

# *Los valores de la dimensión europea en la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea*

Fernando BARCENA\*, Fernando GIL\* y Gonzalo JOVER\*

## **Introducción**

En septiembre de 1949 pronunciaba Ortega en la Universidad Libre de Berlín su famosa conferencia «De Europa meditatio quaedam». En ella mantenía la idea de que Europa, más allá de un proyecto de futuro, es algo que está ya siendo desde el pasado, una sociedad con una existencia real basada en unos usos y vigencias colectivas. Pero esa noción de Europa atravesaba entonces, como atraviesa hoy, un momento bajo debido justamente a un debilitamiento de esas vigencias colectivas o principios de convivencia:

«Nada debiera hoy importar al pacifista como averiguar qué es lo que pasa en esos senos profundos del cuerpo occidental, cuál es su índole actual de socialización, por qué se ha volatilizado el sistema tradicional de “vigencias colectivas” y si, a despecho de las apariencias, conserva alguna de éstas latente vitalidad (...) Europa está hoy *desocializada* o, lo que es igual, faltan principios de convivencia que sean vigentes y a que quepa recurrir» (Ortega y Gasset, 1949, pp. 106-107).

En este artículo, y a la vista del debate cívico actual, partimos de la idea de que la comprensión de Europa como espacio educativo (García Carrasco, 1991), exige profundizar en esas «vigencias colectivas» que conforman su identidad. Desde esta perspectiva, tres cuestiones principales se-

---

\* Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

rán desarrolladas. En primer lugar, presentaremos la evolución y principios que animan la política educativa de o que, con la entrada en vigor del Tratado de Maastricht, se convierte en Unión Europea. La segunda parte del artículo la dedicaremos a situar la cuestión de la construcción de la ciudadanía europea en el contexto más amplio del debate cívico-democrático contemporáneo, con la finalidad de evaluar en su punto justo las dificultades que entraña tal empresa y de analizar los valores y actitudes que, a propósito de la idea de la ciudadanía misma, defienden las principales posturas que protagonizan el debate. El último punto del artículo estará dedicado al análisis de los valores que la política comunitaria asigna a la dimensión europea de la educación, y a la presentación de una propuesta pedagógica sobre condiciones básicas que debe reunir la enseñanza para fomentar una perspectiva europea en educación. En un contexto el que las profundas repercusiones del proceso de unión europea en el ámbito de la Universidad permite hablar de «La Europa de las Universidades» (Mas-sit-Folléa y Epinette, 1992), se trata, pues, con ello, de ir haciéndose eco de las recomendaciones que la propia Comisión Europea realizaba no hace mucho en un *Memorándum sobre la enseñanza superior*, cuando advertía la conveniencia de una mayor presencia y fomento de la investigación sobre la integración europea no sólo en aquellos estudios y ramas a los que tradicionalmente se ha considerado más vinculada, como la economía, el derecho o la política, y llamaba particularmente la atención sobre la necesidad de su inclusión en la formación profesional del profesorado (COM 91/349 y del 5 de noviembre de 1991), que no en vano constituye como cuerpo profesional una fuerza indispensable de socialización en la idea de Europa (Neave, 1992).

## **I. Evolución y principios de la política educativa de la Comunidad Europea**

El mismo año en que Ortega pronunciaba en Berlín la Conferencia citada, 10 países europeos (Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Países Bajos, Suecia, y el Reino Unido) firmaban en Londres el Estatuto del Consejo de Europa, con la finalidad de realizar una unión más estrecha entre sus miembros y proteger y promover los principios de la democracia y del respeto a los derechos humanos. Dos años más tarde se inicia la construcción de lo que con el tiempo pasará a denominarse Comunidad Europea, y hoy Unión Europea. Por iniciativa de Jean Monet y Robert Schuman, el 18 de abril de 1951 se firma el Tratado de París, que crea la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) y por el que seis países (Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos) ponen su producción de estas materias bajo la jurisdicción de una autoridad común.

Pero por encima de esta limitada finalidad con la que nace la CECA, en la mente de sus inspiradores está la idea de enmarcar este primer paso en un proyecto más largo y ambicioso en el que se irá avanzando por pequeñas etapas. Es el mensaje que se contiene en la Declaración de Schuman de 1950:

«Europa no se hará de una vez, ni en una construcción de conjunto; se hará mediante realizaciones concretas, creando en primer lugar una solidaridad de hecho (...) Mediante la puesta en común de producciones básicas y el establecimiento de una Alta Autoridad nueva, cuyas decisiones vincularán a Francia, Alemania y los países que se adhieran, esta propuesta constituirá los primeros cimientos concretos de una federación europea indispensable para la preservación de la paz» (citado por EUROSTAT, <sup>3</sup>1992, p. 10).

Tras el intento fallido de ampliar el marco de la CECA mediante la creación de una Comunidad Europea de Defensa y una Comunidad Política Europea, se vuelve a la vía original de los vínculos económicos, extendiéndose a la economía en su conjunto. Por los Tratados de Roma los mismos seis países crean en 1957 la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEa o Euratom) y la Comunidad Económica Europea (CEE). Entre los años 70 y 80 los países de la Comunidad se duplicarán con la entrada de Dinamarca, Irlanda, y el Reino Unido (1972) Grecia (1979) y Portugal y España (1985), dando lugar a la llamada Europa de los 12. A la par de la aplicación se busca la profundización en los vínculos de la Comunidad, lo que dará lugar, entre otras medidas, al inicio de la cooperación educativa a comienzos de los setenta —tras veinte años de inhibición de la Comunidad en esta materia—, con el objetivo puesto en «la determinación de un modelo europeo de cultura en correlación con la integración europea» (Resolución de los Ministros de Educación relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza de 16 de noviembre de 1971).

En 1976, una nueva Resolución de los Ministros de Educación de la Comunidad establece el Programa de Acción que fija los ejes de dicha cooperación, en la que la Comunidad juega básicamente el papel de impulsora de las iniciativas de los Estados. Los inicios de esta cooperación —destaca Neave— estaban impregnados por dos ideologías. La primera consideraba la educación como un instrumento mediante el cual los ciudadanos podrían obtener un mayor conocimiento de Europa; la segunda seguía entendiendo que la educación podía jugar un papel decisivo en la conquista de un mayor bienestar y justicia social. Sin embargo, añade Neave:

«establecida durante la última etapa del crecimiento educativo, la política de la Comisión tuvo que adaptarse rápidamente al cambio operado. Optó por realizar acciones inmediatas en ciertas áreas del Programa de Acción y por excluir tempranamente a otras. Mucho más

significativo, sin embargo, fue el efecto que dicha presión ejerció sobre el pensamiento general de la Comisión y sobre la forma en que concebía su cooperación con los Estados miembros. Puede decirse que el principal cambio operado por la Comisión fue su alejamiento de lo que podría denominarse la búsqueda de unos objetivos ideológicos, a cambio de un planteamiento altamente pragmático respecto a los temas punteros del momento» (Neave, 1987, p. 284).

De este modo, durante los años 80 se realiza una amplia actividad de producción normativa en diversos de los aspectos vinculados con el programa de acción del año 76, principalmente mediante Resoluciones y Conclusiones, esto es, textos con un carácter más de aspiración e indicación que de vinculación, y se establecen distintos programas específicos de cooperación (ARION, COMETT, ERASMUS, LINGUA, HELIOS, PETRA, IRIS, YFE, TEMPUS, FORCE, etc.). A partir de la segunda mitad de la década el horizonte lo marcará el Acta Unica europea —un todavía tímido paso en el proceso de unión— aprobada en 1986, que trata de hacer real el objetivo, de evidentes repercusiones en la política educativa, de un mercado interior que «implicará un espacio sin fronteras interiores, en el que la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales estará garantizada» (Art. 13 del Acta que introduce un art. 8 A en el Tratado de la CEE).

Ahora bien, si los avances en materia de cooperación educativa a lo largo de estos años son indiscutibles, no hay que dejarse seducir por toda esa actividad desarrollada por la Comunidad. Más bien, como señala Vanvergen,

«La masa de “conclusiones”, “resoluciones”, “declaraciones” y algunas “directivas” acumuladas durante estos veinte años pone de relieve con elocuencia la lentitud de la toma de conciencia y la reticencia en implantar una política auténticamente europea de la educación, es decir, analizada a este nivel y concebida en función del nuevo conjunto institucional, político y social que hay que plasmar (...) No hay que engañarse: a pesar de los avances conseguidos, aún no se han definido el lugar y el papel de la educación dentro del desarrollo de la nueva sociedad europea que está surgiendo» (Vanvergen, 1992, pp. 62 y 64).

El último paso hasta ahora en el avance hacia una mayor integración europea ha sido el complejo proceso que lleva a la entrada en vigor del Tratado de Unión Europea, que, como se dice en su primer artículo, pretende ser «una nueva etapa en el proceso creador de una Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa, en la cual las decisiones serán tomadas de la forma más próxima posible a los ciudadanos» (Art. A del Tratado). Con este fin, se crea el concepto de «ciudadano de la Unión», con ciertos derechos, aún muy limitados; se instaaura la figura de un defensor del pueblo comunitario, y, junto a otras medidas, se introducen algunas mo-

dificaciones institucionales que tienden a dotar al Parlamento Europeo de mayores competencias, ahondando en los mecanismos de colaboración Consejo/Parlamento instaurados por el Acta Unida para convertirla en algunos casos en una codecisión.

El objetivo al que parecen responder todas estas medidas es el de la superación del «déficit democrático» de la Comunidad, que explica gran parte del desencanto o indiferencia que hoy produce entre muchos de los ciudadanos de los Estados miembros, y que realmente sólo traduce a este nivel cierto desencanto político general más amplio. Un déficit democrático que afecta tanto al ámbito de la democracia representativa como al de la democracia social y que pone en cuestión sus posibilidades para asumir realmente el papel de eje y motor de una nueva Europa que, a la vista de la rapidez con la que se van precipitando los acontecimientos en el viejo continente, ya no puede avanzar —usando la imagen que ha popularizado el eurodiputado Maurice Duverger— a paso de tortuga (Duverger, 1992 y 1993).

El problema es si simplemente reestructurando las instituciones o con un mayor desarrollo normativo en política social se va a conseguir generar una mayor conciencia de europeos, o si esto requerirá volver a asentar ese conjunto de vigencias colectivas de las que hablaba Ortega. Quizá por ello el propio Tratado de Unión parece querer reforzar el papel de la educación en el proceso de construcción europea, elevándola formalmente al rango de la competencia de la Comunidad —algo que no estaba previsto en los tratados fundacionales— mediante la modificación del artículo 126 del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea. Este artículo viene a ser, por tanto, un refrendo formal de la actividad en materia de acción y cooperación educativa realizada desde los años setenta por la Comunidad.

Con ecos todavía en la Resolución de 1976, este nuevo artículo del Tratado centra los objetivos en política educativa de la Comunidad para esta nueva fase en los siguientes aspectos: desarrollar la dimensión europea en la enseñanza; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudio; promover la cooperación entre los centros docentes; incrementar el intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros; favorecer el intercambio de jóvenes y de animadores socioeducativos; fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

Por encima de estos objetivos, el artículo sienta también los principios en los que se basará esta acción: «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» (Art. 126, punto 1).

El enunciado confirma, pues, como base de la política educativa europea lo que podemos llamar principios de subsidiariedad y de respeto a la diversidad cultural, refrendando también con ello trabajos y textos anteriores de la Comunidad. Así, ya las Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo, de 6 de octubre de 1989, sobre la cooperación y la política comunitaria en materia educativa en la perspectiva de 1993, preveían: «Dicha cooperación deberá basarse en dos principios esenciales: el respeto a la diversidad lingüística y cultural y la afirmación del carácter subsidiario de las acciones comunitarias, y respetar la competencia fundamental de los Estados miembros en materia de política general de educación» (DO C 277 de 31 de octubre de 1989).

El propio Tratado de Unión Europea establece la subsidiariedad como principio general en todos aquellos ámbitos en los que la Comunidad no tiene una competencia exclusiva:

«La Comunidad actuará dentro de los límites de las competencias que le atribuye el presente Tratado y de los objetivos que éste le asigna.

En los ámbitos que no sean de su competencia exclusiva, la Comunidad intervendrá, conforme al principio de subsidiariedad, sólo en la medida en que los objetivos de la acción pretendida no puedan ser alcanzados de manera suficiente por los Estados miembros, y, por consiguiente, puedan lograrse mejor, debido a la dimensión o a los efectos de la acción contemplada, a nivel comunitario.

Ninguna acción de la Comunidad excederá de lo necesario para alcanzar los objetivos del presente Tratado» (Artículo G, punto 5, del Tratado de Unión Europea, por el que se introduce un nuevo artículo 3.B en el Tratado de la Comunidad Económica Europea).

Más allá de la simple polémica sobre la escuela de iniciativa privada y la de iniciativa pública, en la que tradicionalmente se ha centrado en nuestro país la discusión sobre el principio de subsidiariedad en materia de política educativa, hoy es preciso situarlo en perspectivas más amplias, tales como la del replanteamiento de la noción de Estado-nación y la redimensionalización de los espacios políticos en la dirección de un doble movimiento hacia la regionalización y hacia la integración en configuraciones mayores (Benedicto y Reinales, 1992, pp. 28-32). Su alcance dentro de la política de la Unión ha sido objeto de un gran debate durante los últimos años (Vogel-Polsky y Vogel, 1991, pp. 35-40 y 179-184), pues en él puede acentuarse tanto el aspecto de limitación como el de posibilidad de la intervención, lo que ha dado lugar a la distinción entre una subsidiariedad negativa y una subsidiariedad positiva, según la vertiente que más se acentúe. La concepción positiva ha sido representada en varias ocasiones por el Parlamento Europeo, que ya en su Resolución de 7 de junio de 1990 sobre el Principio de subsidiariedad consideraba necesario, frente a interpretaciones que pudieran hacer de él un freno, «prever procedimientos efi-

caces y democráticos para permitir que la Unión ejerza las competencias necesarias para el cumplimiento de sus tareas sin que se corra el riesgo de un bloqueo institucional que pueda poner en peligro el interés europeo» (Parlamento Europeo, 1991, p. 42). Por su lado, en una importante comunicación al Consejo y al Parlamento sobre este principio, la Comisión ha subrayado desde su perspectiva minimalista la conveniencia de tener en cuenta a la hora de aplicarlo tanto la necesidad como la intensidad de la intervención, y entiende que «en concreto, la subsidiariedad significa que, a la hora de aplicar una competencia, si la Comunidad puede elegir entre varios modos de acción, debe escoger, a eficacia igual, aquel que deja más libertad a los Estados miembros, a las particulares y a las empresas» (Bol CE 10-1992, punto 2.2.1, p. 124).

En lo que se refiere al «momento pedagógico»<sup>1</sup>, que aquí sólo dejaremos apuntado, la interpretación que más posibilidades ofrece de este principio probablemente sea la que se conoce como interpretación inglesa, que el Tratado de Unión recoge en su preámbulo afirmando el compromiso de los Estados «a continuar el proceso de creación de una unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa, en la que las decisiones se tomen de la forma más próxima posible a los ciudadanos, de acuerdo con el principio de subsidiariedad». La traducción de este enunciado a términos pedagógicos reafirma el principio de la autonomía como factor de calidad educativa, si bien, como la propia evolución de la política curricular inglesa viene a mostrar, dicha autonomía sólo parece ya posible articulada dentro de un marco común<sup>2</sup>. En el fondo, es una manifestación más del constante problema pedagógico entre unidad y diversidad, comunidad y singularidad.

El mismo problema se acentúa en el segundo de los principios propuestos como base de la política educativa de la Unión Europea: el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales. También a él se han referido distintos documentos de la Comunidad. Así, por ejemplo, en la Comunicación de la Comisión al Consejo «Educación y formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo 1989-1992» de junio de 1989 se recoge:

«Es esencial mantener y respetar la gran diversidad de tradiciones educativas existentes en la Comunidad, y aprovechar lo mejor de esta herencia común para fomentar niveles más altos en un futuro. Una armonización y normalización generalizada de los sistemas educativos es totalmente desaconsejable y no es el objetivo de la Comisión

---

<sup>1</sup> La confluencia de los momentos jurídico, crítico o éticosocial y pedagógico como niveles de análisis complementarios de la Política de la Educación se ha defendido en Jover (1993).

<sup>2</sup> El «currículum común» ha originado desde distintas perspectivas un amplio y polémico debate en el Reino Unido. Entre un sinnúmero de referencias puede verse en este sentido: Warlock (1988); Jones (1989); Ball (1990); Flude y Hammer (1990), etc.

en este campo. Las iniciativas de todos los Estados miembros y de la Comisión deberán estar pensadas para mejorar la calidad general de las disposiciones educativas a fin de participar en los distintos sistemas en un proceso a largo plazo de cooperación, puesta en contacto y concertación, salvando divergencias innecesarias que impedirían la libre circulación de personas e ideas» (COM 89/236 de 2 de junio de 1989, p. 5).

Es de subrayar cómo el texto afirma el rechazo a cualquier normalización *generalizada*, mientras que se advierte la necesidad de salvar divergencias innecesarias que puedan comprometer los objetivos de integración y unión. Hasta qué punto el tratamiento que se ha dado a la educación en su inclusión en el Tratado de la Unión sea el suficiente para el mejor logro de esos objetivos, es algo que algunas voces empiezan no obstante a cuestionar. En nuestro país, en un número monográfico dedicado al lugar de la educación en el proceso de construcción europea, no duda ya en afirmarse:

«El nuevo Tratado es condición necesaria, pero no suficiente. El artículo 126, como los que le siguen sobre la formación profesional y la cultura, es de suyo bastante restrictivo. Si siguen dirigiendo la desafiada orquesta del Consejo Europeo los celosos guardianes de las soberanías y de las identidades nacionales, se seguirá haciendo más, y hasta tal vez menos, de lo mismo: intercambios universitarios al por mayor e intercambios varios al por menor» (Fernández, 1993, p. 12)<sup>3</sup>.

En otro número monográfico que con ocasión de cumplirse la fecha prevista para la entrada plena en vigor del Acta Unica dedicó al tema en enero de 1993 *Le Monde de L'Éducation* se analizan algunas divergencias de los sistemas educativos que pueden dificultar los objetivos de consecución de un espacio interior previsto en el Acta, y se indica cómo lo que introduce el Tratado de Unión sobre política educativa es lo mínimo a lo que cabría ya hoy esperar (*Le Monde de l'Éducation*, 1993).

Por último, en el estudio encargado a comienzos de la década por la Academia Europea sobre los problemas de la educación en la perspectiva de Europa, coordinado por Torsten Husén, se insiste cómo, por encima de los objetivos de movilidad e incluso del proceso de integración o unión, el rechazo a una política educativa más decidida en aras a la no ingerencia en las distintas tradiciones nacionales, puede dificultar la aspiración, que los

---

<sup>3</sup> Una interesante exposición acerca de los fuertes «presupuestos nacionalistas» en los que siguen inmersos los sistemas escolares puede encontrarse en García Garrido; Pedro y Velloso (1989).



acontecimientos más recientes revelan cada vez más necesaria, a lograr mediante la educación una cierta identidad europea que garantice la convivencia entre todos los pueblos de Europa. Ante la ruptura de las barreras entre «las dos Europas» es preciso preguntarse dónde y cómo aprenderán los jóvenes europeos a vivir con tan amplias diferencias en ideas y perspectivas, no sólo a tolerarlas, sino a entenderlas, a acoger y proteger a aquellos que se desvían de las normas definidas por la mayoría. Sólo un núcleo suficientemente consolidado de convicciones comunes hará posible, como advierten estos autores, la construcción de una nueva Europa:

«Podría observarse cómo la necesidad para lograr una internacionalización y armonización en el contenido y estructura de la educación escolar está movida principalmente por intereses económicos y también por argumentos acerca de la necesidad de estabilizar la política económica europea. Pero hay otro factor, que normalmente recibe menos atención por los políticos y medios de comunicación: el imperativo de fomentar el desarrollo de una identidad cultural e intelectual de los europeos» (Husen, Tuijnman y Halls, 1992, p. 29).

De hecho, el propio Tratado de Unión introduce un nuevo título y una nueva redacción del artículo 128 del Tratado de la CEE sobre política cultural, según el cual «La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los Estados miembros, dentro del respeto a su diversidad nacional regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común». Hay aquí, por tanto, un intento de superación del dilema unidad-diversidad. Su proyección en el terreno de la política educativa hay que indagarla a través de la pretensión de dotar a los sistemas educativos de una «dimensión europea». Pero el contexto mayor en el que tal dimensión se inserta exige, previamente al análisis de los valores que tal propuesta pedagógica conlleva, una reflexión anterior sobre el lugar que ocupa la pretensión de construir una ciudadanía europea dentro del moderno debate cívico-democrático. Esto es lo que haremos en el siguiente apartado.

## **II. La construcción de una ciudadanía europea ante el debate cívico-democrático contemporáneo**

Según hemos visto, el lento proceso de construcción de la unidad europea ha ido generando una mayor convicción sobre la importancia del papel de la educación en la superación, tanto de lo que más arriba se llamó el «déficit democrático», como en el crecimiento de nuestra conciencia como europeos.

Los diferentes documentos e iniciativas normativas que, dentro de su abundancia y diversidad, aún no configuran una política educativa euro-

pea plenamente coherente, muestran, en su propia evolución, más el deseo de progresar en la dirección que marca tal incremento de la conciencia europea que una realidad misma.

Sin embargo, el desarrollo de esta conciencia choca en la actualidad con innumerables obstáculos. Una buena parte de ellos son de carácter más bien técnico, aunque en su mayoría trascienden, con mucho, este plano. Por el contrario, y según vimos recordando un texto muy conocido de Ortega —escrito para la Europa de hace más de cuarenta años, pero que aún conserva toda su vigencia— las dificultades que entraña el proyecto de construcción de una ciudadanía europea se deben (pese a los esfuerzos que sobre este punto se han intentado hacer, por ejemplo, mediante la «carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores») a la ausencia de un claro proyecto social para Europa que, atento realmente al multiculturalismo existente en el continente, sea capaz de asentar las bases de convivencia democrática sin las que no es posible hacer crecer la tan mentada conciencia como europeos. Pues no se puede olvidar que, a diferencia de lo que ocurre en los Estados Unidos, que forman una sociedad multicultural que viene unida por la misma política y por una única lengua, como ha dicho recientemente Habermas, «la Unión Europea representaría un Estado de nacionalidades de lenguas muy diversas» (Habermas, 1992, p. 15).

En este sentido, una Europa unida —social, cultural, política y económicamente hablando— quizá solo tenga sentido si se da una orientación particular de la política, una idea no sólo pragmática que haga posible el diálogo entre las culturas europeas, a las que, de lo contrario, como indica Tenzer, no enlazaría ningún ideal:

«Sin finalidad política, la idea europea es tan sólo una interpretación del historiador. La realidad europea está siempre *a posteriori*, es siempre fruto de una voluntad. Es preciso deshacerse del mito de una identidad europea *a priori*, establecida y definitiva o que se deba recuperar. Ahora bien, es de temer una despolitización europea si el Estado abdica, en el plano nacional, de una cierta idea del hombre libre» (Tenzer, 1992, pp. 316-317).

Lo que queremos indicar es que la pretensión de construir una ciudadanía europea, y en consecuencia la tentativa por educar y socializar en las actitudes y comportamientos adecuados al logro de tal fin, exige que previamente sepamos enseñar a pensar las manifestaciones contrarias a tal ciudadanía —como las actitudes relacionadas con algunos movimientos nacionalistas— como la reacción propia del intento de yuxtaponer dos tipos de identidades distintas, que cuando se juntan, normalmente generan conflictos.

En efecto, el crecimiento de una conciencia ciudadana proporciona una cierta identidad. Lo que desde una postura liberal resulta suficiente —re-

concernos como individuos dotados de una autonomía moral, que es fuente de derechos reconocidos por el Estado—, desde una óptica más bien comunitarista (y hay que recordar aquí que el proyecto de una Europa unida está abiertamente cargado de un discuso, al menos, comunitario) es insuficiente. Y simultáneamente, lo que desde ese mismo proyecto comunitario resulta indiscutible —nuestra identidad como europeos— resulta chocante, cuando no lesivo, desde el punto de vista del tipo de identidad social, y nacional, que proporciona la ciudadanía propia.

Pero la cuestión se complica aun más si pensamos que nuestro mundo es cada vez más abiertamente multicultural, como decíamos. Thomas McCarthy recientemente se ha referido a un «cosmopolitismo multicultural» como ingrediente esencial, precisamente, de la mediación reflexiva entre, por un lado, las diferenciaciones culturales y, por otro, el reconocimiento particularizado de los lenguajes culturales diferenciados. Es decir, lo que nos hace multiculturalmente cosmopolitas es justamente la dinámica misma de mutuo y recíproco reconocimiento de las diversas culturas que se enfrentan (McCarthy, 1992, pp. 635-649).

Este componente multicultural —junto a los conflictos sociales y de todo tipo que generan los diferentes choques entre razas, religiones y culturas dentro de un mismo espacio geográfico— invita a pensar hasta qué punto la construcción de una ciudadanía europea debería evitar organizarse en torno a un concepto excesivamente cerrado —o poco contestable— de la ciudadanía misma. Pero al mismo tiempo, invita también a tener en cuenta la evidencia de que, en realidad —como dice Thiebaut— «no nos socializamos en *una*, sino en *diversidad* de comunidades; no en *uno* sino en *diversidad de mundos de vida*» (Thiebaut, 1992, p. 171).

El problema estriba, quizá, en que esta diversidad, el encuentro mismo con la diferencia, con el otro, hoy es vista en términos de oposición. Percibimos al otro, al diferente de nosotros mismos, como a un enemigo del que tenemos que defendernos. No somos capaces de incluir a los otros, los diferentes de «nosotros», como sujetos susceptibles de pertenecer a la misma categoría que «nosotros» (cfr. Rorty, 1991, p. 210). Y es tarea precisamente de una conciencia ciudadana europea abierta, en vez de cerrada sobre sí misma, aprender a experimentar en el encuentro con el otro un encuentro con uno mismo, en el sentido en que recientemente Gadamar señalaba cuando decía que:

«también en los otros y los de otra clase se puede establecer una especie de encuentro con uno mismo. Más apremiante que nunca es, sin embargo, la tarea de aprender a reconocer lo común en los otros y los de otra clase. En nuestro mundo cada vez más reducido se encuentran culturas, religiones, costumbres y escalas de valores profundamente diversas. Sería una ilusión pensar que sólo un sistema racional de utilidades, una especie de religión de la economía mundial, por así decirlo, podría regular la convivencia humana en este planeta cada día más estrecho. La ciencia del ser humano sabe que a éste se le exige más y

más una virtud política, como ha impulsado siempre la ciencia de la virtud humana» (Gadamer, 1990, p. 116).

O dicho ahora con Agnes Heller, «lo que promete un nuevo marco europeo es el surgimiento de la virtud cívica, el gusto, la educación de los sentidos, la urbanidad, la civilidad, la alegría, la nobleza, unas formas de vida nacidas con dignidad, sensibilidad por la naturaleza, creada por el hombre o conservada» (Heller, 1989, p. 299).

Este aprendizaje que busca encontrar lo «común» —el ámbito público, precisamente— en el encuentro con los otros, y esta promesa, o aspiración, de virtud política y cívica obligan, a la vista de las consideraciones precedentes, a resituar la cuestión de la construcción de una ciudadanía europea a la luz del debate cívico que, iniciado ya hace veinticinco años, aproximadamente, con especial fuerza se ha revitalizado últimamente entre dos frentes teóricos bien definidos: el liberalismo y el comunitarismo.

Tenemos que advertir que la polémica suscitada entre ambas tradiciones de pensamiento cívico-democrático encuentra, en la actualidad, fuera de nuestro continente, precisamente en los Estados Unidos, su punto de discusión más interesante<sup>4</sup>. Y cualquier intento de trasladar las conclusiones o los términos del debate al continente europeo implicaría realizar algunas correcciones y matizaciones. Sin embargo, creemos que está justificado enfocar nuestro tema en relación a la polémica suscitada entre los principales protagonistas de la discusión. Por una parte, porque tal y como ha quedado configurada la «ciudadanía de la unión» en el Tratado de la Unión Europea, ésta no pasa de ser más que la mera «adquisición de un estatus»<sup>5</sup>, que es justamente la visión que sobre el mismo asunto se defiende en la tradición filosófica del liberalismo individualista. Pero, además, ocurre que, hoy por hoy, el papel del ciudadano sólo está institucionalizado en términos de Estado nacional, pese a lo cual, como dice Habermas, «un creciente número de medidas decididas por encima de los Estados nacionales afecta a cada vez más ciudadanos en ámbitos de la vida cada vez más amplios» (Habermas, 1992 b, p. 16).

<sup>4</sup> Por lo que se refiere sólo a la vertiente americana del debate a que nos referimos, los términos del mismo pueden encontrarse en: Gutmann (1985); Walzer (1990); Buchanan (1989); Taylor (1989); Avineri y De-Shalit (1992); Bellah (1989 y 1992); Cohen y Arato (1992); Thiebaut (1992).

<sup>5</sup> En efecto, la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la Comunidad se orienta por las cinco libertades del mercado común, interpretando como derechos fundamentales el libre tráfico de mercancías, la libertad de movimiento de los tabajadores, el derecho de los empresarios a establecerse donde deseen, la libertad de tráfico de servicios y la libertad de operaciones de pagos. Una interesante exposición del enfoque comunitarista del republicanismo cívico y crítica de la teoría liberalista de la ciudadanía es la que realiza Oldfield (1990). Véase también Habermas (1992).

Los elementos a que antes nos hemos referido, y que resultan imprescindibles a la hora de enfocar la cuestión de la ciudadanía y la identidad europea a la luz de las críticas comunitaristas al programa liberal, son de tres clases.

El primero con el que hay que contar se refiere a las dificultades mismas hoy existentes en el proceso de autocomprensión de una identidad europea, como consecuencia «de la diferenciación interna provocada por la inmigración masiva tanto desde el sur como desde el este, a la que no estaban acostumbrados los miembros de los anteriores estados nacionales» (Thiebaut, 1992, p. 173). El problema que aquí se plantea, según señalamos más atrás, es el de la generación de una segunda identidad —la ciudadanía europea— que se superpone a formas de identidad nacional preexistentes las cuales, sin embargo, se ven modificadas sustancialmente por la creciente diferenciación cultural y moral y por la coexistencia, en un mismo espacio geográfico y político europeo, de un número de países que hasta ahora mantuvieron relaciones relativamente débiles entre sí.

El segundo elemento a tener en cuenta es la necesidad de comprender el carácter de reacción defensiva de determinadas comunidades particulares ante las formas más cosmopolitas que impone el panorama europeo y mundial.

Y, por último, quizá la cuestión más importante, el hecho de que este cosmopolitismo multicultural tiene una fuerte dimensión de solidaridad, en la medida que de él derivan fuertes imperativos normativos, de tipo ético, ante grupos humanos enteros cuya trágica situación actual en el mundo, trascendiendo las fronteras de un solo país, es absolutamente inhumana. En este sentido, como dice Rorty, hay que aceptar que, hasta cierto punto, si existe un progreso moral, «ese progreso se orienta en realidad en la dirección de una mayor solidaridad humana» (Rorty, 1991, p. 210), una solidaridad a la que tal vez debamos concebir «como la capacidad de percibir cada vez con mayor claridad que las diferencias tradicionales (de tribu, de religión, de raza, de costumbres, y las demás de la misma especie) carecen de importancia cuando se las compara con las similitudes referidas al dolor y la humillación» (Rorty, 1991, p. 210).

Por lo que se refiere a la controversia en torno a la ciudadanía y a la democracia protagonizada por liberalistas y comunitaristas, hay que destacar que en el centro de la controversia se encuentran dos cuestiones estrechamente relacionadas, una de carácter epistemológico y otra de orden más bien político. La primera se centra en la cuestión de hasta qué punto es posible o no articular una concepción formal, universal y deontológica de la justicia sin que antes se presuponga una concepción substantiva —histórica y culturalmente específica— del bien. El segundo tema del debate se interroga por la posibilidad de la realización de la libertad en el mundo moderno, y si ella misma debe ser explicada en términos de los derechos individuales de los ciudadanos o desde las comunidades particulares en que se desarrollan éstos.

Como se aprecia en el *cuadro 1*, de la página siguiente, la lista de temas que, a partir de aquí, protagonizan el debate es extensa, pero se pueden resumir en cuatro grandes apartados. El primero tiene que ver con la definición misma del punto de vista ético y moral. El segundo, con la cuestión de la separabilidad entre lo justo y lo bueno. En tercer lugar, se debate sobre la propia concepción del yo, del sujeto, y, por último, la cuestión del análisis liberal de la sociedad y la pretensión, comunitarista, de retornar a un sentido más fuerte de comunidad<sup>6</sup>.

De acuerdo con el punto de vista de la tradición filosófica del liberalismo, el respeto por los derechos del individuo y el principio de neutralidad política es el patrón de legitimidad de las democracias constitucionales. En tanto que individuos, los ciudadanos son poseedores de derechos morales, cuyo reconocimiento sirve para limitar la intervención de los otros y del Estado mismo en la esfera de la vida privada, la cual tiene primacía moral sobre el ámbito común, la esfera pública. En última instancia, tales derechos no provienen de convención social alguna o de la tradición, sino de lo que se considera como lo más privativo del individuo —su propiedad más preciada— la autonomía moral y la dignidad humana. Por su parte, los comunitaristas sostienen que el ideal liberal de la autonomía se basa en una concepción abstracta e incoherente del yo como sujeto de derechos. Les acusan de ser incapaces de reconocer en la ciudadanía participativa un modo de identidad social, y de no superar el riesgo que conlleva la posición liberal misma de que el individuo, en último término, sólo sea capaz de situarse ante las formas de vida colectiva desde una posición meramente individualista e instrumental, a la postre utilitarista. Por contra, los comunitaristas defienden, en primer lugar, que los individuos se socializan en comunidades, dentro de un contexto histórico y social, el cual les proporciona una identidad colectiva: la ciudadanía. Esta no es meramente la adquisición de un título o un estatus, sino una práctica moral de compromiso orientada a la participación en el ámbito público, la formación de «virtudes públicas», y la articulación moral del bien público. Y en segundo lugar, los comunitaristas ven en la comunidad una fuente de valores, deberes y virtudes sociales, muy distintos de los derechos individuales liberales que éstos confieren a una abstracta concepción del yo y de la humanidad.

En síntesis, puede decirse que el compromiso cívico liberal se sustenta en los puntos siguientes:

1. La norma de moralidad social fundamental es el derecho que tiene todo individuo a igual respeto y consideración.
2. La estructura política, económica y social de la sociedad debería

---

<sup>6</sup> Esta idea de la «comunidad fuerte» ha sido discutida recientemente por Barber (1984). Véase también Sullivan (1986) y Bárcena (1991 y 1992).

**Cuadro 1**

Síntesis del debate cívico-democrático contemporáneo

Presupuestos generales	Tradición del individualismo liberal	Tradición del comunitarismo cívico
<p><i>Carácter general del debate; los términos de la polémica</i></p>	<p>A) <i>Disputa epistemológica</i> Es posible articular una concepción racional, formal, universal y deontológica de la moral, en términos de justicia, que no presuponga, necesariamente, la elaboración de una concepción sustantiva y previa del bien.</p> <p>B) <i>Disputa política</i> La implantación de la libertad en la sociedad debe hacerse en términos de reconocimiento de los derechos individuales de los sujetos, dado el carácter plural de las sociedades democráticas.</p>	<p>A) <i>Disputa epistemológica</i> No es posible la articulación de una concepción de lo moral basada exclusivamente en una concepción formal de la justicia, pues lo que define la moralidad es el bien</p> <p>B) <i>Disputa política</i> La implantación de la libertad en la sociedad y el mundo moderno no puede hacerse sólo en términos de reconocimiento de derechos subjetivos, sino atendiendo a, y a partir de, las comunidades particulares en que se desarrollan los ciudadanos.</p>
<p><i>Principales dimensiones del debate</i></p>	<p>A) <i>Dimensión filosófica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La razón, más que la «tradición», es el criterio que proporciona solidez a los principios éticos y a los valores.</li> <li>2. Una concepción racional de la moralidad exige la explícita separación de cuestiones cognitivas y normativas.</li> <li>3. El componente definitorio básico del ser humano es su autonomía, su deseo de libertad, entendida como capacidad de autodesarrollo.</li> </ol>	<p>A) <i>Dimensión filosófica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Los principios éticos y los valores y normas provienen de la tradición y se aprenden en el seno de comunidades particulares. Poseen un sustrato cultural e histórico, que les evita cualquier carácter abstracto.</li> <li>2. No es posible separar las cuestiones normativas de las cognitivas, ni reducir la moral a un punto de vista esencialmente cognitivo, sin deformar la esencia de la moralidad, la cual está relacionada con sentimientos y emociones.</li> <li>3. El ser humano posee un carácter histórico, no es sólo individuo, sino que es ciudadano, un ser eminente-</li> </ol>

Presupuestos generales	Tradición del individualismo liberal	Tradición del comunitarismo cívico
	<p>B) <i>Dimensión política</i>            Al contraponerse justicia y bien —y optar por la primera— se contraponen universalidad y particularidad, multiculturalismo y nacionalismo.</p>	<p>mente político, sujeto no sólo de derechos, sino de deberes sociomorales.</p> <p>B) <i>Dimensión política</i>            Al contraponerse justicia y bien —y optar por el segundo— se evita contraponer universalidad y particularidad, multiculturalismo y nacionalismo.</p>
<i>Temas objetos de disputa</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Defensa de la moral y de la ética como procedimiento.</li> <li>2. Separación entre justicia y bien, forma y contenido.</li> <li>3. Concepción del individuo como sujeto de derechos.</li> <li>4. Concepción de la sociedad en términos de defensa del pluralismo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Defensa de la moral y de la ética como contenido.</li> <li>2. Inseparabilidad entre justicia y bien, forma y contenido.</li> <li>3. Concepción del individuo como ciudadano.</li> <li>4. Concepción de la sociedad en términos de defensa de la comunidad y de la tradición.</li> </ol>
<i>Principios generales del enfoque</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La norma de moralidad social fundamental es el derecho que todo ciudadano tiene a igual respeto y consideración.</li> <li>2. La estructura política, económica y social de la sociedad debería organizarse de modo que permita configurarse como un sistema de cooperación entre individuos igualmente libres.</li> <li>3. Bajo condiciones de pluralismo, es prioritario el derecho sobre el bien, pues en este contexto los individuos tienen diferentes e incluso contrapuestas convicciones filosóficas y sobre lo que constituye una vida buena y desable. Así, queda excluida cualquier pretensión, por</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se considera que el individuo es un ser eminentemente social. Forma parte de su propia identidad la necesidad de establecer lazos sociales con los otros.</li> <li>2. La cuestión de cómo deben vivir los sujetos depende de una previa determinación del tipo de relaciones sociales y participación que tienen que ser valoradas como buenas en sí mismas. El bien es previo al derecho y la ley.</li> <li>3. El conocimiento del bien humano sólo puede alcanzarse en el seno de la comunidad, mediante el aprendizaje y cultivos de buenos rasgos de carácter social (virtudes públicas).</li> </ol>



Presupuestos generales	Tradición del individualismo liberal	Tradición del comunitarismo cívico
	<p>parte del Estado, de ofrecer una revisión sustantiva, común y comprensiva del bien social.</p> <p>4. A fin de no excluir a nadie del poder político y económico, las desigualdades entre los ciudadanos producidas por talentos individuales o mejores condiciones socioeconómicas se corregirán mediante una intervención social apropiada del Estado.</p> <p>5. El orden jurídico de la sociedad está constituido a partir de los derechos subjetivos de los ciudadanos, y se asiente en un principio de neutralidad de procedimiento.</p>	<p>4. El conocimiento de la organización de la sociedad depende de una visión global, y dotada de contenido, del bien común.</p> <p>5. Concede primacía al contenido objetivo del orden jurídico, que busca organizar la convivencia social mediante su asentamiento en el respeto mutuo, la igualdad y la autonomía colectiva.</p>
<i>Condiciones y requisitos</i>	Garantías formales y jurídico-legales. Primacía de la vida privada.	Fortalecimiento de los ciudadanos, en términos de conocimiento, habilidades, información, tiempo y bienestar. Oportunidades para la participación descentralización del poder político y económico. Motivación para el ejercicio de los deberes y de la responsabilidad cívica.
<i>Concepto de ciudadano</i>	La ciudadanía se define como la adquisición de un estatus, la posesión de derechos subjetivos que el Estado reconoce y debe garantizar, como forma de asegurarse una autolimitación moral para no interferir en la esfera de la vida privada, la cual tiene primacía sobre el ámbito público. El ciudadano persigue sus intereses privados con el solo límite de lo que	La ciudadanía se define como una práctica de compromiso sociomoral, que exige el cultivo de diversas virtudes públicas, la formación de la capacidad de deliberación y juicio político y la colaboración para el logro del bien común y el interés público. Los derechos y libertades tienen una connotación positiva y su reconocimiento garantiza la participa-

Presupuestos generales	Tradición del individualismo liberal	Tradición del comunitarismo cívico
	marcan las leyes. Concepto negativo de los derechos y las libertades. Visión individualista de la ciudadanía.	ción en una práctica común que permite al ciudadano hacerse políticamente responsable en una comunidad de libres e iguales. Visión ético-comunitarista de la ciudadanía.
<i>Identidad socio-política</i>	Considerada en términos jurídico-legales y formales. De naturaleza estática.	Considerada en términos sociales, culturales y psicológicos. El ciudadano tiene conciencia de su propio yo como miembro de una comunidad que posee su propia cultura democrática, la cual impone obligaciones y responsabilidades, sentido de la fraternidad, del interés público. Esta identidad es dinámica y revisable, pero está asociada a las tradiciones sociales y culturales que conforman dicha cultura democrática. El ciudadano conforma su identidad en el horizonte de tradiciones comunes e instituciones políticas reconocidas.
<i>Virtudes cívicas</i>	Del ciudadano se exige aquél tipo de virtudes cívicas individuales relacionads con la elección, a título personal, de sus representantes políticos y en contextos muy específicos de convivencia.	Del ciudadano se exige un cultivo permanente de cualidades morales y de virtudes cívicas, a la luz de consideraciones globales sobre la solidaridad, la justicia social y el interés común.
<i>Implicación política</i>	Ejercicio del derecho al voto. Elaboración del juicios privados sobre asuntos públicos.	Activa participación en comunidades y asociaciones voluntarias. Ideal de servicio cívico.

organizarse de forma que asegure que la sociedad se convierta en un sistema de cooperación entre individuos igualmente libres.

3. Bajo condiciones de pluralismo, la ley es preeminente al bien, ya que en este contexto los individuos poseen diferentes e incluso contrapuestas convicciones filosóficas, morales o religiosas. Cualquier pretensión por parte del Estado o del poder de ofrecer una visión comprensiva del bien social quedará, por tanto, excluida, ya que podría violar el derecho de algunas personas a recibir igual tratamiento y respeto. Se asienta así, como principio básico, el principio de neutralidad de procedimiento y de no intervención.

4. Las desigualdades individuales entre las personas, debidas al talento personal o a las mejores condiciones socioeconómicas, se corregirán mediante una intervención social apropiada sin excluir a nadie del poder económico o político (Novak, 1989, p. 157).

Por su parte, las posiciones comunitaristas se asientan en los siguientes principios geneales:

1. Se concibe al individuo como un ser esencialmente social. Es constitutivo de la propia autoidentidad —como individuo— el establecimiento de un conjunto de lazos sociales, compromisos y roles comunes.

2. La determinación de cómo deberíamos vivir las personas depende de una determinación previa de qué tipo de relaciones sociales y participación comunitaria tiene que ser valorada como buenas por sí mismas. El bien es previo a una concepción meramente procedimental de la justicia. Toda noción de «derechos», tal y como funciona desde un planteamiento liberal, olvida el papel constitutivo de la comunidad en la conformación del yo.

3. Las personas no pueden alcanzar un conocimiento del bien humano de modo espontáneo, y no pueden aprenderlo solamente por medio de una introspección solitaria o filosóficamente abstracta. No se alcanza tal conocimiento separadamente de los fines que se deben perseguir aquí y ahora, en el marco de una comunidad concreta. Para saber cómo debemos vivir y cómo deben organizarse las comunidades, el ciudadano ha de ser adiestrado y educado en las diversas excelencias del carácter (virtudes cívicas) y servir como aprendiz en una comunidad anclada en una tradición.

De acuerdo con estos principios, las diversas posiciones comunitaristas contemporáneas realizan dos clases de críticas a la tradición liberal, al hilo de lo que viene a considerarse como sus dos defectos más llamativos. En primer lugar, el liberalismo de corte individualista parece incapaz de ofrecer pautas morales suficientemente fundadas y definitivas al limitar la posibilidad del desarrollo personal a la reducida esfera del ámbito privado. La consecuencia más inmediata de esta postura determina una notable confusión sobre los criterios morales con los que hay que juzgar a las diferentes personas en el desempeño de sus respectivos roles sociales. La moral se escinde en éticas separadas: hay una ética para cada esfera de actividad pro-

fesional. Ello produce tres clases de efectos colaterales: 1) se olvida que en todas las esferas de la vida humana son necesarias las mismas cualidades morales, pues el interés de la ética es el hombre en tanto que hombre; 2) se afianza cada vez más la separación entre las esferas de la vida privada y la vida pública; 3) al no ponernos de acuerdo sobre el modo en que hay que responsabilizar a los demás —siempre hay excepciones, que nunca se aclaran— cada vez más se nos trata como seres menos responsables (cfr. Macintyre, 1992).

Su segundo defecto proviene del rechazo del liberalismo de la idea de que la vida social necesita de un acuerdo básico acerca de la naturaleza del bien humano para su configuración propia, y de su insistencia en subrayar que las instituciones públicas deben ser neutrales ante las diferentes concepciones del bien humano. Tiene una excesiva confianza en que cada ciudadano buscará su propio bien, con lo que de hecho se priva a las personas de la posibilidad de conseguirlo, ya que el bien humano sólo se puede lograr en el marco de la comunidad política y gracias a ella. En las sociedades modernas con estructuras políticas liberales no podemos encontrar, finalmente, una pluralidad de proyectos privados dirigidos al logro del bien humano, sino un retroceso a la vida individual, capaz sólo de adaptarse a una sociedad de consumo. Así pues, un planteamiento donde las relaciones entre el individuo y la sociedad exclusivamente basado en la prevalencia de la idea de los derechos individuales, parece limitado. Más aún, el liberalismo, cuyo lugar central en la historia de las grandes doctrinas políticas es indudable, entre otras cosas porque sin doctrina de la libertad no habría existido ni pensamiento político ni tampoco política, ha llegado a ser, para muchos, un factor decisivo de despolitización: «Históricamente —dice Tenzer— desemboca en una insurrección contra la democracia, preludio a su crítica de la política. Es esta crítica lo que el liberalismo deberá superar» (Tenzer, 1992, p. 42).

Una de las grandes aportaciones de la tradición política del comunitarismo cívico a la pretensión de construir una ciudadanía europea consiste en la atención prestada por esta posición a esa infraestructura moral intangible de la comunidad democrática, que tan sólo puede generarse cuando se promueve el disfrute de las prácticas democráticas mediante el desarrollo de un sólido espíritu cívico, sentimiento éste cuyo epicentro Claus Offe ha situado en el desarrollo y ejercicio de un núcleo fundamental de virtudes cívicas —tal vez ese amplio elenco de «vigencias colectivas» de las que hablaba Ortega— y las cuales también pueden ser generadas por las propias instituciones democráticas si a la gente se les da oportunidades de elegir y de consolidar criterios que les permitan juzgar la política, evaluar entre prácticas políticas «buenas» de otras no tan respetables (Offe, 1992, p. 7). Todo lo cual supone que, como desarrollaremos en el apartado siguiente, una de las grandes tareas pedagógicas, en materia de educación del ciudadano, es aquella que pone el acento en la formación de su capacidad de

construir juicios cívico-políticos, es decir, la formación y adiestramiento de su racionalidad y saber práctico. Porque, como ya señalaba en el año 1979 el *Consejo Nacional de los Estados Unidos para los Programas de los Estudios Sociales* —que incluye entre sus núcleos temáticos fundamentales la cuestión de la *participación social*, los *derechos humanos* y la *educación cívica* «el conocimiento no llevado a la acción es inútil. Sea lo que sea lo que los alumnos de estudios sociales aprendan, debe llevarles a aplicar sus conocimientos, habilidades y compromisos para el progreso de la condición humana. Un compromiso hacia la participación democrática sugiere que la escuela abandone esfuerzos inútiles por aislar a los alumnos de la realidad social, y por el contrario, encuentre nuevos caminos para integrarles como ciudadanos activos» (National Council for the Social Studies, 1979).

Desde este punto de vista, y por lo que se refiere a la consolidación de lo que se ha dado en llamar «ciudadanía europea», una de las vías quizá más útiles para lograr tal integración de los educandos como ciudadanos activos en el contexto de los ideales de una Europa solidaria —capaz de constituirse en verdadera comunidad cívica— sea aquélla que resalta la dimensión europea de la enseñanza y la educación, el análisis de cuyos valores esenciales realizaremos en el apartado siguiente, junto con algunas propuestas pedagógicas específicas.

### **III. Los valores de la dimensión europea de la educación. Análisis y propuesta**

Ya en la Resolución de 1976 que establece el Plan de Acción en materia de cooperación educativa (punto IV) se hace referencia a la necesidad de ofrecer «una *dimensión europea* a la experiencia de los profesores y de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias en la Comunidad». Dicha dimensión se planteó bajo las siguientes propuestas: intercambios entre estudiantes y docentes; servicios de información; contactos entre autoridades educativas y presencia de actividades escolares con contenido europeo.

Esta Resolución fue objeto de un informe general del Comité de Educación aprobado por el Consejo y los Ministros de Educación el 27 de junio de 1980. En este informe, las propuestas realizadas en torno a la dimensión europea que hemos visto en la Resolución adquieren ahora una mayor identidad, diferenciándose unas de otras, lo que favoreció una clarificación significativa de la dimensión europea de la educación. Así, el intercambio de estudiantes y docentes, los servicios de información y los contactos entre autoridades educativas, tienen en el informe un tratamiento separado de la dimensión europea, la cual se considera adecuado restringir específicamente a las actividades escolares con contenido europeo. La dimensión europea de la educación adopta, de este modo, aunque sólo de

forma provisional como veremos más adelante, una perspectiva educativa más formal, como lo demuestra el título de su apartado: «Estudio de la Comunidad Europea y de Europa en las Escuelas».

En este informe, el objetivo del estudio de la dimensión europea de la educación se centra en el conocimiento de la Comunidad Europea en sus aspectos geográficos, históricos y políticos. Su proyección curricular —siempre según este documento— ha de ser interdisciplinar, con modificaciones en los contenidos de las materias y con la elaboración de materiales que traten de la Comunidad Europea. De igual modo, se propone tomar en consideración la dimensión europea de la educación en la formación inicial y continua del profesorado.

Un tercer paso en la configuración de la dimensión europea de la educación, lo constituye el informe del Comité para la Europa de los ciudadanos (28-29 de junio de 1985). En este caso, se vuelve a insistir en promover una imagen de Europa a través de la educación, recordando la necesidad de crear materiales, textos y documentación de apoyo, así como la instauración para toda la Comunidad del día 9 de mayo como Día de Europa.

Como consecuencia de este informe, el 27 de septiembre del mismo año, el Consejo y los Ministros de Educación llegan a una serie de conclusiones sobre la necesidad de un mayor realce de la dimensión europea en la educación. Las propuestas señaladas en esta ocasión no amplían ni restringen las ya mencionadas, salvo la petición de que las instituciones no gubernamentales se incorporen a este proyecto.

En un trabajo publicado en 1992, Ryba analiza la situación real de la dimensión europea en los sistemas educativos durante los ochenta, recogiendo tanto las visiones «oficiales» (por medio de las respuestas de organismos nacionales a un informe promovido por la Comisión en 1987), y «no oficiales» (por medio de una iniciativa llevada a cabo por la *Association for Teacher Education in Europe* durante 1988 y 1989 que recoge las opiniones de expertos no gubernamentales). Las opiniones «no oficiales» inciden en general en la escasa plasmación real de este objetivo en las diferentes políticas educativas de los Estados miembros de la Comunidad durante esos años. Así, por ejemplo, la aportación de Bardonnnet-Ditte, de Francia, pone especial atención en el «eterno problema de la absoluta sobrecarga del currículum» agravada por su definición en términos de «disciplinas». A su juicio, sólo pueden insertarse significativamente nuevas dimensiones en el currículum si pueden ser integradas de alguna manera sin que ello suponga mayor peso curricular. De otra manera, los profesores, que generalmente prefieren aferrarse a sus libros de texto, mejor que adoptar materiales documentales alternativos, son muy propensos a mostrarse escépticos. Para la autora, esto es particularmente cierto para los últimamente tan «de moda» temas «transversales», que es como normalmente se entiende la dimensión europea en la educación. En su opinión «hasta que la noción de Europa no sea integrada en los programas... y en la formación de los pro-

fesores, chocaremos contra un muro de piedra de fundamental escepticismo». Otros autores destacan el etnocentrismo con el que se hace este planteamiento en muchos de los Estados miembros. Así, Para Mulcahy, de la República de Irlanda, al hablar de dimensión europea, el énfasis se pone en las lenguas «extranjeras» y en los «otros» países, según una perspectiva que describe como «ellos y nosotros, más bien que nosotros». Así mismo subraya cómo la historia de Europa no se plantea como «nuestra historia», sino más bien como la historia de «otros países», y lo mismo en lo que se refiere a otros temas, como la geografía (Ryba, 1992).

Toda la experiencia anterior, así como las limitaciones detectadas, dieron lugar a una acción más decidida de la Comunidad mediante la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo, de 24 de mayo de 1988, sobre la dimensión europea en la enseñanza (DO C, 187, de 6 de junio de 1988)<sup>7</sup>.

En este documento se adoptan una serie de medidas aplicables durante el período 1988-1992 y centradas en: a) fortalecer en la juventud la identidad europea y reconocer el valor de la civilización europea y los fundamentos sobre los que las gentes de Europa intentan basar hoy su desarrollo, referidos en particular a la salvaguarda de los principios de democracia, justicia social y respeto por los derechos humanos; b) preparar a los jóvenes para tomar parte en el desarrollo económico y social de la Comunidad; c) toma de conciencia de las ventajas y cambios implicados en ese desarrollo, y d) mejorar su conocimiento acerca de los aspectos históricos, culturales, económicos y sociales de la Comunidad.

Estos objetivos pretenden desarrollarse mediante un plan de acción con dos frentes, uno referido a los Estados miembros y otro a la Comunidad misma como un todo unitario. Respecto al primer nivel, las medidas adoptadas se centran preferentemente en la enseñanza en las escuelas, aunque vuelven a incorporarse las propuestas iniciales de 1976 referidas al intercambio entre estudiantes, profesores y autoridades educativas. En cuanto a las medidas referidas a toda la Comunidad, el esquema es el mismo que en cada país con la particularidad de fomentar encuentros, seminarios, reuniones, donde se intercambien materiales, trabajos, información general referida al desarrollo de esta dimensión.

Al menos formalmente parece querer superarse un punto de vista exclusivamente funcional centrado en aspectos como la movilidad o el conocimiento de lenguas, para dirigirse también a los elementos constitutivos

---

<sup>7</sup> Acerca de las medidas adoptadas por los sistemas educativos europeos a partir de esta Resolución y de la Recomendación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa de 1989 sobre «La dimensión europea de la educación», así como sobre las últimas iniciativas internacionales emprendidas en este sentido, puede verse el interesante trabajo de Ryba (1993) publicado en el número monográfico que la *Revista de Educación* ha dedicado recientemente al tema de «Europa y la Educación».

de dicha identidad. De hecho no es esta la única vez que la Comunidad ha acentuado aspectos tales como el desarrollo de la identidad europea en la educación mediante los derechos humanos. Ya una Resolución del Parlamento Europeo de 1982 instaba a su inclusión en la enseñanza (DO C 304 de 22 de noviembre de 1982). Y más recientemente esta aspiración ha vuelto a ser reafirmada en la Resolución del Consejo y de los representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 29 de mayo de 1990, relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia (DO C 157 del 27 de junio de 1990), si bien a juicio de algunos comentaristas falta todavía una acción suficientemente decidida de la Comunidad para fomentar mediante la educación cierta sensibilización hacia este tipo de actitudes (Mier i Albert, 1992). En realidad, no parece que por el momento quepa esperar mucho más, a la vista del enunciado sobre la dimensión europea en la educación que realiza el Tratado de Unión Europea, que vuelve a circunscribirla al campo del aprendizaje de las lenguas, y habrá que aguardar a las conclusiones que se extraigan del estudio del *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*, publicado por la Comisión a finales de 1993 (COM 93/457 de 27 de septiembre de 1993).

Este constante vaivén en los documentos oficiales entre propuestas más cercanas a los «otros» (aprendizaje de lenguas, movilidad, intercambio y conocimiento de los países), y propuestas centradas en lo común a «todos» (ciudadanía europea, democracia, justicia social y derechos humanos) no se explica, en nuestra opinión, por una falta de convicción en el significado de la dimensión europea de la educación. Más bien, las causas se encuentran en otros factores.

Para comprender correctamente este hecho conviene observar que las propuestas referidas a la ciudadanía europea, sus fundamentos y valores son, desde un punto de vista político, más que una dimensión singular o específica de la educación, una dimensión de la unión europea cuya necesaria propagación y enraizamiento popular se remite a las funciones de transmisión de la educación. Desde este punto de vista es razonable suponer que las sucesivas presencias y ausencias de dichas propuestas, así como su vinculación con la educación, dependerán, respectivamente, del clima de confrontación o armonía reinante acerca de las diferentes exigencias y dificultades que implique lograr la definitiva unión europea. Así, es posible predecir —siempre desde un punto de vista político— que cuanto mayor sea la coincidencia de intereses entre los ciudadanos y los países frente a las distintas medidas adoptadas por la Comunidad, se dará a su vez una menor insistencia en las variables de la ciudadanía europea y su contenido social y moral. De igual modo, un incremento de las tensiones, confrontaciones y desacuerdos implicará una propaganda «oficial» más centrada en los valores comunes de todos.

Otro modo de presentar este mismo argumento consiste en observar que, según lo dicho, de lo que están hablando los políticos cuando se refie-



ren a la dimensión europea de la educación en lo relativo a sus fundamentos y valores, es en realidad de una *condición de posibilidad* para lograr la unión europea en cualquiera de sus aspectos con el menor número de retrocesos y sobresaltos. En consecuencia, desde un punto de vista político-pragmático no hace falta referirse a esa condición de forma recurrente mientras los objetivos se vayan cumpliendo. Tal vez, hasta se podría llegar a dudar del interés real desde ciertos sectores políticos por desvelar más condiciones de las que funcionalmente ya tienen que cumplir cualquiera de los objetivos en los que se enmarcan la unión europea. No podemos demostrar definitivamente el alcance de estas sospechas, pero negar la presencia real de las mismas es pura ingenuidad.

Otro factor explicativo de las constantes apariciones y desapariciones en torno al contenido más comprometido de la dimensión europea de la educación, radica en que poco se le puede pedir realmente a la educación cuando no hay una política educativa europea que respalde cualquier propuesta o petición de carácter educativo. No hay que olvidar, como ya hemos señalado, que la perspectiva básica de la unión europea es de tipo político en su origen, en los agentes que la desarrollan y en sus finalidades. De este modo, hay que reconocer que mientras carezcamos de una política educativa común suficientemente consolidada, cualquier referencia a cuestiones educativas y formativas en torno a unos valores europeos supondrá una buena dosis de excelentes intenciones, pero adolecerá a la postre de la firmeza necesaria para hacerse realidad. Esto no significa que se desestimen u olviden dichas cuestiones, pero sí explica que se acentúen irregularmente. Así, tienen mucha más profusión y desarrollo las propuestas de la dimensión europea que se centran en el aprendizaje de lenguas, en la movilidad y en el intercambio entre estudiantes, que las referidas a la ciudadanía europea, la democracia, la justicia social y los derechos humanos. Es cierto que las primeras también carecen del marco que podría proporcionar una política educativa europea, sin embargo son más susceptibles de implantación al responder satisfactoriamente y sin grandes esfuerzos a esquemas de funcionamiento político: convocatorias, subvenciones, etc.

Finalmente, para completar los factores señalados, hay que tener en cuenta también la diferente carga ideológica que presentan ambas vertientes de la dimensión europea de la educación. Mientras que, por ejemplo, el aprendizaje de lenguas —propuesta a la que ha quedado reducida dicha dimensión en un texto tan básico como el Tratado de la Unión Europea—, no implica ningún compromiso político al país firmante, ni exige un especial seguimiento, la referencia directa a la enseñanza de derechos humanos o a una educación cívica de talante europeísta, supondría un compromiso político más arriesgado.

En lo que sigue vamos a detallar unas propuestas que permitan a la educación hacerse cargo con éxito de dicha dimensión en lo referente a los elementos constitutivos de la identidad europea. De los análisis hechos más arri-

ba puede concluirse que, a pesar de la preeminencia dada desde las políticas europeístas a las cuestiones relativas a la preparación para el trabajo y el enriquecimiento económico de los Estados, la propuesta de una dimensión europea en la educación con todas las deficiencias ya señaladas, pretende favorecer una cohesión de grupo y de participación en proyectos comunes que evite posturas etnocéntricas paralizadoras de la unión europea. Desde este punto de vista, es posible afirmar que la dimensión europea en la educación tal y como ha sido entendida a lo largo de los últimos años, puede concebirse como un proyecto que, ateniéndose a los principios de la política educativa europea de subsidiariedad y respeto a la diversidad cultural, vaya abriendo vías de mayor acercamiento a la expectativa de elaborar una educación con talante europeísta sin abandonar, por otra parte, los objetivos más funcionales como el intercambio de estudiantes, el aprendizaje de lenguas, etc.

En este sentido dicha dimensión podría adoptar dos enfoques complementarios\*. Por un lado, algunas medidas o propuestas provenientes de la Comunidad, deberían interpretarse con la finalidad de favorecer la creación de un *espacio político común* donde la educación ofrezca a cada ciudadano las condiciones necesarias para recibir una educación de calidad y una formación profesional a la altura de las necesidades del mercado europeo. Por otro lado, tendríamos además una serie de medidas encaminadas a promover un *espacio cultural común* desde la enseñanza en cada Estado, donde la educación debería adoptar como objetivo y procedimiento *los valores intelectuales y convivenciales europeos*.

Al referirnos a valores y, sobre todo, a valores compartidos y por compartir desde diferentes identidades nacionales, lo que debemos buscar para hallarlos no es tanto un perfil o una identidad cerrada, sino la dinámica, el movimiento preeminente de valoración, ese proceso de adelantos y retrocesos al que todos los países europeos van tendiendo con mayor o menor fortuna. La identidad de cualquier comunidad no es algo estático y perfectamente definido, sino un proceso de recreación recíproca entre lo originado en ella misma y lo absorbido desde fuera. A partir de este punto de vista, si estamos en condiciones de referirnos a los valores intelectuales y convivenciales europeos, como expresión básica y mínima de las expectativas y tendencias que se perciben en la mayoría de los Estados europeos.

Pues bien, si analizamos los textos sobre la dimensión europea en la educación elaborados por la Comunidad desde 1976 tenemos las siguientes expectativas y tendencias. Respecto a los valores intelectuales, los más mencionados son la racionalidad y la libertad de opinión y expresión. En cuanto a los valores convivenciales destacan: la tolerancia de ideas y creencias, la universalidad de los derechos humanos y los sistemas democráticos de convivencia. La dimensión europea en la educación como expresión de

---

\* La necesidad de encontrar un equilibrio entre los diversos objetivos que se suelen asignar a la dimensión europea en la educación se ha defendido en Gil Cantero (1992).

las expectativas comunes de cada Estado acerca de la vida en sociedad estaría constituida por esos valores intelectuales y convivenciales. Participar en esa dimensión consistirá en procurar que cada sistema escolar incorpore como objetivo y procedimiento de su enseñanza esas tendencias intelectuales y convivenciales europeas.

La incorporación de estos valores al sistema educativo de cada Estado, desde una perspectiva europea, creemos que implica más una modificación del estilo de la enseñanza que cambios organizativos (Singh, 1990, p. 38). Nuestro sistema de enseñanza, desde la implantación de los contenidos curriculares, las orientaciones pedagógicas para su desarrollo y la presencia de las llamadas materias transversales como la educación cívica y moral, ya recoge directa e indirectamente los valores intelectuales y convivenciales señalados. En consecuencia, para adoptar una perspectiva europea sobre los mismos no hace falta incluir nuevos valores sino modificar, ampliando, el significado de los existentes. Este cambio de enfoque creemos que puede alcanzarse mediante la aplicación, entre otras, de las siguientes tres condiciones relativas a la enseñanza y la educación.

a) En primer lugar, *adoptar como contexto explicativo de nuestra cultura tanto en su origen como en sus características actuales un marco interpretativo más amplio que el de nuestro país*. Junto a las referencias escolares a nuestra cultura como criterio explicativo de la realidad actual de nuestro país, debemos referirnos también a nuestra cultura como parte integrada en unas comunes expectativas europeas pasadas y presentes acerca de los valores convivenciales señalados. Esto implica ampliar los contenidos curriculares sobre la Comunidad Europea y sobre Europa pero, sobre todo, referirnos al conjunto de nuestra cultura (costumbres, lenguas, símbolos, gobiernos, creencias, etc.) como un estilo particular de expresar *tendencias humanizadoras comunes* a los miembros de las otras culturas y nacionalidades. La presentación escolar de nuestros logros y errores históricos no ha de ser transmitida con carácter absoluto y excluyente. Nuestros razones y valores no son las razones y los valores absolutos de la convivencia, sino expresiones particulares, idiosincrasias, logradas históricamente desde la tensión —también común en otras sociedades— entre el reconocimiento de derechos particulares y sus limitaciones sociales.

b) Como segunda condición para lograr la incorporación de las tendencias intelectuales y convivenciales europeas, parece necesario *crear una cultura axiológica en el aula y en el centro donde prime la razón práctica, frente a la teórica*. Si nos estamos refiriendo a realizaciones y formas de valoración humanas, concretas, históricas y en sistemas abiertos, no cabe adoptar como sentido último de incorporación de esa dimensión europea a la enseñanza por parte de los alumnos, la comprensión teórica sobre la misma. No cabe centrar nuestros esfuerzos en que los alumnos adopten una comprensión teórica porque, como hemos visto, no son razones ni valores absolutos los que han de constituir la estima por nuestra cultura y la Europea.

*Lo que se pretende con la incorporación de la dimensión europea a nuestras escuelas es mover a los alumnos a una participación en los valores europeos desde sus particulares situaciones culturales y personales.* El sentido real de la dimensión europea de la educación, a través de los valores convivenciales señalados, no se alcanza sólo mediante un estudio teórico de los mismos sino desde una implicación personal y cultural de los alumnos, de los docentes (Heard, 1990, p. 304) y del centro escolar en su conjunto. Cuando lo que se aprende son formas de estimar —tal y como ha de pasar con la enseñanza de valores— el tipo de comprensión no es sólo teórico, sino práctico: cada sujeto adopta su posición personal que es tanto como aprender a resaltar su soberanía personal frente a contextos, en este caso, plurales e internacionales.

Para poder integrar los valores europeos en esas situaciones culturales y personales del alumnado, es necesario —como para cualquier tipo de valores— que el docente establezca un clima de trabajo en el aula y en el centro donde prime el diálogo, la comunicación y la participación (Bliss, 1990, p. 145). La enseñanza de esos valores europeos ha de transformarse así en un conjunto de prácticas, de situaciones formales e informales, en las que el alumno encuentre una serie de propuestas sobre la tolerancia, la democracia, el pluralismo, la libertad de expresión, etc., que ha de resolver integrando sus propias experiencias personales y culturales. Para poder afrontar correctamente esa integración de carácter cognitivo y emocional los educadores tienen que procurar modificar la comprensión de los lazos que establecen los sujetos con su cultura y su país, pasando así de un sentido de pertenencia incondicional a un sentido de participación más crítico.

c) Como tercera condición para la correcta incorporación de la dimensión europea de la educación en nuestras escuelas, consideramos conveniente la dedicación de un cierto tiempo del curriculum a la *enseñanza de derechos humanos*<sup>9</sup>. El primer contenido o valor recogido en los distintos textos legales de la Comunidad sobre la dimensión europea es la transmisión del papel de estos derechos en la configuración de una Europa democrática y sujeta a derechos. Los derechos humanos y su defensa jurídica a través del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, sitúa a Europa en un lugar destacado en la protección de los derechos fundamentales del hombre frente al Estado. De hecho, esta importancia de los derechos humanos en la construcción de la Comunidad Europea, constituye para algunos la *única razón de ser europeísta*: «la salvaguarda y el desarrollo de los derechos humanos y de las libertades fundamentales definen la identidad de

---

<sup>9</sup> La bibliografía sobre la enseñanza de los derechos humanos y el papel de éstos en el estudio de la educación es relativamente amplia: INRP (1987); Martín (1987); Grasa (1989); Vandenberg (1990); Gil Cantero (1991); Starkey (1991); Wain (1992); Tuvilla (1993)...

Europa y constituyen, por tanto, la única “idea central” capaz de mantenerla unida» (Fernández de la Vega, 1985, p. 28)<sup>10</sup>.

Aunque es cierto que la intención de los legisladores en este caso es destacar el papel histórico de Europa en la elaboración de esos derechos, su alcance desde una perspectiva pedagógica es mucho mayor. En efecto, la referencia a los derechos humanos muestra el papel fundamental de Europa, pero sobre todo —si lo que pretendemos es suscitar efectos realmente educativos y no sólo un nuevo etnocentrismo europeo cerrado sobre su propia historia— cuestiona la visión de una Comunidad que se perciba superior, centrada en sí misma y guiada exclusivamente por intereses económicos y defensivos. Más importante que mantener por pura complacencia y etnocentrismo dónde se dieron los primeros o definitivos pasos sobre los derechos humanos, lo es saber reconocer que ese paso histórico a todos nos pertenece y afecta por igual, toda vez que su auténtico sentido y servicio humanizador se revela al acaparar más voluntades y proyectos (culturas, sociedades, instituciones, escuelas, etc.)<sup>11</sup>.

Que se proponga la enseñanza de los derechos humanos con carácter mundialista (Lynch, 1985, p.142) dentro de la concreta dimensión europea de la educación, no cuestiona en modo alguno esta dimensión, ni tampoco los límites de la identidad europea. La referencia a esa enseñanza supone incorporar una nueva medida global o universal de obligaciones morales respecto a los valores convivenciales europeos. Si lo que se pretende con la incorporación de la dimensión europea de la educación a nuestras escuelas es —como decíamos— mover a los alumnos a una participación en los valores europeos desde sus particulares situaciones culturales y personales, lo que se acentúa con la enseñanza de derechos humanos es que esa participación e integración en proyectos más amplios parta de una visión mundialista.

Una vez que ponemos en marcha la amplitud de límites de las referencias intelectuales y morales, no es educativamente acertado frenar este proceso en la configuración europea. Cuando se reducen las razones de nuestros comportamientos morales a las costumbres y tendencias de la cultura

---

<sup>10</sup> Como es sabido, en el contexto europeo destaca la labor realizada en materia de promoción y defensa de los derechos humanos por el Consejo de Europa desde los años cincuenta, y a la que más recientemente, aunque de modo para algunos todavía demasiado limitado, ha venido a sumarse también la Comunidad Europea. Además del libro de Fernández de la Vega (1985) citado, entre una amplia bibliografía, puede verse en este sentido: Linde, Ortega y Sánchez Morón (1983); Morenilla Rodríguez (1988); Robles (1988); Chueca (1989); Cassese, Clapham, y Weiler (1991); López-Medel y Bascones (1992); Duparc (1993). Sobre la incidencia en el derecho a la educación de este proceso de positivación y protección de los derechos humanos en el ámbito tanto de las Naciones Unidas como el Consejo de Europa y Comunidad Europea, puede consultarse Jóver (1988).

<sup>11</sup> Una crítica interesante a los que se empeñan en reducir el papel de los derechos humanos a Europa u Occidente puede verse en Savater (1988).

a la cual pertenecemos, la raíz de dichos comportamientos es endeble dado que carece de la visión de las expectativas de cambio que permitirían razonar tanto la necesaria permanencia de algunas costumbres como la conveniencia del cambio de otras<sup>12</sup>. Esto quiere decir que en relación a los criterios morales de convivencia, la amplitud de referentes es una garantía para mejorar las propias costumbres y tendencias de comportamiento social. Por tanto, desde un punto de vista educativo, la promoción, por ejemplo, del respeto a otras culturas, razas y creencias, basándose en ampliar nuestras circunstancias más cercanas por la de sentirse europeos sigue siendo insuficiente. Cuando se defiende, por ejemplo, la no discriminación, el respeto al ser humano y sus raíces culturales, no puede pretenderse como objetivo educativo circunscribir y fundamentar esta tendencia humanizadora al límite de Europa. La libertad de pensamiento y expresión, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, etc., se adoptan con pleno sentido de significado moral en la línea señalada de expectativas de mejora de los mismos valores europeos, si se perciben como valores universalizables de humanización. Como señala Tenzer «la idea europea tiene que remitir a una concepción de la humanidad que es supracuropea» (1992, p. 317).

Si la unidad europea se centra sólo en dignificar la circunstancia de ser europeo, es probable que terminemos vaciando de toda valoración estable sobre el hombre a aquellos que no participen de esas circunstancias. Un caso clarividente lo constituyen los inmigrantes: el problema real de éstos se interpreta adecuadamente cuando observamos no sólo que alteran nuestras circunstancias, sino cuando reparamos en que las suyas, las de su origen, son las que están afectadas.

La Europa de los ciudadanos ha de ser así una comunidad que impulse *el derecho a ser hombre* más allá de cualquier nacionalidad. Desde esta tercera condición que estamos desarrollando, la eficacia educativa en la incorporación de la dimensión europea de la educación tiene que poder medirse por los efectos suscitados en las decisiones y actuaciones morales del alumno<sup>13</sup>, teniendo como referencia que un hombre educado en y desde Europa es el que respeta y promociona los derechos humanos en su cultura y fuera de ella.

---

<sup>12</sup> Una discusión centrada en el papel de los derechos humanos en la configuración de expectativas sociomorales y su incidencia en la socialización y en la educación moral puede verse en nuestro trabajo: Bárcena, Gil y Jover (1993 b).

<sup>13</sup> Un análisis general del significado de la eficacia educativa en relación con la incorporación y asimilación de valores puede encontrarse en Bárcena, Gil y Jover (1993a).

**Referencias bibliográficas**

- AVINERI, S. y DE-SHALIT, A. (ed.) (1992). *Communitarianism and Individualism*. Oxford: Oxford University Press.
- BALL, S. J. (1990). *Politics and Policy Making in Education. Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge.
- BARBER, B. (1984). *Strong Democracy*. Berkeley: University of California Press.
- BÁRCENA, F. (1991). Filosofía pública y educación. La reconstrucción de la educación cívica en la democracia fuerte. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 3, 59-75.
- BÁRCENA, F. (1992). Educar para la competencia cívica en una sociedad democrática. Ponencia presentada al II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid: UNED (en prensa).
- BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1993 a). The Ethical dimension of teaching: a review and a proposal. *Journal of Moral Education*, 22:3, 241-252.
- BÁRCENA, F.; GIL, F. y JOVER, G. (1993 b). La socialización como forma de educación moral: una propuesta en el contexto de la reforma educativa. *Revista de Pedagogía Social* (en prensa).
- BELL, G. H. (1991). *Developing an European Dimension in Primary Schools*. London: David Fulton.
- BELLAH, R. (1989). *Hábitos del corazón*. Madrid: Alianza.
- BELLAH, R. (1992). *The Good Society*. Nueva York: Alfred A. Knop.
- BENEDICTO, J. y REINARES, F. (1992). Las transformaciones de lo político desde una perspectiva europea, en Benedicto, J. y Reinares, F. (eds.): *Las transformaciones de lo político*. Madrid: Alianza, 9-34.
- BLISS, I. (1990). Intercultural education and the professional knowledge of teachers. *European Journal of Teacher Education*, 13:3, 141-151.
- BUCHANAN, A. E. (1989). Assessing the Communitarian Critique of Liberalism. *Ethics*, 99, 852-882.
- CASSESE, A.; CLAPHAM, A. y WEILER, J. (eds.) (1991). *Human rights and the European Community*. Baden-Bden: Nomos Verlagsgesellschaft, 3 vols.
- CHUECA, A. G. (1989). *Los derechos fundamentales en la Comunidad Europea*. Barcelona: Bosch.
- COHEN, J. L. y ARATO, A. (1992). *Civil Society and Political Theory*. Massachusetts: The MIT Press.
- DUPARC, Ch. (1993). *La Comunidad Europea y los derechos humanos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- DUVERGER, M. (1992). *La liebre liberal y la tortuga europea*. Barcelona: Ariel.

- DUVERGER, M. (1993). «Europa y el Socialismo», Conferencia pronunciada en la Universidad Complutense de Madrid. Mayo de 1993.
- EUROSTAT (1992<sup>3</sup>). *Europa en cifras*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- FERNÁNDEZ, J. A. (1993). Europa. La hora de la educación y la de la cultura. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 8-15.
- FERNÁNDEZ DE LA VEGA, M. T. (1985). *Derechos humanos y Consejo e Europa*. Madrid: Ministerio de Justicia.
- FLUDE, M. y HAMMER, M. (eds.) (1990). *The Education Reform Act 1988. Its origins and implications*. London: The Falmer Press.
- GADAMER, H. G. (1990). *La herencia europea*. Barcelona: Península.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1991). Educación y europeísmo. Ponencia presentada en el III Congreso Nacional de Teoría de la Educación. Universidad Complutense, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.; PEDRO, F. y VELLOSO, A. (1989). *La educación en Europa. reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel.
- GIL CANTERO, F. (1991). La enseñanza de los derechos humanos, *Revista Española de Pedagogía*, 49, 190, 535-561.
- GIL CANTERO, F. (1992). La dimisión europea de la educación. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía «Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida». Resumen publicado en Actas, vol. I, 1096-107. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca.
- GRASA, R. (1989). Educar en y para los derechos humanos. *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 95-105.
- GUTMANN, A. (1985). Communitarian Critics of Liberalism. *Philosophy and Public Affairs*, 14.3, 308-322.
- HABERMAS, J. (1992a). Ciudadanía e identidad nacional. Consideraciones sobre el futuro europeo. *Debats*, 39, 11-17.
- HABERMAS, J. (1992b). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *Debats*, 39, 18-21.
- HEARD, D. (1990). How do teachers identify multicultural and cross-cultural pedagogical phenomena in and out of arts classrooms. *Educational Review*, 42.3, 303-318.
- HELLER, A. (1989). Ética ciudadana y virtudes cívicas. en Heller, A. y Feher, F. (eds.), *Políticas de la postmodernidad*. Barcelona: Península, 215-231.
- HUSEN, T.; TUIJNMAN, A. y HALLS, W. D. (eds.) (1992). *Schooling in Modern European Society*. Oxford: Pergamon Press.
- INRP (1987). *Éducation aux droits de l'homme*. París: INRP.
- JONES, K. (1989). *Right turn. The conservative revolution in education*. London: Hutchinson Radius.



- JOVER, G. (1988). El derecho a la educación en los textos internacionales de derechos humanos. *Revista Española de Pedagogía*, 46.180, 281-303.
- JOVER, G. (1993). Ambito de la Política de la Educación. XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Mérida 29 de noviembre a 1 de diciembre de 1993.
- LINDE, E.; ORTEGA, L. I. y SÁNCHEZ MORÓN, L. (1983). *El sistema europeo de protección de los derechos humanos*. Madrid: Cívitas.
- LÓPEZ-MEDEL Y BASCONES, M. (1992). *Derechos y libertades en la Comunidad Europea*. Madrid: Sociedad Española para los derechos humanos.
- LYNCH, J. (1985). Human rights, racism and the multicultural curriculum. *Educational Review*, 37.2, 141-152.
- MACINTYRE, A. (1992). *Tres versiones rivales de la ética*. Madrid: Rialp.
- MARTIN, J. P. (1987). Human rights-Education for What?. *Human Rights Quarterly*, 9.3, 414-422.
- MASSIT-FOLLEA, F. y EPINETTE, F. (1992). *L'Europe des universités. L'enseignement supérieur en mutation*. París: La Documentation Française.
- MCCARTHY, Th. (1992). Doing the Right Thing in Cross-Cultural Representation. *Ethics*, 102, 635-649.
- MIER I ALBERT, J. (1992). La lucha contra el racismo y la xenofobia y la dimensión europea de la educación. *Boletín de Información sobre las Comunidades Europeas*, 38.31-36.
- LE MONDE DE L'EDUCATION (1993). L'Europe a l'école. *Le Monde de l'Education*, n.º 200, número monográfico.
- MORENILLA RODRÍGUEZ, J. M. (1988). *El Convenio Europeo de Derechos Humanos. Textos internacionales de aplicación*. Madrid: Ministerio de Justicia.
- NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1979). A Revision of the NCSS Social Studies Curriculum Guidelines. *Social Education*, 43.4, 268.
- NEAVE, G. (1987). *La comunidad europea y la educación*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- NEAVE, G. (1992). *The teaching nation. Prospects for teachers in the European Community*. Oxford: Pergamon Press.
- NOVAK, M. (1989). *Free Persons and the Common Good*. New York: Madison.
- OFFE, C. (1992). Nuevas pruebas a afrontar. *El País. Temas de nuestra época*, año VI, n.º 239, pp. 6-7.
- OLDFIELD, A. (1990). *Citizenship and Community*. London: R.K.P.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1949). De Europa meditatio quaedam, en Ortega y Gasset, J. (1985). *Europa y la idea de Nación*. Madrid: Alianza-Revista de Occidente, 19-121.

- PARLAMENTO EUROPEO (1991). 1993. *Los nuevos Tratados*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- ROBLES, G. (1988). *Los derechos fundamentales en la Comunidad Europea*. Madrid: Ceura.
- RYBA, R. (1992). Toward a European Dimension in Education. Intention and Reality in European Community Policy and Practice. *Comparative Education Review*, 36.1, 10-24.
- RYBA, R. (1993). La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de Educación*, 301, 47-60.
- RORTY, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- SAVATER, F. (1988). *Ética como amor propio*. Madrid: Mondadori.
- SINGH, B. R. (1990). Multicultural education as a mater concept in education. *Education Today*, 40.1, 37-38.
- STARKEY, H. (ed.) (1990). *The Challenge of human rights education*. London: Casell.
- SULLIVAN, W. M. (1986). *Reconstructing Public Philosophy*. Berkeley: University of California Press.
- TAYLOR, C. (1989). Cross Purposes: The Liberal Communitarian Debate, en Rosenblum, N. (ed.), *Liberalism and the Moral Life*. Cambridge: Harvard University Press, 159-182.
- TENZER, N. (1992). *La sociedad despolitizada. Ensayo sobre los fundamentos de la política*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- THIEBAUT, C. (1992). *Los límites de la comunidad*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- TUVILLA, J. (1993). *Educación en los derechos humanos*. Madrid: CCS.
- VANDENBERG, D. (1990). *Education as a human right. a theory of curriculum and pedagogy*. New York: Teachers College Press.
- VANVERGEN, P. (1992). Cultura y educación, en Asociación Europea de Enseñantes, *Las perspectivas de Europa*. Madrid: Trivium, 45-69.
- VOLGEL-POLSKY, E. y VOGEL, J. (1991). *L'Europe sociale. 1993. Illusion, alibi ou realité?* Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles. (Existe edición en castellano en preparación por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social).
- WAIN, K. (1992). Human rights, political education and democratic values, *Educational Philosophy and Theory*, 24. 1, 68-62.
- WALZER, M. (1990). The communitarian Critic of Liberalism. *Political Theory*, 18.1, 6-23.
- WARNOCK, M. (1988). *A Common Policy for Education*. Oxford: Oxford University Press. (Edición en castellano: Barcelona: Paidós/MEC).

**Resumen**

En este artículo se estudian las posibilidades educativas de una dimensión europea como elemento en la construcción de o que hoy ya conocemos como Unión Europea. Para alcanzar este objetivo se abordan tres tareas. En primer lugar, los autores repasan la evolución y principios de la política educativa comunitaria. A continuación analizan la incidencia educativa de la idea de una «ciudadanía europea» desde el punto de vista del debate cívico-democrático actual. Por último, se examinan los valores que configuran la «dimensión europea en la educación» y se proponen algunos criterios pedagógicos para su inclusión en la enseñanza.

**Summary**

This paper analyses the educational possibilities of the European dimension as an element in the processes of becoming an European Union. In order to achieve this purpose three different aspects are taken into account. First, the paper reviews the evolution and principles of the Community educational policy. Then, the educational repercussion of an European citizenship notion is discussed in the light of the current debate about civics and democracy. Finally the authors examine the values involved in the European dimension of education and suggest some pedagogical criteria for its insertion in teaching.