesto al servicio del ser humano y de la sociedad. Cfr. Ginés Mora, J. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. pp. 127-129. El rol esencial de la ciencia y tecnología como contribuciones propiamente europeas y moldeadoras de su espíritu es, de igual modo, destacado por Ortega. Cfr. Ortega Castro, V. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. p. 134.

<sup>25</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 34.

<sup>26</sup> Claramunt, S. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 71.

luego por «la revolución occidental», que acabará cristalizando en una forma de rivalidad más profunda y perjudicial que la representada por las disensiones entre los príncipes: el choque entre las naciones. La revolución francesa, que dominó el conjunto de la «revolución occidental», derivó en una desilusión para Europa: si bien la igualdad ante la ley constituye para los franceses una conquista esencial y definitiva, la Francia revolucionaria, a los ojos de Europa, se reveló incapaz de lograr «la paz del mundo». Francia no podía ser, al tiempo, como afirma Claramunt, «la nación modelo, capaz de crear una Europa libre de los *tiranos*, y la *gran nación*»<sup>27</sup>. Surgen así los nacionalismos, bien por influjo directo de las ideas revolucionarias, o como reacción violenta contra los abusos de «la gran nación». Los derechos del hombre, gran logro teórico y conceptual de la Revolución Francesa, son pisoteados sistemáticamente desde su proclamación, y los procesos sociales y nacionales derivados de la Revolución Industrial iniciada en el siglo XVIII generarán un ciclo de hostilidades que sólo acabará en la contienda de 1914.

Desde la primera modernidad que introdujo el Cristianismo se diferencian, pues, distintas modernidades: la carolingia en el siglo XIII con la reintroducción del derecho romano y la filosofía aristotélica, la renacentista y, por último, la ilustrada. Europa es el resultado de estas distintas modernidades. Y, entendida desde esta larga perspectiva histórica, la modernidad se muestra un fenómeno cristiano, europeo y occidental. Hoy día, no obstante, la idea ilustrada de una historia universal de modernización que articularía Europa se revela en exceso problemática y ha perdido credibilidad, en tanto que las diversas civilizaciones pueden modernizarse sin perder su identidad cultural, y más bien gana terreno un pluralismo cultural de la modernización que se entiende como una constante de la historia, aunque cada vez sea más interdependiente.

En lo que atañe a la vinculación de la idea de la Europa moderna con el Cristianismo, persisten diferencias académicas notables de razonamiento. Hay un grupo de sociólogos que realizan su quehacer desde los presupuestos ilustrados, para los que el proceso de modernización cultural supone necesariamente la emancipación social de lo religioso. Serían los denominados «sociólogos de la primera generación» —Auguste Comte, Herbert Spencer—. Por el contrario, los denominados «sociólogos de la segunda generación» —Durkheim, Weber— deducen y atribuyen la categoría de *racionalidad* como aportación principal de las grandes religiones monoteístas en la conducta individual y colectiva. Para este último grupo la religión recupera su posición de «matriz» básica de lo social y de contribución a la modernización de la cultura europea, en la línea hegeliana de consideración de los atributos de *libertad* y *subjetividad*, introducidas por el Cristianismo, como centrales en el pensamiento moderno.

## La posmodernidad

La dilatación de la *edad contemporánea*, cuyo inicio se hace coincidir con la Revolución Francesa y, sobre todo, la conciencia de las grandes transformaciones ocurridas a finales del siglo XX han provocado la introducción de una nueva categoría histórica —la llamada posmodernidad— que, en principio, no significa otra cosa que *lo que viene tras la modernidad*, pero que comporta la conciencia de algo nuevo que no encaja en aquella. El concepto de posmodernidad implica una ruptura semejante a la que ocurrió con la aparición del Cris-

<sup>27</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 72.

tianismo. Y la identidad del Cristianismo con la modernidad implicaría un mundo que hubiera roto amarras con el Cristianismo. Así, la *situación espiritual de nuestro tiempo* es caracterizada por autores como Jaspers con dos rasgos distintivos: el predominio del ateísmo y la dominación de la técnica, lo cual hace vincular la noción de posmodernidad a la crisis radical de los valores cristianos, tanto en sus formas conscientemente religiosas como en aquellas secularizadas.

Se trata, como apunta Sotelo, de la crisis de cualquier forma de monoteísmo: de la idea de Dios, incluso secularizada en la de Razón, de los valores que sustentan la libertad, igualdad y fraternidad vinculados al cristianismo <sup>28</sup>. En consonancia con la pretendida idea de la «muerte de Dios», la posmodernidad supone un retorno a la concepción circular griega de la historia, lo que permite trastocar el rango y el alcance de los valores, que no tendrían ya otro fundamento que la voluntad libérrima de cada uno. La postmodernidad, como afirma Fullat, afecta de lleno al mismo concepto europeo <sup>29</sup>. Autores como Böhm, por el contrario, revelan una visión y una concepción esencialmente continuista de la posmodernidad con la historia europea pasada, en tanto que «toda la historia de Europa es una búsqueda permanente de la propia identidad (...) y, por tanto, la posmodernidad bien puede constituir el acmé o cúlmen de la historia de la cultura europea como problema de búsqueda de dicha identidad» <sup>30</sup>. Opinión, esta última, también sostenida por Pinilla, si bien éste identifica la relatividad de que hace gala la posmodernidad en los diversos ámbitos de la vida humana, con la conciencia de relatividad y la ausencia, en los tiempos actuales, de protagonismo de la cultura europea frente al resto del mundo <sup>31</sup>. Moneo abunda en este mismo parecer al destacar visiones como la del historiador Huntington que, en su relación de civilizaciones contemporáneas, no menciona a la europea, quedando ésta englobada en la occidental al igual que la norteamericana y, según algunos autores, la latinoamericana <sup>32</sup>.

### 3. Reflexiones finales

Cabe afirmar, en síntesis, que el contenido de la idea histórico-cultural de Europa aparece vinculada a una noción de modernidad que aparece con el cristianismo y que se ha ido desarrollando después en modernidades sucesivas. Tal desarrollo se ha efectuado en primer lugar a partir de valores cristianos, pero también de determinadas formas adoptadas por éstos tras la secularización, formas que incluyen el desarrollo de la ciencia y de los derechos individuales. En segundo lugar, se ha efectuado igualmente a través de instituciones y estilos organizativos creados por Europa, especialmente el Estado moderno —que lleva en su seno el concepto de representación— y el capitalismo en cuanto de sistema de producción.

Entre las dificultades que hoy se dibujan para la asunción de esta idea de Europa destaca, muy en primer orden, la vocación occidental e incluso universal de la cultura europea, lo cual, como ya se ha dicho, dificulta en gran medida la delimitación de una idea nítida, aceptada por todos, de lo que hoy sea Europa. En segundo término, el resquebrajamiento del mundo cristiano y la aparición de formas secularizadas han trastocado de lleno la idea que hasta ahora teníamos de Europa y las ideas prevalentes en torno a la formación de los europeos. La construcción de esta Europa unida, que hemos iniciado de forma

<sup>28</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 42.

<sup>29</sup> Fullat, O. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. p. 78.

<sup>30</sup> Böhm, W. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. pp. 90-91.

<sup>31</sup> Pinilla Burgos, R. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. pp. 138-141.

<sup>32</sup> Moneo, J. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. pp. 126-128.

consciente desde la década de los cincuenta, ha de cimentarse en el empeño de constituir la como entidad diferenciada tanto de las restantes culturas occidentales, como de las occidentalizadas. Como apunta Sotelo, «sólo desde la voluntad de construir un futuro común, Europa se muestra teniendo un pasado lo suficientemente significativo como para llenar el concepto de Europa con valores propios»<sup>33</sup>. Sólo cabe educar y formar europeos desde una idea de Europa establecida sobre dichas bases. Kamen ha definido genéricamente la cultura como «(...) la participación en las cosas que tenemos en común (...)»<sup>34</sup>. La fortaleza y duración del proyecto europeo depende, pues, del consenso y solidez de los elementos que queramos compartir en el futuro. A partir de ahí se perfilará y reconstruirá la historia común de Europa.

La elaboración de visiones nuevas de nuestro propio futuro y de un proyecto común, se revela, pues, inaplazable. Como afirma Sotelo, las identidades no son definitivas, sino históricamente cambiantes<sup>35</sup>. Exigen en consecuencia una revisión regular de su contenido siguiendo, además, el criterio de garantizar la inclusión de elementos con los que todos los países y ciudadanos se sientan representados. Es significativo y muy idóneo, en este sentido, la elección del término «construcción» en la conformación del proyecto europeo en que nos hallamos inmersos, dadas sus connotaciones de trabajo adecuadamente cooperativo<sup>36</sup>.

La idea de Europa, de su sociedad y ciudadanía está siendo en la actualidad intensamente debatida en la Convención Europea, y a su conformación están, de hecho, contribuyendo gran mayoría de las instituciones, grupos sociales y ciudadanos. Método sin duda idóneo, pues sólo de dicha contribución colectiva se derivará el consenso y la identificación de todos los europeos con una misma idea de Europa y con un mismo proyecto de futuro. Es entonces cuando podrá lograrse la necesaria *conciencia de ciudadanía europea*<sup>37</sup>, eje sobre el que habrá que articular las acciones formativas correspondientes.

Vale la pena insistir en que el debate y la posterior adopción de decisiones acerca del proyecto común europeo debe estar presidido por la idea del futuro que queremos para Europa y para su ciudadanía<sup>38</sup>. Pero, a la vez, todo esfuerzo de clarificación con respecto a su identidad histórica y social alumbra considerablemente el camino que debemos seguir<sup>39</sup>. De igual modo, no debería dejarse de lado un análisis crítico de las «ideas-fuerza que marcan las tendencias dominantes de nuestra época»<sup>40</sup>, exigiéndonos una profunda reflexión sobre el grado de bondad de las mismas, es decir, sobre la cuestionable eticidad de tales tendencias. De tal reflexión podría derivarse la reformulación de determinados presupuestos económicos y sociales que guían las hoy predominantes tendencias neoliberales, pues el proyecto europeo podría igualmente acometer con plena legitimidad avalada por su historia y su cultura «la defensa del Estado de bienestar, de la solidaridad y la justicia social, del empleo estable y de los derechos de los trabajadores; el desarrollo de los derechos humanos universales y la situación precaria del Cuarto Mundo; la reafirmación de la democracia y su extensión a la participación ciudadana en el ámbito local y regional; la vitalidad de las culturas arraigadas en la historia y el territorio, expresadas a menudo en la lengua, sin rendirse a la cultura de la virtualidad real»<sup>41</sup>.

En lo que atañe a la entidad del contenido del proyecto común europeo, algunos académicos enfatizaron durante el foro de Barcelona la relevancia del ámbito cultural y la apuesta por una estructura sustentada «sobre una gramática de ideas y valores», entre los que destacan la vocación europea por la dialéctica de la igualdad y la equidad, forjada a lo largo de nuestra historia<sup>42</sup>. Valores

<sup>33</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 43.

<sup>34</sup> Palabras de Henry Kamen. Diario *La Vanguardia*. 17 de marzo de 2002. Citado por Claramunt, S. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 66.

<sup>35</sup> Sotelo, I. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. p. 94.

<sup>36</sup> Dávila Balseira, P. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. p. 109.

<sup>37</sup> Pagani, R. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. pp. 136-137.

<sup>38</sup> Úcar Martínez, X. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. pp. 143-145.

<sup>39</sup> Naya Garmendía, L. M. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. pp. 134-135.

<sup>40</sup> Ortega Castro, V. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. p. 135.

<sup>41</sup> Castells, M. (1998): *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura. Vol 3. Fin de Milenio*. Madrid, Alianza Editorial. Cfr. p. 367.

<sup>42</sup> Sánchez Asiaín, J. A. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. p. 76.

que, no obstante, contemplen, potencien y respeten «los diversos rasgos culturales dentro de una sinergia común»<sup>43</sup>, sin caer en posiciones uniformistas. Un elemento cuya discusión merecería una consideración más profunda y detenida sería el lingüístico, por su condición de elemento primario de identidad clave. Balcells ha insistido particularmente, a este respecto, en la necesidad del empleo de una lengua común con funciones de identificación comunitaria<sup>44</sup>.

La labor de selección y decisión de aquellos valores y elementos culturales que de alguna manera identifiquen la ciudadanía europea exige, en cualquier caso, una reflexión relativa a las ambigüedades vinculadas a la noción de *ciudadanía* en el seno de nuestras sociedades liberales democráticas y pluralistas<sup>45</sup>. La verdad es que estas sociedades nuestras buscan equilibrar sus elementos de diversidad social y cultural con los de cohesión social, aspiración que invoca una distinción entre valores y dominios públicos y privados. Falta hoy un consenso sobre lo que sea una buena sociedad liberal como fuente de justificación de una educación cívica promotora de las *virtudes cívicas públicas*, es decir, virtudes que permitan el desarrollo de la racionalidad crítica de los ciudadanos y el desarrollo de la justicia y la tolerancia. Ante este hecho, hay autores que ponen de manifiesto los límites de la *neutralidad* de una teoría y práctica educativas que, sustentadas en presupuestos liberales, apunten al establecimiento y promoción de dichas virtudes<sup>46</sup>. Dichas manifestaciones apuntan a la concepción de «todo un proyecto político alternativo encaminado a la unificación europea»<sup>47</sup>, y exigen el replanteamiento y el debate de la idea de *progreso* sobre la que deseamos encaminar a Europa en el futuro. La crisis del Estado de Bienestar no significa ni debe significar una dejación de las responsabilidades sociales<sup>48</sup>.

En líneas generales, cabe decir que muchos de los debates actuales sobre la diversa interpretación del concepto de *ciudadanía* están relacionados con las tradiciones políticas y los compromisos y disputas que se derivan de las mismas. Interpretaciones que, en suma, se revelan susceptibles de ser insertadas en un *continuum* relativo a cuatro rasgos básicos del concepto: la *identidad* que confiere, las *virtudes* que exige, el *compromiso político* que su ejercicio implica, y los *requisitos sociales* necesarios para que de hecho pueda ejercerse<sup>49</sup>.

Al igual que los restantes, el rasgo de la *identidad* puede ser analizado y sostenido desde un prisma minimalista, reducido a términos formales, legales y jurídicos, o maximalista, abierto a una dimensión más completa que incluye lo social, cultural y psicológico. Las *virtudes* que requiere un ciudadano en nuestra actual sociedad pueden ser contempladas y defendidas, igualmente, desde ambos enfoques: en el primer caso, exigirían una lealtad y responsabilidad con el ámbito local más inmediato, mientras que en perspectiva maximalista contempla, ofrece y exige una visión más amplia. El *compromiso político*, desde una perspectiva minimalista, mostraría una actitud de recelo frente a la participación, mientras que desde la perspectiva maximalista suscita una visión más participativa de la democracia. En lo que atañe a los *requisitos sociales* necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, una visión minimalista se mostraría conforme con la mera concesión y posesión de un *status* legal formalizado, mientras que otra maximalista implicaría y exigiría un *status* igualitario. Según Naval, el proyecto europeo debería llegar a un consenso en cuanto al contenido específico de estos aspectos, pues de otro modo nos arriesgaríamos a dar por válido un concepto sumamente endeble de la ciudadanía<sup>50</sup>.

Parece existir un acuerdo claro en que la constitución del sustrato axiológico y cultural del proyecto común europeo debe estar conformado, de preferencia, por aquellas ideas y valores de signo positivo compartidos en el pasado y en

<sup>43</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 77.

<sup>44</sup> Balcells, A. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 88-90.

<sup>45</sup> Naval, C. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 128-133.

<sup>46</sup> Gutmann, A.: «Undemocratic Education» y Galston, W.: «Civic Education in the Liberal State», en Rosenblum, N. L. (ed): *Liberalism and the Moral Life*. Cfr. pp. 69-102. Citado por Naval, C. (2002): *Op. cit.*

<sup>47</sup> Naya Garmendía, L. M. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 133-134.

<sup>48</sup> Colom Cañellas, A. J. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 107-108.

<sup>49</sup> Naval, C. (2002): *Op. cit.*

<sup>50</sup> *Idem*.

la actualidad y que nos potencien en tanto que ciudadanos, «como la democracia griega, el derecho romano, los valores del cristianismo que, aunque secularizado, los seguimos compartiendo, los principios derivados de la Revolución Francesa, etc.»<sup>51</sup>. No obstante, el contenido de nuestro proyecto debe reconocer también aquellas ideas y valores de signo negativo que también han existido en el configurarse de nuestra identidad. Sólo así tendremos una valoración objetiva y equilibrada de nuestro pasado. Uno de los aspectos más positivos del nacimiento de Europa desde la década de los cuarenta es que, por vez primera, como apunta Valle, «Europa está empezando a hacerse desde la resolución del conflicto, al incluir en el Tratado de Roma no sólo a los vencedores sino a los vencidos»<sup>52</sup>. No obstante, falta todavía por identificar adecuadamente lo que a todos nos une; persiste, en definitiva, un problema de identificación interna y externa de todos nosotros con lo vaya a ser nuestra constitución<sup>53</sup>.

Las dificultades de identificación interna se cifran en el aún escaso consenso respecto de los criterios que deben regir la inclusión de los países y de sus ciudadanos en la Unión Europea, y en el hecho de que, en la práctica, ésta se está constituyendo y articulando en torno a un eje unívoco representado por Francia y Alemania. Por su parte, las incoherencias que se revelan en el ámbito de la identificación externa de la Unión Europea emanan del hecho de que el referente europeo para los EE.UU. sea, precisamente, el país que, dentro de la construcción europea, opone las mayores dificultades: Gran Bretaña<sup>54</sup>. De ahí que, en la definición y delimitación cultural y axiológica de Europa, se revele imprescindible realizar un esfuerzo adicional de consenso y el establecimiento de una garantía que garantice la identificación de todos los países en tan fundamentales aspectos. De otro lado, el proyecto europeo común resultante debe alejarse a la vez de toda tentación eurocéntrica<sup>55</sup>, que conduciría a la inadecuada valoración de otras culturas y, consecuentemente, a la pérdida de uno de los valores más defendidos por la propia Europa: la universalidad.

En la resolución de los conflictos de identificación europea, y como elemento de propuesta relativa al contenido del proyecto común europeo, se revela importante el conocimiento de los elementos conflictivos y dialécticos habidos en el devenir de Europa y las soluciones que en todo tiempo han ido mostrándose como más eficaces para resolverlos, en especial, como apunta Böhm, la búsqueda de compromisos, contratos de convivencia, etc. Son éstos los que han contribuido a descubrir dos conceptos claves y nítidamente europeos, en los que cualquier proyecto europeo de futuro debería basarse: el de persona y el de tolerancia<sup>56</sup>. Dávila y Michavila han insistido no tanto en conceptos como en objetivos, y destacan entre ellos estos dos muy relacionados entre sí e igualmente anclados en la tradición cultural europea: el de cohesión social y el de integración de minorías étnicas e inmigrantes<sup>57</sup>.

En lo que atañe a las estructuras políticas y procedimientos de participación en el proyecto cultural europeo, numerosos estudiosos advierten que el proceso de las libertades y responsabilidades en que debe desarrollarse dicha participación debe apostar de forma decidida por la representación ciudadana directa<sup>58</sup>. En una línea similar se manifiesta Colom, quien destaca que tanto la abjuración del concepto de poder de Hegel como el descubrimiento de los derechos civiles y del contrato social democrático entre los ciudadanos constituyen rasgos políticos propios de Europa que deben perpetuarse y profundizarse, hasta desembocar en la participación democrática de ciudades y de regiones en el desarrollo del continente<sup>59</sup>. El desarrollo de dicha democracia de la ciudadanía europea debe insertarse en un modelo europeo de ciudad que ubique en su

<sup>51</sup> Esteve Zaragaza, J. M. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 87-88.

<sup>52</sup> Valle López, J. M. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 81-82.

<sup>53</sup> Salaburu, P. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 86-87.

<sup>54</sup> *Idem*.

<sup>55</sup> Llorent Bedmar, V. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 123-124.

<sup>56</sup> Böhm, W. (2002): *Op. cit.*

<sup>57</sup> Dávila, P. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. p. 92, y Michavila, F. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. p. 93.

<sup>58</sup> Sánchez Asiaín, J. A. (2002): *Op. cit.*

<sup>59</sup> Colom, A. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 78-79.

justo término los límites de las instituciones <sup>60</sup>, y debe ser legitimada, según Valle, desde la forma supranacional de Estado que está generando la Unión Europea, novedosa frente a otras formas de confederación existentes <sup>61</sup>. El problema que se plantea es el déficit democrático de la institución europea porque la democracia y las instituciones que la promueven y nacen de la misma, sólo pueden existir en el entorno conceptual de la *polis*. Como afirma Sotelo «al acabar con la *polis* se acaba con la democracia» <sup>62</sup>. Así se entiende que, efectivamente, «la crisis de la gran construcción europea es la crisis del Estado o que, dicho de otro modo, el problema político de Europa radique en cómo diseñar una nueva estructura política que no esté basada en la *suma potestas* y que, al mismo tiempo, sea democrática <sup>63</sup>». En realidad, la democracia europea hasta ahora constituida ha radicado «en la transferencia de poder de los Estados, que tienen una organización democrática, a instituciones no democráticas» <sup>64</sup>. Desde un prisma político, parece que Europa no debe constituirse como «reproducción supranacional del Estado Nacional» <sup>65</sup>. Identidad dinámica, unidad mediante la integración y el respeto, y promoción de la diferencia e interdependencia son sólo algunos de los sustantivos, entre muchos otros, que deben formar parte del proyecto común europeo <sup>66</sup>.

<sup>60</sup> Moneo, J. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 124-126.

<sup>61</sup> Valle López, J. M. (2002): *Op. cit.*

<sup>62</sup> Sotelo, I. (2002): «Mesa redonda - La realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. p. 85.

<sup>63</sup> *Idem.*

<sup>64</sup> *Idem.*

<sup>65</sup> Sotelo, I. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 86.

<sup>66</sup> Esteve Zaragaza, J. M. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la realidad histórico-cultural de Europa», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 112-117.

## CAPÍTULO 2

# La política educativa de la Unión Europea y la conformación de la ciudadanía europea

## 1. Evolución del concepto de ciudadanía: de la ciudadanía de la «polis» ateniense a la ciudadanía universal en un mundo globalizado

Desde un punto de vista contemporáneo, se puede definir ciudadanía como un concepto político referido a un determinado *status* jurídico de los individuos, que regula sus derechos, libertades y deberes como miembros de una colectividad, organizada en forma de Estado. Su aparición se asocia al siglo XVIII, en el período de las grandes revoluciones liberales que consagran, precisamente, esa identificación Estado-Nación y que suponen la definitiva democratización de las relaciones entre los individuos y sus gobernantes (soberanía del pueblo). Muy concretamente, la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, promulgada en el contexto histórico de la Revolución Francesa por la Asamblea Nacional el 26 de agosto de 1789, se puede considerar el punto de arranque paradigmático de esa conceptualización actual.

Sin embargo, el concepto es mucho más antiguo. La idea más remota de ciudadanía puede encontrarse en la Grecia Clásica de Atenas en la que se distinguía a los ciudadanos (los que vivían en la *polis* y, por tanto, gozaban de los derechos políticos, económicos y sociales que se otorgaban en la ciudad de Atenas) de otros individuos tales como guerreros o artesanos.

Pero desde sus orígenes hasta hoy ha sufrido una interesante evolución. Ese sentido originario ha ido ampliándose cualitativa y cuantitativamente. En términos cualitativos, hoy la ciudadanía no es sólo una regulación de derechos, deberes y libertades. Significa, además, el rechazo de prácticas discriminatorias y la promoción de la igualdad de oportunidades; el reconocimiento de la importancia de la implicación de todos en los asuntos públicos; la promoción de la participación de los individuos en el gobierno mediante el fomento del ejercicio de la democracia; la exigencia de una redistribución solidaria y justa de la riqueza generada por la colectividad, etc.

En lo cuantitativo, no sólo se refiere a los habitantes de las ciudades, sino que se asocia a las naciones y llega incluso a adoptar un carácter mundial. La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 es, por ejemplo, una muestra de esa visión mundialista que afecta hoy al concepto de ciudadanía. Una visión que se ve potenciada por el fenómeno de la globalización, que acerca a todos los habitantes del planeta haciéndoles más conscientes de una Ciudadanía Universal.

Al término de toda esta evolución nos encontramos hoy que el concepto clásico de ciudadanía, asociada a las relaciones entre individuos y naciones, parece estar sumido en una crisis. No sólo por la globalización que acaba de mencionarse, sino por la propia crisis de los Estados-Nación. Existen numerosas muestras de esa crisis. Una de ellas es el creciente protagonismo de las entidades regionales, que reclaman cada vez mayor grado de autogestión en los asuntos públicos que afectan a sus territorios y que van, poco a poco, generando sentimientos de identidad propios, constituyéndose en entidades políticas bien definidas y creando, consecuentemente, sentimiento de «pertenencia ciudadana» en su propio seno. Otra, la incapacidad de los Estados para asumir sus compromisos como Estado del Bienestar y que les conduce a organizarse en entidades supranacionales mediante las que dar mejor cumplimiento a esos compromisos. Por último, otras causas que pueden aducirse son la burocratización de las instituciones estatales, la ineficacia de muchos de sus servicios o la deslegitimidad del sistema de partidos, consecuencia de la corrupción interna de los mismos.

Así pues, hoy en día, la tensión entre esa visión originariamente local y la perspectiva, aún en el horizonte de lo utópico, de lo universal es lo que configura el nuevo rumbo del concepto de ciudadanía.

## **2. El reconocimiento de la ciudadanía europea y su significado**

Y en ese camino entre lo local y lo global, superando el sentimiento de ciudadanía asociada a lo nacional, nace la ciudadanía europea.

En los Tratados originarios de la Unión Europea (París, 1951 y Roma, 1957), los derechos reconocidos a los ciudadanos que ostentaban la nacionalidad de cualquiera de los Estados miembros se limitaban a la libre circulación, pero siempre entendida como vinculada a la actividad económica. Esos derechos se ampliaron un poco con la promulgación en 1986 del Acta Única Europea, que otorgaba el derecho de residencia también a personas que no ejercieran una actividad económica; eso sí, siempre y cuando dispusieran de recursos suficientes y de cobertura social y sanitaria.

En distintos foros de la Unión Europea se venía hablando, desde hacía tiempo, de la necesidad de ampliar esos derechos de los europeos, de acercar más el complejo entramado que suponían las Comunidades Europeas al pueblo y de dar un espíritu aún más social y menos economicista al contenido de los Tratados. Es lo que se denominaba crear la verdadera «Europa de los ciudadanos». Pero era difícil establecer esos objetivos sin una ciudadanía real. No fue hasta 1992 cuando el Tratado de la Unión Europea, proclamado en Maastricht en febrero de ese año por los Jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea, dio carta de naturaleza a esa nueva ciudadanía.

En dicho Tratado se establece que «Se crea una ciudadanía de la Unión. Será ciudadano de la Unión toda persona que ostente la nacionalidad de un Estado miembro. Los ciudadanos de la Unión serán titulares de los derechos y sujetos de los deberes previstos en el presente tratado».

Tales derechos y deberes se recogen en distintos párrafos del mismo artículo: libertad total de circulación y establecimiento en cualquier país de la Unión;

posibilidad de ser elector y elegible en las elecciones locales y al Parlamento Europeo del Estado miembro en el que reside con independencia de que sea nacional de ese Estado; protección diplomática en territorio de terceros países por cualquier embajada de un Estado miembro de la Unión, en caso de que el Estado del que se es nacional no tenga en ese tercer país representación diplomática; petición directa al Parlamento Europeo; petición directa al Defensor del Pueblo; posibilidad de dirigirse por escrito a cualquiera de las instituciones de la Unión Europea...

Posteriormente al Tratado de Maastricht, el Tratado de Amsterdam (1997) reiteró esa ciudadanía. Pero, sin duda, el más reciente de los hitos relacionados con esa cuestión lo constituye la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, proclamada por el Parlamento Europeo el 18 de diciembre de 2000. La Carta dedica todo un capítulo en exclusiva, el V, a los aspectos relativos a «ciudadanía». En él se desarrollan aquellos derechos que ya se habían mencionado en el Tratado de Maastricht.

Ha quedado patente que la ciudadanía europea es algo real, al menos desde la perspectiva de su reconocimiento jurídico, desde la legalidad institucional de la Unión Europea. Aunque pueda pensarse que tras esa ciudadanía europea no hay nada más que intereses de índole económica, algunos piensan que si existe tanto empeño desde las instituciones de la Unión Europea por fomentar la ciudadanía europea debe ser porque ésta tiene un sentido real que va más allá de lo meramente económico.

Sea como fuere, parece claro que la ciudadanía supone el establecimiento de unas relaciones entre el individuo y una sociedad concreta; yendo más lejos, origina la identificación de un individuo a ese colectivo social. Pero cabe preguntarse si esa identificación puede subsistir sólidamente si es meramente jurídica, o si requiere un contenido que incluya lo afectivo para ser un sentimiento de pertenencia estable. En respuesta de Xavier Ucar, la ciudadanía en sentido amplio (no sólo en su dimensión formal) no puede instaurarse por mandato legal, puesto que tiene que ver con la identidad, y ésta, a su vez, con la emoción y el sentimiento. Así, la ciudadanía requiere la existencia de alguna entidad a la cual los individuos puedan sentirse pertenecientes.

Así pues, la aparición de una ciudadanía europea puede suponer el reconocimiento implícito de la existencia de una nación europea con la que cabría esperar, con el paso del tiempo, que los europeos se fueran identificando no sólo jurídicamente sino afectivamente.

Sin embargo, esa nación europea parece no tener definición en sí misma, fuera de los Estados, al margen de las naciones que la componen. Así lo plantea Ignacio Sotelo, cuando afirma que la espina dorsal de la Unión Europea son sus Estados y que la construcción de la Unión Europea ha sido posible exclusivamente en virtud de conveniencias nacionales de los diferentes Estados que la han ido componiendo en cada momento. Esa hipótesis se ve reforzada en el hecho de que el propio artículo del Tratado de Maastricht en que se instaura la ciudadanía europea, supedita ésta a la posesión previa de la nacionalidad (de la ciudadanía) de alguno de los Estados miembros de la Unión. En este sentido, la ciudadanía europea no nace como una nueva ciudadanía que sustituye la ciudadanía nacional previa, sino como una ciudadanía complementaria. Las ciudadanía nacionales no se diluyen para dar paso a la ciudadanía europea; se mantienen. La ciudadanía europea no sustituye a la nacional, la amplía, dotándola de un nuevo marco relacional entre los individuos y las nuevas instituciones supranacionales que constituyen la Unión Europea.

### 3. ¿Nos sentimos ciudadanos europeos?

Como se ha dicho, el concepto de ciudadanía no tiene sólo una dimensión jurídica, en el sentido legal de regular una serie de derechos, libertades y deberes. La ciudadanía supone también otras dimensiones de carácter afectivo, más relacionadas con el sentimiento de pertenencia, que tiene mucho que ver con la conformación de la identidad nacional. Parece pertinente, pues, examinar cómo se siente esa ciudadanía entre los habitantes de los Estados que conforman la Unión Europea. Sobre todo cuando el carácter complementario de la ciudadanía europea, al que antes se ha hecho referencia, hace que surja entre los europeos una multiplicidad de ciudadanía frente a las que el individuo se sitúa emocionalmente de forma distinta.

En el caso concreto de la ciudadanía europea, ¿cómo la sienten los europeos? Para acercarse a una respuesta, Etxeberria se apoya en una serie de encuestas al respecto que, analizadas complementariamente, arrojan bastante luz. Una de ellas es la del Eurobarómetro (n.º 51, correspondiente al año 2000), que permite ver en el conjunto de los Estados y en cada uno de ellos en particular si se percibe positiva o negativamente la pertenencia a la Unión. Según sus datos, el 49% del conjunto de los europeos consideran que es positivo pertenecer a la Unión Europea, aunque existe un 12% para quienes esa pertenencia es negativa y un 39% que no saben decidirse por una u otra opción. Las cifras varían de unos países a otros, pero en términos generales puede decirse que sólo en ocho países, de los quince que componen la Unión Europea, los que hacen una valoración positiva superan el 50%. Entre ellos se encuentran España o Italia, pero destacan las ausencias de tres naciones, potencias de gran peso demográfico, geográfico, económico y político: Reino Unido, Francia y Alemania.

Desde la perspectiva regional, el Euskobarómetro (Llera, 2002) permite analizar la misma pregunta respondida por la población del País Vasco. En la última medición (enero de 2002) un 70% de los vascos consideró positiva la pertenencia a la Unión Europea, frente al 57% del conjunto de los españoles. Para Etxeberria esa diferencia es debida, probablemente, a que los vascos aprecian en mayor medida las instituciones europeas que las instituciones españolas, teniendo más dificultades para identificarse con la política estatal que con la europea.

Volviendo al marco europeo, un estudio realizado por OPTEM S.A.R.L. (2001) para la Comisión Europea muestra las percepciones que tienen los europeos de los quince países miembros y de otros nueve países candidatos. Aunque existen grandes diferencias entre los diversos países, la imagen general sobre Europa es positiva, identificando «Europa» no sólo con un espacio geográfico, sino con un legado histórico y cultural (si bien con marcadas distinciones entre países del Sur y del Norte). No obstante, el estudio refleja que los ciudadanos denuncian un gran desconocimiento sobre lo que son las instituciones de la U.E, cómo funcionan, qué funciones realizan, etc.

El análisis de los jóvenes resulta atractivo por cuanto se refiere a una muestra de población cuyos resultados se proyectarán en el tiempo. Etxeberria se apoya ahora en un estudio de Javier Elzo (1999) en el que ante la pregunta «¿De dónde eres tú?» sólo el 2% de la muestra (jóvenes de toda España de entre 18 a 24 años) respondió que era «de Europa». Europa fue, en ese estudio, la respuesta menos frecuente, por debajo de «el Mundo» (10%), «la Región» (13%), «España» (23%) y «la localidad» (52%).

Y eso, a pesar de que las instituciones europeas, y según ese mismo estudio, ocupan un honroso 4.º lugar en cuanto al grado de confianza que promueven entre los jóvenes, por detrás de las ONG, el sistema de enseñanza y la policía, pero por delante de la Seguridad Social, el Parlamento Autónomo, los sindicatos, la Iglesia, etc. Para Etxeberria no es en absoluto incompatible que las instituciones europeas merezcan el respeto y la confianza de los jóvenes españoles a pesar de que el grado de identificación con Europa, como entidad de pertenencia, sea bajo.

Otro estudio sobre jóvenes que menciona Etxeberria es el que ha realizado La Caixa (Prats y otros, 2001). En él se arrojan resultados de los que puede desprenderse otra lectura: el 69% de los jóvenes adolescentes españoles afirma sentirse europeo; el 25% dice que no y el 6% no sabe o no contesta. Los resultados del estudio de Elzo y los del estudio de La Caixa pueden explicarse más allá de la paradoja aparente que suponen por una razón muy sencilla: al igual que la ciudadanía europea no es excluyente respecto de la nacional, sino complementaria a ésta, el sentimiento de pertenencia puede ser también complementario. Ese 69% de jóvenes que afirma sentirse europeo en el estudio de La Caixa, seguro que podría responder que es en primer lugar de la localidad o del mundo sin que ello suponga una esquizofrenia identitaria. No es excluyente ser de una localidad o ser de España para sentirse europeo. Más bien al contrario, si se sigue en profundidad la lógica complementaria del sentimiento europeísta.

En los sentimientos de identidad colectiva y de pertenencia a una comunidad concreta concurren con mucha fuerza las percepciones de que exista un legado común de valores compartidos por los miembros de la misma. Para Francisco Querol, cualquier definición de identidad europea, sea cual sea ésta, tiene que contar en su fundamentación con el hecho de compartir y participar de valores o de principios que se sientan como comunes y característicos de lo europeo o de la europeidad. Y esa comunalidad de valores ha tratado de ser definida desde las propias instituciones de la Unión Europea. En 1997 un grupo de expertos elaboró para la Comisión Europea un conocido informe («Construir Europa mediante la educación y la formación») en el que, entre otras muchas aportaciones ofrecen un consenso sobre lo que los expertos que constituían el grupo consideran que eran los «valores comunes de la civilización europea»:

- Derechos humanos y la dignidad humana.
- Libertades fundamentales.
- Legitimidad democrática.
- Paz y rechazo de la violencia como medio para un fin.
- Respeto a los demás.
- Espíritu de solidaridad (con Europa y con todo el mundo).
- Desarrollo equilibrado.
- Principio del pensamiento racional: ética de la evidencia.
- Igualdad de oportunidades.
- Preservación del ecosistema.
- Responsabilidad personal.

Para algunos, como Sarramona, esos valores pueden no parecer exclusivamente europeos sino más bien universales. En este sentido, habría, por un lado, que reflexionar si existe una definición axiológica europea que pueda distinguirse, por ejemplo, de la asiática, de la africana, de la americana o, por ponerlo aún más difícil, de la occidental; y, por otro, preguntarse si dentro de la propia

Europa no cabe hablar de distintas definiciones axiológicas de marcado carácter nacional. De cualquier modo, la ciudadanía europea o, si se prefiere, la europeidad, serviría para garantizar en el conjunto de los pueblos que conforman Europa valores tales como la democracia, el Estado de Derecho (con todo lo que eso significa) y los Derechos Humanos.

## 4. La nueva Europa del nuevo ciudadano

Resulta interesante, también, acercarse al conocimiento del contexto en el que se inscribe la ciudadanía europea. Los ciudadanos europeos lo son porque están inmersos en una realidad determinada: Europa. Si bien el acercamiento a esa realidad no puede ser sino *ex-post-facto*, como acertadamente señala Xavier Ucar, puesto que analizamos una realidad que ya existe, que tiene una trayectoria determinada, se trata de un acercamiento necesario, porque sin conocer el «relato de Europa» no podemos entender el proyecto histórico en el que estamos inmersos y, aun menos, podemos orientarlo hacia el futuro.

Toda entidad geo-política tiene una historia que hace de ella una realidad dinámica, cambiante. En el caso de Europa ese dinamismo es especialmente significativo. El cambio constante, profundo y rápido es, quizá, una de las características más sobresalientes de la realidad social europea. La Unión Europea es buen ejemplo de ello. En sus últimos 10 años se han firmado tres Tratados trascendentales para la estructuración de la Unión (Maastricht, 1992; Amsterdam, 1997; Niza, 2001); se han añadido 3 nuevos países (Austria, Finlandia y Suecia, todos ellos en 1995); se han convocado tres Conferencias Inter-gubernamentales (la de 1996 que precedió al Tratado de Ámsterdam, la que originó en el año 2000 la «Agenda 2000» y que fue preludeo del Tratado de Niza, y la que ha tenido lugar recientemente en forma de Convención Europea), etc.

Por ello resultan difíciles los estudios sincrónicos sobre la realidad europea. Apenas se llega a describir cómo es Europa en un momento concreto cuando ya su dinámica evolutiva la ha cambiado, y aquella descripción queda caduca. A pesar de esa limitación, nos arriesgaremos a ofrecer algunos rasgos que enmarcan la configuración actual de la Unión Europea:

### 1) Redefinición de la nación

Los actuales Estados-Nación se muestran incapaces, en ocasiones, de ofrecer soluciones a los problemas que realmente preocupan a los ciudadanos. Además, fenómenos propios de estos tiempos como la mejora de las comunicaciones, la aparición de las tecnologías digitales de la información, la globalización de la economía, la interdependencia de los mercados financieros, etc., dejan a los Estados con poca capacidad de maniobra interna para ofrecer soluciones propias. Existe una «crisis del Estado del Bienestar» que provoca una sensación de decepción en los ciudadanos al respecto de las posibilidades del Estado.

## **2) Creciente papel de regiones y pueblos**

En parte como consecuencia de lo anterior, muchos europeos perciben que el gobierno regional puede resolver de forma más eficaz y pertinente los problemas que les atañen más directamente. Al mismo tiempo, los efectos homogeneizadores de la globalización provocan una reacción en los ciudadanos que les conduce a reforzar los rasgos de identidad regionales, que se ven en peligro de desaparición ante la fuerte presión que la globalización ejerce en el planeta.

Por todo eso las regiones adquieren un renovado papel político y demandan tener su propia voz en el concierto europeo. La «Europa de las regiones» o «la Europa de los pueblos» son conceptos que suenan ya como plausibles en una futura Europa. Y se ven apoyados por el «déficit democrático» de la Unión Europea, que genera desconfianza de los ciudadanos europeos hacia sus instituciones y les hace sentirse, por tanto, más próximos a su región. El creciente peso del Comité de las Regiones dentro de la organización institucional de la Unión (a pesar de tener aún un papel exclusivamente consultivo) y sus constantes demandas de mayor atención a la realidad regional ejemplifican los síntomas de esta tendencia.

## **3) La importancia de las grandes ciudades y de los poderes locales**

En el caso de las grandes ciudades, con enormes presupuestos públicos, éstas asumen también un papel protagonista en el desarrollo social y político. La articulación de las políticas locales en torno a las necesidades más próximas de sus habitantes hace que éstos perciban el gobierno de su ciudad con una especial trascendencia. Conscientes de ello, las ciudades se han organizado para posibilitar el trabajo en red y la discusión de políticas a un nivel local. Desde una perspectiva propiamente educativa las ciudades asumen el paradigma de «ciudad educadora». Desde este concepto de ciudad como espacio educativo integral ha surgido una iniciativa asociacionista de gran calado, que agrupa a numerosas ciudades con planteamientos de este tipo, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, una iniciativa originaria de Barcelona que cuenta con numerosas ciudades asociadas (más de 150 en España) en casi una treintena de países. Para Raffaella Pagani, iniciativas como ésta aportan foros útiles de debate que promueven experiencias de aprendizaje muy específicas para la educación de niños y jóvenes y que no tienen que enmarcarse exclusivamente en el contexto de la enseñanza formal.

## **4) Una Europa ampliada**

El Consejo de la Unión Europea que tuvo lugar en Copenhague entre los días 12 y 13 de diciembre de 2002 dio luz verde a la ampliación de la Unión Europea. En 2004 están en disposición de ingresar en ella 10 nuevos países (Chipre, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, República Checa y República Eslovaca). Más adelante ingresarán también Bulgaria y Ru-

manía. Está previsto igualmente iniciar conversaciones con Turquía. Y los países del Espacio Económico Europeo (Noruega, Islandia, Suiza y Liechtenstein), sin pertenecer aún a la UE de manera formal, tienen unos vínculos económicos con ella que suponen una importante ligazón.

Con todos esos países estaríamos hablando de un mercado unido de más de 500 millones de personas y que cubriría realmente todo el continente europeo. El intrincado entramado institucional de la Unión Europea puede llevar a que la administración de tan vasta y compleja realidad política y económica sea imposible. Para evitarlo se están estudiando nuevas formas de gobernanza (*governance*) e incluso se ha constituido una Convención que estudiará la posibilidad de reformar completamente la arquitectura de la administración de la Unión. Esa Convención, para muchos, podría constituir la gestación de tan dificultosa Constitución de Europa. El propio portavoz de la Convención, Nikolaus Meyer-Landrut, así lo ha manifestado: «El producto final de la Convención, que espero sea una propuesta de Tratado Constitucional para Europa...». No cabe duda que en un futuro muy a corto plazo se vivirán en Europa cambios económicos y políticos de tal trascendencia que aún es muy difícil predecir sus consecuencias.

## 5) Una Europa culturalmente muy diversa

Una gran parte de esos más de 500 millones de habitantes europeos serán inmigrantes, mayoritariamente del Norte de África, de Asia y de América Latina. Ese fenómeno, muy característico de Europa, y en aumento en los últimos años, convierte a la Unión Europea en una realidad aún más multicultural de lo que ya lo es en sí misma. La multiculturalidad plantea siempre un reto para la sociedad en la que se produce: articular la convivencia desde la solidaridad de quien acoge, y desde el respeto y la tolerancia mutuos. Un reto al que cabe responder no sólo desde una óptica política (otorgando derechos y libertades y procurando una igualdad jurídica) o social sino, quizá lo más importante, desde un plano educativo, mediante una educación intercultural. La educación intercultural es aquella que potencia unas relaciones enriquecedoras entre los individuos pertenecientes a grupos humanos con culturas diferentes, de tal manera que favorece una interacción entre ellos que, lejos de producir marginación y rechazo, multiplica las dinámicas de mutuo conocimiento y comprensión. De alguna manera, este enfoque de educación intercultural entronca con lo que el Informe Delors denominó «Aprender a Vivir Juntos».

El problema de la multiculturalidad europea es un tema frecuentemente mencionado. Donatella Palomba por ejemplo, ha subrayado la importancia de los inmigrantes en la conformación actual de Europa. Para ella, es precisamente el respeto a la diversidad uno de los valores principales de Europa. Y ese respeto no debe ser sólo a la diversidad «intrínseca» europea, sino también a la diversidad «extrínseca», aquella que proviene de los inmigrantes. El problema, surge, no obstante, de aquellas personas que no admiten la diversidad, que no son tolerantes y cuya intransigencia provoca conflictos de convivencia. ¿Qué hacer con esas personas? ¿Hay que ser tolerantes con los intolerantes?

Otra circunstancia a tener en cuenta en el tema de la inmigración es la de aquellas personas que son descendientes en 2.<sup>a</sup> ó 3.<sup>a</sup> generación de inmigrantes y que, siendo ya ciudadanos europeos de pleno derecho, no comparten los «va-

lores europeos» (a los que se hizo más arriba referencia) y, en particular, ese valor del respeto a la diversidad.

En la misma línea que Palomba, para Ferrer la diversidad cultural no es solamente la propia diversidad de los países que componen Europa, sino la de todos aquellos que residen aquí, con independencia de su origen. Hasta tal punto este asunto es crucial en la formación de ciudadanos europeos que, para Ferrer, formar ciudadanos europeos es formar en la diversidad cultural. La herramienta es, en efecto, la Educación Intercultural, pero no se trata sólo de educar desde esa perspectiva intercultural en aquellos centros donde es manifiesta la multiculturalidad, sino también en aquellos donde los alumnos son monoculturales, puesto que cuando se termina la escuela y el alumno sale a la calle, la realidad que se encuentra no es monocultural sino multicultural. Y para una adecuada Educación Intercultural el profesorado debe estar bien preparado. La formación inicial que reciben actualmente los docentes apenas se refiere a esta cuestión; y la formación continua tampoco es suficiente en este terreno. Los esfuerzos de las autoridades educativas deberían incrementarse respecto a estas cuestiones formativas.

Hay, no obstante, posicionamientos que alertan frente a la creencia de que la Educación Intercultural lo puede todo. Para Marius Martínez, por ejemplo, existen «diversidades» que son irreconciliables, porque los valores que le son implícitos a algunas culturas chocan de forma inevitable e irresoluble con los valores que le son propios a otras culturas. Además, sigue señalando este estudio, el propio Informe Delors (al que se aludió arriba) puso de manifiesto en su elaboración que determinados valores que se consideran universales no lo son. La propia Declaración Universal de Derechos Humanos no es tan universal, sino que es más bien occidental. Y ello es así porque el sustrato axiológico de muchas culturas no es lo individual (los derechos individuales), sino lo colectivo. Lo mismo ocurre con conceptos clave en contextos pedagógicos, como la autoestima. Para algunas culturas lo más cercano a la autoestima es el egoísmo, precisamente por la razón aludida anteriormente de anteponer lo colectivo a lo individual.

A pesar de sus limitaciones, la Educación Intercultural aparece como el mejor paradigma para abordar la educación en contextos tan multiculturales como el europeo. De hecho, es esa educación la que supera el multiculturalismo desde el enriquecimiento mutuo. Europa debe procurar una integración que supere el multiculturalismo e impulse el interculturalismo, que está en la base del sentimiento europeo y que permite la identificación de una realidad europea pluralista creada por el intercambio intercultural: «... Europa existe —en nuestras mentes y como objeto de identificación— como una realidad pluralista creada por el intercambio intercultural. Y no, lo repito, por el multiculturalismo. El multiculturalismo lleva a Bosnia a la balcanización; es el interculturalismo el que lleva a Europa».

## **6) Una Europa que tiende a la inclusión**

Igual que hay que favorecer la integración de todos en esta Europa de los ciudadanos, con independencia de su origen o cultura, hay que favorecer la inclusión de aquellos que, por su poder adquisitivo o por su situación social, están marginados o se sienten excluidos. Para Marius Martínez el riesgo de exclu-

sión debido a la pobreza puede dar al traste con el proyecto europeo. Y son muchas las variables que, coincidiendo en una persona (o en un colectivo de personas) pueden condenarla a la pobreza (el pertenecer a una minoría cultural o étnica, el género, el escaso nivel de formación, etc.).

Tomando la idea de Marshall, Etxeberria presenta dos vías posibles para materializar la igualdad: la ciudadanía y los derechos sociales, por un lado, y la economía y los derechos económicos por otra parte. Según esto, Europa debe preocuparse por garantizar los derechos civiles y políticos y facilitar la integración y la igualdad económica, aunque no pueda garantizar estas últimas. Europa debe asumir un papel como entidad impulsora de los Derechos Humanos a la Europa del Este y al resto del mundo. La Unión Europea tiene que buscar la inclusión de las mujeres, los grupos minoritarios, las personas sin empleo y todos los que sufren un proceso de marginación. La Europa del futuro que queremos construir tiene que edificarse sobre el equilibrio de estos colectivos y el esfuerzo para que la comunidad europea sea, al mismo tiempo, una vía para la inclusión en lugar de ser un nuevo paso hacia la exclusión y la ampliación de la fosa entre quienes tienen buenas y malas condiciones de vida.

## **7) Europa en un panorama global**

Resulta ya tópico decir que nos hallamos inmersos en un proceso de globalización de dimensiones planetarias. La construcción europea debe ser, en sí misma, un peldaño en esa globalización. Pero un peldaño que no se quede en sí mismo (eurocentrismo) sino que sea antesala para una conciencia global que facilite una gobernación teniendo realmente en cuenta los intereses colectivos del planeta. La ciudadanía europea, llevada a sus últimas consecuencias deba, quizá, conducir a la ciudadanía universal. No porque aquella quiera imponerse a todos los ciudadanos del mundo, sino porque la comprensión de una ciudadanía supranacional puede ser vista como un primer paso para una ciudadanía más amplia, también desde el signo de la complementariedad (como se construye la ciudadanía europea respecto a la ciudadanía nacional) y no desde la suplantación.

Pero globalización no debiera ser entendida como homogeneización o uniformización. En el acertado equilibrio dialéctico entre el fenómeno de la globalización y la atención a la diversidad a la que nos referíamos antes es donde reside la armonía de Europa y, quizá, del planeta. La globalización no debe dar al traste con la identidad nacional o con las peculiaridades culturales regionales o locales. Antes bien, la globalización debe favorecer un conocimiento mutuo que haga más fácil el respeto del diferente.

## **8) Las nuevas tecnologías y la democracia**

En la globalización ha tenido mucho que ver el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación. Hoy más que nunca esas tecnologías permiten el acceso a numerosa información valiosa. Pero no podemos confundir la información con el conocimiento. Hay que aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para que vertebren el conocimiento de los ciu-

dadanos. La información en sí misma, sin asimilación personal y sin incorporación a una estructura de pensamiento previa, no es conocimiento y puede convertirse en material meramente manipulador. Precisamente para evitar la manipulación, hay que dotar a los ciudadanos de herramientas críticas y de arquitecturas axiológicas que les permitan colocar la información en su realidad personal hasta convertirla en verdadero conocimiento.

La Europa de la tecnología debe apostar por unos ciudadanos no sólo informados, sino con conocimientos. No le basta a Europa con ser una Sociedad de la Información. Deber ser una Sociedad del Conocimiento.

## **5. La ciudadanía europea desde la educación. Dimensión Europea de la Educación**

La existencia de una ciudadanía europea, al menos desde la perspectiva jurídica que se deriva del Tratado de Maastricht, obliga a integrar en los sistemas educativos de los países de la Unión Europea una formación que prepare para el ejercicio de esa ciudadanía. Al fin y al cabo, los sistemas educativos han jugado siempre un papel fundamental en la configuración de la ciudadanía dentro de sus respectivos Estados.

Por usar la expresión de Etxeberria, el problema político se ha convertido en un problema también pedagógico. Eso tiene como consecuencia que desde las instituciones de la Unión Europea se ha tomado conciencia de que hay que dotar a la educación de los europeos de una «dimensión europea». Nace así el concepto de Dimensión Europea de la Educación. Para Emiliano Mencía ese concepto significa que «entre los muchos aspectos o dimensiones que tiene que desarrollar la educación, como son la dimensión física, la dimensión intelectual, la dimensión afectiva, la dimensión estética, o la dimensión religiosa, hay en los europeos de hoy una dimensión, que es la de su ser de ciudadano europeo, que debe formar parte integrante de la educación de cuantos pertenecen a alguno de los países que constituyen la Unión Europea». Por eso el propio Mencía hace esa expresión equivalente a la de Educación Cívica del Ciudadano Europeo.

Se trata, en definitiva, de ofrecer a los europeos una educación europeísta. Pero ¿Qué significa dotar a la educación de los europeos de un carácter europeísta? Podría pensarse en el europeísmo como un nacionalismo de nuevo cuño, aunque de más amplia extensión geopolítica, de más amplias fronteras, de economías más ambiciosas. No debe ser conceptualizado de ese modo. Más bien debe concebirse como una actitud positiva hacia el proceso de integración europeo y todo lo que implica: paz entre los Estados miembros, diálogo como herramienta internacional de resolución de conflictos y de toma de decisiones, interculturalidad como actitud positiva frente a la pluralidad y diversidad cultural europea, estabilidad económica, prosperidad social, defensa de la democracia, asunción de los principios jurídicos de un Estado de derecho, etc.

Así se entiende desde el Consejo de Ministros de la Unión Europea, que en su resolución de 24 de mayo de 1988 apunta que, desde la Dimensión Europea, la educación debe:

- Reforzar en los jóvenes el sentido de la entidad europea y hacer comprender el valor de la civilización europea y de las bases sobre las que los pueblos de Europa quieren fundamentar su convivencia pacífica y su desarrollo, que son, principalmente, la salvaguardia de los principios de democracia, de justicia social y de respeto a los derechos del hombre.
- Prepararlos para participar en el desarrollo económico y social de la Unión Europea.
- Hacerles tomar conciencia de las ventajas que representa la Unión Europea, pero también de los retos que comporta el hecho de ofrecerles un espacio económico y social ampliado.
- Mejorar su conocimiento de los aspectos históricos, culturales, económicos, y sociales de la Unión y de sus Estados Miembros y hacerles entender el interés de la cooperación de los Estados miembros de la Unión Europea con otros países de Europa y del Mundo.

La cuestión adoptó tal importancia que el Tratado de Maastricht de 1992 reflejó por primera vez contenidos explícitos relativos a la Dimensión Europea de la Educación. El hecho es trascendental por cuanto supone la aparición por vez primera de referencias a la educación en los textos de los Tratados (el máximo rango en la legislación de la Unión Europea). Específicamente, el art. 126 determina que

«La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística».

La acción de la Comunidad se encaminará a:

- Desarrollar la Dimensión Europea en la Enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y los períodos de estudios;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros».

Ante un reconocimiento tan explícito, y en documento de tamaño envergadura, el próximo paso era redactar un documento que desarrollara aún más el concepto de Dimensión Europea de la Educación y ofreciera propuestas concretas de materialización. Se trata del Libro Verde. En él se presenta el papel que pretende desempeñar la Comisión en el desarrollo de esa Educación de Calidad que se menciona en el Tratado de Maastricht y a la que debe llegarse mediante la Dimensión Europea de la Educación:

- Hacer sensibles a los educadores, especialmente en su formación inicial, al hecho de la Dimensión Europea de la Educación, promoviendo cooperación entre los centros educativos de la UE.
- Favorecer el intercambio, tanto de alumnos como de profesores de la Unión Europea.
- Desarrollar la enseñanza de las lenguas, con lo que se acrecienta la posibilidad de moverse y de comunicar con otras culturas.

Se trata, en definitiva de formar auténticos ciudadanos europeos. Pero esa formación, como muy bien señala Etxebarria «plantea desafíos a muchos niveles». No se trata sólo de que los ciudadanos conozcan qué es y cómo funciona la Unión Europea, sino que hay que dotarlos de las herramientas adecuadas para que puedan participar de forma activa, constructiva y crítica en el proceso de integración europea. Por eso no puede quedarse solo en acciones relacionadas con el campo de lo cognitivo, sino que debe abordar también cuestiones actitudinales y de valores.

Así pues, esa educación para la ciudadanía europea es también una educación para la ciudadanía activa, y para la ciudadanía democrática. La educación para la ciudadanía europea adquiere, así, varias perspectivas, que señala Etxebarria, tomadas de Duer, Vedrana y Ferreira:

- Educación cívica. Supone comprender el funcionamiento de las instituciones y de los mecanismos de participación en ellas.
- Educación para los Derechos Humanos. Se trata no sólo del conocimiento de estos Derechos sino también de su significado más profundo como referente axiológico universal y, lo que es más importante, de fomentar actitudes positivas hacia la consecución y defensa de esos Derechos.
- Educación intercultural. Como se indicó antes, consiste en el aprovechamiento de los contextos multiculturales para extraer de ellos experiencias de aprendizaje enriquecedoras basadas en el intercambio cultural, fomentando la cooperación, la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad y evitando la discriminación, el racismo o la xenofobia.
- Educación para la Paz. Supone comprender, mediante el ejemplo que proporciona la propia experiencia de la creación de la Unión Europea, que los mejores procesos históricos son aquellos que han conducido a los pueblos por la vía del diálogo y la concertación alejándolos de la guerra y la destrucción.
- Educación global. Comprensión de los fenómenos de interdependencia que conducen a la globalización sin perder de vista la importancia de la defensa de la diversidad.

Abordar todas esas perspectivas de forma integrada supone, al menos, considerar el replanteamiento de cuestiones tan importantes como el concepto de historia y de identidad nacional, así como su tratamiento en los manuales escolares; la idea de la construcción europea a lo largo de la historia; el problema de los estereotipos y los prejuicios sobre las personas y los países; el problema de la identificación afectiva con la Unión Europea; los encuentros y la intercomunicación; la reconstrucción espacial del término Europa, de sus límites y sus fronteras; la reconstrucción de la identidad cultural e ideológica. Un vasto campo de actuaciones, al que la Unión Europea apenas ha empezado a acercarse tímidamente en el último cuarto de siglo.

## 6. Programas y acciones desde la Unión Europea

### Un breve recorrido histórico

El fomento de la ciudadanía europea a través de los programas y de las acciones de la Unión Europea no es algo que se haya dado desde los orígenes de la Unión. De hecho, en un primer momento, los países se mostraron muy celosos de que las instituciones de la Unión Europea propusieran cualquier tipo de acción en el terreno educativo. La explicación puede darse desde varios ángulos: el carácter básicamente económico de los Tratados Fundacionales; la resistencia de los Estados Miembros a ceder soberanía en una cuestión como la enseñanza (tan unida a la transmisión de la propia cultura, y de los valores, la lengua y la ideología que conforman la identidad nacional); y que la educación resulta un terreno muy complejo para materializar acciones supranacionales ya que en él se produce mucha diversidad entre los distintos Estados Miembros a nivel tanto estructural, organizativo o curricular como incluso político-administrativo.

Por esa razón, hasta 1976 no se promulga el primer Programa de Acción en Materia de Educación. El programa establece una serie de áreas hacia las que se focalizará la atención prioritaria de la Unión en realizaciones educativas posteriores:

- Mejorar la formación de los trabajadores inmigrantes de la U.E. y de sus hijos.
- Mejorar la correspondencia entre los sistemas educativos de la Unión.
- Recopilar documentación y estadísticas educativas que permitan un mejor conocimiento mutuo de los sistemas educativos nacionales de los Estados Miembros.
- Cooperar en el campo de la Enseñanza Superior.
- Potenciar la enseñanza de las lenguas extranjeras.
- Promover mayor igualdad de oportunidades, con el fin de que todos puedan acceder a todas las formas de enseñanza.

Con ese programa como marco general de actuación, durante los siguientes años se desarrollan diversas actuaciones que intentan cubrir esas áreas.

Una de las primeras medidas, fue la aprobación de la Directiva de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes. Mediante esa Directiva, se obliga a los Estados Miembros a ofrecer una enseñanza gratuita a los hijos de trabajadores de otro Estado Miembro que estén en edad de escolaridad obligatoria, conforme en cada caso a las estructuras educativas del Estado de acogida. El objeto de la directiva era garantizar la igualdad de oportunidades educativas de los hijos de inmigrantes.

Otra medida de gran relevancia, siguiendo la recomendación del Programa de Acción relativa a la pertinencia de promover el intercambio de información acerca de los sistemas educativos de los Estados Miembros, fue la creación de la Red de Documentación Educativa EURYDICE, con el objetivo de promover su conocimiento mutuo. La red se crea en 1978 y comienza a funcionar en 1980. Actualmente EURYDICE, disponible en INTERNET, supone una de las mejo-

res fuentes de información que existen sobre los sistemas educativos de la Unión Europea. Ofrece informes periódicos sobre dichos sistemas, elabora y publica estudios comparativos sobre los mismos y diseña indicadores homogéneos que permiten comparaciones estadísticas sobre datos recientes y fiables acerca del Estado general de la educación en la Unión Europea.

A partir de los años 80, y siempre teniendo como referencia marco el Programa de Acción en Materia de Educación de 1976, se diseñan diversos programas educativos que intentan ofrecer respuestas sectoriales a ámbitos diferentes de la educación. Se mencionan a continuación algunos de los más relevantes:

- Red NARIC para el reconocimiento de títulos (1984).
- Programa de Intercambio de Jóvenes Trabajadores (1984).
- Programa COMETT (1986), sobre cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías.
- Programa PETRA (1987), para la preparación y la formación de los jóvenes en su transición a la vida adulta y profesional.
- Programa ERASMUS (1987), de Educación Superior, para promover la movilidad de estudiantes de este nivel educativo.
- Programa IRIS (1987), que trata de promover la Formación Profesional de la mujer.
- Programa HELIOS (1988), para facilitar la readaptación profesional y la integración económica de jóvenes minusválidos de ambos sexos, así como promover su integración social y una mayor autonomía en su vida.
- Programa JUVENTUD CON EUROPA (1988), para el fomento de intercambios de jóvenes.
- Programa EUROTECNET (1989), de Formación Profesional, para promover la innovación tecnológica en este área.
- Programa LINGUA (1989), para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea.
- Programa FORCE (1990), en el ámbito de la Formación Profesional, con el objetivo de desarrollar la F.P. continua.
- Programa TEMPUS (1990), que pretende estimular la movilidad transeuropea en materia de estudios universitarios con los países del Este. A partir de 1994 surge el TEMPUS II, con dos subprogramas: TEMPUS PHARE, que atiende a Europa Centro-Oriental y TEMPUS TACIS, que se concentra en los Estados miembros de la antigua Unión Soviética.
- Programa ALFA (1994), sobre movilidad en Educación Superior, dirigido a los países de América Latina.
- Programa MED-CAMPUS (1994), sobre cooperación entre instituciones de enseñanza superior de países de la cuenca mediterránea y países de la Unión Europea.

En 1986, con la aprobación del Acta Única Europea, se modifican por primera vez los textos de los Tratados Fundacionales de la Unión Europea y se inicia una nueva etapa en el proceso de integración. A ese nuevo proceso no es ajena la educación. La política de la Unión Europea en esta materia se reorienta a finales de los 80 a partir de tres documentos. En las Conclusiones del 14 de mayo de 1987 sobre materia educativa, la educación se considera un objetivo prioritario de la «Europa de los Ciudadanos» y se reconoce que la cooperación socio-económica implica necesariamente la cooperación educativa. Posteriormente, el 8 de mayo de 1988, la Comunicación de la Comisión sobre la educa-

ción en la C.E. (Perspectivas a medio plazo: 1989-1992), presenta propuestas para que los sistemas educativos nacionales colaboren a crear las condiciones necesarias para la cohesión económica y social. Las acciones que se proponen se concretan en dos direcciones: mejorar la calidad de la educación básica y obtener cualificaciones profesionales más acordes con las exigencias del mercado de trabajo y de las nuevas tecnologías. Más tarde, el 6 de octubre de 1989 se elaboraron las Conclusiones sobre la cooperación y la política comunitaria en materia de educación en la perspectiva de 1993, donde se ponía de manifiesto que la llegada de 1993, año en el que entraría en vigor el mercado interior (propuesto por el Acta Única Europea), plantearía nuevos retos para la enseñanza. En estas conclusiones se definen cinco objetivos que, en materia educativa, son compartidos por todos los Estados miembros de la CE y que, por lo tanto, sientan las bases de futuras cooperaciones en educación contribuyendo así a la creación de una «Europa del saber y de la cultura»:

- 1) Una Europa pluricultural.
- 2) Una Europa de la movilidad.
- 3) Una Europa de la formación para todos.
- 4) Una Europa de las competencias.
- 5) Una Europa abierta al mundo

A principios de los años 90 el Tratado de Maastricht (1992) resulta un punto de inflexión en todos los órdenes de cara al desarrollo de la Unión Europea. Supone cambios no sólo de índole organizativa o institucional sino también en la orientación de las políticas de la Unión. El área de educación es especialmente sensible a estos cambios. Es fiel reflejo de ello el hecho de que, por primera vez, como ya se indicó, la educación se hace explícita dentro del cuerpo de texto del Tratado de la Unión.

## Los programas marco actualmente en vigor

En ese nuevo marco, perfilado por el tratado de Maastricht, se ponen en marcha, a partir de 1995, los grandes programas en materia de Educación, Formación Profesional y Juventud que están hoy en vigor, y que respectivamente son el Programa SÓCRATES, el Programa LEONARDO DA VINCI y el programa JUVENTUD (2000-2006). Siguiendo las indicaciones de los documentos emitidos a finales de los 80, se trata de programas que agrupan bajo su seno diversos programas que hasta entonces se estaban gestionando por separado. El objetivo del agrupamiento es aumentar su eficacia y reducir su burocracia.

El Programa SÓCRATES persigue la mejora de la calidad de la educación y la introducción de la Dimensión Europea en la Enseñanza en los estudios mediante la cooperación internacional. Su primera fase se aprueba mediante la Decisión 819/95 de 14 de marzo de 1995. Actualmente, está en curso la segunda fase, aprobada mediante la Decisión n.º 253/2000 CE del Parlamento Europeo y del consejo, de 24 de enero de 2000. El SÓCRATES II se plantea como objetivos más importantes (art. 2):

- Reforzar la Dimensión Europea de la Educación a todos los niveles fomentando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación.

- Promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea.
- Promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación:
  - Estimulando intercambios entre centros de enseñanza.
  - Fomentando la educación abierta y a distancia.
  - Promoviendo un mejor reconocimiento de títulos.
  - Desarrollando intercambios de información.
- Fomentar la innovación en la enseñanza, sobre todo la relacionada con las nuevas tecnologías.

En el marco del SOCRATES II se realizarán las acciones siguientes:

- COMENIUS, cuyo objetivo es consolidar la dimensión europea de la enseñanza escolar;
- ERASMUS, programa de fomento de la dimensión europea de la enseñanza superior y la cooperación transnacional entre universidades;
- GRUNDTVIG, cuyo objetivo es fomentar la cooperación europea en materia de itinerarios educativos alternativos para los jóvenes que han abandonado el sistema escolar sin una formación básica suficiente y las personas que deseen iniciar o retomar estudios formales tras un período de interrupción;
- LINGUA, cuyo objetivo es contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas a fin de mantener la diversidad lingüística de la Comunidad;
- MINERVA, programa en favor de la educación abierta y a distancia y de fomento de la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de los productos multimedia en la educación;
- Observación e innovación que, mediante el intercambio de información y de experiencia, contribuya al aumento de la transparencia de los sistemas educativos en Europa;
- Acciones conjuntas;
- Medidas de acompañamiento.

Para alcanzar los objetivos del programa, se aplicarán las medidas siguientes:

- Apoyo a la movilidad física de las personas en el ámbito de la educación en Europa;
- Promoción de la movilidad virtual en el contexto de la educación favoreciendo la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación;
- Apoyo al desarrollo de redes de cooperación en el ámbito europeo que permitan un intercambio recíproco de experiencias y de buenas prácticas;
- Promoción de las competencias lingüísticas y de comprensión de las distintas culturas;
- Apoyo a proyectos-piloto innovadores basados en asociaciones transnacionales para el desarrollo y la difusión de la innovación en el ámbito de los productos educativos;
- Apoyo a acciones dirigidas a establecer, actualizar y difundir los términos de referencia comunitarios que permitan la comparación de los sistemas educativos.

El programa va dirigido especialmente a todos los escolares, estudiantes universitarios o personas en formación, así como a todas las categorías de personal docente en todos los tipos de centros de enseñanza. Además, también podrán participar en el SOCRATES II las personas y organismos responsables de los sistemas y políticas de educación tanto a nivel local como regional o nacional. Por otra parte, pueden participar también todos los organismos públicos y privados que cooperen con centros de enseñanza, en particular entidades y organismos territoriales, organismos asociativos que trabajan en el ámbito de la educación, incluidas las asociaciones de padres, las empresas, agrupaciones de empresas, organizaciones profesionales y cámaras de comercio y de industria, las organizaciones de los interlocutores sociales a todos los niveles y los centros y organismos de investigación.

El programa se prolongará hasta el fin del año 2006, con una dotación financiera de 1.850 millones de Euros (unos 337.000 millones de pesetas). En cuanto a la extensión geográfica del programa, ésta abarca los quince Estados Miembros de la Unión Europea, los países de la AELE, los países asociados de Europa Central y Oriental, Chipre, Turquía y Malta.

El Consejo de Ministros de la Unión Europea aprobó, mediante la Decisión 94/819 del 6 de diciembre de 1994, el Programa LEONARDO DA VINCI, para la puesta en marcha de una política integrada de Formación Profesional en la U.E. La segunda fase de ese programa, LEONARDO II, ha sido aprobada a partir de la Decisión 99/382 de 26 de abril de 1999 y tiene efecto desde el 1 de enero de este año 2000 hasta el 31 de diciembre del 2006. Según su art. 2, el programa se propone «mejorar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y prácticas de Formación Profesional mediante la cooperación internacional», para lo cual se plantea los siguientes objetivos:

- 1) Mejorar la Formación Profesional inicial a todos los niveles.
- 2) Mejorar la calidad y el acceso a la Formación Profesional continua.
- 3) Promover la contribución de la Formación Profesional al proceso de innovación.

Para la consecución de dichos objetivos se diseñan las siguientes medidas:

- a) Apoyo a la movilidad transnacional de personas que reciban Formación Profesional o sean responsables de su impartición.
- b) Apoyo a proyectos piloto de asociaciones transnacionales que potencien la innovación y la calidad de la Formación Profesional.
- c) Promoción de las competencias lingüísticas en el marco de la Formación Profesional.
- d) Apoyar redes transnacionales de intercambio de experiencias.
- e) Elaborar y actualizar información de referencia relativa a los sistemas y a la práctica de la Formación Profesional en los Estados Miembros.

El Programa LEONARDO II está abierto no sólo a todos los centros de Formación Profesional en todos los niveles y a centros u organismos de investigación sobre esta temática, sino también a empresas (públicas o privadas), organizaciones profesionales, ONGs, entidades locales y regionales, organizaciones sin ánimo de lucro y de voluntariado, etc. siempre que los proyectos que presenten para su participación sean acordes a los objetivos del programa y puedan integrarse en alguna de las medidas que se diseñan dentro de él.

Los países participantes no son sólo los de la Unión Europea, sino que también puede contarse con los países del Espacio Económico Europeo, los países

asociados de Europa Central y del Este, así como con Chipre, Malta y Turquía. El presupuesto con el que cuenta el programa es de 1.150 millones de Euros, lo que supone aproximadamente 200.000 millones de pesetas.

El Programa JUVENTUD (2000-2006) se promulga mediante la Decisión 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000. En su seno agrupa tres actuaciones que se venían haciendo para los jóvenes:

- a) El programa Juventud con Europa, que consiste en la promoción de actividades de movilidad de grupos de jóvenes (de 15 a 25 años) sobre la base de asociaciones transnacionales.
- b) El Servicio Voluntario Europeo, que promueve la participación de los jóvenes (de 18 a 25 años) en actividades de voluntariado (no lucrativas, no remuneradas y en favor de la colectividad), en un Estado miembro distinto de aquel en el que reside o en un tercer país, durante un tiempo limitado (de 12 meses como máximo).
- c) Intercambio de jóvenes.

Los principales objetivos del programa son los siguientes:

- Permitir que los jóvenes adquieran conocimientos, competencias y aptitudes que les pueden ser útiles en su desarrollo ulterior;
- fomentar la contribución activa de los jóvenes a la construcción europea a través de su participación en intercambios transnacionales;
- implicar a los jóvenes en la vida social y permitirles convertirse en ciudadanos responsables;
- potenciar el espíritu de iniciativa y de empresa, así como la creatividad de los jóvenes para que puedan integrarse activamente en la sociedad, favoreciendo al mismo tiempo el reconocimiento del valor de una experiencia educativa no convencional adquirida en un contexto europeo;
- apoyar la lucha por el respeto de los derechos humanos y contra el racismo y la xenofobia;
- reforzar la cooperación en el ámbito de la juventud.

Al margen de estos programas, hay que mencionar otro por su relación con el ámbito cultural y su apoyo a la propagación de una identidad cultural europea: se trata del programa CULTURA 2000. Su establecimiento proviene de la Decisión 508/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de febrero de 2000, que agrupa los antiguos programas Calidoscopio, Ariadna y Rafael.

Los objetivos que este programa se propone se definen como siguen:

- a) la promoción del diálogo cultural y del conocimiento mutuo de la cultura y de la historia de los pueblos europeos;
- b) la promoción de la creación, la difusión transnacional de la cultura y la circulación de artistas, creadores, otros operadores y profesionales de la cultura y sus creaciones con especial énfasis en los jóvenes socialmente desfavorecidos así como en la diversidad cultural;
- c) poner de relieve la diversidad cultural y el desarrollo de nuevas formas de expresión cultural;
- d) compartir y destacar, a nivel europeo, el patrimonio cultural común de importancia europea; difundir las técnicas y promover las prácticas adecuadas para su conservación y salvaguardia;
- e) tener en cuenta el papel que desempeña la cultura en el desarrollo socioeconómico;

- f) el fomento de un diálogo intercultural y de un intercambio entre culturas europeas y no europeas;
- g) el reconocimiento explícito de la cultura como factor económico y factor de integración social y de ciudadanía;
- h) la mejora del acceso a la cultura y de la participación en la misma para el mayor número posible de ciudadanos de la Unión Europea.

## Otras acciones específicas en vigor

Las actuaciones que se diseñan desde la Unión Europea para promocionar la Dimensión Europea de la Educación o para fomentar una ciudadanía activa europea no se estructuran sólo bajo la arquitectura de «Programas». Existen también iniciativas sectoriales que atienden áreas específicas de intervención. Para Etxebarria una enumeración de estas acciones no podría prescindir de las siguientes:

- 1996: Año Europeo de la Educación y la formación continua.
- *E-learning*: Aprendizaje electrónico
- Televisión sin fronteras: Libre circulación de programas de televisión
- *Netd@ys Europe*: Conocimiento mutuo de grupos y asociaciones europeas a través de la red.
- 2001: año europeo de las lenguas: Mejorar el aprendizaje de las lenguas y aumentar el patrimonio cultural europeo.
- Acción *Jean Monnet*: Implantación de enseñanzas de tipo europeo en las universidades.
- EUROPASS-Formación: Mejora el reconocimiento en el mercado laboral de los períodos de formación y prácticas efectuados en el extranjero.
- PRINCE: Ampliar la información a los ciudadanos europeos, especialmente en temas prioritarios.
- *Europa en Directo*: Punto de contacto y de asistencia para los ciudadanos que quieren información sobre sus derechos.
- Asociaciones con la sociedad civil. Apoyo directo a las asociaciones que están en relación con los ciudadanos, con el fin de fomentar la ciudadanía europea, los valores y fuentes éticas europeas y el encuentro entre distintas culturas.
- Redes y centros de enlace e información. Redes de instituciones y organismos descentralizados de enlace e información europea de fácil acceso y abiertos al público en general.
- Hermanamiento de ciudades. Intercambio de experiencias en todos los ámbitos de la vida local.
- Cooperación UE/Canadá: cooperación en el campo de la enseñanza superior y formación profesional.
- Cooperación UE/USA: cooperación en el campo de la enseñanza superior y formación profesional.
- Deporte. Aprovechar el potencial de las actividades deportivas y fomentar la cooperación entre organismos juveniles y organizaciones deportivas.
- Otros servicios: períodos de prácticas, documentación, biblioteca y visitas.

## Los informes sobre educación y ciudadanía activa

Dentro del marco de la Comisión Europea se han realizado algunas evaluaciones de los programas llevados a cabo desde los ámbitos de Educación, Formación Profesional y Juventud con relación al aprendizaje de la ciudadanía activa europea. De entre todas ellas hay dos especialmente significativas.

La primera de esas evaluaciones se terminó en el verano de 1997. Se titula «La contribución de los programas comunitarios en el terreno de la Educación, la Formación y la Juventud al desarrollo de la ciudadanía con una Dimensión Europea». La evaluación se realizó a partir de una selección de 77 proyectos provenientes de todos los programas (13 del Leonardo, 43 del Sócrates y 21 de Juventud) y de 18 países que fueron analizados por investigadores según unas cuestiones claves:

- ¿Qué actividades se han realizado en el seno de estos programas?
- ¿Cómo han demostrado esas actividades el papel central que juega la educación formal y no formal en la ciudadanía activa?
- ¿Cómo se diferencian esos papeles en el contexto formal, no formal e informal?
- ¿Cuál es la diferencia, si existe, entre el papel que juega la educación general y la formación profesional?
- ¿Qué tipo de contenidos y contextos para el aprendizaje de la ciudadanía son más apropiados para los individuos y los grupos?

Una de las conclusiones más destacadas es que puede encontrarse un potencial similar a la hora de fomentar la ciudadanía activa europea tanto en experiencias que tienen lugar en contextos formales como en experiencias cuyo lugar de ejecución son entornos informales. En línea con esa idea, para Asunción Huertas a veces se pone demasiado énfasis en el potencial de las acciones formales y se descuida la inmensa capacidad que tiene el contexto informal para formar ciudadanos en la idea de Europa.

El otro informe que nos parece de más relevancia lleva por título «el aprendizaje de la ciudadanía activa». Etxeberria ha resumido con acierto algunas de las cuestiones claves que se plantean en este informe de evaluación. Según él, la principal aportación de estos programas es tanto la promoción de la cooperación y de los intercambios transnacionales e interculturales como el estímulo de los contactos personales, elementos todos ellos que resultan muy significativos a la hora de generar un sentimiento de pertenencia común. En esa línea, los proyectos del Programa Juventud con Europa son los que mejor promueven la ciudadanía activa, tanto en ámbitos formales como no formales. Por su parte, los proyectos Comenius, del programa Sócrates, suponen también una fuente importante de acciones para la promoción de dicha ciudadanía, especialmente en los aspectos políticos, sociales y democráticos, dejando en un segundo plano los aspectos económicos. Sin embargo, los programas de formación profesional (Leonardo) contribuyen a impulsar la integración económica pero no abordan la ciudadanía activa más que de un modo secundario.

Los objetivos principales de los programas son muy diversos, y se refieren a temas tales como marginación, internacionalización, multiculturalidad, racismo y xenofobia, opacidad y complejidad creciente de los procesos sociales en el contexto de la integración europea, consecuencias de la acción humana sobre

el medio ambiente, emigración, etnocentrismo, discriminación, tolerancia, diversidad, etc.

Aunque muchos proyectos de estos programas expresan claramente los aspectos de la ciudadanía, pocos de ellos tenían una orientación explícita y concreta sobre ese tema. Aún así, en muchos de los proyectos se realizan actividades que fomentan la participación y la ciudadanía de forma implícita.

El estudio concluye que los proyectos eficaces son aquellos que:

- Integran aspectos multidimensionales (cultura, economía, política, social);
- utilizan métodos de enseñanza innovadora y participativa;
- colocan los valores europeos en primer lugar (democracia, participación...);
- cuentan con coordinadores que están implicados en el tema y tienen cualidades de liderazgo;
- utilizan estrategias tales como las visitas de intercambio, la formación continua integrada, la participación-acción, poner el acento en un producto a conseguir;
- quienes tienen claros los objetivos y una metodología concreta, comparten los objetivos y la dirección, forman un equipo cohesionado, se centran en problemas sociales concretos, estimulan los contactos directos, etc.

Como ha podido comprobarse por la descripción que aquí se ha hecho, son numerosas las acciones en este campo de la educación que, desde la Unión Europea, tienden a fomentar la ciudadanía.

No obstante, algunos autores piensan que todas esas acciones son insuficientes para armonizar realmente la educación en Europa y organizar una educación eficaz para fomentar el europeísmo en los ciudadanos. Aún los Estados son reticentes a ceder soberanía en el terreno educativo y se muestran celosos a la hora de ceder competencias a la Unión Europea en cualquier cosa que tenga que ver con sus sistemas educativos. Y si nos referimos a una Ley Europea de Educación, la oposición es realmente beligerante (es realmente loable el trabajo realizado, a este respecto, por Octavi Fullat y sus colaboradores). Por eso, algunos autores, entre los que se encuentra Sarramona, se lamentan de que la comunalidad de políticas que se da en la Unión Europea para determinadas materias, no se dé para el campo de lo educativo. Según él, resulta muy difícil construir Europa sin una educación sistematizada que la vertebré.

## **7. Las iniciativas desde el Consejo de Europa**

La promoción de una educación cívica no sólo ha sido objeto de interés para la Unión Europea. El Consejo de Europa, asimismo, ha promovido también numerosas iniciativas de carácter educativo con el objetivo último de fomentar una ciudadanía activa, democrática y europea. La evolución de todas esas iniciativas, de las que presentaremos aquí una síntesis somera, está extensamente tratada por Etxebarria.

El proyecto de «Educación para la Ciudadanía Democrática» (ECD) arrancó durante 1994-95 en el marco de la educación de adultos, democracia y desarrollo. En 1997, el Consejo de Cooperación Cultural (CCC) del Consejo de Europa puso en marcha una nueva fase de ese proyecto que se ha venido desarrollando hasta el año 2000. El proyecto dividió sus trabajos en tres líneas temáticas:

- a) Conceptos y definiciones, cuyo objetivo era elaborar un marco conceptual sobre la educación para ciudadanía democrática.
- b) Proyectos pilotos sobre experiencias de ciudadanía, que tenía como foco de interés identificar, comparar y evaluar el desarrollo de diversas prácticas relativas a la educación para la ciudadanía, así como el rol de los diversos agentes sociales en sus resultados.
- c) Formación y sistemas de apoyo, cuyo propósito era el identificar diversos métodos de aprendizaje, enseñanza y formación, centros de formación de adultos, de intercambio de experiencias y crear foros de discusión.

Para analizar el resultado del proyecto se han realizado numerosos estudios que se han ido publicando a partir del año 2000. Uno de ellos se titula «Conceptos básicos y competencias fundamentales en la Educación para la Ciudadanía Democrática» (Audigier, F. 2000). En su perspectiva teórica analiza una serie de conceptos básicos, hipótesis e interpretaciones sobre la ECD y se detiene en la reflexión sobre los límites, las paradojas y las precauciones que hay que tener a la hora de abordar el trabajo en esta área. En la parte relativa a las prácticas se reivindica que la ECD no es una mera construcción teórica, sino una invitación a vivir la democracia día a día. Según este estudio, las prácticas de la Educación para la Ciudadanía Democrática hacen referencia a todo tipo de público y de instituciones, y va más allá de la escuela y del sistema educativo formal.

Otro de los estudios de este proyecto es «La Educación para la ciudadanía democrática: un aprendizaje a lo largo de toda la vida» (Birzúa, C. 2000), que trata de enmarcar la ECD en el paradigma educativo del Aprendizaje Permanente. Un tercer estudio, «Prácticas de ciudadanía» (Carey, L. y Forrester, K. 2000), presenta actividades reales, de carácter innovador, dando una interpretación contemporánea a la ciudadanía democrática. Por su parte, el estudio denominado «Estrategias para aprender la ciudadanía democrática» (Duerr, Vedrana y Ferreira, 2000) se elaboró para sentar las bases conceptuales y el marco general de las relaciones entre la Educación para la Ciudadanía Democrática y otras formas de educación.

De todos los informes, el más significativo es el «Informe de la Conferencia Final sobre el proyecto Educación para la Ciudadanía Democrática» (Forrester, K. 2000), con seis objetivos bien definidos:

- Presentar los resultados del proyecto de ECD.
- Reflexionar de manera crítica sobre los resultados y debatirlos.
- Examinar de manera más profunda algunos temas particulares, como los de la implicación, el partenariado y la metodología.
- Planificar la difusión futura de los resultados del proyecto.
- Movilizar los apoyos para la fase de puesta en marcha del proyecto en el interior y exterior del Consejo de Europa.
- Reforzar el desarrollo de la ECD identificando y sugiriendo nuevas estrategias, nuevos participantes y nuevos actores de la ECD.

Partiendo de las conclusiones de ese informe final, la Conferencia de Ministros de Educación del Consejo de Europa del año 2000, que tuvo lugar en Cracovia, definió una serie de líneas de futuro para seguir potenciando la ECD, que se plasmaron en unas directrices para el período 2001-2004.

Según esas directrices, los principios de la ECD son los Derechos Humanos, el pluralismo democrático y el papel de la ley, teniendo en cuenta los derechos y las responsabilidades, la participación y el respeto por la diversidad. Su finalidad, que se proyectan hacia personas de todos los grupos de edad y hacia todos los sectores de la sociedad, es preparar para la participación activa en la sociedad democrática, sirviendo como instrumento contra la violencia, la xenofobia, el racismo, el nacionalismo agresivo y la intolerancia. Además, la ECD contribuye a la cohesión social, justicia social y el bien común, ayudando a que los ciudadanos permanezcan informados y que tengan en cuenta el contexto social diferenciado, tanto nacional, social, cultural e históricamente.

La ECD, que se concibe como un proceso a lo largo de la vida, está compuesta de múltiples dimensiones: política (toma de decisiones, ejercicio del poder político); legal (ejercicio de derechos y responsabilidades ciudadanas); cultural (respeto a todos los grupos desde unas relaciones interculturales pacíficas); socio-económica (lucha contra la pobreza y la exclusión); etc. Las directrices destacan la importancia de reconocer que las habilidades y competencias para la ECD son parte de las habilidades sociales en la vida y que se debe dar igual importancia al conocimiento que a los valores, a las actitudes y a la capacidad para actuar y participar en la sociedad democrática.

La ECD promueve un entorno de enseñanza democrática en los centros educativos, pero también en la sociedad entera. Desde esta perspectiva global, las ciudades se convierten en entidades con una personalidad propia a la hora de fomentar estrategias de ECD. Estrategias, todas ellas, que deben potenciarse desde la política educativa, desde el conjunto del sistema político y que tienen que contar con sistemas eficaces de apoyo desde todos los sectores de la sociedad.

## **8. A modo de balance. Aportaciones de la Unión Europea y el Consejo de Europa a la conformación de la ciudadanía europea desde la Educación**

No es fácil hacer balance de todas las actuaciones que se han mostrado aquí, tanto de la Unión Europea como del Consejo de Europa, y que pretenden desde la educación fomentar un espíritu de ciudadanía que entronque a la vez la democracia y la europeidad. En parte por la creciente complejidad de lo que significa hoy «lo europeo» y la «ciudadanía europea», lejos de aquel significado originario de los años 50 exclusivamente economicista. Y en parte también por la dificultad de medir el alcance de medidas cuyos objetivos pertenecen más al ámbito de las actitudes y los sentimientos que a los del conocimiento. Para hacerlo, seguiremos a Etxeberria, que ofrece unas acertadas conclusiones al respecto, no sólo de carácter descriptivo evolutivo, sino también valorativo.

Para Etxeberria puede constatar una preocupación por la educación para la ciudadanía europea que, aún siendo reciente, está creciendo a un ritmo muy significativo. Existe hoy un acuerdo generalizado entre los expertos europeos de educación sobre el hecho de que el actual ritmo del proceso de integración europea exige una educación para la ciudadanía activa europea si no se quiere que tal proceso descuide aspectos que le son hoy ineludibles: igualdad social, unidad en la diversidad, prosperidad y calidad de vida para todos, las nuevas tecnologías, la globalización del planeta, la acogida a los inmigrantes, la remodelación de la Europa del Centro y Este, la emergencia del papel de las regiones y los pueblos, los problemas de inclusión social, la necesidad de disponer de una constitución europea y una carta europea de los derechos humanos, e incluso la urgencia de preparar a los europeos para asumir los resultados del choque cultural que se avecina en los próximos años.

Por eso, tanto la Unión Europea como el Consejo de Europa han puesto en marcha iniciativas de distinta naturaleza tratando de dar respuesta a toda esa compleja pluridimensionalidad que representa la Educación para la ciudadanía activa europea.

Según su naturaleza, las iniciativas pueden categorizarse en cuatro grupos. El primero estaría compuesto por los Programas-Marco de actuación, que engloban distintas acciones relacionadas (sirvan de ejemplo el Programa Sócrates el Leonardo). El segundo lo conforman los distintos textos y documentos de reflexión que tratan de aportar bases conceptuales y terminológicas a la cuestión. Otras iniciativas se encaminan hacia la elaboración de textos de evaluación; son documentos que tienen un carácter analítico, como resultado del seguimiento y valoración de los programas y las iniciativas que ponen en marcha. Por último, una cuarta categoría cabría definirla por los textos normativos. Son textos que tienen un carácter orientativo y que contemplan una serie de recomendaciones y de directrices para desarrollar la práctica de la educación para la ciudadanía activa europea a la luz de las experiencias positivas, los programas existentes y las valoraciones realizadas.

Mirando con perspectiva todas las acciones sobre la Educación para la Ciudadanía Europea se observa que ésta ha sufrido una interesante evolución. Comenzó siendo una mera transmisión de conocimientos en la escuela sobre la Unión Europea. Luego se amplió su concepción incluyendo valores, actitudes e identidades relacionadas con «lo europeo». Y así, se ha llegado a hoy en día, cuando la Educación para la Ciudadanía Activa Europea se constituye como un complejo entramado de experiencias educativas que debe aportar conocimientos, valores, actitudes y comportamientos relacionados con un sin fin de aspectos: búsqueda de la paz entre los pueblos de Europa y del mundo, unidad europea desde el respeto a su diversidad lingüística y cultural, respeto a los Derechos Humanos, defensa de la Democracia, lucha por la justicia social y la igualdad de oportunidades a todos los niveles, aproximación enriquecedora a lo extraeuropeo, participación eficaz en el proceso de integración de Europa y en el proceso de globalización mundial, competitividad económica, etc.

Esas experiencias de aprendizaje se conciben como una propuesta desde la Educación Permanente, y que debe ser llevada a cabo a lo largo de toda la vida. Y en ellas deben implicarse no sólo las instancias formales de educación sino también las no formales, afectando a todos los sectores sociales y muy especialmente a los poderes regionales y a las ciudades.

Las iniciativas europeas han proporcionado la fundamentación teórica y conceptual sobre lo que constituye la Educación Cívica Europea y orientacio-

nes válidas para su difusión a partir de los ejemplos que se encuentran de «buenas prácticas». Tanto desde la Comisión Europea como desde el Consejo de Europa se han hecho estudios cuyas conclusiones globales reflejan un balance positivo. Aún así, se ha insistido en la necesidad de optimizar los programas actuales, crear centros y proyectos de experiencias positivas y realizar estudios y valoraciones aún más exhaustivas de los resultados de los programas y las experiencias en vigor, con el fin de mejorar la eficacia de las iniciativas para que éstas, realmente, logren mejor su objetivo: que los jóvenes y adultos europeos desarrollen actitudes favorables hacia la participación, los derechos humanos, la paz, el respeto y la convivencia entre los distintos países que conforman Europa.

## CAPÍTULO 3

# La institución escolar y la promoción de la ciudadanía activa

## 1. Introducción

Entre los retos más urgentes y prioritarios que se ciñen sobre las instituciones comunitarias y la sociedad europea en su conjunto destaca, por su relevancia, la formación consciente y responsable de la juventud en aquellos valores que realmente promuevan, aseguren y fortalezcan su ciudadanía.

Gestadas y acuñadas con la aparición de los Estados Nacionales en el siglo XVIII y bajo el designio de los movimientos políticos y sociales revolucionarios que estallan en su seno, las connotaciones modernas del término y del concepto de *ciudadanía* consagran y difunden los nuevos ideales de libertad y autodeterminación en los que, desde entonces y hasta nuestros días, se sustenta la forma democrática de organización política escogida por las sociedades occidentales. Proceso que ha continuado en el tiempo integrando nuevas acepciones políticas y sociales relativas a la igualdad entre los hombres y al reconocimiento de ciertos derechos básicos universales, consagradas por hitos teóricos decisivos entre los que destacan, muy en primer término, la proclamación de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1948 y la ampliación de los mismos en la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia por la misma Asamblea en el año 1959. El concepto y la práctica de la ciudadanía  *europea* suponen la aceptación de los principios universales contemplados, los cuales han sido delimitados en mayor medida para la realidad europea a través de la consagración de los derechos de «libre circulación y de residencia en cualquiera de los estados miembros; de votación y de derecho de presentación individual de candidatura en elecciones municipales y al Parlamento Europeo; de protección diplomática en un tercer país, y de elevación de una petición al Parlamento Europeo»<sup>67</sup>. Derechos consagrados y difundidos en documentos constitutivos de la Unión Europea, como el Tratado de Maastricht y el Tratado de Ámsterdam, firmados respectivamente en los años 1991 y 1997.

El análisis y la reflexión de la Comisión Europea relativos al contenido de la realidad de la *ciudadanía europea* se han concretado en la publicación de un importante número de documentos consultivos, así como en la oferta de determinados programas destinados al desarrollo e implantación de las propuestas contempladas en dichos documentos.

<sup>67</sup> Comisión de las Comunidades Europeas (1992): *Tratado de Maastricht*. Luxemburgo. Cfr. art. 8.

## 2. Concepción de la ciudadanía europea y de la axiología que la sustenta en los documentos oficiales de la Comisión Europea y la UNESCO

El contenido de la expresión *ciudadanía europea* se fundamenta en unos parámetros axiológicos de carácter universal que, como hemos apuntado más arriba, tienen sus raíces en los principios de igualdad de las personas y de rechazo a la discriminación promovidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU en el año 1948. De hecho, puede decirse sin ningún género de dudas que el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que contempla dicho documento constituye, hoy más que nunca, el denominador común de las sociedades occidentales, siendo la ampliación de esta realidad a todos los países del mundo un objetivo prospectivo de primer orden <sup>68</sup>.

Ciertamente, en lo que se refiere a valores éticos humanos y culturales vinculados a la *ciudadanía* considerada de forma global, se admite la plena vigencia de los valores promulgados por las Naciones Unidas a finales de la década de los cuarenta, los cuales han sido complementados y renovados con nuevas categorías como resultado de la sensibilidad política y social universal actual hacia temas relacionados con el deterioro del medio ambiente, la promoción de la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la ciudadanía y la potenciación de la participación social en la construcción y conformación de las democracias políticas actuales. Así, y como resultado de la integración y actualización de los valores éticos respecto a los planteados a mediados de siglo, los siguientes se presentan y proponen como integradores del nuevo marco ético y axiológico común de las sociedades del siglo XXI <sup>69</sup>:

1. *Relación con la naturaleza.* Valor esencial que apunta a la creación de una relación sostenible de los seres humanos con la naturaleza, necesaria para legar a las generaciones futuras un mundo capaz de responder a las necesidades básicas de los seres humanos.
2. *Realización humana.* Valor resultante de la necesidad y del efecto del conocimiento de la realidades culturales circundantes y del establecimiento y mantenimiento de un diálogo constructivo con las mismas basado en el respeto y las relaciones interculturales.
3. *Relación individuo-comunidad.* Consecuencia del respeto y aplicación de los principios de la igualdad de derechos y de responsabilidades de los individuos, y del respeto del bien común. De los cuales se desprenden necesariamente la colaboración con las comunidades más necesitadas, la búsqueda de respuesta a los problemas contemporáneos (pobreza, desempleo, analfabetismo, drogadicción, xenofobia, etc.) y, en suma, la búsqueda de equilibrio entre individuos, comunidades y sociedades.
4. *Justicia.* Valor resultante de la consagración legislativa de la libertad y la igualdad necesaria para el desarrollo de todos los seres humanos sin interferencia en las libertades de los demás.

<sup>68</sup> Montané, M. (2002): «Acciones escolares en torno a la ciudadanía europea: iniciativas y experiencias», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, p. 208.

<sup>69</sup> UNESCO (1999): *A Common Framework for the Ethics of 21st Century*. Paris, y Hébert, Y. M. y Wilkinson, L. A. (2001): «Valores para las sociedades democráticas plurales», en Fórum Universal de las Culturas: *Ciudadanía activa*. Barcelona. Citados por Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 209.

5. *Libertad*, entendida como la búsqueda del justo límite entre el ejercicio de la libertad personal y el respeto de la libertad de los restantes ciudadanos, así como la lucha por la creación y el desarrollo de un clima social de libertad.
6. *Democracia*. Valor entendido como la obligación de todas las instituciones sociales, incluida la escuela, de incorporar en sus idearios y prácticas de funcionamiento y gestión del respeto por el debate social con la comunidad, dirigido a la integración y escucha de todos los ciudadanos.
7. *Participación*. Valor resultante de la implicación, responsabilidad y compromiso de todos los miembros de la comunidad y sus instituciones en la elaboración de las normas internas de funcionamiento de las mismas, en el debate de las cuestiones sociales de relevancia, y en la elección de sus representantes principales.

A partir de la aceptación y compromiso de la Unión Europea con respecto a estos valores sociales universales, la Comisión Europea ha procedido a una reflexión más específica relativa a las características y los rasgos que deben informar la ciudadanía  *europea*. Así, desde el prisma de la Comisión, la idea fundamental de una ciudadanía democrática esencial y necesariamente activa y comprometida en la sociedad europea moderna debe cimentarse y estructurarse «en una red de derechos políticos, sociales y cívicos que (...) se han ido haciendo progresivamente más globales en cuanto a su naturaleza y se han extendido a más grupos que viven en el ámbito de un determinado territorio (...) y más significativos que el del Estado-Nación moderno» <sup>70</sup>. El objetivo mira a la «creación del conocimiento, la prosperidad y la mejora de la calidad de vida, la responsabilidad, la identidad común y la cultura compartida» <sup>71</sup>, desde el conocimiento y respeto de la diversidad esencial de las tradiciones ciudadanas en Europa.

Desde este prisma, la cultura democrática, por todos los estados miembros compartida y defendida, constituye el elemento cultural esencial que actúa de sustrato integrador fundamental de una sociedad europea marcada por distintas concepciones económicas y por diferencias culturales de relieve. En la promoción de dicha cultura democrática y en la conformación de una ciudadanía europea que se concibe comprometida con la democracia, con la promoción personal en términos culturales y de formación, y con la construcción de una sociedad europea más próspera, abierta y plural, la Comisión Europea siempre ha puesto de manifiesto su apuesta por el rol decisivo de la educación y la formación en tanto que vehículos privilegiados para la consecución de dichos fines, muy especialmente, para la sensibilización de los jóvenes europeos y de los docentes más directamente encargados de su formación <sup>72</sup>. Se derivan de aquí cuatro objetivos primordiales <sup>73</sup>:

1. La construcción de la ciudadanía europea mediante la educación y la formación.
2. El refuerzo de la competitividad europea y la preservación del empleo mediante la educación y la formación.
3. El mantenimiento de la cohesión mediante la educación y la formación.
4. La educación y la formación para la sociedad de la información.

<sup>70</sup> Vid. Comisión Europea (1998): *Educación y ciudadanía activa en la Unión Europea*. Bruselas. Cfr. capítulo 2. Citado por Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 203.

<sup>71</sup> *Idem.*

<sup>72</sup> Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 202.

<sup>73</sup> Vid. Comisión Europea (1997): *Conseguir Europa mediante la educación y la formación*. Bruselas.

### 3. La formación de jóvenes ciudadanos europeos: presupuestos previos y programas e iniciativas europeos dirigidos a su promoción

#### Presupuestos previos relativos a la formación de jóvenes europeos

El interés y el celo de las instituciones comunitarias, y especialmente de la Comisión Europea, por contemplar y emplear las potencialidades de la educación y la formación en materia de ciudadanía europea se manifiestan en la cantidad ingente de publicaciones que, referidos a los ámbitos de la educación y la formación, edita de forma prácticamente periódica <sup>74</sup>. En los últimos años la apuesta primordial de la Comisión Europea en términos de educación ha revelado su afinidad con concepciones relativas a la *sociedad educadora* como ámbito de promoción y desarrollo de las experiencias de educación y formación, más amplio que el estrictamente escolar, en el que están involucrados todos los agentes sociales <sup>75</sup>. De forma consecuente, la Comisión ha promovido desde el año 2001 la creación de un espacio europeo de *aprendizaje a lo largo de la vida* como paradigma y única estrategia viable para afrontar los retos vinculados con la ciudadanía europea y otros de carácter social, así como aquellos de naturaleza esencialmente económica derivados de los cambios demográficos, la globalización y la tecnología digital <sup>76</sup>.

En el marco de dicho paradigma, la Comisión ha enfatizado de preferencia, en la línea de lo que viene caracterizando a las políticas educativas occidentales actuales, su apuesta por la promoción y el desarrollo de una *educación de calidad*, la cual entiende como adquisición de un alto nivel de conocimientos, competencias y habilidades vinculadas, muy especialmente, a los conocimientos adquiridos en las asignaturas de Matemáticas, Lengua Materna y Extranjera, Nuevas Tecnologías y Comportamiento Cívico; a los éxitos y niveles educativos logrados por la población de 18 a 24 años de edad; al modo de funcionamiento de los órganos de gobierno de las escuelas y la participación de la comunidad escolar en su seno, y al ámbito de la vinculación de los productos escolares con las necesidades laborales <sup>77</sup>.

La institución escolar, no obstante, sigue siendo reconocida como ámbito primordial y especialmente privilegiado para la promoción de la ciudadanía activa a través de sus actividades, estructura, ambiente y cultura en todos los grupos de la comunidad educativa: alumnos, profesores, responsables de las instituciones, padres, y otros miembros de esa comunidad <sup>78</sup>. Así, numerosos foros convocados recientemente para el análisis y la reflexión de la temática de la ciudadanía europea han procedido a la delimitación de las características y los rasgos necesariamente presentes en una escuela promotora de la ciudadanía activa y comprometida, entre los que subrayan:

- Priorizar en la escuela la consideración de la dignidad del ser humano y de cada alumno, y el compromiso con todos sus miembros.
- El celo por la calidad de la educación de cada estudiante.

<sup>74</sup> Vid. Comisión Europea (1995): Libro Blanco *Enseñanza y Aprendizaje: hacia la sociedad del aprendizaje*. Bruselas; (2000): *Hacia la Europa del conocimiento*. Bruselas; (2001): *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Bruselas.

<sup>75</sup> Vid. García Garrido, J. L. (ed) (2000): *La sociedad educadora*. Madrid, Fundación Independiente.

<sup>76</sup> Vid. Comisión Europea (2001): *Op. cit.*

<sup>77</sup> Vid. Comisión Europea (2000): *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación*. Bruselas. Citado por Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 204.

<sup>78</sup> Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 210.

- El fomento y la promoción de una ciudadanía cognitiva, afectiva y pragmática.
- Potenciar la participación de todos los miembros de la comunidad educativa a todos los niveles.
- El empleo de metodologías y estrategias activas de enseñanza y aprendizaje.
- Apertura y cooperación con la comunidad local.
- Apertura y cooperación con la comunidad europea e/o internacional,
- Ubicación del aprendizaje escolar en la perspectiva del aprendizaje permanente <sup>79</sup>.

## Programas marco de formación de jóvenes ciudadanos europeos

Sobre los anteriores presupuestos, y con la intención de potenciar y fortalecer desde la práctica el concepto de la sociedad civil europea y la educación y formación encargadas de promoverlo, la Comisión Europea viene ya desde hace años promoviendo una serie de programas, de entre los que destacan, muy especialmente, el programa Sócrates, el programa Leonardo, y el programa Juventud.

Puede decirse que la especificidad del programa Sócrates frente a otros promovidos por la Comisión radica en la promoción de la cooperación europea *en todos los ámbitos* de la *educación*, desde el nivel de preescolar hasta el universitario, e incluyendo la educación para adultos y otras vías educativas conceptualizadas como escuelas de segunda oportunidad. Constituyen, de igual modo, rasgos propios del programa Sócrates los objetivos de potenciación del acceso a la educación para todos los jóvenes, la promoción del aprendizaje permanente, y el reconocimiento en todos los ámbitos sociales de las calificaciones y aptitudes adquiridas por los estudiantes en su educación.

El programa Leonardo, como es sabido, se ciñe a la promoción de las aptitudes y destrezas vinculadas con la formación profesional necesarias para la inserción profesional de los jóvenes. Por último, los rasgos más específicos del programa Juventud se ciñen a la promoción de la *educación no reglada* y la *ciudadanía global* en la Unión Europea y en terceros países, entre los que se incluyen los países mediterráneos (12 países), los estados independientes de la *Commonwealth* (6 países), el sudeste de Europa (5 países) e Hispanoamérica (19 países). Algunos académicos enfatizan la relevancia especial que poseen los programas que contemplan la relación de los países de la Unión Europea con otros situados fuera del ámbito de la misma en tanto que, «si bien la identidad europea debe configurarse a partir de unos valores o principios característicos de lo europeo o la *europiedad* (...), sólo partiendo de una fundamentación *universalista* de dicho concepto podremos construir un modelo de identidad abierta, lejos del modelo excluyente de ciudadanía europea (...) lo cual permitirá abordar las dificultades inherentes al multiculturalismo y la pluralidad» <sup>80</sup> típicas, ambas realidades, de nuestra sociedad europea.

Las estrategias que estos tres programas, como otros también promovidos por la Comisión, emplean en la consecución de sus objetivos, se basan en la movilidad de estudiantes y personal educativo en el marco internacional, la organización de proyectos conjuntos entre socios concertados pertenecientes a

<sup>79</sup> Universal Fórum des Cultures (2001): *Towards active citizenship. Connecting young citizens across Europe and the world*. Barcelona. Cfr. p. 171. Citado por Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 211.

<sup>80</sup> Querol, F. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a los programas y acciones escolares en torno a la ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, *op. cit.* Cfr. pp. 255-256.

países diversos de la Unión y de fuera de ella, y la realización de estudios y análisis comparativos que son empleados, en ocasiones, como marco teórico de base de nuevos proyectos innovadores.

## **Temáticas prioritarias de los programas de la Unión Europea dirigidos a la formación de jóvenes ciudadanos europeos e iniciativas concretas destinadas a su implantación y desarrollo**

En líneas generales, los principales programas de la Unión Europea relativos a la formación de jóvenes ciudadanos europeos, así como los proyectos e iniciativas que se gestan en su seno, vienen articulándose alrededor de seis temáticas consideradas prioritarias respecto a dicha promoción, que son las siguientes <sup>81</sup>:

- Participación en la vida política de la Unión Europea,
- Protección del patrimonio cultural,
- Acciones para una ciudadanía intercultural,
- Promoción de la acción social,
- El reto de la igualdad de oportunidades, y
- La protección del patrimonio natural.

El interés de proceder al análisis y la reflexión de proyectos educativos concretos desarrollados por las distintas instituciones escolares en Europa radica en la condición de paradigmáticos de muchos de los mismos y, por lo tanto, en la posibilidad de que pudieran servir de ejemplo, con o sin variantes, ante otras escuelas en Europa que deseen, de igual modo, realizar un trabajo de potenciación de la ciudadanía europea. De igual modo, algunos autores subrayan la necesidad de realizar dicha reflexión desde la percepción e intuición de un espíritu europeísta, capaz de comprometer de forma entusiasta a los participantes en los mismos a la realización de los esfuerzos necesarios y prolongados que de hecho se requieren.

## **Participación en la vida política de la Unión Europea**

Los proyectos e iniciativas desarrollados en el seno de esta temática apuntan a que los jóvenes tomen conciencia de la importancia de su rol como ciudadanos y, por tanto, a la potenciación del conocimiento de este grupo de edad con respecto a las implicaciones de la condición de *ciudadanía*, lo que exige el conocimiento de los principales documentos que la desarrollan (especialmente la Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos del Niño, y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea), y la participación en la vida política y en las responsabilidades y obligaciones correspondientes.

Entre el abanico de proyectos desarrollados por las instituciones escolares para la promoción de la ciudadanía europea, cabría destacar tres <sup>82</sup>:

- En primer término, cabría mencionar, por su carácter novedoso y ambicioso, el proyecto denominado *EUROSCOLA*, desarrollado por vez pri-

<sup>81</sup> Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 211.

<sup>82</sup> Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. pp. 212-214.

mera en el año 1997 bajo los auspicios del Parlamento Europeo por iniciativa de Laurent Fabius, presidente de la Asamblea Nacional Europea. El objetivo esencial de la *EUROSCOLA* radica en la sensibilización de los jóvenes hacia las cuestiones y temáticas sociales y políticas, y el ejercicio de la práctica democrática de la participación a través de la simulación en las instituciones escolares de asambleas generales del Parlamento Europeo. Las estrategias de desarrollo de este objetivo pueden incluir la visita *in situ* al Parlamento Europeo de Estrasburgo, o ceñirse al debate de temas sociales y políticos de relevancia (desempleo, medioambiente, derechos humanos, racismo, la calidad del agua y de los alimentos, etc.) dentro de una misma escuela o de forma conjunta con otras escuelas, a través de la reproducción del diseño y los procedimientos de la cámara parlamentaria europea. En líneas generales, se estima que los beneficiarios de las oportunidades y objetivos del proyecto *EUROSCOLA* ascienden a más de 10.000 jóvenes al año.

El primer Parlamento Joven congregó a tres alumnos representantes de cada una de las 68 escuelas finlandesas participantes, en el Parlamento de Finlandia el 15 de mayo de 1998, donde se desarrolló una sesión plenaria intensiva. Tras esta experiencia, la portavoz del Parlamento finlandés, de forma conjunta con el Sindicato de Educación de Finlandia, el Consejo Nacional de Educación y la Asociación de Autoridades Locales Finlandesas, convocó a todas las escuelas de enseñanza secundaria a la participación a través de representantes a una sesión plenaria parlamentaria en mayo del año 2000, sesión que contó con la asistencia de más de mil estudiantes de enseñanza secundaria y cuyo desarrollo y condición de estrategia de sensibilización social y política fue calificado de excelente en los diversos informes de los participantes en el proyecto.

El Instituto de Enseñanza Secundaria malagueño Guadalpín participó por vez primera en este proyecto en el año 1994. La primera toma de contacto del *IES* Guadalpín con esta iniciativa se realizó mediante una visita *in situ* al Parlamento Europeo de Estrasburgo, experiencia a partir de la cual esta institución no ha cesado de participar de forma regular en el proyecto.

- El proyecto «El procedimiento de co-decisión» desarrollado por diversas escuelas de la localidad belga de Alden-Biesen constituye otro ejemplo de educación para la ciudadanía. En términos generales, esta iniciativa apunta al conocimiento y práctica de los jóvenes de entre 16 y 18 años de edad en lo que atañe al procedimiento de co-decisión ratificado por el Tratado de Maastrich del año 1991. Se hace esto a través de un juego de simulación de una semana de duración, en el que, mediante conexión por videoconferencia, las diversas escuelas proceden al debate de determinados temas y aspectos políticos y sociales fijados de antemano.
- Por último, y en lo que atañe al conocimiento de los procedimientos políticos y la experiencia de participación en la vida política de la Unión Europea, conviene destacar la multitud de proyectos educativos impulsados por la Comisión Europea en el seno del subprograma Comenius, perteneciente al programa Sócrates. Entre el abanico de iniciativas en la actualidad desarrolladas por las diversas instituciones escolares, hay que destacar el trabajo desarrollado por una red de escuelas de Francia, República Eslovaca, Italia y Austria dirigido a la formación de los alumnos, profesores y padres en el ámbito de la representación de sus compañeros

y, en concreto, en las áreas de capacidad de gestión de autonomía, fomento de la apertura a los demás, capacidad de adopción de iniciativa y de responsabilidades.

## Protección del patrimonio cultural

El objetivo de los proyectos diseñados y desarrollados bajo esta temática apuntan a la concienciación y sensibilización de los jóvenes acerca de la condición de la *cultura* entendida como conjunto de las manifestaciones artísticas de expresión ideológica y afectiva de la sociedad y la identidad europeas, y acerca del rol que ella desempeña en la construcción de las sociedades democráticas. Así, los proyectos de carácter cultural apuntan a la promoción de la responsabilidad de los jóvenes europeos en la conservación del patrimonio cultural nacional y europeo, y al desarrollo de la identificación cognitiva y afectiva de los mismos a través de estrategias diversas, propias de cada una de las iniciativas. Entre el gran número de proyectos desarrollados, cabría destacar cuatro de ellos por su carácter pionero e innovador <sup>83</sup>:

- Las clases de patrimonio cultural concebidas y desarrolladas por la Generalitat de Cataluña con el objeto de fomentar el conocimiento y el compromiso de los jóvenes catalanes respecto al patrimonio cultural de esta Comunidad Autónoma. En concreto, y a través de la organización de campamentos de duración entre uno y siete días, se prepara y trabaja la inmersión cultural de los jóvenes en el marco cultural de la abadía cisterciense de Poblet, donde tienen la oportunidad de analizar e integrar, a través del encuentro con especialistas y artistas, todos los aspectos vinculados con la época medieval y los elementos económicos, políticos y sociales característicos de la misma. Un trabajo de sensibilización cultural similar, esta vez vinculado con la época romana y el legado cultural de la misma, es el que la Generalitat desarrolla en la localidad de Tarragona en el marco de la arquitectura romana que privilegia a esta región catalana.
- La enseñanza del patrimonio cultural constituido por la antigua Abadía benedictina de Saint Jean d'Angély constituye una acción diseñada y organizada por tres países europeos y dirigida a jóvenes entre 15 y 18 años de edad, los cuales emplean quince días en tareas de aprendizaje de la cultura europea, especialmente en temas vinculados con el Camino de Santiago, y de convivencia con jóvenes pertenecientes a otros países de Europa.
- De índole más pragmática es la iniciativa surgida en una escuela de Nápoles, en el seno del subprograma Comenius y extendida por toda Europa, la cual apunta a la responsabilidad y el compromiso concreto de los jóvenes con un elemento cultural de su entorno local inmediato, sea a través de la difusión de información de dicho elemento, de su restauración o limpieza, o de otra tarea dirigida a su promoción.
- Otros proyectos emplean las manifestaciones artísticas en su condición de instrumentos de promoción de objetivos sociales, especialmente de la inclusión social, la tolerancia social, la convivencia y la lucha por la erradicación de problemas como el consumo de drogas. Estos proyectos revelan un carácter esencialmente preventivo y se dirigen, por tanto, a

<sup>83</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 215-217.

alumnos de los niveles de educación infantil y primaria de zonas especialmente vulnerables y precarias de las ciudades donde, con la ayuda de profesores y profesionales, utilizan las manifestaciones artísticas como herramienta para el desarrollo social de los niños. Es el caso del proyecto *MUS-E* de la Fundación Jehudi Menuhin creado en el seno del subprograma Comenius.

## Acciones para una ciudadanía intercultural

Los proyectos relativos a esta temática apuntan a la concienciación de los jóvenes sobre la naturaleza esencialmente multicultural de la identidad europea, constituida a partir de la integración, durante siglos, de elementos pertenecientes a diversas y heterogéneas culturas y civilizaciones. Se pretende así sensibilizar a los jóvenes europeos respecto de su responsabilidad en el desarrollo de una convivencia en la multiculturalidad que, en la actualidad, se impone hoy a Europa desde diferentes ámbitos, especialmente desde el económico. Y al mismo tiempo, lograr que reflexionen en torno a la riqueza y la complementariedad de la diversidad cultural y de la necesidad de su desarrollo en bases de igualdad y de convivencia. Entre el abanico de proyectos desarrollados al amparo de estos fines, dos cabe destacar de modo especial, por la imperiosidad con que las realidades sociales en esos países reclamaban acciones al respecto y por sus potencialidades en la resolución de las necesidades existentes <sup>84</sup>:

- La conflictividad de las relaciones entre ciudadanos pertenecientes a la República de Irlanda y a Irlanda del Norte, y los objetivos del progreso social en términos de reconciliación, cooperación entre las comunidades católica y protestante y estabilidad, ha sido abordado por un proyecto desarrollado en las Islas Británicas. Su pretensión ha sido la de reunir a personas de ambos países (directores escolares, profesores y alumnos de escuelas de enseñanza primaria y secundaria) y organizar conferencias y seminarios en torno a una amplia gama de temas candentes. Este proyecto se denomina *Cooperación norte-sur y este-oeste dentro del Grupo de Encuentro de las Islas Británicas*.
- Otro interesante proyecto es el dirigido a la mejora de la relación entre los grupos de serbios, croatas y musulmanes de Bosnia-Herzegovina, así como a la promoción de la calidad de la formación profesional en este país. Se ha efectuado a través del trabajo conjunto de dos escuelas bosnias de población mezclada junto a otra escuela de formación profesional de la Unión Europea, integrada esta última en el proyecto con el cometido de ayudar a las primeras a la actualización del plan de estudios de sus ciclos formativos, la organización de actividades de formación de profesores y directivos, y la ayuda a la adquisición de material nuevo vinculado al plan de estudios. Este proyecto recibe la denominación de *Phare Vet en Bosnia Herzegovina para fomentar el entendimiento y cooperación interétnicos*.

<sup>84</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 218-219.

## Promoción de la acción social

Las acciones europeas desarrolladas bajo los auspicios de las instituciones comunitarias están revelando una afinidad especial respecto al ámbito de la acción social, esfera donde la concepción de proyectos se está mostrando más fértil. En líneas generales, las iniciativas diseñadas en esta categoría apuntan al desarrollo en los jóvenes de una conciencia de sus derechos sociales y de las responsabilidades que llevan aparejados, así como de la sensibilización en los mismos de la necesidad de lucha a favor de los problemas sociales más acuciantes en la sociedad europea y de la justicia social. En concreto, y en lo que atañe a la enseñanza escolar, este tipo de iniciativas se revela propensa al desarrollo de áreas curriculares relativas a la educación sexual, la educación para la salud, educación para el consumo, etc. Por último, hay que destacar la intencionalidad explícita de fomentar las actividades de trabajo social voluntario de toda la sociedad con los grupos sociales más vulnerables. Del conjunto de proyectos desarrollados en la sociedad europea para la consecución de los objetivos citados cabe mencionar, de nuevo por su condición de acciones dirigidas a la resolución de necesidades sociales cruciales y por su carácter pionero, las siguientes <sup>85</sup>:

- Un proyecto específico relativo a las comunidades judías europeas. En respuesta a las manifestaciones de antisemitismo desarrolladas en algunos puntos de la sociedad europea, y a los problemas de desarrollo de la propia identidad de tales comunidades judías pequeñas y medianas cuando se insertan en el ámbito más amplio de la sociedad, el proyecto presta una atención especial al tratamiento de temas vinculados con estas comunidades y al intercambio de ideas, sobre estos temas, con jóvenes europeos en el marco de las nuevas tecnologías de la comunicación.
- Un proyecto que aprovecha las potencialidades de la música para erradicar la exclusión social y favorecer la integración de determinadas minorías étnicas. Iniciado por jóvenes navarros en colaboración con otros de etnia gitana y otros procedentes del Zagreb, llevan acciones de diálogo cultural mediante la grabación de discos compactos, que integran elementos musicales de las tres culturas.
- En la misma línea, un grupo de jóvenes pertenecientes a los países de Portugal, Brasil y Cabo Verde buscan combatir el fenómeno del racismo a través del diseño de canciones cuyas letras y música abordan la problemática social. Las canciones son difundidas a través de la actuación de un grupo de música rap, *Lords of Reality*, creado por estos jóvenes en el año 1996.
- Con objetivos bien diversos —en este caso la promoción de la salud—, una red de escuelas integrada por diversos centros pertenecientes a distintos países de la Unión Europea analizan cómo pueden diseñarse las relaciones escolares, las estructuras de gestión, los métodos y el currículo escolar y, en suma, las sinergias de la escuela con el entorno social, de modo que contribuyan a la construcción de un entorno escolar saludable que promueva la eficacia escolar y la mejora de los resultados escolares. El centro de las operaciones es la promoción de la salud, es decir, de un entorno escolar saludable como condición necesaria y primera para el éxito de los procesos que se desarrollan en el seno de la escuela. Esta

<sup>85</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 220-222.

iniciativa cuenta con el respaldo conjunto de la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Organización Mundial de la Salud.

- Por último, hay que destacar también la iniciativa desarrollada por la *North Tyneside Senior Youth Theatres Association*, organización consagrada al trabajo con grupos de teatro, y dirigida a abordar la educación sexual, la información sobre las relaciones sexuales, enfermedades de transmisión sexual, complejos sexuales y físicos de los jóvenes y, en suma, a la eliminación de los mitos relacionados con estas cuestiones, a través de la creación de piezas teatrales y de talleres que abordan estos problemas.

## El reto de la igualdad de oportunidades

Las acciones educativas europeas diseñadas desde el prisma de la igualdad de oportunidades apuntan a la eliminación de toda forma de discriminación y prejuicio basado en el género, condición económica, raza o cultura, en conexión a los fenómenos de violencia que frecuentemente suscitan. Las estrategias empleadas para la consecución de este objetivo se revelan múltiples y variadas, e incluyen medidas como la educación en los distintos credos y medidas curriculares como la educación para la paz. Tres cabría apuntar como los proyectos más innovadores concebidos y desarrollados para la promoción de este objetivo <sup>86</sup>:

- Dirigida a la promoción de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la xenofobia, una de las iniciativas financiadas por la Comisión ha radicado en la realización de una exposición pedagógica sobre los campos de concentración, presentada por la Fundación Ana Frank en distintas versiones lingüísticas.
- Con similares objetivos se ha diseñado un proyecto destinado a concienciar a los jóvenes europeos respecto de las causas y las penurias resultantes de las contiendas pasadas, de forma que se involucren de manera activa en la responsabilidad colectiva de la creación y mantenimiento de la paz en la sociedad europea.
- Por último, hay que señalar el proyecto dirigido a la integración de alumnos inmigrantes de enseñanza secundaria en las escuelas y la sociedad noruega mediante el conocimiento y la difusión de su subcultura y el desarrollo en los alumnos del rol de mediador para la resolución de conflictos.

## La protección del patrimonio natural

Las iniciativas concebidas y desarrolladas en el seno de esta categoría apuntan a la educación de los jóvenes para el compromiso de construcción y mantenimiento de un marco natural sostenible. Se trata de desarrollar actitudes y hábitos de relación y de comportamiento responsable con la naturaleza, así como el conocimiento de las innovaciones tecnológicas capaces de mejorar la sostenibilidad. Los temas abordados en los proyectos son múltiples, e incluyen el reciclaje de materiales, el consumo responsable de energía y de utilización de me-

<sup>86</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 223-225.

dios de transporte, etc. En líneas generales, se pretende que los alumnos contacten y se involucren de forma activa en las diversas asociaciones locales, regionales, nacionales, europeas o mundiales sensibilizadas con estos temas y se comprometan en las actividades organizadas, particularmente, por aquellos organismos y acciones promovidos por la Comisión y por las Naciones Unidas a través de la conocida *Agenda 21*.

Dos proyectos podrían destacarse en este ámbito <sup>87</sup>:

- En primer término, la red de escuelas *Jóvenes Reporteros del Medio Ambiente*, cuyos objetivos se encaminan a la comprensión de los problemas del medio ambiente y del desarrollo sostenible; la adquisición de una cultura científica y técnica, y la conformación de un punto de vista crítico respecto a la información recogida y tratada; el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y de comunicación; la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y la adquisición de una visión y un compromiso en la creación de una ciudadanía activa y una Europa multicultural. Los objetivos de esta red se han ido cumpliendo a través de una página web, redactada fundamentalmente en lengua inglesa, que pretende fomentar la cooperación entre los miembros, la difusión de los recursos pedagógicos de formación y material desarrollados por las escuelas en el seno de esta iniciativa, y la publicación de los reportajes y trabajos de los jóvenes reporteros. Otro de los productos más notables del esfuerzo llevado a cabo por esta red de escuelas es la publicación de la Guía del joven reportero del medio ambiente. Esta red de escuelas y su trabajo en ámbitos medioambientales se inserta en el marco de las iniciativas llevadas a cabo por la Federación Europea de Educación Ambiental.
- Con idénticos objetivos de desarrollo sostenible se está llevando a término la labor de los denominados Parlamentos Juveniles del Agua, cuya misión pretende la reunión de todos los agentes implicados en la administración de los recursos hidráulicos y su relación y comunicación con los jóvenes capacitados y sensibilizados con temas medioambientales, para posibilitar la participación activa de estos últimos en la toma de decisiones relacionadas con el medio ambiente y el agua. Las resoluciones que emanan de estos debates son posteriormente elevados a los organismos y entidades comunitarias adecuadas dando lugar a importantes documentos, como ha sido el caso de la declaración de Espalión así concebida y redactada. Los Parlamentos Juveniles del Agua han sido organizados por la asociación *Green*.

## 4. La formación del profesorado en la ciudadanía europea

### Presupuestos previos

La labor de los docentes en la formación de jóvenes ciudadanos se revela esencial. La buena realización de dicha tarea exige el diseño y la introducción

<sup>87</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 226-227.

en el currículo de la formación inicial de los diversos docentes de una asignatura específicamente concebida para el análisis y la reflexión del contenido y las implicaciones de la ciudadanía europea en el siglo XXI.

La formación del profesorado comunitario que se viene desarrollando en Europa parte del marco cívico general establecido por organismos como la UNESCO, la OCDE e incluso la IEA (*International Association for the Educational Achievement*)<sup>88</sup>. Es desde este marco a partir del cual se ha acuñado la expresión de «ciudadanía múltiple», entendida como la compatibilidad de la ciudadanía europea con la multitud de identidades conformadas por el grupo familiar, el de pares, el abanico de asociaciones, corporaciones y comunidades profesionales, religiosas y otras de ámbito local, regional y nacional, con especificidades culturales, políticas y religiosas propias<sup>89</sup>. Sobre este concepto se cimienta el respeto cívico por la diversidad de tradiciones, culturas y actitudes, que posibilita, garantiza y estabiliza la cooperación en el interior de Europa en su consagración y preservación de los derechos individuales y colectivos<sup>90</sup>.

La formación cívica del profesorado se revela imprescindible para un diseño, desarrollo y evaluación idóneos de las actividades formativas que hay que desarrollar luego en la institución escolar. Dicha formación debe resultarle suficiente para llenar de contenido y dar respuesta a cuestiones cruciales relativas a este ámbito, como por ejemplo<sup>91</sup>:

- ¿Cuál es el rol de la escuela en la promoción de la ciudadanía activa, y en qué referentes esenciales podría verse traducido?,
- ¿Qué estructuras participativas existen en la escuela para los alumnos, profesores, personal y padres?,
- ¿Qué análisis del plan de estudios se ha realizado, si es el caso, para el conocimiento de las perspectivas y los contenidos disciplinarios que refuerzan la ciudadanía activa?,
- ¿Qué actividades intercurriculares o extracurriculares pueden constituirse en auxiliares de la ciudadanía activa?,
- ¿Qué iniciativas se llevan a cabo para reproducir en la escuela una sociedad de convivencia y compromiso?,
- ¿Qué estrategias y metodologías son puestas en práctica para el refuerzo de las aptitudes y competencias de participación de los alumnos?,
- ¿Qué iniciativas específicas son organizadas en la escuela para reforzar su labor de compromiso con los problemas sociales o de aprendizaje?,
- ¿Qué proyectos pedagógicos o proyectos europeos y/o internacionales promueven la educación de la ciudadanía europea activa en la escuela y cuál es la participación de la institución en los mismos?

## Programas marco de formación del profesorado.

Ciertamente, la participación en los programas europeos de formación del profesorado impulsados por la Comisión Europea constituye un medio especialmente idóneo para fomentar en la institución y en la comunidad escolar la creación de una cultura europea y los valores de igualdad, interculturalidad e integración que pretenden sustentarla. De igual modo, dicha participación constituye una oportunidad única de llevar a la escuela la reflexión sobre los problemas políticos y sociales más candentes de la actualidad europea. La gran

<sup>88</sup> Vid. Torney-Purta, J., Schwille, J. and Amadeo, J. A. (eds) (1999): *Civic Education Across Countries: twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.

<sup>89</sup> Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. p. 240.

<sup>90</sup> *Idem.*

<sup>91</sup> Montané, M. (2002): *Op. cit.* Cfr. pp. 228-229.

mayoría de los proyectos de formación del profesorado europeo se insertan en el marco del programa Sócrates y, más en concreto, en su variante Comenius-Acción 3.

## **Temáticas prioritarias de los programas de formación del profesorado en la ciudadanía europea e iniciativas concretas destinadas a su implantación y desarrollo**

La formación del profesorado en esta temática contempla unas líneas establecidas como prioritarias por la Comisión que vienen a coincidir plenamente con las que hemos analizado más arriba, en relación al alumnado <sup>92</sup>:

- Participación en la vida política de la Unión Europea,
- Protección del patrimonio cultural,
- Acciones para una ciudadanía intercultural,
- Promoción de la acción social,
- El reto de la igualdad de oportunidades, y
- La protección del patrimonio natural.

## **Participación en la vida política de la Unión Europea**

Entre los proyectos actualmente en curso concebidos y desarrollados para la promoción de la ciudadanía europea activa cabe destacar especialmente tres <sup>93</sup>:

- El primero de ellos se inscribe en el marco de Comenius-2, con una duración prevista de tres años y con la participación de cinco países (España, Francia, Países Bajos, Reino Unido y República Checa). Apunta al desarrollo de un modelo para la formación de profesores que contemple contenidos idóneos, enfoques pedagógicos oportunos y la realización de «buenas prácticas», reconocidas como tales por instituciones competentes. Pretende establecer una serie de módulos y directrices de aplicación universal en el ámbito de la formación docente para la ciudadanía.
- En segundo término cabe citar a otro proyecto dirigido a la formación de los profesores, pero enfocado a la adquisición de contenidos y habilidades que reviertan en la enseñanza de aptitudes y competencias democráticas de los alumnos. En concreto, se trata de fomentar acciones destinadas a la creación, desarrollo y gestión de consejos de alumnos, como contribución de relevancia en la educación para la ciudadanía. Opera a través del análisis teórico e intercambio de información relativa a los sistemas de representación de los alumnos en las escuelas de diversos países europeos. Los siete países involucrados (Austria, Francia, Alemania, Gran Bretaña, Hungría, Lituania y Polonia) contemplan difundir el proyecto mediante la publicación de un libro sobre esta temática en formato Cd-rom, en las lenguas propias de todos los países participantes.
- Por último, cabe destacar un proyecto concebido para el análisis del concepto de democracia, y el diseño de métodos pedagógicos y recursos que

<sup>92</sup> Vid. Montané, M. y Beernaert, Y. (eds) (2001): *Hacia la ciudadanía activa. Jóvenes de Europa y del mundo en conexión*. Barcelona, Fórum Universal de las Culturas - Barcelona 2004. Cfr. Montané, M. (2002): *Op. cit.*, pp. 230-239.

<sup>93</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 230-231.

lo desarrollen, dirigido a profesores de preescolar y primaria. De duración establecida para tres cursos académicos, adquiere sus materiales de trabajo de una red de escuelas que actúa en el marco de Comenius I. Dicha información es procesada a través de la realización de visitas educativas, la celebración de conferencias y seminarios, y la comunicación y el intercambio de información mediante las nuevas tecnologías de la información.

## Protección del patrimonio cultural

Puede decirse que la gran mayoría de los proyectos y acciones patrocinados por las instituciones comunitarias y vinculadas con la promoción y protección del patrimonio cultural se insertan y actúan a través de la denominada red *Chain* o red de patrimonio cultural, la cual dirige su actividad a la promoción de la protección y la enseñanza del patrimonio cultural europeo. Entre el abanico de proyectos culturales actualmente existentes en las instituciones educativas europeas, cabe destacar, especialmente, el que sigue <sup>94</sup>:

- *Exploración de las corrientes internacionales de la literatura europea.* Ha sido diseñado y está siendo desarrollado con el objetivo de incrementar la conciencia de los docentes respecto de la naturaleza plural e interrelacionada de la cultura europea, especialmente en su manifestación literaria; de favorecer el análisis de los docentes de las interrelaciones e influjos existentes en los autores europeos con el objeto de percibir la unidad e integridad del patrimonio cultural europeo; y de proporcionar instrumentos a los docentes para la sensibilización de los alumnos respecto de la necesidad del conocimiento y la comprensión de la internacionalidad e integridad de la cultura europea.

Dirigido a profesores de literatura de enseñanza secundaria, el proyecto está, en la actualidad, abordando y desarrollando las temáticas siguientes:

- El desarrollo de la identidad regional de una «patria» europea a través del trabajo de determinados poetas.
- El libro de viajes como género.
- Influencias mutuas en las literaturas de España, Grecia e Irlanda.
- La poesía de Europa del Este y su influjo en los escritores irlandeses del siglo XX,
- La violencia y la guerra: respuestas de Irlanda y Holanda a los conflictos internos,
- La particularidad de las biografías: cómo lo local se convierte en universal.

De duración prevista para dos años académicos, el proyecto será concluido con la elaboración de un módulo y un conjunto de textos dirigidos a la exploración de las influencias interculturales en la literatura europea y al diseño de metodologías válidas para realizar dicho análisis.

<sup>94</sup> *Ibidem.* Cfr. pp. 231-232.

## Acciones para una ciudadanía intercultural

Dos proyectos cabe destacar, muy especialmente, de entre las diversas iniciativas actualmente desarrolladas por los diversos países respecto a la promoción de la ciudadanía europea intercultural:

- Sustentado en la idea de que las perspectivas culturales deben ser necesariamente tenidas en cuenta en el análisis y el diseño de propuestas para el desarrollo sostenible, el proyecto denominado *Testdais* apunta a la reflexión conjunta de las realidades del desarrollo sostenible y la sensibilidad cultural, combinando ambos tipos de ciudadanía ecológica y cultural. De tres años de duración y con una participación de seis instituciones de cuatro países, esta iniciativa pretende concluir con el establecimiento de un marco conceptual sobre esta temática y la preparación de materiales de trabajo para su empleo en seminarios de formación del profesorado.
- El segundo de los proyectos que merece particular atención es el que, con la participación de instituciones de cinco países (Reino Unido, Francia, Dinamarca, España y Suecia), apunta a la integración del conocimiento y al respeto por la diversidad cultural europea en los programas escolares. Los contenidos objeto de análisis en esta iniciativa abordan el origen de las diferencias, a través de la exploración de los movimientos migratorios en Europa; la experiencia de lo diferente, mediante una reflexión sobre las realidades del conflicto y del asentamiento cultural en el contexto europeo; y el espacio para la diferencia y la convivencia, a través del análisis de la resolución de conflictos surgidos a raíz de las diferencias culturales en Europa. Sus resultados están siendo publicados tanto en formato papel como en una página web especialmente creada para el desarrollo de este proyecto.

## Promoción de la acción social

Entre los proyectos que se desarrollan bajo esta temática cabría destacar los siguientes <sup>95</sup>:

- Resulta de interés, en primer término, la cooperación promovida por el Parlamento Europeo entre los distintos proyectos europeos implicados en los programas comunitarios, en los ámbitos de la educación, la enseñanza y la juventud, iniciativa que ha recibido la denominación de *Connect*, y cuyo objetivo primordial es la potenciación de la ciudadanía europea y su conexión con la mundial.
- Un proyecto pionero es el que tiene como objetivo la promoción de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (de carácter social, emocional o de conducta). De forma específica, pretende el apoyo a los educadores para hacer frente a la educación de alumnos con dificultades sociales, emocionales o de comportamiento; la ayuda a educadores y profesores en la identificación de «buenas prácticas» para la enseñanza de aptitudes sociales y la ciudadanía efectiva; la creación de un programa de formación continua de profesores en este ámbito; la oferta y extensión de dicho programa de formación a todas las instituciones escolares de la

<sup>95</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 234-236.

Unión Europea; el diseño y recopilación de materiales y estrategias para su difusión; y, por último, la utilización de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones en este campo.

- El tercer proyecto que destacamos ahora se dirige a la dotación de ayuda a directores y profesores para mejorar las aptitudes sociales y de comportamiento de sus alumnos y para crear un entorno escolar de aprendizaje más agradable y eficaz. Este proyecto, en el que participan Finlandia, Alemania y Holanda, emplea la dinámica de grupo como instrumento básico de promoción de dichas aptitudes y dicho ambiente.
- Por último, y en la misma línea del proyecto anterior, merece también atención el proyecto *Inthasoc*, cuyo objetivo mira a instruir a los profesores en los procedimientos y recursos metodológicos necesarios para fomentar la comunicación intercultural y atajar y resolver conflictos escolares, favoreciendo así un entorno escolar que permita el desarrollo de una enseñanza de calidad para todos los estudiantes.

## El reto de la igualdad de oportunidades

Tres iniciativas merecen destacarse de forma especial en este capítulo <sup>96</sup>:

- En primer término, la creación del primer Observatorio Europeo de la Violencia en la Escuela, creado por Eric Debarbieux y Catherine Blaya-Debarbieux con el apoyo de la Comisión. Celebró su primera conferencia internacional bajo el título de «Violencia en la escuela y políticas públicas» en París, en marzo de 2001, que dio paso a su conversión en observatorio internacional destinado, entre otros cometidos, a diseñar cursos de formación continua para profesores en este ámbito.
- Destaca también en la misma línea el proyecto *Save*, acogido a Comenius-2, cuya intención es servir de ayuda a los profesores en la disminución de incidentes violentos en las escuelas y en la mejora del entorno escolar.
- Es necesario citar, por último, los trabajos de la Red Europea de Educación para la Paz, constituida con el objetivo de preparar un marco teórico sobre esta temática que pudiera ser insertado como módulo específico en la formación continua de profesores europeos. Diseñado con una duración de dos cursos académicos y compuesto por un equipo internacional de investigadores y formadores, entre los productos finales de la red se contempla la clarificación del concepto mismo de educación para la paz y un conjunto de sugerencias para su implantación y práctica dentro de la escuela.

## La protección del patrimonio natural

Destaca mucho en este ámbito la labor de la asociación *Ciencia en Europa*, la cual constituye una subdivisión de la más global *Science across the World* dirigidas, ambas, entre otros cometidos, a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

<sup>96</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 237-238.

Como resumen final de todo lo que hasta el momento se ha dicho, conviene reconocer de entrada el gran valor de las iniciativas llevadas a cabo. Pero reconocer también que el beneficio social y cultural que de hecho reportan los diversos programas de educación promovidos por la Comisión alcanza sólo al 10% de la población escolar europea. Esto supone que su cobertura poblacional es escasa, y da pábulo a la opinión de algunos estudiosos, que estiman que quienes menos disfrutan a la postre de estos programas y experiencias son precisamente los alumnos y los profesores que más los necesitarían <sup>97</sup>. En parecida línea se manifiestan quienes, además, denuncian la frecuente falta de entusiasmo y de participación de los ciudadanos respecto de la realidad de la Unión Europea y de los programas diseñados y ofertados por sus instituciones. Esto debería inducir, en primer lugar, a la búsqueda de estrategias alternativas complementarias de sensibilización y conciencia a favor de la identidad europea <sup>98</sup>. Pero sobre todo, a una apuesta radical por la formación y la reflexión de los docentes respecto de su condición de ciudadanos europeos y de las implicaciones que, en su persona y en su tarea profesional, emanan de dicha condición. Parece claro que sólo si los profesores manifiestan clara conciencia de su propia ciudadanía europea y de su aprecio por la construcción de una Europa unida serán capaces de transmitir de influir de forma correcta en los alumnos <sup>99</sup>.

<sup>97</sup> Peña, J. V. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a los programas y acciones escolares en torno a la ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. pp. 253-255.

<sup>98</sup> Raventós Santamaría, F. (2002): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a los programas y acciones escolares en torno a la ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, op. cit. Cfr. p. 257.

<sup>99</sup> Peña, J. V. (2002): *Op. cit.*

## CAPÍTULO 4

# Universidad y ciudadanía europea: un modelo de universidad para una idea de ciudadanía europea

## 1. Rol de la universidad en la conformación de la ciudadanía europea

La misión de la universidad, así como de la formación universitaria que de ella se deriva, se revelan instrumentos primordiales en la construcción de la ciudadanía europea, entendida como «concepto jurídico-político nuevo vinculado a una serie de derechos y obligaciones» de diferente orden y entidad <sup>100</sup>.

La función de la universidad incide de tal modo en la conformación de una identidad europea que diversos estudios llevados a cabo por la Comisión Europea han avalado, sin género de dudas, la correlación positiva existente entre el nivel de formación de los individuos y la inquietud de los mismos por participar en procesos de cohesión social o de unión política, tanto a escala europea como a escala mundial. En suma, parece claro que la persona ilustrada o cultivada en términos formativos posee un conjunto de destrezas de orden instrumental y moral que la sitúan en una posición de privilegio para abordar nuevos retos en el ámbito de la convivencia <sup>101</sup>.

Además de su contribución a la generación y consolidación de una genuina conciencia de ciudadanía europea, la función de la universidad se revela imprescindible en la oportunidad que ofrece a los individuos de participar en el acervo de conocimientos compartidos y transmitidos de generación a generación, entre los cuales los avances científicos y técnicos ocupan un lugar de primer orden para el desarrollo de nuestra sociedad actual. En líneas generales, la universidad desempeña un papel crucial en el desarrollo y afianzamiento de las destrezas comunicativas y del patrimonio común de conocimientos que, a nivel lingüístico, tecnológico y de conocimientos, los sujetos precisamos para participar en la construcción de un conocimiento compartido «de envergadura genuinamente europea» <sup>102</sup>. La existencia de un conocimiento de tal carácter parece constituir uno de los elementos que despiertan más expectativas e inquietudes en este ámbito. En concreto, como propuesta general de la aportación específicamente europea al acervo cultural humanitario, algunos autores señalan la construcción de un modelo propio de relaciones personales, que revele una primacía del Estado de Bienestar; un modelo de relaciones interinstitucionales basado en la subsidiariedad y un modelo distinto de relaciones internacionales en el marco de la globalización (...), reconociendo que, con todo, el contenido conceptual del desarrollo y progreso humanos encuentran su nivel más elevado de sofisticación en la actualidad en el terreno tecnocientífico <sup>103</sup>.

<sup>100</sup> Cfr. Martínez, M. y Haug, G. (2003): «Universidad y ciudadanía europea», en *Actas del Simposio La formación de europeos*. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes. p. 258.

<sup>101</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 259.

<sup>102</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 267.

<sup>103</sup> *Idem*.

En lo que atañe al desarrollo de las destrezas comunicativas necesarias para participar en la construcción del conocimiento, la universidad constituye el escenario donde el 13% de los sujetos aprende su primera lengua extranjera. Este dato tiene una lectura positiva en tanto que, si bien la enseñanza secundaria constituye el primer escenario para aprender una lengua extranjera (el 60% de sujetos la aprende en este nivel de la enseñanza), cuando dicho nivel de la enseñanza no alcanza ese objetivo, el paso por la formación universitaria permite completar esta capacitación <sup>104</sup>. Por otra parte, la enseñanza superior, y la universitaria en particular, se revelan instrumentos primordiales para permitir el acceso y el conocimiento de los sujetos de las herramientas de comunicación telemática necesarias para contribuir de forma activa en la construcción del conocimiento.

La universitaria también constituye la formación idónea y necesaria para la adquisición por los sujetos de una base mínima de conocimientos estrictamente tecno-científicos que les capaciten para la toma de decisiones académicas y laborales en el nivel de responsabilidad en que se ubiquen. Así, Echeverría distingue cuatro contextos de actividad tecno-científica que, desarrollados primordialmente en el ámbito de la enseñanza universitaria, constituyen procesos necesarios para la formación laboral de los sujetos y, como han revelado ciertos estudios patrocinados por la Comisión Europea, para su sensibilización en torno a las políticas comunitarias en materia de investigación científica y de desarrollo tecnológico y en la configuración de un patrimonio común <sup>105</sup>: el contexto de educación (enseñanza y difusión de la ciencia), el contexto de innovación (investigación pura), el contexto de evaluación (o de valoración) y el contexto de aplicación. En este sentido, se subraya en la actualidad el rol de la universidad como formadora de futuros cuadros económicos de ámbito internacional, y la necesidad de promocionar la naturaleza y el potencial de la misma, y de la enseñanza superior globalmente considerada, como sector enfocado hacia la promoción de la actividad económica nacional y europea.

A partir de la relevancia de la misión de la universidad en la formación de los ciudadanos y en la dotación a los mismos de herramientas y contenidos favorecedores de la construcción de un patrimonio común de conocimientos, se comprende en mejor medida el celo de los políticos europeos por crear, de forma definitiva, un espacio de educación superior en Europa. Espacio cuya conformación y desarrollo requiere, muy en primer término, la implicación institucional en proyectos compartidos y el convencimiento y la persuasión a favor del proyecto europeo que de tal implicación resultan, de preferencia a un marco normativo que establezca pautas unificadoras <sup>106</sup>.

## 2. Hacia la creación de un espacio de educación superior en Europa

La convergencia europea en la enseñanza superior y universitaria debe suponer para las universidades un proceso de armonización que contribuya a una mayor transparencia que facilite el reconocimiento académico y un proceso de cambio en la forma de entender la docencia por el profesorado universitario. Ambos elementos exigen la realización de un debate y puesta en común de los contenidos de aprendizaje y la identificación de objetivos terminales vincula-

<sup>104</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 269.

<sup>105</sup> Echeverría, J. (1995): *Filosofía de la Ciencia*. Madrid, Akal.

<sup>106</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 256.

dos a la formación en cada titulación, así como la puesta en común de los estilos docentes idóneos a cada formación específica.

## **Objetivos de la creación de un espacio europeo de educación superior**

La Declaración de la Sorbona, firmada en el año 1998 por cuatro países de la Unión Europea (Alemania, Francia, Italia y Reino Unido), constituye uno de los primeros documentos normativos establecidos en el ámbito de la política educativa europea de enseñanza superior para la construcción de un espacio europeo de educación superior. Las medidas establecidas en este documento apuntan la necesidad de una *modificación de la arquitectura de los títulos*, estructurándolos en dos niveles: un primer nivel de grado, de necesario reconocimiento internacional y de acceso directo al mercado laboral, y un segundo nivel de posgrado, esencialmente de especialización y vía para el acceso a una formación ulterior y de doctorado.

Uno de los rasgos más originales de la Declaración de la Sorbona radica en su referencia prioritaria a las *cualificaciones* (conocimientos y competencias susceptibles de ser empleadas en el mercado laboral), en vez de referirse a un discurso vinculado con los diplomas universitarios concretos. En líneas generales, cabe decir que uno de los efectos primordiales del contenido de esta declaración radicó en la toma de conciencia de los ministros de educación europeos acerca de las diferencias existentes entre los diversos sistemas nacionales en aspectos relativos a su eficacia, duración y nivel de preparación para la vida profesional. Por otra parte, a partir de la difusión del documento, las presiones gubernamentales en las instituciones universitarias se han manifestado a favor del diseño de planes de estudio de duración más restringida y de carácter más profesional, y de la introducción de un primer ciclo de cualificación que actúe de titulación intermedia en aquellos países cuyo sistema educativo tradicional sólo ofrece, de preferencia, planes de estudios de duración prolongada (de 4 a 5 años, oficialmente, y de 6-8 en la práctica).

A través de la Declaración de Bolonia, ratificada en el año 1999 por 29 países europeos, los diversos ministros de educación firmaron su compromiso de avanzar en la línea de los objetivos expuestos en la Declaración de la Sorbona. Se trataba, en definitiva de promover la Europa del conocimiento como factor primordial de crecimiento social y humano a través del desarrollo de las competencias y los valores compartidos necesarios para la consolidación de la ciudadanía europea, para la promoción mundial de la competitividad y la calidad del sistema europeo de enseñanza superior y, en suma, para lograr la coordinación de las diferentes políticas educativas de enseñanza superior antes del año 2010.

La Declaración de Bolonia anuncia la puesta en funcionamiento de un espacio europeo de enseñanza superior en el horizonte de once años, a través de la adopción por los distintos países europeos de medidas estructurales convergentes en este nivel dirigidas a la consecución de seis objetivos primordiales <sup>107</sup>:

- el establecimiento de un sistema de diplomas comprensibles y comparables, destinado a favorecer la integración de los ciudadanos europeos en el mercado laboral;

<sup>107</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 300.

- la adopción de un sistema basado en dos niveles principales de pregrado y posgrado, el primero de los cuales debe permitir la inserción inmediata en el mercado laboral;
- la adopción de un sistema compatible de créditos, constituidos en unidades de formación capitalizables, como medio de promoción de la movilidad y la formación de los sujetos en bases de aprendizaje permanente;
- la promoción de la libre circulación en el espacio europeo;
- el desarrollo de la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la formación;
- la promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior a partir del diseño y desarrollo de cursos europeos, cooperación institucional, programas integrados, etc.

Frente al carácter académico de la Declaración de la Sorbona, el contenido y objetivos de la Declaración de Bolonia revelan un interés muy específico dirigido a enfatizar el rol y los objetivos de la enseñanza superior en el marco económico y social del nuevo espacio europeo y, muy particularmente, a los vinculados con la empleabilidad de los sujetos. Ciertamente, entre los tres objetivos que apunta la Declaración de Bolonia, movilidad, competitividad y empleabilidad, este último parece que ha constituido la fuerza más poderosa de cambio y reforma en la enseñanza superior <sup>108</sup>.

La importancia concedida a la empleabilidad exige dos tipos de reformas en el ámbito del espacio europeo de enseñanza superior <sup>109</sup>:

- La primera de ellas se refiere a la necesidad del diseño de la formación, las cualificaciones y las titulaciones sancionadoras de las mismas, en líneas ajustadas a las demandas del mercado laboral. Se trata de un problema esencialmente estructural, relativo al contenido de las formaciones y a los métodos didácticos que las desarrollan, los cuales deben ser reestructurados en líneas de flexibilidad y diversidad de la formación, pluridisciplinaridad, y análisis y ajuste de los diplomas a las competencias requeridas en el ámbito laboral (conocimientos generales, aptitudes transversales utilizables en una amplia gama de actividades profesionales, dimensión europea). El éxito de esta reforma requiere un cambio en la *cultura docente* actualmente existente en el ámbito universitario, junto al desarrollo de procesos administrativos de modificación del marco legislativo por el que se rigen algunos sistemas educativos.
- La segunda reforma exige el reconocimiento por el mercado laboral y por los distintos países europeos, de los diplomas sancionadores de la enseñanza superior. El no reconocimiento de las titulaciones a lo largo de la geografía europea constituye un obstáculo no sólo a la empleabilidad en Europa, sino a la libertad de los Europeos de ejercer su actividad profesional en cualquiera de los países pertenecientes a la Unión —lo que, por otra parte, constituye un derecho reconocido— y a la auténtica conformación de una identidad ciudadana europea. También exige, por último, la garantía de calidad de la enseñanza superior en líneas de vinculación al ámbito laboral. En este sentido, en algunos países la colaboración de las agencias e instancias empresariales en el diseño e impartición de cursos de formación está constituyendo un criterio y una exigencia para la acreditación de dichos cursos. De igual modo, se está apreciando un tránsito de una concepción de nivel de calidad ligada

<sup>108</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 305.

<sup>109</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 302-304.

esencialmente a elementos pedagógicos, a otra vinculada a los resultados de la formación en términos de competencias claves.

## De la Declaración de Bolonia a la reunión de Praga

A partir de la firma de la Declaración de Bolonia se sucedieron numerosos encuentros académicos dirigidos a debatir las principales directrices de coordinación apuntadas en dicha Declaración y a preparar el encuentro de ministros de educación en Praga, celebrado en mayo del año 2001. A modo de resumen, cabe destacar las siguientes temáticas prioritarias abordadas, de manera sucesiva, en distintas reuniones preparatorias celebradas en distintas ciudades europeas:

- *Credit accumulation and transfer system* (Leira, Portugal, noviembre 2000)
- *Bachelor degree* (Helsinki, Finlandia, febrero 2001)
- *Transnational Education* (Malmoe, Suecia, marzo 2001)
- *Student Göteborg Convention* (Göteborg, Suecia, marzo 2001).

Mención especial merece el encuentro de instituciones europeas de enseñanza superior, celebrado en Salamanca en marzo del 2001. En esta reunión se creó la Asociación Europea de Universidades, *EUA*, fruto de la fusión de la Conferencia de Rectores Europeos, *CRE*, y la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea, *CRUE*, decisión que, además de poseer un gran valor simbólico, consagra la existencia de una institución con fuerza suficiente para transmitir su mensaje a gobiernos y a la sociedad, ayudando así a perfilar el futuro espacio europeo de educación superior.

A partir de la consagración de los objetivos de la Declaración de Bolonia, la Convención de Salamanca establece unos principios adicionales para el desarrollo de la enseñanza superior europea, entre los que destacan el *ejercicio de la autonomía universitaria responsable* en el diseño de estrategias y prioridades en los ámbitos de la docencia e investigación, asignación de recursos, desarrollo de currículos y criterios de admisión de estudiantes y profesorado; el *acceso abierto a los estudios de pregrado y posgrado*, orientado a la realización personal a lo largo de toda la vida; la *cimentación de la enseñanza superior en la investigación* como motor de la enseñanza superior; y la *articulación de la diversidad* de sistemas nacionales, perfiles de instituciones, desarrollo curricular y lingüística típica de la enseñanza superior europea.

Finalmente, en la reunión de Praga se realizó un proceso de sistematización de los progresos en materia de coordinación de las políticas educativas europeas de enseñanza superior desde los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, a partir de un documento elaborado por Pedro Lourtie<sup>110</sup>, y se definieron los ejes prioritarios del proceso de convergencia a seguir hasta el siguiente encuentro de ministros de educación en Berlín, en 2003. En concreto, en la reunión de Praga se enfatizaron las siguientes áreas prioritarias de acción:

- La *adecuación de las estructuras universitarias* de todos los países europeos a la *concepción* determinada en la *Declaración de la Sorbona*.
- La *organización de seminarios en las universidades para el análisis y debate de las áreas de cooperación universitaria europea* en materia de acreditación y garantías de calidad de las titulaciones y las universidades y, en concreto, en materia de:

<sup>110</sup> *Furthering Bologna Process*, recopilación de todos los documentos elaborados desde junio de 1999, fecha de la firma de la Declaración de Bolonia, y de los diferentes eventos programados para el desarrollo de los objetivos allí contenidos.

- Reconocimiento y uso del crédito europeo,
- Desarrollo de titulaciones conjuntas,
- Dimensión social de la universidad referida, especialmente, a los obstáculos a la movilidad,
- Ampliación de los objetivos de la Declaración de Bolonia, en especial los relativos a la educación transnacional, el fomento de la educación continua y el impulso de la participación de los estudiantes.

Las conclusiones de la reunión de Praga realizaron un énfasis especial en la creación y desarrollo de agencias de calidad, evaluación y acreditación del sistema educativo, uno de cuyos cometidos debería apuntar a la promoción de redes europeas de las distintas disciplinas, dirigidas al establecimiento de contenidos y habilidades para el ejercicio profesional para los dos títulos contemplados en las declaraciones de la Sorbona y de Bolonia. Ya la reunión de Salamanca propuso, en esta línea, la creación de una agencia europea que, mediante criterios bien definidos, permitiese hacer comparables los resultados obtenidos.

## Sobre el concepto de crédito

En la legislación española hasta ahora vigente, el crédito hacía referencia a la valoración de la enseñanza con diez horas de enseñanza teórica o sus equivalentes, entre las que pueden incluirse actividades académicas dirigidas. Se trata, por tanto, de un concepto de crédito primordialmente centrado en la enseñanza y en el profesor, más que en el aprendizaje y en el estudiante.

La nueva concepción de crédito europeo, basada en el *European Credit Transfer System, ECTS*, utilizado como experimento piloto en la primera fase del programa Erasmus, integra armónicamente la enseñanza teórica y práctica, las actividades académicas dirigidas, y el estudio y trabajo personal que el estudiante debe realizar para superar cada una de las materias o asignaturas. Así, el crédito europeo está más centrado en el aprendizaje del estudiante que en la actividad del profesor, generando una mayor implicación del estudiante al favorecer su actividad y protagonismo.

El sistema *ECTS* proporciona un método para que exista una transparencia de información entre los distintos centros europeos y, especialmente, para que facilite el reconocimiento académico completo de los estudios realizados en el centro de destino. Es muy importante destacar, como advierten algunos autores, que el período de estudios que realiza un estudiante en otro país debe reemplazar un período y una formación de nivel comparable en el centro de origen, aunque los contenidos del programa acordado en la movilidad puedan diferir parcialmente. Por ello, la utilización del sistema *ECTS* está basada en la mutua confianza entre las instituciones <sup>111</sup>.

La adopción del nuevo sistema de créditos por parte de toda la población estudiantil europea pretende realizar una reorganización conceptual de los sistemas educativos concebida para su adaptación a los nuevos métodos de formación a lo largo de la vida, lo cual añade, al concepto inicial del crédito como valor establecido fácilmente transferible, un factor de acumulación válido para las distintas etapas formativas.

La valoración del crédito europeo se realiza sobre la base de que un estudiante a tiempo completo pueda cursar 60 créditos por año en el conjunto de

<sup>111</sup> Cfr. Martínez, M. y Haug, G. (2003): *Op. cit.* p. 281.

asignaturas en que se desarrolle la titulación correspondiente. La media europea en horas de trabajo total del estudiante es de 1600 horas, lo que supone una equivalencia crédito/hora de 1/27, si bien en este punto será necesario tener en cuenta las particularidades de cada titulación.

Aunque el cómputo de horas por año que se está adoptando a escala europea pueda parecer elevado, hay que entenderlo como la dedicación de un estudiante a tiempo completo a su titulación. Así, las horas que se están contabilizando son todas las que tiene que dedicar al conjunto de contenidos, actividades, evaluaciones, etc. Por otra parte, tiene la ventaja de que cada estudiante puede valorar, de forma más clara, los conceptos que tiene que asumir en el tiempo de que disponga y diseñar su propio ritmo de aprendizaje.

Con esta nueva concepción y valoración del crédito, en el currículo del estudiante se deberán incorporar no solamente las materias superadas, sino también el mayor o menor aprovechamiento y profundidad de su aprendizaje, lo cual supone un cambio en el sistema de calificaciones, incorporando la nota numérica y una escala de grados que permitan plasmar la valoración conceptual del rendimiento de cada estudiante en cada una de las asignaturas.

En la actualidad, la legislación española prevé todavía la nota alfanumérica con una escala de 1 a 4, correspondiendo 1 al aprobado y 4 a la matrícula de honor, para las ponderaciones correspondientes a las calificaciones de los estudiantes. La incorporación de una nota numérica y, a su vez, una escala de grados, permitirá una homogeneización de los expedientes de los estudiantes y una lectura más fácil del currículum desarrollado por el estudiante. Para la contribución a dicha homogeneización se ha diseñado un modelo de diploma (*Diploma Supplement*), es decir, un certificado europeo suplementario al título. Ha sido impulsado de forma conjunta por la UNESCO, la Unión Europea y la Conferencia de Rectores Europeos y recoge en un documento unificado las materias superadas por el estudiante, sus créditos, calificaciones y todas las características generales y específicas de la titulación. Posee una estructura definida de forma muy clara que recoge información sobre la identidad del poseedor de la titulación, sobre ésta y sobre el nivel que tiene, sobre los contenidos y los resultados obtenidos y sobre la función de la titulación. Por último, añade también epígrafes de información adicional, de certificación del suplemento y de información sobre el sistema nacional de enseñanza superior. El documento pretende ser comprensivo, abierto a la incorporación de forma actualizada del aprendizaje a lo largo de la vida, configurando los conocimientos acreditados en las diferentes instituciones universitarias en que el estudiante vaya realizado su formación.

## Repercusiones en la cultura docente

La transición del concepto de crédito actual al crédito europeo tiene implicaciones muy notables en la *cultura docente* actualmente existente en algunas universidades europeas y, particularmente, en las universidades españolas. Dicha transición, y el establecimiento definitivo del crédito europeo, suponen un nuevo diseño de los planes docentes de las asignaturas en los que queden perfectamente clarificados los objetivos de las mismas (en términos de conocimientos y competencias) así como las actividades vinculadas con su consecución (en tér-

minos de clases teóricas, prácticas, trabajos dirigidos, autoevaluaciones, horas de estudio), todo ello con el correspondiente cómputo en horas.

En la universidad española hemos operado, hasta ahora, con un concepto de crédito centrado fundamentalmente en el profesor y, por tanto, generador de un alumno esencialmente receptor y pasivo que ha basado su aprendizaje en la adquisición de contenidos. Sin negar la valía de dichos procedimientos de aprendizaje, pero integrándolos y superándolos, la nueva concepción de crédito descansa en el alumno, favoreciendo su actividad y protagonismo en la comprensión y aplicación significativa de conocimientos.

La construcción y el establecimiento de la nueva *cultura docente* en nuestras universidades, requiere del apoyo de los diversos órganos universitarios en los ámbitos de la optimización de los planes de mejora docente, soporte a la docencia, innovación docente, formación del profesorado, nuevas técnicas de información y comunicación, e incentivación.

## Estructura armónica de las titulaciones

Uno de los aspectos más señalados en las declaraciones europeas sobre la coordinación de la enseñanza superior europea es el relativo a la armonización de las titulaciones. El objetivo, como hemos apuntado más arriba, es establecer una estructura de titulaciones lo más flexible posible, con dos grados diferenciados: un primer grado de tres años de duración como mínimo, que desemboque en el título inicial que esté terminológicamente más de acuerdo con la tradición de cada país y que permita el ingreso en el mercado laboral, y un segundo grado de dos años (máximo) sancionado con el título de *master*, entendiendo este término como segundo título oficial sólo impartido por una institución universitaria o adscrita a ésta.

Esta propuesta, muy especialmente en lo que atañe al caso español, hace necesaria la revisión de los contenidos actuales de los diferentes planes de estudio y su adaptación a la duración real de las enseñanzas, omitiendo contenidos que actualmente se están impartiendo en las actuales titulaciones de primer grado para incorporarlos en los contenidos del segundo grado. La revisión y adaptación de los contenidos de los planes de estudio debe ser realizada a partir de la concesión de un mayor grado de autonomía universitaria, desde la que, a partir de unos contenidos básicos generales, similares a los diseñados con las directrices de los planes de estudio actuales, se puedan desarrollar los contenidos de cada una de las titulaciones, siempre con una acreditación posterior de las diferentes enseñanzas impartidas.

La armonización de las titulaciones, así como otros aspectos de la enseñanza superior vinculados con el desarrollo de perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimiento, destrezas y competencias, con la transparencia en la estructura de educación, con los avances referentes a prácticas, innovación y calidad, y con la elaboración de una metodología de análisis de los elementos comunes y específicos de la enseñanza superior, se está llevando ya a término desde el proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*. Iniciado en mayo del 2001 con una previsión inicial de dos años de duración, el proyecto ha involucrado a 70 universidades europeas en cinco áreas temáticas <sup>112</sup>, además de una red de grupos de sinergia en otras áreas <sup>113</sup>, actuando sincrónicamente, y

<sup>112</sup> Las cinco áreas son: Matemáticas (por España participan las universidades de Cantabria y Autónoma de Madrid); Economía (Universidad de Salamanca); Educación (Universidad de Deusto); Geología (Universidad de Barcelona), e Historia (Universidad de Valencia).

<sup>113</sup> Las áreas de estos grupos son: Química, Física, Lenguas, Humanidades, Derecho, Medicina, Ingeniería y Veterinaria.

que intentan abrir un campo de reflexión y debate entre diversas instituciones respecto a las cuestiones que plantea la Declaración de Bolonia.

Los resultados de este proyecto pionero se presumen de gran relevancia en términos de metodología empleada y efectos en la disposición de una estructura de educación más homogénea, en la creación de un conjunto de competencias generales y específicas, y en el aprendizaje y enseñanza con una metodología común para medir el trabajo del estudiante. Entre otros aspectos, el proyecto pretende identificar los principales obstáculos de la convergencia europea y diseñar un conjunto de recomendaciones presentadas a la reunión de ministros de educación del año 2003. Se pretende así abrir el el paso definitivo hacia la convergencia europea.

## A modo de resumen

A partir de los elementos analizados, las futuras directrices y estrategias sobre las que se orientará la creación de un espacio de educación superior europeo serán resumidamente las siguientes:

- La adopción de un *sistema de títulos de fácil legibilidad y comparabilidad*, introduciendo un *suplemento al Diploma*, para favorecer la empleabilidad y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un *sistema basado* esencialmente *en dos ciclos principales*. El acceso al segundo ciclo precisa la conclusión del primero, cuya duración tiene que ser de un mínimo de tres años y cualificar para acceso directo al mercado laboral. El segundo ciclo, de duración máxima de dos años, será sancionado con el título de *master*.
- La *promoción de la movilidad, mediante la eliminación de obstáculos* a la libre circulación, con especial atención al acceso a oportunidades y, en el caso de profesores, investigadores y personal de administración y servicios, al *reconocimiento y valoración de períodos de investigación en contextos europeos* relacionados con la docencia, la formación y la gestión.
- La promoción de la *colaboración europea orientada a garantizar la calidad* en el diseño de criterios y metodologías.
- La promoción de la *dimensión europea* tanto *a nivel curricular* como en relación a la *colaboración interinstitucional, los planes de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación*.

## 3. Impacto de la promoción de la empleabilidad tras las declaraciones de Bolonia y Salamanca

El objetivo de la Declaración de Bolonia de promoción de la empleabilidad a través de la formación y de las titulaciones ha tenido gran repercusión en los países signatarios, hasta el punto de que dicha Declaración es considerada, por la gran mayoría de los países, como instrumento de apoyo primordial a los pla-

nes nacionales diseñados con dicho objetivo. En este marco, un grupo de países han subrayado que la empleabilidad ya constituía el eje vertebral de la política nacional de enseñanza superior (Suecia, Países Bajos, Francia) y consideran que la Declaración de Bolonia refuerza su posición previa. Aquellos países en los que los dos niveles estructurales de la enseñanza superior ya estaban implantados y ostentaban pleno reconocimiento en el ámbito laboral (Reino Unido, Irlanda, Suecia, Malta, Islandia), han concretado su tarea en ajustar mejor la formación a las necesidades laborales, para afrontar así la penuria de competencias ostensible en determinados sectores. Así, la iniciativa gubernamental en el Reino Unido de promover la creación en las universidades de un nuevo tipo de diplomas «cortos» de dos años de duración denominados *foundation degrees*, apunta en esta dirección. En otros países, la empleabilidad se ha considerado como una importante prioridad nacional en el ámbito de la enseñanza superior, con objeto de atajar el desempleo de los titulados universitarios (España, Italia y Grecia).

En líneas generales, cabe afirmar que el impacto de la Declaración de Bolonia se está dejando sentir, primordialmente, en tres ámbitos específicos <sup>114</sup>:

- a) En primer lugar, puede decirse que el contenido de la Declaración ha generado un amplio *debate relativo a la empleabilidad* al término de los estudios de primer ciclo. Hay países, entre ellos España, que han expresado la inquietud del sector universitario respecto a interpretación de los primeros ciclos en cuanto período especialmente diseñados de cara a satisfacer necesidades laborales. En países en los que este tipo de diploma lleva implantado al menos una década (Dinamarca, Finlandia, República Checa y Eslovaquia) ha surgido un debate acerca de la definición —o redefinición— del rol del primer ciclo: ¿diploma concebido para el ingreso en el mercado laboral, o como paso obligado y automático hacia el *Master*? En los países donde este diploma ostenta ya gran tradición (Reino Unido, Irlanda), las políticas educativas se están encaminando a la inserción y desarrollo de capacidades transversales en este nivel de la enseñanza, válidas para una amplia gama de situaciones profesionales. En otros países (Italia, Alemania, Austria, Letonia, Francia, Flandes y Suiza), la legislación más reciente considera la adecuación al mercado laboral como factor clave para la autorización y acreditación de los nuevos programas de formación, o considera obligatoria la colaboración con instancias profesionales en el diseño y desarrollo de los nuevos programas de estudios.
- b) En segundo lugar, hay que decir que el énfasis en la empleabilidad realizado por la Declaración de Bolonia ha dado un nuevo impulso al sector de estudios superiores de carácter profesional desarrollados en escuelas e instituciones politécnicas no universitarias, y ha motivado su creación en algunos países que no disponían de las mismas (este último caso se ha producido en Finlandia, Malta, Estonia, Eslovaquia e Italia). En este sentido, la Declaración ha abierto un nuevo debate relativo a los roles respectivos de las diversas instituciones de enseñanza superior y al perfil de las enseñanzas y diplomas impartidos en su seno. En los países que disponen ya de un sector no universitario consolidado, la necesidad de un giro del sector universitario hacia la promoción de la empleabilidad no se ha aceptado de manera tan receptiva como en aquellos cuya enseñanza superior está principal o exclusiva-

<sup>114</sup> Cfr. Martínez, M. y Haug, G. (2003): *Op. cit.* pp. 306-309.

mente compuesta por establecimientos de carácter universitario. Este último grupo de países ha establecido una serie de medidas complementarias dirigidas a promover la empleabilidad sin modificar la naturaleza de su sistema de enseñanza, caso de la creación de la *Licence Professionnelle* en la universidad francesa y de *primeras titulaciones profesionales* en otros países.

El refuerzo del sector profesional en la enseñanza superior ha tenido una consecuencia particular, en la línea de reforzar el *status* de las vías profesionales, en muchas ocasiones penalizadas en el acceso a estudios superiores avanzados, y de crear y abrir canales de acceso de los alumnos que poseen diplomas de enseñanza no académica (impartidos por las *Fachhochschulen* alemanas, las *AMK* finlandesas o las *hogescholen* holandesas) a los estudios de posgrado. Tales accesos formativos eran ya norma común en otros países, como Gran Bretaña. Este fenómeno constituye un óptimo ejemplo de la dinámica europea de integración en la enseñanza superior y constituye un auténtico valor añadido para los estudiantes y los diplomas y, por ello, para los ciudadanos europeos.

- c) Por último, la Declaración de Bolonia ha desempeñado un importante papel, enfatizando la dimensión primordialmente europea de la apuesta por la empleabilidad. En la gran mayoría de los países, el acento en la dimensión europea de las titulaciones de la enseñanza superior se considera resultado del desarrollo de los programas europeos de cooperación y movilidad. De forma creciente los diversos países priorizan la puesta en práctica de cursos integrados o programas de «diploma doble». De igual modo, una docena de países han diseñado programas de estudio de vocación europea, impartidos generalmente en lengua inglesa y destinados a estudiantes nacionales y extranjeros, cursos «europeos» de verano, dirigidos por una institución o, de forma conjunta, por diversas universidades o redes de universidades, como las constituidas por las universidades de las capitales europeas, *UNICA*, o por las «universidades innovadoras europeas», *ECIE*.

La Convención de Salamanca, celebrada a finales de marzo del 2001 y con asistencia de más de 300 universidades y escuelas, ha revelado, igualmente un gran impacto en el diseño de las políticas educativas de enseñanza superior. En concreto, cabe destacar dos conclusiones y derivaciones prioritarias <sup>115</sup>:

- a) En primer término, y a partir de los debates habidos en la Convención de Salamanca, las universidades han mostrado un consenso mayoritario en la empleabilidad como objetivo prioritario de las políticas educativas de enseñanza superior. En concreto, las instituciones de enseñanza superior han enfatizado los puntos siguientes:
- La empleabilidad de los diplomas como prioridad institucional.
  - La adaptación de los programas de estudios a una perspectiva de empleabilidad prolongada y de aprendizaje a lo largo de la vida.
  - La flexibilidad y diversificación estructural de las instituciones, con el objeto de adaptarse a las diversas formas de talentos y de trayectorias profesionales, y de contemplar múltiples y diversos «puntos de ingreso» y «puntos de salida».
  - La interpretación flexible de la articulación de las formaciones y las titulaciones en los dos niveles estructurales contemplados en la Declaración de Bolonia. Tal flexibilidad implica la conformación de todos

<sup>115</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 309-311.

los diplomas con criterios de empleabilidad, también aquellos no concebidos directamente para el ingreso en el mercado laboral.

- La conveniencia del diseño de medidas destinadas al desarrollo de aptitudes personales (imaginación, aproximación metodológica de la resolución de problemas, capacidad de movilizar el saber) en cada módulo de los cursos de formación.
  - La orientación de la garantía de calidad de la enseñanza universitaria hacia métodos de evaluación basados en las competencias adquiridas y explícitas en los diplomas (*fitness for purpose*) y no de forma exclusiva sobre elementos pedagógicos.
  - La responsabilidad y la promoción por las universidades de información y orientación a los estudiantes y de preparación para el ingreso en el mercado laboral.
- b) En segundo término, si bien las instituciones de enseñanza superior revelan un consenso mayoritario respecto de la necesidad de ofertar cursos de perfiles diversos, se muestran igualmente convencidas de la necesidad de autonomía y libertad de las mismas en la definición de sus propios programas, condición necesaria para fomentar la competencia. La autonomía y la responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior constituye, pues, la piedra angular del futuro espacio universitario europeo.

## 4. Convergencia europea y cultura docente en las universidades

La transformación de la enseñanza superior en líneas de promoción de la ciudadanía y empleabilidad europeas requieren, además de la implantación de las medidas señaladas, un cambio notable en la cultura docente existente en la universidad europea. La necesidad de un cambio en la cultura docente, en España y fuera de ella se revela patente tanto por razones pedagógicas como por razones derivadas de los cambios en las exigencias del mercado laboral y sociales. Ciertamente, las universidades y su profesorado están abiertos a la innovación pero, a la vez, son conservadores, cuidan la tradición y no se arriesgan en sus estilos de hacer y ejercer la docencia. Como resultado, se aprecia en la actualidad una notable tensión entre las fuerzas de innovación y las más propensas a la tradición. Es decir, no faltan estímulos que orienten hacia el cambio. Lo que falta es voluntad de cambio y, especialmente, garantía de que el cambio contribuirá a la mejora no sólo del rendimiento en los aprendizajes de los estudiantes, sino también a la mejora de la calidad de vida como docentes e investigadores. Esta doble preocupación, como advierten algunos autores, genera prudencia ante los cambios en general y, muy especialmente, hacia los que se derivan del proceso de convergencia universitaria necesario para la construcción de un espacio europeo de enseñanza superior <sup>116</sup>.

En este sentido, se acusa un déficit en las políticas universitarias de promoción del profesorado, en tanto que no contemplan de forma adecuada la incidencia de la dedicación del profesorado a proyectos de innovación docente y, específicamente, a tareas de planificación docente de las diferentes materias y

<sup>116</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 255-256.

asignaturas. En cambio, sí están establecidos criterios y agencias que orientan y evalúan la dedicación a actividades de docencia e investigación.

La falta de cultura en el ámbito de la planificación docente en nuestras universidades contrasta con el exceso de cultura en el ámbito de la estructura y reforma de los planes de estudios. El tiempo dedicado al segundo de estos ámbitos por los responsables de las diferentes titulaciones no ha estado acompañado, en la mayoría de las ocasiones, del tiempo y trabajo del profesorado para constatar si, realmente, las materias integraban los contenidos necesarios y adecuados, y si su secuencia era lógica. Parece como si el debate se hubiera centrado casi exclusivamente en el reparto de cargas docentes, que a corto o largo plazo incidiría en la dotación o no de nuevos recursos docentes para los departamentos, y no se hubiera centrado en la mejora de la calidad del plan y de las condiciones que han de permitir formar buenos profesionales. La necesidad de un espacio común europeo constituirá, en este sentido, una oportunidad de primer orden para reconsiderar esta cuestión desde una perspectiva más pedagógica y universitaria y para generar una forma diferente de entender la tarea docente.

La nuestra es, probablemente, una de las décadas más ricas en la aparición de necesidades sociales y exigencias de adaptación dirigidas al mundo universitario y, de forma especial, al profesorado y a los responsables de la gestión y la política universitaria. El reto consiste en comprender en qué consiste tal *cultura docente* y en saber crearla. En este sentido, los cambios y las acciones que deben generarse pueden ser mejor comprendidos por el profesorado si se analizan desde una perspectiva de mejora de la calidad que integre otras necesidades también urgentes y claves para la universidad y para la docencia. Así, uno de los rasgos de lo que denominamos «cultura docente» debe radicar en la adopción de una perspectiva de análisis holística y sistémica sobre la práctica docente y su optimización.

Las necesidades urgentes que se ciñen sobre la universidad —como la adaptación a la sociedad de la información y de las tecnologías; la integración del fenómeno de la globalización y el análisis de su impacto en los diferentes ámbitos de la ciencia y el trabajo; la atención a la diversidad de estudiantes y preocupación por el logro de la excelencia académica; la rendición de cuentas de los recursos públicos recibidos, etc.— obligan, para la eficaz respuesta institucional a las mismas, a una reflexión sobre la función del profesorado y al equilibrio de la dedicación del mismo a sus dimensiones docente e investigadora. Una *cultura docente de calidad* en el mundo universitario europeo debe incorporar, además, y de forma adicional a los principios y medidas establecidas en los documentos europeos de enseñanza superior, otros rasgos y estrategias en su comportamiento habitual, entre los que cabría destacar los siguientes <sup>117</sup>:

- Análisis de la práctica docente para consolidarla, innovarla y someterla a evaluación.
- Generación de condiciones que propicien un clima que favorezca de forma natural la mejora de la tarea docente.
- Creación y revisión de las condiciones de aprendizaje que hagan de la universidad un espacio de aprendizaje y formación de los estudiantes como profesionales y ciudadanos.
- Establecimiento de pautas para orientar una docencia de calidad en función de las tendencias y resultados más excelentes de la investigación.

<sup>117</sup> *Ibidem*. Cfr. pp. 288-289.

- Institucionalizar en la vida cotidiana del profesorado la noción de la triplidad de la profesión académica, al incorporar docencia, investigación y gestión. Es necesario, para ello, que esto sea percibido así por los que evalúan la actividad académica, deciden sobre la estabilidad y promoción del profesorado y reconocen estímulos o incentivos de carácter económico, laboral, académico o moral.
- Comprensión de que la cultura docente sólo puede entenderse como un aspecto grupal, movido por intereses colectivos, institucional y orientado al logro de un bien común.
- A la vez, comprensión de que el carácter holístico de la cultura docente no se logra si no es a través de acciones y logros particulares, es decir, se logra consiguiendo que cada uno sea responsable de aquello en lo que debe ser responsable.

Hay estudiosos que inciden de forma especial en la dimensión grupal de la cultura docente, la cual requiere, fundamentalmente, del trabajo en equipo fundado en amplias dosis de valores solidarios, recursos compartidos y visión holística de la educación y la formación necesarios para desarrollar un auténtico espíritu científico universitario <sup>118</sup>. De igual modo, y en otro orden de cosas, algunos académicos españoles reivindican una participación e implicación mucho más firmes y decididas de los estudiantes en los procesos de convergencia en general y, en particular, en el tránsito hacia la constitución de la nueva cultura docente <sup>119</sup>.

## Hacia un modelo de formación universitaria compartido en la Europa del siglo XXI

La universidad europea precisa formar una ciudadanía activa y hábil, tanto para profundizar en los valores éticos y democráticos en que se cimienta una sociedad plural como la europea, como para hacer del espacio laboral joven europeo y de los titulados universitarios europeos un referente destacado por su calidad, competencia e impacto en los procesos de producción, creación, investigación y desarrollo.

La elaboración de planes estratégicos en las universidades promete ser un momento óptimo para abordar la integración en los proyectos formativos universitarios de acciones específicamente orientadas al logro de los anteriores objetivos, ya que la formación de universitarios europeos en la sociedad de la información plantea retos diferentes a los que generó la sociedad industrial.

Cabría citar tres razones esenciales que determinan la necesidad de proceder a este cambio con urgencia: la primera es de carácter formativo y pedagógico; la segunda es de carácter instrumental, orientada a la adecuación de los futuros titulados universitarios con respecto a las necesidades que las empresas muestran como prioritarias; por último, la tercera revela un carácter esencialmente social.

<sup>118</sup> Núñez Cubero, L. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, pp. 337-339.

<sup>119</sup> Ruiz-Rivas, C. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, pp. 343-344.

## Consideraciones de carácter formativo y pedagógico

La sociedad de la información y de las tecnologías en que vivimos necesita profesionales capaces de aprender y de adaptarse, como resultado de su paso por las aulas. Esto quiere decir que el modelo de formación universitaria debe profundizar en generar condiciones que faciliten el aprendizaje de los estudiantes y espacios de experiencias de aprendizaje práctico donde aplicar los conocimientos teóricos y construir otros nuevos.

En lo que atañe al docente, esta nueva exigencia de figura profesional precisa que la tarea docente se encamine a formar personas que reúnan condiciones de autonomía en el aprendizaje; pro-actividad de cara al mismo; capacidad de saber acceder, seleccionar, ordenar y dotar de significación a la información que sobre su ámbito disciplinario se disponga; y capacidad de aplicación de lo que se sabe para mejorar la eficacia de la propia acción profesional. El nuevo rol docente diseñado en términos de «poner al servicio del aprendizaje del estudiante todas las habilidades» no supone la erradicación del principio de libertad de cátedra, sino el auténtico y nuevo sentido de la misma <sup>120</sup>. Dicha libertad de cátedra ha de estar al servicio de los proyectos institucionales, puesto que la enseñanza no es una simple tarea individual del docente con sus alumnos, sino que se sitúa en el marco de la actividad colectiva de los respectivos órganos universitarios <sup>121</sup>.

Un profesional de calidad, además de poseer información, debe ser hábil en el acceso y organización de la misma, y haber desarrollado unos hábitos de gestión, unas habilidades y procedimientos concretos, unas formas de ser y actitudes y valores éticos. Todo lo cual tiene importantes implicaciones:

- De un lado, se impone un debate del modo cómo se relacionan los objetivos formativos terminales con el diseño de los planes de estudio, en el sentido de analizar el momento y los criterios a partir de los cuales un contenido curricular debe incorporarse o no a un plan de estudios.
- De otro, y en la línea de lo anteriormente dicho, hay que innovar, ampliar y fortalecer los canales de relación entre los ámbitos académico y laboral, de forma que los resultados del primero se adecuen lo más estrechamente posible a las demandas del segundo.

## Consideraciones de carácter instrumental con relación a las necesidades de las empresas y organizaciones

En la actualidad, la cultura y los estilos de dirección empresariales anteriores a la década de los ochenta están siendo objeto de una profunda revisión en varias líneas. Entre ellas, en la línea de una máxima reducción de niveles jerárquicos. Pero también, y de modo decisivo, en la tendencia a crear unidades organizativas de talante humano, enfocadas al cliente, que centran la atención en la lógica de la especialidad basada en la información y en la liberación de todo el potencial del trabajador, proceso este último conocido con el término de *empowerment*. La preocupación empresarial se orienta, por tanto, a buscar en sus trabajadores una mentalidad de cambio continuo, donde el aprendizaje y la adaptación permanente de la empresa a su entorno adquieren especial relevancia. La concepción

<sup>120</sup> Ferrer, F. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, p. 331.

<sup>121</sup> Sarramona, J. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, p. 347.

empresarial actual y futura, al menos para la próxima década, parecen indicar que lo que importa son las formas de entender las relaciones y estructuras que afectan al factor humano en las empresas. Esta tendencia, coherente con la sociedad de la información en que vivimos, tiene implicaciones notables en el modelo de formación universitaria, en el sentido de que los grandes ejes sobre los cuales debería articularse la formación del futuro titulado, cuya competencia garantiza la vida de las empresas (dominio personal, visión compartida, modelos mentales, aprendizaje en equipo y pensamiento sistémico) <sup>122</sup>, no constituyen aún parte del contenido de la formación universitaria.

Así, pues, para promover la formación de futuros profesionales la universidad debe cultivar situaciones en que se valore el esfuerzo personal, la constancia y la formación ética, con la misma intensidad que las capacidades intelectuales en sentido estricto, dado que en la sociedad de la información la excelencia requiere constancia además de inteligencia en unos trabajadores con una formación no tan especializada como basal, y en condiciones de participar en la toma de decisiones de las organizaciones con criterio no sólo científico y tecnológico, sino también ético.

De forma más específica, cabe apuntar tres líneas de desarrollo prospectivo de las instituciones de enseñanza superior en lo que respecta a la empleabilidad <sup>123</sup>:

- a) La construcción de sistemas integrados de enseñanza superior, en términos de refuerzo del rol de las instituciones no universitarias y de constitución de un sistema diversificado, coherente y permeable que contemple diversas vías y numerosas pasarelas. Esta estructuración constituye un avance importante hacia la construcción de un sistema europeo de enseñanza superior flexible, diverso y rico, que fomente el avance de los ciudadanos europeos en líneas de aprendizaje a lo largo de la vida.
- b) La búsqueda de excelencia y calidad académica a partir de una nueva definición de *calidad global*, que integra tanto el nivel académico como otros aspectos cruciales para la empleabilidad y la ciudadanía, como la aplicabilidad del saber, la pertinencia en relación de las necesidades de la economía y la sociedad, la multidisciplinaridad, el desarrollo de competencias transversales y la mejora de servicios a los estudiantes. Se aprecia, aún, en este sentido, un déficit de interés y participación de las empresas en la definición y evaluación de esta calidad, que deberá ser afrontado.
- c) El reconocimiento de las nuevas necesidades y derechos de los estudiantes en el espacio europeo como piedra angular de la formación superior. Uno de los aspectos primordiales, si no el que más, de las transformaciones en curso reside en la nueva libertad de elección de los estudiantes, la cual constituye, en sí misma, un factor de promoción de la empleabilidad y de la ciudadanía europea. En la actualidad, la inserción social incluye, necesariamente, la actividad profesional, y el camino hacia la ciudadanía europea pasa, de forma obligada, por la apertura de la Europa del empleo a todos los ciudadanos. Una dimensión fundamental del espacio universitario europeo que ya se está diseñando, ligada a la empleabilidad y a la ciudadanía, es que los estudiantes van a demandar su necesidad (y su derecho) de obtener los diplomas que pueden utilizar en el conjunto del espacio europeo.

<sup>122</sup> Vid. Senge, P. (1997): *La quinta disciplina*. Barcelona, Granica. Citado por Martínez, M. (2003): *Op. cit.* p. 292.

<sup>123</sup> Cfr. Martínez, M. y Haug, G. (2003): *Op. cit.* pp. 312-315.

## Consideraciones de carácter social

La construcción de la ciudadanía europea debe realizarse no sólo desde el prisma de una Europa competitiva sino, de igual manera, desde un modelo social de Europa que reúna determinadas condiciones y se erija desde coordenadas como las que siguen y que deben ser contempladas por la formación superior y universitaria:

- Fidelidad a los principios y valores democráticos, promoción de la participación y el rol activo de los sujetos en asuntos públicos, y respeto a la diversidad y a la diferencia.
- Continuidad con los planteamientos históricos del humanismo occidental y racionalidad asentada en las bases del método científico, que permite concretarse en ampliación del conocimiento y aplicaciones tecnológicas.
- Consagración a objetivos de sostenibilidad y globalidad, apostando por un modelo de crecimiento equilibrado que reduzca las desigualdades a escala planetaria y el avance hacia un esquema de mundialización sumativo y no discriminatorio.

En el modelo de ciudadanía europea se revela imprescindible, pues, el aprendizaje y desarrollo de contenidos procedimentales, actitudinales y relativos al mundo de los valores, relativos a la conservación del medio natural, a la conservación de la heterogeneidad cultural, al cultivo y la promoción de la propia cultura e identidad, al ejercicio de autocrítica de nuestra cultura y a la aceptación del otro en igualdad de condiciones para decidir sobre cuestiones colectivas, etc. Este tipo de competencias éticas no se improvisan, y deben incorporarse en los diversos currículos universitarios. A través de dicha formación, el concepto de nivel óptimo en nuestro quehacer pasa a significar «lo que es necesario para saber estar y ser en el mundo actual, caracterizado por diferentes autores como un nuevo modelo de sociedad»<sup>124</sup>.

Por otra parte, la carencia de las competencias éticas mencionadas implicará, en las personas la padezcan, la incapacidad de construirse como tales personas en las relaciones de experiencia reales, y su sometimiento a la presión homogeneizadora de los medios de comunicación y de los líderes sociales. Esta es también la visión de algunos académicos, convencidos de que el proyecto común europeo «no persigue exclusivamente coaligar Estados sino (...) unir a los hombres», y para los cuales «no es concebible el avance sostenido de construcción europea sin unas políticas sociales vigorosas donde la educación (...) en valores, que sustente la convivencia multicultural abierta a la asimilación, sin uniformismos innecesarios, de los emigrantes que llegan y llegarán en elevados contingentes (...) ocupe el lugar central»<sup>125</sup>.

En esta línea se manifiestan algunos estudiosos, que se revelan reticentes al empleo conjunto reiterado de los términos «ciudadanía y empleo» por el reduccionismo a términos económicos que opera esta visión y por la importancia de la formación ética que debe impregnar la idea de ciudadanía<sup>126</sup>. En esta misma línea se manifiestan los académicos para los que cualquier definición de «identidad europea» debe estar fundamentada en una serie de valores o principios comunes referentes más al hombre que al ciudadano y que, sintiéndose como característicos de la «europeidad», revelen una orientación y vocación universales, constituyendo una identidad abierta e integradora. Uno de los ro-

<sup>124</sup> *Ibidem*. Cfr. p. 293.

<sup>125</sup> Michavila, F. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, pp. 336-337.

<sup>126</sup> Ibáñez-Martín, J. A. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, p. 335.

les primordiales de la universidad es, precisamente, el de constituirse en lugar de consolidación de dichos valores y principios tolerantes y de no exclusión <sup>127</sup>.

## 5. Algunos elementos de reflexión final

Queda pendiente un catálogo de cuestiones abiertas a ser abordadas en futuros debates universitarios. Entre dichas cuestiones, merecen ser destacadas las siguientes:

- La necesidad de intensificar las acciones de sensibilización conducentes a la generación de escenarios de reflexión y debate en el seno de las universidades y en ámbitos sociales diversos. Se trata, especialmente, de profundizar en los contenidos y procesos de aprendizaje susceptibles de garantizar la optimización de los niveles de competencia profesional y de madurez personal de los estudiantes al término de los estudios universitarios.
- La toma de posición relativa a la duración y al cometido de cada uno de los niveles formativos universitarios. Las tendencias, hasta ahora, apuntan a una multiplicidad de opciones:
  - Estudios universitarios de tres años de duración o 180 créditos europeos, que proporcionen una formación basal y transversal, y permitan el acceso tanto a determinadas escalas profesionales como a estudios de especialización. En algunos campos de conocimiento, este ciclo sería de cuatro años ó 240 créditos europeos.
  - Estudios universitarios de dos años de duración o 120 créditos europeos, o bien de un año o año y medio o 60-90 créditos europeos, después de la formación basal, con un alto grado de especialización.
  - Estudios de formación superior, no necesariamente a desarrollar en el ámbito universitario, de dos años de duración ó 120 créditos europeos, que proporcionen una formación técnica de alto nivel para ocupar determinados espacios del mercado laboral.
- La incorporación en el espacio europeo universitario de los niveles de doctorado.
- La promoción de materias de libre elección semipresenciales y de autoría compartida entre diferentes países y universidades, atendiendo a principios de versatilidad de los estudios y adaptación a la diversidad y dirigidos a la promoción de la ciudadanía compartida. La incorporación integral de las tecnologías de la información en los procesos docentes debe entenderse, en este sentido, como una herramienta para avanzar en la armonización de los estudios superiores.
- El refuerzo y la ampliación de las ayudas para la movilidad de los estudiantes a través de la creación de redes de intercambio de carácter transnacional e interuniversitario, que permitan avanzar en la conformación de identidades ciudadanas compartidas.
- Finalmente, la necesidad de acelerar el conocimiento preciso de las inquietudes, expectativas y sentimientos de los jóvenes mediante estudios cualitativos y cuantitativos a escala europea. Tales estudios deberían contemplar un análisis *objetivo* de la construcción de la ciudadanía

<sup>127</sup> Querol, F. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, pp. 341-343.

(marco de relaciones, análisis de contenido curricular europeo, balance de movimientos e intercambios físicos de recursos humanos), un análisis *subjetivo* (percepción de los individuos que forman parte de los procesos identitarios y su nivel real de conocimientos científico-humanísticos y el grado de sus destrezas comunicativas y lingüísticas), y un análisis de percepciones en cuanto a la posibilidad de la existencia de un bagaje común europeo, relacionado con el desarrollo científico, social y político y dirigido a abrir nuevas perspectivas en la implementación de nuevas propuestas en materia de política educativa, muy especialmente en el terreno de la coordinación de los niveles superiores con los niveles previos de formación.

Hay estudiosos que no se muestran excesivamente optimistas respecto de la celeridad del proceso de avance de las universidades europeas, y especialmente de algunas de ellas, hacia la construcción del espacio europeo de enseñanza superior, en cuanto que muchas universidades poseen estructuras burocratizadas de diferente naturaleza; derivadas unas de las concepciones napoleónica y humboldtiana de universidad; impuestas otras por cuerpos docentes de naturaleza funcionarial, con una concepción posesiva de su función, y aquejados frecuentemente de concepciones erróneas tanto de la libertad académica como de la autonomía universitaria <sup>128</sup>. No obstante, lo que parece claro es que las universidades van a tener, necesariamente, que adaptarse, reconocer y responder a las nuevas demandas de organización y formación necesarias para dar plena respuesta a las exigencias económicas y sociales. Las que no lo hagan pondrán en peligro la misma existencia de su contingente de alumnos. El valor de los diplomas para el ingreso en el mercado laboral europeo desempeñará un rol capital en este proceso. No obstante, sólo a través de esta vía se podrá materializar la idea de una ciudadanía europea. El sentimiento de pertenencia a Europa y la conciencia de la existencia de un patrimonio común de valores, que son esenciales para la formación de una nueva generación más «europea», exigen que los ciudadanos formados en nuestras universidades puedan emplear su talento en Europa, y no sólo en el pequeño lugar de Europa donde han adquirido su formación.

<sup>128</sup> Mora, J.-G. (2003): «Aportaciones y comentarios a las ponencias relativas a la Universidad y ciudadanía europea», *Actas del Simposio La Formación de Europeos*, pp. 331-332.



**JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO**, catedrático de Educación Comparada e Internacional en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Académico numerario y Vicepresidente de la Academia Europea de Ciencias y Artes. Asesor de organismos internacionales y gobiernos de varios países con respecto a reformas educativas, acciones de formación de profesorado y dirigentes escolares, evaluación de la universidad, etc. Ha ocupado diversos cargos en el Ministerio de Educación y en otros organismos e instituciones públicas. Ha desarrollado una intensa tarea de investigación en temas de educación comparada e internacional, y ha publicado 23 libros y más de 300 artículos y ensayos en revistas y publicaciones nacionales e internacionales y en varias lenguas. Son frecuentes sus colaboraciones en los principales diarios nacionales, en la radio y en la televisión.

**MARÍA JOSÉ GARCÍA RUIZ**, ejerce su labor docente e investigadora en el Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, donde desarrolla su actividad a nivel de licenciatura y doctorado, y en la enseñanza abierta. Ha participado en diversos proyectos de investigación en el ámbito de la Educación Comparada y, de forma asidua, en proyectos y cursos intensivos de cooperación internacional interuniversitaria dentro del programa Sócrates-Erasmus. De igual modo, colabora en el Equipo de Redacción de la *Revista Española de Educación Comparada*.

**JAVIER M. VALLE LÓPEZ**, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Información por la Universidad Complutense, en espera de defender su Tesis Doctoral en la UNED sobre «la política educativa en la Unión Europea». Como docente, ha sido profesor de Educación Comparada en la Universidad Pontificia de Comillas y actualmente es profesor de la Facultad Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Como investigador destaca su actividad en estudios comparados para organismos de ámbito internacional, tales como la UNESCO, la OEI, la OIDEL. Desde 1994 es miembro de la Sociedad Española de la Educación Comparada y de la Comparative Education Society in Europe.

## Otras publicaciones de la Academia Europea de Ciencias y Artes - España

- THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE ACADEMIES IN THE 21ST CENTURY: HOW THE ACADEMIES MAY HELP SOCIETY. Madrid meeting of the European Academy of Sciences and Arts. Celebradas en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, en abril de 1997.
- DESAFÍOS DE EUROPA EN EL SIGLO XXI. Encuentro Internacional celebrado en Bilbao, en el Museo Guggenheim, en abril del año 2000.
- BENEFICIOS FISCALES EN LAS RELACIONES INVESTIGACIÓN-EMPRESA. (*Ignacio de Luis Villota y Alvaro de Juan Ledesma*). Documento de Trabajo.
- INNOVACIÓN EN LA EUROPA DEL CONOCIMIENTO. (*Juan Mulet*). Documento de Trabajo.
- LAS FINANZAS PÚBLICAS EN LA EUROPA DE LAS NACIONES. (*José Manuel González-Páramo e Ignacio Zubiri Oria*). Documento para Debate.
- LAS FINANZAS PÚBLICAS EN LA EUROPA DE LAS REGIONES. (*José Manuel González-Páramo y Carlos Monasterio*). Documento para Debate.
- LA COOPERACIÓN FISCAL EN LA UNIÓN EUROPEA: LOS AVANCES NECESARIOS. (*José Manuel González-Páramo e Ignacio Zubiri Oria*). Documento para Debate.
- LAS POLÍTICAS DE FOMENTO DE LA INNOVACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA. (*Rosa Alonso y Gonzalo León*). Documento para Debate.
- LAS CONSECUENCIAS DE LA AMPLIACIÓN PARA LA POLÍTICA REGIONAL EUROPEA: LA PERSPECTIVA ESPAÑOLA. (*Carmela Martín e Ismael Sanz*). Documento de Trabajo.
- EL IMPACTO DE LA AMPLIACIÓN DE LA UE EN EL COMERCIO Y EN LOS FLUJOS MIGRATORIOS Y DE INVERSIÓN DIRECTA DE ESPAÑA. (*Carmela Martín y Jaime Turrión*). Documento de Trabajo.
- LA AMPLIACIÓN AL ESTE DE LA UNIÓN EUROPEA: IMPLICACIONES AGRARIAS. (*José M.<sup>a</sup> Sumpsi e Ignacio Atance*). Documento de Trabajo.
- LOS RETOS PRESUPUESTARIOS DE LA AMPLIACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA. (*Ignacio Zubiri Oria*). Documento de Trabajo.
- ENFOQUES DE POLÍTICAS REGIONALES DE INNOVACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA. (*Ignacio Fernández de Lucio, Jaime Rojo y Elena Castro*). Documento de Trabajo.
- SISTEMAS UNIVERSITARIOS EN EUROPA Y EEUU. (*Pello Salaburu, Ludger Mees y Juan Ignacio Pérez*). Documento de Trabajo.
- LA INVESTIGACIÓN EN LA GRAN INDUSTRIA. El contexto europeo. (*Ángel Martín Municio*).
- LA FORMACIÓN DE EUROPEOS. Actas del Simposio de Barcelona. Documento de Trabajo.
- LAS POLÍTICAS DE FOMENTO DE LA INNOVACIÓN DE LA UE: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS DE LAS POLÍTICAS COMUNITARIAS DE INNOVACIÓN Y SU IMPACTO EN ESPAÑA. (*Rosa Alonso y Gonzalo León*). Libro Blanco
- EUROPA Y LATINOAMÉRICA: EL PAPEL DE ESPAÑA COMO NEXO ENTRE EUROPA Y LATINOAMÉRICA. DOCUMENTO SÍNTESIS Y ACTAS MESAS REDONDAS. (*Ricardo Martí Fluxá, Ana Palacio, Fernando Becker, Enrique Arnaldo, Daniel Martín Mayorga, Fernando Benzo y Pedro Gómez de la Serna*).
- EL RETO TECNOLÓGICO. «INDICADORES DE I+D EN LA INDUSTRIA» Y «NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN». (*José Luis Sotelo Sancho y Daniel Martín Mayorga*).

Instituciones Públicas y Privadas que colaboran con la Academia Europea de Ciencias y Artes - España y financian sus proyectos:

- Comunidad Autónoma de Madrid
- Diputación General de Aragón
- Fundación Auna
- Fundación Telefónica
- Generalitat de Catalunya
- Generalitat Valenciana
- Gobierno Vasco
- Junta de Andalucía
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha
- Ministerio de Ciencia y Tecnología
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Unicaja

