

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



TESIS DOCTORAL

**Trabajo social y ciudadanía en la sociedad de la información
un estudio en el ámbito de a Comunidad de Madrid**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Tomasso Pietro Romeo

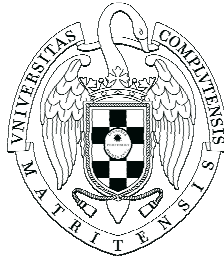
Directores

Esteban Sánchez Moreno
Andrés Arias Astray

Madrid, 2013

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
MADRID**

TESIS DOCTORAL

TRABAJO SOCIAL Y CIUDADANÍA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN:

***UN ESTUDIO EN EL ÁMBITO DE LA
COMUNIDAD DE MADRID***

PRESENTADA POR

TOMMASO PIETRO ROMEO

DIRECTOR:

DOCTOR ESTEBAN SÁNCHEZ MORENO

CODIRECTOR:

DOCTOR ANDRÉS ARIAS ASTRAY

Agradecimientos

Miro a la hoja blanca que tengo delante, vacía, y pienso en las palabras que más auténticamente puedan expresar un sentimiento complejo y a la vez espontáneo como el agradecer algo tan importante a alguien tan especial. Mi primera dificultad deriva de la intensidad de lo que siento, del querer sintetizar adecuadamente la variedad de sentimientos que han acompañado la creación y, finalmente, la conclusión de la presente tesis doctoral. Sin embargo, he de empezar por algún lado y, por tanto, voy a confiar en mi instinto.

Este 2012 ha sido denso de acontecimientos que me han marcado la vida profundamente: en enero he cumplido treinta años, en julio me he casado, cuatro días después ha fallecido mi neo-suegra, que representa una segunda madre y una heroína para mí, y ahora, mientras que noviembre va terminando, estoy a punto de depositar mi tesis doctoral. Acontecimientos tan impactantes entrañan en sí una muchedumbre de singularidades, momentos que se adensan en mi memoria a veces melancólicamente, pero que también dan vida a pequeñas bolas de pura felicidad.

En los agradecimientos se suele pensar a como todo ha empezado, y esta historia comienza hace tres años en una noche en Calabria, en la que mi cuñado, mi mujer y yo acompañábamos al doctor Agustín Moñivas en su residencia, para que la mañana siguiente presenciase la licenciatura de la que entonces era todavía mi novia, Alessandra. Fue en ese coche que, con el doctor Moñivas como artífice del prodigio, tan inesperadamente sentí volver a despertarse un sueño que aparentemente había abandonado: el de conseguir un doctorado. Desde aquella noche, toda una serie de eventos, así como circunstancias fortuitas y favorables, han caracterizado la gestación del presente trabajo de investigación.

La primera de esas circunstancias fortuitas ha sido encontrar al doctor Esteban Sánchez Moreno, mi director de tesis, sin el cual este trabajo no habría visto la luz. Gracias, Profesor, por haber sido nada más que sí mismo, es decir, un profesional excelente, atento y sensible, y una persona que reluce por su optimismo, alegría y confianza en un mundo mejor. Gracias por creer en mí y en nuestro proyecto de tesis, me gustaría seguir buscando palabras que expresaran adecuadamente mi enorme agradecimiento hacia usted, pero podría parecerle una auténtica serenata italiana, así que, sin más, gracias de corazón por haber sido mi mentor.

Otra circunstancia fortuita ha sido encontrar un ambiente académico tan estimulante y motivado como el de Trabajo Social: el doctor Arias y el doctor De Lucas son dos ejemplos estupendos del extraordinario clima de disponibilidad, apoyo y dinamismo profesional que caracterizan al Departamento. Gracias por todo lo que ustedes han hecho por mí y por mi trabajo académico.

Pasando ahora al lado más sentimental, la primera persona que debo agradecer es aquella que, a lo largo de estos tres años, ha desempeñado una parte esencial en llevar a cabo este proyecto de tesis: Alessandra, mi mujer. Ella ha sido la persona que lo ha visto nacer, me ha acompañado en cada momento de su gestación, con todo lo que eso implica. Amor mío, sé que en estos tres años he intentado agradecerte el apoyo fundamental y constante que me has dado en cada momento de nuestra vida juntos. Sin embargo, quisiera que al leer estas palabras pudieras entender que has representado el alma de este proyecto, y quisiera que supieras que con tu amor me vuelves una persona mejor, amplificas mis cualidades y me ayudas (y soportas) con mis defectos. Mi verdadero y tremendamente fascinante proyecto de investigación eres tú, es contigo que abro los ojos sobre la vida cada día y es contigo que acuesto mi corazón cada noche. Puede que haya sido fortuito el habernos conocido, pero desde entonces he querido firmemente expresarte cada día mi amor y tengo pensado hacerlo cada día más y mejor, así que quiero que sepas que haré lo posible para merecerme por tu parte una *mención cum laude*. Te amo y te amaré hasta mi último respiro (¡por lo menos!).

Una mención especial va a mi familia, mi padre Giovanni y mi madre Carmela, porque todo lo que es bueno en mí lo debo a ellos y porque, aunque no lo sepan, nunca me han dejado solo en estos años lejos de casa. La voz profunda y sabia de mi padre, la sonrisa eterna y comprensiva en los ojos de mi madre, siempre han estado en mi corazón y dedico particularmente esta tesis a ellos y a los incommensurables esfuerzos que han hecho para que llegara adonde estoy hoy. Gracias *papà e mamma* por ser los mejores padres del mundo. Ser vuestro hijo es el honor más grande para mí.

Un agradecimiento especial va también a todos mis amigos y amigas, que a esta altura ya deben saber que les considero parte de mi familia: algunos viven lejos y otros los tengo físicamente cerca, pero todos estáis en mi corazón y nunca me cansaré de agradecerlos el apoyo, el respeto y la simpatía que siempre manifestáis hacia mí.

He dejado por último una persona, evidentemente no por orden de importancia sino porque merece una atención especial: *mamma Melina*, mi suegra. Todavía me acuerdo la última vez que me comentaste "Tommasino te imaginas la emoción cuando será doctor? Será un día estupendo, ya verás!". Recuerdo que luego me abrazaste y en ese momento pensé que el regalo más grande que podía recibir era que tú también estuvieras ahí conmigo, dándome el abrazo más grande del mundo justo después de mi proclamación. No creo haya palabras en grado de expresar como merecido cuánto y cómo he sentido tu presencia a mi lado a lo largo de este trabajo, sobre todo en el último periodo. Has sido una fuente de aprendizaje constante para mí, un modelo a seguir y al que inspirarme, en especial modo cuando sentía la necesidad de recuperar el sentido de la vida. Sé la importancia que dabas al estudio y a la formación, y es por ello que dedico en especial modo a ti todo el trabajo y el esfuerzo que esta tesis ha representado. Gracias también porque me dejas unos hermanos magníficos, *Mariannunziata* y *Salvatore*, y un suegro que seguirá cuidando de todos nosotros con el mismo amor que tú. Te quiero y siempre te querré.

Tommaso Pietro Romeo

21-11-2012

ÍNDICE

Parte I: marco teórico de la Investigación

1. La Sociedad de la información.....	4
1.1. Breve historia de la Sociedad de la Información.....	5
1.2. La era de la industrialización: primeros pasos.....	6
1.3. El salto tecnológico: el despegue de las máquinas informáticas.....	8
1.4. La virada política hacia la Sociedad de la Información.....	10
1.5. Mutación social y revolución tecnológica: un nuevo paradigma social.....	12
1.5.1 La tecnología como motor estructurante de la sociedad.....	14
1.5.2 El paradigma de la Sociedad Tecnológica Avanzada.....	16
1.6. La exclusión social: antiguas y nuevas formas de disgregación.....	21
1.7. Ciudadanía: noción y sus evoluciones.....	22
1.8. El Estado del Bienestar y la Ciudadanía: auge y crisis.....	24
1.8.1 El Estado empresario y la ampliación de la ciudadanía nacional.....	25
1.8.2 La crisis del Estado Nacional del Bienestar.....	26
1.8.3 La crisis de la ciudadanía social.....	29
1.8.4 Ciudadanía transnacional: ¿Hacia un nuevo modelo de Estado del Bienestar?.....	30
1.9. La era de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).....	31
1.9.1 Algunas reflexiones sobre las TIC.....	31
1.9.2 Determinando el <<determinismo tecnológico>>.....	33
1.9.3 Conceptualizando el <<trabajo>> en las Sociedades Tecnológicas Avanzadas.....	34
1.10. Tecnología y clase social: ¿nuevas desigualdades?.....	35
2. Aprendizaje, Conocimiento, Información y Memoria: los pilares organizativos del saber hodierno.....	47
2.1. Aprendizaje.....	47
2.1.1 Definiendo el concepto de aprendizaje.....	48
2.1.2 Clasificación de los aprendizajes.....	49
2.2. Aprendizaje en organización: Learning Organization y Comunidades de Prácticas.....	54

2.2.1	Learning Organization u Organización que aprende	54
2.2.2	Las comunidades de prácticas	54
2.2.3	La teoría de la actividad	56
2.2.4	El Expansive Learning	58
2.2.5	Los laboratorios de aprendizaje.....	59
2.3.	Conocimiento	60
2.3.1	El conocimiento: la perspectiva occidental y oriental en comparación.....	61
2.3.2	Conocimiento y teorías económicas: una mirada al pasado	63
2.3.3	Conocimiento y teorías organizativas y del Management: principales referencias...	64
2.3.4	El management científico.....	64
2.3.5	La ciencia de la estrategia	67
2.3.6	La <<Cultura organizativa>>.....	68
2.3.7	Hacia un nuevo concepto de conocimiento	68
2.4.	El papel de la memoria en el proceso cognoscitivo	71
2.4.1	Memoria y sus funciones	72
2.5.	Información.....	74
2.5.1	Datos, información, conocimiento.....	74
3.	Diseño organizativo y creación de conocimiento	76
3.1.	El proceso de diferenciación en el ámbito del diseño organizativo	76
3.1.1	La diferenciación horizontal	78
3.1.2	La diferenciación vertical	83
3.2.	El proceso de integración en el ámbito del diseño organizativo	85
3.3.	Los protagonistas de la coordinación estructural.....	87
3.3.1	Los grupos formales	88
3.3.2	Clases de equipos y diseño organizativo	88
3.3.3	Diseño de redes de interacción	90
3.3.4	Las estructuras paralelas de aprendizaje	91
3.3.5	Equipos de proyecto y desarrollo.....	93
3.3.6	Los equipos de trabajo.....	95

3.4.	Los protagonistas de la coordinación no estructural.....	96
3.4.1	La normalización de los procesos de trabajo	96
3.4.2	La normalización de las habilidades	97
3.4.3	La normalización de los resultados.....	98
3.5.	Los mecanismos de carácter informal	98
3.5.1	El esfuerzo de socialización.....	98
3.5.2	La adaptación mutua	98
3.5.3	Mecanismos formales que facilitan aquellos informales	99
4.	El camino de la Educación: desde los albores de la Unión Europea hasta la Sociedad De la información y Tecnológica emergente.....	102
4.1.	La Primera Etapa Educativa: del Tratado de Roma al Primer Programa de Acción en Materia educativa (1957 – 1976).....	104
4.1.1	El Tratado de la Comunidad Europea (1957) y la Política social de Formación Profesional	105
4.1.2	Los Trabajadores Migrantes en el marco de la Política Educativa Comunitaria	108
4.1.3	1971 y Educación: un año de viraje.....	109
4.1.4	El Informe Janne de 1973.....	110
4.1.5	1974: nace el Comité de Educación	114
4.1.6	1975: Nace el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)	115
4.1.7	Reflexiones sobre la Primera Etapa Educativa (1957-1976).....	116
4.2.	La Segunda Etapa Educativa: del Primer Programa de Acción en materia educativa al Tratado de Maastricht (1976-1992).....	117
4.2.1	1976: El Primer Programa de Acción en Materia Educativa	118
4.2.2	EURYDICE o Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea.....	120
4.2.3	La DEE (Dimensión Europea de la Educación) en el marco del Programa de Acción de 1976	122
4.2.4	El reconocimiento de títulos: un interés prioritario del Programa de Acción de 1976	123
4.2.5	La Formación Profesional en el marco del Programa de Acción de 1976	124
4.2.6	Las Nuevas Tecnologías en el ámbito del Primer Programa de Acción de 1976 ...	127

4.2.7	La igualdad de oportunidades en educación: un área de interés del Programa de Acción de 1976	130
4.2.8	Reflexiones sobre la Segunda Etapa Educativa (1976-1992).....	134
4.3.	La Tercera Etapa Educativa: El Tratado de Maastricht (1992) como fuente de la Nueva Educación Europea	135
4.3.1	Sócrates: el Programa Europeo para la Educación.....	138
4.3.2	Leonardo da Vinci: el Programa Europeo para la Formación Profesional	144
4.3.3	Juventud: el Programa Europeo para la Movilidad Juvenil	146
4.3.4	Los 16 indicadores de la Calidad de la Enseñanza.....	147
4.3.5	Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en el marco de la Educación en la Unión Europea	150
4.3.6	Reflexiones sobre la Tercera Etapa Educativa.....	154
4.4.	La dimensión de la Educación Superior en la Unión Europea.....	156
4.4.1	El recorrido hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	157
4.4.2	Los pilares del EEES	159
4.4.3	El Proceso de Bolonia en España: menciones.....	162
4.4.4	Reflexiones sobre la dimensión de la Educación Superior en Europa.....	164
5.	Trabajo Social y Ciudadanía hoy: Replantear la ciudadanía en un contexto democrático intercultural	166
5.1.	El concepto de ciudadanía en perspectiva histórica: breve recorrido desde el mundo clásico al contemporáneo.....	167
5.1.1	El contexto pre-moderno.....	167
5.1.2	El contexto moderno	172
5.1.3	El contexto contemporáneo	173
5.2.	Ciudadanía, pluralismo cultural y democracia: el reto del plurinacionalismo	175
5.3.	Ciudadanía europea y democracia intercultural: un reto posible.....	179
5.4.	La inmigración como banco de pruebas de la Ciudadanía Europea democrática	184
5.5.	El Trabajo Social de educar para la ciudadanía	189
5.6.	Resumiendo los hechos, sintetizando nuestra postura	194

Parte II: marco analítico y metodológico

6. Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos	200
6.1. Marco cívico y ciudadano	203
6.1.1 Marco cívico y ciudadano: estructuras y elementos clave	205
6.1.2 Los dominios de contenido	209
6.1.3 Dominios de comportamiento afectivo.....	212
6.2. Marco contextual	216
6.2.1 Contexto nacional y Sistema Educativo	218
6.2.2 La Educación para la Ciudadanía en España: la Ley Orgánica de Educación	220
6.2.3 Variables contextuales a considerar	227
7. Fase empírica de la investigación: el análisis de datos y sus resultados	229
7.1. Estructura del Cuestionario y breve descripción de la muestra.....	230
7.2. Análisis e interpretación de los resultados.....	238
7.2.1 Fase 1: Evaluación de primer nivel.....	238
7.2.2 Fase 2: Evaluación de segundo nivel.....	246
7.2.3 Fase 3: Evaluación de tercer nivel.....	249
7.2.4 Fase 4: evaluación de cuarto nivel	253
7.2.5 Análisis de datos: resumen.....	264
7.3. Conclusiones generales	266
7.3.1 Dimensión política de la ciudadanía	266
7.3.2 Dimensión del espacio público de la ciudadanía.....	270
7.3.3 Dimensión de la diversidad étnica y cultural de la ciudadanía	274
7.3.4 Consideraciones finales	277
Bibliografía.....	279

ÍNDICE DE LAS TABLAS

Tabla 1 Principales diferencias entre las Sociedades Industriales y Tecnológicas - Economía y Sociedad	18
Tabla 2 Principales diferencias entre las Sociedades Industriales y Tecnológicas	19
Tabla 3 Evolución de los perfiles de estratificación en las Sociedades Industrializadas	38
Tabla 4 Principales factores de estratificación social en las Sociedades Tecnológicas Avanzadas	43
Tabla 5 Comparación entre antiguo y nuevo aprendizaje organizativo.....	51
Tabla 6 Mecanismos de integración y coordinación horizontal	86
Tabla 7. Resumen de los Programas Globales Integrados	155
Tabla 8 Tipos de normatividad legitimadora en democracias plurinacionales	177
Tabla 9 Estructura de relación Ítems - Dominios	216
Tabla 10 - clasificación de dominios de contenido/de comportamiento afectivo.....	236
Tabla 11 -Indicadores relativos a los dominios y subdominios del cuestionario	247

Introducción general

El presente trabajo de investigación se inspira en los cambios tan peculiares que la sociedad europea contemporánea está experimentando: la época en que vivimos, caracterizada por contrastes de naturaleza social, económica y cultural, se desarrolla en un mundo cada vez más globalizado y, por tanto, más interactivo. En efecto, el fenómeno de la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías están cambiando radicalmente la percepción de las coordenadas espacio-temporales de nuestra existencia en el mundo. Todo ello influye decisivamente en el modo de configurar las relaciones sociales y, por consecuencia, la figura misma de la ciudadanía contextualizada en una sociedad cada vez más pluralista y multicultural.

A partir de este planteamiento y del supuesto que el concepto de ciudadanía es histórico, es decir, está en proceso permanente de construcción y estrictamente vinculado a los contextos en que su estatus se confiere y ejerce, el objetivo general de la investigación es comprender qué modelo de ciudadanía se ha adoptado hasta ahora, cómo se ha desarrollado este proceso de formulación de la ciudadanía en el contexto de la sociedad de la información y tecnológica emergente y, tenido cuenta de dichos cambios así como de los de naturaleza cultural, económica y política, qué rasgos deberían caracterizar el ciudadano del siglo XXI.

Por tanto, la presente investigación se estructura en dos partes, es decir, marco teórico y marco analítico-metodológico:

La parte I se estructura de la siguiente forma:

- En el capítulo I nos centraremos en la llamada *Sociedad de la información y tecnológica*, al trazar algunas coordenadas históricas fundamentales para entender la importancia cobrada por la información, el conocimiento y las tecnologías en las sociedades actuales, así como sus implicaciones sociológicas, por ejemplo, en el mercado del trabajo, en los procesos de inclusión y exclusión social y en la actual necesidad de reconfiguración e integración de un modelo de ciudadanía democrática.
- En el capítulo II definiremos las coordenadas conceptuales e históricas básicas de los pilares del saber contemporáneo, es decir, aprendizaje, conocimiento, memoria e información.
- En el capítulo III profundizaremos cuanto examinado en el capítulo II, centrándonos en los diferentes aspectos que componen los procesos generadores de conocimiento en una organización.
- En el capítulo IV describiremos la evolución histórica e institucional de la dimensión educativa en el marco de la Unión Europea con el objetivo de destacar la convergencia de los pilares conceptuales precedentemente analizados (particularmente el aprendizaje y el conocimiento) para finalmente delinear el proceso de maduración de la Unión Europea protagonizado por aspectos fundamentales como el conocimiento, el mercado laboral y la ciudadanía en el actual contexto social, económico y cultural.
- En el capítulo V nos centraremos en el vínculo que une el trabajo social y la ciudadanía, estudiando la evolución del concepto de ciudadano en perspectiva histórica para finalmente detenernos sobre las problemáticas acuciantes que actualmente caracterizan el proceso de construcción del modelo de ciudadanía a adoptar en el siglo XXI.

La segunda parte del estudio se centrará en el diseño del marco analítico que predispondrá la fase empírica de nuestra investigación.

- En el capítulo VI se definirá un marco teórico adecuado para el análisis de la educación para la ciudadanía, especificando tanto nociones cívicas básicas como otros elementos clave de la teoría y práctica democrática, todo ello con el objetivo de precisar unas coordenadas analíticas de referencia para la fase empírica de la presente investigación.
- En el capítulo VII se llevará a cabo el análisis de datos y, asimismo, de los resultados obtenidos mediante nuestro instrumento de investigación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Abstract:

Este capítulo pretende responder a dos principales preguntas: ¿Cómo nace y evoluciona la que hoy llamamos Sociedad de la información y tecnológica? ¿Qué impacto y consecuencias tiene el factor tecnológico sobre la estructuración de la hodierna sociedad y, por ende, sobre el desarrollo de la ciudadanía? Para contestar, inicialmente trazaremos un recorrido histórico que, desde la era de la industrialización hasta el despegue de las máquinas informáticas, permitirá observar el despliegue efectuado por el medio científico-tecnológico. Sucesivamente, observaremos como el factor científico-tecnológico ha ido influyendo la estructuración y el metabolismo social contemporáneos, deteniéndonos especialmente sobre las nuevas formas de desigualdad que de ello derivan, particularmente a partir del nacimiento del Estado del bienestar. Para finalizar, expondremos como el reciente fenómeno de la globalización tecnológica entraña nuevas formas de desigualdad social, observando paralelamente como el emergente modelo de la ciudadanía está siendo afectado por fenómenos sociales y culturales nunca experimentados hasta ahora.

Introducción

Aunque mucho se haya escrito, estudiado y reformulado sobre la llamada *Sociedad de la Información*, hasta hoy día sigue resultando bastante arduo delimitar los márgenes, no sólo conceptuales, de la susodicha expresión. Esta dificultad proceden, en buenas cuentas, de la dificultad de conceptualizar los términos involucrados los cuales, a su vez, se remontan a varias cadenas ideales y fácticas. Además, dos de los ejes fundamentales de nuestras vidas, el tiempo y el espacio, están en permanente redefinición en la Sociedad de la Información, cuyo constante dinamismo obliga a redefinir permanentemente su conceptualización.

Así pues, a pesar de la cantidad enorme de material formulado o expresado, y a pesar de que la más altas comisiones de estudio y organizaciones políticas hayan tratado de redefinir el nuevo orden mundial, aún no se ha llegado a una convergencia de consensos acerca de lo que es la *globalización* y de lo que comporta para todo el mundo, si bien hay que tener en cuenta que los teóricos implicados en el análisis del fenómeno de la globalización han estudiado este proceso prevalentemente a partir de su propio campo de investigación, limitando por ende las probabilidades de concretización conceptual del término estudiado.

A título de ejemplo, el francés Armand Mattelart, en el intento de determinar los comienzos de la Sociedad de la Información, introduce otro eje fundamental para abordar nuestro discurso, es decir el de la *Red* (Mattelart, 2001), concepto hoy día esencial para gran parte de las organizaciones del contexto planetario. Mattelart sugiere que el concepto de *red* precede, al menos históricamente, el de *globalización* y de *sociedad de la información*. A tal propósito, este autor menciona un ingeniero militar de nombre Sébastien Le Prestre de Vauban, que utilizó los términos *sistema de ramales* – todavía no se pensaba en términos de *red* – refiriéndose a una estrategia militar de defensa que preveía una configuración reticular del propio territorio de acción.

Otra importante y famosa aportación ha sido la de Herbert Marshall McLuhan que, durante el final de los años sesenta y el principio de los setenta del siglo pasado, en su *La galaxia Gutenberg* (1962), acuñó el término *aldea global* indicando con éste la interconexión humana, a escala mundial, hecha realidad gracias a la difusión a nivel global de nuevos medios tecnológicos. En efecto, gracias a sus estudios sobre los medios de comunicación, ha pasado

posteriormente a ser considerado como uno de los grandes visionarios de la sociedad de la información.

Volviendo a cuanto planteado por Mattelart, este autor formula la hipótesis según la cual la Sociedad de la Información ha surgido de la necesidad de constituir un nuevo orden geopolítico. Con sus palabras, “la idea de Sociedad de la Información nace en la posguerra como alternativa a las naciones no libres, es decir, totalitarias. Está íntimamente ligada con la tesis del fin de las ideologías, pero también con la de lo político, de los enfrentamientos de clase, del compromiso intelectual protestatario. Pero es la crisis de 1972-73 la que desencadena su adopción tanto por la OCDE como por la ONU. Se habla entonces de una crisis del crecimiento, pero también de gobernabilidad de las grandes democracias occidentales.” (Mattelart, 2001, p. 168)

Se trata pues de un replanteamiento holístico de las relaciones humanas desde una perspectiva económica y social, en el que el desarrollo de nuevas tecnologías de la información resultaba la opción preferencial para salir de la crisis generalizada que en aquellos años afectaba una parte considerable de los países occidentales.

Otro importante autor, el sociólogo Daniel Bell, ya en los años setenta del siglo XX afirmaba que “cada sociedad es una sociedad de la información y cada organización es una organización de información [...]. La información es necesaria para organizar y hacer funcionar cualquier cosa, desde la célula hasta la General Motors.” (Bell, 1999, p. 169).

En su pionera visión, Bell elabora la hipótesis según la cual un nuevo ordenamiento mundial se va a configurar, en cierto sentido contrapuesto al precedente ya que caracterizado por la carencia de ideologías. Paralelamente, a este aparente vacío ideológico corresponderá un desplazamiento del eje económico desde una dimensión de mera producción a otra basada en los servicios, arrastrando consecuentemente consigo determinadas clases de empleo, es decir la profesional y la técnica. En este panorama, el conocimiento es la fuente primaria de innovación hasta considerarse el único recurso en grado de anticipar el futuro.

1.1. Breve historia de la Sociedad de la Información

Las raíces de la que se conoce hoy con el nombre de *Sociedad de la Información* o *Sociedad del Conocimiento* remontan a una época muy anterior a la actual, adonde tampoco existía la noción de información así como la conocemos y utilizamos hoy día en nuestra lengua y cultura moderna. Más específicamente, hemos de reconducir esos orígenes al siglo XVII y XVIII, cuando empieza a cobrar forma lo que se podría llamar *el culto del número*: es en ese periodo histórico que adquiere solidez y sostenibilidad el hecho de que la matemática, y el relacionado estilo de pensamiento cifrable y medible, son los instrumentos por excelencia de creación de conocimiento y descubrimiento de la verdad humana que, por ende, podría globalizarse.

Probablemente una de las personalidades que más significativamente contribuyó a la génesis de los conceptos de cibernética y de sociedad de la información ha sido Gottfried Wilhelm Leibniz. En tal sentido, el aspecto más representativo de la aportación del filósofo y matemático alemán consiste en su aproximación al proceso de automatización de la razón. En efecto, en su proyecto de comprensión de la información para economizar el pensamiento Leibniz llega a suponer que cierta forma de *pensamiento* pueda manifestarse en las máquinas mediante la formulación de una aritmética binaria, por él mismo elaborada. Es este un primer paso fundamental para el tratamiento automático de la información que, sin embargo, no empezará a desarrollarse hasta el 1854, año en el que George Boole formulará la escritura algorítmica, que a su vez dará paso, un siglo más tarde, a la disciplina informática.

Otro aspecto que cabe mencionar sobre la perspectiva teórica de Leibniz es su tendencia universalista, esto es, una automatización del razonamiento que pase por un lenguaje universal y universalizable – hecho coherente con su visión humana y religiosa cosmopolita –, sin olvidar

que el contexto histórico del estudioso alemán empezaba a precisar metodologías de cálculo más rápidas, en grado de alimentar suficientemente el motor del capitalismo moderno que en aquel entonces empezaba a arrancar.

Otro impacto significativo dirigido a la objetivación y cuantificación de las sociedades humanas procedió de la *estadística*, innovador instrumento de gestión del presente y previsión del futuro. Esta ciencia asume cierta relevancia a partir de los tratados de Westfalia (1648), cuando realmente se da un paso importante hacia la formación conceptual y práctica del Estado-nación. De hecho, la primera definición del término *estadística* proviene de Gottfried Achenwall, que la denomina *Ciencia del Estado*, precisamente para indicar su propósito de ilustrar las excelencias y las deficiencias de un país y revelar los poderes y las debilidades de un Estado, además de permitir una clasificación y comparación de los Estados. Se trata, pues, de que encaje la técnica estadística en el marco conceptual de la aritmética política (Mattelart, 2001), hasta llegar a formular una nueva racionalidad económico-comercial.

Un ulterior aspecto relacionado con el empuje hacia la universalización se rehace al contexto histórico de la Francia revolucionaria y concierne al concepto de *norma*. Esta palabra, normalmente utilizada en ámbito geométrico referida en ese contexto a la escuadra y al nivel, ha sido luego empleada en relación a un ideal de nivelación social, entendido como una extensión global de igualdad ciudadana – cuyo ejemplo histórico más patente es probablemente la declaración de los *Derechos del Hombre y del Ciudadano*.

Posteriormente, el decreto sobre el *sistema decimal de pesas y medidas* simbolizará de forma significativa la voluntad de transición desde cierta anarquía de las medidas en el marco del intercambio comercial hacia instrumentos más igualadores y unívocamente concordables.

Finalmente, utilizando una expresión de Max Weber, el *romanticismo del número* ya había arrancado y los beneficios de la comunicación y del intercambio, sobre todo de tipo científico, preparaban ya el terreno de la que posteriormente será denominada *sociedad industrial*.

1.2. La era de la industrialización: primeros pasos

Las semillas de la industrialización se dieron bastante antes de que la sociedad industrial tomara forma. Ya Claude Henri de Saint-Simon teorizaba la necesidad de reconfigurar el corpus directivo de la sociedad basándolo sobre los industriales y los que llamaba *los sabios positivos*, es decir físicos, ingenieros, geómetras y, en general, todos aquellos que se acercasen a la realidad desde una perspectiva científica. Por lo tanto, esta cooperación de liderazgos pretendía involucrar una elite técnica y otra más bien política, ambas orientadas hacia una traslación de un *gobierno de los hombres* a una *administración de las cosas*. Cuanto descrito por Saint-Simon anticipa de casi un siglo la aparición del *management científico*, cuyo aparato sistémico caracterizará la sociedad del entonces porvenir. Saint-Simon, por tanto, partiendo del supuesto de que la Revolución francesa había fracasado en su intento de reformulación social puesto que sus bases culturales eran de mero carácter humanista-metafísico, sostenía que sólo una filosofía positiva posee los requisitos para realmente transitar desde una era feudal y teológica hacia una industrial, donde el factor científico y el sistema industrial constituyen los elementos esenciales de la estructura social del porvenir.

Dicha estructura, en la perspectiva de Saint-Simon, tendrá un carácter fisiológico u orgánico y asimismo su principio estructural será la *jerarquía de funciones*, y la *red* el arquetipo de referencia de la organización (Mattelart, 2001).

Sucesivamente, uno de los discípulos de Saint-Simon, Auguste Comte, llegó a formular una teoría impactante de la evolución histórica de la sociedad: el padre de la sociología afirmaba que la trayectoria evolutiva de la sociedad pasa a través de un ciclo compuesto por tres estados generales, el teológico, el metafísico y, finalmente, el positivo-científico, considerado en este contexto como el ápice evolutivo.

Hacia una racionalización del pensamiento

Un paso importante hacia la que será la ciencia de la computación fue dado por Charles Babbage, estudioso británico del siglo XIX. Este autor trató de extrapolar el principio de división del trabajo teorizado por Adam Smith para luego extenderlo a los procesos intelectivos, es decir, al trabajo mental. Inspirado por los estudios sobre las máquinas calculadoras realizados por Blaise Pascal y Gottfried Leibniz, por su conocimiento de las tablas logarítmicas y tal vez por su alergia al desorden, Babbage llegó a diseñar un prototipo de máquina de calcular cuyo objetivo general era compensar los errores debidos a la fatiga mental y física de aquellos que eran encargados de procesar grandes series de números. En su *Tratado de economía de máquinas y manufacturas*, datado 1832 y procedente de estudios realizados en talleres y fábricas de Inglaterra, Babbage sostiene: “Desde el momento en que se divide la tarea en varias operaciones, cada una de las cuales exige diferentes grados de fuerza y destreza, el director de la manufactura puede procurarse la cantidad de habilidad y de fuerza que cada operación reclama” (Babbage, 1832, p. 175). Otro peculiar ejemplo de su visión pronosticadora del rol de las máquinas en la gestión de la información atañe las llamadas *líneas telegráficas*. De hecho, anticipando de cinco años la invención del telégrafo eléctrico (1837), el estudioso británico afirma: “Estas máquinas se han instalado con el fin de transmitir información en tiempo de guerra. Pero el creciente deseo del hombre pronto será, probablemente, el de ponerlas al servicio de finalidades más pacíficas” (Babbage, 1832, p. 36). Básicamente, pues, Babbage cree en el potencial de las máquinas de información (antepasados de los ordenadores) pensadas como instrumentos de libre intercambio de mercancías y conocimientos entre todo el mundo, y finalmente tradujo dicho interés en la necesidad de concertar una política de innovación técnica con una reformulación sistémica de los intercambios, por parte de los propios científicos, incluso a nivel internacional. Un ejemplo significativo en tal sentido se encuentra en el Primer Congreso Internacional de Estadística (1853), propuesto por el astrónomo y matemático belga Adolphe Quételet y apoyado por el mismo Babbage. La importancia de este evento reside en que representó un primer paso concreto hacia la normalización internacional de las nomenclaturas y de los métodos de observación estadística, basados sobre la construcción de una red de permanentes intercambios científicos. Además, las repercusiones sobre los sistemas sociales futuros serán impactantes pues Quételet, a través de su modelo organizativo de servicios estadísticos y de censo, generará una nueva modalidad de gestión de la cosa pública, siendo ahora posible calcular probabilísticamente los comportamientos y acontecimientos sociales. A este propósito, destaca el concepto de *hombre medio*, entendido como la media en torno a la cual oscilan los elementos sociales, un ser ficticio para quien todas las cosas ocurrirán conforme a los resultados medios obtenidos por la sociedad (Quételet, 1835). Por tanto, se empiezan a sentar las bases para una nueva forma gubernativa, donde los resultados extrapolados por las estadísticas desembocan en auténticos filtros de gestión política y social. Dicho con otras palabras, la creación del Instituto Internacional de Estadística, en 1885, es una clara señal de que la ciencia de los números, en aquel entonces, iba adquiriendo el peso considerado necesario para impostar una reestructuración tanto de la sociedad en su conjunto como de los órganos deputados a su gobierno; se trata de una operación de matemática social cuyo eje principal descansa en el desarrollo de dispositivos en grado de volver el individuo *calculable*, en línea con el moto racionalizador universalista precedentemente mencionado.

Los primeros impulsos hacia la mundialización

A esta altura, las iniciativas dirigidas hacia la universalización de la información siguen creciendo constantemente. En línea con el intento manifestado por Babbage en la Exposición Universal de Londres, en 1851, finalizado a impulsar una nueva política de innovación técnica

de rango internacional, Paul Otlet y Henri La Fontaine fundan, en 1895 en Bruselas, el *Instituto Internacional de Bibliografía*. La base propulsora de este proyecto es la voluntad de constituir una nueva forma organizativa y sistémica del saber científico, todo ello a escala mundial. Este propósito cobra forma con cierto ritmo puesto que ya poco antes de la Grande Guerra, el susodicho Instituto consta de un repertorio bibliográfico universal, de un repertorio iconográfico universal, de un catálogo central de bibliotecas y de archivos documentales internacionales, además de una Biblioteca y un Museo de métodos documentales, ambos de carácter internacional. Sin embargo, hecho aún más significativo es la institución en 1910 de la *Oficina Central de la Unión de Asociaciones Internacionales*, cuyo objetivo principal consiste en crear una red de “instituciones, federaciones, ligas, congresos, institutos, comisiones, oficinas permanentes, etc., creadas en el transcurso de los últimos cincuenta años [...] con vistas a la reunión de todos los sistemas particulares de unificación y unidades en un sistema general” (Mattelart, 2001, p. 49). De todos modos, la propulsión generada por estos dos autores quiere llegar más allá del mismo utilitarismo técnico: Otlet mismo acuña la palabra *mundialismo* para definir el enfoque de su proyecto, es decir, crear una simbiosis colectiva mediante una formulación universal de la red, así como técnico y, a la vez, social.

Las evoluciones sociales y técnicas de entonces parecen correr paralelamente al proyecto de Otlet: el florecer de diversos tipos de redes técnicas (el correo universal y el cable submarino son algunos ejemplos) junto a la explosión informativa encabezada por la libertad de prensa, de expresión y de asociación, permite que los flujos y el impacto de los intercambios de información vayan más allá de las expectativas. El concepto de *público* empieza a asumir la connotación moderna y lo mismo ocurre con las evoluciones de los sistemas sociales junto a una reformulación de los mismos conceptos de límites espacio-temporales.

1.3. El salto tecnológico: el despegue de las máquinas informáticas

El multiplicarse exponencial de la movilización del mundo científico, particularmente en torno al sector tecnológico, hizo posible el despegue de la difusión de máquinas inteligentes ya durante la Segunda Guerra Mundial, lo cual no debería extrañar puesto que gran parte de las investigaciones científicas apuntaban a implementar nuevas y provechosas tecnologías en campo bélico. A título de ejemplo, el inglés Alan Turing, ya en 1936, introduce el concepto de *cerebro electrónico* para indicar la posibilidad técnica de dotar las máquinas de principios de funcionamiento similares a los del cerebro humano y, por tanto, teóricamente en grado de procesar cualquier información que sea debidamente definida e introducida. De hecho, el mismo Turing viene incorporado en aquellos proyectos del *Intelligence Service* finalizados a una de las tareas protagonistas de la Segunda Guerra Mundial: el desciframiento de códigos enemigos.

Así pues, justamente a partir de la segunda mitad del siglo XX la tecnología de la información empieza a desarrollar sus bases estructurales: el ordenador se eleva a instrumento universal en grado de “resolver cualquier problema formulado de forma suficientemente precisa, es decir, que puede ser sistematizado, matematizado, modelizado, reducido a un algoritmo” (Edwards, 1989, p. 149).

Este tsunami de investigaciones operativas convergerá también hacia los que en su momento se denominaron *think tanks*, núcleos investigativos, constituidos por ingenieros, matemáticos, físicos y economistas, encargados de crear conocimiento y tecnologías (en origen, con objetivos militares). El primero think tank fue el famoso RAND (Research and Development Corporation), fundado en California en 1946. Su origen, de marcado acento pluridisciplinario, acabará con el transformarlo en un auténtico motor estratégico de creación de conocimiento y previsión del porvenir, orientado en su conjunto hacia la planificación de la sociedad del futuro:

extrapolación de tendencias, investigación morfológica, estudios de tiempos de difusión de las tecnologías son solamente algunos ejemplos del enfoque adoptado (Mattelart, 2001).

En esta hipérbola temporal, el año 1958 constituye un momento crucial: en respuesta al lanzamiento del Sputnik ruso, el Pentágono funda la agencia de coordinación de los contratos federales de investigaciones, DARPA (Defense Advanced Research Projects Agency), que a su vez desarrollará una red de intercambio entre los distintos agentes involucrados: se trata de la famosa ARPANET, progenitor del actual Internet. En efecto, el proyecto ARPANET representará la cuña conceptual en la que “los principios de intercambio igualitario y de circulación libre y gratuita de la información, en el marco de una red cooperativa gestionada por sus usuarios que constituyen el núcleo del marco sociotécnico del Internet universitario, se van a difundir con la nueva tecnología” (Flichy, 1999, p. 113)

En definitiva, junto al impulsar estudios dirigidos a mejorar y optimizar la interfaz hombre-máquina, en 1965 Washington esponsoriza el INTELSAT (International Telecommunications Satellite Consortium), un sistema de comunicación de alcance global, que implantará la rampa de lanzamiento de la entonces llamada *revolución de las comunicaciones*.

El 1962 es el año del primer ensayo sobre la cuantificación de las actividades de producción y distribución de la información en relación a las empresas. Su autor es Fritz Machlup, economista norteamericano. En este caso, el intento primario consistía en poder medir la productividad de los sistemas de formación. Sin embargo, hay que esperar la década siguiente para que el concepto de información se encaje en el marco más amplio de la sociedad del conocimiento. En 1977, el economista franco-norteamericano Marc Uri Porat viene encargado por el gobierno de los Estados Unidos de estudiar el concepto de *economía de la información* (Porat, 1977) y, asimismo, establecer criterios válidos para su medición. El acento que Porat pone sobre su investigación es marcadamente orientado hacia los sistemas de telecomunicación, así que la definición que el saca del concepto de información recalca los axiomas tradicionales de la informática, es decir, cantidades de datos que han sido organizados y comunicados. Sucesivamente, la misma OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo) convoca Porat para que desarrolle una escala que mida la posición de sus países miembros sobre el camino hacia la sociedad de la información.

A medida que la tecnología avanza, la noción de información se hace más poliédrica, enlazándose a su vez con conceptos como los de *conocimiento, cultura, comunicación, know-how*. La información se eleva y amplía conceptualmente hasta ser definida como *genoteca* de las sociedades humanas (Morin, 1974).

Este concitado avance tecnológico produjo cierta atención sobre la necesidad de reformular la relación *significante/significado* o *medio/mensaje*. Más específicamente, el economista y geógrafo Harold Innis fue entre los primeros estudiosos a postular un estrecho vínculo entre cierta tecnología de la comunicación y las formas de *poder* (Innis, 1950) que de ella derivan. Más en particular, el distinguía entre *tendencias de la comunicación* ligados al factor *tiempo*, como la tradición oral y el manuscrito, o ligados al *espacio*, o sea dispositivos mecanizados como la imprenta y la comunicación electrónica. Innis opinaba que a cada una de las tendencias mencionadas corresponde cierta configuración social. Mientras que en el primer caso se favorece la descentralización social junto a cierta memoria histórica, en el segundo caso es patente cierta tendencia centralizadora de carácter extensivo, esto es, que aniquila las comunidades humanas a medida que el avance tecnológico y la relativa *ratio* de velocidad expresiva y comunicadora crecen.

Sucesivamente, aquel que se considerará como un simple destilador de las teorías de Innis, consolidará más aún el vínculo íntimo entre la tecnología de la comunicación y la formación de las civilizaciones: ese estudioso era Marshall McLuhan y uno de sus motes más representativos es *el medio es el mensaje* (McLuhan H. , 1962). McLuhan trazaba la historia de la humanidad dividiéndola en tres etapas: la de la comunicación oral y gestual, caracterizada por el tribalismo y el pensamiento mágico; la de la escritura alfabética y la imprenta, identificado con la época de las tiranías; finalmente, la edad de la comunicación electrónica, que trae

consigo un nuevo tribalismo de extensión global y, contrariamente al análisis estructuralista, postula una indisolubilidad entre el contenido del mensaje y su forma de propagación.

Sin embargo, probablemente su mayor aportación se puede identificar en la excepcional capacidad de anticipar teóricamente la forma en que los medios influirán en el modelar las sociedades del futuro. Conceptos como *aldea global*, medios *fríos* y *calientes* y medios de comunicación como *extensión de la persona* serán destinados a impactar trascendentalmente el modo de formular y postular sobre los medios de comunicación y, por ende, la que hoy llamamos *Sociedad de la Información*. Con palabras suyas, “Después de tres mil años de explosión por medio de técnicas fragmentarias y mecánicas, el mundo de Occidente entra en implosión. Durante las eras mecánicas prolongamos nuestros cuerpos en el espacio. Hoy en día, después de más de un siglo de técnica eléctrica, hemos prolongado nuestro propio sistema nervioso central en un alcance total, aboliendo tanto el espacio como el tiempo, en cuanto se refiere a nuestro planeta. Estamos acercándonos rápidamente a la fase final de las prolongaciones del hombre, o sea la simulación técnica de la conciencia, cuando el desarrollo creador del conocimiento se extienda colectiva y conjuntamente al total de la sociedad humana, del mismo modo en que ya hemos ampliado y prolongado nuestros sentidos y nuestros nervios valiéndonos de los distintos medios” (McLuhan M. , 1996, págs. 26-27).

1.4. La virada política hacia la Sociedad de la Información

Uno de los países pioneros en adoptar la metamorfosis estructural y política necesaria para la Sociedad de la Información fue Japón. Ya en 1971, el JACUDI (Japan Computer Usage Development Institute) representará el eje de una política pública cuyo objetivo nacional para el año 2000 es la misma Sociedad de la Información. El MITI (Ministerio de comercio internacional y de industria) es responsable de canalizar y optimizar los esfuerzos de investigación e industria y del sector público y privado, con la finalidad de crear la sociedad del futuro; dichas intenciones pueden vislumbrarse, por ejemplo, en la voluntad de crear un banco central de datos y, asimismo, de un único centro de documentación científica y técnica, en una programación formativa dirigida al desarrollo de un estado de ánimo informático (Mattelart, 2001), hasta evidentemente configurar globalmente el país con las estructuras tecnológicas (cables, redes de comunicación electrónica, terminales, etc.) aptas a la Sociedad Red anhelada.

En efecto, se podría individuar una evolución temporal que situaría Japón como el primer predecesor de la sociedad de la información. El primer periodo (1945-1970) se caracteriza por la *megaciencia* y la solidificación del país; el segundo (1955-1980) por la reformulación organizativa y empresarial; el tercero (1970-1990) por los servicios sociales; finalmente, el cuarto (1980-2000), por una vuelta al humanismo y, pues, al potencial de la dimensión particular.

Desde el informe Nora-Minc hasta la Global Society of Information

Después de la oleada global de crecimiento económico, sucesiva al segundo posguerra, el fantasma de la crisis empieza a flotar sobre los grandes países industriales, asumiendo rasgos más bien preocupantes que una mera fluctuación del ciclo económico. A raíz de eso, en enero de 1978, Simon Nora y Alain Minc elaboran un informe-diagnóstico sobre la relación entre el grado de informatización de la sociedad y el preocupante estado de crisis del modelo de crecimiento económico-estructural adoptado hasta entonces.

Fundamentalmente, Nora y Minc identifican en el carácter de la información el mínimo común denominador de la sociedad, sin que a priori sea identificado como causa o solución. A título de

ejemplo, los dos autores escriben: “La creciente informatización de la sociedad está en el corazón de la crisis, puede agravarla o contribuir a resolverla. [...] La reflexión sobre la informática y la sociedad refuerza la convicción de que el equilibrio de las civilizaciones modernas reposa sobre una difícil alquimia: la dosificación entre un ejercicio cada vez más vigoroso, incluso si se debe acotar mejor, de las prerrogativas del Estado y una exuberancia creciente de la sociedad civil. La informática, para bien o para mal, será un ingrediente básico de esta dosificación” (Nora & Minc, 1978, pág. 5).

Introduciendo el concepto de *telemática*, indicando con este término el proceso de fusión del campo de las telecomunicaciones y del informática, los dos autores sugieren la posibilidad de una *re-creación de un ágora informativa*, donde el consenso social es, al mismo tiempo, más flexible y aleatorio, puesto que los factores del futuro, es decir, el saber y la memoria, convergerán en las manos de elites. Coherentemente, los dos autores manifiestan el riesgo de monopolización de los bancos de datos, ya que la exteriorización de la memoria colectiva se vería acelerada por la digitalización y su poseso podría ser objeto de cierto imperativo de soberanía económico-mediática, a daño de la libertad individual. En opinión de Nora y Minc, el Estado es el protagonista de una reorientación positiva de los recursos tecnológicos - como satélites, bancos de datos y redes - para que un nuevo modelo de crecimiento sea posible y alcanzable.

A mediados de los setenta, el objetivo *Sociedad de la Información* se eleva hasta la agenda de varios organismos internacionales. En 1975, la OCDE hace propia la conceptualización de la sociedad de la información, requiriendo asimismo la aportación de Marc Porat y otros especialistas del sector, para que las políticas en materia de comunicación se dirijan más eficazmente hacia el mencionado objetivo. En 1979, el mismo Consejo de Ministros de la Comunidad Europea instituye el FAST (Forecasting and Assessment in the Field of Science and Technology) para fomentar el objetivo de una sociedad de la información. Sin embargo, un proyecto de tal envergadura no está exento de complicaciones, por ejemplo en relación a su impacto sobre la dimensión de la *privacidad*. A este propósito, en 1998 entra en vigor la Directiva de la Unión Europea sobre protección de datos personales, justamente porque los avances de la informática y de las redes de telecomunicación, y la digitalización e intercambio de datos personales a esa relacionada, exigían prácticas adecuadas y seguras en materia de gestión de datos. Además, existía la necesidad de coordinar una acción a escala europea que homogeneizara las leyes de los Estados miembros sobre la protección de datos hacia un plan de actuación compartido y, a la vez, evitar eventuales obstáculos a la libre circulación de la información.

En los años 1984-1985, el impulso globalizador da un paso más: se liberalizan los movimientos de capitales que ya pueden moverse en el espacio económico mundial sin particulares restricciones. Paralelamente, en 1984, ATT viene desmantelada generando toda una serie de repercusiones de magnitud mundial con respecto a la liberalización de las telecomunicaciones y a la oleada de cambio tecnológico a eso relacionada (entre otros, la creación de redes de alta velocidad, el desarrollo de la optoelectrónica, la ampliación de la capacidad de memorias y una global reducción de los relativos costes).

La liberalización de estos mercados produjo una mayor presión de competencia también para los servicios públicos de telecomunicaciones que, en efecto, en los años a venir abatieron gradualmente las barreras que antes dificultaban su actuación sobre un mercado global. Señal innegable, en tal sentido, será la entrada en vigor, en enero 1998, del *Acuerdo* sobre la apertura de los mercados a la competencia, epílogo de una tratativa, en el marco de la OMC (Organización Mundial del Comercio) perdurada durante tres años. Estamos al comienzo de un tumultuoso periodo en el que el peso competitivo en el mundo de las telecomunicaciones se repercute constantemente sobre los entonces escasos operadores globales de servicios de telecomunicaciones.

En 1987, se da un ulterior paso hacia la liberalización y la plena competencia en materia de servicios de telecomunicaciones: se redacta el *Libro Verde*, documento en el que básicamente se expresa la necesidad de creación de un mercado único basado sobre el desarrollo de una

red de información común y, asimismo, se aboga la abolición de los monopolios nacionales a favor de una política pública europea común.

El creciente carácter global del proyecto de una sociedad de la información se reafirma otra vez en 1993, cuando Estados Unidos lanzan el programa de *National Information Infrastructure*, un vademécum sobre cómo entrar y hacer parte de la *Sociedad* (de la información) del siglo XXI. Se inaugura, pues, un proyecto basado sobre las *autopistas de la información*, infraestructuras imprescindibles para la *nueva economía*, esto es, una realidad cada vez más enlazada a las evoluciones de un mercado en permanente e irreversible globalización. El año siguiente, durante la conferencia plenaria de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, el mismo Al Gore plantea una estrategia de carácter mundial: la construcción de una *Global Information Infrastructure*, una especie de proyecto de democratización global y reducción de la desigualdad social mediante la desreglamentación y, por ende, difusión global de los sistemas e instrumentos de telecomunicaciones. Ese mismo año empezará a circular la noción de *nueva economía*.

En febrero de 1995, en el contexto del G7 en Bruselas, se ratifica el concepto de *global society of information*, asimismo remarcando la necesidad de reducir los frenos a la liberalización de las telecomunicaciones para que el pleno acceso a la sociedad de la información, con su más eficiente productividad y el implicado conjunto de innovaciones tecnológicas, cobre finalmente solidez.

En marzo de 2000, en el marco de la cumbre económica y social europea de Lisboa, la Unión Europea ya aclara su voluntad de “convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica”, haciendo hincapié particularmente sobre el sistema educativo que deberá adaptarse “tanto a las necesidades de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de elevar el nivel de empleo y mejorar su calidad”¹.

Se trata, pues, de alimentar un esfuerzo conjunto para que los sistemas educativos, junto a sus actores protagonistas, realicen el proceso de tránsito hacia la sociedad del conocimiento. A este propósito, en el informe final sobre la *Sociedad europea de la información para todos*, encargado por la misma Comisión Europea, se puede leer: “En lo que concierne a la educación, se impone un máximo esfuerzo con vistas a unir a las escuelas de Europa, dotándolas de equipamientos en tecnologías de la información y de la comunicación y facilitándoles un acceso preferencial, promover el desarrollo y la fabricación de software para la educación y la formación multimedial, así como formar (o reciclar) a los docentes y asociarlos al estudio y al desarrollo de estos programas. Todo esto exigirá un esfuerzo concertado, para el que instituciones públicas y privadas proporcionarán recursos y contenidos. A la vista del riesgo de reforzar la ventaja de algunas regiones, deberá implantarse un proceso europeo de aprendizaje y recuperación del retraso” (Comisión Europea, 1997).

1.5. Mutación social y revolución tecnológica: un nuevo paradigma social

El breve recorrido histórico que acabamos de bosquejar sobre las orígenes y las evoluciones de la sociedad de la información nos ayuda a introducir algunas fundamentales reflexiones sobre sus transversales implicaciones sociales, económicas e incluso culturales.

Cabe afirmar que, a lo largo de prácticamente toda la historia de la humanidad, el factor *tecnología* ha constituido el trampolín para innumerables saltos sociales, cuyas evoluciones han inevitablemente arrastrado consigo nuevas configuraciones de las relaciones humanas, conllevando cambios más o menos impactantes también sobre las dimensiones económicas y culturales de las sociedades involucradas. En efecto, en dados momentos históricos, hubo

¹ Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, marzo de 2000; epígrafe 5

descubrimientos e innovaciones científicas que dieron un cambio de marcha a las sociedades que los hicieron propios. Quizás uno de los ejemplos más famosos es la conocida *revolución industrial*, cuyos efectos han marcado indisolublemente los rasgos que en la actualidad ostentan las sociedades tecnológicamente más desarrolladas. También es cierto que algunos estudiosos han querido escandir el curso de los cambios tecnológicos aparejándolos a una segunda e incluso tercera revolución industrial, todo ello a partir de dos criterios básicos, es decir el ritmo tecnológico y la forma de utilizar las fuentes energéticas. Más específicamente, en una primera fase histórica, ubicable en el siglo XVIII, las máquinas sustituyeron y amplificaron parcialmente la fuerza física de los hombres (básicamente mediante la energía a vapor y la eléctrica). Sucesivamente, hasta la Segunda guerra mundial, hubo una segunda revolución industrial en la que, además del trabajo puramente físico, las máquinas desempeñaron también algunas funciones en cierta medida comparables a las del cerebro humano. Finalmente, hoy día se asiste a una tercera revolución industrial en la que las grandes innovaciones científicas y tecnológicas están abriendo cambios de gran alcance en las formas de organización de la sociedad, cuyos efectos se van a hacer notar en las maneras de vida, de trabajo, de ocio, en las costumbres y en las formas de pensar y de actuar (Tezanos, 2001).

Parece que nos estamos adentrando en lo que se podría definir como un nuevo modelo de sociedad, cuyos rasgos sin embargo resultan todavía en cierta medida fúmbos. En efecto, a lo largo del siglo XX, florecieron variedades de expresiones como *sociedad post-industrial* (Bell, Kahn, Wiener), *sociedad tecnocrática* (Brzeninski), *sociedad telemática* (Minc) o *sociedad-red* (Castells), todas ellas referidas a la nueva configuración social derivada por el impacto global de las innovaciones científicas y tecnológicas sobre la vida de gran parte de la población mundial.

En todos casos, hay todavía cierta heterogeneidad sobre lo que es o menos el rasgo distintivo de las emergentes sociedades. Por un lado, algunos estudiosos creen que el *sector de servicios* sea el elemento más característico del genoma social naciente. A este propósito, los datos nos indican que la dimensión de la estructura de la producción mundial alcanza más del 60% del PIB, en el caso de los países más industrializados, y en torno al 50% del PIB en aquellos en vía de desarrollo (OIT, *Informe sobre el desarrollo humano*, 2000). Así pues, si en una primera fase histórica el rasgo sobresaliente de la estructura productiva fue el predominio del sector agrícola, y en una segunda etapa el sector industrial, cabría individuar en el sector de los servicios el aspecto paradigmático de la actual economía.

No obstante, a pesar de la evidencia empírica de ciertos datos estadísticos, existe todavía bastante variedad acerca de lo que puede definirse como *sector de servicios*, hasta encontrar quien afirma que el término *servindustriales* sea lo que mejor expresa la actual forma de organización productiva, puesto que prácticamente gran parte de las actividades productivas, a pesar del cajón económico de pertenencia, ruedan alrededor del eje de los servicios.

A raíz de dicha heterogeneidad conceptual, se ha venido desarrollando otra definición del modelo social actual, en realidad más ampliamente aceptada y utilizada: el de *Sociedad de la información*.

Este paradigma interpretativo define la *información* como la nueva sangre del moderno sistema social, derramándose asimismo, si se nos permite la metáfora, en los demás órganos, como por ejemplo aquellos responsables de la política o de la cultura. Una de las visiones pioneras acerca del papel de la información en las hodiernas sociedades, se da con Alvin Toffler: en su *La tercera ola* (Toffler, 1980), hablaba de *revolución de la información*, la tercera en orden de tiempo, sucesiva respectivamente a la agraria y a la industrial. Veinte años después de esta publicación, la tecnología en torno al factor de la información ha adquirido exponencialmente importancia hasta generar nuevas industrias y formas de organización económica e intercambio monetario, nuevas y cada vez más impactantes formas de comunicación y finalmente un entramado tecnológico prácticamente ineludible que ha conllevado una configuración social nunca existida hasta ahora.

No obstante, es opinión de quien escribe de que el criterio de la información, a pesar de la enorme complejidad de potencialidades que encierra, no explica, ni podría por sí mismo, las

dinámicas de cambio que hoy día el reloj social está experimentando. En efecto, no se quiere negar o reducir la importancia de la dimensión de la información y comunicacional, sino más bien tratar de mantener una perspectiva de análisis multidimensional, para que el proceso de mutación social analizado devuelva una imagen sí integrada pero no reductiva de la complejidad de los lazos que ligan las distintas variables en juego.

Por ello, a continuación entraremos más en detalle en el proceso de estructuración de la moderna sociedad a partir del factor científico-tecnológico en ella implicado.

1.5.1 La tecnología como motor estructurante de la sociedad

Cabe afirmar que la tecnología ha asumido hoy día un papel clave en numerosísimos ámbitos de la vida humana. Formas y tipologías de producción se han evolucionado, medios de comunicaciones desarrollados y difundidos a ritmos cada vez más frenéticos, todo ello compenetrando no sólo las formas de relacionarnos con el medio ambiental, sino involucrando y modificando profundamente nuestra forma de trabajar, de actuar y hasta pensar. La revolución tecnológica actual está dando origen a un nuevo proceso de evolución social nunca experimentado hasta ahora puesto que las propias variables científicas y tecnológicas y hasta las maneras de organizar, difundir y aplicar los conocimientos se han convertido en uno de los ejes centrales de la sociedad (Tezanos, 2001).

Un interesante e importante análisis sobre la incidencia multidimensional del elemento tecnológico-científico en el proceso de estructuración social está representado por *El advenimiento de la sociedad post-industrial*, de Daniel Bell (Bell, 1999).

Más específicamente, Bell identifica cinco aspectos protagonistas del proceso transformador por parte del medio tecnológico: en primer lugar, el rasgo más inmanentemente ligado a la tecnología es el aumento de productividad que ella supuestamente conlleva, creando así las circunstancias para que los niveles medios de vida se eleven, en su complejo por lo menos.

En segundo lugar, la integración del medio tecnológico en el sistema económico y de producción ha provocado una reformulación del principio de racionalidad precedentemente operante, por lo que dicha economía asume rasgos más funcionalistas y se inspira a criterios de eficiencia y optimización, cuyas exigencias han comportado adecuadas modificaciones del sistema educativo y formativo.

En tercer lugar, el avance del protagonismo tecnológico ha ido acompañado por el constituirse de una moderna pléthora de profesionales, formada por ingenieros, técnicos, científicos, etc., que en muchos casos ha sido calificada como *la nueva clase emergente*, a raíz de su rol dinamizador en el contexto socio-económico de referencia.

En cuarto lugar, la revolución tecnológica ha generado los que, a la postre, han sido dos ejes fundamentales para el desarrollo del actual modelo económico, es decir, el de los transportes y el de las comunicaciones. De hecho, se han venido desarrollando nuevas interdependencias económicas y nuevas redes de interacciones y relaciones sociales, todo ello contribuyendo a renovar tanto las formas organizativas de la economía y del trabajo así como unas innovadoras formas de ocio y entretenimiento.

En último lugar, aunque no por importancia, Bell evidencia el influjo contemporáneo de la dimensión tecnológica sobre dos coordenadas humanas primordiales: el espacio y el tiempo. De hecho, uno de los efectos más impactantes del medio tecnológico sobre la vida social consiste en una renovada noción de las distancias y de las velocidades, modificando como nunca hasta ahora las formas de entrelazar relaciones informales como de trabajo intelectual y, en última instancia, la percepción misma de la dimensión espacio-temporal que caracteriza nuestras existencias en el mundo.

Sin embargo, el elemento tecnológico no corresponde a un manantial de estructuración social, puesto que en su esencia no deja de ser un mero instrumento y, como tal, no encierra automáticamente algo positivo o negativo para los seres humanos, sino que eso depende del

uso que se le da y del contexto de actuación e influencia en el que se utiliza. En efecto, existe un entramado, tal vez menos evidente pero igualmente impactante, de relaciones e influencias entre el medio tecnológico y otros aspectos determinantes de la dimensión humana, que se deben tener en cuenta para no caer en un demagógico reduccionismo tecnológico y en una excesiva distorsión de las percepciones sobre el actual panorama global. Es más, un atento análisis del influjo propulsor de cambio social, típicamente asociado al medio tecnológico, entraña en sí una cuestión de organización social y, pues, de configuración del poder, cuyo origen es indisolublemente ligado a la tipicidad humana y no al instrumento tecnológico mediante el que esto se puede vehicular, si bien dicho instrumento se presta fácilmente al poder del adoctrinamiento, esto es, el introducir nuevas creencias en la mente de la persona que se quiere dominar (Marina J. A., 2008).

En definitiva, siempre teniendo en cuenta el riesgo del reduccionismo tecnológico, en las sociedades del siglo XXI la tecnología está desempeñando un papel central en la producción de bienes y servicios, en los flujos de información y comunicación y en las formas de comportamiento y de organización social y política. Consecuentemente, "la habilidad técnica pasa a ser la base del poder, y la educación el modo de acceso a él" (Bell, 1999, p. 412).

No obstante, el tema de fondo no deja de ser el profundo proceso de mutación social al cual asistimos, más que un mero ejercicio de fuerza del aparato técnico-científico. Dicho con otras palabras, el ritmo de los cambios científicos y tecnológicos ha aumentado tan vertiginosamente que incluso resultaría arduo congelar ese avance y las relativas dinámicas sociales que desencadena. Pero hay algo más en que fijar la atención: lo que realmente ha cambiado con respecto a los tiempos pasados no es sólo el ritmo de creación de conocimiento sino la capacidad, enormemente aumentada, de impregnación social de esos avances técnico-científicos.

Hace una o dos décadas los tiempos de difusión tanto de la noticia de una nueva tecnología como de su eventual comercialización eran marcadamente más lentos en comparación con cuanto ocurre ahora, y consecuentemente el impacto sobre el metabolismo social era bastante diferente con respecto a la actualidad.

Al día de hoy, por el contrario, la distancia entre la creación de nuevas tecnologías y su efectiva difusión y aplicación al magma social se ha reducido al punto que el concepto de ritmo de cambio social se acerca más a la idea de un *continuum*, dificultando los esfuerzos de su delimitación y su previsión ya que dichos esfuerzos chocan con la rapidez con la que las variables en juego se perturban y evolucionan.

Ejemplos patentes de ello se observan cada día: nuevos artefactos tecnológicos se incorporan constantemente a nuestra cotidianidad y a menudo se benefician de poco más que una fugaz mirada a un escaparate o a un periódico online. Esta dieta nociva, tan generalizada a nivel social, ha bombardeado nuestro metabolismo cognitivo limitando una responsable capacidad de discernimiento y análisis que un acumulo tan rápido y desreglamentado de transformaciones tecno-científicas y socio-económicas ha generado. Es posible que una tan intensa introducción de medios tecnológicos en la vida social haya viajado paralelamente a una progresiva insensibilización de las conciencias sociales, hecho lógicamente necesario para que el cerebro social no derrumbara bajo las avalanchas de información que dicho proceso conllevaría.

De todos modos, saliendo del campo de las elucubraciones, cabe afirmar sin duda que el actual proceso de cambio social, donde la hodierna revolución tecnológica juega un rol esencial, está asumiendo rasgos muy distintos de los que se han delineado en los precedentes grandes cambios sociales, como por ejemplo el del tránsito desde las sociedades tradicionales hacia las industriales. En efecto, hoy día las formas y las dinámicas de transformación social ocurren de manera aún más peculiar respecto al pasado, puesto que frecuentemente la vivencia del cambio se experimenta prácticamente desde dentro, reduciéndose a la vez las reacciones de alerta y de previsión para rectificar o para preparar las necesarias adaptaciones y los ajustes a los nuevos modelos de sociedad (Tezanos, 2001).

Resumiendo, existe una parte importante de estudiosos, no solo de ciencias sociales sino pertenecientes a un amplia variedad de campos de investigación, que se preocupan de analizar

las consecuencias de la actual revolución científico-tecnológica sobre la vida y la organización de las sociedades contemporáneas, orientando su análisis hacia un polo temporal futuro. Reiterando cuanto dicho hasta ahora, esta tendencia resulta aún más comprensible si se tiene en cuenta que el cambio que el factor tecnológico actualmente genera tiene un impacto realmente holístico y, por ello, cabe suponer que los riesgos intrínsecos a las revoluciones de cierta envergadura, como aquella aquí estudiada, sean de al menos proporcional repercusión. De aquí la precipua necesidad de concentrarse sobre lo que puede definirse como el *control del riesgo entrópico*, esto es, el aumento (intencional o accidental) de las variables, en un dado sistema, que finalmente resulta no proporcional al grado de control buscado sobre el sistema mismo.

Por tanto, y por lo que viene a nuestro caso, es necesario formular valoraciones precisas sobre los principales impactos y consecuencias sociales de ciertas innovaciones tecnológicas justamente a raíz de los posibles, e indeseados, impactos desiguales a gran escala que de eso derivarían. El intento de fondo, en definitiva, consiste en tratar de armonizar el sin duda deseable progreso científico al igualmente deseable, pero sobre todo necesario, paralelo progreso ético-social.

1.5.2 El paradigma de la Sociedad Tecnológica Avanzada

Teniendo en cuenta los criterios de clasificación precedentemente adoptados, si nos centráramos en las grandes transformaciones históricas, observaríamos como cada época tuvo una combinación de innovaciones técnico-científicas entrelazada a cierta organización social, cada una representante idealmente el nivel máximo en una hipotética evolución de estados de las sociedades entonces protagonistas del susodicho cambio. Las sociedades agrarias antes y las industriales después representan ejemplos paradigmático en ese sentido.

Hipotéticamente hablando, la tercera oleada de procesos de evolución social, aquí en objeto, prefigura las sociedades futuras como aglutinados complejos y heterogéneos, a raíz de un grado de sofisticación de las estructuras sociales de soporte sensiblemente más alto con respecto a los estadios sociales precedentes.

En segundo lugar, sobresale la intensidad del ritmo de los cambios en las sociedades tecnológicas actuales. Por ejemplo, en la literatura socio-científica se habla de la revolución neolítica como más bien de una evolución, ya que su progreso ha sido más paulatino y, en cierto sentido, más natural, en una óptica de mutuos procesos de adaptación entre ser humano y su contexto físico. Por el contrario, la industrialización contó con binarios de difusión más rápidos y efectivos, aunque su expansión de carácter global (pese al no ser todavía total) tardó dos siglos en concretizarse.

Finalmente, en relación al proceso de desarrollo del nuevo modelo de sociedad en el que estamos inmersos, cabe afirmar que estamos asistiendo a un impactante, si bien en cierta medida progresivo, proceso de sustitución de los modelos de trabajo típicos de las sociedades industriales, cuyas implicaciones van más allá de la mera mejora tecnológica.

Como sabemos, la mecanización, a raíz de la sociedad industrial, tuvo un papel bien preciso tanto a nivel económico y laboral como más generalmente social.

Con el tránsito desde la mecanización hacia la automatización, se generaron dinámicas similares pero de eco más profundo y durable sobre los sistemas económicos y sociales con evidentes repercusiones sobre los perfiles ocupacionales demandados y ofrecidos.

Con el advenimiento de la robotización, la ya cambiante lógica productiva dio un ulterior salto hacia diferentes sistemas de producción, en los que se ha venido generando una cadena de cambios no solamente en la organización de las actividades económicas sino también en la propia noción de trabajo humano, tan asombroso resultan los panoramas de posibilidades introducidos por el concitado desarrollo de la tecnología y de la ciencia.

Al encontrarnos todavía en plena fase de despegue de esta tercera revolución social, una comparación suficientemente equilibrada entre ella y el modelo social típico de las sociedades industriales resulta todavía bastante arriesgada. Sin embargo, es sin duda posible identificar algunos importantes paralelismos entre el paradigma de las sociedades tecnológicas y las industriales, refiriéndonos tanto a aspectos económicos como sociales y políticos.

En el cuadro siguiente se propone una esquematización de las principales diferencias entre las sociedades industriales y tecnológicas (Tezanos, 2001, p. 79-80).

Tabla 1 Principales diferencias entre las Sociedades Industriales y Tecnológicas - Economía y Sociedad

		Sociedades Industriales	Sociedades tecnológicas
Sistema económico	Fuerza productiva aplicable	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo (como esfuerzo físico básicamente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos
	Carácter del esfuerzo productivo	<ul style="list-style-type: none"> • Repetitivo • Fijo, regular y localizado (fábrica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Creativo • Adaptivo y sometido a exigencias de movilidad geográfica y funcional • Flexible y deslocalizado (teletrabajo, ejecutivos con ordenador portátil y teléfono móvil, etc.)
	Recursos productivos básicos (o centrales)	<ul style="list-style-type: none"> • Tierra • Capital 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienes intangibles (por ejemplo, <i>software</i>)
	Dinero (elemento de intercambio y circulación)	<ul style="list-style-type: none"> • Oro, papel moneda 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinero plástico o digital
	Locus productivo	<ul style="list-style-type: none"> • Fábrica 	<ul style="list-style-type: none"> • Empresa red
	Escala	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes y medianas empresas nacionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Multinacionales y pequeños negocios
	Base del intercambio y la distribución	<ul style="list-style-type: none"> • Carreteras, puertos • Autopistas, aeropuertos, centros de venta 	<ul style="list-style-type: none"> • Bandas anchas, redes inteligentes, etc. • Mensajerías, distribución puerta a puerta, etc.
	Enfoques en la producción de mercancías	<ul style="list-style-type: none"> • Masificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Particularización, a la medida
	Sistema social	Referencias	<ul style="list-style-type: none"> • Referencias nacionales (costumbres y modos de ser <<nacionales>>)
Contenidos culturales		<ul style="list-style-type: none"> • Homogéneos 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogéneos y pluriculturales
Modelo familiar		<ul style="list-style-type: none"> • Nuclear/patriarcal/simétrico 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidad de modelos y referencias sociales
Tendencias en ámbitos residenciales		<ul style="list-style-type: none"> • Concentración en grandes núcleos urbano-industriales 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrifugación hacia áreas residenciales suburbanas y dispersión del hábitat (ciudades pequeñas, etc.)

	Modos de vida	<ul style="list-style-type: none"> Estilos tradicionales 	<ul style="list-style-type: none"> Estilos imaginativos, alternativos y rupturistas
--	---------------	---	--

Tabla 2 Principales diferencias entre las Sociedades Industriales y Tecnológicas

		Sociedades Industriales	Sociedades Tecnológicas
Sistema político	Modo de Estado	<ul style="list-style-type: none"> Estado/Mercado/Nación Burocrático Parlamentario 	<ul style="list-style-type: none"> Espacios políticos supranacionales Transnacionalización de las esferas políticas efectivas (donde se toman las decisiones relevantes) Descontrol político de la actividad económica Posburocrático, nuevos modelos de <<eficiencia>> y de calidad de los servicios públicos
	Evolución del papel de los gobiernos	<ul style="list-style-type: none"> Regulador/ o librecambista Papeles ascendentes 	<ul style="list-style-type: none"> Orientador/supervisor Papeles declinantes
	Grandes poderes subyacentes	<ul style="list-style-type: none"> Tradicionales (Ejército, Iglesia, etc.) Emergentes (grandes grupos económicos y financieros) 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicacionales (industrias de la información y la cultura)
	Modelo de p. políticos	<ul style="list-style-type: none"> De cuadros partidos de masas 	<ul style="list-style-type: none"> Partidos <<recogelotodo>>, partidos cartel
	Papel de los partidos	<ul style="list-style-type: none"> Fuerte y ascendente 	<ul style="list-style-type: none"> Mediatizado y declinante
	Formas de organización social movilizadora en ascenso	<ul style="list-style-type: none"> Sindicatos, organizaciones socio-económicas 	<ul style="list-style-type: none"> ONG's, movimientos sociales
	Ámbitos simbólicos de integración y referencia básica	<ul style="list-style-type: none"> La nación (bandera, himno, símbolos, etc.), la religión, la clase social, la ideología 	<ul style="list-style-type: none"> La región, la comunidad territorial (identidades culturales, raíces básicas simbólicas inmediatas, etc.)
	Prestación de servicios	<ul style="list-style-type: none"> Públicos y en ascenso 	<ul style="list-style-type: none"> Privatizados, semipúblicos y en regresión (matizada)
	Principales fracturas sociales	<ul style="list-style-type: none"> Depauperación de los asalariados Desigualdades personales, sociales e interregionales 	<ul style="list-style-type: none"> Exclusión social, precarización laboral Desigualdades internacionales y por grandes grupos sectoriales

Ahora bien, tratando también de resumir el contenido de las susodichas tablas, podemos enumerar algunos de los elementos que contribuyen a componer la ságoma de la que vislumbramos como *sociedad tecnológica*:

- a) El eje industrial desplaza una parte importante de su peso hacia los pilares de la información, comunicación y cultura. Paralelamente, la globalización de los mercados empuja hacia la creación de nuevas dinámicas económicas, cuyos actores principales serán cada vez más las empresas y corporaciones multinacionales y donde predominaran grandes compañías por acciones y conglomerados financieros.
- b) Las grandes organizaciones y entidades, Estado incluido, actuarán de forma sensiblemente distinta a la actual, puesto que los previsibles avances de la ciencia y tecnología y su institucionalización convergerán hacia proyectos de grande envergadura, cuyos altos costes requerirán un mayor grado de integración entre actores de distinto peso económico.
- c) El aparentemente imparable progreso técnico-científico modificará sensiblemente formas, dinámicas e incluso la misma naturaleza del trabajo. Por ejemplo, la robótica requerirá un núcleo bien distinto de competencias y conocimientos además de sustituir un cada vez más creciente número de trabajos precedentemente realizados por seres humanos. Por consecuencia, la misma organización del trabajo adquirirá mayor flexibilidad y dinámicas similares a las de la empresa *red*.
- d) La susodicha evolución previsiblemente modificará la estructura social y ocupacional así como la conocemos, a detrimento del sector agrícola e industrial y firmemente a favor del sector de los servicios.
- e) Las nuevas necesidades en la estructura ocupacional, y la consecuente distancia entre los perfiles laborales requeridos en la era industrial y aquellos propios de la era tecnológica, podrán causar cierta disfunción laboral (subempleo y desempleo, nuevas o aumentadas desigualdades sociales, nuevos excluidos, etc.).
- f) El precedentemente sólido implante del Estado-Nación resultará progresivamente incompatible con la nueva estructura socio-económica planetaria, cuyos confines, progresivamente más globales y cada vez menos definidos, requerirán una bien distinta lógica de funcionamiento tanto sobre el plano económico como sobre el político y el institucional (un ejemplo obvio de ello es la Unión Europea).
- g) La susodicha propulsión globalizadora, junto al constante crecimiento del flujo de información a la que se podrá acceder, podría llevar a una negligencia hacia los aspectos más microscópicos de la continua reformulación social, es decir, el emerger más heterogéneo de grupos sociales cada uno con su propia peculiaridad cultural e identidad específica. Dicho con otras palabras, existe el riesgo de que las fuerzas de la mundialización tecnológico y de la información, bajo su misma inercia aplanadora, se realicen de forma hetero-dirigida y oligárquica más bien que concertadamente con el tejido social en su complejo, conllevando así una indeseable fragmentación, exclusión y polarización social.

En definitiva, el panorama proyecta, con líneas bastante evidentes aunque no tan netas, el avance de la que se ha llamado *sociedad tecnológica avanzada*, así definida principalmente por su motor interno en continua evolución, esto es, el medio técnico-científico, cuyo potencial está requiriendo un cambio sustancial de aquella cinta de transmisión que es la sociedad humana contemporánea, pero que, a su vez, no deja de ser un instrumento, desde luego cada vez más complejo, de organización de lo que más o menos conscientemente se considera bienestar humano.

Queda todavía por decidir (aunque pueda parecer irónico) en qué consiste el concepto de bienestar en la sociedad global que se está perfilando, además de cómo alcanzar la conciencia suficiente para que la relación de subordinación hombre-instrumento (tecno-científico) no se invierta de polos.

1.6. La exclusión social: antiguas y nuevas formas de disgregación

Definir el concepto de exclusión social es una operación bastante dificultosa, ya que se presta a diferentes significaciones según el contexto en el que se utiliza. Además, su colocación y conceptualización histórica es bastante reciente, puesto que pudo desarrollarse a partir de la evolución de los derechos civiles, políticos y sociales. En efecto, aunque se suele pensar en la *polis* ateniense como la cuna de la democracia, esta última ha requerido un camino mucho más largo y sufrido para que su alma se acercara a la portada de su misma etimología.

Menciones sobre el concepto de exclusión social

Resulta casi pleonástico decir que la noción de exclusión social implica la existencia de su polo negativo (o positivo), esto es, la *inclusión social*, y que tal concepto asume rasgos diferentes según el sistema social de referencia. Por lo tanto, resulta comprensible la necesidad de colocar su análisis en un dado tiempo y en un dado espacio histórico, cultural y económico.

Entrando más detalladamente en la conceptualización sociológica de la exclusión y, asimismo, tratando de diferenciarla de nociones parientes pero esencialmente distintas, podemos individuar tres bloques teóricos que servirán de coordenadas para su formulación conceptual.

En primer lugar, encontramos el bloque relativo a las *vivencias sociales* o más bien, de apartamiento, voluntario o no, de las vivencias sociales predominantes en una dada sociedad. Normalmente, los aspectos que principalmente concurren en determinar este tipo de exclusión/inclusión conciernen a la dimensión cultural y la étnica-racial. Sociológicamente hablando, la *desviación social* se refiere justamente a pautas de comportamientos disonantes respecto a las normas y valores predominantes en un dado organismo social. Usualmente viene también asociada al concepto de *marginación social* y al de *segregación social*, según el grado de rechazo que cierta mayoría social actúa hacia uno o más individuos o grupos minoritarios que, de alguna forma, hacen parte de su complejo social.

En segundo lugar, hallamos el bloque relacionado a factores de carácter *económico*, referido a quien sufre carencia de recursos cuantificables y económicamente connotados. Evidentemente, el susodicho grado de carencia se mide en función del núcleo social objeto de comparación, además de relacionarse inevitablemente a parámetros históricos-contextuales. En 1990, la organización de las Naciones Unidas ha adoptado el *Índice de desarrollo humano* y el de *pobreza*, a partir de la cuantificación de aspectos como las condiciones de salud y acceso a los servicios sanitarios, la educación, el trabajo, la vivienda, etc. Sin embargo, los intentos de universalizar el concepto de pobreza se desarticulan conforme se alejan de términos de referencia específicos, ya que su definición detiene cierta vocación relativista.

En tercer lugar, vemos el bloque que atañe la problemática de la *alienación* (Marx, 1982a), cuya formulación interesante para nuestro caso aunque clásica en su matiz, se ha dado gracias a Marx. La particular utilidad de dicha definición deriva del hacer referencia a procesos históricos específicos que hacen que los hombres se sientan ajenos y extraños con respecto al producto de su trabajo, a sus propias capacidades productivas, a su esencia social y, finalmente, respecto de los demás hombres en su conjunto, es decir, de la sociedad establecida (Tezanos, 2001). Como se puede ver, la dimensión laboral resulta una encrucijada que reúne distintas dimensiones de las posibilidades del ser social del individuo.

Resumiendo, aunque se subraya el hecho de que la conceptualización de la exclusión social queda todavía lejana de una sistematización unívoca, cabe afirmar que su esencia descansa sobre cierta idea de regresión social o de sustracción de algo que se había legítimamente (siempre en términos relativos) alcanzado. Por lo tanto, al actualizar y contextualizar su definición, la exclusión/inclusión social se puede medir en relación al modo de vida típicamente alcanzado por los países civilizados occidentales los cuales, con la creación del *Estado del bienestar*, han desarrollado un conjunto legitimado de derechos civiles, políticos y sociales, a partir de los cuales se puede medir más específicamente el grado de exclusión/inclusión social de un dado individuo o grupo.

Dicho con otras palabras, la historia occidental de los últimos dos siglos ha representado el telón de fondo del camino hacia la *ciudadanía*, concepto esencial en nuestro discurso y, de la misma manera, necesario término de comparación de los procesos de inclusión y exclusión social aquí objeto de análisis.

1.7. Ciudadanía: noción y sus evoluciones

Hemos visto como la noción de exclusión social nazca siempre conjuntamente a la de inclusión y, por ende, implique una referencia a cierto grado de integración social. Ahora bien, esta última no es una condición de referencia dada a priori sino que viene establecida por el converger de factores socio-políticos e históricos. La resultante de ellos determina un *mínimo referencial* que, en la fase histórica contemporánea, se conoce como *ciudadanía*, un concepto jurídico que resume una configuración de derechos civiles, políticos y sociales que, en un dado momento, un individuo adquiere en el marco de su contexto socio-institucional de pertenencia.

Tratando el tema de la ciudadanía, nos resultaría casi imposible no mencionar uno de los textos que más han aportado a la definición y sistematización de sus bases conceptuales, es decir, *Ciudadanía y clase social*, escrito por Thomas Humphrey Marshall (1950), en el que se recogen varias conferencias tenidas sobre el argumento en la Universidad de Cambridge, durante el año 1949.

El tema de fondo de la formulación teórica de la ciudadanía en T. Marshall se basa en su división en tres partes distintas, correspondientes a tres clases de derechos:

- los *civiles*, necesarios para la libertad individual (expresión, pensamiento, propiedad);
- los *políticos*, es decir el derecho a participar en el ejercicio del poder político tanto como representante que como elector;
- los *sociales*, que comprenden el derecho a la seguridad, a la participación al patrimonio social y, por ende, tienen una relación privilegiada con la noción de *estado de bienestar*.

Ahora bien, antiguamente este conjunto de derechos eran entre ellos entremezclados a nivel institucional, en buenas cuentas porque la relativa configuración social se caracterizaba por cierto inmovilismo horizontal y sobre todo vertical, lo cual impedía el dinamismo social necesario para que esos tres núcleos de derechos tomaran formas más modernas y dinámicas. Sucesivamente, la sociedad empezó a quitarse de encima cierta herrumbre y comenzó a extender su movimiento evolutivo, lo que llevó a un doble proceso: por un lado, hubo una *fusión geográfica* que hizo pasar el alcance potencial de los derechos desde una dimensión local a una nacional y, por otro lado, se actuó una *separación funcional* con la que se crearon instituciones cada una con su propia función jurídico-administrativa.

Por lo tanto, T. Marshall teoriza un camino asíncrono de los derechos hasta el siglo XX, colocando idealmente el desarrollo de los derechos civiles en el siglo XVIII, el de los derechos políticos en el siglo XIX y, finalmente, el de los derechos sociales en el siglo XX.

El estudioso, además, se focaliza sobre la relación de influencia entre la ciudadanía y la *clase social*. Si definimos la ciudadanía como “un status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad que, en virtud de ese status, son considerados iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (Marshall, 1950, p. 313), debería resultar evidente su contraste con el concepto de clase social, oposición que de hecho caracterizó especialmente el siglo XX.

En efecto, cabe afirmar que el concepto de clase social empuja hacia el mantenimiento de cierta estratificación de desigualdades al igual que el de ciudadanía impulsa hacia la igualdad de derechos-deberes. Sin embargo, en línea con cuanto precedentemente afirmado, es preciso tener en cuenta de que no hay un principio universal que determine cuáles deben ser estos derechos y deberes y, pues, eso supone cierto proceso de metabolización social que encontrará una fase importante durante el siglo XX.

Al principio del 1900 nos encontramos con la que podemos definir como la *dobles cara* de la ciudadanía. Más específicamente, a la moneda de los derechos civiles le corresponden, por un lado, ciertos poderes legales y, por otro, persisten prejuicios de clase afectados también por una falta de oportunidades económicas. Por lo que concierne a los derechos políticos, si es verdad que conceden poderes de actuación, por otra parte esos poderes son sólo potenciales puesto que requieren cierta experiencia y organización social para su efectivo ejercicio. Finalmente, los derechos sociales, al menos en su origen, se proclaman en forma mínima, es decir, cuanto basta para reducir el entonces muy alto nivel de pobreza pero tratando de mantener cierta estructura de desigualdad social.

Al avanzar del siglo, también las condiciones para los derechos sociales maduran: la renta monetaria aumenta y, por ende, crece la propensión al ahorro. Paralelamente, disminuye la distancia económica entre clases sociales. En relación a los impuestos, se desarrolla un sistema más escalonado al igual que el rango de rentas disponibles se comprime. En tercer lugar, el sistema de producción se orienta hacia la masificación, con lo cual disminuye la desigualdad de acceso a privilegios materiales.

Todos estos acontecimientos confluyen en lo que se puede definir *principio del mínimo garantizado* (Marshall, 1950): el Estado social actúa a partir de dos de sus pilares básicos, la renta monetaria mínima junto a los bienes y servicios sociales considerados esenciales. En el primer campo caben, por ejemplo, el sistema pensionista y los subsidios sociales, mientras que en el segundo cabe mencionar la asistencia médica, el derecho a la educación y a una vivienda digna. En definitiva, con palabras del mismo T. H. Marshall, “Lo que importa es que se produzca un enriquecimiento general [...], una reducción generalizada del riesgo y la inseguridad, una igualación a todos los niveles entre los menos y los más afortunados [...]. La igualación no se produce tanto entre las clases como entre los individuos dentro de una población que, a este propósito, consideramos ya una clase.” (Marshall, 1950, p. 328). Por lo tanto, la extensión de los servicios sociales, junto a su integración al núcleo de la ciudadanía, conlleva un potencial de gran efecto en los aspectos cualitativos de la diferenciación social, reduciendo consecuentemente la importancia de la distinción justamente porque su extensión cruza significativas barreras sociales.

Ahora bien, la noción de ciudadanía, así como descrita por T. Marshall, presenta un aspecto de fundamental importancia, esto es, el hecho de que representa un estatus legalmente legitimado por la sociedad que, en efecto, lo declara como átomo y base de su misma existencia social. Como tal, es justamente a partir de ese conjunto de derechos y deberes, de libertades adquiridas en el marco de unas responsabilidades sociales, que es posible medir el grado de exclusión padecido por una o más partes de un dado sistema social. Es más, el mismo T. Marshall abogaba a favor de un concepto de ciudadanía entendido como consolidación de un área de cultura común y de experiencias compartidas, con lo cual se marcaba de modo suficientemente clara la actitud del buen ciudadano y, por contraste, la del ciudadano malo o incluso del no-ciudadano.

Concluyendo, cabe subrayar como para entender adecuadamente la aportación del texto de T. Marshall antes mencionado, es preciso tener en cuenta su corolario histórico: en efecto, este se

coloca bajo todo el peso de la herencia de la crisis del 1929 junto a los conflictos de carácter mundial que marcaron las década de los años treinta y la mitad de los cuarenta. A esa tan cruenta y desmembrada fase histórica siguió una nueva etapa en la que se desarrolló un salto en la forma de entender la democracia. Estamos en los albores del llamado *Estado del bienestar*, en el que la conquista de nuevos niveles de calidad de vida creó los presupuestos para el desarrollo de un camino hacia un clima de paz y, paralelamente, hacia una creciente cohesión social. Dicha aspiración precisaba ser conscientes de la necesidad de dar cuerpo jurídico a los derechos sociales hasta entonces madurados y, en efecto, fue justamente en esa fase histórica cuando se institucionalizaron, de manera casi irreversible, derechos hoy día ampliamente reconocidos y tutelados, como el derecho a una educación válida, el derecho a trabajar, el derecho a la asistencia sanitaria y a beneficiar del estado del bienestar al que se contribuye más o menos directamente.

A pesar de los indudables éxitos que han escandido la evolución de la ciudadanía a lo largo de siglo XX, hoy día sigue existiendo cierta distancia entre la fuerza y consistencia teórica de los derechos intrínsecos a la ciudadanía y su real y efectiva concretización. Dicho con otras palabras, la necesaria dialéctica entre ciudadanía teórica y práctica se ha ido disgregando a causa de un desfase de fuerzas endémicas de la sociedad contemporánea. Es opinión difusa que la raíz de estas dinámicas desequilibrantes derive de la que se ha definido como *la crisis del Estado del bienestar*. A continuación definiremos sus contornos y sus principales implicaciones tanto con la misma ciudadanía como con la sociedad tecnológica avanzada precedentemente mencionada.

1.8. El Estado del Bienestar y la Ciudadanía: auge y crisis

El paradigma social que cada día observamos tambalearse guarda relaciones íntimas con la que hemos precedentemente definido como *era de las sociedades industriales* o de los *Estados industriales nacionales*, modelo que gravita en torno a los conceptos de ciudadanía y de Estado del bienestar.

La institución del Estado-nación se sostenía con el modelo capitalista del bienestar y actuaba por tanto como elemento homeostático que, por un lado, articulaba cierto sistema de garantías a sostén del bienestar nacional y, por otro lado, trataba de absorber las naturales oscilaciones del propio mercado al fin de salvaguardar las condiciones misma del modelo de capitalismo implantado. Además, en ese periodo histórico existían sí empresas de carácter multinacional operantes en el marco de un mercado internacional, pero seguían manteniendo una implantación de tipo nacional y, por tanto, actuaban con tales limitaciones en el susodicho mercado.

Por ello, cabría afirmar que el tradicional modelo de sociedad industrial occidental se basaba en un modo de regulación social, basado en el modelo del Estado-nación, que tendía a inscribir la producción industrial en un marco jurídico, social e institucional (Alonso, 1999) en el que, a su vez, el keynesianismo representaba la referencia teórica para la política económica de los países occidentales. Sustancialmente, esa peculiar estrategia económica operaba bajo forma de regulación social sobre escala nacional, esto es, trataba de armonizar los rasgos propios del Estado-nación con las condiciones económicas y sociales necesarias para su reproducción.

El perfil estatal que acabamos de bosquejar es lo que se conoce con el nombre de *Welfare State* o *Estado del bienestar*, que caracterizó en buena parte la economía occidental a partir del segundo posguerra. El Estado del bienestar nació básicamente como respuesta a la famosa crisis del 1929 y al sistema de subconsumo social que se había solidificado en ámbito nacional a partir de una errónea consolidación de consumos improductivos junto a políticas sociales que afectaban directamente la reproducción de la fuerza trabajo de entonces. En efecto, este tipo de Estado terminó progresivamente por transformarse en catalizador de las contradicciones

económicas, sociales y territoriales que se venían generando tanto en el marco nacional como en los igualmente influyentes ámbitos extra-nacionales. En cuanto árbitro *superpartes* e institucionalizado, esta tipología de Estado básicamente pretendía mediar las partes involucradas en el llamado *conflicto industrial*, mediación que sustancialmente se traducía en tratar de conciliar las reivindicaciones sindicales con un reajuste del sistema productivo junto a una nueva estimulación de la demanda (ambos factores a la base del enfoque político-económico keynesiano).

Finalmente, el mencionado conflicto se contuvo mediante la realización de una estructura política en grado de integrar tanto los líderes del avance capitalista como los grupos socio-económicos asociados al sistema productivo en sentido estricto, llegando a constituir lo que se llamó *capitalismo corporativista*, esto es, la introducción de una cooperación programada y negociada entre la dimensión del capital y la del trabajo (el notorio *pacto keynesiano*), protagonizado por la lógica de la ganancia y del mercado que, a su vez, servían de principales guías para la asignación de recursos en el ámbito *micro*, a cambio de participar en la negociación de la distribución del excedente social en el ámbito *macro* (Alonso, 1999).

Por ende, esta curvatura keynesiana del Estado del bienestar se sostenía gracias a una organización político-económica que, de manera calculada, utilizaba recursos económicos para instaurar un registro comunicativo apto a orientar los ciudadanos hacia determinados fines económicos, políticos y sociales. Democracia competitiva, crecimiento económico, políticas de pleno empleo, institucionalización de los conflictos sociales, todos ellos representan algunos de los principales rasgos de las sociedades nacionales protagonistas del *boom* económico sucesivo a la Segunda Guerra Mundial.

Ciertamente todo esto ha sido posible en modo particular gracias a la evolución de la técnica, más específicamente la introducción de sistemas de producción semi-automatizados y la rutina fordista. Este cambio de marcha, dirigido básicamente a la mejora de la productividad mediante la implementación de máquinas más rápidas y de mejor precisión, no caía evidentemente en un mercado vacío sino que actuaba en relación con el proceso de *norma social de consumo de masas* (Aglietta, 1979) o *standard package*. Más concretamente, el susodicho estilo político-económico, definido en gran medida por el medio tecnológico, designaba una nueva estructura de consumo que vertía sobre un conjunto de bienes y servicios, permanentemente renovables, que los ciudadanos podían adquirir como expresión, entre otras cosas, de su posición en el marco de la estructura social de pertenencia. Con las explícitas palabras de Riesman (Riesman, 1969, p. 66): “El equipamiento tipo es a la vez expresión y expansión en tanto que representa la integración del individuo en la sociedad y que, una vez comprado y pagado, permite ambicionar nuevos objetivos para un futuro que permanece abierto”.

Resumiendo, el Estado del bienestar, así como descrito, descansa esencialmente sobre los ejes de la industria nacional, del consumo de masas, de la ciudadanía laboral y del mercado internacional sobre base nacional, todas herencias del modelo fordista-keynesiano.

No obstante, este paradigma sociopolítico de armonización entre industria nacional y democracia social está progresivamente colapsando en su interno. En efecto, si por un lado se trata de mantener conformaciones como la ciudadanía nacional y su relativo anclaje político-económico-institucional (siempre de carácter nacional), por otro lado el susodicho paradigma se está dinamizando como nunca antes, arrastrando con cierto ímpetu los confines nacionales que todavía resultan ser tales meramente sobre el plano político y no más el económico y social.

1.8.1 El Estado empresario y la ampliación de la ciudadanía nacional

Hemos visto como, a partir del segundo posguerra, el concepto de ciudadanía venía extendiéndose gracias a la confluencia de la más antigua dimensión política, con su relativo conjunto de derechos, y la dimensión social, cuya esencia se veía materializada, dentro de un

consenso democrático, en una serie de bienes y servicios representativos del entonces bienestar y cuya responsabilidad de suministro recaía sobre la figura del Estado-nación. Por una parte, pues, el fordismo había creado los requisitos para que el susodicho Estado del bienestar se alimentara, asimismo elevando progresivamente la estructura de consumos estandarizados de masas; por otra parte, la política del keynesianismo trataba de tutelar las condiciones para la reproducción de la fuerza trabajo y, por ello, actuar medidas anti-estrangulamiento puesto que efectos desestabilizantes solían reproducirse cíclicamente en la demanda efectiva.

Por lo tanto, el elemento sobresaliente de la evolución de la ciudadanía se extrínseca en su converger hacia un sistema más completo e indisoluble de derechos-deberes de orden político, económico y social. Telón de fondo de esta evolución era el desarrollo de un capitalismo mixto, esto es, una conjugación de formas de mercado aptas a garantizar consumos privados de masas junto al derecho de suministración de bienes y servicios considerados públicos.

En definitiva, el precedentemente mencionado *pacto keynesiano* supuso un proceso de aceptación, por parte de la mayoría de las ciudadanía occidentales, de cierta racionalización del capitalismo moderno y, por ende, del relativo sistema de producción puesto que dicho conjunto generaba beneficios que venían compensados con la socialización de los costes a obra de las esferas públicas. El fin último consistía en la creación de una sociedad de la seguridad dirigida a la consecución de niveles de vida asegurados, como por ejemplo el objetivo del pleno empleo y del reconocimiento de los riesgos en la propia salud laboral, todo ello integrado por el mismo aparato del Estado (Alonso, 1999) que, de esa forma, se transformaba en *Estado empresario* cuya acción comprendía maniobras económicas finalizadas a generar empleo y asimismo desarrollar el sistema productivo nacional, por ejemplo mediante inversiones en materias primas, tecnologías e infraestructuras, todo ello al fin de ajustar la necesidad de acumulación privada con las exigencias requeridas con la implantación de una neo-ciudadanía.

De esta forma, el Estado se convertía en protagonista activo de los vectores socio-económicos de las sociedades occidentales, hecho coherente con las profundas necesidades de reconstrucción social, económica e incluso cultural innegablemente originadas por la nefasta segunda guerra mundial. Fulcros de esta considerablemente compleja maniobra, el mercado (como espacio de crecimiento económico) y la ciudadanía (como entramado institucional) constituyan los binarios principales de la acción racionalizadora del Estado que, finalmente, logró crear cierta base jurídico-política de esa sociedad de la seguridad, cuyos ejemplos más pasmosos (considerada la época) eran la universalización de bienes y servicios cuales la educación, la sanidad, la previsión social, etc., todos ellos elementos que se fueron integrando y madurando, bajo forma de derechos, en el concepto de ciudadanía occidental precedentemente citado. Paralelamente a dichos procesos, la obvia consecuencia se tradujo en la necesidad de emprender toda una serie de maniobras aptas a acrecer los márgenes de crecimiento y acumulo económico, relacionándolas al cada vez más esencial desarrollo tecnológico y a los mercados asociados que, además, eran necesarios para suplir las posibilidades de distribución de bienes y servicios implícita a toda la maniobra estatal.

Sin embargo, el colosal modelo socio-económico apenas descrito sufría de unos problemas estructurales que no tardaron en manifestarse y que culminaron en la llamada *crisis del Estado del bienestar*.

1.8.2 La crisis del Estado Nacional del Bienestar

Cabe afirmar que hoy día el espacio económico propio de las sociedades occidentales ha asumido rasgos tales que se habla de *globalización de los mercados* justamente para indicar un espacio en el que opera un capitalismo más bien financiero y virtual, respecto al precedente y más tangible capitalismo industrial, y en el que los elementos sobresalientes no se reducen

exclusivamente a meros intercambios mercantiles a nivel internacional sino que se elevan al sistema de la *empresa-red* como modelo referencial de los intercambios transnacionales. La consecuencia más evidente se resume en que se articula aún más la noción de mercado ya que su núcleo operativo se externaliza en redes de flujos de la información, de comunicación, financieros y económicos que traspasan las barreras jurídicas, físicas e incluso culturales del Estado-nación para confluir en un sistema más orgánico y globalmente relacionado.

Así pues, en la actualidad no sólo el espacio económico sino también el social y el cultural han elevado sus coordenadas hasta el rango multinacional y, por ende, las resultantes de estas dinámicas han mutado de forma importante hasta influenciar radicalmente la vida cotidiana de las partes sociales en ello involucradas.

Uno de los efectos más evidentes del mencionado proceso de globalización consiste en la pérdida de autonomía del (tal vez obsoleto) modelo de Estado-nación. En efecto, el cambio profundo sostenido por los mercados, esto es, su integración a nivel internacional, los ha vuelto cada vez más turbulentos y fluctuantes, con lo cual los Estados se han visto obligados a recalibrar la gestión de la ciudadanía en función de la nueva competencia internacional y de las relativas dinámicas económicas, a detrimento de los principios de seguridad precedentemente ubicados en la reglamentación de la ciudadanía social.

Los importantes cambios estructurales sostenidos por los antiguos Estados nacionales (por ejemplo, privatización de las empresas públicas, disgregación de los monopolios nacionales) se han pagado generando un sistema deficitario, inflacionario y cada vez menos eficaz (Alonso, 1999).

Estamos asistiendo, pues, a un pasaje del *Welfare State* al *Workfare State* (Jessop, 1994, p. 24) siendo este último caracterizado básicamente por un cambio del criterio de intervención político-económica que desde un enfoque social se ha mutado en enfoque político, más proclive hacia criterios de rentabilidad financiera y productiva. El motivo de ello reside esencialmente en que el anterior modelo estatal, basado sobre la ciudadanía social, ha generado costes sociales no más sostenibles principalmente tenido cuenta del perfil asumido por el mercado actual. Las consecuencias generales se traducen en maniobras políticas de redefinición productivas y financieras que necesariamente arrinconan las políticas sociales y asistencialistas, puesto que interfieren con los nuevos retos económicos.

En definitiva, la anterior figura del Estado-nación se ha progresivamente sumergido, contribuyendo en alimentarlo, en el torbellino de las dinámicas de la nueva economía globalizada. De esta forma, ha desplazado sus prioridades ya que, diversamente, la eficacia como estado social se hubiera pagado en términos de ineficiencia económica en el mercado mundializado; por tanto, el salvaguardar la eficiencia productiva y el canalizar los recursos hacia la lucha para la competitividad económica internacional se han transformado en los objetivos protagonistas del nuevo paradigma estatal.

Así pues, el modelo fordista de producción ha cedido el paso a nuevas formas de organización del trabajo y la quiebra del pacto keynesiano ha originado una *sociedad del riesgo* (Beck, 2006), adonde las turbulencias y las dinámicas típicas de los mercados financieros se anteponen a los mercados del trabajo en sentido estricto. Además, el Estado ha emprendido esta nueva forma de impulsar los mercados sosteniéndolos con una especie de institucionalización de la *sociedad del riesgo*, debilitando por ende el alcance del antiguo Estado social a favor de un superpuesto Estado mercantil de perfil internacional, cuyas políticas económicas y financieras se sobreponen a la viabilidad de políticas sociales de carácter nacional; por lo tanto, toma cuerpo una relación de dependencia, por un lado, de las políticas del Estado y, por otro, de las dinámicas de competitividad global de los mercados, en su mayoría de básica acepción inmaterial o virtual.

En este panorama, los procesos de mundialización así configurados junto al actuación del modelo postkeynesiano están generando efectos importantes y trascendentes el marco de las sociedades nacionales occidentales; uno de los aspectos más evidentes es cierta fragmentación social, consecuencia casi natural de la virada propia de los Estados nacionales a partir de los años ochenta del siglo pasado, cuyo rumbo se ha orientado hacia el entonces

naciente mercado, implicando así la puesta a lado de los principios rectores del antecedente *Welfare State* para que los recursos precedentemente destinados a él se reformularan como sistema de compensación de las perturbaciones típicas del panorama económico-financiero deseado.

En conclusión, la curva delineante el recorrido de la reforma social propia del segundo posguerra se articulaba sobre tres pilares lógicamente interconectados y cuyo *leitmotiv* consistía en la voluntad de erradicar la pobreza generalizada, tristísimo legado de los acontecimientos socio-culturales, políticos y económicos heredados de la primera mitad del siglo XX:

- En primer lugar, la *masificación de los consumos*, posible gracias al implantación del sistema de producción fordista, cuyas fuerzas confluyen en un paquete estandarizado de bienes socialmente reproducibles y beneficiosos.
- En segundo lugar, *el Estado keynesiano del bienestar*, esto es, el conjunto de intervenciones en materia de política económica y social dirigidas a estimular la producción de consumos colectivos, la redistribución y la carga impositiva progresiva. Este modelo de intervención política se sustentaba asumiendo la ineficacia de la llamada *mano invisible*, es decir que el mercado por si mismo no se consideraba capaz de surtir cierta justicia distributiva además de una asignación de recursos nacionales eficiente y orientada hacia el objetivo del pleno empleo.
- En tercer lugar, el *pacto keynesiano* o la que Alonso define *desradicalización del conflicto social* (Alonso, 1999) , esto es, la progresiva integración de los grandes sindicatos en la estructura institucional estatal, justificada bajo una lógica *micro* del capitalismo de entonces – mercado, consumo, estrategia capitalista en la organización de la producción – siempre que, a nivel macro, el excedente fuera ecua y proporcionalmente distribuido en la sociedad nacional.

Por lo tanto, la llamada *sociedad del bienestar* se caracterizaba por una modulación de la entropía social basada sobre una entrelazarse de funciones de clase adonde los *white collars* se encargaban de la distribución y realización comercial del excedente, mientras que los *blue collars*, junto a las demás partes sociales involucradas, contribuyan en formar una nueva norma socio-cultural de consumo de masas. El Estado, árbitro *super partes* imprescindible en esta nueva configuración social, supervisaba el consumo social para que no se cayera en contracciones indeseadas y, contemporáneamente, invertía el gasto público en infraestructuras y servicios de tipo colectivos.

La sucesiva virada hacia un nuevo modelo de política económico-financiera, junto a la internacionalización de los mercados y la competitividad a esa relativa, arrastró el eje del perfil laboral hacia un nuevo tipo de empleo, más o menos especializado, apto a gestionar las dinámicas propias del nuevo y progresivamente más globalizado panorama económico internacional, representando en su conjunto una tendencia inversa respecto al precedente modo de regulación fordista-keynesiano. Paralelamente, se han venido creando nuevos apartados sociales, las *subclases* o *infraclases*, formas evolucionadas de pobreza social, frutos de la rapidez y turbulencias propia del mercado global mesclado con las peculiaridades del modelo post-fordista.

La contrapartida a nivel estatal se configuraba como un vaciamiento de partes importantes de las funcionalidades de *Welfare State*, a la vez que despojaba la figura del Estado-nación de sus funciones históricas, y por tanto trasladando parte de sus competencias originarias tanto a organismos supranacionales como a organismos regionales, sin por ello perder la soberanía nacional o su importancia política, como en los temas de defensa, ejército, asuntos jurídicos o diplomacia internacional (Jessop, 1994).

1.8.3 *La crisis de la ciudadanía social*

Hemos visto como el paradigma del Estado del bienestar se haya progresivamente desgastado bajo la presión de las ondas de la competencia internacional y de la innovación tecnológica y científica y, por tanto, como de un modelo capitalista a escala nacional, regulador de un mercado de masas de orden nacional, se haya pasado a un capitalismo globalizado donde la figura portante es la *empresa-red*, de carácter transnacional y sustancialmente distinta de la antigua concepción de Estado-nación y del relativo sistema de producción, reconfigurando en definitiva las formas de vinculación de lo local con lo global (Borja & Castells, 1997).

Por lo tanto, la transformación del mismo concepto de *cosa pública* ha arrastrado consigo una reformulación de la noción de ciudadanía, al venir menos los dos protagonistas principales del periodo fordista-keynesiano, es decir, los blue collars y el cuerpo de funcionarios estatales a capo de la reglamentación de la burocracia, del modelo de capitalismo de masas y del Estado del bienestar. Es más, los lugares más estrechamente identificados con los susodichos motores de la ciudadanía social – la gran fábrica y la gran oficina – se han corroído bajo la presión de la deindustrialización y de la hipertecnologización junto a un renovado y coherente modelo de producción, ahora mucho más flexible y deslocalizable, en línea con la reformulación de los mercados que, del marco nacional, pasan a lo transnacional.

Así pues, el criterio referencial de los *fallos de mercado*, central en la programación político-económica y social en el periodo keynesiano, se ha sustituido con el llamado *castigo del mercado* (Engler, 1995), esto es, la marginalización de todo aquello que no resulta integrable y coherente con las nuevas lógicas de mercado. De este modo, se reformula el núcleo de derechos sociales relativos a los conceptos fundamentales de trabajo y producción, a favor de una forma más flexible y contingente, teóricamente más funcional en la neo-polifonía global del espacio económico naciente.

Análogamente al alejamiento del rasgo social del concepto de ciudadanía, asistimos también a una trasfiguración de su cara nacional. En efecto, el fenómeno de la globalización no involucra solamente aspectos de tipo económico sino también de tipo político, social e incluso cultural, rediseñando, coherentemente con su tendencia globalizadora, la antigua dimensión de la ciudadanía. Así pues, si por un lado es previsible asistir a la disolución de los lazos de solidaridad pública, distintivos de la época de las formaciones estatales nacionales, por otro lado la tendencia actual y global viaja sobre la continua reestructuración de redes económicas y culturales de rango mundial, panorama en el que la ciudadanía parece asumir características necesariamente modulares, en línea con el reciente principio de movilidad ciudadana al interno del mercado globalizado.

Resumiendo, la disolución de los rasgos característicos del Estado del bienestar y de su eje primario, esto es, la ciudadanía social, representa un fenómeno de elevada complejidad y en el que las dinámicas de la globalización simbolizan sólo en parte el profundo proceso de reestructuración de las sociedades occidentales hodiernas.

La <<Glocalización>>

Un aspecto peculiar del proceso de globalización y de transición hacia un nuevo modelo de sociedad consiste en lo que ha sido definido como *glocalización*, neologismo utilizado para indicar una intersección entre el vector económico globalizador y el localismo social y político que a él se acompaña. Dicho con otras palabras, se observa una aparente dicotomía que, por un lado, involucra una dimensión económica no más nacional, que hace que gran parte de los procesos en esa sumidos sean interconectados a su vez a una red de circunstancias económicas ineludibles y de rango planetario; por otro lado, se asiste a un difuso fenómeno de localismo sobre todo político, concretizado en el hecho de que buena parte de las decisiones

de cierta importancia y relevancia social se toman a nivel de regiones, municipalidades, etc. , pasando por alto los vínculos residuos de la antigua figura del Estado-nación.

Paralelamente, en la actualidad se experimenta una confluencia de culturas hacia cierto *monoculturalismo soft*, además de la adopción de un estilo de consumo más internacional, todo ello aparejado a una inscripción en el ámbito local de las dinámicas globalizadoras de rango mundial.

La glocalización, por tanto, es un efecto añadido de la globalización en el que las figuras políticas de ámbito regional/local tratan de reconfigurar el propio espacio económico con el nuevo mercado globalizado, pero también creando la posibilidad de que esta fragmentación político-territorial cause desconexiones o incluso conflictos con zonas con más bajo potencial de desarrollo tecnológico, económico y político, fuerzas de presión que procederían desde el nuevo contexto global.

En definitiva, el susodicho proceso describe la compaginación de dos dimensiones entre ellas aparentemente contradictorias: por una parte, se encuentran grandes áreas de innovación científico-tecnológica, de impactantes maniobras financieras y de nuevas formas de generar (y dilapidar) riquezas enormes, todo ello contando con una red de canales de comunicación física e informática cada vez más rápidos y mejor integrados; por otra parte, existen otras regiones que se sitúan cada vez más distantes, más dependientes y fuera de dinámicas de innovación (Alonso, 1999) cuya falta de potencial de un desarrollo estructural adecuado al nuevo contexto mundial tiende a ahogarlas aún más en los archipiélagos tecnológicos y económicos sintetizados por epítetos como *sociedades de la información* o *sociedades del conocimiento*.

Consecuentemente, existe el riesgo de que esta lejanía degenera en desigualdades aún más acentuadas y potencialmente provechosas por las regiones más avanzadas (respecto al modelo social prefigurado), todo ello suportado por el citado proceso de *glocalización*, expresión de un modo de regulación en el que una cada vez más fumosa figura del Estado cede parte de sus poderes a un conjunto de núcleos político-tecnológicos de entidad territorial menor, a la vez que las regiones que menos se adaptan a este neo-contexto incrementan su vulnerabilidad y, por ende, llegan a padecer mayormente las desigualdades incluso a escala mundial.

1.8.4 Ciudadanía transnacional: ¿Hacia un nuevo modelo de Estado del Bienestar?

Todos los cambios estructurales que han caracterizado el mundo occidental actual se han desencadenado a partir de la confluencia de distintos ríos – el tecnológico, el económico, el socio-cultural – cuya resultante ha evidentemente alimentado una oleada de profunda reconfiguración del modelo social precedente – el del Estado nacional del bienestar junto a la ciudadanía social –, proceso que se conoce también con el nombre de globalización.

El desarrollo de este nuevo paradigma social ha implicado una reconfiguración de prioridades en el marco del precedente modelo social de referencia, es decir, el del Estado del bienestar y de la ciudadanía social, y esto porque el mundo neo-tecnológico, junto al articulación de una economía cada vez más unificada e interconectada, ha resultado, por lo menos hasta ahora, incompatible con los costes requeridos por el mantenimiento del Welfare State. Es más, esta nueva impostación hiperdinamizada a nivel económico y de la información, para funcionar adecuadamente, requiere una constante apertura al descubrimiento o progreso científico, dificultando más o menos directamente, y como nunca hasta ahora, la posibilidad para las regiones más vulnerables de concurrir equilibradamente al desarrollo de un más auténtico, sano y equilibrado proceso de globalización.

Así pues, si se quiere tratar de reducir la desigualdad de oportunidades y asimismo promover un real desarrollo humano, es plausible aspirar a una reformulación de la noción de ciudadanía teniendo precisamente en cuenta la configuración-red que sostiene la actual forma de mundialización. Dicho con otras palabras, una válida reconceptualización de la ciudadanía

podría darse si, paralelamente a la mundialización de tipo económico, se tratase de elaborar las condiciones para una globalización de la noción de ciudadanía, más cercana a valores compartibles de convivencia, donde exista la posibilidad de hacer respetar valores y derechos humanos universales y establecer una ética sin fronteras que garantice la equidad, la integridad, la solidaridad y el respeto al medio ambiente (Comisión Gestión Asuntos Públicos Mundiales, 1995).

Por tanto, no resultaría ilógico cohesionar las necesidades y las peculiaridades, aparentemente inquebrantables, de la economía globalizada con las equivalentes necesidades de una ciudadanía transnacional, aquí entendida como nuevo átomo social capaz de compaginarse con los vínculos característicos de los nuevos procesos políticos-económicos y, a la vez, capacitado para generar lazos de solidaridad y auténtica cooperación al desarrollo de cada región involucrada en el proceso de mundialización, todo ello con el objetivo final de crear una conexión adecuada y funcional entre la dimensión económico-financiera y aquella socio-política, cuyo objetivo principal sea una más sana y orgánica creación de bienestar global.

1.9. La era de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)

Tras haber dado una breve pincelada sobre el advenimiento de la Sociedad de la información y después de haber tratado de situar el núcleo social de la *Ciudadanía* en el nuevo contexto global, nos enfocaremos ahora sobre el motor portante de un cambio social tan complejo y transversal: la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación o *TIC*. Lo que se pretende aquí no es trazar un recorrido histórico profundizado sobre las TIC sino que se expondrán los que nos parecen los puntos sobresalientes del papel de las TIC para la Sociedad de la información o, con palabras de Castells, la progresiva introducción de una cultura material, desarrollada justamente a partir de una gradual pero inexorable incorporación de las TIC en la vida cotidiana de las personas (Castells, 2005).

1.9.1 *Algunas reflexiones sobre las TIC*

Si bien exista una vastísima e incluso controvertida literatura sobre el por qué y el cómo las TIC impactan en nuestras vidas cotidianas en su entereza, pretendemos destacar algunas especulaciones sobre las características de las TIC al fin de racionalizar la complejidad del discurso en función de la presente investigación:

- Las nuevas tecnologías se caracterizan por una reformulación constante de los sistemas de organización y comunicación según un principio imperativo: la Red. Sustancialmente, el progreso científico-tecnológico se ha caracterizado por una continua tendencia hacia la interconexión de los aparatos tecnológicos y, por ende, de usuarios, en una red. Las TIC, pues, han irreversiblemente cambiado las formas de comunicación entre sus usuarios, creando incluso unos códigos de intercambio de información que trascienden los lenguajes (¿antes?) convencionales.
- El advenimiento de las TIC en el mundo globalizado es fruto de la elaboración de un ambiente institucional e industrial orientado, entre otras cosas, hacia la resolución de problemas técnicos-científicos estrechamente ligados a una mentalidad económica propicia (Castells, 2005). Así pues, el mantenimiento de este avance tecnológico y las formas en las que trascienden nuestras vidas se rehacen a cierta voluntad política,

- económica y cultural cuya responsabilidad, a la postre, unta toda la sociedad occidental.
- La plataforma de desarrollo preferencial de las TIC es Internet, cuya alma estructural refleja la endógena propensión de las susodichas TIC hacia una red multifacética y cada vez más interconectada. Este aspecto nos conduce a otro igualmente importante: las nuevas tecnologías no poseen un centro de poder en sentido estricto sino que es precisamente su carácter abierto a conferirle su principal fortaleza, siendo los usuarios al mismo tiempo productores/utilizadores de tecnología y configuradores de la Red (Castells, 2005).
 - Cabe recordar que aunque se suelen asociar las TIC al proceso de globalización, su accesibilidad es todavía relativamente de alcance bastante reducido. En efecto, gran parte de las nuevas tecnologías son privilegio de una parte proporcionalmente pequeña de la población mundial (básicamente los países de Europa Occidental, Estados Unidos, Oceanía y algunos países asiáticos ya largamente integrados en el mercado económico internacional). Sin embargo, aunque las posibilidades reales de acceso están lejos de ser universales, sus efectos sí tienen incidencias, directas e indirectas, a nivel planetario.
 - Parafraseando McLuhan, a pesar de ser en cierto sentido mero instrumentos, las TIC no son absolutamente neutrales, es decir que la información que viaja mediante las nuevas tecnologías no se puede dissociar de las connotaciones que de ellas absorbe. Se quiere en este caso subrayar como las TIC parecen contribuir en definir el mundo según un patrón funcional a su reproducción y difusión, esto es, el de la que Bell ya presagiaba como *sociedad postindustrial* (Bell, 1999). Como tal, el concepto de globalización entraña en sí patrones reflejos de cierta cultura e intereses cuyo origen es más bien reconducible a una limitada, si bien como sabemos bastante impactante, porción de población global.
 - Es preciso también evidenciar como, si bien uno de los aspectos más valioso de las TIC consiste en el representar una herramienta poderosa de difusión de información, a esto no corresponde automáticamente una transmisión de conocimiento. Subrayamos esto al fin de destacar la importancia de la capacidad reflexiva e investigadora que se acompaña a la creación de conocimiento y, paralelamente, es cada vez más expuesta y potenciada por las nuevas tecnologías y por la relativa capacidad y modalidad de transmisión de la información, linfa esencial del conocimiento.
 - En estrecha conexión con el punto precedente, es preciso afirmar como, en opinión de quien escribe, las TIC engloban cierto potencial de desarrollo pero no denotan el desarrollo mismo. Por tanto, la tan difundida galopada para acceder y manejar la *carretera de la información* entraña en sí el riesgo de que lo que nace como medio se transfigure en fin, distorsionando por ende el papel, potencialmente de enorme valor, que las nuevas tecnologías podrían desempeñar al servicio del real desarrollo humano.
 - Así como la difusión y el apoderamiento de las TIC no se puede traducir automáticamente en índice de desarrollo humano, el mero acceso a las TIC no comporta ipso facto comunicación. Como el mismo Wolton sugiere, “la comunicación no es como respirar. Comunicar no es fácil [...] sino que exige un esfuerzo, una apertura hacia los demás” (Wolton, 2000, p. 22).

Resumiendo, aunque no toda la literatura coincide sobre la importancia del papel desempeñado por las TIC en el actual panorama global, es cierto que diversos autores de cierto espesor y resonancia atribuyen a las TIC un rol absolutamente determinante para el moldeamiento de la sociedad del siglo XXI. A título de ejemplo, el mismo Castells afirma que “actualmente, las principales actividades económicas, sociales, políticas y culturales de todo el planeta se están estructurando por medio de Internet.” (Castells, 2002, p. 17). No obstante, es nuestra opinión que el advenimiento de las nuevas tecnologías no representa una proyección exacta

del nuevo orden mundial o, con otras palabras, un derivado puro del nuevo paradigma tecnológico, sino más bien un engranaje estructural que sí ha dado origen a una nueva economía pero que nace contornada de cierto aparato político-institucional, cuya orientación ha contribuido con cierto peso en el proceso de asimilación de las TIC en las distintas partes sociales involucradas.

Muchos, también, son los aspectos comunes entre Sociedad de la información y conocimiento, dimensiones que, de hecho, han contribuido recíprocamente en delinear el actual panorama social. Siempre citando Castells, parece que “el conocimiento, que implica acceso a información, capacidad de comunicación y reflexión, es el elemento fundamental para la generación de riqueza en el nuevo orden mundial” (Castells, 2005, p. 47). En efecto, si miramos a la evolución de la espiral conocimiento/TIC notamos como, en ciertas configuraciones, estos factores han sinérgicamente producido significativos círculos virtuosos, cuya expresión más tangible es la peculiaridad de desarrollo económico y social tal y como la conocemos. Con otras palabras, se vislumbra el potencial amplificador de las TIC en relación a las capacidades intelectivas y creadoras de conocimiento de los humanos, junto a la posibilidad potencial de anular las desventajas de interacción derivadas por ubicaciones geográficas lejanas.

En conclusión, la rentabilidad de la buena imagen de las TIC puede llegar a transfigurar su correcta colocación en el marco del desarrollo económico y social de carácter global, ya que representa el icono ápice, y en continua renovación, de un sustrato de procesos de creación de conocimiento más articulado y silencioso. Por tanto, es preciso tener en cuenta el carácter intrínsecamente instrumental de las nuevas tecnologías, considerándolas como herramientas al servicio de la generación y optimización de conocimiento. Finalmente, tener constantemente en cuenta la línea de confín entre medio y fin representa un modo para tratar de vincular las nuevas tecnologías al desarrollo humano global, desde luego mucho menos sujeto (aunque no exente) a la pasmosa rapidez con la que dichas tecnologías suelen renovarse.

1.9.2 Determinando el <<determinismo tecnológico>>

Uno de los argumentos a menudo relacionado con el debate sobre tecnología y empleo es el llamado *determinismo tecnológico*, esto es, una visión del medio tecnológico (y de sus avances) emancipada de condicionamientos y, particularmente, de conflictos de origen social. Paralelamente, la tecnología marca el paso del progreso a la vez que determina la estructura laboral propulsora del cambio y de la evolución social.

Al susodicho enfoque suele añadirse cierto optimismo tecnológico, esto es, la idea de que la tecnología sea algo absolutamente beneficioso para todas las sociedades que la experimentan y utilizan y, por ello, se justifica que la línea tecnológica trace la evolución que el progreso social debe tener, descartando consecuentemente la posibilidad de que todo ello pueda generar efectos negativos o involutivos para ciertas sociedades (más o menos amplias).

La consecuencia más rimbombante de la susodicha posición consiste en la sustitución del factor *trabajo* con el de *tecnología*, subordinando así todas maniobras correctivas u optimizadoras de la dimensión laboral y económica a la evolución del camino tecnológico que, de hecho, finalmente representa la discriminante-madre que determina el camino social.

Resumidamente, esta posición eclipsa el derecho/deber al trabajo, calificado como convención social primaria en la sociedad del bienestar y como motor de la producción fordista y del relativo consumo de masas, para pasar a una visión del trabajo enmarcada en una sociedad del riesgo, siempre subordinada a la soberanía del consumidor y considerada como variable secundaria respecto al progreso técnico que, en efecto, se transforma en el reloj del progreso social.

No obstante, esta aproximación acarrea una paradoja: por un lado, gran parte de las posiciones oficiales siguen considerando el trabajo como eje de la planificación político-económica del

modelo social deseado; por otro lado, no viene aplicada una aptitud similar a la hora de considerar la tecnología junto al trabajo como dínamo del bienestar social, puesto que la racionalidad técnica se sobrepone a la relevancia del trabajo, al considerarlo como un subordinado del avance del medio tecnológico y de la construcción de un modelo socio-económico, y relativa organización del trabajo, a medida del citado progreso técnico que, en este sentido, se pretende identificar con el progreso social.

1.9.3 Conceptualizando el <<trabajo>> en las Sociedades Tecnológicas Avanzadas

Generalmente, cabría afirmar que la otra cara de la dimensión clásica del trabajo se puede identificar en la tecnología, al representar ésta una tendencia innata del ser humano a sintetizar su ingenio concretizándolo en un instrumento y en su proceso de creación.

Ahora bien, el reciente periodo histórico ha sido caracterizado por un salto cualitativo y cuantitativo trascendental de la tecnología, cuyos efectos se han repercutido profundamente sobre las sociedades y sus precedentes pilares conceptuales, como el de ciudadanía, de Estado y de trabajo. Incluso se ha llegado a hablar de una *tercera revolución industrial* o *sociedad postindustrial*, justamente para indicar la envergadura y la trascendencia con la que el instrumento tecnológico ha cambiado aspectos fundamentales de nuestras existencias. En efecto, en la llamada segunda revolución industrial, los procesos de innovación y modernización involucraban básicamente la industria (sobre todo la textil y la siderúrgica) y, secundariamente, el sector de la agricultura y de los transportes, de modo que la fuerza del cambio tecnológico era puntual y dirigida inicialmente sólo a determinados sectores productivos.

Diferentemente, la actual revolución técnica aplica una presión al cambio en todos los sectores productivos, aunque particularmente en aquello de los servicios, donde se verifica un dúplice efecto: por un lado, se optimiza la organización y ejecución de las actividades implicadas en los servicios; por otro lado, el factor tecnológico hace posible la *autoprestación* y la *autoproducción* de servicios, con repercusiones significativas sobre el sistema de costes relacionados.

En todos casos, parece indudable la íntima relación entre tecnología y trabajo y, por ende, con la dimensión del empleo laboral en el marco de cierta regulación del sistema de producción.

Supuesto esto, cabría mencionar dos enfoques distintos sobre las implicaciones entre el cambio tecnológico y el empleo.

La *teoría neoclásica* sostiene que, primariamente, la innovación más directa de la mejora técnica es el ahorro de *inputs* y, particularmente, del trabajo. Asimismo, se supone que, reduciéndose los precios de los factores, se reduzca también el precio de los productos, lo cual a su vez estimula la demanda y, por ende, la producción, hasta llegar nuevamente (si bien en una perspectiva de largo plazo) a una situación de equilibrio y de pleno empleo.

En segundo enfoque es el *evolucionista*, que se remonta a la corriente schumpeteriana. En primer instancia, esta aproximación considera un extremismo teórico el plantear una única función de producción para toda la economía, puesto que no siempre puede darse ese equilibrio. En segundo lugar, el cambio tecnológico, que en la teoría neoclásica se supone gradual y continuo a raíz de una estructura predeterminada de costes de la función de producción, en la perspectiva schumpeteriana es más bien un proceso discontinuo y no uniforme, cuyas implicaciones innovadoras sobre la economía beneficia primariamente a los innovadores, difundiéndose luego mediante imitación. Sustancialmente, pues, se piensa en la tecnología no como un bien fácilmente alcanzable sino como resultado de cierta actitud por parte de la empresa u organización proporcional a la inversión de recursos efectuada en tal sentido.

Común a ambas teorías es la idea de que el cambio innovador tecnológico conlleva esencialmente un aumento de la producción, de la renta y, finalmente, del bienestar social. Sin embargo, el actual contexto económico y social prefigura una relación con el desarrollo científico-tecnológico bastante más articulada y que requiere un análisis más atento, considerada la mole de sus implicaciones, particularmente en la dimensión laboral.

Un ejemplo en tal sentido es el enfoque contextualista-institucionalista que, compartiendo una parte importante de los postulados asumidos por la teoría evolucionista-schumpeteriana, se destaca por su rechazo al *determinismo tecnológico*, es decir, asume que la acción económica nace siempre como acción social, calada en un entramado de fuerzas sociales y territoriales que naturalmente detienen su propia historia y memoria. En este contexto, la tecnología se configura como un conjunto de *redes de acción* (Granovetter, 1985; Powell, 1990) institucionalizadas y, por ende, preñadas de las inherentes dimensiones política, económica y social, cuyos anclajes impiden resumir la variable tecnológica en un único factor.

En definitiva, la tecnología ha de considerarse como resultado de la organización social, no como su origen (Alonso, 1999).

Así pues, la economía globalizada actual ha creado nuevas clases de consumidores como también nuevos y más potentes productores a la altura de alcanzar el mercado mundial. Es cada vez más posible para el consumidor-tipo satisfacer su demanda prescindiendo de la ubicación del producto requerido, lo cual se conforma con una nueva división internacional y social del trabajo que hoy en día se unta sobre un mercado globalizado. Esto significa que el desarrollo tecnológico ha comportado una reestructuración de la oferta pero también de la demanda, hecho demostrable con que países que anteriormente se habían quedado al margen del mercado de sus alcance ahora pueden potencialmente integrarse con él, tanto en la esfera de la demanda como de la oferta.

Resumiendo, profundos y transversales cambios están caracterizando nuestra época: nuevos modelos de producción, nuevas formas de acumulación, intercambio y distribución, nuevas configuraciones de poderes, todos ellos esplenden en un nuevo paradigma social y, en particular, señalan cierta evolución de algunos de sus factores básicos, esto es, el *trabajo* y la *ciudadanía*. En efecto, particularmente en la actualidad, es preciso no reducir el modelo laboral a mero asunto técnico-económico o burocrático, sino que debería relacionarse con las transformaciones que está implicando para la noción misma de ciudadanía o, mejor dicho, para su sistematización institucional. Consecuentemente, se debe tener en cuenta que la dimensión económica, aparentemente la más cercana a aquella laboral, no actúa simplemente por su cuenta sino que configura sus relaciones de poderes, y con ello su modelo productivo y laboral, según las incrustaciones institucionales que, de hecho, las capitanean. Así pues, tanto el proceso mundial de cambio de la dimensión laboral al igual que los cambios que afectan el sistema derechos/deberes precedentemente atribuido al modelo de ciudadanía, deben ser filtrados por las disposiciones institucionales que las reglamentan.

Hay otro aspecto a tener en cuenta al analizar la dimensión del trabajo, tanto en el actual orden mundial como en los pasados o futuros: la necesidad de pensar en el trabajo bajo la unión imprescindible de su valor económico con su valor social y cultural y, finalmente, humano. Asumir este, me atrevería a decir, *compromiso ético*, significaría valorizar y legitimar, de forma más coherente y cohesionada, el modelo socioeconómico que se quiere adoptar, particularmente en el actual momento histórico en el que nuevas necesidades sociales e institucionales se imponen tajantemente.

1.10. Tecnología y clase social: ¿nuevas desigualdades?

La migración hacia un nuevo modelo de sociedad postindustrial representa evidentemente un proceso que interesa distintas áreas sociales y cuyas externalidades – el surgimiento de nuevos sectores ocupacionales y el debilitamiento de otros, nuevas formas de economía y desempleo, la reelaboración del antiguo *welfare state*, entre otras – protagonizan cada vez más el desarrollo del paradigma social en porvenir. Paralelamente, parece cambiar la misma naturaleza de las desigualdades sociales, coherentemente con las importantes y trascendentes modificaciones que los factores sociales esenciales ejercen sobre el mismo modelo de estructuración social. Más específicamente, la actual consolidación de ciertas tendencias hacia la afirmación de modelos económicos más flexibles e interdependientes a nivel global, las correspondientes alteraciones en materia de política económico-social y de la misma redefinición del concepto de Estado-nación y, finalmente, el medio tecnológico como aglutinante esencial de estos procesos, hacen que surjan nuevas y pujantes necesidades de reequilibrio y compensación del hodierno proceso de reconfiguración social.

Sin embargo, siendo el actual metabolismo social todavía no suficientemente entrenado para la imponente del cambio que se prefigura, resulta casi obvia la dificultad de originar un avance de tal envergadura de forma suficientemente coordinado para que no se creen sacos de desigualdad social. En efecto, parece que estamos asistiendo a un sistema general de estratificación social esencialmente diferente de los característicos de las sociedades industriales.

Por tanto, se prefiguran tres fases fundamentales en lo que podemos definir el *actual modelo de estratificación social* (Tezanos, 2001):

- La mesocratización *extendida* de las estructuras sociales, como consecuencia del aumento de las ocupaciones propias de la clase media y de una *desmanualización* de muchas de las tareas que antes realizaban obreros y que ahora se efectúan mediante robots industriales y sistemas automáticos de trabajo, que en muchos casos reducen a los operarios a una condición de supervisores o vigilantes de procesos de producción, siendo estos dotados de una considerable autonomía.
- El paro estructural de larga duración y la precarización laboral, que ahoga o limita las expectativas de trabajo – de calidad – de muchos jóvenes y de los sectores sociales con menos cualificaciones y oportunidades.
- La configuración de *grupos excluidos* y de *infraclases* definidas por su ubicación en la periferia del sistema económico.

Ahora bien, el *back-ground* del modelo de estratificación social que acabamos de mencionar procede inevitablemente de las diferentes fases de evolución de las precedentes sociedades industriales, resumibles en tres diferentes perfiles de estratificación:

- En una primera fase, el proceso de estratificación social actuaba de forma *piramidal*, con fuerte jerarquización e inmovilismo social y relativo poco peso político-económico de las clases medias.
- Sucesivamente, en la que se puede considerar como una tapa intermedia del desarrollo de las sociedades industriales, el conflicto social latente se extendió hasta provocar una polarización de las posiciones sociales, todo ello a raíz de cierta concentración de las propiedades y de la riqueza económica paralela a una depreciación de las condiciones de trabajo de una parte importante de la clase obrera. Por tanto, este perfil de estratificación asume la forma de una copa invertida, pues se acentúa cierto dimorfismo entre el vértice y la base social, al igual que una desvalorización de las clases intermedias.

- La tercera fase, identificable con el periodo de consenso keynesiano y de mayor crecimiento económico, se caracterizó por un indudable protagonismo de las clases intermedias y un acrecido grado de acuerdo social entre los estratos superiores y básicos de la sociedad. Por tanto, el perfil de estratificación social propio de este periodo asume la forma de un diamante, justamente para indicar una distribución de los pesos sociales más homogénea, a pesar del alto grado de movilidad horizontal y vertical.


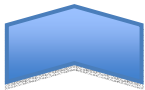
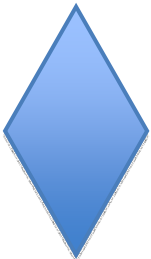
Es oportuno precisar como las susodichas descripciones representan modelos sociales meramente idealizados y, por tanto, no encarnan *ipso facto* la complejidad de la realidad que pretenden generalizar. Sin embargo, son perfiles utilizados también en la sociología contemporánea como claves de lecturas de algunos aspectos sobresalientes de las configuraciones sociales a las que se refieren.

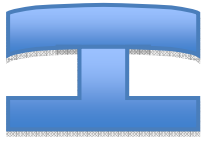
Utilizando ahora un enfoque analítico similar, delinearemos un perfil que pueda condensar los rasgos principales del modelo de estratificación propio de las sociedades tecnológicas avanzadas.

La imagen podría ser la de un hongo, con una parte superior muy discontinua y heterogénea (siendo las clases medias en ella contenidas muy variadas y operantes en un contexto globalizado de no fácil demarcación). Asimismo, resulta individualizable una *superclase* detentora de un poder y una riqueza económica muy elevados, teniendo también en cuenta su contexto de actuación (principalmente el internacional). En relación a la parte inferior de la figura, se denota una movilidad social vertical muy reducida, a la vez que engloba progresivamente unos segmentos sociales de alguna forma excluidos y precarizados en su actual contexto socio-económico (las *infraclases* precedentemente mencionadas).

A continuación utilizamos una ejemplificación gráfica de los esquemas que se acaban de perfilar (Tezanos, 2001, p.331):

Tabla 3 Evolución de los perfiles de estratificación en las Sociedades Industrializadas

Tipo	Figura representativa	Sociedad de referencia	Rasgo distintivo
Estructura piramidal		<p><u>Primera etapa</u></p> <p>Sociedades industriales incipientes</p>	<p>Jerarquización social rígida y piramidal</p>
Estructura piramidal antagonizada		<p><u>Segunda etapa</u></p> <p>Sociedades industriales desarrolladas</p>	<p>Conflicto de clases antagonizado con clases medias reducidas</p>
Estructura en diamante		<p><u>Tercera etapa</u></p> <p>Sociedades industriales maduras</p>	<p>Gran expansión de las clases medias con disminución de las aristas por arriba y por abajo</p>



Estructura dual		<u>Cuarta etapa</u> Sociedades tecnológicas avanzadas	Coincidencia de dos sistemas con poca comunicación. El superior con una mayoría de clases medias ordenadas meritocráticamente. El inferior con un amplio núcleo de infraclases y excluidos
------------------------	--	--	---

Por lo tanto, cabría identificar algunas características peculiares del actual modelo de estratificación dual de la sociedad: en una extremidad, se denota una tendencia a la homogenización de las diferencias entre las clases sociales (sobre todo medias), paralelamente a cierto grado de bienestar económico; en el otro extremo, encontramos un compuesto procedente básicamente de la válvula de escape representante la crisis del Estado del bienestar (grupos marginados, parados, subempleados y, en general, aquellos que beneficiaban particularmente de la aptitud social-asistencial del Welfare state). Este conjunto padece poca fluidez social, sobre todo vertical, al igual que condiciones y oportunidades de vida muy distintas (en sentido peyorativo) en comparación con aquellas características de la zona superior.

Es preciso puntualizar como la representación dualística del susodicho modelo de estratificación social es necesariamente reductiva e idealizada, pues un análisis en profundidad de la complejidad y heterogeneidad que cada polo realmente presenta implicaría un enfoque distinto respecto a nuestro marco de investigación. En efecto, adoptando una mirada más cualitativa y profundizada, se encontrarían en cada polo ulteriores subsistemas, cada uno con su relativa pauta de estratificación y jerarquización social. Utilizando este tipo de enfoque, desde luego más realístico per a la vez estructurado y complejo, deberíamos necesariamente alejarnos de nuestro enfoque investigativo puesto que la tendencia típicamente rescontrada en el actual modelo de configuración social es la de crearse una separación entre intereses y oportunidades de uno y otro extremo social, todo ello con la consecuyente cristalización de las desigualdades sociales y aumento del grado de inestabilidad social.

Así pues, el riesgo implícito al susodicho proceso de divergencia social consiste en que la estratificación que lo articula se incruste hasta un punto en el que la adopción de estrategias resolutivas socialmente racionales y realmente consensuales resulte demasiado tardía.

Analizando más detalladamente la dinámica de los dimorfismos sociales, tanto anteriores como actuales, cabe señalar un matiz significativo: en las teorizaciones anteriores sobre la desigualdad social, se solía prefigurar el modelo de estratificación en forma antagónica y claramente dual, y por tanto los protagonistas del conflicto social, político y económico eran claramente delineados en su bipolarización (tal vez también por exigencias de dramatización de más impactante efecto socio-político).

Por el contrario, la tendencia actual prefigura una evolución distinta de las estratificaciones de las desigualdades sociales, en la que aparece patentemente una tendencia hacia una fase de mayor dualismo social.

Sin embargo, y a diferencia de cuanto ocurrido en el pasado, el proceso emergente de dualidad social no está moldeando dos antagonistas unívoca y claramente determinables, sino que cada parte resulta en su interior muy mezclada y variada.

A título de ejemplo, hoy día los conflictos antagónicos no interesan simplemente facciones económicas clásicas (rico-pobre, empresario-trabajador) sino también otras variables más modernas como la laboral (empleado-desempleado), la generacional (jóvenes y adultos), la de género (hombres y mujeres), o la racial y cultural (emigrantes, minorías-autóctonos).

Por lo tanto, en línea con cuanto expresado, hoy día se evidencia una estructuración de la estratificación social bastante más compleja que en pasado, pues las tramas que tejen el proceso de dimorfismo actual se tejen no solamente en los términos clásicos de verticalidad sino que traspasan distintos entramados sociales, generando relaciones de asimetría, dependencia o expulsión que, además, pueden actuar conjuntamente y con distintas configuraciones.

Ahora bien, una vez asumidas las mencionadas dinámicas sociales como elementos distintivos de las sociedades tecnológicas avanzadas, cabría preguntarse qué tipo de porvenir es plausible esperarse. Por una parte, es verdad que todavía en los países occidentales se siguen utilizando algunas formas residuales del antiguo Estado del bienestar como medidas compensatorias de la (o las) crisis económicas-laborales y de las categorías sociales más afectadas por ella. Sin embargo, sin quitar valor a las medidas públicas desplegadas por un modelo estatal actualmente en particular crisis económica y fiscal, sumadas a los cambios

estructurales originados por la progresiva y global integración del medio tecnológico en las sociedades consideradas avanzadas, están sustancialmente saturando los mecanismos de protección social. Resultado casi natural de dicho estrés social, económico y político, ha sido el crear formas alternativas (y no institucionalizadas) de supervivencia, particularmente en aquellas partes sociales más afectadas o vulnerables a las turbulencias hodiernas. Ejemplo patente de las susodichas estrategias se refiere al papel desempeñado por el núcleo familiar en relación a los problemas asociados a la crisis económica y laboral. En efecto, particularmente las generaciones contemporáneas experimentan literalmente un retraso en cuanto a su emancipación económica, la creación de un nuevo núcleo familiar, etc.), lo cual, contextualmente a cambios globales y estructurales de naturaleza económico-política, alimenta aún más la estratificación polarizada de las sociedades, así como precedentemente descrita. Resumiendo, cabe afirmar que las sociedades tecnológicas avanzadas presentan factores de propulsión de estratificación social muy complejos y heterogéneos. Diferentemente de cuanto ocurría en las sociedades industriales, donde una característica concreta servía como discriminante para colocarse en cierta parte de la estructuración social (por ejemplo, ser o no propietario de tierras o asalariado), en el modelo histórico emergente la posición social que una persona consigue ocupar, además de ser bastante más fluctuante que en el pasado, es la resultante de varios factores discriminantes y, por tanto, su ubicación no es tan inmediata como antes. Entre los agentes de estratificación típicamente reconducibles al actual modelo social, cabría mencionar los siguientes (Tezanos, 2001):

- Ser propietario o no.
- Efectuar determinadas tareas o prestar servicios por cuenta propia, como autónomo.
- Tener unas determinadas cualificaciones o competencias adquiridas, demandadas en mayor o menor grado por el mercado.
- Realizar un trabajo *normal*, seguro, bien pagado y en buenas condiciones salariales según las cualificaciones y responsabilidades.
- Trabajar en la Administración o en los Sectores Públicos.
- Tener determinadas relaciones sociales so influencias y apoyos en el ámbito de grupos y sectores determinados.
- Estar subempleado o tener un trabajo parcial, esporádico o en la economía sumergida o en sectores en declive.
- Encontrarse en situaciones de paro cíclico, pero con algunas posibilidades de empleabilidad.
- Encontrarse en paro de larga duración en condiciones de difícil empleabilidad por razones de edad, falta de cualificaciones, sexo, limitaciones físicas, condiciones personales, etc.

Dicho esto, es posible condensar cuatro ideales grupos de referencia, cada uno con su sistema de salvaguardia y consolidación social: las clases sociales dominantes, las clases medias, las clases trabajadoras y, finalmente, las llamadas infraclases junto a los excluidos. Es oportuno subrayar como la susodicha clasificación, más que pretender responder a una descripción auténtica de cierta estructura social, puede ser útil para reflexionar sobre como segmentos sociales como las infraclases o los excluidos no puedan contar con instrumentos institucionales realmente eficaces para la tutela de la igualdad de oportunidades, con lo cual el riesgo de cierta polarización e inmovilidad social aumenta de manera nefasta. En efecto, no es de extrañar que, coherentemente con su condición intersticial, las infraclases no puedan beneficiarse de una traducción política de sus esencia social y, por ende, no encuentren los espacios necesarios para que puedan equilibrar sus condiciones socio-económicas de manera concertada con los demás sectores sociales, diversamente de otras clases con más larga tradición de mecanismos formales e informales adoptados para proteger y afirmar el estatus adquirido.

De todos modos, es preciso tener en cuenta el hecho de que el contexto global de las infraclases es el de las nuevas sociedades tecnológicas, cuyas dinámicas de estratificación social se desarrollan de forma sensiblemente más diversificada que en pasado, con lo cual virtualmente existen más posibilidades de que las experiencias y los intereses de unos y otros grupos sociales converjan hacia intereses y respuestas sociales más formales y de mayor peso institucional.

La definición de los principales factores de estratificación en las sociedades tecnológicas emergentes pueden identificarse en: la estratificación por la propiedad, la estratificación por el *status* y la estratificación por el empleo. Cada uno de estos ámbitos se relaciona a sectores específicos y también a un conjunto de circunstancias particulares y condiciones básicas de partida que delinear intereses y metas comunes, efectos sociales así como factores potenciales de encapsulamiento de la conciencia social y, eventualmente, elementos culturales y de identificación de clase.

La tabla a continuación representa una esquematización de los principales factores de estratificación social, junto a sus planos de actuación, típicamente relacionables con las sociedades tecnológicas avanzadas (Tezanos, 2001, p. 354):

Tabla 4 Principales factores de estratificación social en las Sociedades Tecnológicas Avanzadas

Sectores implicados	Condiciones sociales básicas convergentes	Efectos sociales	Intereses y metas comunes	Factores de nucleamiento de la conciencia	Acciones colectivas típicas
Grandes propietarios	Fortunas personales y familiares	Posición privilegiada de riqueza y poder	Mantenimiento de propiedades y privilegios	Estructuras de dominación Grupos de poder	Conservadurismo Reacción
Propietarios medios	Patrimonios familiares medios Viviendas propias	Movilidad social Cultura orientada al éxito	Garantizar propiedad Asegurar mejoras	Coincidencias de intereses Percepción subjetiva de dominación	Conformismo ritualistas Integración Identificación social
No propietarios	Carencias patrimoniales	Infraponamiento social Salarización	Distribuir los recursos y excedentes Mejoras sociales	Valores e ideologías <<obreras>> de los dependientes	Reformismo Rebelión-revolución
Status altos y medios	Educación alta Relaciones sociales	Orientación meritocrática	Defensa del status	Mentalidad de clase media	moderadas de clase media Defensa del orden establecido
Status bajos	Pocas cualificaciones Entorno familiar poco influyente	Escaso prestigio y consideración social	Mejora de la posición de status	Cultura de la conformidad y la resignación Expectativas de mejora	Ritualismo Afán de logro y ascenso Protestas limitadas
Empleados de alta calidad y rango	Cualificaciones demandadas Altos ingresos Elevada capacidad de consumo	Prosperidad creciente Segregación residencial	Mantenimiento de posiciones y privilegios Actualización de conocimiento	Nuevos valores (individualismo, eficiencia, meritocracia, etc.) Neoliberalismo	Conformismo Defensa de status
Empleados precarios	Insuficiencia de ingresos Inseguridad laboral	Vulnerabilidad social Desprotección	Regulación laboral Protección social	Sindicalismo Reformismo político	Reivindicación Acción sindical
Desempleados, inempleables	Falta de recursos Empobrecimiento Coincidencias de origen (jóvenes, mujeres, etc.)	Precarización Exclusión social	Subsidios Salario social Potenciar empleo	Nuevas culturas juveniles Crítica social	Protesta Resistencia Revuelta



Estratificación por la propiedad

Estratificación por el status

Estratificación por el empleo

Resumiendo este último apartado, la conclusión principal es que nuevas y enormemente complejas formas sociales se van delineando y entrelazando, cuyas peculiaridades se pueden condensar en un nuevo paradigma social globalizado. En efecto, aunque tenga sentido aparejar estas evoluciones a los normales procesos transicionales que subsisten a lo largo de los naturales cambios históricos, sin embargo ahora está ocurriendo una verdadera metamorfosis social en la que los mismos sistemas de reproducción y organización social, junto a una reestructuración significativa de las características generales del sistema, concurren en generar un auténtico salto evolutivo de las sociedades hodiernas.

Indudablemente, el trabajo es uno de los factores que más representativamente aglomera los cambios tan significativos de nuestra época.

En las sociedades precedentes, como aquellas agrarias o industriales, las modalidades que configuraban la dimensión laboral eran, con las debidas matices, más específicas y homogéneas que las actuales. El movimiento sindicalista o la creación de un nuevo sistema político, que convencionalmente reconducimos a la época industrial, serían imposible de analizar sin que se coordinaran con el recorrido evolutivo de la organización del trabajo entonces en auge. Del mismo modo, a la hora de analizar el emergente modelo social, es importante recalcar los pesos de las variables en juego para operar la necesaria emancipación de antiguos modelos interpretativos y llegar a nuevas y más adecuadas metodologías e instrumentos de análisis.

Ahora bien, volviendo al trabajo como variable emblemática del actual panorama social global, cabe afirmar que éste muestra tendencias hacia una mayor atomización y fragmentación de su actividad organizativa y ejecutiva. Además, muchos de los conceptos tradicionales a ello relacionado muestran su faceta obsoleta con respecto a las dinámicas laborales actuales. Ejemplo práctico de ello es el progresivo y rapidísimo avance tecnológico, cuyos efectos, tan trascendentales en la actual estructura productiva, diluyen los antiguos confines entre el trabajo humano y el de la máquina.

En definitiva, es preciso adecuar la conceptualización misma del trabajo a la enormemente acrecida complejidad y dinamismo de las realidades sociales hodiernas, particularmente aquellas inherentes al sistema de producción, ya que la antigua noción de trabajo, homogéneo y fácilmente detectable, ya no se refleja en el contexto actual.

Un segundo importante aspecto a tener en cuenta relativo a las emergentes sociedades tecnológicas concierne a algunos de los sectores científico-tecnológicos que más impacto están teniendo sobre la reformulación del paradigma social en acto, esto es, la micro-electrónica, la microbiología y la física cuántica. El alcance de estos tres innovadores sectores parece cada vez más amplio y trascendental respecto a numerosos aspectos de las nuestras vidas (como y donde trabajamos, nuevas formas de ocio, de consumo y de comunicación, etc.). Este potencial, tanto enorme cuanto imprevisible a largo plazo, se combina con un ritmo globalmente acelerado de prácticamente todos los aspectos relacionables a las sociedades tecnológicas avanzadas, generando un metabolismo a la vez acelerado y constante de tumultuosa reformulación social. Todo ello evidentemente comporta cierta dificultad a la hora de determinar un factor suficientemente representativo de la fisonomía histórico-sociológica actual (al contrario de cuanto ha ocurrido con las sociedades agrarias e industriales), aunque, de algún modo, esta indeterminación representa en sí mismo el rasgo más evidente.

Si en un primer momento se solía recurrir a expresiones como *sociedad de la información*, *sociedad de la información* o *sociedad del conocimiento*, para hacer referencia a la revolución en las telecomunicaciones como supuesto motor social evolutivo del siglo XX, sin embargo hoy

día estudiosos y opinión pública parecen estar fascinados por innovaciones distintas, como por ejemplo la revolución biotecnológica. A pesar de estas elucubraciones, lo que merece particular atención es, más que elegir algún que otro sector catártico, la manera en que el medio científico-tecnológico viene utilizado, puesto que la conciencia (y la sabiduría) todavía sigue siendo de alcance exclusivamente humano y, como tal, debería paradójicamente valerse de una versión más humanizada de las famosas tres reglas de la robótica de Isaac Asimov.

Un tercer aspecto puede destacarse respecto a la complejidad del panorama representado por las sociedades tecnológicas y es el de la escisión de la antigua concepción del *espacio*. Esta variable, en efecto, con el advenio y el impacto del salto tecnológico actual, ha visto afectar diacrónicamente las macro-esferas políticas, económicas y socio-culturales. Un ejemplo evidente de esta discordancia espacial se concreta en el vertiginoso camino de la economía hacia una escala globalizada versus la continuación de un planteamiento político y socio-cultural de perfil nacional.

En último lugar, aunque evidentemente no se pretende extinguir el debate, se sitúa la peculiar característica de los conflictos sociales de las nuevas sociedades tecnológicas. Tanto los estudios como los organismos internacionales más relevantes observan una generalizada tendencia social: las desigualdades y los antagonismos sociales han aumentado significativamente, puesto que sus variaciones se asumen en términos de una auténtica mutación del sistema de estructuración social. El perfilarse del citado modelo emergente de las sociedades tecnológicas avanzadas parece efectivamente comportar nuevos requisitos funcionales del social, sobre todo en relación a la esfera productiva y laboral. Cambios de esta envergadura, unidos a ritmos vertiginosamente acelerados y globalizados, parecen alimentar una heterogeneidad social en este caso disgregante, cuyas vorágines celan la que se han definido como *infraclasses*, además de nuevos excluidos aparentemente incompatibles con la configuración social emergente.

Todos los aspectos mencionados, aunque no parecen prefigurar un porvenir identificable con cierta idea de progreso humano, sin embargo no están escritos sobre la piedra sino que pretenden representar una fotografía relativamente actualizada del tren social de nuestro tiempo.

Por tanto, aunque el último gesto sea del conductor, la voluntad de decelerar (o de parar) es de todos y, con ello, la responsabilidad, ante todo individual y luego traducidas en fuerza social, de modular la velocidad conforme a una supuesta ética común cuyo horizonte sea la convivencia de seres humanos en recíproca armonía.

2. APRENDIZAJE, CONOCIMIENTO, INFORMACIÓN Y MEMORIA: LOS PILARES ORGANIZATIVOS DEL SABER HODIERNO

Abstract

Este capítulo pretende definir unos conceptos que se consideran clave a la hora de calibrar el enfoque de la presente investigación. Más concretamente, desarrollaremos este capítulo a partir de cuatro núcleos conceptuales distintos aunque íntimamente conectados: aprendizaje, conocimiento, memoria e información. Trataremos de definir cada uno de estos fundamentos teóricos a partir de las siguientes preguntas:

¿Qué es el aprendizaje y cuál es su objeto? ¿Qué relación tiene con el conocimiento y, a su vez, qué ubicación conceptual y práctica encuentra éste en la hodierna Sociedad de la Información?

Para responder a estas preguntas, ante todo trazaremos un marco teórico del aprendizaje desde el enfoque de la sociología de la organización, clasificando diferentes tipologías de aprendizaje así como las relativas evoluciones conceptuales a lo largo del siglo XX.

En segundo lugar, abordaremos el concepto de conocimiento a partir de dos enfoques de análisis distintos pero complementares, el occidental y el oriental, observando cómo dichas perspectivas han ido influenciando la actitud teórica y práctica hacia el conocimiento y su creación.

Finalmente, puntualizaremos las diferencias entre la noción de dato, información y conocimiento, puesto que la Sociedad de la información y el mismo concepto de aprendizaje se han ido estructurando justamente a partir de los desarrollos conceptuales y prácticos que dichos conceptos han ido experimentando en épocas recientes.

Introducción

La primera sección del presente capítulo pretende analizar los ejes fundamentales de lo que es definido como *ciclo de aprendizaje*, proceso constituido a partir de cuatro pilares básicos: *aprendizaje, conocimiento, información y memoria*. Aunque estos representen cuatro conceptos teóricamente distintos, en realidad están intrínsecamente conectados y se complementan recíprocamente. Al abordar el análisis del ciclo de aprendizaje, daremos una definición útil de los cuatro conceptos mencionados, con el objetivo de arrojar luz sobre las tramas que subtienden el ciclo completo de aprendizaje y de creación de conocimiento.

2.1. Aprendizaje

Cabe afirmar que existe una literatura exterrinada sobre el concepto de aprendizaje y no cabe duda de que los últimos treinta años del siglo XX han sido significativamente prolíficos en tal sentido. Sin embargo, aunque hoy día existe amplio consenso sobre el núcleo central del concepto de aprendizaje como sobre su papel en la evolución humana y social, quedan todavía importantes puntos no resueltos a raíz de la cantidad de teorías formuladas desde distintas perspectivas epistemológicas.

Por ello, nos parece oportuno revisar la reciente literatura sobre el concepto de aprendizaje – centrando nuestro enfoque de análisis hacia el aprendizaje organizativo – con el objetivo de establecer un telón semántico de referencia que nos oriente en el estudio del proceso de creación del saber.

Desde una perspectiva histórica, podemos individualizar una bifurcación analítica relativamente al concepto de aprendizaje:

En el primer caso, observamos un conjunto de teorías orientado según el enfoque de la *learning organization*, básicamente un punto de vista de tipo práctico y descriptivo del aprendizaje organizativo, que a la postre no parece profundizar suficientemente los procesos subyacentes en el aprendizaje.

En el segundo caso, la literatura sobre el aprendizaje adopta el enfoque de la llamada *organization and learning*, que se diferencia del precedente por centrarse más específicamente en la naturaleza misma del proceso de aprendizaje, además del papel desempeñado por el elemento humano. En particular, dicho enfoque se caracteriza por cuanto sigue (Argyris & Schön, 1996):

- No se da a priori una connotación buena o mala del aprendizaje sino que se formula un concepto más completo de adquisición de nociones y *know-how* a pesar de una eventual implicación ética.
- El concepto de aprendizaje se relaciona íntimamente con su contexto de aplicación y el sistema organizativo que lo sostiene y, por ello, varía al variar de los mismos. Es el que se conoce también como *aprendizaje situado* (Lave & Wenger, 2009).
- Se viene así creando un nuevo esquema de aprendizaje que conlleva tanto un aspecto individual como organizativo: las tramas de interacciones propias de cada miembro de una organización son la base sobre las que descansa el aprendizaje organizativo que, a su vez, reorienta el flujo de aprendizaje hacia el núcleo de partida (el individuo).
- A partir de las susodichas premisas, empieza a florecer el concepto de *cultura organizativa* – entendida como conjunto más o menos orgánico de valores y actitudes compartidos por un determinado grupo social – y asimismo crece su influencia en los procesos de aprendizaje organizativo.

Entre los dos enfoques indicados, nos centraremos en el de *organization and learning* puesto que se presta mejor a nuestra trayectoria de análisis por sus implicaciones con respecto a las dimensiones del conocimiento, de la información y de la memoria.

2.1.1 Definiendo el concepto de aprendizaje

Con el objetivo de definir un marco de referencia conceptual acerca de la noción de aprendizaje, a continuación mencionaremos algunas de las definiciones que más peso cobran en el ámbito de la literatura organizativa:

- *El aprendizaje implica la adquisición del conocimiento reconocido como potencialmente útil para la organización* (Huber, 1991).
- *“El aprendizaje puede ser definido como el incremento de la capacidad de un sujeto para tomar acciones efectivas”* (Kim, 1993, p. 38).
- *“Puede significar o bien un producto (algo aprendido) o bien un proceso que da lugar a dicho producto”* (Argyris & Schön, 1996, p. 3).
- *El aprendizaje organizativo es un proceso dinámico de creación, adquisición e integración de conocimiento dirigido al desarrollo de recursos y capacidades que permiten a la organización una mejora en su desempeño”* (Montes, Pérez y Vázquez, 2001, p. 5).
- *“El aprendizaje es un proceso por el cual se producen cambios relativamente estables en la forma que vemos las cosas y nos comportamos en la búsqueda de nuestros objetivos”* (Williams, 2001, p. 68).

Estas definiciones destacan por el conceptualizar el aprendizaje como un proceso no de carácter acumulativo sino más bien dinámico y procesal, además que cobra forma a distintos niveles organizativos. En segundo lugar, se distinguen varios sujetos protagonistas del aprendizaje (por ejemplo, individuo u organización), cada uno con sus peculiaridades. No obstante, el aprendizaje no siempre llega a verificarse: condiciones esenciales son que el sujeto que aprende reconozca una discrepancia entre los esquemas cognitivos propios y su lectura de la realidad, discordancia que lo motive suficientemente para superar las dificultades implícitas en la necesaria readaptación de esquemas mentales subyacentes al aprendizaje de algo nuevo (Schein, 1993). Condición aún más importante, si bien menos tangible, es que pueda apreciarse un cambio significativo en el comportamiento del sujeto.

Moreno-Luzón elabora una definición del aprendizaje entendiéndolo como proceso intermedio entre la dimensión de la información y la del conocimiento: “El aprendizaje es el proceso mediante el cual un sujeto genera conocimiento a partir de la interpretación y asimilación de información diversa” (Moreno-Luzón, Oltra, Balbastre, & Vivas, 2001, p. 6).

2.1.2 Clasificación de los aprendizajes

Como ya precedentemente mencionado, existe una vasta literatura sobre el concepto de aprendizaje y, consecuentemente, hay una variedad importante de definiciones. Con el objetivo de ir refinando el complejo concepto de aprendizaje, a continuación estudiaremos distintas perspectivas sobre el aprendizaje y sus poliédricas facetas conceptuales.

1) Aprendizaje y su objeto

Utilizando el filtro *objeto*, definimos la siguiente tipología de aprendizaje:

- a) *Acumulo de datos*. Es un simple depósito de datos en la memoria, sin ninguna particular forma organizativa o proactiva.
- b) *Aprendizaje operativo*. Este tipo de aprendizaje se acerca al concepto de *know-how* ya que hace referencia a la adquisición de procedimientos que permiten al sujeto llevar a cabo un determinado trabajo. Se basa sobre el concepto de *rutinas* (Kim, 1993) o sea reglas y forma de proceder repetitivas, establecidas y consolidadas. En este sentido, el aprendizaje de rutinas implica también un *desaprendizaje* (Herberg, 1981) es decir un proceso simultáneo de aprendizaje de nuevos conocimientos y de exclusión de aquellos que estén en conflicto con ellos. Por su esencia, es un tipo de aprendizaje generalmente lento y costoso en términos de recursos, aunque maximiza la previsibilidad del trabajo.
- c) *Aprendizaje conceptual*. A diferencia del precedente, en este tipo de aprendizaje se introduce un factor crucial, esto es, el entender el porqué del aprendizaje. Si el aprendizaje operativo puede ser visto, en cierto sentido, como una acumulación de rutinas, el aprendizaje conceptual traduces los *input* de la realidad en esquemas mentales, creando una conciencia-guía sobre los motivos y la dirección de cuanto aprendido.
- d) *Meta-aprendizaje*. Este concepto de aprendizaje, también conocido como *deuterolearning* (Bateson, 1972; Argyris & Schon, 1978), se refiere a la capacidad de

saber aprender, es decir, lograr la capacidad de, simultáneamente, solucionar un problema y afinar aquellos esquemas mentales meta-estructurales que permitan al sujeto tanto mejorar la solución de aquel problema como de extender esta agilidad resolutive a otros ámbitos de problemas.

2) *Aprendizaje y sus niveles*

En relación al nivel de aprendizaje, se suele distinguir entre *single-loop* (bucle único) y *double-loop* (doble bucle), cuyo origen se debe a Argyris (1997), que así los define:

- a) *Aprendizaje a single-loop*. A este nivel, el aprendizaje se traduce simplemente en una mejor corrección de procedimientos o rutinas, dentro de un marco de principios y normas inalterado. Por lo tanto, no intervienen cambios significativos a nivel de estructura organizativa o de cultura subyacentes, sino más bien un descubrimiento y aplicación de determinadas acciones correctivas de esquemas procesuales preexistentes.
- b) *Aprendizaje a double-loop*. Al contrario del *single-loop*, este tipo de aprendizaje comporta *cambios* en las reglas y procedimientos, así como en las percepciones, principios y normas de la organización (Argyris y Schön, 1996). En este segundo caso, el cambio en los esquemas estructurales cognitivos y organizativos no suponen simplemente una mejora sino una renovación, entendida aquí como un salto cualitativo en el aprendizaje, además que una evolución significativa de los esquemas cognoscitivos del sujeto que aprende. En este sentido, el aprendizaje *double-loop* es un proceso que fomenta la adaptabilidad y flexibilidad del sujeto que aprende.

Finalmente, cabe decir que estos dos tipos de aprendizajes no se excluyen entre sí sino que más bien se complementan, puesto que operan sinérgicamente en el proceso de evolución tanto individual como organizativa.

3) *Aprendizaje y su sujeto*

Con respecto al sujeto que aprende, es posible individualizar dos tipos de aprendizaje: individual y organizativo.

Empezando por el segundo, ante todo cabe decir que la literatura sobre el aprendizaje organizativo ha crecido de manera exponencial en los últimos años y, más en general, se asiste a una difundida atención en relación al tema del conocimiento y de su papel en el ámbito de las organizaciones actuales. De hecho, los factores principales que han contribuido a llamar la atención sobre la susodicha temática hacen referencia sobre todo al ritmo acelerado del cambio tecnológico, a la globalización de la economía y al crecimiento de la competitividad, particularmente entre las grandes empresas. En efecto, las tecnologías actuales han reducido drásticamente los tiempos de difusión y circulación del conocimiento, generando de tal forma la necesidad de una rápida adaptación a los cambios imprevistos o improvisos. Además, el reducirse de los tiempos se traduce, aún más en la dimensión organizativa, en una ruptura con respecto a las prácticas organizativas y laborales consolidadas. Por lo tanto, resulta cada vez más evidente como la capacidad y rapidez en el aprendizaje son factores clave para la evolución y madurez del sujeto que aprende.

Al comienzo de la década de los Noventa del siglo XX, en el ámbito de la literatura organizativa cobran protagonismo dos enfoques particulares: por un lado, hay teóricos que piensan en las

organizaciones y, por ende, en el aprendizaje, como realidades existentes a pesar de quién les observa y estudia; por otro lado, hay estudiosos que interpretan la organización más bien como un constructo social y, es más, opinan que estudiar un fenómeno social (en este caso, las organizaciones) contribuye no solo a comprenderlo sino también a cambiarlo.

Por tanto, esta última – y más actual – concepción del aprendizaje organizativo se dirige hacia una representación más compleja y articulada tanto de los sistemas de creación de conocimiento organizativo como de la organización misma.

El esquema a continuación resume algunas diferencias fundamentales entre el antiguo y el nuevo enfoque sobre el aprendizaje organizativo:

Tabla 5 Comparación entre antiguo y nuevo aprendizaje organizativo

<u>ANTIGUO ENFOQUE</u>	<u>NUEVO ENFOQUE</u>
La organización es un núcleo coherente.	Núcleo incoherente: subsistemas a ligazón débil.
La organización tiene una única voz.	La vida organizativa es polifónica.
Aprendizaje como resolución de problemas.	Aprendizaje como misterio.
Ciclos completos de aprendizaje, aunque interrumpibles.	Dificultad en la caracterización del ciclo de aprendizaje.
Aprendizaje como proceso exclusivamente cognitivo.	El proceso de aprendizaje viene complicado por varios factores: ambigüedad, metáforas, distorsiones del saber, símbolos genéricos con significados múltiples y reelaboración de situaciones, problemas y misterios.
El desaprendizaje como proceso de actualización y corrección, aunque problemático por causa de fracturas e interrupciones.	El proceso de olvidar como actividad compleja, holística, que involucra el organismo con modalidades todavía no perfectamente claras.
La racionalidad es auspiciada.	La racionalidad está suspendida, puesta entre paréntesis.
Uso no problemático de documentos, tecnologías y normas internas (o externas) para incentivar las prestaciones.	Visión problemática del utilizzo de documentos, tecnologías y normas.
Aspiración a un modelo de aprendizaje exhaustivo	La exhaustividad es fuente de controversia.
Metodologías: enfoques convencionales as ciencias sociales y de la organización.	Metodologías: etnografía interpretativa y variedad de esquemas de análisis retóricos.

En el antiguo enfoque del aprendizaje organizativo, la organización era vista como una entidad singular que actuaba de manera coherente; no obstante, se detectaba que las organizaciones, de hecho, presentan conexiones internas débiles y que estas son, en realidad, el producto de las actividades, acciones e interacciones que básicamente constituyen la práctica de la organización. Además, si la coherencia interna es un requisito problemático de la organización, consecuentemente no puede expresarse a través de una voz singular y clara, sino que más bien la vida organizativa resulta más similar a una polifonía, con diferentes niveles de acuerdo y escucha. En esta perspectiva, la organización se sintetiza en un sistema de conocimientos distribuidos y el aprendizaje organizativo se configura como difusión de saber en la cultura organizativa preexistente.

Finalmente, los años Noventa han ido definiendo un progresivo e inexorable cambio de perspectiva sobre los sistemas organizativos: desde una visión de la organización entendida como actor colectivo y empresa jurídica se ha pasado a una perspectiva social y cultural del organizar; la organización que actúa como entidad singular ahora es fruto de tensiones, negociaciones, estrategias organizativas. De hecho, los estudios organizativos han progresivamente abandonado el interés por las estructuras organizativas para dirigirse al estudio de los procesos, de las formas emergentes del organizar.

Por tanto, se denota un creciente abandono de la concepción de aprendizaje organizativo como mera adaptación de un sujeto colectivo a las variaciones del contexto ambiental, para dirigirse más bien hacia el llamado *learning-in-organizing*, esto es, la conciencia de que organizar significa aprender y que en el aprendizaje está íntimamente implicado el organizar. Consecuentemente, se superan las precedentes distinciones entre conocimiento y acción para consolidar el convencimiento de que el conocimiento nace principalmente desde la acción y no simplemente desde la difusión de información. Se llega, en definitiva, a una concepción cultural y social del aprendizaje que viene entendido como un punto de encuentro entre las actividades laborales, innovadoras y de creación de conocimiento. Con otras palabras, los procesos laborales, innovadores y de aprendizaje no constituyen actividades separadas sino más bien están intrínsecamente vinculadas a un saber estrechamente conectado a la acción práctica. Por lo tanto, el aprendizaje organizativo existe solamente a través del proceso de generación, transferencia y uso del conocimiento.

Dicho esto, ¿qué se puede concluir a la hora de definir el aprendizaje individual? Responder a esta pregunta precisa asumir ante todo dos argumentos importantes:

- El aprendizaje organizativo no es la suma del aprendizaje individual de cada miembro de la organización (Moreno-Luzón et al., 2001).
- Los dos tipos de aprendizaje son entre sí íntimamente relacionados, si bien siguen caminos y objetivos diferentes.

Por lo tanto, cabe suponer un cambio gradual del nivel de aprendizaje individual al organizativo. Por lo visto, los individuos, una vez que forman parte de una organización, generan aprendizaje organizativo si se transforman efectivamente en agentes vehículos de conocimiento, que debe ser comunicado, compartido públicamente e integrado en los varios niveles presentes en la organización. Todo ello, a lo largo del tiempo, lleva a la organización a estratificar rutinas, normas y valores que, en cierto sentido, van formando el alma de la organización, considerada aquí como un sedimento organizativo que se transmite en el tiempo en los miembros de la organización, si bien con dinámicas que pueden llegar incluso a cambiar esa misma esencia de origen.

Teniendo en cuenta cuanto matizados hasta ahora sobre el aprendizaje individual, cabe decir que *“el aprendizaje organizativo es un proceso dinámico continuo mediante el cual la organización interpreta y asimila información diversa tácita y/o explícita con el objeto de generar conocimiento que cristaliza en pautas de comportamiento, rutinas organizativas tendentes a facilitar el logro de objetivos organizativos”* (Moreno-Luzón et al, 2001 a: 7-8)

4) Aprendizaje e innovación

El tema de la creación de nuevo conocimiento, entendido como innovación interorganizativa, representa actualmente uno de los mayores puntos de interés tanto para la sociedad en su complejo como para las empresas: en efecto, el desafío y la ventaja competitiva de la sociedad del conocimiento es evidentemente la misma capacidad de crear nuevo conocimiento y, por ende, la capacidad de aprender de manera creativa.

Los estudios económicos y sociológicos hodiernos sobre el susodicho argumento sugieren un comportamiento de las organizaciones, y en particular de las empresas contemporáneas, bastante singular respecto al pasado. En efecto, a lado de las clásicas relaciones de competencia entre empresas, se detectan relaciones de colaboración cada vez más frecuentes y a varios niveles: empezando por las simples relaciones sociales que vuelven más fluido el intercambio de información y la creación de relaciones de confianza, hasta las participaciones cruzadas en los consejos de administración, las empresas hodiernas demuestran haber interiorizado aún más el principio según el que, para obtener éxito económico, es preciso saber competir pero también saber cooperar. Esto porque, gracias a las relaciones interorganizativas, las empresas vienen fuertemente facilitadas en los procesos de creación y conservación de conocimiento distribuido.

Cuanto acabamos de exponer nos permite considerar que el estudio del aprendizaje organizativo tiene que adoptarse a las nuevas lógicas de alianzas estratégicas: se suele hablar, en este sentido, de *organizaciones virtuales* o *sin muros*, justamente para indicar que el ligazón que les une no es meramente de origen estructural sino que concierne a la cultura organizativa. El estudio de los procesos de innovación interorganizativa se basa en que la creación de conocimiento es un proceso distribuido, que involucra varios niveles de la organización. Sin embargo, los procesos de desarrollo de un nuevo producto, objeto o tecnología representan objetivos altamente inseguros, puesto que las variables que entran en juego son numerosas: es precisa la colaboración de un gran número de sujetos y, paralelamente, la interacción sinérgica de las competencias poseídas, que a su vez están a menudo distribuidas entre distintas organizaciones. Además, los conocimientos necesarios son a menudo tácitos, inmanentes a las rutinas propias de una organización, y ello incide notablemente en su grado de transferibilidad ya que son, de hecho, conocimientos altamente específicos. Por este motivo, los costes de imitar o copiar normalmente tienden a equivalerse a los de la innovación. Es más, se ha encontrado que los conocimientos tecnológicos se muevan junto al capital humano y social, y esto sugiere que los conocimientos tácitos, específicos y no codificables, son incorporados en el llamado *capital social*, es decir en el *know-how* de personas y grupos organizativos.

En este sentido, es posible definir algunas tipologías de aprendizaje, correspondientes a específicas fases de actividad propias del aprendizaje interorganizativo:

- *Learning by doing*, literalmente *aprender haciendo*: se refiere en gran parte a las actividades productivas y las relativas innovaciones tecnológica.
- *Learning by searching*, o *aprender buscando*: describe el conocimiento producido en la actividad grupal.
- *Aprendizaje científico*: generalmente se refiere a la investigación ortodoxa, aunque sea presente en algunas fases de la innovación. Su objetivo principal es restringir el campo de opciones posibles sobre las que invertir, dirigiéndose hacia las más probables y productivas.
- *Learning by using*, o *aprender utilizando*: describe el tipo de conocimiento desarrollado por la interacción con los usuarios del producto, objeto o tecnologías creados y que,

por este motivo, proporcionan feed-back muy útiles para la fase de manutención o actualización de cuanto creado.

- *Aprendizaje por recaída*: se refiere al desborde del conocimiento más allá de los confines organizativos como, por ejemplo, el desplazamiento de capital humano de una organización a otra o el volver operativo un conocimiento antes inerte.

Una de las razones principales del acrecido interés hacia el estudio del aprendizaje organizativo y la innovación consiste en el haber definitivamente derrumbado la precedente analogía entre aprendizaje individual y organizativo, demostrando más bien como el conocimiento sea distribuido en complejas redes de saber y poder.

2.2. Aprendizaje en organización: Learning Organization y Comunidades de Prácticas

2.2.1 *Learning Organization u Organización que aprende*

Hemos visto que el aprendizaje organizativo es un proceso de carácter social y colectivo más que un simple acumulo de nociones o información individuales. El concepto de *learning organization (LO)* ha surgido justamente a partir de las numerosas investigaciones llevadas a cabo sobre el papel del aprendizaje en la organización. En efecto, es opinión consolidada que la LO tenga lugar en un clima de motivación adaptado y orientado hacia el desarrollo del potencial individual y grupal, en una óptica de transformación organizativa en continua adaptación y mejora. El factor *clima* es fundamental a la hora de determinar el buen éxito de la LO, puesto que determina la posibilidad de expansión de las aptitudes individuales entretejiéndolas con las aspiraciones colectivas.

Una interesante definición de la LO viene proporcionada por David Garvin (Garvin, 2000, p. 51), que define los parámetros que señalan la presencia de una auténtica LO. Los criterios principales consisten en que haya una resolución sistemática de problemas, que se experimenten nuevos enfoques, que se sepa aprovechar de las experiencias pasadas para reimpulsar el aprendizaje, que se sepa aprender de las mejores prácticas de otras organizaciones y, finalmente, que el conocimiento organizativo pueda transferirse de manera rápida y efectiva. En definitiva, en una LO el aprendizaje no es algo casual sino intencional, además que sintetiza las fuerzas individuales que, a través de una cultura común y una estructuración suficientemente flexible, posibilitan la creación de un sistema dinámico de conocimientos organizativos.

2.2.2 *Las comunidades de prácticas*

El concepto de *comunidades de prácticas* hace referencia a una forma particular de socialización que tiene lugar entre los miembros de una organización basada sobre el compartir prácticas comunes. Esta forma social constituye tanto la condición de existencia del saber en acción como el requisito para su desarrollo y reproducción.

Con el objetivo de comprender la natura y las características de las comunidades de prácticas, cabría hacer referencia a los estudios sobre el proceso previo al aprendizaje: lo que en inglés se conoce como *apprenticeship*. Si bien no haya gozado de mucha consideración entre una parte de los estudiosos del sector, ya que se ha considerado como una forma de aprendizaje obsoleta, el aprendizaje profesional encuentra hoy día una vasta aplicación, sobre todo en las funciones que requieren alta especialización y responsabilidad. Baste pensar, por ejemplo, en

su empleo en profesiones como la medicina o la profesión legal hasta llegar a ser fase propedéutica para el acceso a posiciones de relevancia en el mundo emprendedor y de la finanza. El persistir de tal forma de aprendizaje está largamente difundido pues es extendido a la par el convencimiento de que algunos aspectos del saber puedan ser transmitidos y compartidos solamente mediante un proceso de aprendizaje basado en la interacción y en compartir una actividad. De hecho, la traducción formal del conocimiento por sí misma no es suficiente para que ésta sea realmente aprendida. El aprendizaje, por tanto, es realmente completo si es también *aprendizaje en acción* y no mera inoculación de nociones.

El proceso de participación

Para que un sujeto pueda realmente tomar parte en una actividad organizada es preciso que se verifique una condición fundamental: la oportunidad de participar activa y concretamente en el proceso de aprendizaje. No obstante, el tomar parte en una actividad no es casi nunca un proceso instantáneo sino más bien gradual. De hecho, es solamente con el desarrollo progresivo de las competencias requeridas por la actividad, y aprendidas mediante una participación escalonada, que resulta posible expresar las propias capacidades y obtener incluso mayores responsabilidades. Se realiza, en otras palabras, un cambio gradual desde la condición de *novato* a la de *experto*. A este propósito, J. Lave y É. Wenger han propuesto el concepto de *participación legítima periférica*, indicando con eso el proceso estructurado a través del cual los novatos absorben y, a su vez, vienen absorbidos en una actividad práctica (Lave & Wenger, 2009).

A partir de esa noción se puede deducir que el proceso de aprendizaje es de naturaleza eminentemente social y se realiza no tanto en la simple transmisión de información y de nociones sino más bien como procesos de participación, pertenencia y dedicación.

La idea de *participación* sugiere que el aprendizaje es fruto de la interacción con los demás y con el relativo contexto situacional. Además, en este caso el saber es entendido como distribuido entre los varios actores involucrados que, en efecto, utilizan en el curso de la actividad conocimiento explícito y tácito.

Es preciso, además, considerar que existen condiciones más o menos favorables al aprendizaje: generalmente, cuanto más un aprendizaje profesional proporciona la oportunidad de una participación activa y que responsabiliza, mayores serán las probabilidades de que el aprendizaje tenga efectivamente lugar. Paralelamente, las posibilidades de aprendizaje dependen en gran parte de la transparencia de la práctica y de las tecnologías utilizadas.

El adjetivo *periférica*, referido a la susodicha definición, es una de las condiciones esenciales del aprendizaje profesional: de hecho, una participación legítima periférica en la actividad organizativa permite, por un lado, no atropellar quien aprende con la responsabilidad y el miedo, un desencadenante, interpretado como amenaza o peligro, provoca un sentimiento desagradable, de alerta, inquietud y tensión, que suscita deseos de evitación o huida (Marina J. A., 2007), a un eventual fracaso y, paralelamente, le permite experimentar distintas posiciones organizativas, y las relativas responsabilidades, coherentemente con las propias competencias maduradas en el relativo nivel del aprendizaje hasta entonces asimilado. Todo ello implica que el desempeño de los distintos papeles posibles al interno de la organización sean continuamente negociados en función del reconocimiento formal de la *expertise* adquirida. Finalmente, el concepto de *legitimidad* subraya un aspecto extremadamente importante en el ámbito de la participación en la actividad organizativa, es decir que la participación ha de ser expresada y reconocida más o menos formalmente por los demás miembros de la organización.

La legitimación es un proceso que puede ser formalizado en varios modos y a distintos niveles pero, independientemente de ello, declara formalmente el acceso de los novatos en las distintas actividades presentes en la organización, definiendo asimismo los relativos deberes y responsabilidades.

Definiendo una comunidad de prácticas

Hemos visto como cada práctica actuada al interno de una organización genere formas de socialización, es decir un tejido de interdependencias entre las personas que están involucradas en dicho proceso. Es justamente en relación a este tejido relacional que ha sido introducido el concepto de *comunidades de prácticas*. Esta definición se refiere a la integración informal a la red de aquellas relaciones que se crean entre los que comparten la misma, o semejante, actividad práctica. Es más, la noción de comunidades de prácticas sugiere que desde la práctica derivan formas de socialización y puesta en común que, a su vez, funcionan como soporte a los procesos de participación legítima periférica. En este sentido, comunidades de prácticas y participación legítima periférica son dos conceptos complementares.

A continuación vamos a definir algunos importantes aspectos del concepto de comunidades de prácticas, aspectos que están en estrecha relación con la visión social del aprendizaje aquí descrita.

Ante todo, la idea de comunidad de prácticas implica que el proceso cognoscitivo está distribuido al interno de las relaciones de la misma comunidad, consecuentemente el saber no habría que ubicarlo estrictamente en los miembros de la comunidad y tampoco, por ejemplo, en libros y manuales. En realidad, en las comunidades de prácticas hay una relación orgánica entre saber, tecnología de la práctica y cultura de aquella misma práctica. Por este motivo, el aprendizaje profesional de los novicios va más allá del mero aprendizaje de utilización de una serie de instrumentos: se trata, de hecho, de tomar parte en la vida cultural de la misma comunidad.

En segundo lugar, el concepto de comunidad de prácticas sugiere que el proceso de aprendizaje suponga en cierto sentido la adquisición de una nueva identidad. En efecto, el acomunar y la socialización típicos de esas comunidades estimulan en los participantes un sentido de mutualidad y confianza que, a su vez, son al mismo tiempo condición y causa del conseguimiento de un proyecto común y, por ende, de un modo compartido de ver el mundo. Además, el establecerse de relaciones significativas entre los miembros de las comunidades de prácticas, así como el compartir historias comunes de aprendizaje, permite desarrollar un fuerte sentido de pertenencia y, en última análisis, una nueva identidad colectiva.

Un ulterior aspecto típico de las comunidades de prácticas hace referencia a la constatación que las modalidades para compartir conocimiento y cultura se construyen según lógicas que en cierta medida están fuera de los confines de las organizaciones formales, sean empresas o instituciones. A título de ejemplo, es posible citar el caso de una grande empresa que, queriendo reducir sus costes y aumentar su eficiencia general, quitó una práctica consolidada según la cual los trabajadores de la mañana podían concluir su turno de almuerzo compartiéndolo con los trabajadores del turno siguiente. De esta manera, la empresa detectó un drástico incremento de los errores y defectos en los procesos laborales: la causa se identificó en el hecho que, eliminando el momento social del compartir el almuerzo, la empresa había suprimido un importante canal mediante el que se compartían conocimientos necesarios al correcto desempeño de las prácticas laborales.

Por este motivo, se ha ido consolidando la convicción de que las organizaciones deberían favorecer la creación de un terreno adecuado al florecimiento de las comunidades de prácticas puesto que ellas, suportadas por la participación de los miembros y de las relativas formas de intercambio y colaboración, permiten una circulación perfeccionada de los conocimientos existentes y, paralelamente, un utilización eficiente e innovador en vista del conseguimiento de los objetivos organizativos.

2.2.3 La teoría de la actividad

Recientemente, en el ámbito de la literatura organizativa, ha habido una creciente atención hacia otro modo diferente de entender el conocimiento. Se trata de la llamada *teoría del*

actividad, un enfoque de origen soviético que concibe el saber como propiedad difusa y emergente de un sistema de actividad y el aprendizaje como el proceso histórico de expansión de esa actividad y de su objeto (Gherardi & Nicolini, 2004). Los fundamentos teóricos de la susodicha teoría resalen al estudioso ruso Lev Vygotskij, en el contexto post-revolución soviética. Desafortunadamente, en origen la teoría del actividad no tuvo difusión en Occidente, principalmente por razones de carácter político, aunque, a partir de los años Sesenta del siglo XX, sus obras han empezado a ser traducidas y extendidas a distintos ámbitos geográficos.

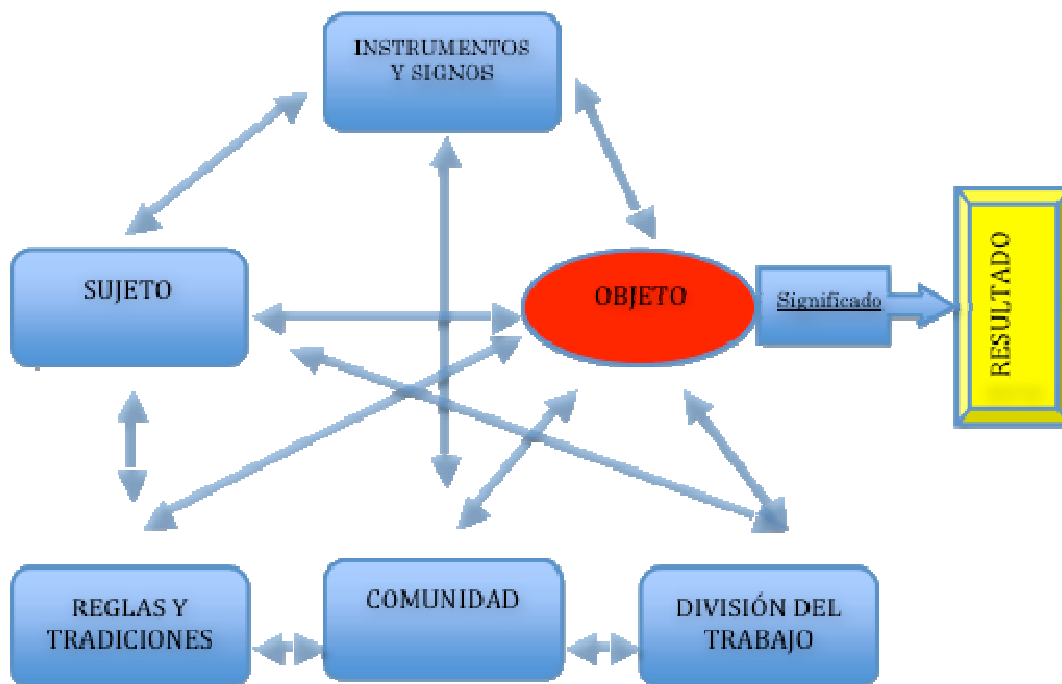
En síntesis, Vygotskij ha reelaborado, de forma innovadora, la idea central de Marx según el cual las actividades prácticas, hasta aquellas necesarias para la sobrevivencia, constituyen la esencia misma de la naturaleza humana. Según Marx, de hecho, las personas son lo que producen y como lo producen. Vygotskij, extendiendo este principio, afirma que es posible comprender los procesos psicológicos sólo si se tienen debidamente en cuenta los factores culturales y los instrumentos que vehiculan dichos factores, primero entre todos el lenguaje. En otras palabras, Vygotskij está convencido de que la inteligencia humana se extrínseca y desarrolla en gran parte a través de actividades sociales concretas, orientadas al cumplimiento de un objetivo y mediadas por artefactos. Sin embargo, Vygotskij estaba también persuadido de que cada actividad cognitiva nace como actividad social mediada por artefactos, y solamente en un segundo momento viene interiorizada a nivel individual. Por lo tanto, hay que destacar dos importantes consecuencias: en primer lugar, cada comportamiento humano, siendo mediado por artefactos culturales, nace como comportamiento social, situado históricamente y culturalmente. En segundo lugar, la unidad fundamental necesaria para comprender el comportamiento humano no es la acción individual sino la actividad social orientada a un objetivo y mediada por artefactos.

Durante los años Noventa, el estudioso finlandés Yrjö Engeström (Engeström, Miettinen, & Punamäki-Gitai, 1999) trata de extender la teoría de la actividad más allá del ámbito psicológico desde donde había nacido, para aplicarla al estudio de contextos organizativos y laborales. A tal fin, Engeström tuvo que integrar y adaptar la teoría de la actividad con otros elementos de carácter sociológico.

En primer lugar, la teoría de la actividad de Engeström pone gran relevancia sobre la centralidad del objeto de la actividad productiva: éste, de hecho, no es algo que preexiste a la actividad misma sino que es más bien parte integrante de la actividad de la cual constituye, al mismo tiempo, el resultado y el *focus*. Ahora bien, tanto el aspecto material del objeto como su interpretación social no pueden prescindir de las formas de mediación utilizadas en el ámbito de la actividad productiva. De hecho, si cambiaran las formas de mediación (tecnologías, metodologías de trabajo, etc.) variarían consecuentemente la concepción social que se habría del objeto. En este sentido, el objeto de la actividad está inevitablemente condicionado por los cambios históricos y culturales y, asimismo, la actividad implica una evolución continua de todos sus elementos, todo ello sumergido en un inagotable proceso de desarrollo y reconstrucción. Por tanto, la comprensión de un sistema de actividad implica necesariamente el estudio de su dimensión de desarrollo y transformación histórica.

En segundo lugar, Engeström observó que, en el ámbito de los sistemas de la actividad organizativa, los instrumentos de mediación no son solamente los objetos sino también la comunidad de personas involucradas en la actividad misma, así como los sistemas simbólicos y la relativa deontología profesional.

El resultado de cuanto dicho se puede refigurar gráficamente así:



Es interesante observar como el resultado no coincide con el objeto. En efecto, si por un lado es verdad que el objeto no puede ser considerado independientemente de las prácticas que tienen lugar en el sistema de actividad, por otro lado no puede ser entendido realmente si no se relaciona con el resultado producido.

El modelo de sistema de actividad de Engerström presenta algunas importantes implicaciones teóricas. Ante todo, el concepto de sistema de actividad implica que el conocimiento y las competencias no pueden ser atribuidos a individuos singularmente sino que están basados sobre todo los elementos que toman parte al sistema de actividad. La *expertise* es, por tanto, siempre un fenómeno colectivo y heterogéneo que posee una dimensión tanto social como material y simbólica (Gherardi & Nicolini, 2004).

El principal punto de enlace entre la teoría de las comunidades de prácticas y la teoría de la actividad consiste en el hecho de que el conocimiento no es algo que se puede meramente objetivar sino que es el producto de la dimensión distribuida de la actividad organizativa. Es más, la teoría de la actividad destaca como la *expertise* y el saber, para ser comprendidos en sus totalidad, deben necesariamente ser contextualizados históricamente. Finalmente, la teoría de la actividad afirma que las inevitables tensiones, que típicamente caracterizan los sistemas de actividad, no deben ser vistas como problemas puesto que representan pasajes esenciales para que el sistema pueda evolucionarse hacia un horizonte óptimo.

2.2.4 *El Expansive Learning*

Los sistemas de actividades están atravesados constantemente por tensiones internas, más o menos acentuadas, que representan potenciales líneas de fracturas y conflicto. Los factores desencadenantes de estas desalineaciones pueden ser múltiples: desde visiones distintas del adecuación del enfoque laboral hasta dificultades inherentes a tecnologías internas poco eficaces, desde una normativa excesivamente limitante la acción y la iniciativa hasta una organización del trabajo obsoleta.

Cuando el nivel de tensión alcanza cierto nivel, es necesario intervenir tempestivamente para evitar el colapso organizativo. Si las prácticas organizativas utilizadas en este sentido resultan eficaces para la resolución de las incoherencias internas, se asiste a un proceso de innovación organizativa, esto es, un desarrollo de nuevas formas de mediación, de nuevas prácticas y concepciones de la actividad y de su objeto con el relativo desarrollo de un nuevo sentido de identidad colectiva (Gherardi & Nicolini, 2004). Así pues, para poder generar capacidades innovadoras, las organizaciones deben saber adoptar al propio interno trayectorias, incluso radicales, de innovación organizativa. El déficit de innovación que corroe la competitividad tiene entre sus causas también la escasa tendencia a cambiar modelos, procesos y comportamientos organizativos (Bonaccorsi, 2003). Está claro, pues, que la solución a estas tensiones internas puede asumir modalidades que, a su vez, dependen fuertemente de la fuerzas en campo.

El movimiento innovador al interno del sistema de actividad se realiza, en otras palabras, cuando los miembros de tal organización reinterpretan colectivamente su mundo, redefiniendo su actividad, su objeto y creando nuevas formas de mediación. Este proceso de innovación ha sido definido por Engerström *expansive learning* (aprendizaje por expansión) y, en virtud de la naturaleza dinámica y abierta del sistema organizativo de actividad, tiene lugar cíclicamente y de manera recurrente. En efecto, los conflictos y las tensiones representan una constante derivada por la interconexión de distintos sistemas organizativos presentes en un determinado ambiente. Esto se traduce, inevitablemente, en un continuo juego de problemas y soluciones, puesto que los planes organizativos creados para la resolución de algunos desequilibrios necesariamente descuidan otros, generando así nuevas contradicciones organizativas que requieren, para sobrevivir, un aprendizaje por expansión dinámico, recurrente y nunca completamente resuelto.

En conclusión, la teoría de la actividad propone una visión social del aprendizaje organizativo y del conocimiento, fijando su eje teórico sobre la importancia de las formas materiales y simbólicas de mediación, sobre la función del objeto como *catalizador* de las actividades organizativas. Además, se destaca la característica esencial de las actividades organizativas, es decir, la de ser siempre culturalmente situadas y mediatas por lenguajes, conceptos y tecnologías. Estos aspectos están en continua interacción y forman un sistema al interno del cual las inevitables desviaciones, y las consecuentes tensiones, constituyen el motor y la gasolina de su evolucionarse.

2.2.5 Los laboratorios de aprendizaje

Finalmente vamos a describir una variante de la filosofía de las comunidades de prácticas, es decir los llamados *laboratorios de aprendizaje*, una especie de microcosmos construidos precisamente para que representen escenarios organizativos concretos donde simular pragmáticamente situaciones de aprendizaje. Dicho con otras palabras, estos laboratorios puede ser definidos como complejos *ecosistemas organizativos* (Leonard-Barton, 1992) finalizados a la creación y al control del aprendizaje. A tal fin, estos laboratorios tienen que ser concebidos de forma orgánica para que sea posible un impulso regenerativo del flujo de saber a partir del conocimiento interno y externo y, además, canalizándolo en operaciones presentes y futuras.

Más concretamente, la actividad típica del laboratorio de aprendizaje implica cuatro distintas fases:

- resolución de problemas;
- integración de conocimiento a lo largo de la actividad, funciones y proyectos;
- experimentación e innovación;
- integración de flujos de información externa.

Estas fases están entre ellas orgánicamente conectadas, pues forman, de hecho, cuatro subsistemas.

Más en detalle:

- 1) *Reconocimiento y solución de problemas.* El factor detonante el aprendizaje consiste en la capacidad, por parte de los sujetos de aprendizaje, de identificar y resolver problemas, en todos los niveles organizativos, favoreciendo un clima de igualdad y respeto mutuo.
- 2) *Integración de conocimiento.* Aquí el factor clave es compartir conocimiento interno para que sea posible su integración y un utilizzo trasversal y fluido, prescindiendo entonces de estructuras organizativas rígidas y divididas en compartimientos estancos.
- 3) *Experimentación e innovación.* Es uno de los rasgos más típicos del laboratorio de aprendizaje, ya que estrechamente conectado al motor del cambio organizativo. Se destaca el valor del riesgo positivo como creador de oportunidades de aprendizaje, desde luego ligadas a la aptitud y la preparación de los miembros del laboratorio.
- 4) *Integración con el exterior: la red.* Aunque un laboratorio de aprendizaje pueda contar con miembros dotados de conocimientos cualitativamente validos y proactivos, es preciso tener una constante abertura al mundo exterior. Por lo tanto, un laboratorio de aprendizaje sano deberá construir y mantener una red de relaciones y alianzas con otros laboratorios u organizaciones de interés, para poder generar conocimiento de calidad, aprovechable por todo el sistema de pertenencia y realmente orientado hacia la evolución y la mejora en su complejo.

2.3. Conocimiento

Generalmente hablando, el conocimiento se puede definir como la conciencia y la comprensión de hechos, verdades o información conseguidos a través de la experiencia del aprendizaje. Se notará como el conocimiento posea, desde el punto de vista conceptual en este caso, numerosas implicaciones con fenómenos de vasta envergadura como, por ejemplo, el aprendizaje y la comunicación. Eso es representativo del hecho de que el concepto de conocimiento, para que pueda ser gestionado útilmente, tiene que ser ante todo contextualizado.

En este apartado haremos referencia al término *conocimiento* principalmente en dos acepciones:

- una definición genérica que lo entiende como un complejo de información derivadas del flujo de experiencia, cuya gestión es finalizada a una creciente adaptación del individuo al ambiente (físico, psíquico, socio-relacional);
- una definición más específica que se refiere al conocimiento y a sus dinámicas de creación y desarrollo en el ámbito de la organización de individuos.

A partir de estos supuestos, ilustraremos antes una evolución teórica del concepto de conocimiento y luego pasaremos a una definición innovadora e integrada de la misma.

2.3.1 El conocimiento: la perspectiva occidental y oriental en comparación

Desde el punto de vista histórico, la definición de conocimiento se ha encauzado, por así decir, en dos caminos por muchos aspectos opuestos. De hechos, podemos identificar dos principales corrientes de pensamiento en relación al estudio y a la definición de conocimiento: el enfoque *occidental* y el *oriental*.

La perspectiva occidental

La filosofía, desde sus orígenes, puede ser interpretada como un proceso - en continuo progreso - de explicación de la naturaleza del conocimiento. El reto básico de los primeros filósofos clásicos fue la búsqueda de un método que permitiera establecer la verdad última, el conocimiento autoevidente.

En este camino, bastante tortuoso en realidad, es posible individuar dos grandes tradiciones epistemológicas que han constituido los binarios principales sobre los que se han basado los estudiosos del conocimiento: nos referimos al *Racionalismo* y al *Empirismo*.

El Racionalismo suporta la existencia de un conocimiento *a priori*, es decir, que no necesita ulterior evidencia empírica y que, por lo tanto, resulta autoevidente. Un ejemplo clásico en este sentido es la matemática, donde *la verdad* se deduce a través del razonamiento lógico por axiomas y por definiciones intangibles.

El Empirismo, por el contrario, niega que pueda existir conocimiento extrasensible, es decir, que el conocimiento derive exclusivamente de la experiencia sensible. Un ejemplo pertinente es la ciencia experimental.

Las dos tradiciones epistemológicas citadas son radicalmente diferentes en el modo de entender la definición y el origen del conocimiento. Se podría destacar una diferencia ulterior: el Racionalismo utiliza la metodología deductiva – esto es, el uso de construcciones mentales, teorías y leyes – mientras que el Empirismo se sirve de la metodología inductiva – que deriva sus propios análisis a partir de la experiencia sensible.

Más precisamente, podemos indicar en las figuras de René Descartes y John Locke los padres, respectivamente, del Racionalismo y del Empirismo.

Sin entretenernos minuciosamente sobre las susodichas tradiciones epistemológicas modernas, podemos citar algunos de los puntos que mejor ejemplifican el aparato teórico desarrollado por los mencionados estudiosos.

Descartes excogitó la famosa *duda metódica* cuya estructura descansa principalmente sobre un particular interrogante: ¿Qué cosa puedo considerar real a pesar de cualquier duda?.

La respuesta de Descartes es que cada credencia puede ser puesta en discusión excepto que la existencia del sujeto pensante que, en el ponerse esta pregunta, implícitamente existe. Desde aquí la célebre frase *cogito ergo sum*. Según Descartes, la verdad última puede derivar exclusivamente de la existencia real de un sujeto pensante, que está constituido a la vez por la *res cogitans* - literalmente *cosa pensante* - y por la *res extensa* - es decir la dimensión corpórea y tangible del individuo -. Según el estudioso francés, el conocimiento efectivo de la realidad externa es alcanzable únicamente a partir de la mente y no de los sentidos que, por su naturaleza, pueden ser falibles.

Una de las personalidades principales que criticó firmemente el racionalismo de Descartes fue John Locke, padre del empirismo inglés. Los supuestos teóricos de Locke son diametralmente opuestos a los de Descartes: en efecto, según el estudioso inglés el mundo real percibido

posee una naturaleza objetiva. También cuando los sentidos fracasan en la restitución del mundo sensible, sin embargo queda la posibilidad de percibir algo.

Locke puso en comparación la mente humana con una *tabula rasa*, esto es, desprovista de ideas innatas. Es justamente con esta afirmación que Locke alcanza el punto de máxima distancia del racionalismo de Descartes. En efecto, Locke cree que la mente adquiere ideas únicamente a través de la experiencia sensible, constituida a su vez por la sensación y reflexión (en este caso entendiendo la sensación como percepción sensible del mundo mientras que la reflexión corresponde a la percepción del funcionamiento interno de la propia mente).

En definitiva, es posible sacar una importante conclusión: toda la tradición filosófica occidental está atravesada por el dualismo de Descartes, es decir la escisión mente-cuerpo, sujeto-que-conoce y objeto-conocido, sé pensante racional y mundo pensado racionalmente. Es justamente en este dualismo donde la tradición epistemológica occidental choca con la oriental. A continuación, expondremos resumidamente los rasgos principales de la tradición intelectual japonesa, puesto que representa una interesante clave para una lectura teóricamente más eficiente, realística y productiva - respecto a la tradición occidental - del proceso de creación de conocimiento y de las dinámicas del cambio organizativo y social.

La perspectiva oriental

Probablemente la característica más típicamente distintiva del pensamiento japonés es su basarse en la unidad de humano y mundo natural y, paralelamente, de la incapacidad de separar y objetivar el yo de la naturaleza.

Un ejemplo práctico de esta simbiosis - del humano y del natural - se encuentra en las características estructurales del lenguaje de esta cultura: la lengua japonés necesita el pensamiento visivo y la manipulación de imágenes tangibles. En otras palabras, las representaciones lingüísticas japonesas, a pesar de su pertenencia al mundo real o de la fantasía, tienen por el sujeto que habla un valor de realidad en cuanto existen en su mente en el mismo momento en el que vienen expresadas. El lenguaje japonés sugiere también una visión peculiar del tiempo y del espacio: el japonés considera el tiempo como el fluir continuo de un presente en renovación permanente - contrariamente a la tradición occidental que posee una percepción secuencial del tiempo -. También en la visión del espacio, el japonés no utiliza una perspectiva bien definida, un punto de vista fijo e inmutable, y esto es evidente, por ejemplo, en la tradición pictórica, adonde la ausencia de perspectiva hace que el pintor no necesite dibujar las sombras.

Así pues, la unidad del humano y del natural representa una constante imprescindible del pensamiento japonés y esto implica una renuncia a cualquier metafísica que predetermine la relación entre pensamiento humano y naturaleza. Este comportamiento mental constituye, en definitiva, una de las características más importantes de la tradición intelectual japonesa, característica que incide profundamente sobre la gestión del conocimiento en el relativo ámbito organizativo.

La natural consecuencia de la cultura japonesa del creer en la unidad cuerpo-mente ha sido la valorización de la interacción entre el yo y el otro. Aquí hay otra importante diferencia entre la cultura occidental y la oriental: mientras que la primera posee una visión a menudo atomística y mecanicista de las relaciones humanas, la segunda piensa en estas relaciones en una perspectiva colectiva y orgánica. Es más, generalizando se puede decir que mientras que el occidental suele conceptualizar la realidad en una perspectiva objetivista, el japonés piensa en la realidad siempre en conexión empática con otras personas y cosas.

A continuación haremos un breve repaso histórico sobre las modalidades con las que las principales teorías económicas han tratado el conocimiento y su papel en los fenómenos económicos. Será posible observar como, en general, las varias teorías económicas se enfocan en particular en los procesos de adquisición, acumulación y utilización de conocimiento

existente más que en verdaderos procesos de creación de conocimiento. Dicha comparación de filosofías debería permitirnos destacar las diferencias existentes entre tradición epistemológica occidental y oriental y, por consecuencia, observar y analizar las modalidades de tratamiento del conocimiento típicas de los citados enfoques filosóficos, y también las consecuencias en el aspecto organizativo y en el aprendizaje.

2.3.2 Conocimiento y teorías económicas: una mirada al pasado

El conocimiento, en ámbito económico, ha constituido un factor que, de manera más o menos directa, ha tenido un papel crucial para la formulación de varias teorías económicas. A continuación nos vamos a encaminar sobre algunas de las principales teorías económicas que apoyan en el concepto de conocimiento su propio aparato teórico.

Marshall, Hayek, Schumpeter

Alfred Marshall, precursor de la corriente económica neoclásica, fue uno de los primeros estudiosos en llamar explícitamente la atención sobre la importancia del conocimiento en las dinámicas de la actividad económica. A diferencia de otros economistas clásicos que interpretaban el conocimiento como un elemento molestandor en la actividad económica, Marshall reconocía en el conocimiento el más robusto motor de la producción (Marshall, 1965). De todos modos, es preciso subrayar que para los economistas neoclásicos el conocimiento era identificable substancialmente con la información del precio. Consecuentemente, en primer lugar, sobre el mercado cada empresa disponía de la misma cantidad de conocimiento y, secundariamente, básicamente la economía neoclásica desconocía el conocimiento tácito y explícito contenido en los sujetos económicos.

La perspectiva sobre el concepto de conocimiento mutó con la escuela económica austriaca, representada por Frederich Von Hayek y Joseph Schumpeter, que pusieron mayor atención sobre el aspecto *subjetivo* del conocimiento y sobre la imposibilidad de considerarlo como una cantidad fija. En particular, Hayek (Hayek, 1937) subrayó la importancia del conocimiento tácito - es decir, específico de un determinado contexto espacio-temporal - distinguiéndola del conocimiento científico, lo cual concierne a unas reglas generales. No obstante, Hayek no logró visualizar uno de los procesos fundamentales de la creación de conocimiento, esto es, la conversión del conocimiento tácito a explícito, quedándose así en una concepción *estática* del saber y sosteniendo exclusivamente la necesidad de optimizar el uso del conocimiento existente.

Otro importante estudioso austriaco, Joseph Schumpeter, se ocupó de la naturaleza cambiante y provisoria de la economía capitalista. En esta perspectiva, el desarrollo del capitalismo se traduce en la creación de nuevas combinaciones de conocimiento explícito (Schumpeter, 2010). Con estas afirmaciones, Schumpeter había centrado en parte una de las dinámicas fundamentales del proceso de creación de conocimiento, esto es, la combinación innovadora de los conocimientos.

Penrose, Nelson y Winter

Diversamente de Schumpeter, que había enfocado su análisis en el proceso de cambio en sentido global, Edith Penrose había puesto su atención sobre el análisis del desarrollo de cada empresa definidas como organizaciones formales y conjunto de recursos productivos humanos y materiales (Penrose, 1959). Según la estudiosa, los recursos por sí mismos no constituyen

los factores del proceso productivo sino que son los servicios que tales recursos permiten obtener los que tienen importancia en la empresa. Los servicios son, a su vez, el resultado de la experiencia y del conocimiento acumulados en la empresa; en otras palabras, la empresa puede ser considerada como un ente depositario de conocimiento.

Otro aspecto importante del análisis de Penrose consiste en definir el proceso de planificación de los recursos como un factor determinante del desarrollo de la empresa: los responsables de la planificación en la empresa crean *imágenes* - o, por utilizar un término actual, crean una *visión* - de la empresa misma y del ambiente adonde opera, evaluando puntos de fuerza y debilidad, oportunidades y vínculos ambientales y planificando por consecuencia el uso de los recursos, todo esto a partir de la experiencia o *know-how* acumulado.

También Nelson y Winter, en el ámbito de la teoría evolucionista del cambio tecnológico y económico, consideran la empresa como un depósito de conocimiento. Más específicamente, estos dos estudiosos definen el conocimiento acumulado por la empresa como un conjunto de esquemas de comportamiento regulares y previsibles definido *rutinas* (Nelson & Winter, 1982). En este contexto, la innovación constituye un proceso imprevisible de variación de las susodichas rutinas. Nelson y Winter han asimismo elaborado el concepto de *trayectoria natural* con el que pretenden especificar el particular camino de desarrollo tecnológico de la empresa estrechamente conectada con el *régimen tecnológico* definible como el conjunto de los conocimientos cognitivos sobre lo que es factible en sentido tecnológico.

Cuanto acabamos de describir pone en evidencia que la cantidad y calidad de desarrollo tecnológico de una empresa depende estrechamente del conocimiento acumulado por la misma, pero parece faltar en la literatura económica de entonces una conexión explícita entre creación de conocimiento tecnológico y procesos organizativos complejos.

2.3.3 Conocimiento y teorías organizativas y del Management: principales referencias

Uno de los ejes teóricos principales que es necesario destacar en relación a las teorías apenas descritas consiste en el hecho de que éstas se han focalizados sobre el conocimiento existente en las empresas subestimando o ignorando la creación activa y subjetiva de nuevos conocimientos por parte de sujetos económicos. Las razones de ello pueden encontrarse esencialmente en la fuerte tendencia, típicamente occidental, a conferir cientificidad a la economía. Dicho con otras palabras, persiste en los economistas una concepción - heredada de Descartes - del conocimiento como separado del sujeto que lo produce.

Una orientación análoga a la susodicha se rescuentra en las teorías del Management, fuertemente connotadas en sentido *humanístico*. La razón de ello puede reconducirse al hecho de que en el área de estudios del management cobran protagonismo sobre todo aquellas prácticas manageriales invertibles sobre el campo, a diferencia de los colegas economistas, más atentos a la elaboración de modelos abstractos.

En la literatura del Management es posible distinguir dos principales enfoques teóricos: el primero se basa sobre la tendencia a conferir cientificidad a la estrategia del management; el segundo, por el contrario, centra la atención sobre el concepto de cultura organizativa.

Una vez más, parece reaparecer una reformulación de la diatriba racionalismo-empirismo que, esta vez, concierne al enfoque científico a las estrategias del management, en contraposición a uno mayormente orientado en sentido humanístico.

2.3.4 El management científico

Los orígenes de la susodicha orientación teórica remontan a Frederick Taylor, que propuso eliminar la escasa productividad de los trabajadores a través del uso, en el ámbito de la organización y ejecución del trabajo, de métodos y procedimientos científicos - y, por tanto, altamente estandarizados y rígidos -.

El *management científico* (Taylor F. , 1911) ha representado un intento de formalización y objetivación de los conocimientos y capacidades tácitos, implícitos en el sujeto, no logrando pero capturar la dimensión heurística y creativa intrínseca de los trabajadores. De hecho, usualmente el proceso de creación de metodologías laborales innovadoras ha sido puesto bajo exclusiva responsabilidad de los managers.

Bajo el impulso de la rápida difusión del taylorismo nació la *teoría de las relaciones humanas* que, básicamente, destacaba la importancia de los factores humanos en el Management. Una fase importante de este enfoque teórico ha surgido durante los años Veinte y Treinta, cuando un grupo de investigadores de la universidad de Harvard, dirigida por George Mayo, dirigieron una serie de experimentos en una instalación de la Western Electric en Hawthorn (Mayo, 1949): los estudios demostraron la incidencia sobre el nivel de productividad de factores sociales como el humor, el sentido de pertenencia a un grupo laboral y la capacidad de comprender las dinámicas de grupo.

A partir de los estudios susodichos, Mayo elaboró, en colaboración con F.J. Roethlisberger (Roethlisberger & Dickson, 1939) y otros, una nueva teoría del Management llamada *teoría de las relaciones humanas*, que básicamente se contraponía a la visión, típica de Taylor, del trabajador mecanizado y subrayaba la naturaleza social del ser humano y la necesidad por parte del Management de pensar el trabajador en el contexto de un grupo de trabajo. Mayo subrayó además la necesidad, por parte del Management, de cuidar y desarrollar relaciones humanas satisfactorias en el ámbito laboral, de manera que pueda ser posible incidir directamente sobre el nivel de productividad general.

No obstante la importancia atribuida a los factores humanos para el desarrollo de la productividad, la escuela de las relaciones humanas no consiguió alejarse netamente de la concepción taylorista del trabajo; sucesivamente ha sido reabsorbida por esa última en modelos teóricos tendientes una vez más a considerar el sujeto laboral como basado sobre sencillas relaciones estímulo-respuesta, descuidando así la capacidad intrínseca del individuo para crear conocimiento.

Chester Barnard

Uno de los primeros estudiosos que propuso una síntesis entre la *racionalidad mecanicista*, típica de la escuela de Taylor, y el énfasis de los factores humanos típico de la escuela de las relaciones humanas, ha sido Chester Barnard.

Barnard ha sido entre los primeros en reconocer la importancia de la gestión organizativa al interno de la empresa. Gracias a su experiencia personal de presidente de la *New Jersey Bell Telephone Company*, Barnard formuló una teoría del Management que se basa sobre dos ejes esenciales. Ante todos, según Barnard el conocimiento no se resume meramente en contenidos lógicos-lingüísticos, sino que comprende también aspectos no lingüísticos y del comportamiento. En segundo lugar, Barnard destaca como los líderes de empresas deban crear valores, credencias y conceptos que permitan asegurar solidez al sistema de conocimientos presente al interno de una organización, además que gestionarla como un sistema cooperativo.

Un rasgo fundamental de la teoría de Barnard es la distinción entre procesos mentales lógicos y no-lógicos (Barnard, 1948): los primeros dan lugar a un conocimiento de tipo científico, formal y expresable; los segundos tipos de procesos originan conocimiento *de comportamiento*, básicamente inherente a procesos mentales inconscientes - como procesos evaluativos y de decisión - y, consecuentemente, difícilmente expresables y formalizados.

El problema fundamental del proceso de organización del Management consiste, en la opinión de Barnard, en canalizar objetivos conflictivos, pertenecientes a diversos actores sociales, en un sistema cooperativo racional. El conocimiento desempeña, en este sentido, un papel primario en cuanto permite generar aquella racionalidad cooperativa necesaria para superar las limitadas capacidades de elaboración de la información típica de los seres humanos.

Barnard tiene por lo tanto el mérito de haber destacado la importancia de la armonización de los procesos lógicos y no-lógicos característicos de la mente humana, además de los aspectos científicos y conductuales del conocimiento. No obstante, este teórico no ha tratado explícitamente las modalidades de creación de conocimiento al interno de la organización ni tampoco ha dado explicaciones exhaustivas en relación a las cuestiones centrales de cómo traducir el conocimiento tácito y conductual de los miembros de la organización en conocimientos organizativos y de cómo utilizar dicho conocimiento de manera funcional a las oportunidades ambientales y contextuales.

Herbert Simon

Rehaciéndose a las ideas elaboradas por Barnard sobre la importancia del papel dirigente en las organizaciones, Herbert Simon analizó los procesos de decisión y de *problema solving* internos a una organización, la cual viene a su vez entendida como sistema de elaboración de la información (Simon, 1947). Simon desarrolló una teoría científica concerniente los procesos decisionales y de problema solving que gravitan alrededor del concepto de *racionalidad limitada*, por él mismo formulado.

El afirmaba, en otras palabras, que el ser humano tuviera limitadas capacidades de elaboración de la información. A partir de este supuesto, construyó un modelo *cibernético* de la mente humana, entendiéndola como un procesador de información. Más específicamente, Simon afirmaba que la estructura cognitiva humana actúa como un centro de elaboración de la información proveniente desde los órganos sensoriales; estos datos - input - serán luego traducidos en estructuras significativas reabsorbidas por la mente bajo forma de nuevos conocimientos. Simon afirma además que las características estructurales y funcionales típicas de una organización son análogas a las de los procesos cognitivos humanos.

En conclusión, Simon remarcó el aspecto lógico de los procesos decisionales en la organización además de los límites de las capacidades cognitivas humanas que necesariamente influyen tales procesos. Por otra parte, descuidó el *conocimiento conductual* de Barnard y el *conocimiento tácito* de Polanyi (Polanyi, 2011), considerándolo como un factor de interferencia al interno de la organización. El porqué de esto hay que buscarlo en el hecho de que el estudioso atribuye mayor relevancia al aspecto racional y lógico de los procesos decisionales y de problema solving más bien que al aspecto axiológico y de significado. En efecto, según Simon la organización tiene el objetivo de reducir la complejidad de los problemas y la redundancia de información. Esta concepción ha llevado a Simon a no considerar la capacidad potencial de los seres humanos de crear conocimiento y que, a su vez, esta permita descubrir y resolver los problemas presentes al interno de una organización. Además, evalúa poco la capacidad proactiva de la organización sobre el ambiente, limitándose en atribuir a la organización un papel de adaptación pasiva a la dimensión ambiental.

Karl Weick

El paradigma teórico de Simon fue puesto en crítica por Karl Weick, que remarcó la ambigüedad y la irracionalidad que caracteriza los procesos decisionales y de *problem solving* internos a una organización. Esta, según Weick, representa no tanto un sistema de planificación y decisión sino más bien un sistema de percepción de problemáticas cuya función principal es asignar significado a cuanto ocurre sólo retrospectivamente.

Weick elaboró en este sentido una teoría organizativa llamada *teoría de la creación de sentido* (Weick, 1995).

La idea de fondo de esta perspectiva teórica consiste en que la realidad es el resultado de un continuo y dinámico proceso de definición del mundo, operado por los seres humanos al fin de crear un orden y dar retrospectivamente sentido a cuanto ocurre. El concepto de creación de sentido destaca el esfuerzo que las personas actúan con el objetivo de dar credibilidad racional a la propia realidad y a la de los demás.

Según Weick, la organización está escandida por ciclos de comportamiento estructurados que adquieren sentido a partir del desarrollo de significados y de modos de entender conjuntamente compartidos entre los miembros que la componen. En efecto, la organización puede leerse también como el logro de una convergencia de procesos de significación entre los miembros que la componen.

Pese al mérito por haber destacado la importancia y las dinámicas del proceso de *making sense* típico de las organizaciones, Weick descuida las potencialidades proactivas que estas poseen, es decir, la capacidad de las organizaciones de aprovechar el caos creativo presente en el ambiente para que cobre forma el proceso de creación de conocimiento individual y organizativo.

2.3.5 La ciencia de la estrategia

Como hemos visto hasta ahora, la visión científica de la organización - entendida como un sistema de elaboración de la información - era criticada por el enfoque humanístico que la consideraba como el resultado de un proceso complejo de creación de sentido no racional.

Paralelamente, se iba delineando otra diatriba entre una concepción humanística del Management, por un lado, y una visión científica del mismo, por otra.

La migración en sentido científico hacia la estrategia económica fue un proceso que empezó en torno a los años Sesenta del siglo XX, cuando algunos estudiosos del Management - que pertenecían a la *Boston Consulting Group* - llegaron a la conclusión que la empresa tuviese que concentrarse no sólo exclusivamente sobre los costes de producción sino también ampliar sus propios objetivos hacia la optimización de la producción y la ampliación de la propia cuota de mercado. El BCG formalizó estas ideas en un modelo de planificación estratégica denominado *PPM - Product Portfolio Management* - que permitía establecer el flujo de fondos destinados a una actividad o a un producto a partir de la tasa de crecimiento del mercado y de la cuota de mercado relativa.

Entre los modelos estratégicos elaborados en el periodo aquí considerado, cabe mencionar el llamado *modelo de las cinco fuerzas* de Porter (Porter, 1979) que, básicamente, permite entender como las empresas crean y mantienen ventaja competitiva. Las *fuerzas* de las que habla Porter son: las barreras al ingreso, el poder de negociación de las compras, el poder de negociación de los vendedores al mayor, la presencia de productos o servicios alternativos a los propios y, en fin, la rivalidad entre los competidores actuales.

A través el análisis de esas fuerzas es posible, según Porter, entender la estructura del sector productivo y sus líneas de cambio y, consecuentemente, permitir a las empresas optimizar sus elecciones de mercado y organizativas.

En conclusión, es posible observar que, si bien los modelos teóricos elaborados en el ámbito de la estrategia económica hayan reconocido la importancia del conocimiento estratégico, no han tenido en cuenta principalmente el mismo proceso de creación de conocimiento. En efecto tales modelos de referencia no han debidamente considerado la importancia, al interno de una organización, de los conceptos de *valores* y *creencia*, que están a la base de la elaboración de una *visión*, necesaria a su vez para mantener en vida las organizaciones en sus variedades. Además, estos modelos teóricos asignan exclusivamente al top-management el papel de

gestionar el conocimiento explícito existente, perjudicando así la posibilidad de utilizar el inmenso patrimonio de conocimiento tácito poseído por los demás miembros de la organización. Finalmente, los modelos de estrategias científicas inadvierten la importancia del conocimiento como fuente de competencia.

Básicamente, una vez más asistimos a un enfoque taylorístico al conocimiento, cuya gestión viene realizada únicamente por los vértices de la organización que, a su vez, no toman en consideración elementos humanos difícilmente formalizables y cuantificables como los valores, las creencias y las experiencias regresas. Veremos como los susodichos huecos serán en parte compensados por los estudios sobre la *cultura organizativa* nacida en torno a los años Ochenta.

2.3.6 La <<Cultura organizativa>>

En torno a la primera mitad de los años Ochenta, el enfoque científico en el ámbito de las decisiones estratégicas empezó a demostrar sus propias grietas. Se intentó, por tanto, buscar otra vía que permitiera compensar la falta de competencia derivada por el uso de la *ciencia de la estrategia*.

Peters y Waterman (Peters & Waterman, 1982) a partir de los estudios efectuados sobre algunas empresas excelentes en esa época, pudieron observar como el trato esencial que acomunaba esas empresas fuera el haberse esforzado en promover el compartir de valores entre sus propios miembros y, en última análisis, el crear una verdadera cultura organizativa que orientara de manera específica el modo de pensar y actuar de la organización.

Un personaje particularmente importante en el ámbito de los estudios sobre la cultura organizativa es Edgar Schein.

Merece la pena reportar por entero la definición que este estudioso ha dado de la cultura organizativa:

“La cultura organizativa se puede definir como un conjunto de presupuestos fundamentales – frutos de invención o descubrimiento o desarrollados por un determinado grupo en el momento en el cual ha aprendido a afrontar problemáticas de adaptación externa y de integración interna – que se han demostrado bastante funcionales para ser considerados válidos y, por lo tanto, idóneos a ser transmitidos a los nuevos miembros como la vía más correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esas problemáticas” (Schein, 1990, p. 11). En esa definición queda implícito el convencimiento de que el desarrollo de una *visión compartida* requiere necesariamente la presencia de suficientes experiencias compartidas acumuladas durante un dado periodo de tiempo. Es justamente en este sentido que es posible concebir la cultura como fruto de la experiencia de grupo.

Por lo tanto, es posible pensar en una definición de cultura organizativa como un conjunto de creencias y conocimientos compartidos por los miembros de una organización.

Concluyendo, los estudios efectuados durante los años Ochenta del siglo pasado sobre la cultura organizativa han arrojado algo de luz sobre la importancia, al interno de una organización, de los factores humanos como los valores, las creencias, los significados, los símbolos, predisponiendo de tal modo las condiciones para que los estudiosos pudieran concentrarse sobre el carácter implícito del conocimiento. Además, estos teóricos han destacado el constante rasgo dinámico de las organizaciones, subrayando su capacidad de aprender y elaborar significados compartidos, de evolucionar en el tiempo a través de la interacción entre los propios miembros y entre estos y el ambiente adonde ellos actúan.

2.3.7 Hacia un nuevo concepto de conocimiento

Hemos visto como la definición del concepto de conocimiento haya asumido en el tiempo dos principales connotaciones: una de tipo científico - caracterizada por una concepción del

individuo como sujeto que elabora, al interno de una organización, la información poseída y la utiliza científicamente en los procesos decisionales y estratégicos - y una concepción mayormente orientada en sentido humanístico que, por el contrario, destaca una de las características fundamentales del ser humano, es decir la creación de sentido, un proceso continuo y dinámico de definición de la realidad y que emana de la interacción entre individuos. En torno a la mitad de los años Ochenta asistimos a una serie de intentos de alcanzar una síntesis del enfoque científico y humanístico. Estos intentos convergen en tres diferentes enfoques, estrechamente conectados entre ellos:

- a) Los estudios sobre la *sociedad del conocimiento* de Drucker;
- b) Las teorías sobre el aprendizaje organizativo;
- c) Las teorías sobre la gestión estratégica de los recursos organizativos.

La <<Sociedad del conocimiento>> de Peter Drucker

En el segundo posguerra, la concepción de la sociedad mutó radicalmente: de industrial, ésta se transformó en sociedad de servicios y, sucesivamente, de la información. Es justamente en este periodo que empezó a afirmarse una orientación teórica managerial que consideraba las organizaciones económicas como sujetos creadores de conocimiento.

Uno de los pioneros de esta ola de pensamiento fue Peter Drucker. En *Post-Capitalist Society* (Drucker P. , 1993) afirmaba que se estaba a punto de entrar en la sociedad del conocimiento, adonde el recurso económico principal y esencial viene representado por el conocimiento y los individuos que lo generan. Por consecuencia, Drucker estaba convencido que el reto primario de las organizaciones iba a ser construir acciones aptas a gestionar, de manera optima, los procesos de transformación que caracterizan todas las organizaciones. Por lo tanto, la organización de la sociedad post-capitalista tiene que ser moldeada para que pueda enfrentar el cambio constante y rápido. (Drucker P. , 1988).

El aprendizaje organizativo: primeros enfoques

A raíz del mencionado pensamiento de Drucker sobre la necesidad, por parte de las organizaciones, de modificarse continuamente, se fue afirmando toda una serie de estudios sobre el llamado *aprendizaje organizativo*, considerado el mecanismo fundamental de adaptación necesario para la sobrevivencia de la organización. Propio como ocurre a los individuos, también las organizaciones tienen que adaptarse continuamente al ambiente circunstante, bajo un continuo intercambio dinámico entre individuos (y grupos de individuos) y el contexto.

Los teóricos del aprendizaje organizativo afirman que todo eso conlleva principalmente dos tipos de actividades al interno de una organización:

- a) Obtener el conocimiento necesario - el llamado *know how* - para la resolución de problemas específicos atinentes a la visión de la organización.
- b) Crear nuevos esquemas y modelos mentales, visiones, idóneos para insertarse en aquellos precedentemente formulados.

Senge (Senge, 2002) ha propuesto una ulterior aserción en este sentido: en las organizaciones, el aprendizaje puede ser de tipo activo-generativo y pasivo-adaptivo; ambas formas de aprendizaje concurren en reforzar la competencia de la organización, su flexibilidad y, pues, su adaptabilidad a las turbulencias del mercado. El principio básico que debe gobernar el aprendizaje en las organizaciones es lo que Senge define como *pensamiento sistémico*, esto

es, la capacidad por parte del Management de armonizar los diferentes modelos mentales presentes en el grupo organizativo, y de canalizarlos en un corpus coherente y cohesionado de teoría y práctica.

El enfoque basado sobre los recursos

En los años Noventa del siglo XX el mercado estaba ya caracterizado de forma importante por una continua expansión y cambio, dinámicas que han contribuido en resaltar los límites del enfoque *estructuralista*, incapaz por sí mismo de satisfacer la necesidad de las organizaciones de adaptarse a las turbulencias del mercado.

Dicha necesidad ha dado origen a un nuevo paradigma de estrategia organizativa llamado *enfoque basado sobre los recursos*. En contraposición al enfoque estructural característico de la ciencia de la estrategia, el enfoque basado sobre los recursos destaca el hecho que las competencias, las capacidades y las impostaciones estratégicas representan la real ventaja competitiva de una empresa. Por lo tanto, el enfoque estructural ya no puede enfrentarse a las extraordinarias transformaciones del mercado de los años Noventa; estos cambios han impulsado la creación de estrategias de empresa dinámicas, que generaran organizaciones que aprenden, en grado de adaptarse y modificarse en el tiempo, toda capacidades que implican un proceso complejo de investigaciones, individuaciones y resoluciones - a nivel organizativo - de los problemas específicos en juego.

Resumiendo, en esta primera parte ha sido expuestas algunas de las principales teorías económicas, del management y organizativas características de la tradición epistemológica occidental. Gran parte de esta literatura ha tratado, de forma más o menos directa, el concepto de conocimiento en una perspectiva científica y objetiva, y tal acepción ha empezado con mostrar sus propios límites en torno a los años Ochenta del siglo pasado, época de importantes cambios del mercado. No obstante en esa época se hayan desarrollado varias teorías del management con el objetivo de evaluar el papel del conocimiento en las organizaciones, los estudios sobre el proceso de creación de conocimiento al interno de las organizaciones económicas han sido carentes. En efecto, dichas teorías se centran en la mera problemática de la adquisición, acumulo y utilizo de los conocimientos pre-existentes mientras que el proceso de creación de conocimiento viene ignorado o depreciado. El motivo de ello es probablemente la entonces todavía fuerte trascendencia del modelo dualista de Descartes que, a partir de su escisión mente-cuerpo, sujeto-que-conoce y objeto-conocido, ha encauzado los teóricos hacia una visión *científica* del conocimiento, poniendo consecuentemente en la sombra el valor y la incidencia de los llamados *conocimientos tácitos*, intrínsecos en cada individuo. Por tanto, el proceso fundamental de creación de conocimiento explícito a partir del tácito resta básicamente ignorado y, con ello, una de las dinámicas esenciales de la vida de las organizaciones, esto es, la innovación.

Una interesante perspectiva de análisis del concepto de innovación remonta al estudio del proceso de creación de conocimiento llevado a cabo por Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi. Básicamente, estos teóricos han desarrollado un enfoque innovador al entender las organizaciones como sistemas, más o menos organizados, que intentan enfrentar la incertidumbre constante del mercado no sólo adaptándose pasivamente sino interactuando activamente. Con otras palabras, las organizaciones están en grado de transformarse a ellas mismas - visión en neto contraste con la estática y pasiva típica de la tradición occidental -. Por tanto, se piensa en la organización como una entidad que, para sobrevivir, tiene que relacionarse a un ambiente en continua y rápida evolución; ésta tiene que ser capaz de crear información y conocimiento y no sólo de elaborarlos o tratarlos eficazmente. En otras palabras, la organización se considera como un sistema capaz de renovar sus propios modelos de conocimiento, de pensamiento y acción, reinventándolos y reformulándolos en relación a sus propias capacidades y necesidades ambientales. Estamos hablando, en definitiva, de gestionar

la incertidumbre: premisa de este proceso es conocer sus orígenes. En cierto sentido, la incertidumbre nace de la ignorancia, de la casualidad y de la complejidad, todas condiciones que normalmente connotamos en sentido negativo. En realidad, la ignorancia puede representar un trampolín para la innovación y el descubrimiento. La casualidad puede favorecer el desarrollo del cambio, del aprendizaje, de la evolución y de la adaptación. La complejidad puede animar al crecimiento y al desarrollo de nuevas conexiones estructurales, que finalmente estimulan la capacidad creativa y adaptativa de las organizaciones creadoras de conocimiento.

2.4. El papel de la memoria en el proceso cognoscitivo

El de la memoria es un campo de delicada investigación, tanto porque abarca el tema de la mente y de su funcionamiento, campos del saber de inmensa envergadura, como porque, desde la perspectiva organizativa, no se ha desarrollado todavía una teoría particularmente preeminente respecto a las demás. Sin embargo, cabría citar algunas definiciones útiles para calibrar una aproximación al concepto de memoria:

- “La memoria es la facultad de retener y recordar cosas pasadas, y está asociada en primer lugar con individuos” (Walsh & Ugson, 1991, p. 58).
- “Los descubrimientos, invenciones y evaluaciones de los agentes que aprenden deben estar enclavados en la memoria organizativa” (Argyris & Schon, 1978, p. 19).
- “Los hechos pasados, promesas, objetivos, presunciones y comportamientos están almacenados en la memoria” (March & Olsen, 1976, p. 62).
- “La memoria es la habilidad para recordar cosas la cual nos permite exhibir estabilidad en nuestro pensamiento y en nuestras acciones” (Williams, 2001, p. 78).
- “Reglas, procedimientos, tecnologías, creencias y culturas son conservadas a través de sistemas de socialización y control. Son recuperados a través de mecanismos dentro de una estructura de memoria. Tales instrumentos organizativos no sólo graban la historia sino que forman su camino futuro, y los detalles de ese camino dependen significativamente del proceso por el cual la memoria es mantenida y consultada” (Leavitt & March, 1988, p. 326).

Ahora bien, un primer paso hacia la conceptualización de la memoria consiste en trazar los confines (teóricos) entre memoria individual y organizativa. En efecto, si bien es cierto que cada individuo tiene su propio sistema de memoria, no es del todo cierto que lo mismo pueda decirse de las organizaciones. En relación a ello, se pueden distinguir distintas posturas: lo más escépticos, como Argyris y Schon (Argyris & Schon, 1978), afirman que las organizaciones, como tales, no son capaces de recordar. Al otro extremo, hay quien defiende la memoria organizativa, como Sandeladns y Stablein (Sandeladns & Stablein, 1987), que consideran las organizaciones como entidades mentales capaces de pensar. Y, como a menudo ocurre, se encuentran posiciones intermedias, como la de Weich & Gilfillan (Weich & Gilfillan, 1971), que afirman que la organización guarda y recupera conocimientos a pesar que parte de sus miembros la abandonen o no. Esto se justificaría a partir de la convicción de que la memoria es capaz de anidarse también en estructuras, procedimientos, reglas y, en definitiva, en la cultura propia de las organizaciones.

Aunque sean íntimamente interconectados entre ellos, memoria y aprendizaje no deben confundirse, puesto que la primera se acerca más al proceso de retención de la información mientras que el segundo apunta más a los procesos de adquisición. Por lo tanto, vamos a tratar de definir las funciones principales de la memoria, para luego relacionarlos a la dimensión de la llamada memoria organizativa.

2.4.1 Memoria y sus funciones

Sintetizando, la función que caracteriza esencialmente el proceso cognitivo de la memoria, organizativa y no, es la de almacenar los conocimientos adquiridos en el tiempo.

Sin embargo, no todos los conocimientos se almacenan, hecho particularmente válido en el caso de los sistemas organizativos, adonde entran en juego dinámicas diferentes respecto a las del nivel individual. Por ejemplo, una de las razones de la falta de retención absoluta de conocimientos en una organización se refiere al dinamismo entrada/salida de los miembros que la componen. De hecho, una persona que abandona una organización, lleva consigo tanto el know-how madurado en ella, quitándolo a la memoria organizativa, junto al know-how precedentemente aportado. Por este motivo, resulta preciso para la organización encontrar la manera de extrapolar de los individuos los conocimientos considerados relevantes, para que sea posible fijarlos en la memoria organizativa colectiva.

Otra dificultad para la retención de conocimientos en una organización es que éste no venga retenido o porque se considera innecesario o porque se opina, erróneamente, que exista ya en la memoria organizativa. Una solución posible sería que la organización sepa anticipar sus necesidades futuras y, paralelamente, definir claramente natura y contenido de los conocimientos almacenados en la memoria organizativa (Huber, 1991).

En tercer lugar, la dificultad de almacenar conocimiento a nivel organizativo verte en el hecho de que es un proceso que implica un coste importante, tanto en términos materiales como de recursos mentales. Por ejemplo, implementar conocimientos en rutinas organizativas o formar sus miembros en específicas competencias o habilidades comporta un coste.

Resulta por tanto bastante evidente la importancia de optimizar positivamente los procesos de creación y distribución de conocimiento en la organización, para su éxito y adaptación continua a un contexto cambiante.

Ahora bien, por lo dicho hasta ahora, surge la necesidad de considerar que la memoria no se encuentra siempre en un mismo lugar, sino que está distribuida en los distintos sujetos y sistemas que componen una organización.

En particular, podemos destacar: a) Individuos, b) Procedimientos y rutinas, c) Valores, normas y cultura, d) Red interorganizativa.

- a) Se supone que los individuos, en una organización, retengan en su memoria información y conocimientos a partir de sus experiencias directas e indirectas, las cuales, a su vez, pueden seguir el camino para confluir en creencias y valores. Kim (Kim, 1993) habla de modelos mentales individuales, que comprenden, por un lado, el aprendizaje operativo, esto es, aquellas rutinas individuales que los sujetos utilizan para cumplir sus tareas - el llamado know-how -. Por otro lado, la memoria individual contiene esquemas mentales, definidos también como aprendizaje conceptual. Ahora bien, si es verdad que parte de estos modelos mentales individuales pueden ser externalizados y formalizados, por ejemplo en manuales, es también cierto que hay una parte de ellos que es tácita y de difícil formalización y transferencia. Por este motivo, surge la necesidad de recurrir a formas de compartir el conocimiento tácito, por ejemplo a través de las comunidades de prácticas o de los laboratorios de aprendizaje antes mencionados.
- b) Coherentemente con cuanto acabamos de exponer, cabe sostener que parte del conocimiento está dentro de los procedimientos y rutinas típicos de una organización. Nelson y Winter afirmaban que "la conversión en rutinas de la actividad de una organización constituye la forma principal de almacenamiento de los conocimientos operativos específicos de una organización" (Nelson & Winter, 1982, p. 99). Así pues,

para que sea posible transformar un input en output, no se puede prescindir de aquel conocimiento incorporado en el susodicho proceso de transformación, conocimiento que procede justamente desde la llamada *memoria organizativa*. Todo ello se sostiene también por el hecho de que, normalmente, las rutinas y los procedimientos no consisten simplemente en un comportamiento guiado sin más sino que tienen una conexión importante con la historia organizativa y la relativa experiencia madurada y parte de su propia cultura organizativa.

- c) Si tenemos en cuenta la existencia de una historia organizativa, hay que considerar como aquellas experiencias que se han demostradas validas para acrecer y mejorar la vida organizativa serán transformadas en valores y normas que, a su vez, convergerán en un más profundo y holístico concepto de cultura organizativa. En este sentido, es posible entender la cultura organizativa como conjunto de conocimientos y creencias compartidas por los miembros de una organización que, más o menos sinérgicamente, contribuyen en crear una memoria organizativa (Schein, 1990).
- d) La racionalidad en la comunicación organizativa no depende exclusivamente de los sujetos en ella involucrados sino que es también función del ambiente adonde cobra forma. En este caso, se define ambiente tanto la situación-circunstancia específica como el contexto cultural en el que la organización está calada, con sus normas, modelos de comportamiento y procedimientos consolidados y aprobados socialmente. Pero, subrayamos una vez más, el conocimiento, desde el punto de vista cognitivo, no consiste en la mera adquisición de información almacenadas en la memoria, sino que es un proceso de búsqueda y construcción de significados vehiculados por varios medios. Análogamente, los procesos de construcción de memoria organizativa no tienen lugar solamente en el ámbito de la organización sino que se generan gracias también a la transmisión y, sobre todo, negociación de información también al externo de la organización misma que, por tanto, resulta orgánicamente conectada con su ambiente y las demás organizaciones colindantes. Dicho con otras palabras, la creación y el mantenimiento adaptivo de una red interorganizativa representa un factor dialécticamente relacionado con la construcción y maduración de una memoria organizativa, en la que la información no es inmediatamente situada en un lugar físico sino que reside en el flujo de intercambio tanto al interno de la organización como entre esta y su ambiente interorganizativo.

Aunque parezca obvio afirmar que la función de recuperación sea la otra cara de la memoria, este proceso en realidad no es tan lineal. En efecto, por su tipicidad de funcionamiento, la memoria no permite recuperar todo lo que ha contenido, sino que hay partes de información que, por distintas razones, desvanecen.

No obstante, particularmente en el caso de la memoria organizativa, hay algunas técnicas que facilitan el proceso de recuperación:

- la frecuencia de utilizo de conocimientos.
- La proximidad organizativa, es decir, que la recuperación de conocimientos más cercanos a procesos organizativos regulares sea habitual.
- El utilizo de la tecnología como prolongamiento de las facultades cognitivas de los miembros de la organización, paralelamente a las mayores oportunidades proporcionadas por la existencia de una red tanto organizativa como tecnológica.

2.5. Información

Definir un concepto tan ecléctico como el de *información* es una operación particularmente importante en el contexto de nuestra investigación. Ante todo hay que destacar como la información no nace como tal, es decir inmediatamente como elemento de la comunicación, sino que más bien nace como *dato*, elemento básico identificable con un conjunto de hechos discretos y objetivos relacionados a la realidad. A partir de los datos, los individuos pueden añadirles valores, propiedades objetivas y, finalmente, significados, para que puedan transformarse en información. Sigue que la información no consiste simplemente de un conjunto de datos, por si mismo desprovistos de connotación de significado individual o colectivo, sino que dicho concepto se enriquece al proporcionar mayor probabilidad de control de la realidad presente y futura y, a la vez, influenciar los procesos decisionales subyacentes. En este sentido, el éxito o menos de las decisiones individuales y/u organizativas está directamente relacionado con la disponibilidad, cantidad y calidad de la información de la que se dispone en un dado momento.

Otra diferenciación a tener en cuenta es aquella entre necesidades de información y deseos (Mélèse, 1979): mientras que la necesidad de información está dirigida a una correcta finalización tanto de las decisiones tomadas como de los relativos procesos de ejecución, los deseos de información se refieren más a necesidades de construcción de la propia identidad, seguridad, poder y, más en general, al lograr o mantener determinadas condiciones o estatus. Finalmente, la revolución de la tecnología junto al la dimensión informática de la que procede, han generado un cambio radical en el sistema de información actual, entendido como un "conjunto de recursos técnicos, económicos y humanos, organizados de forma que permitan establecer las necesidades informativas de la organización y proporcionen dicha información en cantidad/calidad y en lugar/tiempo idóneos, para una correcta adopción de decisiones y para ejecutar las acciones derivadas de tales decisiones." (Peris, Fernandez-Guerrero, & Tarazona, 1995, p. 129). El sistema informático, en sentido estricto, se refiere por tanto a la posibilidad de manejar grandes masas de datos e información y, por ello, se connota más precisamente como instrumento del sistema de información, aunque su existencia, hoy día imprescindible, afecta de forma bidireccional el desarrollo del susodicho sistema de información. Gran parte de las sociedades hodiernas son, y serán, sociedades de la información, en el sentido de que los procesos centrales de generación de conocimiento, la productividad económica, el poder político/militar y los medios de comunicación ya han sido profundamente transformados por el paradigma de la información y están enlazados con redes globales de salud, poder y símbolos que funcionan según esa lógica" (Castell, 1996, p. 47).

2.5.1 Datos, información, conocimiento

Por lo expuesto hasta ahora, resultará evidente la existencia de una relación esencial entre la información y el proceso de aprendizaje, sea éste individual u organizativo. Sin embargo, no toda la información almacenada se transforma automáticamente en aprendizaje y no toda información conlleva a la creación de conocimiento. Por este motivo, es oportuno evidenciar las diferencias sustanciales existentes entre información y conocimiento.

En primer lugar, la información se alimenta de datos finalizados a la reducción de ambigüedad e incertidumbre o al conseguimiento de mayor control de la realidad, mientras que el conocimiento implica un nivel de información más complejo y comprendiente valores, creencias y el llamado know-how. En otras palabras, el conocimiento implica una comprensión más global del contexto de existencia de la información, o sea pretende investigar de dónde viene, qué presunciones enraizadas posee y, finalmente, interpreta su importancia y sus límites (Ericksen,

1996). Por lo tanto, una primera diferencia entre información y conocimiento es que la primera se refiere a meros procesos de *problem solving* mientras que el conocimiento eleva la organización de la información hasta producir un cambio en la interpretación misma de la información, afectando más profundamente los esquemas cognitivos de los sujetos implicados. Siguiendo con el análisis de esas diferencias, encontramos que el conocimiento, entendido aquí como producto del aprendizaje, contiene un elemento más, puesto que, a partir de la interpretación de la información, puede conllevar a cambios en las reglas decisionales y en las relativas actuaciones individuales y organizativas. Argyris y Schön (Argyris & Schön, 1996) afirman que la información es el entrelazado de pensamiento y acción finalizado al *problem-solving*, mientras que el conocimiento representa el output de la información organizativa cuando un cambio de pensamiento y acción produce a su vez un cambio en el diseño de prácticas organizativas.

En tercer lugar, reforzando la idea de que el conocimiento sea algo más complejo que un flujo de información, Nonaka y Takeuchi (1995) y Lawrence y Lorch (1967) definen la información como un flujo de mensajes, mientras que el conocimiento se origina a partir del flujo de información y está anclado en las creencias y compromisos del sujeto y, por tanto, afecta más bien la dimensión tácita del conocimiento.

Una cuarta diferencia, enlazada con la precedente, es que información y conocimiento difieren por complejidad y dificultad de transmisión. De hecho, mientras que la información es fácilmente compartible mediante, por ejemplo, la comunicación verbal o los manuales, el conocimiento, en su faceta más tácita, no puede prescindir de formas más complejas de transmisión, como el contacto humano y el aprendizaje vicario.

Por supuesto, tanto la información como el conocimiento difieren de los datos, siendo estos más nucleares e inertes y, de hecho, asumen forma de información o conocimiento a partir de la interacción entre personas que, a su vez, están sumidas en un determinado contexto social y cultural. No es casual que la llamada *sociedad del conocimiento* derive de los tres ejes fundamentales que acabamos de describir – datos, información, conocimiento – y que ellos sean representativos, en cierto sentido, de tres fases evolutivas de la susodicha sociedad, cuya capacidad de aprendizaje deriva de su eficiencia y eficacia en incorporar saber y talento innovadores y que, con ellos, pueda mejorar la coexistencia positiva de los individuos y de las organizaciones que con ellos conjuntamente se retroalimentan.

Resumiendo, cabe reconocer y afirmar que los cuatros pilares examinados (aprendizaje, memoria, información, conocimiento) están entre ellos íntimamente enlazados y concurren, con equilibrios más o menos dinámicos y eficaces, en la creación, gestión y evolución de conocimiento. En efecto, la naturaleza estructural de dicha relación genera a su vez una peculiar modificación de la realidad, que no siempre se traduce en ventaja evolutiva efectiva, tanto por el individuo como por las organizaciones. De hecho, el tránsito de una economía industrial a una de la información ha comportado, y ha dependido estrechamente, de una nueva conceptualización y uso del conocimiento en las sociedades actuales. Tanto eso como la capacidad reflexiva del individuo junto al medio tecnológico son los principales motores con los que, en medida más o menos directa, todos tienen que enfrentar el actual contexto. Además, estos recursos dependen de lo que se puede llamar como *valor intangible*, es decir el *alma* de los productos individuales u organizativos que, según sus peculiaridades, definen el valor individual y/o social de cuanto generado.

El aprendizaje, la memoria, la información y, finalmente, el conocimiento son al mismo tiempo causas desencadenantes y efectos de esos activos intangibles, al protagonizar un proceso continuo de creación de conocimientos tácitos y explícitos mediante los cuales las sociedades en su conjunto se modifican y evolucionan hacia formas organizativas más o menos adaptivas y saludables.

3. Diseño organizativo y creación de conocimiento

Abstract

El presente capítulo nace de la necesidad de profundizar el concepto de conocimiento a partir de su contextualización en un ámbito organizativo. Dicha necesidad surge, a su vez, de las siguientes preguntas: ¿Cómo pueden hombres organizados entre sí generar conocimiento? ¿Y, por tanto, qué procesos favorecen u obstruyen la creación de conocimiento e innovación?

Para responder a las susodichas preguntas, se analizarán los macro-procesos de diferenciación e integración, ambos esenciales en una organización que apunte a la creación y difusión de conocimiento. Se estudiará, pues, como la diferenciación organizativa se desarrolla sobre dos vertientes, la horizontal y la vertical, conllevando por ende una necesidad de compensación mediante el proceso de la integración organizativa, aquí entendida como coagulante de los esfuerzos de innovación y creación. Dicha integración se desarrollará a partir de una relación dialéctica entre mecanismos estructurados y no estructurados, formalizados y no formalizados, ambos dirigidos al mantenimiento de un equilibrio organizativo en continua revolución sobre el eje de la creación de conocimiento.

Introducción

En el precedente apartado hemos repasado los que consideramos los cuatros ejes fundamentales de uno de los principales modelos de creación y gestión de conocimiento. A continuación profundizaremos las relaciones existentes el susodicho proceso de creación de conocimiento pero en un específico contexto organizativo, centrándonos en aquellas variables facilitadoras que determinan la eficiencia y eficacia del susodicho proceso. Más concretamente, el marco del diseño organizativo que abarcaremos se divide en dos procesos complementarios y simultáneos: diferenciación e integración. Por tanto, analizaremos en detalle las características de estos procesos organizativos así como sus implicaciones con respecto al proceso de creación de conocimiento.

3.1. El proceso de diferenciación en el ámbito del diseño organizativo

Al igual que en el caso de la noción de *conocimiento*, también la definición de *diseño organizativo* abarca una vasta literatura y, por tanto, extrapolaremos los procesos de diferenciación e integración organizativa para orientar nuestro análisis coherentemente con nuestra perspectiva de investigación. Básicamente, el proceso de diferenciación implica la separación de las actividades organizativas al fin de modificar la estructura organizativa para que mejore su eficiencia y eficacia. Por otro lado, el proceso de integración se abstrae respecto

al de diferenciación puesto que intenta coordinar las partes diferenciadas para que los objetivos generales y parciales de la organización coincidan y sean realizables.

Ahora bien, los estudios organizativos clásicos apuntaban a formular una receta del diseño organizativo válida para todas las situaciones. Sin embargo, tanto la variedad de contextos y necesidades como el impacto de la tecnología, sobre todo en los últimos treinta años, han impulsado la teorización hacia un nuevo horizonte. A pesar de ello, el estudio de Lawrence y Lorsch (1967) sobre las organizaciones utiliza un marco teórico más abierto hacia las diferentes condiciones técnicas y económicas de actuación organizativa y las relativas necesidades de adaptación y evolución de las organizaciones. En efecto, a lo largo de la vida de una organización, el relativo proceso de diferenciación permite adaptarse al contexto organizativo así como a su ampliación y las nuevas necesidades que de ello derivan. Sin embargo, esta ampliación no es ilimitada sino que su creciente diferenciación tiene que ser gobernada a través de procesos de integración, para que el sistema organizativo canalice sinérgicamente sus recursos y los coordine de manera coherente hacia los objetivos organizativos establecidos.

Retomando el enfoque clásico sobre el diseño organizativo, notamos como inicialmente los teóricos, tratando de encontrar la mejor fórmula para dividir y al mismo tiempo integrar los procesos organizativos, se encontraron con algunas limitaciones importantes. Ante todo, no tuvieron debidamente en cuenta los efectos que la segmentación de los procesos organizativos genera sobre los mismos miembros de la organización. En efecto, esa diferenciación comporta una división y especialización de competencias enlazadas estrechamente con las tareas asignadas y, por tanto, los miembros de la organización las desarrollan y las llevan consigo a lo largo de la vida organizativa. Es más, Lawrence y Lorsch amplían el significado de diferenciación no refiriéndolo simplemente a esquemas cognitivos especializados sino que extienden esas diferenciaciones hasta la actividad y la conducta.

Más específicamente, estos autores describen los procesos de diferenciación organizativa como investidos de tres dimensiones específicas:

- *Orientación hacia fines particulares.* Esta dimensión trata de definir las razones que llevan a una unidad organizativa diferenciada a buscar objetivos diferentes de las restantes unidades.
- *Orientación del tiempo.* En este caso se cuestiona la manera de influir de los problemas sobre una unidad del ámbito organizativo según su inmediatez o lejanía en el tiempo.
- *Orientación interpersonal.* Esta tercera dimensión procura detallar las diferencias entre una unidad que opera exclusivamente en el marco de sus márgenes organizativos de otra unidad que avalora más las relaciones entre unidades y los miembros que las componen.

Con respecto al enfoque clásico al diseño organizativo, cabe mencionar una limitación más que los teóricos de aquel tiempo dejaron de analizar debidamente, es decir una cuarta dimensión, respecto a las tres precedentemente especificadas: la *formalidad de la estructura*. Esta formalidad se refiere contemporáneamente a las relaciones formales, a los criterios de remuneración y a los procedimientos de control específicos de cada unidad funcional organizativa, puesto que en el mismo ámbito organizativo hay cierta heterogeneidad cuya complejidad los teóricos clásicos no tuvieron en cuenta.

Por lo tanto, para definir el grado de diferenciación inter-organizativa es oportuno, según Lawrence y Lorsch (1967), utilizar todos los cuatro criterios dimensionales precedentemente detallados – orientación hacia fines particulares, del tiempo, interpersonal y de la formalidad estructural.

Una comparación similar a la precedentemente expuesta se puede utilizar con el concepto de *integración*. En efecto, los teóricos clásicos, como Taylor (1911) o Fayol (1979) definían la integración organizativa como la cualidad del estado de colaboración que existe entre departamentos en los que se requiere realizar la unidad de esfuerzo que el ambiente o entorno requiere. Sin embargo, esta definición se caracteriza por ser automatizada y burocratizada, es decir que la división y diferenciación del trabajo entre las varias unidades funcionales organizativas sigue canales rígidos y previamente establecidos por una jerarquía directiva.

En la perspectiva de Lawrence y Lorsch (1967), por el contrario, ese automatismo funcional no se da tan inmediatamente, puesto que la diferenciación y especialización características de las unidades funcionales existentes genera conflictos a raíz de una corriente de mando generalmente unificadora y, por ende, poco elástica con respecto al grado de heterogeneidad organizativa. Por lo tanto, estos autores proponen una reformulación del proceso de integración que, ante todo, para ser eficaz y eficiente, tiene que ser en grado de solucionar los susodichos conflictos. En este sentido, algunos recursos potencialmente útiles pueden ser el instituir comisiones dedicadas específicamente a la puesta en marcha y mantenimiento de la integración o también establecer controles rutinarios para señalar eventuales atritos entre las diferentes unidades.

Otro límite importante de la corriente clásica ha sido el de deshumanizar los miembros organizativos, es decir sus rasgos emotivos y sentimentales, eliminando así del marco organizativo la importancia fundamental de las relaciones humanas, cuya calidad y cantidad en efecto influye de forma importante el proceso de creación, gestión y transferencia de conocimiento.

Finalmente, Lawrence y Lorsch llegan a la conclusión que el elemento conflictivo es algo inevitable dentro de la estructura organizativa y de las unidades funcionales que la alimentan. Asimismo, la diferenciación es un factor decisivo para la evolución de una organización y, por lo tanto, no se puede prescindir de ello a la hora de dar lugar a un organismo que sepa adaptarse a un contexto cambiante y, paralelamente, sepa evolucionar sus dinámicas de generación y gestión de conocimiento. Por ello, el proceso de integración ha de ser reevaluado en una perspectiva más flexible y que tenga en cuenta la necesidad de adaptabilidad de la organización tanto a nivel interno como externo.

El proceso de diferenciación organizativa

De la Fuente define el proceso de diferenciación en una organización como *la parcelación de ésta en grupos de actividades específicas que son homogéneas entre sí por el objetivo que persiguen* (1997). Este proceso puede tomar dos direcciones distintas pero ambas necesarias y complementares, es decir una diferenciación horizontal y una vertical: la primera representa la subdivisión de tareas realizada por las varias unidades funcionales organizativas, mientras que la segunda define la profundidad de la jerarquía organizativa.

3.1.1 La diferenciación horizontal

El concepto de diferenciación horizontal puede referirse tanto a aquella existente entre unidades funcionales como a la división de tareas específicas de los miembros de la organización. Por ejemplo, Robbins (1987) define la diferenciación horizontal como el *grado de diferenciación ente unidades basado en la orientación de los miembros, la naturaleza de las tareas que representan su educación y entrenamiento* y Hall (1991) afirma que *se refiere a la subdivisión de las tareas representadas por la organización*.

En el ámbito de la presente investigación utilizaremos como referencia ambas definiciones, es decir tanto la división del trabajo organizativo como su departamentalización.

Organización y departamentalización

Una definición útil de *departamento* puede ser la de Koontz y Weihrich (1994) que lo definen como *un área, división o sucursal de una organización, sobre la cual un gerente tiene autoridad para el desempeño de actividades específicas.*

Según el parámetro utilizado, y a pesar de la multitud de variaciones posibles, se pueden definir principalmente dos procesos de departamentalización, es decir *departamentalización por funciones y por procesos extendidos o flujos de mercado.* La primera, orientada más hacia el interior de la organización, se realiza a partir de una agrupación de actividades con características, conocimientos y cualificaciones homogéneas.

La segunda departamentalización descansa sobre criterios que se refieren explícitamente al mercado o al ambiente extra-organizativo, esto es el producto, los clientes o las zonas geográficas *objetivo.*

Por lo visto hasta ahora, cabe suponer que una organización moderna sana ha de basar sus procesos de creación y gestión de conocimiento utilizando y potenciando ambas tipologías de departamentalización, puesto que ambas pueden contribuir en desarrollar una estructura departamental interna suficientemente sólida, dinámica y capaz de soportar positivamente las interacciones con el ambiente externo a la organización. Esta última, paralelamente, debe ir más allá de los procesos funcionales, canalizando la abundancia y heterogeneidad de estímulos externos hacia una evolución eficiente y eficaz de creación de conocimiento organizativo e interorganizativo. En definitiva, ambos procesos de departamentalización precisan complementarse sinérgicamente apuntando hacia una integración suficientemente adaptable a las necesidades y tareas organizativas, más que crear compartimentos estancos de unidades funcionales que, por si mismos, carecen de linfa organizativa además de una integración efectiva. De esta manera, debería ser posible conseguir cuanto propuesto por Lawrence y Lorsch (1967), es decir una fuerte diferenciación de unidades funcionales y, al mismo tiempo, una fuerte integración de las mismas, que finalmente haga posible la resolución de los conflictos tanto intra-organizativos como extra-organizativos, justamente a partir de una colaboración integrada entre departamentalización funcional y por procesos.

Cuanto dicho hasta ahora supone toda una serie de interdependencias que podemos clasificar de la siguiente manera (Mintzberg, 2009; Peris, Fernandez-Guerrero, & Tarazona, 1995):

- *Interdependencias en el flujo de trabajo.* El diseño organizativo, en este caso, actuará una departamentalización alineada a las interdependencias que naturalmente existen dentro de un determinado flujo de trabajo y del relativo output.
- *Interdependencias de las funciones.* Esta clase de relaciones nace de la agrupación funcional de determinadas unidades funcionales y sus relativas especializaciones.
- *Interdependencias de escala.* Este tipo de relación se refiere a la necesidad de formar un equipo de trabajo de una envergadura suficiente amplia para que pueda alinearse eficientemente a las economías de escala.
- *Interdependencias sociales.* Finalmente, esta clase de interdependencia se refiere al tejido relacional desarrollado dinámicamente entre los miembros de las organizaciones en juego, tejido imprescindible para la transmisión, gestión y evolución de los procesos de creación de conocimiento.

Organización y división/especialización del trabajo

La división y especialización del trabajo responde tanto al principio de diferenciación como al de integración, es decir que conlleva a una racionalización de los criterios propios de la estructura organizativa frente a una mejora de su eficiencia y eficacia.

De la Fuente esa racionalización como *la división de un proceso complejo, de actividad operativa o directiva, en pequeñas tareas más elementales* y, en efecto, de esta forma los procesos organizativos deberían resultar optimizados define (De la Fuente, García-Tenorio, Guerras, & Hernáñez, 1997). Sin embargo, esta optimización no puede prescindir de la motivación de los miembros de la organización que, en ocasiones, pueden estar relegados a tareas que, si demasiado simples o repetitivas, pueden afectar negativamente dicha motivación, generando así insatisfacción y baja productividad. En segundo lugar, un proceso de división o especialización supone una acción coordinadora más o menos articulada y compleja y, por tanto, es lógico pretender que los beneficios organizativos generados sean mayores que los costes de coordinación. Finalmente, cabe suponer que el grado de burocratización y rigidez de una estructura organizativa sea proporcional al de división o especialización del trabajo organizativo, puesto que una cooperación eficiente y coherente con los objetivos organizativos requiere un sistema adecuado de recompensas y sanciones que resulte, además, un compromiso gestionable tanto para los miembros como para la organización en su complejo. En definitiva, según el nivel jerárquico *objetivo*, se puede distinguir una división o especialización del trabajo en sentido horizontal o vertical.

División o especialización horizontal

El grado de movilidad horizontal del miembro de la organización puede ser bajo o alto en relación al número, variedad y proporción de especialización de las funciones organizativas realizadas. Por ello, en una organización con baja división horizontal un miembro podrá trasladarse fácilmente de una función a otra, mientras que con alta división horizontal el trabajador tiende a centrar sus recursos en una única tarea especializada. Robbins (1987) define la baja división horizontal del trabajo como *especialización social* y la alta división horizontal como *especialización funcional*, justamente para evidenciar las peculiaridades de cada una. Sin embargo, cabe suponer que a un creciente nivel de especialización de una tarea corresponda un proporcional nivel de conocimiento y know-how que, por tanto, puede extenderse a otras tareas diferentes de la normalmente desempeñada.

División o especialización vertical

En una estructura organizativa suficientemente compleja, es usual encontrar tres niveles fundamentales: el de planificación y diseño del trabajo, el de su ejecución y, finalmente, el de control del mismo. Con dinámicas parecidas a las de la división horizontal, la división o especialización del trabajo vertical será alta conforme al hecho de que las tres dimensiones citadas converjan hacia una única persona. En este caso, cabe suponer que ese miembro poseerá un nivel de conocimiento y know-how adecuado a la tarea desempeñada. En el caso contrario, o sea donde las tres dimensiones de decisión, ejecución y control del trabajo no recaen en una misma persona, la división o especialización vertical será baja, y el nivel de competencia profesional de aquella persona supuestamente bajo.

Cuanto acabamos de describir entra por supuesto en el marco del diseño organizativo y de aquellos facilitadores previstos en la creación de conocimiento. Cabe suponer que una alta división de trabajo horizontal encajaría mal con lo que se retiene un facilitador de creación de conocimiento, es decir la *variedad*. En efecto, la citada forma de división del trabajo no predispone al uso de información diversa de la estandarizada. Asimismo, una especialización fuerte tiende a incidir negativamente sobre aquella información que no tiene correlación

estrecha con las funciones específicamente desempeñadas. En segundo lugar, una baja división del trabajo vertical incidirá positivamente sobre el facilitador *autonomía* pues concede al trabajador la libertad sobre tres dimensiones esenciales – decisión, ejecución y control – favoreciendo por tanto el protagonismo en el proceso de creación de conocimiento.

Organización y procesos de desarrollo de nuevo output

Los principios de división y especialización del trabajo pueden encontrar aplicación práctica precisamente en el proceso de desarrollo de nuevo output. A continuación, definiremos particularmente tres modalidades de desarrollo de nuevo output, que se denominan *proceso de desarrollo secuencial*, *proceso de desarrollo estilo rugby* y, finalmente, *proceso de desarrollo American Football*, cada uno con sus relativos pro y contra.

a) Proceso de desarrollo secuencial de producto

Esta forma de desarrollo se realiza en fases secuenciales en las que cada especialista aplica sus competencias al producto pasándolo luego a otro especialista, respetando un camino preestablecido que refleja una división y especialización horizontal del trabajo.

Aspectos positivos: representa un impulso hacia la búsqueda de un resultado óptimo, funcional y de alta calidad final (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Aspectos negativos: tiende a ser un proceso de desarrollo lento, puesto que las fases se suceden de forma secuencial y no simultáneamente. Además, esta tipología de división del trabajo conlleva un esfuerzo considerable tanto de coordinación como de integración de los conocimientos utilizados en las distintas fases. En tercer lugar, el flujo de información entre las fases puede ser discontinuo, bien a nivel de unidades funcionales como de intercambio entre ellas, afectando finalmente la eficiencia del proceso productivo así como sobre la calidad del producto final. Por último, este proceso de desarrollo secuencial, por definición, hace que sea improbable considerar procesos alternativos puesto que la comunicación es escasa y rígida.

b) Proceso de desarrollo estilo rugby

Drucker (1988) afirmaba que el proceso de desarrollo secuencial puede (y debe) generar sincronía, es decir que todas las unidades funcionales y todos los especialistas pueden conseguir trabajar como un equipo, a lo largo de todo el proceso productivo. De esta forma, se generaría lo que también se conoce como *división compartida del trabajo* (Nonaka & Johansson, 1985), un proceso de responsabilización mutua de los miembros y de formación sobre cada aspecto parte del flujo de trabajo generado. Una interesante variante del susodicho proceso es la que Purser y Pasmore (1992) denominan *multiphased*, esto es el dividir el equipo de desarrollo del output en distintos subgrupos en competición entre ellos, claramente siempre en el marco del desarrollo del mismo proyecto. La ventaja particular de esta forma de creación de conocimiento consiste en que los distintos enfoques al proyecto común generan variedad y conflictos que, si enfrentados positiva y constructivamente, alimentan la dinámica de creación de conocimiento organizativo.

Aspectos positivos: en primer lugar, el proceso de desarrollo estilo rugby favorece particularmente una estructura organizativa flexible y que tiende a adaptarse rápidamente a su contexto, ofreciendo al mismo tiempo calidad del proceso productivo y mayor armonía tanto interna como en relación a las necesidades de su entorno (Nonaka y Takeuchi, 1995). Más

específicamente, el estilo rugby contiene la dispersión de información a lo largo de su proceso productivo justamente gracias a la relación orgánica entre los distintos miembros y relativos departamentos, fomentando así el compromiso mutuo, la cooperación y el compartir tanto el proceso de toma de iniciativa como los efectos de las dinámicas del contexto organizativo interno y externo.

Aspectos negativos: ante todo, la importancia conferida a la armonía entre los distintos miembros y departamentos puede sobreponerse al éxito del proceso de desarrollo del output, substituyendo en definitiva el fin con los medios necesarios para alcanzarlo. En segundo lugar, el estilo rugby es muy sediento de coordinación, ya que su estructuración y la complejidad de la gestión de la información requiere fluidez para contrastar un sistema organizativo tan articulado así como para gestionar útilmente la imprevisibilidad e incertidumbre típicas del contexto exterior.

En definitiva, el proceso de desarrollo del output apenas descrito cuenta con un importante y positivo aspecto, esto es el originarse de un propósito compartido que orienta el flujo de trabajo de equipo hacia las metas organizativas. Todo ello conlleva a que se generen formas compartidas de conocimiento y de los procesos utilizados para la creación y gestión del mismo e incorporados en el output creado. De este modo, se facilita un contexto que estimula cierta autonomía de las distintas unidades funcionales, si bien se conserva cierta armonía organizativa. De esta forma, se puede mantener tanto una convergencia de intentos organizativos como una canalización del caos y de las fluctuaciones (internas y externas) hacia creatividad y evolución organizativa. Utilizando una terminología precedentemente adoptada, la peculiar forma de interacción organizativa de este estilo organizativo alimenta una sobreabundancia de información o, con otras palabras, genera el facilitador *redundancia*. Asimismo, el estructurar equipos de trabajos paralelos proporciona a la organización el facilitador *variedad*, justamente a partir de las distintas perspectivas elegidas para conseguir las metas organizativas establecidas.

En conclusión, es oportuno precisar que los dos tipos de procesos apenas descritos dan lugar a sendos aprendizajes.

En el primer caso, el conocimiento tendrá a ser encapsulado tanto a nivel individual como en una determinada área de especialización. Es el llamado *learning in depth* o *aprendizaje en profundidad*.

En el segundo caso, el conocimiento tendrá a mantenerse compartido a lo largo de toda la estructura organizativa, si bien el grado de relación funcional será relativamente menor que en el primer estilo organizativo. Este segundo tipo de aprendizaje ha sido definido como *learning in breath* o *aprendizaje en amplitud*, y se considera punto esencial de eficiencia y eficacia de división organizativa del trabajo (Nonaka & Johansson, 1985).

c) *Proceso de desarrollo American-football*

Este tipo de impostación organizativa, elaborada y propuesta por Nonaka y Takeuchi (1995), trata de reunir las ventajas de los procesos anteriores, es decir el alto rendimiento, característico del desarrollo secuencial, y la adaptabilidad y capacidad de desarrollo de output en corto plazo, del estilo rugby.

Examinando los elementos de proximidad y diferencia del estilo American-football respecto a los otros dos, observamos como en el primer caso hay un rasgo fundamental que en los demás no aparece, es decir el planificar a priori, gracias a los líderes del proyecto de desarrollo, una estrategia general, además de plantear una clara división del trabajo creando equipos de especialistas y las relativas unidades funcionales. Dicho con otra palabras, es la fase de

conceptualización del proceso de desarrollo del output, en el que el grupo líder estudia detalladamente límites y posibilidades respecto al qué producir y cómo y en cuanto tiempo producirlo.

Después de esta etapa previa de planificación, ha lugar el inicio del proceso de desarrollo del producto que, en esta fase, mantiene los rasgos del estilo rugby, es decir que todos los equipos de especialistas y los relativos departamentos trabajan simultáneamente y en un denso clima de colaboración, comprometiéndose en evaluaciones intermedias constantes para que puedan balancear e integrar los conocimientos necesarios al éxito del camino de desarrollo del output.

En definitiva, el estilo American-football reúne tanto una clara división del trabajo, peculiar del estilo secuencial, como el trabajo simultáneo de equipos multifuncionales y en constante dialogo, típica del estilo rugby, añadiendo pero una fase considerada esencial para el éxito del proceso de desarrollo del output, esto es una planificación atenta, clara y detallada de los recursos humanos y materiales que, sinérgicamente, concurrirán a la realización de la meta organizativa.

Resumiendo, los tres estilos de desarrollo de output examinados implican cada uno peculiares formas de aprendizaje organizativo:

- El estilo secuencial descansa sobre una división horizontal y fuertemente integrada del proceso de desarrollo del producto, favoreciendo lo que hemos especificado como *learning in depth* o aprendizaje en profundidad.
- El estilo rugby se basa sobre una división compartida de la meta del proceso productivo, alimentando principalmente el llamado aprendizaje en amplitud o *learning in breath*.
- El estilo American-football reúne en sí ambos beneficios de los precedentes estilos, combinando en efecto tanto una bien definida división del proceso entre equipos de especialistas y, al mismo tiempo, favoreciendo una interacción continua y dinámica entre los distintos departamentos y sus relativos miembros a lo largo de todo el proceso de desarrollo del producto, aprovechando así tanto las ventajas del aprendizaje en profundidad como del *learning in breath*.

Una conclusión importante que podemos sacar es que ambos tipos de aprendizaje son precisos si apuntamos a un proceso de creación y desarrollo de conocimiento de espesor cualitativo y profundo, orientado hacia una perspectiva evolutiva y dinámica del output. Consecuentemente, tanto los procesos secuenciales y rugby como los relativos estilos de aprendizaje no tienen que sobreponerse o remplazarse sino que combinarse para que la profundidad de conocimiento y habilidades resulten constante y dinámicamente integradas a lo largo de todo el proceso productivo.

En definitiva, y retomando cuanto mencionado antes sobre la departamentalización por funciones, en un contexto de creación y gestión de conocimiento resulta precisa una combinación de diferenciación de unidades funcionales con medidas de implementación e integración a lo largo de todo el proceso de desarrollo de output, fomentando respectivamente tanto el aprendizaje en profundidad como el aprendizaje en amplitud.

3.1.2 La diferenciación vertical

Robbins (1987) define la diferenciación vertical en relación a *la profundidad de la jerarquía organizativa* y [...] *se incrementa con un mayor número de niveles jerárquicos*. Más precisamente, existen algunos criterios que contribuyen en definir más detalladamente la diferenciación vertical.

- *Principio de jerarquía o escalar.* Este principio se refiere a la transversalidad de la autoridad jerárquica que viene coordinada desde el nivel más alto de la estructura organizativa hasta el más bajo. Además, se define la llamada *línea jerárquica*, esto es la secuencia de relaciones superior-subordinado que define la estructura organizativa. Las posiciones que pertenezcan a un mismo grado delimitan también el relativo nivel jerárquico. Por lo tanto, hay dos elementos básicos que definen el principio de jerarquía o escalar, es decir la línea jerárquica y el nivel jerárquico (De la Fuente *et al.*, 1997).
- *Unidad de mando.* Relacionado al precedente, este principio establece que a un subordinado le corresponde un único superior jerárquico.
- *Tramo o ámbito de control.* También definido como *tamaño de la unidad* (Mintzberg, 2009), este criterio se refiere a la cantidad de miembros de la organización un supervisor jerárquico puede efectivamente gestionar.

Comúnmente los teóricos consideran que un perfil organizativo exitoso de creación y gestión de conocimiento ha lugar cuando una organización se estructura con escasa diferenciación vertical, con pocos niveles jerárquicos y amplios ámbitos de control. En efecto, cabe suponer que un desarrollo jerárquico fuertemente vertical tiende a oxidar el dinamismo organizativo, incidiendo negativamente tanto sobre su capacidad de aprendizaje como sobre su adaptabilidad a un contexto externo flotante. Asimismo, una acentuada verticalización jerárquica afecta el potencial innovador de la organización, perjudicando la calidad y cantidad de un contexto comunicativo realmente integrado y dinámico.

Como consecuencia, cabe afirmar que una organización sana y creadora de conocimiento tendrá a estructurarse bajo un perfil horizontal. Además, según el tipo de enfoque adoptado – el de las funciones o el de los flujos de trabajo – será preciso adoptar respectivamente medidas de integración de los especialistas y sus unidades funcionales o, en el segundo caso, implementar una jerarquía capaz de coordinar los distintos equipos de especialistas involucrados en el proceso de desarrollo de conocimiento.

Resumiendo, en primer lugar hemos descrito el proceso de departamentalización y, más específicamente, el proceso por flujos de trabajo y el funcional, cuya combinación representa un eje esencial en la creación y gestión de conocimiento organizativo. En este sentido, insistimos en que la integración coordinada y continuada de todos los actores incluidos en el ámbito de una diferenciación horizontal sea un elemento imprescindible del proceso de desarrollo de conocimiento organizativo.

En segundo lugar, hemos visto como la división y especialización del trabajo sean ambos aspectos sobresalientes precisamente en el trabajo ligado con la creación de conocimiento, justamente por las capacidades y competencias externalizadas por los especialistas a lo largo de todo el proceso de desarrollo del output como de toda la estructura organizativa. Nuestra opinión es que una alta división horizontal del trabajo afecta negativamente los facilitadores *redundancia* y *variedad* mientras que, por el contrario, organizaciones con baja división vertical se conjugan positivamente con el facilitador *autonomía*. Asimismo, se supone que tanto la departamentalización como la división y especialización del trabajo puedan fomentar un aprendizaje en profundidad, formando especialistas que sepan integrar eficazmente las distintas unidades funcionales, además de reforzar un aprendizaje en amplitud, al ser ambos tipos de aprendizajes de oportuno desarrollo en una organización más efectiva y sana.

Finalmente, en relación a la diferenciación vertical, se señala como aquellas organizaciones que han desarrollados un bajo nivel de diferenciación jerárquica y estructurado una organización lateral son las mejores candidatas a que generen y mantengan un alto potencial de producción de conocimiento.

3.2. El proceso de integración en el ámbito del diseño organizativo

Una vez examinado el proceso de diferenciación y sus dos dimensiones principales, es decir la horizontal y la vertical, es oportuno ocuparnos de la otra cara del diseño organizativo, es decir el *proceso de integración*, cuyo objetivo principal es coordinar e, integrar las unidades funcionales precedentemente diversificadas en el citado proceso de diferenciación.

Ahora bien, en este apartado analizaremos en primer lugar la dirección lateral u horizontal del proceso de integración, distinguiendo a su vez entre dos tipologías de mecanismos de transformación, es decir formales e informales, cuyas dinámicas podrán ser estructurales o no en función de que estén relacionados con roles directivos o no.

Sucesivamente abordaremos la dimensión vertical del proceso de integración, en particular estudiando cuatro características típicas de las organizaciones, es decir los niveles jerárquicos, la forma y el tipo de delegación de los procesos decisionales, los sistemas de evaluación y control y, finalmente, los sistemas de recompensas e incentivos.

En definitiva, trataremos de analizar como todos esos factores y dinámicas intervienen en el ámbito del diseño organizativo y, además, analizaremos su peculiar combinación en el ámbito de una organización creadora de conocimiento.

El proceso de integración se puede entender también como horizonte-referencia del diseño organizativo, puesto que el dinamismo de la organización creadora de conocimiento desplaza continuamente hacia el futuro la optimización de los recursos y de los actores involucrados en el continuo y dinámico proceso de diferenciación y coordinación típicos del diseño organizativo. Es más, este camino, nunca concluido y en continua evolución, puede ser entendido como “un proceso encaminado a lograr la unidad de esfuerzo entre las distintas partes o subsistemas [...] para la consecución de los objetivos comunes de la organización” (De la Fuente *et al.*, 1997, p.183). Ahora bien, destacamos la continuidad del susodicho proceso justamente para subrayar como, en una organización creadora de conocimiento, la necesidad de contrarrestar los efectos y los riesgos del proceso de diferenciación es permanente ya que su intrínseca inercia puede crear unidades organizativas descoordinadas entre ellas, incidiendo pues negativamente sobre el buen éxito del diseño organizativo y de los relativos objetivos. Es más, una integración eficaz se caracteriza también porque hace posible resolver positivamente los naturales e inevitables conflictos que surgen desde el proceso de diferenciación, salvaguardando la salud tanto de la organización en su conjunto como de las unidades funcionales que la componen.

Ahora bien, cabe suponer que diferentes formas de diferenciación darán lugar a sendas formas de integración y coordinación. Como hemos visto precedentemente, al contrario de cuanto sucede en las organizaciones más sencillas y menos diferenciadas, en las organizaciones creadoras de conocimiento, caracterizadas por un mayor grado de diferenciación y por operar en un contexto dinámico e imprevisible, el proceso de integración suele ser más elaborado y centrarse en los niveles más bajos de la organización, permeando la totalidad de su estructura. Serán justamente estos mecanismos más complejos de integración los que expondremos a continuación, recordando sin embargo como la diversificación de ellos en horizontal y vertical es puramente práctica y no afecta el estrecho grado de interdependencia que las relaciona.

Hay una primera distinción entre mecanismos de carácter formal e informal. Los mecanismos formales a su vez se distinguen en mecanismos de coordinación estructural y no estructural. Los primeros atañen puestos de directivos u órganos específicos de coordinación y toma de decisiones. A su vez, comprenden los *integradores*, es decir individuos o grupos con responsabilidad de coordinación de unidades funcionales, y los *grupos formales*, más relacionados a generar un determinado output. Los mecanismos de coordinación no estructural, como sugiere Mintzberg (2009), se refieren a aquellos elementos que, aunque no suponen un órgano específico en la estructura organizativa, sin embargo facilitan la

organización del trabajo y, en nuestro caso, desempeñan cierta normalización de procesos de trabajo, de habilidades y de resultados.

Se puede observar como los susodichos mecanismos de integración están también ordenados por la dificultad que requiere su implementación en la organización.

Tabla 6 Mecanismos de integración y coordinación horizontal

Mecanismos de carácter formal		Mecanismos de carácter informal	
Mecanismos de coordinación estructural		Mecanismos de coordinación no estructural	<ul style="list-style-type: none"> - Esfuerzo de socialización - Adaptación mutua - Utilización de mecanismos formales que faciliten aquellos informales
Integradores	Grupo formales	Normalización: <ul style="list-style-type: none"> - procesos de trabajo - habilidades - resultados 	

Ahora bien, por su propia naturaleza la coordinación de tipo informal es la menos complicada de implementar en una organización, además porque conlleva cierta espontaneidad por parte de los actores organizativos. Sin embargo, ese tipo de coordinación valdría solamente por organizaciones bastante simples, mientras que, en principio, una organización creadora de conocimiento es bastante más compleja y articulada y, por tanto, precisa unos factores más para que pueda soportar el peso organizativo que deriva por ella, concretado en uno o más grupos formales de coordinación. El mero hecho de que sean formales indica que su implementación no es tan natural como en el caso de los mecanismos informales y, por lo tanto, es preciso un esfuerzo organizativo conjunto y suficientemente bien racionalizado para que esos mecanismos surtieran beneficios a lo largo de toda la estructura organizativa.

Tal vez la síntesis más ejemplar del proceso de integración es la del integrador. Este papel, que puede ser desempeñada por una persona o un equipo, se podría entender como el motor impulsor de integración, cuya implementación en la estructura organizativa representa un reto importante, puesto que es en cierta medida una válvula de escape de los naturales conflictos que la diferenciación genera al interno de la organización.

Finalmente, cabe resaltar la incidencia que el conjunto de los mecanismos susodichos tienen en la organización creadora de conocimiento y, particularmente, en su diseño horizontal. Más específicamente, los integradores, en cuanto responsable de la coordinación de dos o más unidades funcionales diferenciadas, desempeñan un papel fundamental pues conectan

conocimiento explícito y facilitan el intercambio de conocimiento tácito entre unidades, contribuyendo finalmente en crear un ambiente favorable a la creación de conocimiento. En segundo lugar, los grupos formales apuntan a integrar la diversidad de competencias y especialidades propias de los distintos actores organizativos, fomentando la capacidad de problema solving a partir de la heterogeneidad de habilidades peculiar de cada miembro y, finalmente, generando un continuum de nuevo conocimiento. Hemos citado también los mecanismos de coordinación no estructural que, si bien no están directamente conectados con el motor de creación de conocimiento, sin embargo participan y completan el proceso de integración organizativa. En último lugar, pero no por importancia, hemos mencionado los mecanismos de carácter informal que constituyen un tejido esencial de la organización creadora de conocimiento, pues se demuestran particularmente potentes a la hora de crear y alimentar un clima de apertura, aprendizaje, cambio innovador y cultura organizativa, todos aspectos estructurales de una organización realmente sólida y racionalmente orientada hacia la creación de conocimiento. No es casual que los últimos aspectos mencionados hayan orientado la visión actual de la organización hacia un sentido horizontal más bien que una visión vertical y rígidamente burocratizada de la misma (Johannessen, 1999; Goold & Campbell, 2002; Wooldridge & Minsky, 2002), en la que los procesos de integración se originan y desarrollan a partir de elementos intangibles en sentido estricto, que pero constituyen en definitiva el real valor añadido de una organización moderna, sana y orientada a la creación y gestión racional de conocimiento.

3.3. Los protagonistas de la coordinación estructural

En primer lugar, analizaremos los integradores y, más específicamente, los que se definen como sus componentes principales, es decir el *puesto de enlace*, el *puesto integrador* y el *equipo integrador*.

- *El puesto de enlace*. Este dispositivo organizativo se formaliza con el objetivo de canalizar y optimizar la comunicación entre dos o más unidades funcionales. Con palabras de Mintzberg “cuando se necesita un contacto considerable para coordinar el trabajo de dos unidades, puede establecerse un puesto de enlace para encauzar directamente la comunicación entre ambas unidades sin tener que recurrir a las vías verticales” (Mintzberg, 2009, p. 197).
- *El puesto integrador*. Esta figura organizativa puede encajar en los perfiles conocidos con el apelativo de *directivo de proyecto* o *directivo de producto* y básicamente viene implementada en estructuras organizativas complejas adonde existen unidades funcionales suficientemente diferenciadas en términos de objetivos, organización y ritmos de funcionamiento. Dicho con otras palabras, el puesto *integrador* entra en juego cuando la coordinación de la heterogeneidad de esas unidades funcionales (heterogeneidad totalmente deseable y necesaria para una sana organización creadora de conocimiento,) alcanza cierta complejidad justamente a raíz de la entidad de las fuerzas contrastantes que intervienen y que pueden degenerar en desequilibrios funcionales importantes. A este propósito, un aspecto interesante concierne a la llamada *overlapping membership*, esto es un ejemplo de puesto integrador que involucra un miembro organizativo que pertenece a dos equipos de dos unidades funcionales distintas pero estrechamente interdependientes y que, por lo tanto, posee en principio características útiles para orientar la integración entre las partes involucradas.
- *Los equipos integradores*. En relación al tamaño y a la complejidad de la organización creadora de conocimiento, cabe suponer que haya una proporcional necesidad de

individuos encargados del proceso de integración, con lo cual se pueden constituir uno o varios equipos integradores, que pueden llegar incluso a formar un departamento con el objetivo precípua de gestionar equipos más o menos diferenciados y facilitar la coordinación óptima de los recursos hacia los objetivos organizativos establecidos.

En definitiva, los integradores actúan tanto sobre el binario de conocimiento explícito, transfiriendo y conectando información formalizada, como sobre el binario del conocimiento tácito, facilitando y optimizando los intercambios entre unidades funcionales más o menos diferenciadas y ayudando en definitiva a expandir la capacidad de creación de conocimiento de las personas que conforman dichas unidades (Nonaka & Takeuchi, 1995). Es más, la forma descrita de diseño organizativo bien se relaciona con el facilitador *variedad y redundancia*, puesto que el predisponer positivamente el flujo de intercambio de información permite a la organización acercarse sinérgicamente y dinámicamente hacia el horizonte de creación de conocimiento imaginado.

3.3.1 Los grupos formales

Ante todo, podemos genéricamente definir un grupo como un conjunto de individuos que se ha constituido a partir de un propósito comúnmente compartido cuyo alcance dependerá de la unión, más o menos bien organizada, de recursos individuales. Ahora bien, un grupo puede funcionar de manera más o menos eficiente y eficaz a partir de su diseño y de la implementación del mismo, incidiendo consecuentemente sobre las dimensiones que lo componen como por ejemplo la temporal o la económica.

Sin embargo, los grupos organizativos que concurren en la creación y gestión de conocimiento, aquí objeto de análisis, se desarrollan bajo múltiples y complejas dimensiones, que se refieren tanto a aspectos formales como informales y con diferentes niveles de concreción. Por ejemplo, los grupos pueden fallar por un errado compromiso entre la alta dirección y los efectivos procesos de toma de decisiones grupales (Schilder, 1992; Geber, 1994), porque falta una cultura de equipo sólida y cohesionada o no se da el tiempo necesario para metabolizar la susodicha cultura organizativa (Saarel, 1995).

De todos modos, ahora trataremos de detallar una clasificación (Albers, 1993) de algunos de los equipos que pueden intervenir en el diseño organizativo y, asimismo, veremos algunas de sus principales repercusiones sobre la capacidad y la calidad de la organización creadora de conocimiento.

3.3.2 Clases de equipos y diseño organizativo

- a) Según la *misión*, podemos distinguir:
 - *Equipos de trabajo*. Se encargan de desempeñar funciones precisas de transformación de los inputs en output organizativo y, más en general, cuidan los aspectos más relevantes e inmediatos de la actividad organizativa.
 - *Equipos de innovación y problema solving*. Su misión principal es optimizar la calidad, la eficiencia y la eficacia del proceso organizativo a través principalmente del potencial innovador de la organización.

- b) Según la *duración* del equipo, se puede diferenciar en:

- *Equipos temporales.* En este caso el grupo de trabajo se constituye para un proyecto organizativo concreto y se deshace una vez alcanzados los objetivos establecidos.
- *Equipos permanentes.* Estos equipos operan de forma continua en el ámbito de la organización y se deshacen en concomitancia a una eventual reestructuración organizativa.

c) Según su *grado de superposición* en la estructura organizativa, podemos ver:

- Una organización funcional adonde las diferentes unidades funcionales involucradas forman la unidad principal mientras que un equipo de innovación y problema solving se sobrepondría a ella. En este caso, el equipo de proyecto comunica con los relativos directivos funcionales que, a su vez, se encargan de mantener y fomentar las capacidades de las unidades funcionales implicadas.
- Otra forma de organización funcional prevé que los equipos de proyectos formen la estructura operativa formal de la organización, esto es la estructura del flujo de trabajo cuyo referente directivo en este caso es comúnmente compartido.

d) Según los *límites*.

Este último aspecto es particularmente difícil de delinear sobre todo en relación a la conceptualización hodierna de la organización, puesto que los equipos están, aunque en medida variable, interdependientes entre ellos. Es más, la organización creadora de conocimiento debe mantener cierta permeabilidad de interacción de los equipos funcionales, pues le permite alinearse a la fluidez comunicativa y a la variedad en juego, ambos aspectos necesarios a su objetivo precípua: generar conocimiento.

Encauzando y desarrollando cuanto dicho en este apartado, podemos proceder en definir los diferentes tipos de mecanismos horizontales de carácter grupal, ordenados según el grado de formalidad - del menor al mayor - , de permanencia en la organización y de sus relaciones con el flujo de trabajo (Cohen, 1993).

- *Diseño de redes de interacción informativa como base constitutiva de equipos virtuales.* Estas redes nacen con el objetivo primario de proporcionar un soporte de interacciones para la mejora de los procesos de problema solving y, aunque se constituyen de forma permanente, los equipos que se formaran a partir de ella son puntuales en cuanto relacionados a la resolución de un problema común específico. Finalmente, sus límites son lábiles puesto que el número de miembros que interactúan en la red es de no inmediata localización.
- *Estructuras paralelas de aprendizaje.* Particularmente adecuadas para el aprendizaje y la creación de conocimiento, estas estructuras se acompañan a la estructura organizativa formal principal y tienen generalmente un carácter temporal aunque una rotación de los miembros entre ambas estructuras podría rendirla más constante en el tiempo.
- *Equipos de proyecto y desarrollo.* Su objetivo precípua es la creación o mejora de output, y su límite temporal puede ser circunstancial o permanente.

- *Equipos de trabajo.* Su objetivo estándar es dar continuidad la funcionalidad organizativa y por eso ocupan cargos bastante regulares y en principio no aferentes a la dimensión innovadora. Evidentemente tienden a tener un carácter permanente.

Veámoslos más en detalle.

3.3.3 *Diseño de redes de interacción*

En general, podemos definir el diseño de una red como un conjunto de nudos o posiciones ocupadas por individuos o grupos y enlaces o vínculos manifestados por las interacciones entre las distintas posiciones (Cohen, 1993). La naturaleza misma de las redes las predisponen particularmente para el compartir conocimiento de tipo explícito, normalmente finalizado a la solución de problemas mediante el trabajo coordinado y más o menos complejo de los distintos nudos involucrados.

Al examinar más detalladamente el diseño de redes, es posible delinear algunas características distintivas.

- Ante todo, las tecnologías desempeñan un papel esencial en la información, puesto que hacen posible la convergencia de lenguaje e información que será luego comunicada, almacenada, modificada y reproducida, todo ello gracias a la formación de equipos virtuales que, como indica la definición, no coexisten físicamente en un lugar determinado sino que asumen las características de un equipo gracias a la interacción en la red. Por lo tanto, personas con diferentes culturas, lenguajes, competencias y, además, físicamente separadas, pueden converger y traducir sus esfuerzos y voluntades en un proyecto común.
- Otra característica peculiar de la red es que no posee los mismos límites físicos que un equipo clásico, es decir que tanto sus miembros como la información utilizada y creada por ellos son fluidos y de no tan inmediata circunscripción.
- Otro aspecto estrictamente ligado al precedente se refiere a la velocidad de la red o, mejor dicho, a la rapidez de la gestión y transmisión de información en su interno. En efecto, tanto la mayor inmediatez de acceso a la información como el multiplicarse exponencial de las aportaciones y de las interacciones es posible justamente a partir de esa fluidez y volatilidad que la red confiere a la información que la atraviesa.
- Para que la red mantenga y optimice constantemente su funcionamiento, es preciso que los miembros que la alimentan posean determinadas competencias a nivel *software*, para que sea realmente posible sacar partido de los aspectos positivos y peculiares de la red, esto es su dimensión espacial y temporal. Además, las interconexiones que la red facilita a sus miembros es tan potencialmente elevada que permite una gestión y producción de conocimiento proporcionalmente más alta respecto a un equipo ortodoxo.

A pesar de los efectos positivos y trascendentales que la red origina, en el ámbito organizativo posee un límite fundamental, esto es que a una tan evolucionada gestión y creación de conocimiento explícito no corresponde igual forma de gestión y creación de conocimiento tácito. En efecto, este último (como recuerdan Nonaka y Takeuchi, 1995) se origina a partir de la socialización, esto es, mediante actividades como compartir tiempo, trabajar en el mismo espacio y experimentar juntos soluciones de problemas, todos aspectos que, en el ámbito virtual de la tecnología de la información, son en principio negados. No obstante, los autores mencionados nos recuerdan como la red, justamente por ser un facilitador excelente de

transferencia y gestión de conocimiento explícito, permite generar redundancia y variedad que, a su vez, desempeñan un papel importante a la hora de agilizar la creación de conocimiento. En definitiva, cabe afirmar que si bien la red y, más en general, el soporte de la tecnología de la información, es un formidable instrumento de transmisión y gestión de conocimiento explícito, sin embargo una organización creadora de conocimiento no puede prescindir de otros mecanismos de distinta naturaleza que finalmente le permitan acceso a la dimensión tácita del conocimiento, como por ejemplo a través del contacto humano y de un auténtico diálogo.

3.3.4 Las estructuras paralelas de aprendizaje

El concepto de estructura paralela de aprendizaje nace con el propósito general de incrementar el aprendizaje en la organización, más específicamente, a través de la creación e implementación de nuevas formas de pensamiento y comportamiento (Engelhardt & Simmons, 2002). Sin embargo, este particular diseño organizativo posee una característica específica, es decir el descansar sobre dos estructuras paralelas o *en tándem*, cuyos objetivos organizativos no convergen inmediatamente sino más bien en perspectiva evolutiva. Dicho de otra forma, existe una organización principal y formal, y una estructura paralela a suplemento de tal estructura primaria, sin que se ponga nunca como alternativa sustitutiva de la misma. La ventaja principal de una estructura paralela de aprendizaje es justamente tratar de superar las deficiencias de la estructura primaria formal que sostiene, mediante la formulación de objetivos organizativos diferentes que pero no implican una larga y costosa reestructuración de la estructura formal sino que, finalmente, la completan.

Este tipo de diseño organizativo da lugar a dos jerarquías distintas, cada una relacionada exclusiva y respectivamente con la organización principal y la paralela. La existencia de dichas jerarquías impone que se determinen cuanto más claramente posible los roles y las responsabilidades de los miembros que la componen, puesto que ellos sí hacen parte de una misma organización principal pero, al tomar parte también a la estructura paralela, responden solamente al jefe de equipo paralelo. Por tanto, resulta evidente la necesidad de particular atención en formular este tipo de diseño organizativo, básicamente para que las dos jerarquías no entren en conflicto.

En definitiva, la formulación e implementación de una estructura paralela de aprendizaje se justifica a partir de una exigencia organizativa esencial: innovar. Por ello, para que tal diseño organizativo sea exitoso es preciso que genere modelos de trabajo distintos, con tiempos, espacios, normas y rutinas organizativas diferentes de los de la estructura principal y que, por supuesto, no se superpongan de forma contradictoria al norte figurativo de la organización.

Resumiendo, el diseño e implementación de una estructura paralela de aprendizaje, además de promover el aprendizaje y la creación de conocimiento, supone la creación de una cultura diferente (Bushe, 1991), es decir un compartir el valor de la tolerancia a los errores y a los diferentes puntos de vista, y asimismo compartir los conocimientos y conceptos desarrollados como todo lo que gravita alrededor de las soluciones – exitosas y no - de los problemas enfrentados, sabiendo crear y mantener un clima paralelo de cambio e innovación organizativa.

La organización hipertexto: un ejemplo de estructura paralela de aprendizaje

El concepto de *organización hipertexto* ha sido formulado por Nonaka y Takeuchi (1995) como un ejemplo patente de organización creadora de conocimiento eficiente y eficaz. De hecho, en línea con cuanto dicho hasta ahora sobre la estructura paralela de aprendizaje, la organización hipertexto combina las ventajas de una típica estructura burocrática – en particular, su eficiencia corporativa – con la flexibilidad y el potencial innovador característicos de la estructura basada sobre equipos auto-organizados y no jerárquicamente preordenados.

Refiriéndonos nuevamente a las ventajas y desventajas típicamente enlazadas con las susodichas estructuras, podemos ver como la *estructura burocrática* tiene sus puntos fuertes en su capacidad de control y, por ende, en su alta previsibilidad operativa. Sin embargo, entre las desventajas, cabe señalar su contrastar la iniciativa individual además de su tendencia a desequilibrarse estructuralmente frente a contextos de incertidumbre y rápido cambio. En términos opuestos se configura la estructura organizativa por *equipos*, puesto que favorece la motivación e iniciativa individual, el dinamismo y la participación y, finalmente, responde sensiblemente mejor a contextos fluctuantes e imprevisibles gracias también a su flexibilidad estructural y operativa. Sin embargo, el límite más importante atañe su estar circunscrita al tiempo requerido para completar el proyecto, ya que esto dificulta la migración efectiva de nuevo conocimiento y know-how a otros miembros no contextualmente involucrados en el susodicho proyecto.

Justamente a partir de cuanto acabamos de describir, Nonaka y Takeuchi proponen el modelo de *organización hipertexto* como formula organizativa que se basa sobre ver tanto la organización burocrática como la de equipo en sentido complementario, es decir combinando los aspectos positivos de ambas visiones. En efecto, refiriéndonos al ya conocido *ciclo de creación de conocimiento* de Nonaka y Takeuchi, el modelo organizativo burocrático se muestra más proclive a la acumulación e interiorización de conocimiento explícito, mientras que el modelo organizativo basado sobre los equipos se predispone mejor al crear y compartir conocimiento. Se podría decir metafóricamente que el modelo burocrático *empuja* el conocimiento hacia dentro mientras que el modelo por equipos tiende a empujarlo hacia fuera. Sin embargo, debería quedar claro como Nonaka y Takeuchi individúan en la organización hipertexto un modelo que reúne la eficiencia y estabilidad de la burocracia con la eficacia y el dinamismo de los equipos.

Más específicamente, se configuran tres diferentes niveles organizativos orgánicamente conectados: el nivel burocrático, el nivel de los equipos de proyecto y desarrollo y la base de conocimiento, que funciona como un tejido conectivo en la estructura organizativa así configurada, aunque en general cada nivel viaja sobre binarios distintos. Por ejemplo, en relación al nivel organizativo aferente a los equipos, Nonaka y Takeuchi (1995) mencionan algunas características específicas de ellos:

- a) Es típico que se configuren alrededor de proyectos estratégicamente relevantes para la organización;
- b) Considerada la importancia organizativa recubierta por el nivel de los equipos de proyecto y desarrollo, normalmente se le confiere cierta prioridad en el uso de los recursos organizativos.
- c) El tejido formativos de sus miembros, en términos de conocimientos y capacidades, suele ser heterogéneo;
- d) Siendo su estructura organizativa paralela e relativamente independiente del nivel burocrático, sus miembros hacen referencia jerárquica exclusivamente a la del equipo de proyecto, prescindiendo de la del nivel burocrático.

En definitiva, el sustrato organizativo de los equipos de proyecto y desarrollo se encarga de generar y mantener un motor de innovación y creación de conocimiento organizativo, sin que ello afecte la eficiencia productiva típica del aparato burocrático, sino que amplifica el potencial evolutivo de la organización en su entereza.

En relación a la base de conocimiento, cabe afirmar que este nivel organizativo es más bien una trama que sustenta toda la estructura hipertexto a lo largo de toda su dorsal organizativa.

De todos modos, su ubicación no es inmediatamente reconducible a un espacio físico, sino que se halla inoculada en diferentes dimensiones (Nonaka y Takeuchi, 1995):

- La *visión* corporativa, es decir el norte organizativo que define también la dirección de desarrollo de la tecnología y/o de los productos, además que el contexto operativo.
- La *cultura organizativa*, así como descrita por Schein (1990), que permea los procesos mentales de los miembros organizativos.
- La tecnología en sentido estricto, entendida aquí como medio de transferencia de conocimiento explícito entre la dimensión de la *vision* y la de la *cultura organizativa*. Es justamente este tercer nivel el alma de la organización hipertexto.

En definitiva, el rasgo característico y más ventajoso de la organización hipertexto consiste en combinar orgánicamente las tres dimensiones esencialmente diferentes entre ellas – es decir la burocrática, la de equipos de proyecto y desarrollo junto a la base de conocimiento – para que se complementen recíprocamente y, finalmente, se configuren como contexto efectivo de conversión continua y dinámica de nuevo conocimiento.

3.3.5 Equipos de proyecto y desarrollo

A menudo utilizados en el ámbito de las organizaciones, los equipos de proyecto y desarrollo se forman en la empresa particularmente para llevar a cabo tareas de innovación y creación de conocimiento. Como tales, poseen algunas características distintivas que concurren en explicar el porqué sean tan exitosos a la hora de generar nuevo conocimiento y, más en general, optimizar el funcionamiento de la organización que los utiliza. Veámoslos más en detalle.

1) Asignación de tareas inciertas

La naturaleza típicamente orientada a la creación de conocimiento de los equipos de proyecto y desarrollo impone que las tareas que llevan a cabo sean inciertas, justamente porque la creación de *output* nuevo se basa en no apuntarse en procedimientos estandarizados (Cohen, 1993).

2) Capacidad de autogestión.

Esta característica es un rasgo imprescindible de los equipos de proyecto y desarrollo ya que le confiere la autonomía necesaria para proceder en el proceso de creación de conocimiento. En efecto, la autonomía organizativa permite al equipo de coordinarse en función de la tarea preestablecida, además de favorecer un contexto participado en el que los miembros del equipo puedan adecuadamente compartir y generar conocimiento tácito y explícito. Es más, es preciso que se cree de manera conjunta el susodicho contexto puesto que la heterogeneidad de competencias y habilidades propias de los miembros suele generar conflictos y divergencias. Por lo tanto, una participación activa y autodeterminada resulta esencial para que el contexto operativo sea sano y pueda contener y volver constructivos dichos conflictos, a través principalmente del diálogo y la discusión (Nonaka y Takeuchi, 1995). Sustancialmente, el individuo es el *generador* de conocimiento y la organización el *amplificador* mediante el que se propaga y evoluciona.

Más detalladamente, el grado de auto-organización de un equipo de proyecto y desarrollo se determina a partir de tres condiciones:

Autonomía. Este aspecto ve la alta dirección conferir plena capacidad de organización y gestión al equipo en su conjunto, gracias sobre todo a la supuesta competencia y *expertise* que sus miembros habrán madurado en el tiempo. Además, este aspecto favorece una alta implicación en el lugar de trabajo la cual, a su vez, conlleva a una mayor motivación, elemento de magnitud transversal.

Autotrascendencia. Aspecto de indudable delicadez, la autotrascendencia se refiere a la capacidad del equipo de crear contradicciones (aparentes) entre los objetivos de proyecto cuya resolución creativa culminará en la creación de nuevo output, es decir el objetivo último por el cual ha nacido el susodicho equipo.

Cross-fertilización. También conocida como *multifuncionalidad* o *multidisciplinariedad*, este aspecto está relacionado a la heterogeneidad de especialidades funcionales que suele caracterizar los equipos de proyecto y desarrollo. La cross-fertilización tiene lugar justamente gracias a dicha composición grupal que permite que la interacción mutua de los miembros involucrados genere variedad y nuevas ideas, todos aspectos típicos de organizaciones creadoras de conocimiento en salud. Dicha variedad, además, resulta muy útil a la hora de reducir el riesgo del llamado *group think*, esto es una tendencia a la homogeneidad de pensamiento en grupo que, si no debidamente gestionada, puede derivar en la pérdida del potencial innovador y creador de conocimiento sobre los cuales el equipo de proyecto y desarrollo debería descansar.

3) *Liderazgo y sus formas.*

En los tipos de equipos aquí objeto de análisis, puede resultar particularmente importante la designación de un líder además de su forma de concretizarse en la dimensión operativa del equipo. El papel general que esta figura desempeñará gravita generalmente en torno a su capacidad de coordinar sinérgicamente los recursos del equipo en línea con los objetivos organizativos generales establecidos por la alta dirección. Asimismo, deberá crear el clima adecuado para que el proceso de creación de conocimiento se mantenga continuo y eficiente.

4) *El papel de la alta dirección.*

Uno de los principales aspectos a tener en cuando relacionamos la alta dirección y los equipos de proyecto y desarrollo es la necesidad de cierta autonomía y autogestión por parte de estos últimos. Por lo tanto, es preciso que la alta dirección manifieste su peso organizativo de forma indirecta, preservando la eficiencia y eficacia de los equipos, intentando básicamente catalizar los objetivos del equipo de proyecto y desarrollo con los parámetros estratégicos generales de la organización. De esta forma, en palabras de Cohen (1993), los equipos serán libres para definir el esquema conceptual, objetivos y métodos para llevar a cabo el proyecto y, finalmente, traducirán las directivas-marco recibidas en tareas específicas y cuantificables. Nonaka y Takeuchi señalan otro aspecto importante relativo al papel de la alta dirección, esto es, crear una tensión y ambigüedad adecuadas en el equipo para que resulte enfatizado el contexto creativo necesario sobre todo en desarrollo de proyectos estratégicamente importante por la organización.

5) *Realizar el multiaprendizaje.*

La composición heterogénea y diferentemente especializada de los miembros del equipo de proyecto y desarrollo crea una versatilidad con alto potencial de aprendizaje y de creación de conocimiento. En este sentido Nonaka y Takeuchi (1986) individúan dos tipologías de aprendizaje:

- a) *Aprendizaje multinivel.* En este caso el proceso de aprendizaje abarca tres niveles diferentes, aunque estrechamente interdependientes, es decir el *individual*, el *grupal* y el *organizativo*. Este primer nivel básico, esencial para desarrollar los otros dos, se refiere a la posibilidad, por parte del sólo miembro, de desplegar su potencial de aprendizaje en toda su peculiaridad. A nivel grupal, el aprendizaje cambia al mutar la forma de gestión del conocimiento, puesto que éste último se ve procesado, manipulado e interiorizado después de un *tratamiento* de equipo. Finalmente, el aprendizaje a nivel organizativo tiene un alcance mayor e interesa mayormente la estructura organizativa en su conjunto, llegando, por ejemplo, incluso a redefinir la dimensión de la cultura organizativa.
- b) *Aprendizaje multifuncional.* Este segundo tipo de aprendizaje se refiere a la posibilidad, por parte de los diferentes especialistas involucrados en el equipo de proyecto y desarrollo, de desarrollar aprendizaje sobre conocimientos que no son directamente ligados a la propia área de competencia, sino de la de los demás miembros de equipo. De esta manera, el nivel de aprendizaje organizativo junto a su potencial de creación de nuevo conocimiento se verá positivamente influenciado.

6) *Implementar el control sutil.*

El hecho que los equipos de proyecto y desarrollo deban gozar de cierta autonomía para expresar eficiente y eficazmente su potencial, no conlleva necesariamente a un absoluto descontrol. Por lo tanto, la gestión del control debe ser calibrada justamente en función de esos rasgos de autonomía de los que el equipo no puede prescindir. Esa calibración se concreta en el *control sutil* y puede actuarse en varias formas (Nonaka y Takeuchi, 1986): un ejemplo es elegir los miembros del equipo con un criterio de selección adecuado, implementando un ambiente de trabajo sin oclusiones físicas y bien visible, el premiar los resultados del equipo más bien que los individuales, generando así multiaprendizaje y necesidad de cohesión y confianza y, finalmente, por supuesto compartir auténticamente una cultura organizativa óptima.

7) *¿Miembros fijos o no?*

El grado de permanencia de los miembros al interno de los equipos de proyecto y desarrollo depende básicamente de la frecuencia de los proyectos y del tipo de objetivos previstos. Normalmente, en las organizaciones creadoras de conocimiento, se suele preferir equipos temporales con miembros fijos que equipos permanentes con miembros diferentes, y esto para que el diálogo y el intercambio versátil sean favorecido y, en última análisis, la combinación de miembros funcione suficientemente bien.

Resumiendo, el perfil de un equipo de proyecto y desarrollo descansará sobre las características que acabamos de describir, puesto que estas se muestran exitosas a la hora de coordinar un equipo para que aprenda y cree nuevo conocimiento. En efecto, resulta particularmente saliente la *autogestión*, que se desempeña realmente a través del factor *autonomía* y *multidisciplinariedad*, junto al llamado *caos creativo*, esto es la fluctuación y variedad de conocimientos que caracterizan un contexto efectivo de creación de conocimiento.

3.3.6 *Los equipos de trabajo*

Esta categoría de equipos es la que desempeña su trabajo dentro de un marco organizativo bastante experimentado y rutinario. Por lo tanto, cabe decir que su enfoque laboral verterá más en torno al utilizzo de conocimiento ya adquirido y en circulación que no en la creación de conocimiento propiamente dicha. Sin embargo, el papel potencial que detienen en contribuir al proceso de creación de conocimiento resulta digno de mención, puesto que su estar tan cerca del trabajo rutinario – y de los reales y concretos problemas cotidianos a ello relacionados – les permite proporcionar un feed-back importante a la hora de generar nuevo conocimiento. En general, es posible individuar tres rasgos básicos de los equipos de trabajo, es decir sus ser *autocontenidos*, *autorizados* y *autogestionados*.

El primer aspecto se refiere a la responsabilidad colectiva por parte del equipo de trabajo y a su precisa ubicación en el ámbito del trabajo organizativo. Más específicamente, los recursos necesarios para el desempeño de su trabajo se encuentran normalmente en el pleno alcance de sus miembros, los cuales además enfocan el propio trabajo exclusivamente dentro del equipo de pertenencia que, de hecho, resulta operar como una sola unidad.

El segundo aspecto indica que el equipo de trabajo, por su configuración al interno de la organización y su forma de trabajo, no depende de la aprobación jerárquica para gran parte de su actividad laboral. Dicho con otras palabras, es el llamado *empowerment* que proporciona dos aspectos bases del poder organizativo, es decir *dirección* y *capacidad*, ambos complementares entre ellos. En efecto, la dirección implica saber claramente como llevar a cabo el propio trabajo organizativo, asimismo la capacidad es esencial para que la dirección sea efectivamente practicable. Es más, tener una dirección precisa y bien conocida permite canalizar la energía colectiva del equipo que, en caso contrario, se disiparía.

El tercer aspecto atañe la relativa autonomía de gestión que caracteriza el equipo de trabajo. En particular, este se encarga de determinar las estrategias en función de las propias tareas, además de los límites eventuales entre las demás unidades de trabajo. Por lo tanto, dicha autonomía es directamente responsable en la optimización de la calidad del output y del itinerario organizativo necesario para producirlo.

En definitiva, uno de los aspectos más importantes de los equipos de trabajo es su estar en trinchera, es decir tener el pulso inmediato del fluir del trabajo organizativo en su dimensión más rutinaria y experimentada. En este sentido, permite detectar los errores en su fase inicial, consintiendo a la vez optimizar la fuente del proceso organizativo y, más indirectamente, el mismo proceso de creación de conocimiento. Además, por su conformación, esta clase de equipos puede contribuir a socializar conocimiento tácito e incluso su externalización a lo largo de la estructura organizativa que los involucra.

3.4. Los protagonistas de la coordinación no estructural

Los que acabamos de describir representan el conjunto de los mecanismos de coordinación estructural normalmente operantes en el marco de la organización creadora de conocimiento. Paralelamente a ellos, se configura una serie de mecanismos de coordinación no estructural que, aunque no sean derivables directamente a un órgano específico de la estructura organizativa, sin embargo constituyen un conjunto de mecanismos complementares a la acción de los de coordinación estructural.

Más detalladamente, podemos individuar los siguientes mecanismos de coordinación no estructural: normalización de los procesos de trabajo, de las habilidades y de los resultados.

3.4.1 La normalización de los procesos de trabajo

También conocida como *formalización del comportamiento*, este primer tipo de normalización tiene lugar cuando se formaliza el contenido del trabajo, esto es, se programa e implementa en la estructura del núcleo operativo organizativo. Este tipo de formalización puede ser estricta o amplia. En el primer caso, el contenido operativo de los procesos de trabajo tiene como referencia exclusivamente cuanto dictado en los manuales de procedimiento y, más en general, instrucciones de trabajo predeterminadas. En el segundo caso, la formalización se realiza en función de procesos estandarizados o reglas obligatorias a pesar de que estén transcritas en manuales más o menos institucionalizados.

Básicamente pues, la formalización de los procesos de trabajo se utiliza para lograr la eficiencia productiva como presupuesto para garantizar el cumplimiento de las normas (De la Fuente, García-Tenorio, Guerras, & Hernández, 1997).

Aunque en principio cabría suponer que este tipo de normalización mal se encajaría en las organizaciones creadoras de conocimiento – justamente porque introduce formalización y estandarización ahí donde se requiere cierta autonomía e incertidumbre – sin embargo, la normalización puede coordinarse con el motor de creación de conocimiento y con el alto nivel de cualificación que eso conlleva. A título de ejemplo, (Craig, 1995) subraya como no es cierto que la formalización de reglas y procedimientos viajen en contra de la innovación, puesto que una estructura organizativa descentrada y bastante autónoma puede favorecer la creatividad durante la fase de generación de ideas, pero podría ser desastrosa durante la fase de implementación (Purser & Pasmore, 1992). Por lo tanto, aunque la creación de conocimiento no puede ser un proceso estandarizado, sin embargo cierto grado de formalización es preciso para que el susodicho proceso sea adecuadamente dirigido. Otro aspecto a considerar es que el círculo de creación de conocimiento se incorpora, en su fase final, en los procesos operativos del trabajo organizativo. Por lo tanto, incluso dichos procedimientos son depositarios de conocimiento, además que resultaría difícil identificar las fuentes de problemas en un proceso de trabajo no estandarizado y bien experimentado.

En definitiva, la normalización desempeña un papel importante en la creación y gestión del conocimiento; en efecto, permite identificar los problemas que derivan de ciclos de trabajo experimentados y además facilita la transferencia de conocimiento gracias a su dimensión estandarizada; finalmente, la normalización conlleva a una institucionalización del conocimiento, formalizando así el conocimiento tácito mediante su conversión a lo explícito.

3.4.2 La normalización de las habilidades

Este segundo tipo de normalización (Moreno-Luzón *et al.*, 2000) se refiere a la necesidad, por parte de la organización, de adquirir nuevos miembros cuyo perfil cubra las necesidades organizativas. Dicho con otras palabras, mediante la normalización se definen las habilidades y conocimientos necesarios para recubrir adecuadamente un determinado trabajo en la organización que los requiere. Normalmente, la organización contrata un profesional debidamente preformado para que normalice lo que será el nuevo miembro, dotado de los conocimientos adecuados para el puesto que irá a desempeñar. Sin embargo, hay que añadir que la normalización de habilidades puede que se realice mediante soluciones ya experimentadas por parte del profesional contratado, reduciendo las posibilidades de inyectar innovación, además de potencialmente predisponer hacia un trabajo individual y, pues, obstaculizar el proceso de creación de conocimiento. Por lo tanto, es preciso configurar dicha normalización en concierto con los demás miembros, para que mediante la interacción y cooperación beneficien el proceso de creación de conocimiento y la integración de los nuevos miembros.

3.4.3 La normalización de los resultados

Mediante este mecanismo de coordinación se trata de definir el resultado final deseado al concluirse un determinado proceso de trabajo. Así configurada, la normalización de los resultados se traduce en un converger de propósitos, compartido por los miembros involucrados en el proyecto de creación de conocimiento, hacia una meta organizativa específica. Se trata, en otras palabras, de llevar a cabo cierta planificación y control de los procesos de trabajo que tenga como objetivos determinados resultados. Normalmente, los criterios utilizados para normalizar los resultados son la *planificación de acciones* y el *control del rendimiento*. El primer criterio planifica el resultado deseado en un momento futuro todavía no claramente previsible, mientras que el segundo criterio verificará el cumplimiento o menos de los resultados organizativos anteriormente planificados.

3.5. Los mecanismos de carácter informal

Aunque en una primera fase la literatura organizativa clásica se orientó prevalentemente hacia la dimensión formal, estandarizada y controlada de las organizaciones, sucesivamente – también gracias a las aportaciones por parte de la Escuela de Relaciones Humanas – se abordó también la dimensión más informal de la estructura organizativa, justamente porque se descubrió su potencial en la organización, sobre todo en relación a la creación e implementación de conocimiento. De hecho, actualmente se han implementado mecanismos de coordinación de carácter informal, para que los recursos informales que espontáneamente generan los miembros de una organización sean canalizados, optimizados y, finalmente, integrados en la organización en su conjunto.

En este apartado vamos a analizar particularmente tres mecanismos de integración de carácter informal: el esfuerzo de socialización, la adaptación mutua y, en último lugar, la utilización de mecanismos formales que faciliten aquellos informales.

3.5.1 El esfuerzo de socialización

Con estos términos nos referimos a un proceso con el que los miembros de una organización llegan a sentirse parte de ella, compartiendo asimismo su orientación y cultura organizativa. De hecho, la entidad de la socialización dependerá, entre otros, del grado de confianza presente entre los miembros, de que compartan valores comunes y de que se sientan comprometidos con la tarea y con la organización (Moreno-Luzón, et al., 2000). A pesar de su papel esencial en la dimensión organizativa, la socialización no es una variable directamente gestionable y medible, principalmente por su carácter intangible. Por lo tanto, el fomento del esfuerzo de socialización pasa a través de acciones indirectamente conectadas a ello, como ocurre durante la selección del personal o en programas de formación. De todas formas, cuando la organización consigue la susodicha socialización, esta convergencia de valores organizativos puede ser canalizada en mecanismos de coordinación – mediante, por ejemplo, la normalización de esos comportamientos socializantes – contribuyendo finalmente en crear mayor previsibilidad y manejabilidad de un proceso en origen tan escurridizo, esto es, la socialización y su intento de establecer valores comunes.

3.5.2 La adaptación mutua

Este mecanismo de coordinación del trabajo es particularmente importante en aquellas organizaciones que apuntan a crear conocimiento, puesto que se basa sobre el dialogo informal entre individuos y grupos (Nonaka y Takeuchi, 1995). A este respecto, resulta interesante que la adaptación mutua suela generar redundancia, pues los miembros crean conceptos que comparten con otros que a su vez, aunque no los utilizaran *ipso facto*, los guardarán para cuando les serán realmente útiles. Además, el adaptarse mutuamente genera cierta variedad del proceso de creación de conocimiento, reuniendo distintas perspectivas ante la misma información y llegando a veces incluso a ser más poderosos que las estructuras formales y los sistemas de recompensas previstos para alcanzar los objetivos organizativos (Joyce, McGee, & Slocum, 1997).

3.5.3 Mecanismos formales que facilitan aquellos informales

En tercer lugar, encontramos algunos dispositivos organizativos que contribuyen en canalizar, de manera más racional y gestionable, los aspectos más informales que intervienen en las organizaciones, como por ejemplo la citada adaptación mutua. Algunos mecanismos formales dirigidos a tal propósito son los siguientes:

- a) *La rotación de los miembros en la estructura interdepartamental.* Con este mecanismo se orienta el miembro para que experimente relaciones de distintos rangos y adquiera así estilos comunicativos más diversificados y eficaces. En la misma línea, el contacto directo que procede de tal rotación alimenta una forma comunicativa más impactante y efectiva. Además, estudios demuestran que el favorecer la proximidad física en el ámbito organizativo acrece la cantidad y calidad de comunicación entre los miembros (Galbraith, c1994).
- b) *Las redes tecnológicas.* No cabe la menor duda de que, hoy día, una de las más poderosas formas de comunicación pase por las nuevas tecnologías de la información. Con ellas, tanto las barreras espaciales y temporales como, por ende, las barreras organizativas, pueden en cierto sentido superarse hasta virtualmente llegar a una comunicación organizativa sin límites (Galbraith, c1994). Sin embargo, en opinión de quién escribe, el potencial de la tecnología de la información ha de considerarse siempre como complementar y nunca sustitutivo de la comunicación basada sobre la proximidad física.
- c) *Los programas de intercambio interorganizativo.* Otra forma de fomentar el tejido comunicativo – informal y formal – de la organización se ha al organizar eventos específicos que involucran parte o todos los miembros para que, finalmente, la trama de relaciones incremente su eficiencia y eficacia. Un ejemplo clásico en tal sentido son los cursos de formación mediante los cuales se apunta a la vez a un incremento y optimización del intercambio de conocimiento que los miembros aportan, así como a favorecer un clima organizativo productivo y con relaciones más sólidas y funcionales.

Concluyendo este apartado, a continuación resumiremos los conceptos claves que hemos visto caracterizar la dimensión del proceso de integración, extrapolando un hilo conductor que los relacione particularmente con las organizaciones creadoras de conocimiento.

Partiendo del supuesto que la organización creadora de conocimiento se caracteriza por cierta complejidad, hemos visto como ella precise mecanismos de integración proporcionalmente elaborados. Por lo tanto, hemos dividido el proceso de integración en dos macro-grupos: los

mecanismos de tipo formal, a su vez divididos en mecanismos de coordinación estructural y no estructural, y los mecanismos de tipo informal. Hacen parte de los mecanismos de coordinación estructural los integradores - el puesto de enlace, el puesto integrador y el equipo integrador - y los grupos formales – el diseño de redes, la estructura paralela de aprendizaje, los equipos de proyecto y desarrollo, los equipos de trabajo -. Se notará como cada uno de esos elementos suele estar vinculado a un puesto específico en la estructura organizativa. Los mecanismos de coordinación no estructural, por el contrario, no prevén puestos u órganos específicos en la estructura organizativa, sin embargo resultan de importancia remarcable a la hora de coordinarse y complementar lo mecanismos de coordinación estructural y, finalmente, optimizar todo el trabajo organizativo. Toman parte a este segundo grupo la normalización de los procesos de trabajo, de las habilidades y de los resultados. Asimismo, entre los mecanismos informales hemos mencionado el esfuerzo de socialización, la adaptación mutua y el utilizzo de mecanismos formales que facilitan aquellos informales.

Definiendo sintéticamente las características principales de los mecanismos de integración en perspectiva de una organización creadora de conocimiento, comenzados por los integradores, vemos que sus papel esencial es dúplice, es decir que por un lado fomentan la transferencia y la interconexión de conocimiento explícito y, por otro lado, facilitan las relaciones de contacto entre las distintas unidades organizativas, alimentando así la efectiva transmisión e interiorización de conocimiento tácito. En definitiva, permiten crear redundancia y variedad, ambos elementos clave del proceso de creación de conocimiento.

Los grupos formales reúnen el diseño de redes, que es un pilar hoy día básico y poderoso de transferencia de conocimiento explícito, aunque no sustitutivo del contacto humano, insustituiblemente precioso a la hora de asimilar e intercambiar conocimiento tácito.

La estructura paralela de aprendizaje combina la eficiencia y la previsibilidad de la burocracia con la eficacia y el dinamismo de los equipos, coordinando asimismo el factor autonomía y de caos creativo con la estructura más rígida y preestablecida del aparato organizativo burocrático.

Los equipos de proyecto y desarrollo nacen precipuamente para conseguir innovación y creación de conocimiento, concretizando su acción en tareas organizativas relativamente delineadas y coherentes con el horizonte organizativo.

Los equipos de trabajo compensan la parte más dinámica y fluctuante de la estructura organizativa gracias a la producción de bienes y servicios mediante el trabajo regular y bien experimentado a lo largo de la vida organizativa.

Por lo que concierne a los mecanismos de coordinación no estructural, hemos mencionado en primer lugar la normalización de procesos de trabajo. Esta desempeña un papel importante a la hora de crear conocimiento puesto que permite identificar aquellos problemas que afectan la cotidianeidad del trabajo organizativo. La normalización de habilidades actúa para que los miembros involucrados en el proceso de creación de conocimiento tengan la preparación adecuada a tal fin. La normalización de resultados, en fin, trata de coordinar el trabajo organizativo especificando los resultados que se quieren lograr, estableciendo básicamente el objetivo del trabajo organizativo como, en la medida de lo posible, la meta del proceso de creación de conocimiento.

En último lugar, hemos visto los mecanismos de coordinación de carácter informal, que comprenden el esfuerzo de socialización, la adaptación mutua y otros mecanismos formales que facilitan los mecanismos informales.

El primer mecanismo es más bien una resultante indirecta de iniciativas organizativas explícitamente orientadas para que los miembros asimilen la cultura organizativa y sus valores fundamentales. En efecto, cabe suponer que dicho esfuerzo de socialización cobre un papel importante por las organizaciones creadoras de conocimiento, puesto que alimenta confianza mutua y compromiso hacia los objetivos organizativos.

En segundo lugar, la adaptación mutua es un instrumento de coordinación organizativa que actúa simplemente por medio de la comunicación informal. Su ventaja consiste en crear redundancia y variedad de información, proporcionado finalmente distintos puntos de vista

sobre aspectos similares y facilitando así el dinamismo del proceso de creación de conocimiento.

En fin, hemos descrito algunos dispositivos que, aunque tengan un carácter formal, inciden positivamente sobre la dimensión de los aspectos informales. A título de ejemplo, hemos mencionado la rotación de los miembros en la estructura interdepartamental, las redes tecnológicas y los programas de intercambio organizativo, todos mecanismos adoptados para que se fomenten las relaciones informales que espontáneamente surgen entre todos los miembros y, finalmente, se canalice dicho potencial comunicativo hacia el horizonte organizativo formalmente compartido.

4. EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN: DESDE LOS ALBORES DE LA UNIÓN EUROPEA HASTA LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y TECNOLÓGICA EMERGENTE

Abstract

El presente capítulo centra su atención sobre dos temáticas esenciales en nuestra investigación: La educación, aquí utilizada como filtro de lectura del último medio siglo de acontecimientos fundamentales en materia educativa, y La Unión Europea, estudiada como marco de actuación de una política educativa comunitaria. El objetivo final consistirá en hacer el punto sobre el estado actual de madurez de la dimensión educativa en la sociedad europea contemporánea. La aproximación a una tarea tan densa y llena de entramados conceptuales se abordará inicialmente desde una perspectiva histórico-institucional, es decir, se revisaran los documentos considerados representativos de la política educativa de la UE y, finalmente, profundizaremos algunos aspectos de política europea en materia de educación particularmente relacionados con las finalidades de nuestra investigación. Con este enfoque se pretende en primer lugar observar la evolución de la noción y gestión del conocimiento a lo largo de los últimos sesenta años; en segundo lugar, se analizará su creciente protagonismo en el ámbito de la política educativa europea, al definir ésta el hábitat en el que el conocimiento se crea, se innova y difunde socialmente.

Introducción

Se desprenderá de lo dicho hasta ahora que el despegue de la que hoy conocemos como *Sociedad de la información* ha sido un proceso cuya complejidad y progresividad ha permeado distintos planes de las colectividades globalizadas. Entre ellos, uno resulta particularmente destacable y crucial: la educación.

Evidentemente sin pretender ser exhaustivos, si entendemos la educación como el motor reproductivo por excelencia de la sociedad, podemos intuir la especial relación que subsiste entre ello y la que es la principal característica de la Sociedad de la información, es decir, las peculiares formas de explotación de la información y del conocimiento. Más específicamente, cabría individuar dos esferas de influencia de la Sociedad de la información sobre la educación del siglo XXI:

La primera de ellas atañe a la elevación del conocimiento contemporáneamente a materia prima y a fin último del proceso de creación de desarrollo socio-económico.

La segunda esfera concierne al impetuoso advenimiento de las TIC como portentoso factor de multiplicación del espacio de educación y aprendizaje.

Ahora bien, a esta altura no cabrá ninguna duda de que factores como la información, el conocimiento y la comunicación han consolidado sus roles trascendentales de pilares del orden mundial contemporáneo. Todo ello ha necesariamente conllevado un debate animado de permanente reflexión acerca del proceso educativo y de aprendizaje que, a la postre, son los que han conferido solidez y continuidad a los susodichos pilares.

Por lo tanto, en el siguiente apartado trataremos de resumir este tortuoso y fascinante recorrido histórico y social.

Ahora bien, antes de entrar en el vivo del susodicho análisis, consideramos oportuno proceder a clarificar dos nociones claves, preliminares en abordar cuanto expondremos a continuación, es decir, los conceptos de *política* y de *educación*.

Por lo que se refiere a la conceptualización del término *política*, cabría destilarlo en un conjunto de acciones, emprendidas por un grupo de personas con intereses en principio divergentes,

ejecutadas de común acuerdo y finalmente consideradas de obligatoria opción para la salvaguardia del bienestar social (Miller D. , 1989).

Esta definición nos permite resaltar algunos puntos de cierta relevancia: el proceso político es fruto de una constante negociación de acciones cuya legitimidad es conferida por el grupo protagonista y cuyos objetivos se consideran beneficiosos coherentemente al sistema axiológico alimentado por el mismo grupo, de manera que la realización de los susodichos objetivos sólo puede haberse mediante acciones colectivas concertadas.

Ahora bien, si elevamos estas definiciones a nuestro caso, vemos como existen rasgos coincidentes con aquellos que caracterizan la Unión Europea: ésta representa una organización supranacional que sintetiza un grupo de Estados cuyos intereses vienen constantemente negociados y cuyos objetivos son expresión de un núcleo de valores comunes, como por ejemplo la integración, la igualdad y la cooperación para el desarrollo humano. Y, por lo que viene a nuestro caso, evidentemente cabe como protagonista el valor de la educación.

Como decíamos, también este último vocablo debe ser objeto de aclaración terminológica, puesto que sus amplios y fijos límites conceptuales se prestan fácilmente a usos discrecionales del mismo.

Ante todo, cabe individuar un elemento esencial, común a todas las matices acerca de la educación: el aprendizaje.

En segundo lugar, podemos distinguir tres criterios claves que permiten, a su vez, identificar y diferenciar los distintos aspectos inherentes al proceso de aprendizaje y, por ende, al educativo (Esteve Zaragoza, 1983):

- el primero es el criterio de *forma*, es decir el modo de producción del aprendizaje;
- el segundo criterio es el *contenido* del aprendizaje, esto es, su objeto;
- finalmente, el tercer criterio consiste en el *uso* del aprendizaje o, mejor dicho, los fines u objetivos últimos que el proceso de aprendizaje designa.

A título de ejemplo, enunciaremos algunos términos asonantes con el de educación y que, a la postre, difieren sensiblemente de ello:

Así pues, vemos como en la *instrucción* la forma del aprendizaje deja al margen la reflexión y crítica por parte del sujeto que aprende, al representar el contenido de dicho proceso un conjunto de operaciones más bien sencillas e iterativas, cuya finalidad precípua consiste en predisponer hacia el aprendizaje de contenidos y métodos más complejos y avanzados.

Otro ejemplo es la *formación*, cuyo propósito generalmente se refiere a algún aspecto o área concreta y, consecuentemente, cuya forma favorece el razonamiento crítico y reflexivo y cuyo contenido suele converger hacia grupos de actividades afines entre sí.

Finalmente, llegamos al concepto de *educación*, en el que el aprendizaje favorece y requiere un alto nivel de razonamiento y de capacidad crítico-reflexiva; asimismo, su contenido verte hacia la totalidad de la realidad que rodea el sujeto que aprende y su finalidad última consiste en promover el desarrollo humano en su globalidad y peculiaridad, favoreciendo constantemente la integración de la persona a su contexto al fin que ésta lo enriquezca y, en definitiva, lo mejore.

Añadiendo dos criterios interpretativos más, es decir un criterio institucional y uno intencional, surgen tres ulteriores e importantes matices del concepto de educación, útiles en efecto para distinguir ámbitos e intencionalidades a ella inherentes: nos referimos a los posibles rasgos *formales, no formales e informales* de la educación.

Más específicamente (Touriñán López, 1996), cabe incluir la educación *formal* y la *no formal* en el marco de acciones intencionalmente educativas, adonde pues el aprendizaje que se quiere generar ha sido previamente planificado con claras intencionalidades educativas. En segundo lugar, estas dos tipologías de acciones difieren por su mero ámbito de actuación: mientras que la educación formal se desarrolla dentro de un sistema escolar institucionalizado y

reglamentado, la no formal lo hace fuera de éste. Finalmente, la educación informal carece de intencionalidad educativa estructurada e/o institucionalizada, al tener lugar de forma espontánea.

En definitiva, las aclaraciones que acabamos de esbozar nos sirven como coordinadas de referencia al abordar la política de la UE en materia de educación, puesto que nos centraremos básicamente en la educación formal y no formal. Sin embargo, trataremos estas tipologías educativas no solamente desde una mera perspectiva legislativa e institucional, sino que se hará referencia al conjunto de disposiciones que concurren en determinar el carácter no formal y formal de las acciones de la Unión Europea en materia de política educativa.

A partir del estudio del camino histórico-institucional de la que hoy llamamos Unión Europea, es posible distinguir tres etapas fundamentales que, a la postre, han escandido unos pasos esenciales para el desarrollo de una política europea común en materia de educación.

Según este planteamiento, observamos cuanto sigue:

- La primera etapa (1951 – 1957) abarca desde los albores de la Unión Europea hasta el primer programa de acción educativa (1976); es una fase de creación del esqueleto institucional de la UE y, por ende, de su política educativa.
- La segunda etapa (1976 – 1992) se extiende justamente a partir del susodicho programa hasta el Tratado de Maastricht, representando éste un pasaje fundamental de la historia europea, puesto que conferirá dimensión jurídica al concepto de ciudadanía europea y a todo lo que esto conlleva también bajo el aspecto educativo.
- La tercera etapa (1992 – presente) se ha caracterizado por la consolidación en programas del conjunto de acciones diseñadas en materia de educación, haciendo finalmente de esta última una de las dimensiones de referencia imprescindible para la construcción de la llamada *Europa de los ciudadanos*.

Veamos más en detalle cada una de las susodichas etapas.

4.1. La Primera Etapa Educativa: del Tratado de Roma al Primer Programa de Acción en Materia educativa (1957 – 1976)

Asumimos el 1976 como fecha referencial para delimitar esta primera fase puesto que, en buenas cuentas, hasta entonces no sería apropiado hablar de una política educativa comunitaria ya que todavía no existía una convergencia de intenciones que señalase la voluntad de entablar una planificación común de directrices en materia de educación. Incluso algunos autores llegaron a afirmar que el hecho de que la dimensión de la educación no aparezca en el Tratado de Roma hizo que desde 1957, fecha de su aprobación, hasta 1971, la educación permaneciera como un tema tabú en la CEE (Bayona, 1989). Esta expresión de *etapa tabú* ha sido en varias ocasiones retomadas por otros autores, entre ellos Rodríguez Carrajo que sostiene que “Desde 1951 hasta el año 1971, la educación constituyó un “tema tabú” dentro del organigrama de la Comunidad Europea. Nadie la mencionaba, nadie pensaba en ella; a nadie se le ocurría hablar de educación como de un posible elemento integrador de la Europa comunitaria” (Rodríguez Carrajo, 1996, p. 31). Este convencimiento se sostiene, además, si tenemos en cuenta los mismos documentos oficiales propios de la Unión Europea: a título de ejemplo, en 1988 el Consejo de la Unión Europea publica *Textos sobre la política educativa europea*, donde pretende mencionar las principales disposiciones en materia educativa; la primera referencia que encontramos es la Resolución de 1971 (Consejo de las

Comunidades Europeas, 1988, pp. 3-5). Otro ejemplo similar se da con la publicación de *La cooperación en educación en la Unión Europea, 1976-1994*, por obra de la Comisión Europea, cuyo tema de fondo verte sobre los acontecimientos históricos en materia de política educativa de la Unión y, en efecto, el punto de partida utilizado a tal propósito es la *Resolución* de 1971 y el *Programa de Acción* de 1976 (Comisión Europea, 1995, p. 7).

A esta altura, cabría preguntarse el porqué de semejante, aunque sólo inicial, silencio en materia de educación y, a tal propósito, podríamos formular algunas suposiciones:

- Los tratados desde los que empieza a cobrar vida la Unión Europea son de origen prevalentemente económico (Tratados de París, 1951 y Tratados de Roma, 1957), con lo cual la perspectiva de una cooperación en materia de educación con mucha probabilidad no recibía importancia suficiente.
- El panorama histórico que se presentaba en aquel entonces seguía todavía empapado de cierto nacionalismo y, de hecho, los Estados firmantes de los Tratados eran muy reticentes a ceder soberanía, aún más en cuestiones tan sensibles como la educación, tema que se consideraba íntimamente conectado a la identidad nacional.
- Un hipotético proceso de armonización y convergencia en materia educativa presuponía un mínimo de características e intereses comunes, requisito del que carecía la Unión Europea de entonces, al ser esta tan heterogénea no sólo socialmente sino también en cuanto a estructuras político-administrativas inherentes al campo educativo.

Cuanto mencionado no pretende en algún modo dar una explicación exhaustiva de la inicial falta de convergencia hacia una política educativa europea ni tampoco sostener que no se confiriera importancia a la educación. De hecho, si bien en el periodo histórico mencionado no se podría hablar de una política educativa europea propiamente dicha, sí existían señales importantes de que sus brotes albergaban ya a los albores del proceso de integración de Europa.

4.1.1 El Tratado de la Comunidad Europea (1957) y la Política social de Formación Profesional

Como ya precedentemente mencionado, no cabe duda de que en el primer Tratado de cierta relevancia en la historia de la Unión Europea, es decir el *Tratado de París* de 1951, que da lugar a la *CECA* (Comunidad Europea del Carbón y del Acero), no se abordan en absoluto cuestiones educativas. Su núcleo fundamental estribaba básicamente en crear una Comunidad de países que cooperase para la gestión de las que entonces eran consideradas materias prioritarias, es decir el carbón y el acero.

Con el paso del tiempo, se empieza a plantear la posibilidad de cierta integración económica y, consecuentemente, de un mercado común extendido a todos los productos; justamente en tal sentido va el Tratado de la Comunidad Europea de 1957 que, al planear eso, esboza algunos aspectos relativos a la educación en sentido amplio y, más específicamente, a la Formación Profesional.

Al analizar más detalladamente dicho Tratado, encontramos los *Fundamentos de la Comunidad*, contenidos en su Segunda Parte al Título III, y cuyo objetivo principal consiste en desarrollar las medidas necesarias para poner en práctica la libre circulación de personas, servicios y capitales.

Cuanto dicho se expone en los siguientes artículos:

- *Artículo 57.1:* Establece “directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos”, al fin precisamente de facilitar la libre circulación.
- *Artículo 57.2:* Invita al desarrollo de directivas “para la coordinación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al acceso y ejercicio de las actividades no asalariadas”. En un sucesivo apartado, en específico el Título III sobre “Las políticas de la Comunidad”, se hace explícita referencia a la Formación Profesional como, por ejemplo, en el artículo 118.
- *Artículo 118:* Se destaca aquí la prioridad, por parte de los Estados miembros, de fomentar y armonizar cierta colaboración en las distintas materias que conciernen al ámbito social, implicando pues “la formación y el perfeccionamiento profesional”.
- *Artículo 128:* En el Capítulo 2 (adonde se instituye el Fondo Social Europeo) el artículo 128 establece “los principios generales para la ejecución de una política común de Formación Profesional, capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común”.

Por lo tanto, teniendo en cuenta un sentido amplio de educación, sí aparecen señales de concreto interés hacia la dimensión educativa, aunque se refieran al ámbito de la Formación Profesional en el marco de una política social comunitaria dirigida al fomento de la libre circulación de trabajadores en el territorio de la UE. A pesar de ello, cabe afirmar que la Formación Profesional, en aquel entonces como ahora, entra a pleno título como parte de una política educativa comunitaria.

Un ejemplo concreto del real interés hacia la Formación Profesional se consolida en 1963, a través de *Decisión del Consejo 63/266, de 2 de abril 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre la Formación Profesional*. La mencionada disposición manifiesta la clara voluntad, por parte de las instituciones comunitarias, de elaborar un marco común de actuación en materia de política de Formación Profesional, todo ello básicamente por dos razones fundamentales: por una parte, las citadas instituciones se proponían adaptar la cualificación profesional de la fuerza laboral a las tendencias económicas de entonces y, asimismo, satisfacer las nuevas necesidades de reorientar y formar profesionales al fin de adaptarlos a la reciente evolución tecnológica. Por otra parte, era aún más presente la voluntad de armonizar las economías nacionales en el marco de un mercado común.

A continuación, mencionamos los diez principios-guía de la susodicha Decisión:

- 1) Con *política común de formación profesional* entendemos una implicación común, coherente y progresiva de los Estados miembros para que elaboren y garanticen programas de formación profesional adecuada, todo ello en el respeto de la libre elección de la profesión y favoreciendo tanto la libertad de establecimiento del lugar de formación como del lugar de trabajo.
- 2) La *política común de formación profesional* establece los siguientes objetivos específicos:
 - a. Garantizar el derecho de todos a una Formación Profesional adecuada.
 - b. Orientar la Formación Profesional coherentemente con las necesidades sociales y del sistema económico-productivo.
 - c. Crear un vínculo estrecho entre Formación Profesional y Educación al fin de fomentar el desarrollo armónico de la personalidad.

- d. Lograr que los profesionales adquieran el conocimiento técnico requerido por un ejercicio óptimo de sus actividades profesionales.
 - e. Evitar eventuales interrupciones y garantizar continuidad entre la Educación y la Formación Profesional.
 - f. Proporcionar una Formación Profesional adaptada a las diferentes necesidades propias de las etapas profesionales de los sujetos.
 - g. Facilitar los medios para que la Formación Profesional represente una mejora de las perspectivas laborales.
 - h. Fomentar cuanto más posible la colaboración entre la Formación Profesional y los diferentes sectores económicos.
- 3) Una Política de Formación Profesional adecuada precisará poder prever las necesidades y fluctuaciones del sistema económico-productivo y, a tal fin, se creará un sistema permanente de información para que los sujetos en formación puedan acceder a eso y armonizarse con el susodicho andamio económico-productivo.
 - 4) La Comisión se encargará de efectuar estudios, investigaciones y cuanto oportuno para concretizar su Política de Formación Profesional.
 - 5) La Comisión fomentará un sistema de intercambio de información sobre los diferentes modelos de Formación Profesional propios de cada Estado miembro, para que todos puedan mutuamente mejorar sus propias actividades formativas.
 - 6) Asimismo, la Comisión favorecerá el intercambio entre los actores profesionales de los distintos Estados miembros implicados en procesos de Formación Profesional.
 - 7) Un elemento esencial de tal Política será la adecuada formación de formadores, profesores e instructores implicados en la Formación Profesional, asimismo fomentando el crecimiento cuantitativo y cualitativo de los mismos.
 - 8) La Comisión trabajará al fin de hacer converger los niveles de Formación Profesional propios de cada Estado miembro.
 - 9) Se elaboraran programas de reconversión y readaptación laboral cuanto más flexibles, al fin de armonizar la oferta y demanda de trabajo dentro del espacio comunitario.
 - 10) Serán objeto de particular atención aquellos sectores, específicos de una determinada actividad, que manifiestan problemáticas peculiares.

Al fin de asesorar adecuadamente la Comisión en el desarrollo de la citada Política de Formación Profesional, se instituye un *Comité Consultivo de Formación Profesional*, compuesto por seis miembros por cada uno de los Estados miembros.

A pesar de la buena voluntad de los principios de la Decisión de 1963, ya a principio de los setenta se reconoce el éxito parcial de la política de formación profesional emprendida. Las razones de ello podrían sintetizarse en cuanto sigue:

en primer lugar, la Comisión no podía contar con experiencias prácticas previas que diesen el pulso sobre las posibilidades de llevar a efecto los principios establecidos.

En segundo lugar, estos últimos carecían de distinción con respecto a su alcance temporal, es decir, no se había planteado ninguna división a corto y largo plazo de los mismos.

Finalmente, los medios necesarios para traducir dicha Política como éxito global no eran suficientes.

A raíz de cuanto dicho, en 1971 el Consejo crea las *Orientaciones Generales para la elaboración de un programa de nivel comunitario en materia de Formación Profesional*, al fin de dar un impulso concreto y eficaz a su propia Política de Formación Profesional, con específica atención hacia la necesidad de uniformar los niveles de formación presentes en el ámbito comunitario.

Dicho impulso debería tener dos vertientes principales: por un lado, se precisa mejorar el intercambio de información entre los profesionales de los distintos Estados miembros, en particular a través de cinco ámbitos, a saber, las nuevas necesidades de formación, los relativos métodos y técnicas pedagógicas, la revitalización de las correlaciones entre Educación y Formación Profesional, las investigaciones y, finalmente, las acciones específicamente previstas para trabajadores migrantes.

El otro vertiente adoptado por las Orientaciones apuesta para la creación de actividades expresamente diseñadas al fin de aproximar los niveles de formación de los diferentes Países miembros.

El conjunto de estos esfuerzos, llevados a cabo en el ámbito de la Política de Formación Profesional hasta 1971, culminará en la institución de una de las infraestructuras más representativas de esta fase histórica: el *Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)*, al que nos dedicaremos a continuación.

4.1.2 Los Trabajadores Migrantes en el marco de la Política Educativa Comunitaria

Al llegar los años 70, el panorama socio-económico europeo presenta ya unas necesidades educativas distintas, así como diversa es la composición social que, con la apertura de un mercado común y de libre tránsito de personas, deviene más heterogénea. Por lo tanto, dicha dinamización social precisa proporcionados y adecuados esfuerzos de coordinación de acciones educativas específicas. Un ejemplo en tal sentido es precisamente la nueva necesidad de escolarización de los hijos de trabajadores migrantes.

Ya en los Tratados Originarios, y sucesivamente en la Carta Social Europea, se explicitaba la necesidad de asegurar una buena asistencia social a los trabajadores migrantes como a sus familias. Dicho convencimiento se concretó aún más con la *Resolución 68/2 sobre Servicios Sociales a favor de los Trabajadores Migrantes (1968)*, a partir de la cual se hizo más patente cierta política social a favor del colectivo migrante, política que precisaba una estrecha y global colaboración entre Estados de acogida y de origen. A partir de este planteamiento, sucesivamente se originaran acciones educativas específicamente miradas a la protección y asistencia de los hijos de migrantes.

Por lo tanto, en línea con los artículos 14² y 19³ de la Carta Social Europea, se recomienda cuanto sigue:

- Tanto los trabajadores migrantes como sus familias deben disfrutar de los Servicios Sociales así como proporcionados a los ciudadanos nacionales.
- Tales circunstancias supondrán una adaptación y optimización del servicio de asistencia social a las necesidades específicas de los trabajadores migrantes y sus familias.
- Más concretamente, será precisos ofrecer información útil a los inmigrantes sobre las condiciones socio-laborales del país de acogida. En la misma línea, se facilitaran a la

² Titulado "Derecho a los beneficios de los Servicios Sociales".

³ Titulado "Derechos de los trabajadores migrantes y sus familias a protección y asistencia".

población autóctona información sobre eventuales problemáticas inherentes al proceso de migración de trabajadores extranjeros, al fin de fomentar una convivencia armónica entre ambas partes.

- Asesorar adecuadamente al migrante en todo su proceso migratorio, es decir, tanto en preparar su partida desde el mismo país de origen como en facilitar el cumplimiento de las formalidades que dicho desplazamiento requerirá.
- Asistir a los inmigrantes en su adaptación e integración en la sociedad de acogida y, por ende, tutelar la familia del migrante, bien si se encuentre separada de él o con él.

Por lo visto, las susodichas recomendaciones engloban también las necesidades educativas del colectivo inmigrante, aunque para que dicho derecho sea formalizado debemos esperar hasta el 1970, año en el que se aprueba la *Resolución 70/35 sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*. El núcleo de dicha resolución, inspirada por previos documentos internacionales⁴, asume que la educación e instrucción de los niños de trabajadores migrantes es un bien inalienable y, coherentemente, se promueve la protección de sus intereses al fin de que la escolarización permita la plena integración tanto de los hijos de trabajadores inmigrantes como de sus padres. Asimismo, se promueve la necesidad de que la sociedad de acogida disfrute del patrimonio cultural y lingüístico que el colectivo migrante aporta.

En definitiva, esta Resolución contribuye en definir aún más cierta política educativa comunitaria, al recomendar a los Estados miembros para que, por ejemplo, faciliten la inscripción de los niños inmigrantes en los relativos niveles del sistema educativo, posibiliten un acceso gratuito a la educación, faciliten asimismo las mismas oportunidades de becas y ayudas sociales que a los autóctonos y, finalmente, ofrezcan la asistencia complementaria que eventualmente sus situaciones específicas exijan.

Todas estas recomendaciones se cristalizarán posteriormente en la *Directiva del 1977*, que sin embargo abordaremos en sucesivos apartados.

4.1.3 1971 y Educación: un año de viraje

Mencionamos precedentemente como, hasta 1971, gran parte de los estudiosos de política educativa concuerdan con que en la Unión Europea no existía una real e identificable política educativa. Aunque en estas páginas hemos demostrado como por lo menos sí existía cierta convergencia de intentos hacia una política educativa comunitaria, no cabe la menor duda de que el año 1971 marca, por parte de la UE, un punto de viraje inequívoco hacia un auténtico desarrollo político-institucional en cuestiones de materia educativa.

Más detalladamente, dos son los elementos que corroboran dicha afirmación, y ambos remontan a julio de 1971.

La primera discriminante atañe la institución, por parte de la Comisión, de dos órganos específicamente deputados al tratamiento de asuntos educativo y culturales (Janne, 1973):

- El primero es el llamado *Grupo de enseñanza y educación*, compuesto al principio por cuatro altos funcionarios;

⁴ Se hace referencia a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), a la Declaración de los Derechos del Niño (1959). Posteriormente a ellas, se proclamó la Convención de Derechos del Niño (1989).

- El segundo viene denominado *Grupo de coordinación inter-servicios*, entonces representado por miembros de las Direcciones Generales de la Comisión sensibles a cuestiones educativas.

La segunda discriminante remonta a la *Resolución de los Ministros de Educación, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza*.

La importancia de esta Resolución reside en que es la primera vez que se reúnen conjuntamente el Consejo y los Ministros de Educación y, además, que se establece una disposición cuyo título relaciona estrechamente *cooperación y enseñanza* con carácter normativo de Resolución. Así pues, dicho encuentro supone el concretizarse de un interés común a fin de que se armonicen, mediante acciones educativas, el libre ejercicio del derecho de establecimiento de las personas a lo largo de todo el territorio de la Comunidad.

La traducción institucional de esas voluntades cobrará cuerpo con la creación del *Centro Europeo de Desarrollo de la Educación*, entre otras cosas propuesto por el entonces ministro francés Guichard que, al punto 4 del *Comunicado final de la Conferencia de Jefes de Estado o de Gobierno de la Haya, de 2 de diciembre de 1969*, sostiene la necesidad de que Europa “disponga de un centro excepcional de desarrollo, progreso y cultura”⁵.

Sin embargo, antes de la institución de ese Centro, viene nombrado un grupo de expertos, encabezado por el comisario Altiero Spinelli, encargados, en primer lugar, de estudiar las posibilidades de sentar unas bases jurídicas para llevar a efecto la cooperación entre los Estados miembros en materia de Educación. Asimismo, este grupo venía deputado a analizar las funciones específicas de dicho centro, así como su organización y competencias.

En segundo lugar, el objetivo de ese equipo de expertos consistía en estudiar las posibles opciones de cooperación en materia de educación nacional.

La síntesis de los esfuerzos de este grupo de expertos cobró forma en el plazo acordado de un año, a finales de 1972, con un Informe intitulado *Bilan et perspective de l'activité du groupe enseignement et éducation*. A partir de este informe, Spinelli realizó un memorando titulado *Memorando pour una action communautaire dans le domaine de la culture* (Janne, 1973).

Sin embargo, además de los trabajos de Spinelli, otros importantes frutos se generaron bajo el impulso de la Resolución de 1971, y uno de los más representativos de la voluntad de cooperación comunitaria en materia educativa es el denominado *Informe Janne (1973)*.

4.1.4 El Informe Janne de 1973

Aunque todavía se estaba gestionando el Informe Spinelli, la Comisión, en 1972, encarga a Henri Janne⁶ otro informe sobre la política comunitaria en materia educativa. El motivo de ello estriba en que el equipo liderado por Spinelli tiene una relación demasiado estrecha con la Comisión y, además, su labor tiene un afán meramente descriptivo, a saber, informar la

⁵ Comunicado Final de la Conferencia de Jefes de Estado o de Gobierno celebrada en La Haya entre los días 1 y 2 de diciembre de 1969, apartado 4º.

⁶En el momento en que la Comisión le encarga el informe que lleva su nombre, Henri Janne goza de gran prestigio entre los miembros de la Comisión como experto en temas tanto de educación como de integración europea y es objeto de un gran reconocimiento en el mundo académico. A título de ejemplo, ha sido Ministro belga de educación nacional (1963-1965), Presidente del Comité Científico del Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Bruselas, Presidente del Instituto de Estudios Europeos de esa misma universidad y Presidente de la Comisión Científica encargado del proyecto de la Fundación Cultural Europea “Europa 2000”.

Comisión sobre el estado efectivo de la labor llevada a cabo en acciones de política educativa comunitaria.

Por el contrario, la contratación de Henri Janne pretende compensar los susodichos límites, al involucrar expertos sin particular vinculación con la Comisión y, sobre todo, al pedirles cierta capacidad de perspectiva sobre acciones concretas en cuestiones de educación - en efecto, cabe señalar como ya se pensaba en un Programa de Acción Educativa que, sin embargo, no llegará hasta 1976 -.

Así pues, con el horizonte de esta ambiciosa labor, se forma un equipo de expertos constituido por 34 especialistas provenientes no solamente de los entonces Estados miembros de la Comunidad, sino también de Norteamérica, Noruega y Suecia⁷.

En data 27 de febrero de 1973, con el título de *Pour une politique communautaire de l'éducation* (Janne, 1973), se presenta el dicho Informe a la Comisión:

Después de un recorrido sobre cuanto hasta la fecha efectuado en materia educativa, el Informe evalúa como insuficientes las susodichas acciones, juzgándolas como excesivamente prevaricadas por la dimensión económica y, por tanto, desligada de otras políticas afines e igualmente esenciales, como por ejemplo la política científica y cultural.

Más concretamente, el Informe sintetiza y enuncia las siguientes recomendaciones:

- respetar tradiciones y estructura de los sistemas educativos nacionales, considerando imprescindible tutelar la autonomía educativa nacional frente a eventuales limitaciones desde las instituciones europeas.
- Fomentar una colaboración extra-europea, esto es, involucrar otros países en la búsqueda de una política educativa eficaz, sin limitarse al solo espacio europeo.
- Es preciso que los Estados miembros cooperen en estrecha conexión con organismos e instituciones internacionales afines al mundo de la Educación y de la Cultura, como por ejemplo la UNESCO o el Consejo de Europa.
- La futura política educativa comunitaria no podrá prescindir de una prospectiva de desarrollo a largo plazo, cuyos ejes fundamentales vierten sobre algunas grandes temáticas, que enunciamos a continuación:
 - *El aprendizaje de idiomas.* Empieza a manifestarse un fuerte interés hacia la posibilidad (y necesidad) de que los ciudadanos europeos aprendan a hablar una segunda lengua además que aquella natia. En cada momento se expresa el respeto de la libertad de elección de la segunda lengua así como el convencimiento de que tal aprendizaje sea más efectivo si generado por experiencias directas y positivas, como el intercambio de estudios que promueve ese aprendizaje *in situ*; Sin embargo, hubo un animado debate sobre cual, entre las dos lenguas más extendida (inglés y francés), debía ser recomendada. Se empieza también a reflexionar tanto sobre la edad óptima para el aprendizaje de un segundo idioma, como de la posibilidad de que dicho aprendizaje sea implementado y formalizado dentro del sistema escolar.
 - *La movilidad, los intercambios y la cooperación.* Se asume que estas líneas de conducta deberán caracterizar la política educativa de la Comunidad. Más específicamente, se avalora como oportuno y esencial la creación de sistemas

⁷Habría que incluir también al Reino Unido, Irlanda y Dinamarca, aunque sus procesos de adhesión estaban en curso. Como dijimos, el informe fue encargado el 19 de julio de 1972 y el Tratado de Adhesión de estos países ya había sido firmado el 22 de enero de 1972. Por tanto, el 27 de febrero de 1973, fecha de presentación del Informe conclusivo, esos países son ya miembros de pleno derecho de las Comunidades Europeas.

organizativos y de financiación dirigidos al fomento del intercambio y de la movilidad mediante, por ejemplo, viajes de estudio tanto de profesores como de alumnos. Se presta, asimismo, particular atención a la necesidad de potenciar las redes de contacto entre universidades, tanto pertenecientes al mismo país como a otros, al fin de desarrollar consorcios universitarios dirigidos a la potenciación del alcance investigativo.

- *La Educación Permanente.* Un pilar fundamental del Informe viene representado por un salto cualitativo en la visión de la Educación, que se traduce en el diseño de una política educativa comunitaria basada sobre el paradigma de la Educación Permanente. Se acaba, pues, con una visión parcelar de la educación, relacionada solamente a datos periodos de la vida, para llegar a otra visión que considera la educación más bien como una dimensión socio-cultural del individuo presente durante toda su vida, en la cual el potencial de aprendizaje se manifiesta y precisa básicamente a lo largo de toda la existencia.
- *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Finalmente, el Informe asume la importancia de las tecnologías y de los medios de comunicación para la mejora decisiva de la Educación y, en particular, de aquella permanente. Coherentemente, se propone la creación de un órgano específicamente encargado de fomentar la creación de software educativo adecuado a la perspectiva y a los requisitos de una educación permanente.

En conclusión de este apartado, el Informe sugiere la creación de un *Grupo de reflexión*, compuesto por expertos dotados de autonomía respecto a la Comisión, cuyo interés principal consistirá en asesorar la puesta en acto de la filosofía y de los objetivos de la educación permanente tal y como propuestos.

El Informe termina con unas *Conclusiones*, donde se sintetizan y se fijan una vez más los aspectos más relevantes de todo el documento, en relación al desarrollo de cierta política educativa comunitaria que, en todo momento, se concibe como íntimamente ligada a la política económica, cultural y científica.

Las líneas guías que se elaboraran, pues, deberían reflejar los siguientes parámetros:

- Respetar tradición y estructura educativa nacional propia de cada país miembro.
- Siempre en coherencia con el susodicho punto, tratar de conseguir cierta armonización en materia de educación, al fin de conseguir un pulso común en todos los niveles de los distintos sistemas educativos nacionales y, asimismo, facilitando e intensificando los intercambios de personas y conocimientos.
- Impulsar la participación de países no comunitarios en las iniciativas educativas de las Comunidades.
- Armonizar dichas iniciativas conjuntamente a organismos internacionales específicamente deputados al desarrollo de cuestiones educativas.
- Dar vida a un *Comité de Educación*, inspirado en forma y funcionamiento al Comité Económico y Social impulsado por el Tratado de la CEE para asuntos económicos y sociales.
- Crear una *Carta Europea de la Educación*.
- Manejar en todo momento una concepción de la política educativa comunitaria según las coordinadas de la Educación Permanente, de las Nuevas Tecnologías en Educación, de una Formación del Profesorado activa y adecuada, etc.

La parte conclusiva del Informe a conclusión señala las seis *Áreas de actuación*, correspondientes a objetivos de carácter prioritario frente a la política educativa comunitaria:

- 1) *Dimensión Europea de la Enseñanza*. En esta área de actuación se pretende cultivar de forma efectiva un sentimiento de pertenencia política, social y cultural a la Comunidad, sin perjudicar la dimensión del Estado-nación sino más bien ampliando su horizonte, en este caso, mediante las formas de intercambio precedentemente sugeridas en el Informe.
Más específicamente, dicha tarea comprende las siguientes acciones:
 - En la dimensión de la enseñanza será preciso adoptar textos y materiales que faciliten un mejor conocimiento entre los distintos pueblos de Europa.
 - Asimismo, se enfatizará el estudio de la Historia a partir de las grandes corrientes comunes a los distintos pueblos europeos, al fin de resaltar los elementos ideológicos, históricos y filosóficos en efecto compartidos.
 - Se fomentará el factor intercultural del intercambio, particularmente rescontrable en los pueblos fronterizos que, por circunstancias geográficas, se ven favorecidos por un enriquecimiento socio-cultural mutuo.
 - Se pondrá de manifiesto la importancia de desarrollar y difundir, particularmente mediante la enseñanza, cierto sentido de *civismo europeo*⁸, al representar este una síntesis de los valores pluralistas y democráticos compartidos por la Comunidad.
 - Se analizarán los presupuestos para la creación de una *Agencia comunitaria* cuya función precipua será la producción de material didáctico de soporte y referencia para los centros educativos de la Comunidad, desempeñando también un rol de motor impulsor de actitudes positivas hacia el concepto de Europa.
- 2) *Conocimiento de idiomas*. Como ya precedentemente mencionado, la adquisición de una lengua europea diferente de la propia será prerrequisito esencial para que haya mayor y mejor comunicación e intercambio entre los europeos. Asimismo, se tratará de evitar que se reduzca a un mero nociónismo académico fomentando más bien su aprendizaje a través de viajes e intercambios reales.
- 3) *Intercambio y equivalencia de diplomas*. La convergencia del sistema de enseñanza hacia coordinadas europeas compartidas precisa imprescindiblemente de cierta concordancia y coherencia de los títulos emitidos en los distintos países europeos, todo ello al fin de favorecer y hacer efectiva la libre movilidad de personas.
- 4) *Cooperación y creación de consorcios universitarios*. La labor de cooperación entre las distintas universidades europeas, concretada en la creación de consorcios, representará un elemento clave de crecimiento europeo. Mediante dichos consorcios será posible potenciar cualidad y alcance de los investigadores involucrados, dando finalmente lugar a la creación de *Centros de excelencia*, faros de referencia académica en la Europa pluralista.
- 5) *Prioridad de la Educación Permanente*. Este punto representa el eje portante de la trayectoria de la política educativa comunitaria, asimismo simboliza un salto filosófico en materia educativa al conferirle una dimensión holística, dinámica y continua en la

⁸ Esa expresión se transformará sucesivamente en "ciudadanía europea", al ser este un concepto que encontrará fundamento y coherencia jurídica en el Tratado de Maastricht.

vida de los europeos. Por lo tanto, será precisa cierta reformulación y renovación de los sistemas educativos que, en efecto, deberán adecuarse en tiempos, espacios e instrumentos (particularmente aquellos tecnológicos) en función de una real y eficaz dimensión permanente de la educación.

- 6) *Medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías*. Al vislumbrarse del enorme potencial de las Tecnologías de la Información y la comunicación, el Informe sugiere la creación de un *Órgano comunitario* deputado a la gestión de los *software* y *hardwares educativos*, al representar estos formidables instrumentos de potenciación en cuestiones educativas.

El resumen que acabamos de exponer permite apreciar el alcance y trascendencia del *Informe*, características que serán de constante inspiración para las acciones educativas que seguirán. En efecto, a partir de entonces esos rasgos esenciales supondrán un cambio de marcha en el desarrollo de acciones educativas por parte de la Comisión, e incluso hoy día las mencionadas áreas de atención prioritarias siguen manteniéndose en auge a la hora de coordinar la actual política educativa de la Unión Europea.

4.1.5 1974: nace el Comité de Educación

Al poco tiempo de la presentación del Informe Janne, la Comisión elabora y presenta al Consejo una *Comunicación sobre la Educación en la Comunidad Europea (Marzo 1974)*, en la que se reúnen los contenidos principales tanto del Informe Spinelli como del más reciente Informe Janne. El objeto de esta Comunicación pone de manifiesto el reconocimiento de la importancia de la Educación como pilar de sostén de la Comunidad, rebatiendo algunos de los principios ya enunciados en el Informe Janne, como la movilidad de los protagonistas principales del mundo educativo (estudiantes, profesores, investigadores, etc.), la importancia de la educación de los hijos de trabajadores migrantes y la construcción y el fomento de una dimensión europea a partir de la cooperación y del intercambio (de lenguas, culturas, estudios, entre otros aspectos).

Esta Comunicación fue de preámbulo a otra iniciativa institucional, cuya línea principal se remonta a la Resolución de 1971, conocida como *Resolución de los Ministros de Educación, en el marco del Consejo de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector educativo*.

Tres son los elementos que se destacan desde la susodicha Resolución:

- La voluntad de armonizar el sector educativo a los objetivos e intereses fructos de los países miembros cooperantes;
- La conciencia de que la educación no deberá considerarse, en ningún caso, como un simple elemento de la vida económica.
- En tercer lugar, se defiende cierta autonomía de los sistemas educativos nacionales frente a la presión armonizadora de la política educativa comunitaria.

Ya empieza a notarse una mayor madurez de contenidos educativos, ya que se consolida la concepción de la educación más allá de la porción temporal dedicada a la Formación Profesional (protagonista hasta ese momento), y se extiende a lo largo de toda la vida de la persona, transformándose en *Educación Permanente*; asimismo, hecho desde luego destacable, la educación adquiere cierto protagonismo respecto a su precedente papel instrumental frente al sistema económico-productivo.

Este salto cualitativo de la política educativa europea ha de ser contextualizado históricamente para su mejor comprensión: en 1973, como sabemos, la CE se amplía de seis a nueve miembros (al formar parte también Dinamarca, Irlanda y Reino Unido); además, en ese mismo año estalla la crisis económica del petróleo, la cual impone la necesidad de reciclarse del mercado del trabajo mediante fórmulas innovadoras de formación; finalmente, aunque no por importancia, en esa década empiezan a cobrar cierto protagonismo las nuevas tecnologías y, consecuentemente a ello, se enriquece el perfil potencial de los trabajadores comunitarios. Así pues, esta Resolución, coherentemente con la Comunicación del 11 de marzo del mismo año, establece los siguientes *campos prioritarios de actuación*:

- Mejora de las posibilidades formativas.
- Mejora de la armonización de los sistemas educativos de Europa.
- Desarrollo de estadísticas educativas y documentaciones actualizadas.
- Fomento de la cooperación entre los centros de enseñanza superior tanto a nivel nacional como internacional.
- Mejora del reconocimiento académico de los títulos de estudio y, asimismo, de cierta agilización administrativa finalizada al fomento de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores así como del intercambio lingüístico.

Cabe señalar como los mencionados campos de actuación los reencontraremos en el *Programa de Acción de 1976*, que trataremos más detalladamente más adelante al representar éste el inicio de la siguiente etapa de la política educativa comunitaria.

Sin embargo, la Resolución de 1974 asume importancia destacable también por dar cuerpo a una infraestructura decisiva en el marco de la política educativa de la Comunidad: la creación de un *Comité de Educación*. Este órgano, formado por un grupo de expertos así como sugerido en el Informe Janne, viene encargado de “apreciar las acciones emprendidas o ya realizadas en un ámbito europeo entre los Estados miembros y en seno de la Comunidad [...], y en cuidar de la elaboración de proposiciones de acción en los sectores prioritarios definidos por la Resolución de los Ministros del 6 de junio de 1974” (BO 10-1974, p.51).

Sin embargo, a pesar de las precedentes recomendaciones, los gobiernos de los países miembros no acogieron de buen grado la pretendida independencia del Comité que, en efecto, surgirá como parte integrante de los gobiernos y de la propia Comisión, al ser de hecho compuesto por expertos designados tanto por los Estados miembros como por la misma Comisión. Además, la voluntad de vincular el Comité a las instituciones comunitarias se refuerza puesto que se asocia la Presidencia del Comité al gobierno que, en su momento, ejerza la Presidencia del Consejo de la Comunidad Europea.

4.1.6 1975: Nace el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)

Hemos visto precedentemente como, en las *Orientaciones generales* sobre la Formación Profesional, se reforzaba la necesidad de aglutinar, a nivel comunitario, los esfuerzos en materia de orientación e información profesional. Es justamente a partir de estas premisas que, en 1975, nace el *Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*, o CEDEFOP, paso fundamental en la historia de la política de formación profesional de la Unión Europea que, además, justo en ese momento atravesaba la crisis del petróleo así como la reconversión de las industrias debida al imponerse de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Los objetivos generales del CEDEFOP, cuyo fundamento se rehace al *Reglamento del Consejo 75/337 del 10 de febrero 1975*, consisten primariamente en fomentar el desarrollo de una Formación Profesional continua y, paralelamente, en poner las bases para el desarrollo de una política comunitaria de formación profesional, con particular atención a la armonización de los niveles de formación que se encuentran en los Estados miembros.

Los objetivos específicos de este Centro se pueden reconducir a tres principales líneas de intervención:

- 1) Una línea *informativo-documental*, prepuesta como garante del intercambio y difusión de información sobre estructuras, investigaciones y experiencias propias de los países comunitarios en ámbito de Formación Profesional. Dicha actividad será llevada a cabo por un Centro de documentación especializado que, entre otras cosas, se encargará de que los títulos y certificados expedidos en la Unión Europea sean reconocidos y acreditados como perfil profesional.
- 2) Una línea *investigadora*, finalizada tanto al fomento de proyectos pilotos y de investigación así como a la creación y gestión de cursos y seminarios, que serán debidamente difundidos y publicitados mediante un apropiado boletín comunitario sobre la Formación Profesional.
- 3) Una línea *concertadora*, mediante la cual desarrollar una estrecha colaboración entre la Comisión y el mundo de la Formación Profesional, con las peculiaridades de los distintos países miembros.

Las citadas líneas de intervención gozarán del apoyo concertado con distintos organismos especializados en tema de Formación Profesional, así como con administraciones públicas, instituciones e incluso organizaciones de empresarios y trabajadores, todas ellas específicamente involucradas en el mundo de la Formación Profesional.

Finalmente, cabe señalar la modalidad de gestión del CEDEFOP: su acción está en las manos de un Consejo de Administración, compuesto por representantes tanto de la Comisión Europea como de los gobiernos de todos los Estados miembros y, hecho particularmente digno de nota, también por representantes de empresarios y sindicatos. En efecto, el intento primario de dicha formación cuadripartita es, una vez más, llevar a cabo el propósito de la libre circulación de trabajadores en el espacio europeo y, asimismo, contribuir en desarrollar una política europea de Formación Profesional más convergente e integrada.

En conclusión, la creación del Comité de Educación antes y la del CEDEFOP después, representa en ambos casos dos pasajes fundamentales para el desarrollo de la política educativa europea que, a partir de ahora, puede contar con dos grandes infraestructuras de referencia.

4.1.7 Reflexiones sobre la Primera Etapa Educativa (1957-1976)

Retomando cuanto dicho a principio de este capítulo, aunque hay autores que, hasta los años setenta, no consideran las acciones emprendidas por los Estados miembros en cuestiones educativas como suficientes para hablar de Política Comunitaria en Educación, es cierto también que hemos demostrado como incluso mucho antes se habían sentado bases importantes que, sucesivamente, guiarán el proceso de construcción de una auténtica política comunitaria educativa.

No obstante, cabe también afirmar que ha sido una fase histórica por ciertos aspectos tímida en cuestiones educativas, básicamente por causa de cierta reticencia por parte de los Estados miembros a conferir cierto peso normativa a la Comunidad en ámbito educacional.

Los motivos de dichos frenos son diferentes: por un lado, los países miembros tenían tradiciones educativas muy heterogéneas entre sí, lo cual dificultaba el movimiento armonizador por el que la Comisión apostaba. Por otro lado, esa heterogeneidad caracterizaba también las administraciones educativas que, en efecto, utilizaban estilos organizativos muy distintos. Por último, aunque no por importancia, es preciso recordar como el surgimiento de los sistemas educativos estructurados nace con el deseo de apuntalar e instilar el concepto de Estado-Nación y el relativo aparato de ciudadanía, a su vez basado sobre el sentimiento de pertenencia cultural, lingüística e de identidad ligados a la nación misma. Por tanto, el delegar competencias a la Comisión en campo educativo venía visto finalmente como un riesgo de reducir el control sobre los mecanismos de reproducción de la soberanía nacional.

Este panorama europeo se ve reflejado en un número de disposiciones relativamente pequeño (proporcionalmente a las fases sucesivas), además que sus rango legal mantiene un perfil bajo, es decir, no se producen acciones de carácter vinculante, a excepción particular del citado *Tratado de la Comunidad Económica Europea* y del *Reglamento* que instituye el CEDEFOP.

Aún así, las acciones emprendidas en estas etapas contribuyen de manera fundamental en trazar el futuro marco de actuación de la Unión Europea la cual, al tratar de responder a problemas puntuales que surgen a medida que su creación procede, identifica en las siguientes áreas fundamentales sus puntos neurálgicos:

- La *Formación Profesional*. Hemos visto como, sobre todo a los albores de la Comunidad, la preocupación mayor era poder crear un mercado económico común. Por tanto, no es de extrañar que una de las primeras áreas educativas tratadas es la de Formación Profesional, sobre todo a raíz de los acontecimientos que siguieron la exigencia de un mercado del trabajo común; ejemplos emblemático entre ellos, la urgencia de readaptación profesional sucesiva a la crisis petrolera del 1973 y la necesidad de prepararse para aprovechar el enorme potencial del que las nuevas tecnologías se hacen portadoras.
- La *equivalencia de títulos, diplomas y certificados*, procedimiento básico para la efectiva creación de un espacio profesional europeo comunitario.
- La *Inmigración*, en cuanto fenómeno creciente coherentemente al principio de libre circulación, pero con necesidades peculiares frente a una política europea realmente integradora.

En definitiva, esta primera etapa en la historia de la política educativa comunitaria se caracteriza por su aportación fundamental para la creación de aquellas infraestructuras institucionales que servirán de coordinadas e inspiración para las políticas educativas a venir.

4.2. La Segunda Etapa Educativa: del Primer Programa de Acción en materia educativa al Tratado de Maastricht (1976-1992)

Hemos visto en el precedente apartado como, ya a partir del periodo del segundo posguerra, se emprendieron toda una serie de acciones que finalmente prepararon el terreno para una política educativa comunitaria la cual, en 1976, madura lo que se conoce como el Primer Programa de acción en materia educativa por parte de una institución comunitaria.

Este año, pues, representa un paso fundamental en la política educativa comunitaria, al ser dicho Programa una clara señal de que se iban concretando las condiciones para que se llevase con éxito un programa bien definido de acción en cuestiones educacionales.

Esta fase histórica de la política educativa europea conocerá un salto cualitativo decisivo en 1992, año en el que el Tratado de Maastricht entrará a formar parte del Derecho Primario de la

Unión y, con ello, las relativas referencias explícitas a la educación precisarán un replanteamiento global.

4.2.1 1976: El Primer Programa de Acción en Materia Educativa

Los fundamentos jurídicos del Programa remontan a la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación del 9 de febrero de 1976* que, a su vez, apela a otros muchos fundamentos, de los que cabe destacar la *Resolución de 1974 sobre la cooperación en el sector de la enseñanza*, así como a la *Indicación del Comité Económico y Social del abril de 1975*, la cual sostiene como “la educación tiene que desempeñar una función esencial si se quiere que la Comunidad se desarrolle totalmente y sobre bases sólidas” (DO, nº C255, de 7 de noviembre de 1975). Así pues, tanto esta Indicación como el Informe final a raíz de la Resolución de 1974, contribuyeron a que los Ministros decidieran que el Comité de Educación prosiguiera sus trabajos al fin de elaborar un programa de acción válido y viable.

Con la Resolución de 9 de febrero de 1976 (DO nº C38, de 19 de febrero de 1976) se aprueba el texto final de dicho programa.

Al analizarlo más detalladamente, notamos cierta extensión y estructuración, aunque en todo momento se hace hincapié sobre cierto pragmatismo. De notable interés su apartado número IV, en el que se identifican las áreas de actuación de dicho programa.

La primera de ellas cita *mejores posibilidades de formación cultural y profesional para los nacionales de los demás Estados miembros de las Comunidades y de los países no miembros, así como de sus hijos*.

En esta área destacamos dos propuestas de acción particularmente relevantes:

La primera atañe la acogida de los hijos de migrantes y su plena integración tanto en el sistema escolástico como en el social. Para ello se plantean expresamente tres tipos de acciones básicas: la enseñanza intensiva del idioma del país de acogida, el mantenimiento de la lengua y cultura de origen y, finalmente, asesorar adecuadamente las familias sobre las oportunidades educativas para sus hijos.

La segunda propuesta de acción apunta a la mejora de metodologías pedagógicas, así como de la enseñanza de idiomas, sobre todo mediante intercambio de información y experiencias piloto.

La segunda área de actuación se define *Mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos en Europa*.

Esta intervención pretende básicamente cuanto sigue:

- Ampliar y volver más funcional y eficaz el conocimiento de los distintos sistemas educativos de interés y fomentar a tal fin estudios comparativos atinentes.
- Establecer un plan de reuniones, con cadencia constante, entre los varios responsables de los Estados miembros en campo educativo, incluyendo también visitas de estudio e intercambio mutuo en relación a cuestiones de naturaleza educativa.
- En plena concordancia con cuanto sugerido en el Informe Janne de 1973, se pretende alcanzar una *dimensión europea* de las experiencias educativo-formativas de profesores y alumnos, por ejemplo mediante la facilitación del intercambio y de la movilidad de ambos colectivos mencionados, así como propiciar el contacto entre los centros educativos propuestos a la formación del profesorado, para que los profesores puedan realizar parte de su formación en una escuela extranjera; finalmente, crear

centros de carácter europeo o internacional, orientados al enseñanza de programas coherentes con dicho carácter y mediante el empleo de diferentes lenguas⁹.

La tercera área de actuación, estrictamente conectada con la anterior, concierne a la *Recopilación de documentación y de estadísticas actualizadas en el campo de la educación*. En relación a dicha área, resulta particularmente digna de nota la propuesta, dirigida a cada Estado miembro, de creación de un servicio nacional de información en cuestiones educativas, basado sobre una red de intercambio mutuo a nivel comunitario. Dicha iniciativa cobrará vida en 1980 con el nombre de EURYDICE, que trataremos sucesivamente. El objetivo precipuo de dicha red consistirá principalmente en servir de soporte tanto para la actividad de los profesionales de la educación como para la orientación e información de estudiantes y público en general. Esta labor de recogida de información se realizará al amparo del Sistema Europeo de Información en Materia de Educación, creado por el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa¹⁰.

La cuarta área de actuación, intitulada *Cooperación en el campo de la enseñanza superior*, emprende dos principales trayectorias de acción: por un lado, se propone extender e intensificar las redes de contactos entre las Instituciones de Enseñanza Superior de los varios países miembros, principalmente a través del refuerzo de los vínculos institucionales y, asimismo, de la cooperación para el desarrollo de programas comunes de estudios e investigaciones. La otra trayectoria de intervención se refiere, una vez más, a la movilidad de investigadores, profesores y estudiantes en general. A tal fin, se sugiere el estudio de fórmulas para potenciar el acceso a la educación superior así como agilizar las posibilidades de reconocimiento mutuo de los títulos académicos así como de los periodos de estudios e intercambio efectuados.

La quinta área de actuación se denomina *Enseñanza de las lenguas extranjeras*, cuya finalidad apunta a que todo el alumnado pueda aprender dos lenguas comunitarias, lo cual precisa la relativa adecuación tanto de los centros educativos como del profesorado; además, también en este caso se rebate la necesidad de aprovechar el potencial que deriva de la movilidad y del intercambio entre los todos los actores educativos presentes en los distintos Estados miembros.

La sexta y última área de actuación se refiere a la *Realización de una igualdad de oportunidades, con el fin de que todos puedan acceder a todas las formas de enseñanza*. Este último apartado cobra particular importancia al considerar imprescindible la igualdad de oportunidades en educación y, consecuentemente, en la sociedad en su conjunto. A tal fin, dicha área sugiere a los Estados miembros la necesidad de armonizar y cohesionar todos los diferentes niveles de enseñanza y, coherentemente con ello, facilitar el pasaje del estudio a la vida activa y al trabajo.

Al terminar de describir las susodichas áreas de acción, cabe focalizarnos sobre las implicaciones que contribuyen a la hora de destacar la importancia de este Programa de acción frente a las actuaciones pasadas.

Ante todo, la *Resolución de 1976* es la primera emanada directamente por el Consejo y los Ministros de Educación, frente a las precedentes (1971 y 1974) que, a la postre, no alcanzaban el rango jurídico de la de 1976.

⁹ La Escuela Europea de Luxemburgo, precedentemente mencionada, representó, entre otras, una experiencia modelo y de referencia para la creación de centros de este tipo.

¹⁰ EUDSIDED es el acrónimo de *European Documentation and Information System for Education*. La relevancia de su labor bien se ejemplifica sobre todo en campo de la Educación Comparada, donde sobresale la creación del tesoro multilingüe de educación, utilizado oficialmente por la Unión Europea.

Otro aspecto a destacar hace referencia al conferir naturaleza formal al Comité de Educación que, aunque creado en seno a la *Resolución de 1974*, al haber sido adoptada solamente por los Ministros de Educación pero no por el Consejo, no superaba la dimensión informal. Todo el contrario en el caso de la *Resolución de 1976* aquí de nuestro interés, pues ésta, al proceder de una disposición del Consejo (cuyo rango jerárquico es el más elevado dentro de las instituciones de la Unión Europea), otorga cierto peso normativo al Programa de Acción y al relativo Comité de Educación. Coherentemente, a partir de entonces todas las acciones desarrolladas a raíz de dicho Programa asumen cierto fundamento jurídico.

En definitiva, fuerte también de cierta sustancia jurídica, este Programa de acción se demuestra, a la postre, integrador y proyectado al futuro. Su carácter integrante sobresale en mantener cierta línea de continuidad con el espíritu de los informes de Spinelli y Janne así como de las disposiciones precedentemente mencionadas (*Resolución de 1971*, *Comunicación y Resolución ambas de 1974*), espíritu que hacía de la dimensión de intercambio y movilidad, de la cooperación transversal en cuestiones educativas y del aprendizaje de lenguas, sus fuerzas motrices.

Por otro lado, este Programa se avale de cierto carácter prospectivo al madurar una idea de la educación que va más allá de la mera Formación Profesional, progresando en efecto hacia una dimensión holística de la misma, esto es, no exclusivamente pensada en función del mercado laboral sino más bien en una óptica multidimensional.

En fin, este Programa de acción sintetiza aquellos que serán dos de los *leitmotiv* de la política educativa europea: la educación como fuente de unidad y cohesión europea así como de igualdad de oportunidades sociales.

A continuación exploraremos de manera desglosada algunas de las áreas consideradas de mayor pertinencia y relevancia para el presente trabajo.

4.2.2 EURYDICE o Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea

Entre las diferentes propuestas del Programa de acción de 1976, aludimos anteriormente a la voluntad de crear una base documental y de la información que facilitara y fomentara el intercambio entre los países miembros sobre la multitud de cuestiones inherentes al mundo de la educación.

Esta voluntad viene concretizada por el Comité de Educación en enero de 1978 con el nombre de *Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURODICE)*, y puesta efectivamente en marcha en Bruselas en el año 1979 (aunque su oficialización tiene lugar el 16 de septiembre de 1980).

La gestión de esta red se remite a los diversos responsables nacionales deputados a manejar los instrumentos políticos en materia de educación.

Los objetivos fundamentales de dicha red pueden condensarse en dos principales líneas de acción:

- Fomentar la creación de conocimiento en materia educativa, mediante estudios e investigaciones focalizadas sobre las diferentes políticas y sistemas educativos presentes en cada Estado miembro, con el fin último de facilitar y optimizar la toma de decisiones de la UE en el marco de una política educativa comunitaria.
- Promover la difusión de esa información, derivándola a todos aquellos en cierto modo implicados e interesados en la educación en Europa.

La estructuración de la acción de EURYDICE se basa en la presencia de *Unidades Nacionales* en cada Estado miembro, coordinadas por la Unidad Central, con sede en Bruselas, y que a su vez se remite a la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

En el caso de España, es presente una Unidad Nacional inscrita en el Área de Estudios e Investigaciones del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

En una primera fase, las actividades de EURYDICE se concretaban, por un lado, en facilitar a la Comisión servicios informativos en materia de educación, así como retroalimentar la organización de toda la información posible sobre los sistemas educativos de la Unión Europea. A tales fines, el EURYDICE actuaba sobre dos planes principales:

- Proporcionar un servicio basado en el intercambio de preguntas y respuestas concretas entre las distintas Unidades Nacionales presentes en la Red, y cuyo acceso se reservaba a responsables políticos en cuestiones educativas y, excepcionalmente, investigadores de prestigio reconocido por órganos oficiales.
- Facilitar a todos los usuarios investigadores la consulta de la documentación creada a raíz del susodicho intercambio.

Con la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de diciembre de 1990, relativa a la red EURYDICE de información sobre educación en la Comunidad Europea*, se ponen las premisas para una ampliación y diversificación de las actividades de EURYDICE. En este sentido, cabe destacar por importancia algunos puntos de la susodicha Resolución: la optimización de la cooperación educativa mediante la red; la informatización de ésta; la coordinación con el CEDEFOP y la NARIC (Red de la Comunidad Europea de centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico); finalmente, la sinergia colaborativa entre EURYDICE, la OCDE y el Consejo de Europa.

Casi un año más tarde, el 27 de noviembre de 1992, las *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación sobre la red EURYDICE de información sobre la Comunidad Europea* consolidan las propuestas metodológicas a raíz de la Resolución de 1991 antes mencionada, junto a otros elementos sucesivamente madurados, como la integración de los países de la Asociación Europea de Libre Comercio o el ser conscientes de la necesidad de intercambio fluido de información para el desarrollo de la cooperación entre los Estados miembros.

A partir de entonces la actividad evolucionó y se dinamizó progresivamente, hasta que recientemente podemos individuar seis bloques principales inherentes a las actividades desempeñadas por EURYDICE:

- a) El primer bloque se relaciona a *informes actualizados sobre el sistema educativo de cada país*, cuya elaboración se produce en el seno de cada Unidad Nacional y cuya publicación será ubicada electrónicamente en la EURYBASE, la base de datos de la Red. Ejemplos de dichos informes son las *Estructuras de los Sistemas Educativos y de Formación en la Unión Europea* o el *Glosario de Educación*.

El aspecto más importante de este núcleo de actividades consiste en que los informes, al ser de los distintos sistemas educativos estructuralmente homogéneos, permiten estudios comparativos y, paralelamente, se convierten en un instrumento esencial tanto para los políticos como para los investigadores implicados en el mundo de la educación.

- b) El segundo bloque de actividades concierne a la actualización de los *Indicadores de la educación europea*, cuya elaboración procede sinérgicamente con el EUROSTAT, la Oficina de Estadísticas de la Unión Europea.
- c) El tercer bloque de acciones se dirige específicamente a la elaboración de *Estudios e investigaciones de carácter comparado*, cuyo tema central es justamente la educación.
- d) El cuarto bloque se encarga de *Asesorar a los políticos de la educación y a la Comisión Europea* mediante la redacción de documentos con precisa función de apoyo a la labor de las Presidencias comunitarias o en seno a reuniones de Ministros de Educación. A título de ejemplo, mencionamos el *Forward Planning in Education in the Member States of the European Union* y el *Lifelong Learning in the European Union*.
- e) Un quinto bloque atañe el precedentemente mencionado *Sistema de intercambio de información* que, con el advenio de las TIC, ha sensiblemente mejorado su funcionamiento.
- f) El sexto y último bloque de acciones vierte sobre el suministrar la *Difusión*, lo más amplia y completamente posible, de la información generada al interno de la EURYDICE. En efecto, gran parte de esa información está disponible, gratuitamente y en su versión electrónica, en los canales oficiales y, en muchos casos, traducida en todas las lenguas oficiales de la Unión.

En definitiva, la Red EURYDICE representa hoy día un instrumento imprescindible para la política educativa comunitaria. La alta cualificación de quienes trabajan en ella así como su coordinación con las distintas Unidades Nacionales e instituciones pertinentes, sumados a una metodología colegiada de trabajo y a un enfoque multidimensional al tema educativo, son todos rasgos que contribuyen de forma decisiva a una mejora constante del conocimiento generado mutuamente por los países de la UE en relación a un mundo tan complejo y heterogéneo como el educativo.

4.2.3 La DEE (Dimensión Europea de la Educación) en el marco del Programa de Acción de 1976

Manifestaciones de la voluntad de introducir y desarrollar una Dimensión Europea de la Educación (DEE) se pueden encontrar ya en muchos documentos anteriores, como los ya citados informes Spinelli o Janne. Sin embargo, es con la Resolución, aprobada por el Consejo, sobre el Programa de Acción en Materia Educativa de 1976, que la DEE cobra formalmente vida.

En su principio, la DEE recoge la idea de introducirse en el ámbito de pertenencia mediante, por ejemplo, el intercambio de experiencias entre alumnos y profesores parte de la Comunidad, la formulación de actividades escolares con contenido europeo, etc.

Sucesivamente, dicha europeización del sistema educativo asume mayor concreción, al señalar más específicamente algunas áreas de acción como, por ejemplo, la promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cooperación entre los distintos actores educativos para que programas de estudios, de formación de profesorado y el mismo material escolástico se proyecten más hacia una visión europeísta o el promover jornadas de sensibilización hacia Europa.

Estas y otras acciones serán luego recogidas y mejor formalizadas en la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación sobre la Dimensión Europea de la Enseñanza*, que

tuvo lugar en mayo de 1988, y donde se pone expresamente el acento sobre la importancia de la enseñanza como motor de difusión de una dimensión europea en seno de la Comunidad y a la postre, con palabras textuales, “fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos” (apartado II.1).

A raíz de tal espíritu, se formula todo un conjunto de acciones de las que, entre otras, sobresalen:

- El diseño de programas escolares que afronten la dimensión europea desde un enfoque multidisciplinar;
- La elaboración de material pedagógico coherente con la enseñanza y difusión de dicha dimensión europea.
- Integrar en la formación del profesorado, tanto en su dimensión inicial como permanente, la visión comunitaria de la educación, para que luego pueda ser aplicada con éxito en la práctica de enseñanza cotidiana.
- Facilitar y optimizar particularmente el intercambio entre alumno y profesores de distintos países europeos, al fin no sólo de ampliar y mejorar cierta competencia lingüística sino también favorecer el fluir de una identidad europea a través del enriquecimiento cultural que supone dicho contacto.

Finalmente, todo el conjunto de actividades, emprendidas en seno de la Comunidad y dirigidas al fomento e integración de la DEE, será sintetizado en el *Primer Informe sobre el Desarrollo de las acciones emprendidas por los Estados miembros de la Comunidad Europea tendentes a reforzar la Dimensión Europea de la Enseñanza*, datado 1991. Dos años más tardes, también a la luz de la aprobación del Tratado de Maastricht en 1992, verá la luz el *Libro Verde sobre la Dimensión Europea en la Enseñanza*, que trataremos a continuación.

4.2.4 El reconocimiento de títulos: un interés prioritario del Programa de Acción de 1976

Ya desde los primeros documentos elaborados por las instituciones comunitarias con referencia a la educación y formación, el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y certificados en ámbito europeo representaba un pilar portante de la propia estructuración europea, a saber, la libre circulación de trabajadores. De hecho, ya la Resolución de junio de 1974 indicaba la creación de una lista que formalizase y armonizase el reconocimiento recíproco de títulos, certificados y otros diplomas emitidos por los distintos países miembros.

Así pues, el Programa de Acción de 1976 redonda esa necesidad imprescindible. Un ejemplo de ello es la creación de la red *NARIC – Network of National Academic Recognition Information Centres*–, que opera en la Comunidad Europea mediante Centros Nacionales deputados al reconocimiento académico y cuya gestión, normalmente, se remite al relativo Ministerio de Educación o a las universidades¹¹.

¹¹ En España, es la Subdirección General de Títulos, Convalidaciones y Homologaciones, a su vez bajo la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a gestionar la relativa Red NARIC.

La función principal de la NARIC consiste en proporcionar información necesaria a los responsables de armonizar el reconocimiento mutuo de títulos así como prestar asistencia al público usuario.

Las funciones complementarias llevadas a cabo por la susodicha Red básicamente se resumen en:

- Planificar reuniones regulares de los directores de los varios Centros Nacionales.
- Predisponer la formación de equipos de trabajo sobre cuestiones de interés así como facilitar el intercambio de conocimiento entre los empleados de los distintos países de la Red, al fin de implementar y afinar mutuamente los procedimientos nacionales de reconocimiento académico.
- Facilitar la formulación y puesta en marcha de proyectos de cooperación transnacional en cuestiones de reconocimiento mutuo de títulos (talleres, seminarios, investigaciones, etc.).

Como ya indicados precedentemente, existen Centros Nacionales de la NARIC en todo los Estados miembros (así como ocurre con la red EURYDICE, con la cual, de hecho, NARIC colabora estrechamente). Además, dichos Centros pertenecen a la red ENIC del Consejo de Europa y la UNESCO, cuya labor verte también sobre las actividades previstas para el Reconocimiento de Titulaciones de Educación Superior en la Región Europea. Finalmente, la NARIC se relaciona estrechamente también con la *ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education*–, creada en 1999 con el objetivo precipuo de asegurar la calidad en el ámbito de la educación superior.

Así pues, la énfasis en el reconocimiento mutuo de títulos puesta por el Programa de 1976 se refleja evidentemente también sobre la dimensión de la Educación Superior y, particularmente en origen, al de la Formación Profesional. Una etapa importante a este propósito es representada por la entrada en vigor del *Acta Única Europea (AUE)* en 1986, al impulsar indubitablemente una efectiva y completa puesta en marcha de un mercado interior europeo para el 1 de enero de 1993¹².

Paralelamente a ello, se pone particular relevancia sobre la necesidad de facilitar la libre circulación de profesionales de más alto nivel académico, con el fin precipuo de fomentar el intercambio de *cerebros* en territorio europeo. Un ejemplo de ese interés data diciembre 1988, al emanarse la *Directiva del Consejo relativa a un sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años*.

Esta y muchas otras directivas similares representan una clara señal de cierto interés especial no solamente hacia el terreno de la Formación Profesional, ya objeto de atención desde las primeras disposiciones educativas comunitarias, sino también hacia la dimensión de la Educación Superior, al desempeñar ésta, en tándem con la Formación Profesional, un papel protagonista para la dinamización del mercado interno europeo.

4.2.5 La Formación Profesional en el marco del Programa de Acción de 1976

¹² Artículo 13 del AUE de 1986: "La Comunidad adoptará las medidas destinadas a establecer progresivamente el mercado interior en el transcurso de un periodo que terminará el 31 de diciembre de 1992 [...]. El mercado interior implicará un espacio sin fronteras interiores, en el que la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales estará garantizada de acuerdo a las disposiciones del presente Tratado" (DO, L-169/7, 29 de junio de 1987).

Acabamos de precisar cómo, a lado de un interés más actual hacia la dimensión de la Educación Superior, el Programa de 1976 mantiene viva también la atención hacia el ámbito de la Formación Profesional. Este interés desembocará finalmente en la puesta en marcha de distintos *programas de acción*, si bien antes cabría mencionar algunas disposiciones que contribuyeron en predisponer el despegue de los susodichos programas.

A título de ejemplo, ya en diciembre 1979 se dispone la *Resolución del Consejo sobre la formación en alternancia de los jóvenes*, cuyo objetivo es promover la alternancia entre tiempo dedicado al trabajo y a los estudios, al fin de mejorar su integración al mercado del trabajo. Aspectos interesantes de esta Resolución se ejemplifican en la formulación de programas coordinados para que se ajusten tanto a las exigencias puestas por la evolución tecnológica como a las de los destinatarios.

En junio 1983 se vislumbra más acentuadamente el interés hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), al emitirse la *Resolución del Consejo sobre las medidas relativas a la formación profesional para las nuevas tecnologías de la información*, en la que se consolida la preocupación por el vínculo entre la dimensión laboral y las TIC.

Casi inmediatamente después la susodicha resolución, el Consejo dispone otra sobre *las políticas de formación profesional en la Comunidad Europea para la década de los ochenta*, cuya importancia se reconduce tanto al ser emitida por el Consejo como a su respiro en el largo plazo, al proyectarse durante una década entera.

A raíz de las resoluciones mencionadas, cabe señalar cierta vigorización de la política comunitaria sobre Formación Profesional, cuyo rasgo característico consiste en su renovada atención hacia la Formación Profesional como instrumento de política activa de empleo así como de adaptación eficaz a los mercados emergentes y a las nuevas tecnologías de la información. Asimismo, dicha política se propone fomentar la igualdad de oportunidades de los trabajadores tanto en su vertiente laboral como social.

En definitiva, la Comisión juega aquí un papel protagonista al ser encargada de innovar y optimizar los sistemas de formación de los Estados miembros, sobre todo mediante la experimentación y el intercambio multidimensional finalizado al enriquecimiento de la Formación Profesional; del mismo modo, se insta la Comisión para que fomente el desarrollo de una mayor coherencia entre las políticas educativas nacionales y las comunitarias y, asimismo, armonizar estas últimas a las acciones emprendidas por el Fondo Social Europeo hacia la Formación Profesional.

La atención precipua hacia los jóvenes sobresale pues en las acciones de esta Resolución que, básicamente pretende:

- Crear oportunidades concretas para aquellos jóvenes que quieran beneficiarse de entre seis meses y un año de experiencia laboral preparatoria.
- Cuidar particularmente la formación de los responsables y expertos encargados de orientar los jóvenes adecuada y coherentemente a sus actitudes y aspiraciones.
- Desarrollar un sistema estructurado de certificación profesional.
- Integrar en la propia estrategia las nuevas tecnologías al fin de aprovechar su potencial creador de nuevos empleos.

El pretender un plazo no superior a los cinco años es un índice del énfasis y afán de la Resolución en alcanzar los objetivos propuestos, puesto que su estrategia fija a prior un informe intermedio, previsto antes del 30 de junio de 1987, y un informe final antes del 31 de diciembre de 1989.

Una síntesis práctica de los esfuerzos e intenciones propuestos por la citada Resolución de 1983 en materia de Formación Profesional se da con la puesta en marcha del *Programa PETRA*, a raíz de la *Decisión del Consejo, del 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional*.

El objetivo principal de este Programa consiste en asesorar el paso de los jóvenes a la vida adulta laboral, potenciando su capacidad de adaptación y mejorando su agilidad frente a los cambios económicos, sociales y tecnológicos experimentados. Así pues, el Programa PETRA se propone apoyar y optimizar las políticas y acciones llevadas a cabo por los Estados miembros a favor de los jóvenes de sus países, ofreciendo la oportunidad de una formación profesional de uno o dos años de duración, coherentemente con una trayectoria de formación permanente.

El conjunto de acciones que concurren en definir el Programa PETRA vierten sobre tres áreas principales:

- a) La constitución de una *Red Europea de Iniciativas de Formación*, cuya característica esencial consiste en reunir más de doscientos proyectos de intercambio de jóvenes, de formadores y de materiales, dirigidos a la realización de actividades formativas sobre temas de interés común y transversal al territorio europeo, como la formación en desarrollo económico local y para la creación de nuevos tipos de empleo así como la formación de formadores, etc.
- b) La particular atención hacia la promoción de *Iniciativas de Jóvenes*, es decir el proporcionar ayudas económicas a aquellos jóvenes que se comprometen en la expresión de su potencial empresarial.
- c) Finalmente, se dedica particular interés hacia la *Cooperación en Materia de Investigación*, en línea con la pretendida dimensión europea de la educación, al fomentar la realización de convenios entre los Estados miembros para que estos se comprometan en la labor de investigación, especialmente en el campo de la formación profesional.

El Programa PETRA, diseñando para realizarse en cuatro años (1988-1991), representó un éxito para la Comunidad, la cual invirtió 40 millones de ecus de los que pudieron beneficiarse 75.0000 jóvenes, más de 10.000 formadores y unos 70 centros. Este resultado animó a una prórroga del susodicho programa. De hecho, con la *Decisión del Consejo, de 22 de julio de 1991*, se va a modificar la precedente *Decisión de 1 de diciembre de 1987*, que dio vida al PETRA. En su segunda edición, el PETRA se extiende al periodo 1992-1994 y se beneficia de una mayor dotación presupuestaria (baste pensar que el coste sostenido por el año 1994 del PETRA II equivale a todo el presupuesto del PETRA I).

Este segundo Programa se inaugura redundando una vez más dos lemas fundamentales: calidad y dimensión europea. En efecto, las acciones planteadas atañan tres ámbitos fundamentales:

- la Cooperación transnacional
- la Información y orientación en ámbito de Formación Profesional
- El soporte técnico a dichas acciones, a través de estudios comparativos y de impacto de las mismas.

Más específicamente:

- Se pretende elevar la calidad de la enseñanza profesional y técnica, tanto la permanente como la inicial.

- Se fomenta cierta diversificación y extensión del abanico de formaciones profesionales, para mejor adecuarse tanto a las necesidades de los usuarios como al nuevo contexto socio-laboral, protagonizado por las TIC.
- Se quiere facilitar y promover el mutuo reconocimiento de títulos y cualificaciones profesionales, alimentando una dimensión laboral realmente comunitaria.
- Se insta el desarrollo de asociaciones de formación intra y transnacionales.
- Se pretende crear las oportunidades para que jóvenes de todas categorías (con formación técnico-profesional, demandantes de empleo o desempleados, etc.) puedan aprovechar de periodos de formación y/o trabajo en otros Estados miembros.

Al igual que en su primera edición, el Programa PETRA II representó un éxito importante para la dimensión profesional de la formación en la Comunidad. Estos resultados, así como los del PETRA I, se reunieron en el *Informe final de la Comisión sobre un programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional, 1992-1994*. Con un presupuesto total de 150 millones de ecus, los Programas PETRA significaron un impulso decisivo para la puesta en marcha de una dimensión europea de la Formación Profesional. Entre las acciones más significativas en tal sentido, encontramos la creación de distintas redes transnacionales de centros de formación profesional, como por ejemplo la red de *Agencias Nacionales de Coordinación*, la de *Proyectos Asociados de Formación* o la de *Consejeros de Orientación*.

Cabe puntualizar como los programas PETRA no han sido los únicos desarrollados en materia de Formación Profesional. A título de ejemplo, podemos citar el programa EUROTENET, cuya temática de fondo es el fomento del vínculo entre Formación Profesional y cambios tecnológicos, o el programa FORCE, dirigido al refuerzo de unas redes transnacionales entre autoridades públicas, empresas y/o interlocutores sociales, al fin de llevar a cabo con éxito el reto de la formación permanente.

De todos modos, a pesar de las numerosas iniciativas realizadas en esta fase en materia de Formación Profesional, la calidad y la extensión de los resultados conseguidos con los programas PETRA animó a una reformulación más integrada de sus líneas de acciones, culminada en 1995 en el programa LEONARDO DA VINCI, que trataremos sucesivamente.

4.2.6 Las Nuevas Tecnologías en el ámbito del Primer Programa de Acción de 1976

Los orígenes del profundo interés de la Comunidad hacia las Nuevas Tecnologías se remonta a unos años antes respecto al Primer Programa de Acción de 1976 y, más concretamente, a la *Resolución del Consejo, de 14 de enero de 1974, por la cual se crea el Comité de Investigación Científica y Técnica (CREST)*, cuyo objetivo general consiste en coordinar las políticas nacionales de investigación para aunar esfuerzos y aumentar su eficacia.

Básicamente, los sectores de mayor interés han sido los de la energía, medio ambiente, materias primas, medicina y seguridad. Entre los más famosos cabe destacar los siguientes¹³:

- *BRITE* (Investigación Básica sobre Tecnologías Industriales en Europa).
- *COMETT* (Cooperación entre Universidad y Empresa para la Formación en el campo de las Tecnologías).

¹³ Mayor información puede consultarse en la Dirección General de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Comisión Europea, con sede en Bruselas. Su página web es <http://ec.europa.eu/research/index.cfm?lg=es>

- COST (Cooperación Europea en el Campo de la Investigación Científica y Técnica).
- DELTA (Desarrollo Europeo para el Aprendizaje a través de Tecnologías Avanzadas).
- ESPRIT (Programa Estratégico Europeo para la Investigación y el Desarrollo de las Tecnologías de la Información).
- ESTIMULATION (Programa de Ayuda a la Movilidad de Investigadores y el Intercambio de Investigación Científica).
- FAST (Prospectiva y Evaluación en Ciencia y Tecnología).
- RACE (Investigación y Desarrollo en Tecnologías Avanzadas de Telecomunicación para Europa).

Entre los programas mencionados, hay dos que merecen particular atención por su pertinencia con el tema de la educación: el programa COMETT y el DELTA.

El programa COMETT se remonta a dos decisiones, que corresponden respectivamente a dos fases distintas de aplicación: la primera de ellas responde a la *Decisión del Consejo, de 24 de julio de 1986, por la que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías*, mientras que la segunda etapa se remite a la *Decisión del Consejo, de 16 de diciembre de 1988, por la que se aprueba la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías*.

El objetivo general del susodicho programa resulta bastante evidente: instaurar una cooperación entre universidad y empresa para generar una alta cualificación de recursos humanos competitivos en el marco europeo y non.

Los objetivos específicos que el COMETT pretende alcanzar consisten en:

- Desarrollar ámbitos de cooperación entre los centros de educación superior (con cierta atención hacia las universidades), empresas y centros de investigación en alta tecnología.
- Impulsar y consolidar la formación en alta tecnología e investigación avanzada.
- Reforzar y optimizar la política de investigación en nuevas tecnologías así como reorientarla según las prioridades actuales.
- Dedicar particular atención al fomento de una paridad de oportunidades entre hombres y mujeres en la dimensión inicial y permanente de la formación en altas tecnologías.

Se entiende como un nudo fundamental para llevar con éxito dichas acciones se sienta en el intercambio eficaz y productivo de experiencias e información entre los distintos actores involucrados. A tal propósito, se destacan las siguientes actuaciones:

- La constitución de la AUEF (Asociación Universidad-Empresas para la Formación), una Red Europea para el desarrollo y el fortalecimiento de las relaciones entre universidades y empresas de distintos países miembros, cuya función vinculante se desglosa, entre otras, en el facilitar la identificación de necesidades de formación tecnológicas y en reforzar la cooperación entre los Estados miembros en ámbito de formación tecnológica avanzada.
- La estructuración de intercambios transnacionales de estudiantes, licenciados y profesionales de las empresas, a través la financiación de becas de formación. Mediante esta acción, pues, se pretende lograr que estudiantes o licenciados sin experiencia laboral previa se beneficien de un periodo de formación (de tres a doce meses para estudiantes, de seis meses a dos años para licenciados) en empresas de otros Estados miembros; paralelamente, se insta a que personal de empresa viaje a

universidades o empresas de un país miembro distinto al de procedencia, al fin de aportar e intercambiar competencia profesional con la contraparte.

- El desarrollo de proyectos conjuntos tanto de formación continua en tecnologías avanzadas como en formación multimedial a distancia. En este caso, el objetivo principal vierte sobre la realización de cursos intensivos de alcance europeo sobre altas tecnologías, finalizados a la difusión y transferencia de información y tecnología entre las empresas y/o universidades involucradas.

Para dar una idea de la envergadura de dicho programa, se estima que su segunda edición (COMETT II) se ha beneficiado, entre 1990 y 1994, de 200 millones de ecus.

Entre los programas precedentemente mencionados, hay otro que aquí resulta de nuestro interés ya que se vincula particularmente con la dimensión educativa comunitaria y las TIC: el programa DELTA.

El tema de las Tecnologías de la Información y Comunicación cobra vida en el panorama educativo europeo con la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 19 de septiembre de 1983, sobre las medidas relativas a la introducción de las nuevas tecnologías de la información en educación.*

La intención principal de dicha Resolución parte del supuesto de que una conceptualización moderna de la enseñanza precisa no limitarse a la mera creación de las bases profesionales del alumno, sino que apunta a la promoción global de la persona, caracterizada por cierta autonomía, creatividad y capacidad de adaptación. Así pues, por sus efectos sobre la vida cotidiana y su alcance social, la UE considera las TIC como un instrumento esencial para la puesta en marcha de una educación efectiva e innovadora.

La integración de las TIC en el terreno educativo implica el conferir un papel esencial a los formadores. Por esta razón, se predisponen una serie de acciones miradas:

- Los Estados miembros colaboraran para la puesta en marcha de encuentros, seminarios y coloquios cuya temática de fondo vierta precisamente sobre las TIC. Más concretamente, se pretende:
 - Crear las condiciones para la familiarización con las nuevas tecnologías y sus implicaciones;
 - Explorar las posibilidades existentes para integrar adecuadamente las TIC a la organización pedagógica;
 - Consolidar la relación entre la dimensión de la enseñanza escolar y la de formación profesional de varios niveles.
- Se diseñará un programa de intercambio especialmente dirigido a formadores del profesorado, al fin de promover sus competencias profesionales prácticas.
- Coherentemente con ello, se desarrollará un sistema de intercambio de informaciones sobre el modelo de la red EURYDICE.

Con tales precondiciones y propósitos, el 29 de junio de 1988 cobró vida el programa DELTA, a raíz de la *Decisión del Consejo relativa a una acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación, desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico (DELTA), acción exploratoria.* Con palabras de la Comisión: "En el futuro, el alumno tendrá la posibilidad de desarrollar su potencial de aprendizaje mediante un proceso de experimentación y descubrimiento en una medida mucho mayor de la que es posible en la actualidad. Con este objeto, el programa DELTA pretende establecer una base de

conocimientos en el alumno organizada de manera que se pueda acceder a ella haciendo referencia al contenido y al contexto y utilizando un lenguaje casi natural” (Anexo II del programa, epígrafe 2º).

En fin, la Comisión consolida su convencimiento sobre la importancia de integrar las TIC en el ámbito educativo, distinguiendo particularmente un doble potencial: por un lado, mejorar eficiencia y eficacia de las estructuras y de los instrumentos requeridos en el ámbito de una enseñanza moderna, es decir, que sea abierta, flexible e innovadora; por otro lado, se pretende proporcionar al alumnado los conocimientos que permitan sacar el máximo partido a las nuevas y cada vez más imperantes tecnologías de la información y comunicación.

4.2.7 La igualdad de oportunidades en educación: un área de interés del Programa de Acción de 1976

Hemos visto como uno de los aspectos objeto de particular atención por parte de la política educativa comunitaria ha sido el tema de la igualdad de oportunidades educativas, particularmente por lo que concierne a los grupos que, por sus circunstancias personales y/o sociales, se consideran más vulnerables respecto, entre otras cosas, a las posibilidades de acceder y mantener a los recursos educativos. Así pues, el Programa de Acción de 1976 dedicó un conjunto de acciones específicamente dirigidas a la realización de dicha igualdad de oportunidades. Entre los grupos con mayor riesgo de exclusión socio-educativa, mencionaremos aquí los analfabetos, los hijos de trabajadores migrantes, las personas con discapacidades que les dificultan el proceso de aprendizaje educativo o las mujeres de determinados contextos socio-culturales, todos ellos en relación al Programa de acción de 1976.

Siguiendo el orden, cabe identificar (casi por definición) en el analfabetismo uno de los mayores problemas a la hora de generar y mantener educación. En efecto, los analfabetos, al no poseer un nivel de formación tal que les permita leer y escribir, se encuentran particularmente en situación de riesgo educativo y social, pues quedan prácticamente excluidos (como mínimo) del acceso al mundo laboral.

La Unión Europea, por su parte, ha emprendido la lucha contra el analfabetismo, como parte de su política socio-educativa, a partir de la década de los ochenta. En particular, en mayo de 1987, aparece un documento particularmente representativo de dicha acción contra el analfabetismo, intitulado *Conclusiones del Consejo de los Ministros de Educación relativas a un programa europeo con vistas a intensificar la lucha contra el analfabetismo*.

Dividido en dos partes – causas que producen analfabetismo por un lado, programa de acción contra el susodicho fenómeno por otra – este documento resume dos tipos de intervenciones cuyo fin último es debelar el fenómeno del analfabetismo.

Por ello, las mencionadas Conclusiones pretenden fomentar la lectura desde las edades más tempranas y, paralelamente, potenciar aspectos a ello estrechamente vinculados como pueden ser medios de control del aprendizaje y de la asistencia a clase, formación adecuada de monitores y profesores, formulación de programas flexibles y adaptables a los distintos ritmos de aprendizaje, instalaciones apropiadas al contexto y a las necesidades del alumnado, potenciar las interacciones en mérito a experiencias exitosas de lucha contra el analfabetismo, etc.

En su segunda parte, las Conclusiones presentan un programa de intervenciones que prevé, entre otras acciones, la organización de reuniones bienales, visitas a centros de alfabetización por parte de pedagogos, psicólogos y profesores, estudios sobre la potencial aportación de las TIC para la lucha contra el analfabetismo, etc.

El otro colectivo objeto de la política comunitaria de igualdades educativas se refiere a los hijos de trabajadores migrantes, cuyo crecimiento se acompaña proporcionalmente al incremento de las posibilidades de movilidad de trabajadores al interno del territorio europeo.

A pesar de que cierta atención hacia dicho colectivo se había manifestado ya desde el principio¹⁴, es con el Programa de Acción de 1976 que la educación de los hijos de trabajadores migrantes cobra solidez, sobre todo porque la inicial voluntad de mera escolarización madura hacia la conciencia de integrar escolar y socialmente los hijos de migrantes así como respetar su cultura y lengua de origen.

Así pues, dichas intenciones convergerán en una iniciativa de importancia trascendente, al tener carácter vinculante y al ser emanada por la máxima autoridad legislativa de la Comunidad; nos referimos a la *Directiva del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*, cuya estructura se articula sobre los siguientes ejes-guía:

- El tomar como referencia el Programa de Acción Social de 1974, y particularmente su atención especial hacia la mejora de las condiciones de libre circulación de aquellos trabajadores que tengan hijos a cargo.
- El importante papel conferido a la enseñanza de la lengua del Estado de acogida, como elemento esencial para un proceso de integración efectivo y adecuado a las necesidades del alumnado migrante.
- La creación de relaciones de cooperación entre país de salida y de destino para que ambos promuevan el mantenimiento de la cultura y lengua materna, al fin de garantizar la eventual reintegración del alumnado migrante a su país de origen.

Un aspecto de particular importancia, en relación a la susodicha Directiva del 1977, hace referencia a la obligación, por parte de todos los Estados miembros, de ofrecer una enseñanza gratuita para todos los alumnos inmigrantes que estén en edad de escolarización obligatoria (establecida respectivamente según la legislación educativa del país receptor). De cierta importancia resulta también el indicar la necesidad fundamental de adecuar la formación del profesorado a las exigencias particulares del alumnado migrante.

A pesar de la indudable bondad de intentos expresada por dicha Directiva, ésta ha sido objeto de algunas críticas importantes.

Una de ellas se dirige al hecho de que la mencionada Directiva se destina sí a hijos de migrantes pero exclusivamente de países internos al territorio europeo. En efecto, no podría ser diversamente pues la legislación comunitaria no puede vincular ciudadanos de terceros países al ser estos fuera de su capacidad competencial.

Otra interesante crítica consiste en haber detectado un cumplimiento no ejemplar de dicha Directiva (Fernández, 1991), reprensión que se sustenta a raíz de estadísticas que identifican los hijos de trabajadores migrantes de terceros países como afectados por cierto retraso escolar en relación a su edad.

De todos modos, el indudable aspecto positivo de la Directiva es representado por el definir más concretamente una política comunitaria igualitaria hacia la educación de los trabajadores migrantes.

Las descritas intenciones políticas convergerán sucesivamente en la formulación del concepto de *Educación Intercultural*, particularmente a raíz del *Informe de la Comisión, de 25 de marzo de 1994, sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Este enfoque

¹⁴ A título de ejemplo, recordamos la *Resolución 68/2 sobre servicios sociales a favor de los trabajadores migrantes, adoptada por los Delegados de los Ministros el 28 de enero de 1968*, o la *Resolución de 27 de noviembre de 1970 sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes*, así también la *Resolución 74/14 sobre la situación de los trabajadores migrantes y sus familias en Europa, adoptada por el Comité de Ministros el 21 de mayo de 1974*.

educativo resalta la importancia de un intercambio educativo, cultural y lingüístico mutuamente enriquecedor y paritario entre el alumnado inmigrante y autóctono.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta es la vulnerabilidad socio-educativa de aquellos hijos de trabajadores migrantes que ejercen una profesión itinerante, al generar un estilo de vida de difícil compaginación con las necesidades educativas de sus hijos. El reconocimiento de dicha situación (entonces se contaban alrededor de 200.000 trabajadores itinerantes) llevó a la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 22 de mayo de 1989, sobre la escolarización de los niños cuyos padres ejerzan profesiones itinerantes*.

Temas portantes de dicha Resolución son:

- La mejora del sistema informativo para familias itinerantes, para que éstas sean correcta y eficazmente partícipes de opciones educativas adecuadas o ayudas adaptadas a sus circunstancias laborales.
- La creación de Unidades Móviles de Educación (UME), pedagógicamente adaptadas a las necesidades de los hijos de migrantes itinerantes, es decir, procurando garantizar la necesaria y continuada asistencia escolar de ellos.
- Desarrollar sistemas de formación escolar y profesional adaptados a dicho alumnado, así como facilitarles el efectivo acceso.
- Prestar particular atención a la formación del profesorado y de otros actores involucrados, para que estos converjan hacia las particulares necesidades del alumnado hijo de trabajadores itinerantes.

La Resolución citada, así como otras en la misma línea (por ejemplo, la *Resolución del Consejo y de los Ministros, de 22 de mayo de 1989, relativa a la escolarización de los niños gitanos e itinerantes*), cobra cierto sentido si se piensa que entre el 30 y 40% de niños gitanos e itinerantes frecuentaba la escuela con regularidad y, además, la mitad de ellos no conseguía completar su escolarización. Numéricamente hablando, dicha situación afectaba más de 500.000 niños, con lo cual era ampliamente justificada cierta preocupación al respecto.

Otra dimensión objeto de atención por parte de la política comunitaria de igualdad de oportunidades se refiere a alumnos con necesidades educativas especiales.

En el seno de dicha política, cabe mencionar las *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, de 14 de mayo de 1987, relativas a un programa de colaboración europea sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias*, cuya aplicación evidentemente apunta a conseguir la máxima integración posible del alumnado con necesidades especiales en ámbito escolar.

Un ejemplo interesante de dicha política integradora se refleja en la *Decisión del Consejo, de 18 de abril de 1988*, iniciativa que pone en marcha el Programa HELIOS, expresamente dirigido a la integración profesional y económica de jóvenes de ambos sexos con necesidades especiales y, de igual modo, finalizado a una integración social efectiva y cuanto más posible autónoma.

El susodicho programa se articula básicamente sobre las siguientes líneas de acción:

- Fomentar actividades coordinadas para que haya real intercambio de experiencias útiles. A este propósito, se insta una estrecha cooperación entre los programas de integración escolar de personas con necesidades educativas especiales y los programas que prevean el uso de las TIC como instrumento fuente de igualdad de oportunidades.
- Desarrollar un sistema de información europeo que aproveche el potencial de las TIC para su efectivo y difuso uso por parte de todos los actores interesados.

En su segunda edición (1993-1996), el Programa Helios pone mayormente el acento sobre una política de igualdad de oportunidades así como sobre la necesidad de un enfoque *social* hacia la integración de los diversamente hábiles. Además, el mencionado programa propone el principio del aprendizaje social al fin de desarrollar una estructura formal de consulta con personas diversamente hábiles y sus organizaciones de pertenencia.

Sin embargo, una señal importante de política educativa comunitaria frente a las personas con necesidades especiales se da con la *Resolución del Consejo y los Ministros de Educación, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios*. Siguiendo una línea de acción ya adoptada precedentemente (intercambio de profesorado, prácticas pedagógicas, innovaciones, etc.), tanto el Consejo como los Ministros de Educación tratan de aumentar calidad y cantidad de recursos destinados a la plena integración de los niños con necesidades especiales en el sistema educativo ordinario, principalmente vinculando la labor de los centros de educación especial con los centros ordinarios y, asimismo, fomentando la cooperación entre estos centros y los servicios sociales y, en general, todos los principales ámbitos relacionados con las personas destinatarias de dicha política. Coherentemente a ello, se toma en consideración el potencial de las TIC y una adecuada formación del profesorado como elementos igualmente esenciales para la plena integración socio-educativa del alumnado con necesidades especiales.

Otro de los ámbitos objeto de atención de la citada política comunitaria se refiere a la igualdad de oportunidades entre géneros que, de hecho, es uno de los pilares fundamentales de justicia social promovido por la Comunidad Europea.

Las bases de esa política de igualdad remontan a la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 3 de junio de 1985, que contempla un programa de acción sobre la igualdad de oportunidades para los jóvenes de uno y otro sexo en materia de educación*.

Este programa se fundamenta sobre los siguientes ejes:

- La puesta en marcha de cierta sensibilización de los diversos actores implicados en el proceso educativo, para que asuman la importancia de conseguir la igualdad de oportunidades entre el alumnado masculino y femenino.
- Fomentar la diversificación de las opciones escolares y profesionales tanto para las chicas como para los chicos y, asimismo, estimular a que ambos grupos puedan elegir ramas *tradicionalmente* no relacionadas al género de pertenencia.
- Hacer el tema de la igualdad de oportunidades parte integrante de la formación permanente del profesorado.
- Incrementar el número de centros mixtos así como las relativas prácticas de coeducación.
- Crear las condiciones para la puesta en marcha de acciones dirigidas a la promoción de programas de igualdad de oportunidades entre jóvenes de ambos sexos.
- Fomentar un mayor equilibrio entre hombre y mujer en la distribución tanto horizontal como vertical de puestos de trabajo.

A este propósito, cabe mencionar el programa IRIS, creado a raíz de la *Recomendación de la Comisión, de 24 de noviembre de 1987, sobre la formación profesional de las mujeres*, cuyo objetivo primario es justamente promover la formación profesional de la mujer. El programa IRIS, que se desarrolló en dos fases distintas (1988-1993, 1994-1998), descansa sobre precisos ejes básicos. Aquí destacamos:

- La voluntad de individualizar los programas de formación profesional más innovadores, con objetivo el colectivo femenino, y canalizarlos hacia un nivel europeo de actuación.

- Utilizar intercambios y viajes de estudio para que los profesionales en ámbito de formación profesional para la mujer puedan aprender a formular nuevas e innovadoras metodologías y técnica formativas.
- Conferir una óptica transversal en la cooperación para la igualdad de oportunidades en la formación profesional de la mujer, involucrando pues distintos organismos a todos niveles (instituciones, empresas, sindicatos, etc.).

Finalmente, mencionamos un documento importante, al vincular la educación a la igualdad de oportunidades: el 31 de mayo de 1990 se originan las *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación sobre el fomento de la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos en la formación inicial y la formación permanente de los profesores*.

Este documento es un ejemplo importante de los esfuerzos que la Unión Europea emprende a favor del fomento de la paridad de igualdades entre los sexos, en la sociedad en su conjunto. A tal fin, se centra en factores como una formación del profesorado adecuada para que éste sea motor de difusión de igualdad entre géneros, la intensificación de los estudios sobre la igualdad de oportunidades (educativas y no) o, asimismo, la cooperación entre los países miembros para que éstos puedan beneficiarse mutuamente de experiencias positivas y exitosas relacionadas con el tema de la igualdad de oportunidades a todos niveles y ámbitos.

4.2.8 Reflexiones sobre la Segunda Etapa Educativa (1976-1992)

El elemento que más sobresale en relación a la etapa educativa que acabamos de exponer es un verdadero cambio de marcha de la política educativa comunitaria, la cual se ha llevado a cabo con cierto éxito gracias a la labor de preparación puesta en acto en la precedente etapa educativa (1957-1976).

No cabe duda de que el protagonista de esta segunda etapa educativa sea el *Primer Programa de Acción, de 9 de febrero de 1976*, lo cual de hecho ha sido el *leit motiv* inspirador de gran parte de las sucesivas acciones en cuestiones de política educativa comunitaria.

A raíz de ello, cabría identificar algunos rasgos fundamentales con respecto a esta segunda fase:

- Uno de ellos se refiere al proceso de *sectorización* que ha caracterizado dicha etapa. De hecho, los diversos programas puestos en marcha se distinguen por concretarse en esferas de acción muy específicas, como la Formación Profesional, la Educación Superior y la movilidad, los hijos de trabajadores migrantes, etc. Sin embargo, todavía persiste cierto desligamiento entre los distintos sectores mencionados.
- Paralelamente a ello, se releva cierto *solapamiento* de distintas áreas de acción del Programa de 1976. A título de ejemplo, programas de Formación Profesional cuales PETRA, EUROTECNET, etc., han creado cierta redundancia de intenciones y objetivos, al tocar sectores con destinatarios comunes de intervención.
- Sigue bien presente cierta *bipolarización* en materia de política educativa comunitaria, es decir, se lleva a cabo dicha política atendiendo a dos principales actores: la Comunidad y los Estados miembros que la componen. Esto comporta cierta dispersión en la puesta en acto de una política educativa sinérgicamente orientada, al diferir las propuestas de acción de la Comunidad con su puesta en marcha efectiva por parte de los Estados miembros.

Si nos fijamos en las temáticas portantes de esta fase de política educativa comunitaria, notamos tanto una confirmación de ciertos temas ya objeto de particular interés en la

precedente etapa como otros relativamente innovadores y contextuales al periodo histórico vivido. Así pues, cabe confirmar la *Formación Profesional* como campo de acción de especial interés por parte de la Comunidad (hecho deducible por el número importante de programas diseñados para tal ámbito). Asimismo, se estrenan nuevos temas de interés, más específicamente relacionados con las circunstancias históricas y sociológicas (pensamos, por ejemplo, en el fenómeno migratorio), que finalmente convergen hacia la *movilidad* como rasgo distintivo de la Unión Europea.

Paralelamente, la política educativa comunitaria se diversifica, al concretizarse el interés hacia temas como el alumnado con necesidades educativas especiales, la igualdad de oportunidades educativas entre hombre y mujer, la población itinerante, etc.

Otro aspecto importante atañe al refuerzo de acciones hacia temas que, en la precedente etapa, se cuestionaban tímidamente. Nos referimos, por ejemplo, a la Educación Superior, a la Formación del Profesorado o a las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación, temas que ya se reconocen como parte integrante de la realidad social europea.

Particular mención merece también la mejora sensible del *proceso de evaluación* de las distintas acciones emprendidas por la Comunidad y los Estados miembros, en materia educativa. Dicho aspecto sobresale, por ejemplo, en la creación de un Comité Consultivo o de Seguimiento para la evaluación de los programas, siempre que no sea el propio Comité Consultivo de Formación Profesional o el Comité de Educación que llevan a cabo dicha tarea. Además, se fijan más sistemáticamente los plazos para la entrega de los informes de evaluación relativos a los programas puestos en marcha. A este propósito, es oportuno señalar la importancia del *Acta Única Europea de 1986* como impulso fundamental para la política educativa comunitaria, al marcar un plazo para que uno de los pilares básicos de la UE, el de la libre movilidad de personas, bienes y servicios, sea efectivamente puesto en marcha con éxito. En efecto, a raíz de la AUE, se habrá un cambio de velocidad en la política educativa de la Unión, lo cual servirá para trazar la trayectoria hacia la construcción, mediante la Educación, de una *Europa de los Ciudadanos*, objetivo que se verá consolidado con la aprobación del *Tratado de Maastricht* en 1992, que trataremos a continuación.

4.3. La Tercera Etapa Educativa: El Tratado de Maastricht (1992) como fuente de la Nueva Educación Europea

La piedra miliar que identifica idealmente el comienzo de la Tercera Etapa Educativa en Europa es el *Tratado de la Unión Europea*, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992 y entrado en vigor el 1 de noviembre de 1993.

La importancia de este Tratado va más allá de la mera esfera educativa, al representar un cambio trascendente para todos los ámbitos involucrados en el proceso de integración puesto en marcha por la Unión Europea. Dentro de los citados ámbitos, dos en particular destacan por su protagonismo en el camino hacia la integración europea: en la esfera jurídica, aparece el concepto de *Ciudadanía Europea*, y en aquella económica, se proclama la entrada formal en el Mercado Único.

Sin embargo, también el pilar educativo cobra indudablemente más fuerza, al pasar a ser parte del Derecho Primario de la Unión y, además, al protagonizar tanto la realización de esa *ciudadanía europea* como la voluntad de impulsar una economía, basada en el conocimiento, entre las más competitivas del mundo (*Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa*, marzo de 2000; epígrafe 5).

Así pues, la entrada de la Educación (y no meramente de la Formación Profesional, como ocurría en el Tratado Constitutivo de la CEE) en el Derecho Primario de la UE representa un hecho de profunda importancia pues, con ello, los Estados miembros se empeñan formalmente con la Unión Europea para que ésta concierte una política educativa común.

En efecto, dicha intención se concreta en los artículos 126, 127 y 128 del Tratado de Maastricht, que corresponden respectivamente a tres áreas de competencias ahora plenamente asumidas por la Unión: Educación, Formación Profesional y Cultura.

Los transcribimos a continuación:

Artículo 126: Educación

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

La acción de la Comunidad se encaminará a:

- desarrollar la Dimensión Europea en la Enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados Miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y los periodos de estudios;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los estados miembros; favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
- fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

Artículo 127: Formación Profesional

La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.

La acción de la Comunidad se encaminará a:

- facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y reconversión profesionales;
- mejorar la Formación Profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;
- facilitar el acceso a la Formación Profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes;
- estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados Miembros.

Artículo 128: Cultura

La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común.

La acción de la Comunidad favorecerá la cooperación entre los estados miembros y, si fuese necesario, apoyará y completará la acción de éstos en los siguientes ámbitos:

- La mejora del conocimiento y la difusión de la cultura de la historia de los pueblos europeos;
- La conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea; los intercambios culturales no comerciales; la creación artística y literaria, incluido el sector audiovisual.

Los artículos aquí citados señalan por tanto un cambio decisivo en la política educativa comunitaria, al marcar una “entrada positiva y creadora, no problemática, a lo que habrá de ser *Derecho a la Educación dentro del Derecho Comunitario*” (López Medel, 1995, p. 69).

Al analizar más detenidamente los mencionados artículos, se revelan algunos puntos significativos desde el punto de vista aquí adoptado.

Por ejemplo, el artículo 126 muestra claramente el nuevo objetivo de la política educativa comunitaria, es decir, la realización de una educación de calidad, cuyo desarrollo aboga, una vez más, a los principios fundamentales de la Unión, como la subsidiariedad, el respeto a la soberanía y a la diversidad.

El elemento de *subsidiariedad*, presente también el Tratado de Maastricht, se remonta al principio según el cual la acción comunitaria entra en juego solamente en caso de que suponga una mejora respecto a la nacional; la discriminante para que la Unión intervenga o menos se filtra según los criterios de necesidad y eficacia, a saber, que la Unión juzgue necesario intervenir para sus fines comunitarios y, además, que ello resulte más eficaz para sus instituciones que para aquellas nacionales o regionales.

El elemento de *respeto a la soberanía*, complementar al anterior, destaca en el *Tratado* al mencionar el pleno respeto de las responsabilidades estatales en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo.

El tercer principio fundamental, el de *la diversidad*, se produce como consecuencia de los otros dos. De hecho, el *Tratado* mismo reconoce el pleno respeto de la diversidad cultural y lingüística propia de cada uno de los países comunitarios, todo ello a ulterior refuerzo no sólo del tradicional papel de la educación en la tutela de la identidad cultural, sino también del mantenimiento de cierta heterogeneidad estructural y curricular propias del sistema educativo de cada Estado miembro.

Ahora bien, a raíz de este preámbulo, cabe mencionar las siguientes líneas de acción, desde ahora parte integrante de la política educativa comunitaria:

Art.126:

- a) *La Dimensión Europea de la Enseñanza* es un eje prioritario de la acción educativa de la Unión, cuyos aspectos principales se centran en el aprendizaje y la difusión de las lenguas presentes en los distintos países miembros (lenguas que, de hecho, pasan a ser consideradas todas como idiomas oficiales de la Comunidad).
- b) *La Movilidad* de los distintos actores involucrados en el ámbito educativo es otra herramienta imprescindible para la construcción de una dimensión educativa realmente europea. Se entiende que, a tal fin, el reconocimiento tanto de títulos y estudios representa un elemento esencial para dicha acción de política educativa.
- c) *La Cooperación entre los centros educativos*, a nivel nacional y transnacional, representa un elemento más de la voluntad de constituir una identidad europea compartida, así como plataforma importante para la mejora de las diferentes dimensiones involucradas en la educación general.
- d) *El Intercambio de información y experiencias* como motor pulsante de cambio e innovación educativa a trescientos sesenta grados.

Art. 127:

- a) El desarrollo de cierta *capacidad de adaptación de la Formación Profesional a la modernización propia de las industrias*.

- b) La puesta en marcha y el mantenimiento de una *Formación Profesional Permanente*, al fin de optimizar las posibilidades de inserción y reinserción laboral.
- c) Proporcionar la *movilidad* necesaria a educadores y formadores que quieran acceder a la Formación Profesional.
- d) Facilitar la *cooperación entre centros de enseñanza* con específica atención a la dimensión formativa y sus implicaciones.
- e) Estimular el *intercambio de información y experiencias* en materia de Formación Profesional, para finalmente compartir cuanto acomuna los sistemas de formación presentes en los distintos Estados miembros.

El Art. 128 sigue la misma línea de intervención evidenciada en los artículos 126 y 127, al orientarse básicamente hacia el fomento de la creatividad artística así como a la tutela del patrimonio cultural de Europa y a su difusión global.

En definitiva, el Tratado de Maastricht marca el inicio de una nueva época en el campo de la educación general puesto que, además de representar la entrada de la Educación en el Derecho Primario de la Unión, ahora la política educativa comunitaria replantea su acción para finalmente llegar al desarrollo de *programas integrados* de acción, esto es, grandes programas europeos diseñados con mayor coherencia, complementariedad recíproca y perspectiva de largo plazo.

A continuación nos interesaremos de algunos de ellos: el Programa Sócrates, para la educación en sentido general; el Programa Leonardo Da Vinci, enderezado a la Formación Profesional; y el Programa Juventud, dirigido al fomento de la movilidad juvenil.

4.3.1 Sócrates: el Programa Europeo para la Educación

Hoy día aún en marcha, el Programa Sócrates fue aprobado con la *Decisión del Consejo y del Parlamento Europeo (95/819/CE), de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el Programa de Acción Comunitario Sócrates*. Su *leit motiv* se inspira al mismo artículo 126 del Tratado de Maastricht, al proponerse efectivamente de “contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza”. Por ende, dicho programa se dirige básicamente a estudiantes, personal docente y administradores de la educación, tratando asimismo de desempeñar un papel integrador de los distintos programas educativos presentes.

El Programa Sócrates se compone de los siguientes objetivos específicos:

- Consolidar el espíritu de la ciudadanía europea mediante la construcción de una dimensión europea de la enseñanza.
- Fomentar el conocimiento de las lenguas presentes en territorio comunitario, para finalmente consolidar una dimensión intercultural y un clima de comprensión mutua y solidaria.
- Promover mayores oportunidades pedagógicas a través de la cooperación permanente, tanto a nivel nacional como transnacional, entre los centros de enseñanza presentes en ámbito europeo.

- Facilitar la movilidad tanto de profesores como estudiantes para el intercambio de experiencias e información en países europeos distinto del de origen. Asimismo se anima a que se lleven a cabo estudios comparativos entre los distintos sistemas educativos presentes en Europa, para que finalmente se genere mutuo enriquecimiento e impulso hacia una reciproca mejora de los mismos.
- Implementar y mejorar un sistema de reconocimiento de títulos, estudios y otras cualificaciones, consolidando aún más la libre circulación en el marco europeo.

A su vez, el Programa Sócrates se estructura sobre un sistema de acciones, orgánicamente conectadas para el logro de los mencionados objetivos específicos, además de aquellos generales. A continuación señalamos las acciones más pertinentes a nuestra investigación:

1. Capítulo I. Enseñanza Superior (Programa *Erasmus*)
 - 1.1. Acción 1: Promoción de la Dimensión Europea en las Universidades
 - 1.1.1. Cooperación Interuniversitaria
 - 1.1.2. Programas Interuniversitarios de Cooperación
 - 1.1.3. Otras actividades (actividades transnacionales para fomentar el europeísmo en las universidades)
 - 1.1.4. Contratos institucionales (entre las Universidades y la Comisión)
 - 1.1.5. Proyectos Universitarios de Cooperación sobre temas de interés común.
 - 1.2. Acción 2: Fomento de la movilidad de los estudiantes universitarios y financiación de las becas Erasmus
2. Capítulo II. Enseñanza escolar (Programa *Comenius*)
 - 2.1. Acción 1: Asociación entre centros escolares
 - 2.1.1. Proyectos Educativos Europeos
 - 2.2. Acción 2: Educación de hijos de trabajadores migrantes, así como de personas que ejerzan profesiones itinerantes, de viajeros y de gitanos; educación intercultural
 - 2.3. Acción 3: Actualización y mejora de las competencias del personal educativo
3. Capítulo III: Acciones transversales
 - 3.1. Acción 1: Mejora de las competencias lingüísticas de la comunidad (Programa *Lengua*)
 - 3.2. Acción 2: Promoción de la enseñanza abierta y a distancia
 - 3.3. Acción 3: Promoción de intercambios de información y experiencias en el terreno de la educación
 - 3.3.1. Cuestiones de interés común
 - 3.3.2. Intercambio de información (Red EURYDICE)
 - 3.3.3. Visitas de estudio para personal de la administración educativa
 - 3.3.4. Red de centros de información sobre el reconocimiento de títulos (Red NARIC)

Por lo que concierne al ámbito territorial de desarrollo de las susodichas acciones, esto se ha ido modificando en el tiempo: entre 1995 y 1997 se dirigió solamente a los 15 Estados miembros de la Unión, así como a Islandia, Liechtenstein y Noruega, que eran los países firmantes el acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo. A partir de 1997, el Programa Sócrates se extiende a Chipre y algunos países de Europa Central y Oriental (Rumania, Hungría, Polonia, República Checa y República Eslovaca). El año sucesivo, hay una ulterior extensión del citado programa hacia Estonia, Lituania y Letonia. Finalmente, en 1999, toman parte también Bulgaria, Eslovenia y Turquía.

En el año 2000, a raíz de la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, del 24 de enero de 2000*, se da inicio a una Segunda Fase del Programa Sócrates (2000-2006), cuyas novedades más relevantes respecto a la precedente edición son:

- El refuerzo de los vínculos entre los programas Sócrates, Leonardo y Juventud, para que haya más sinergia entre ellos.
- Una política educativa nacional más efectiva, sobre todo mediante cierta descentralización de las acciones educativas así como una política administrativa y financiera más ágil y un sistema de evaluación y seguimiento más constante y eficaz.
- Finalmente, un presupuesto más que duplicado para su realización, pues si en su primera edición el presupuesto en promedio por año era de 184 millones de ecus, en su segundo mandato el Sócrates contaba con 265 millones de euros por año, con lo cual hubo un significativo aumento de los recursos financieros y humanos.

Sin embargo, a pesar de algunas implementaciones, el Programa Sócrates mantiene su alma intacta, al mantenerse alineado a cuanto expresado por el artículo 126 del Tratado de Maastricht, es decir la voluntad de desarrollar una educación de calidad y caracterizada por lo que se denomina *Life Long Learning* (Aprendizaje a lo largo de la vida).

Una vez más, enunciemos sus objetivos específicos actualizados:

- Intensificar una dimensión europea de la educación, particularmente mediante el acceso transnacional a todos recursos educativos además de una igualdad de oportunidades educativas efectiva en todos los niveles.
- Fomentar el aprendizaje mutuo de las lenguas de la Unión, con particular atención a las menos utilizadas.
- Estimular la cooperación y la movilidad, considerados ejes fundamentales de la política educativa comunitaria.
- Dedicar particular atención al uso de las TIC como fuente impulsora de innovación y optimización en el ámbito pedagógico y didáctico.

A continuación, mencionamos el conjunto de acciones, actualizado a raíz de la experiencia previa de Sócrates I, que vehicularán la segunda edición del Programa Sócrates (2000-2006):

Acción 1. Enseñanza Escolar (Programa *Comenius*¹⁵)

Su labor pretende intervenir sobre los centros de educación no superior, al fin de fortalecer la dimensión europea de la enseñanza así como mejorar la calidad docente, llevar a éxito una educación realmente intercultural y fomentar el aprendizaje de idiomas europeos. Comprende cuanto sigue:

Comenius 1: Asociaciones de centros escolares.

¹⁵ Esta denominación se dedica a Amos Comenius, pedagogo originario de la actual República Checa, cuya vida se ha caracterizado por su constancia en la defensa de educación como motor universal de desarrollo humano.

- Proyectos escolares: pretenden fomentar la cooperación de varios centros escolares sobre un tema de interés común.
- Proyectos lingüísticos: dirigidos a jóvenes que quieran enseñar su lengua a alumnos de países distintos del de su procedencia.
- Proyectos para el desarrollo escolar: desarrollados para directores y profesores de aquellos centros que quieran intercambiar experiencias e información maduras en cuestiones educativas.

Comenius 2: Formación de personal docente.

- Proyectos de cooperación para la formación de personal docente de centros escolares.
- Becas de formación.
- Redes Comenius: creadas para que sus componentes trabajen sobre proyectos Comenius de común interés.

Acción 2: Enseñanza Superior (Programa *Erasmus*).

Sus destinatarios son todos los centros de educación superior, así como los estudiantes y profesores que hagan parte, y sus objetivos vierten sobre el fomento de una dimensión europea de la educación así como la mejora de la calidad del proceso de enseñanza. Su punto de fuerza consiste en la concesión de becas de movilidad para estudiantes universitarios.

- Erasmus 1: Cooperación interuniversitaria, cuyo objetivo precipuo consiste en desarrollar colaboraciones formales entre instituciones universitarias, para el diseño conjunto de programas y proyectos en cuestiones educativas.
- Erasmus 2: Becas de movilidad para estudiantes y profesores universitarios. Su finalidad es ofrecer la oportunidad de realizar periodos de estudio en universidades de países distintos al de procedencia.
- Erasmus 3: Redes temáticas. Nacen con el intento de desarrollar interconexiones entre distintas universidades que compartan la labor hacia un tema de interés común.

Acción 3. Educación de adultos y otros itinerarios educativos (Programa *Grundtvig*)¹⁶.

Este tipo de intervención se diseña siempre al amparo de la mejora de la calidad de la enseñanza y del desarrollo de una dimensión europea de la educación, pero también se dirige especialmente a la educación de los adultos, tanto en su vertiente formal como no formal. Además, es una acción pensada particularmente para adultos con bajo nivel de formación o con necesidades educativas especiales, finalmente orientada hacia una mayor integración y cohesión social de los citados destinatarios. Incluye:

- Grundtvig 1: Proyectos de cooperación para la Educación de adultos y el Aprendizaje Permanente. Instan a la cooperación entre instituciones de distintos países

¹⁶ Dicha denominación se debe al pedagogo danés Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, al ser reconocido ampliamente como el fundador del llamado *Aprendizaje Permanente*, cuya base teórica afirma que cualquier persona, independientemente de su edad o formación previa, debe poder acceder a una educación conforme a sus necesidades y voluntades, no solamente con el mero objetivo de enriquecimiento de conocimiento sino también cultural, cívico y personal.

- involucradas en temas de formación de adultos, para finalmente lograr una mejora mutua e innovadora del respectivo sistema de formación para adultos.
- Grundtvig 2: Asociaciones de aprendizaje. Lugares de convergencia de la labor mutua de formadores y estudiantes sobre temas de común preocupación.
 - Grundtvig 3: Movilidad para los formadores de adultos. Se prevén periodos de estancia para prácticas e intercambios entre asociaciones mutuamente involucradas en temas de formación de adultos.
 - Grundtvig 4: Redes entre asociaciones de formadores. Se desarrollan como plataformas comunes para la puesta en marcha de políticas de investigación sobre el aprendizaje de adultos, asimismo como foro de intercambio y debate sobre cuestiones de formación de la franja adulta de la población.

Acción 4. Enseñanza y aprendizaje de idiomas (Programa *Lengua*)

Como ya se intuye por el nombre, este programa pretende fomentar un pluralismo lingüístico en el ámbito territorial de la Unión Europea. Prevé:

- Lengua 1: Promoción del aprendizaje de idiomas. Prevé toda una serie de intervenciones propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza de idiomas, así como su difusión efectiva y pluralista.
- Lengua 2: Desarrollo de herramientas y materiales, todos ellos dirigidos a la creación de soportes adecuados para una enseñanza de calidad en el ámbito de los idiomas.

Acción 5: Promoción de la Educación Abierta y a Distancia (EAD) y de la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al ámbito de la educación (Programa *Minerva*¹⁷).

Esta área de acción está implicada con el infundir, en los distintos actores involucrados en el campo educativo, el potencial innovador y pedagógico derivado por la aplicación de las TIC y de la EAD en el ámbito de los procesos formativos. Se articula en:

- Minerva 1: Comprender la innovación. Su objetivo específico es sensibilizar al profesorado y los alumnos sobre el efecto multiplicador que tanto las TIC como la EAD pueden ejercer en el desarrollo de prácticas educativo-formativas.
- Minerva 2: Innovación de métodos y recursos educativos. Se pretende aprovechar el potencial de las TIC y de la EAD para diseñar y poner en práctica nuevas, y más efectivas, formas de educar.
- Minerva 3: Acceso y difusión de la EAD y las TIC en el marco europeo.
- Actividades de intercambio de experiencias exitosas e información inherentes a la aplicación de las TIC en campo educativo.

Acción 6: *Observación e Innovación.*

¹⁷ En la mitología romana, Minerva era una diosa que representaba la sabiduría, las artes, las técnicas de la guerra. En la mitología griega, se corresponde con Atenea.

Específicamente dirigidas a los responsables en cuestiones de política educativa, este conjunto de acciones trata de mejorar la calidad y la transparencia de los distintos sistemas educativos presentes en la UE, básicamente mediante el intercambio de datos y experiencias como estrategia preferencial. Incluye:

- Observación de sistemas. Políticas e innovaciones en materia de educación, a conseguir principalmente mediante actividades de observación y estudio, planificación de visitas de intercambio por parte de los varios responsables de la política educativa y, finalmente, el utilizzo de las redes EURYDICE y NARIC.
- Iniciativas para la innovación educativa. La Comisión promoverá aquellas acciones destinadas a innovar los distintos sectores presentes en ámbito educativo.

Acción 7: *Accione conjuntas*. Tienen como objetivo precipuo coordinar el Programa Sócrates con el Programa Leonardo da Vinci y Juventud.

Acción 8: *Medidas de acompañamiento*. Aquí caben todas las acciones que, aunque no se acogen directamente en el Programa Sócrates, de igual modo concurren en el conseguimiento de sus objetivos.

Resumiendo, cabe evidenciar como esta segunda edición del Programa Sócrates no aporta cambios sustanciales pero sí algunas modifacas, por ejemplo con respecto a sus destinatarios que, en algunos casos, se extienden a otros colectivos.

Por tanto, al artículo 4, el susodicho Programa prevé como participantes:

- Alumnos de cualquier nivel de enseñanza, sea ella superior y non, con particular atención para los estudiantes universitarios.
- Personal a varios niveles involucrados en la enseñanza.
- Centros de formación de todos tipos.
- Responsables, a nivel estatal, regional y local, de la política educativa de cada Estado miembro,
- Organismos públicos y privados implicados en el campo de la formación.

Finalmente, es oportuno mencionar como, con el Sócrates II, al ser territorial, el *ámbito de aplicación* del Programa se extiende a bien 31 países (artículo 12), es decir: los entonces 15 Estados miembros de la Unión Europea, los 3 países firmantes el acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, los 10 aspirantes a ingresar en la Unión en 2004 así como los otros 2 previstos para 2007 y, en fin, también la Turquía.

En último lugar, a raíz de la experiencia proporcionada por su precedente edición, el Programa Sócrates II pretende ser más a medida del ciudadano y, a tal fin, designa a las siguientes organizaciones para su puesta en acto:

- El Comité Sócrates, en relación directa con la Comisión.
- Las Agencias Nacionales, encargadas de la difusión de información y de aquellos programas no directamente incluidos en el Sócrates II.
- La Oficina de Asistencia Técnica, delegada como asesor y apoyo tanto a la Comisión como al Comité Sócrates, y preocupada de cuanto atañía la labor de los dos órganos

mencionados (evaluación de proyectos, gestión de las ayudas, difusión de la información, etc.).

En definitiva, sobresale la firme intención, por parte de la Comisión, de formular una política educativa más efectiva y cercana a la dimensión ciudadana, a tal fin tratando de mejorar sensiblemente la aplicación eficiente y eficaz del Programa Sócrates, así como implementar herramientas de seguimiento y evaluación permanentes que finalmente permitan adecuar la puesta en marcha de dicho Programa con las necesidades reales de sus destinatarios.

4.3.2 Leonardo da Vinci: el Programa Europeo para la Formación Profesional

Hasta ahora hemos visto como el argumento de la Formación Profesional haya sido una preocupación constante a lo largo de toda la historia de la política educativa de la Unión Europea. Es justamente con el Tratado de Maastricht, y con el relativo consolidarse de la perspectiva del Mercado Único, que la Unión trata de encauzar todas las acciones de Formación Profesional hacia un programa único, que las sistematice en una estructura más coherente y eficaz: este programa es lo que se conoce con el nombre de *Leonardo da Vinci*. Sin embargo, su llegada se ha precedido por cierto itinerario institucional, mediante el cual se trató de perfilar el futuro de la política educativa comunitaria frente a la Formación Profesional. A este respecto, la *Resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993, relativa a la Formación Profesional para los años noventa*, bien resume el espíritu y la orientación de la susodicha política.

Tres son los ejes particulares que la caracterizan:

- Facilitar una mejora constante de la Formación Profesional frente a las exigencias cambiantes del mercado laboral, asimismo garantizando la posibilidad de desarrollo de la persona según sus inclinaciones y actitudes, el reconocimiento mutuo de títulos y estudios y el refuerzo de competencias profesionales adecuadas al entorno laboral.
- Se destaca el papel de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación como factor multiplicador de las potencialidades de desarrollo evolutivo intrínsecas a la Formación Profesional.
- Finalmente, se rebate la necesidad de facilitar la movilidad de personas trabajadoras y, paralelamente, su acceso a la formación en empresa.

A raíz de estos objetivos generales, el Consejo delinea unos objetivos específicos que trazaran los binarios de acción de la política educativa comunitaria sobre la Formación Profesional. Entre ellas mencionamos:

- Conseguir un lazo más estrecho entre la Formación Profesional y la académica.
- Trabajar para una colaboración más efectiva e interdependiente entre las autoridades nacionales y locales.
- Ampliar la oferta formativa, asimismo adecuándola a los tiempos.
- Mejorar el nivel formativo del personal docente así como la calidad del servicio proporcionado por los centros formativos.
- Instaurar un clima de investigación e innovación permanente y dinámico.
- Alcanzar una real dimensión europea de la Formación Profesional.

Resumiendo, hemos mencionado las líneas de conducta abogadas por la Unión respecto a su política educativa en ámbito de Formación Profesional. Dichas orientaciones se materializan en una convergencia formal con la *Decisión del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de Formación Profesional de la Comunidad Europea*, esto es, el Programa *Leonardo da Vinci*¹⁸.

Coherentemente con cuanto expresado en el artículo 127 del Tratado de Maastricht, el Programa Leonardo pretende englobar todas las acciones de política educativa vinculadas a la Formación Profesional y, asimismo, todo los ámbitos que esta incluye (formación profesional inicial y continua, el *Long Life Learning*, la orientación profesional y la formación a distancia).

La primera fase del Programa Leonardo da Vinci comprendió el periodo 1995-1999 y contó con un presupuesto de 620 millones de ecus. Su segunda fase (2000-2006) surgió desde la *Decisión del Consejo, de 26 de abril de 1999*, y esta vez su presupuesto se ve casi doblado¹⁹.

Los rasgos esenciales del proyecto Leonardo apuntan a “mejorar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y prácticas de la formación profesional mediante la cooperación internacional” (artículo 2). Además, se propone impulsar significativamente la cooperación transnacional justamente a partir del intercambio de experiencias, metodologías formativas e información entre los distintos países miembros involucrados.

Siguiendo con el artículo 2, el Programa Leonardo condensa los siguientes objetivos:

- Mejorar las aptitudes y las competencias individuales, especialmente de los jóvenes en la formación profesional inicial a todos los niveles.
- Mejorar la calidad y el acceso a la formación profesional continua, así como facilitar la adquisición, a lo largo de la vida, de aptitudes y competencias con vistas a incrementar la capacidad de adaptación.
- Promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación.

Paralelamente a esos objetivos, el susodicho Programa estructura siete tipologías de acciones, funcionales al logro de los objetivos mencionados:

- 1) *Acciones sobre movilidad*: aquí se prevén todas aquellas medidas que puedan apoyar quien esté realizando una formación profesional, con particular atención hacia los jóvenes. Se incluyen:
 - a. Proyectos transnacionales de estancia para destinatarios en fase inicial de formación profesional, para estudiantes y también trabajadores jóvenes o recién titulados.
 - b. Proyectos transnacionales de intercambio entre centros de formación profesional y/o empresas.

¹⁸ Esta definición remonta a lo que frecuentemente ha sido definido como el genio del Renacimiento, Leonardo da Vinci, cuyos talentos múltiples lo han elevado a símbolo del genio universal.

¹⁹ A partir del 1 de enero de 2007, con la *Decisión del Parlamento Europeo y el Consejo (1720/2006/CE)*, el Programa Leonardo da Vinci ha sido englobado en el Programa de Aprendizaje Permanente (PPA) 2007-2013. Aunque en este caso siga conservando los objetivos y prioridades de las precedentes convocatorias, se distingue por una significativa simplificación en su gestión así como un presupuesto europeo fuertemente incrementado y más fácilmente gestionable a nivel nacional.

- c. Organización de visitas de estudio al CEDEFOP, particularmente para aquellos agentes responsables en materia de formación profesional.
- 2) *Acciones sobre proyectos piloto:* proporcionan apoyo a aquellos proyectos transnacionales que tengan como objetivo la innovación y la calidad en ámbito de Formación Profesional, especialmente en el caso de que impliquen el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
 - 3) *Acciones sobre competencias lingüísticas:* dirigidas a iniciativas para la promoción, en ámbito de formación profesional, de ciertas competencias lingüísticas y culturales.
 - 4) *Redes transnacionales:* elemento transversal a todo el Programa, estas redes proporcionan la estructura base de conocimientos profesionales así como su difusión a nivel europeo.
 - 5) *Acciones sobre documentación de referencia:* pretenden fomentar el desarrollo adecuado y actualizado de documentación de referencia y, pues, extensible a todo el territorio europeo que la precise.
 - 6) *Acciones conjuntas:* sirven de soporte para que otros programas europeos se coordinen con el Leonardo da Vinci.
 - 7) *Medidas de acompañamiento:* aquí entraría cuanto no incluido en las susodichas acciones, pero igualmente validas a la hora de facilitar su buen éxito.

Finalmente, cabe subrayar como dichas acciones sean pensadas en perspectiva complementaria, a saber, sinérgicamente coordinadas con los otros programas europeos en materia de educación, como el Sócrates y el Juventud (artículo 9); además, se prevé un Comité encargado de elaborar periódicamente informes sobre el andamio y la evolución del Programa mismo (artículo 7).

4.3.3 Juventud: el Programa Europeo para la Movilidad Juvenil

Otro importante pilar de la política educativa, propia del contexto aquí analizado, es el Programa *Juventud*, surgido a raíz de la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000*, cuya duración abarca el periodo 2000-2006. El eje fundamental de este programa gravita entorno a la cooperación juvenil, tanto en el ámbito europeo como extra-europeo, al fin de contribuir al desarrollo de una dimensión europea del conocimiento y de la cooperación mediante la educación y la formación no formales. Además, el Programa *Juventud*, coherentemente con la línea política europea sobre la educación, se desarrolla en la perspectiva de una formación permanente y que pueda proporcionar cierta conciencia ciudadana así como oportunidades de empleo.

Analizando más detalladamente su plan de acción, vemos cuanto sigue:

- 1) Acción sobre *Juventud con Europa*. Prevé:
 - a. Intercambios intracomunitarios.
 - b. Intercambios con terceros países.

- 2) Acción sobre *Servicio Voluntario Europeo*²⁰. Comprende:
 - a. Servicio Voluntario Europeo intracomunitario.
 - b. Servicio Voluntario Europeo con terceros países.
- 3) Acción sobre *Iniciativas relativas a la juventud*.
- 4) *Acciones conjuntas*.
- 5) *Medidas de acompañamiento*:
 - a. *Formación y cooperación de los agentes de política de juventud*.
 - b. Información y estudios sobre, de y para los jóvenes.
 - c. Difusión y publicidad del conjunto de las acciones.
 - d. Otras medidas de apoyo.

Por lo que concierne al ámbito territorial de aplicación, esto se corresponde al de Leonardo y Sócrates y, con respecto a su financiamiento, el Programa Juventud podrá contar con un presupuesto de 520 millones de euros.

4.3.4 Los 16 indicadores de la Calidad de la Enseñanza

Precedentemente hemos señalado como, ya en la década de los 80 del siglo anterior, la Unión Europea había manifestado un interés especial hacia la calidad de la enseñanza, al ser considerado éste un factor clave para la puesta en marcha de una auténtica política educativa europea. Ahora bien, este convencimiento se rebate con el Tratado de Maastricht que, de hecho, lo describe como el objetivo último de la Unión Europea, con respecto a la dimensión educativa.

Así pues, esta prioridad, ya manifiesta en el campo de la Formación Profesional y del Aprendizaje de Idiomas - antiguos *caballos de batalla* de la Unión - se hace aún más patente con programas del rango de Sócrates o Leonardo da Vinci.

A tal propósito, encontramos dos documentos representativos de dicha orientación: el primero se refiere a las *Conclusiones del Consejo, de 20 de diciembre de 1996, sobre la eficacia de la escuela: Principios y estrategias para fomentar el éxito escolar*. Estas primeras conclusiones identifican algunos ámbitos sensibles de actuación, como por ejemplo la educación infantil (por su influencia decisiva sobre el posterior desarrollo de la persona), la mejora de las metodologías y técnicas pedagógicas o el facilitar el reconocimiento formal de títulos y estudios.

Por tanto, lo que sobresalía de estas Conclusiones era la necesidad de desarrollar una más estrecha colaboración entre los países miembros, para que los esfuerzos de mejora de la calidad educativa puedan canalizarse sinérgicamente hacia tal objetivo europeo, con particular atención a las primeras etapas educativas.

Todo ello nos lleva al segundo documento antes citado, es decir, las *Conclusiones del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativas a la evaluación de la calidad de la enseñanza primaria y secundaria*. En este segundo escrito aparece uno de los elementos más significativos de la política educativa de la Unión, esto es, la necesidad de desarrollar unos indicadores homogéneos y válidos para todo los sistemas educativos presentes en el marco europeo, para

²⁰ Con la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de julio de 1998*, se establece el Servicio Voluntario Europeo para los jóvenes. Esta acción encuentra cabida en el marco de los objetivos generales de la política de cooperación juvenil, y se dirige principalmente al fomento de la solidaridad entre los jóvenes europeos y, por ende, de una ciudadanía europea activa y efectiva.

que finalmente sea posible una evaluación integral y efectiva de todos los factores principales que intervienen sobre la dimensión educativa. Dicha labor presupone evidentemente una cooperación, en red y a todos los niveles y ubicaciones, de los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo.

En junio de 1998, a raíz de dichas Conclusiones y en ocasión de la Conferencia de Praga, los Ministros de Educación de la Unión Europea plantearon la necesidad de constituir un equipo de expertos cuyo objetivo principal fuese elaborar índices comunes de evaluación de la calidad educativa.

En mayo de 2000, gracias a la labor del susodicho grupo de expertos, se presentó el *Informe de la Comisión sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*, cuya finalidad principal es proporcionar una herramienta de evaluación de los sistemas educativos nacionales de cada país miembro.

Más específicamente, el Informe propone cinco retos esenciales a la hora de evaluar la calidad educativa:

- Conocimiento.
- Descentralización.
- Recursos.
- Integración social.
- Posibilidad de comparar de los datos.

Estos retos abarcan a su vez cuatro ámbitos distintos:

- a) *El nivel alcanzado*, donde se evalúa el grado y la calidad del conocimiento en disciplinas como matemáticas, ciencias, tecnologías de la información y comunicación (TIC), lenguas extranjeras o meta-aprendizaje.
- b) *El éxito y la transición*, en el que se consideran el índice de abandono escolástico así como la finalización de la enseñanza secundaria superior y la escolarización en la enseñanza superior.
- c) *La supervisión de la educación escolar*, tanto en la dimensión escolar como extra-escolar.
- d) *Los recursos y las estructuras*, ámbito que toma en consideración aspectos relacionados con la infraestructura escolástica (gasto por estudiante y por la formación del personal docente, relación estudiantes/ordenadores, etc.).

Paralelamente, el Informe proporciona los siguientes indicadores, cuya función es la de papeles de tornasol a la hora de evaluar la calidad en la educación escolar.

- 1) *Nivel alcanzado en matemáticas*. Se propone fomentar una actitud positiva hacia las matemáticas por parte de los alumnos, así como proporcionar herramientas válidas al profesorado para que su método de enseñanza resulte más adecuado, estimulante e innovador. Se considera, asimismo, un nivel de competencias básicas que el alumno europeo debería poseer.
- 2) *Nivel de lectura*. En este caso se considera la buena capacidad de leer y comprender textos como elemento imprescindible para el mismo desarrollo personal y global del individuo. Como tal, se intenta mejorar el acceso a los libros, la participación mutua a la lectura en familia, etc.

- 3) *Ciencias*. La calidad en el ámbito científico se considera íntimamente relacionada con el progreso tecnológico y también humano, al presuponer el desarrollo de ciertas capacidades de análisis e investigación por parte de los estudiantes.
- 4) *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Compañero de ventura del progreso tecnológico, las TIC se configuran como herramientas protagonistas de la evolución científica moderna y, como tal, los Estados miembros prevén fomentar su utilización en ámbito escolástico.
- 5) *Lenguas extranjeras*. El conocer idiomas distintos del de procedencia se ha ido consolidando como un reto imprescindible para aquellos que quieran aprovechar de la libre circulación laboral del mercado único europeo.
- 6) *Capacidad de meta-aprendizaje*. El logro de un nivel adecuado de meta-aprendizaje resulta prioritario en la que se conoce como sociedad del conocimiento, en la que un aprendizaje de calidad, dinámico y que dure toda la vida, representa un esfuerzo continuo, al igual que un reto constante, para aquellas personas que quieran tomar parte activa en la dimensión social actual.
- 7) *Educación cívica*. El progresar de la Unión Europea como conjunto sinérgico de estados requiere el consolidarse de un sentimiento de ciudadanía europea, que abogue pues a democracia, igualdad de oportunidades y respeto de la diversidad, todos aspectos cuya transmisión involucra de manera importante al sistema educativo de cada país.
- 8) *Índice de abandono escolar*. Se subraya aquí como este índice esté vinculado particularmente con circunstancias socioeconómicas precarias.
- 9) *Finalización de la enseñanza secundaria superior*. Este aspecto proporciona un pulso atendible sobre el buen funcionamiento de los sistemas educativos, al vincularse con el nivel de empleabilidad de la población.
- 10) *Índice de escolarización en la enseñanza superior*. Aquí se destaca la relación entre el conseguimiento de títulos de enseñanza superior y cierto éxito en el mercado laboral, además de proporcionar un perfil europeo del estado de salud de la enseñanza superior así como de la Formación Profesional.
- 11) *Evaluación y supervisión de la educación escolar*. Factores determinantes a la hora de evolucionar hacia modelos organizativos más eficientes, de calidad y a medida del alumnado.
- 12) *Participación de los padres*. Este índice se basa sobre la correlación positiva existente entre la participación y soporte de los padres en el proceso educativo de los hijos y el éxito de estos últimos en el ámbito escolar-profesional.
- 13) *Educación y formación del personal docente*. En este caso se destaca cierta dificultad a relacionar datos sobre la formación inicial del personal docente y la información sobre su perfeccionamiento profesional continuo, existiendo pues una disyunción entre la formación directamente relacionada a la enseñanza de ciertas materias y aquella más bien vinculada a las competencias pedagógicas y didácticas del profesional docente.

14) *Índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil.* Este factor se considera esencial a raíz de la influencia de esta fase educativa sobre un adecuado y positivo encaminamiento hacia un itinerario formativo exitoso.

15) *Número de estudiantes por ordenador.*

16) *Gastos en materia de educación por estudiante.* Este último resulta ser un punto particularmente delicado y objeto de numerosos estudios. En la comunicación de la Comisión *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, se destacan algunos factores de particular importancia a la hora de determinar la inversión en educación y formación como, por ejemplo, las nuevas exigencias en las sociedades del conocimiento, la globalización o la implementación de las TIC en el proceso educativo-formativo.

En febrero de 2001, el Parlamento Europeo y el Consejo expresan la *Recomendación relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar*, donde básicamente se sugiere aunar algunos de los citados índices para una evaluación más apropiada de la calidad de la enseñanza en Europa. Se aprecian, pues, categorías como la dimensión europea de la enseñanza, el reconocimiento de títulos y estudios en el marco europeo, la adaptación de los sistemas educativos a las evoluciones sociales, la cooperación europea para el desarrollo educativo o la integración sinérgica de las instituciones europeas involucradas en cuestiones educativas.

En definitiva, los 16 indicadores representan unas coordinadas significativas a la hora tanto de cuantificar la calidad de la enseñanza en la Unión como para que ésta proceda hacia cierta convergencia e integración de aquellas instituciones educativas que, con diferentes grados y funciones, se encargan de generar calidad escolar a lo largo de un territorio tan heterogéneo en campo educativo como el europeo.

Este ambicioso reto, en muchas ocasiones, invoca el potencial de las TIC como instrumentos en grado de mejorar las probabilidades de que su alcance pueda originarse y concretarse.

A continuación analizaremos algunas disposiciones comunitarias que viajan precisamente en esta línea.

4.3.5 Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación en el marco de la Educación en la Unión Europea

Dentro de lo que hemos descrito como uno de los objetivos prioritarios de la Unión, la mejora continua de la calidad de la enseñanza, hay un elemento constante que adquiere cada vez más peso en dicha política educativa: la aparición de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y su enorme potencial con respecto a una dimensión educativa moderna y de calidad. En esta perspectiva, cabe mencionar un pasaje importante, esto es, la iniciativa *E-Learning*, o aprendizaje electrónico, que se puso en marcha a partir del año 2001.

Sin embargo, precedentemente a esa fecha hubo toda una serie de disposiciones dirigidas a la implementación de las TIC en cuestiones de tipo educativo-formativo.

Para empezar, cabe señalar entre ellas la *Resolución del Consejo, de 6 de mayo de 1996, relativa a los software educativos multimedia en el campo de la educación y la formación*. En esta primera fase, la atención se canaliza particularmente hacia el profesorado, considerado como colectivo clave para que las TIC sean implementadas en los procesos educativos conformemente a ciertos criterios pedagógicos. A raíz de ello, el Consejo afirma los siguientes puntos:

- Es preciso promover aquella experimentación e investigación en ámbito pedagógico que tenga en cuenta de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo del proceso educativo, para que finalmente este último enfatice y se adecue mejor al rendimiento de sus destinatarios.
- La integración de las TIC en el ámbito educativo debería ser particularmente impulsada por el personal docente que, por tanto, precisa una formación inicial específicamente destinada al manejo profesional de dichas tecnologías en el ámbito educativo.
- En tercer lugar, se cree oportuno estimular la creación de centros de apoyo multimedia que sirvan de referencia didáctica para aquellos actores diversamente involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las TIC.

Casi un año y medio después de la citada Resolución, el 22 de septiembre de 1997, el Consejo transmite sus *Conclusiones sobre educación, tecnología de la información y de la comunicación y formación del profesorado en el futuro*, de las que llaman la atención dos puntos en particular:

- ¿Cómo la educación puede implicarse en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y, paralelamente, cómo puede conseguir formar ciudadanos parte de dicha sociedad?
- ¿Cómo pueden intervenir las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de una educación cualitativamente válida?

Una vez más se rebate el papel protagonista del profesorado como motor pulsante del cambio pedagógico hacia las nuevas tecnologías y, por ende, del desarrollo de ciudadanos que puedan moverse ágilmente en la sociedad del conocimiento. Asimismo, se considera imprescindible cierta orientación positiva de las TIC en la dimensión pedagógico-didáctica, al ser igualmente preciso actuar para una mejora cualitativa de la educación a través de las tecnologías, y no el inverso, es decir, las tecnologías como mero fin educativo o elemento de desvío en la formación de ciudadanos europeos plenos y concienciados. A este propósito, las mencionadas Conclusiones hacen explícita referencia a Internet y a los peligros potenciales que puede entrañar, ya que frecuentemente muchos jóvenes tienen acceso prácticamente indiscriminado a la red Internet y esto resulta de difícil control a la hora de salvaguardar los susodichos usuarios de los riesgos relativos a contenidos no propiamente pedagógicos.

En este panorama, el Consejo mira al profesorado como a uno de los principales guardianes de la calidad de los contenidos pedagógicos y, como tal, la formación y cualificación del profesorado debe brindar a los profesores la oportunidad de trabajar para preparar a los alumnos para la sociedad de la información y de la comunicación, mejorando la calidad y la transmisión educativa.

Finalmente, cabe destacar de las susodichas conclusiones la voluntad de aprovechar las TIC para la reformulación de un planteamiento pedagógico global, que involucre a todos los agentes educativos encargados, en varias formas, de implementar las TIC en el proceso de enseñanza - personal docente, alumnos, formadores del profesorado, investigadores, familias, diseñadores de software educativos, etc. -.

A raíz de estas y otras disposiciones, en el año 2000 se formula una iniciativa denominada *E-Learning*, lanzada por la Comisión y acogida por el Consejo en 2001.

El marco de actuación de dicha iniciativa se viene desarrollando concretamente a partir del Consejo Europeo de Lisboa, del marzo de 2000, donde se señalaba concretamente uno de los objetivos estratégicos esenciales de la Unión, es decir “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

En vista de tal ambicioso objetivo, en el que evidentemente las TIC juegan un papel protagonista, se diseñó lo que se denominó *Plan de Acción Global E-Europe*. Diseñado en dos fases de realización, la primera desde 2002 a 2005 y la segunda desde 2005 hasta 2010, este Plan individúa diversos ámbitos estratégicos de actuación²¹.

Entre ellos, cabe destacar dos en particular, por su crucial importancia: el de *La juventud europea en la era digital* y el de *Una internet rápida para investigadores y estudiantes*, ambos estrechamente relacionados con el ámbito educativo. Sin embargo, estos y otros ámbitos *E-Europe* se diseñan coherentemente con otros programas europeos, descritos en precedentes epígrafes, como el Programa Leonardo da Vinci, Sócrates y Minerva.

En este contexto, el proyecto E-Learning procede por la *Comunicación* de la Comisión, de 24 de mayo de 2000, denominada *E-Learning: concebir la educación del futuro*, y por otra *Comunicación* de la Comisión, de 28 de marzo de 2001, intitulada *Plan de acción E-Learning: concebir la educación del futuro*, finalmente convergidas en la *Resolución del Consejo, del 13 de julio de 2001, relativa al E-Learning*.

La iniciativa E-Learning cobra vida a raíz del reconocimiento, por parte de la Comisión, de ciertos retrasos en el mundo de las TIC y de cuanto con ello es relacionable. Por ejemplo, con referencia al campo educativo, se rescuentran déficit generales de equipos y programas informáticos didácticamente adecuados, así como escasez de formación sobre las TIC y su uso pedagógico por parte de los agentes educativos.

Esos y otros factores han sido los que han generado el impulso hacia el proyecto E-Learning que, dando por sentada la incidencia sustancial que la sociedad del conocimiento tiene sobre las vidas de todos, se propone movilizar aquellos actores que, en vario grado y sector, están implicados con la dimensión educativa y de las TIC. Así pues, se trata de que tanto los proveedores como los usuarios de educación y TIC tengan las competencias esenciales para aprovechar la oportunidad, teóricamente igual para todo el mundo, del potencial de las nuevas tecnologías en las modernas configuraciones socio-económicas.

Esta ambición pretende alcanzar en particular tres ámbitos distintos de actuación:

- *Infraestructuras*. Este ámbito prevé:
 - Dotar de acceso a Internet, dentro de 2001, todas las escuelas ubicadas en la Unión Europea y, dentro de 2002, hacer que también los alumnos puedan contar en sus clases con Internet y otros recursos didácticos multimedia.
 - Crear, siempre dentro de 2001, una red preferencial de intercambio comunicativo entres científicos, centros de investigación, universidades y escuelas, para un desarrollo educativo y social cada vez más sólido.

- *Formación en la población*. En este caso, se quisiera:
 - Conseguir que cada ciudadano llegue al nivel de competencias necesarias para trabajar y vivir adecuadamente en la Sociedad de la información.
 - Difundir un acceso real e igualitario a la cultura digital.
 - Aumentar la inversión en recursos humanos orientados a la formación en materias de nuevas tecnologías así como de su utilizzo cotidiano y/o laboral.

²¹ En 2003 la Comisión Europea pública *Hacia la Europa basada en el conocimiento*, texto que recoge, entre otras cosas, los principales ejes de la iniciativa *E-Europe*.

- *Adaptación de los sistemas educativo-formativos a la Sociedad de la información.* Algunos de los objetivos específicos fijados son:
 - Formular un marco europeo de referencia a la hora de establecer cuáles y qué niveles de competencias en nuevas tecnologías deban alcanzarse en los sistemas educativos y formativos (se prevé también un diploma europeo que certifique dichas competencias).
 - Trabajar para que no haya exclusión o marginación en el acceso a las nuevas tecnologías y conocimientos y, asimismo, conseguir extender la paridad de igualdades en el acceso a dichas tecnologías.
 - Dotar, antes de 2002, los profesores y formadores de las competencias precisadas por la sociedad del conocimiento y, de igual modo, integrar en el alumnado la cultura típica de la era de la información.

Teniendo en cuenta los susodichos ámbitos de intervención, la Comisión define ciertas líneas de actuación, consideradas necesarias para llevar al éxito un programa de tal envergadura y alcance socio-económico:

- En primer lugar, la Unión Europea pretende dotarse, en tiempos aceptables, de una infraestructura tecnológica y sus relativos equipamientos a costes accesibles para todos. A tal fin, el Plan de acción global detalla tres acciones distintas, con plazo el año 2002. En primera instancia, se pretende elaborar un informe que de cuenta del estado de avance del proyecto E-Learning mediante específicos indicadores. La segunda acción se dirige al desarrollo de un espacio europeo de investigación sobre la *nueva educación*, interesándose particularmente en la evolución e influencia mutua de los sistemas pedagógicos y tecnológicos, en la aplicación de la realidad virtual en materia de aprendizaje individualizado y, finalmente, en la aportación de las tecnologías en educandos con necesidades especiales. La tercera acción apunta a la creación de áreas de aprendizaje polivalente, accesibles para todos y dotadas de adecuados equipamientos tecnológicos, sobre todo del acceso a Internet.
- En segundo lugar, la Comisión es consciente de que una evolución efectiva hacia la sociedad de la información pasa necesariamente por un esfuerzo formativo importante, que cuide particularmente la implementación y el uso de la tecnología en ámbito educativo y que, por ende, requiere agentes educativos debidamente formados a tal fin.
- En tercer lugar, se pretende prestar particular atención al desarrollo de contenidos multimedia y tecnológico de alto valor pedagógico, preocupándose, por ejemplo, de velar por contenidos digitales (on-line y non) de calidad y adecuadas a los usuarios o también la promoción de páginas web de cierto interés pedagógico y cultural.
- Finalmente, el Plan prevé el desarrollo de una cooperación válida entre sector público y privado, todo ello finalizado a la creación de una red de comunicación entre *Centros de adquisición de conocimientos*, operantes en todos los niveles (local, regional, nacional y europeo) e involucrando los agentes principalmente implicados en el desarrollo de conocimiento (universidades, escuelas, etc.).

La puesta en marcha del Plan E-Learning se valdrá de los instrumentos comunitarios ya descritos precedentemente; entre ellos, los programas Sócrates, Leonardo y Juventud, los Fondos Estructurales Europeos y aquellos para la lucha contra el desempleo. El estado de avance de sus propuestas todavía no ha alcanzado los niveles esperados pero el interés firme

de la Unión hacia la integración efectiva de las tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos y formativos de toda Europa sigue todavía vivo y concreto.

4.3.6 Reflexiones sobre la Tercera Etapa Educativa

Sin lugar a duda, uno de los aspectos que más trascendencia posee esta tercera fase de la política educativa europea, atañe a la inclusión de la Educación en el Derecho Primario de la Unión. Este evento, establecido por el Tratado de Maastricht en los artículos 126 (Educación), 127 (Formación Profesional) y 128 (Cultura), representa un acontecimiento particularmente destacable, sobre todo teniendo en cuenta que:

- Por primera vez en la historia europea, los Estados miembros de la Unión se comprometen en delegar poder sobre cuestiones educativas. Aunque dicha cesión se somete en todos momentos al respeto de las competencias nacionales en materia educativa, así como a los principios de cooperación y de subsidiariedad, asimismo es cierto que, a partir del susodicho Tratado, tanto el Consejo como el Parlamento Europeo podrán dictar disposiciones en materia de educación que, a su vez, los Estados miembros deberán asumir.
- Dicha convergencia de intentos se alinea con aquellos objetivos, propio del espíritu de la Comunidad Europea, de alcanzar realmente una *dimensión europea de la educación* así como de una efectiva y sentida *ciudadanía europea*.
- En tercer lugar, la educación empieza a descentrarse de una visión meramente laboral de la misma, adquiriendo un sentido más social y cívico, si bien permanezca una importante interconexión la dimensión económico-productiva.

Estos tres puntos, en efecto, bien reflejan una concienciación difusa de una dimensión europea de la ciudadanía y, pues, la necesidad de reconsiderar el antiguo vínculo entre identidad nacional y educación, trasladándolo ahora a un nivel europeo y, por ende, precisando una política educativa de rango comunitario.

Otros aspecto destacable de esta tercera etapa de la política educativa comunitaria es la definición, concreta y formal, de una educación de *calidad*. Este tema representará el *leit motiv* tanto al principio de su reconocimiento formal (con el artículo 126 del Tratado de Maastricht) como a lo largo de las sucesivas fases históricas de la política educativa de la Unión (hecho demostrable, por ejemplo, con los programas Sócrates II y Leonardo da Vinci II, así como por los mencionados 16 indicadores derivados por el informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre una enseñanza de calidad).

El criterio de la calidad aquí mencionado, ha de entenderse con una valencia dúplice, es decir, económica y social. En el primer caso, una educación es cualitativamente válida si genera *empleabilidad* en los ciudadanos europeos. A tal propósito, en el mismo Consejo Europeo de Lisboa, de marzo de 2000, se señalaba la voluntad de hacer de la Unión Europea “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”²², con lo cual el reto de la calidad en la dimensión europea de la educación es una constante cada vez más consolidada.

En su vertiente social, la calidad se traduce sobre todo en una objetiva igualdad de oportunidades para los ciudadanos europeos y, de igual modo, su plena y efectiva integración en la sociedad europea.

Estas dos dimensiones de la calidad parecen asumir alternativamente más o menos peso según la institución que emite disposiciones al respecto: por lo que concierne al Consejo, coherentemente con su carácter ejecutivo, se detecta un énfasis mayor sobre las implicaciones

²² Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, apartado 5

económicas de la calidad educativa, al representar ésta el instrumento clave para que los ciudadanos europeos cuenten con mayores oportunidades de empleo y, asimismo, sean más competitivos en el mercado laboral europeo y trans-europeo. Por otro lado, la Comisión aboga cada vez más a la vertiente social de la calidad educativa, al formularla como factor clave de desarrollo personal y, por ende, social y, asimismo, considerando dicho factor como generador de mayor igualdad de oportunidades y de mejor integración y cohesión social.

En definitiva, cabe determinar esta tercera etapa como la de los *Programas Globales Integrados*, ya que en estos años gran parte de las acciones desarrolladas en materia educativo-formativa se han condensado básicamente en tres programas globales:

- El *Sócrates*, que nace inspirándose al Tratado de Maastricht y, más concretamente, al artículo 126, relativo a educación.
- El *Leonardo*, en respuesta al artículo 127 del Tratado, relativo a la Formación Profesional.
- El *Juventud*, esencialmente destinado a cubrir las exigencias de aquellos colectivos que no puedan acceder a los demás programas. Además, este programa pone el acento sobre el potencial social del voluntariado, creando toda una serie de acciones al respecto.

El esquema que sigue ofrece un resume general de cuanto acabamos de describir:

Tabla 7. Resumen de los Programas Globales Integrados

Ámbito	Programa	Disposición normativa	Extensión temporal	Presupuesto
Educación	Sócrates I	Decisión 95/819 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995	1995-1999	920 millones de ecus
	Sócrates II	Decisión 2000/253 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000	2000-2006	1.850 millones de euros
Formación Profesional	Leonardo I	Decisión 94/819 del Consejo, de 6 de diciembre de 1994	1995-1999	620 millones de ecus
	Leonardo II	Decisión 99/382 del Consejo, de 26 de abril de 1994	2000-2006	1150 millones de euros
Juventud	Juventud I	Decisión 95/818 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995	1995-1999	126 millones de ecus
	Juventud II	Decisión 2000/1031 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de	2000-2006	520 millones de euros

		abril de 2000		
--	--	---------------	--	--

Cabe señalar como los programas mencionados finalmente condensan algunos aspectos peculiares de esta tercera etapa:

- En primer lugar, sobresale el concepto de *Aprendizaje a lo largo de la vida*, cuya importancia principal descansa sobre el hecho de que éste se eleva a rango de nuevo paradigma educativo de referencia. Crece la conciencia de la necesidad no solamente de *inocular* educación sino de *aprender a aprender*, para que el alumno consiga aquellas capacidades transversales que le permitirán finalmente aprovechar el potencial del aprendizaje a lo largo de toda su vida.
- En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el precedente punto, se impone con más fuerza la *Sociedad del Conocimiento* y, con ello, la necesidad de educar ciudadanos europeos modernos y orientados hacia un conocimiento cada vez más cosmopolita y basado sobre la creación y gestión del mismo a partir de su intercambio mutuo y enriquecedor.
- Un tercer aspecto a mencionar atañe las *Tecnologías de la Información y Comunicación*, entendidas como instrumentos esenciales en la moderna Sociedad De la información, pues sus tramas se entrelazan con el mismo proceso evolutivo de las sociedades actuales que, de hecho, potencialmente asumen el rasgo de sociedades globalizadas. En cuestiones de educación y formación, en esta fase la Unión Europea ha enfatizado particularmente las potencialidades de las TIC en el ámbito del proceso de enseñanza, puesto que se consideran incluso esenciales para la formación de ciudadanos más modernos e integrados, además de conferir cierta flexibilidad al proceso de aprendizaje y mejorar la paridad de oportunidades de aprendizaje. A este respecto, cabe citar la acción Minerva, dirigida al fomento de una enseñanza abierta y a distancia, todo ello posible sobre todo a las TIC. Otra iniciativa pertinente es la del E-Learning, fundamentalmente creada para que los estudiantes europeos así como todos los ciudadanos puedan madurar la necesidad de una cultura digital.

Concluyendo, cabe afirmar que la acción de la Unión Europea en materia de política educativa se ha ido progresivamente diversificando, pasando de una concepción de la educación vista como mero instrumento de inserción laboral a una perspectiva holística de la misma, esto es, pensándola como un pilar imprescindible para la formación de una dimensión europea de la ciudadanía, en su esencia realmente integrada y proyectada hacia un futuro de auténtico desarrollo humano y social.

4.4. La dimensión de la Educación Superior en la Unión Europea

Dando ahora un salto al enfoque cronológico hasta ahora mantenido, pondremos una atención más específica sobre la política de la Unión Europea en materia de Educación Superior, y esto por dos razones principales: en primer lugar, porque la orientación de la Unión Europea hacia el nivel de Educación Superior ha sido un eje fundamental durante toda su evolución; el segundo motivo remonta a las actuales transformaciones sociales, económicas y culturales que gran parte del mundo está atravesando. En efecto, precedentemente ya hemos reiterado como el nuevo contexto globalizado y tecnológico haya escandido casi impertérrito el ritmo evolutivo

de las sociedades modernas. Todo ello ha evidentemente tenido directas repercusiones sobre aquellas instituciones europeas variamente implicadas en el ámbito de la Educación Superior, puesto que éstas han precisado cada vez más la necesidad de viajar juntas hacia el horizonte de una sociedad europea económica y culturalmente sana así como constantemente orientada hacia el desempeño de un papel de protagonista en el panorama mundial. A raíz de ello, los países miembros han progresivamente concienciado la necesidad de coagular los esfuerzos en ámbito educativo para que finalmente emerja un sistema cohesionado y armónicamente orientado hacia modelos, contenidos y estructuras educativas integradas y sinérgicas.

Este reto resulta aún más apremiante en el caso de la Educación Superior, pues en este marco se juega la reputación de Europa en lo referido a la calidad de la educación y de la creación de conocimiento así como de la investigación científica y técnica.

De todos modos, la envergadura de dichos objetivos se ha encauzado hacia la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior*, escandido, entre otras iniciativas, por dos importantes documentos, a saber, la *Declaración de la Sorbona (1998)* y la *Declaración de Bolonia (1999)*.

4.4.1 El recorrido hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El binario preferencial sobre el que se ha venido desarrollando la política educativa europea en materia de Educación Superior cobra el nombre de *Proceso de Bolonia*. El núcleo principal de dicho proceso vierte sobre la creación del llamado *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, reto y horizonte de la reciente política educativa de la Unión.

El origen del Proceso Bolonia encuentra sus raíces en la *Declaración de la Sorbona*, del 25 de mayo de 1998, pronunciada en la homónima universidad parisina, bajo un espíritu unificador de los conocimientos de los distintos países europeos. Representativo en este sentido es el epígrafe 14º, que remarca la voluntad de “participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos”.

El coger dicha dirección en materia de política educativa supone evidentemente cierto grado de adaptación recíproca por parte de las diferentes estructuras educativas y curriculares. El objetivo es, por un lado, tratar de mantener la peculiaridad de cada sistema educativo y, por otro lado, de converger mutuamente hacia un marco formal de referencia mediante el cual todas las instituciones europeas de Educación Superior puedan armonizarse por lo que atañe su funcionamiento y objetivos globales.

A distancia de un año, el 19 de junio de 1999, se firma la *Declaración de Bolonia*, respaldada por 29 países y que ratificó claramente el nacimiento del *Espacio Europeo de Educación Superior* lo cual, a partir de entonces, será a menudo asociado con el llamado *Proceso Bolonia*. El espíritu de dicha Declaración, ya mencionado en la Declaración de la Sorbona, se redunda en su nueva fórmula en el epígrafe 3º: “La Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y de pertenencia a un espacio social y cultural común”.

Más enfocada ahora hacia cierto pragmatismo y apertura, la Declaración de Bolonia identifica en seis los pasos esenciales a alcanzar para el desarrollo pleno de un Espacio Europeo de Educación Superior (epígrafes 10 a 15):

- Elaborar una organización de los títulos más orgánica y comparable y, a tal fin, promover el uso del *Suplemento al Diploma*, cuya función principal es aplanar

- eventuales dificultades que puedan surgir sobre el reconocimiento mutuo de títulos, así como proporcionar informaciones detalladas sobre el mismo.
- Diseñar un sistema de enseñanza superior que básicamente descansa sobre dos ciclos fundamentales.
- Definir un sistema de créditos válido y utilizable a lo largo de todo el Espacio Europeo (el llamado *ECTS – European Credit Transfer System – Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*).
- Consolidar la eficiencia del sistema de movilidad de estudiantes y profesores en el Espacio Europeo, así como el necesario reconocimiento de títulos y periodos de estudio.
- Fomentar una aportación recíproca por parte de los países involucrados para que la calidad educativa sea en mejora constante.
- Finalmente, promover la dimensión europea de la enseñanza en la Educación Superior.

Al camino del Proceso de Bolonia se flanquearon tres reuniones en particular, ambas con el fin dúplice de evaluar los resultados alcanzados y, asimismo, proponer soluciones para conseguir lo prefijado: la primera tuvo lugar en Salamanca, el 28 y 29 de marzo de 2001. Dos meses más tarde la segunda, en Praga, el 19 de mayo de 2001, y, finalmente, en Berlín, el 18 y 19 de septiembre de 2003.

En la Convención de Salamanca se trazaron aquellos que se supusieron como principios guía en el desarrollo del Proceso Bolonia:

- La autonomía de las universidades.
- La educación como servicio público.
- El imprescindible relación que debe ligar la enseñanza superior y la investigación como motor evolutivo de una sociedad sana.
- La pluralidad y diversidad como fundamental oportunidad de crecimiento y madurez cultural y social.

En la conferencia de Praga, además de rematar los seis retos propios de la Declaración de Bolonia, se plantearon algunas consideraciones más; entre otras, reforzar la transcendencia del Aprendizaje Permanente como característica imprescindible de la Educación Superior Europea y, en este sentido, trazar un perfil educativo realmente integrante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; otro aspecto considerado fue la oportunidad de construir un Espacio Europeo de Educación Superior atractivo incluso para países no incluidos directamente en el territorio Shengen.

En los días 18 y 19 de septiembre de 2003 en Berlín tuvo lugar otra conferencia de importancia destacable, pues su parto, esto es, la *Declaración de Berlín*, procedió de un número importante de países (en esa época bien 40), todos ellos formalmente involucrados en el Proceso de Bolonia.

La Declaración de Berlín retoma, profundizándolos, cada uno de los objetivos definidos por el Proceso de Bolonia. A continuación se mencionan los más salientes:

- El tema de la *calidad* permanece firme y presente en la agenda del Proceso Bolonia: siempre respetando el principio de la autonomía institucional, la Declaración de Berlín apunta a que se establezca, tanto en ámbito europeo como nacional, unos sistemas de evaluación de la calidad educativa, comprendiendo estos también una evaluación de instituciones y programas. En la misma línea de acción, se espera conseguir un sistema de acreditación y de certificación extensible entre los distintos países involucrados. Finalmente, se prevé la constitución de un sistema internacional de cooperación y participación cuyo precipuo objetivo es la calidad de la dimensión universitaria. La ENQA – European Net Quality Assurance – actuará en efecto como

garante en tal sentido, proporcionado instrumentos técnicos para que las agencias nacionales de calidad educativa se puedan conformar coherentemente entre ellas.

- Otro aspecto atañe la implementación de un sistema de dos niveles, es decir, que introduzca Grado y Posgrado, cuya realización se espera para el año 2005.
- Un tercer punto, a menudo tratado en materia de política educativa europea, es el de la movilidad. La Declaración de Berlín se compromete a que, dentro de 2005, el intercambio entre los países involucrados en el Proceso de Bolonia sea más fluido y numéricamente cada vez más relevante.
- Otro aspecto define la implementación efectiva de un sistema de créditos de referencia. En este sentido, los ECTS cobran peso en numerosas instituciones de enseñanza superior, no obstante el proceso de traducción de títulos y asignaturas estaba todavía sujeto a ciertas dificultades. En este sentido, la Declaración de Berlín sostiene la adopción del Suplemento al Diploma (Diploma Supplement), cuyo uso se prevé extendido para todos los graduados dentro del 2005.
- Otro argumento de especial interés vierte sobre la promoción de la Dimensión Europea de la Educación Superior, particularmente los cursos y programas de estudio superior. En efecto, se hace cada vez más tajante la necesidad de que el sistema educativo enfrente temas de actual relevancia, como el proceso europeo de integración económica y social, la evolución de la estructura política europea, etc., y es justamente a raíz de ello que se propone particular atención al desarrollo de circunstancias adaptadas para el fomento de dicha dimensión europea de la educación superior.
- El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es otro eje portante del Proceso de Bolonia, y con la Declaración de Berlín se subraya aún más la voluntad de volver las instituciones educativas europeas atractivas para todo el mundo, incluso el extra-europeo.
- Finalmente, el concepto de Aprendizaje Permanente mantiene su trascendencia al rematarse, con la Declaración de Berlín, la importancia de ser concienciado y difundir ese principio para que penetre no sólo todo el alumnado sino también quienes, por diferentes razones, han abandonado el sistema educativo.

Además de los citados puntos, la Declaración de Berlín abarca un tema por entonces bastante novedoso, es decir, la creación de una labor sinérgica entre el Espacio Europeo de Educación Superior y un Espacio Europeo de Investigación, contribuyendo ambas dimensiones a proporcionar una rampa de lanzamiento hacia la llamada Sociedad del Conocimiento. Esto, junto a la calidad de la educación, al sistema en dos ciclos y al reconocimiento mutuo de títulos y periodos de estudio, representa las prioridades de la política educativa europea entonces concretada en el Proceso de Bolonia.

4.4.2 Los pilares del EEES

Por lo descrito hasta ahora cabe identificar en la Educación Superior, y más concretamente en la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, uno de los principales objetivos de la política educativa europea. Como ya habremos intuido, la voluntad de dicha política apunta sustancialmente al conseguimiento de una excelencia educativa así como de un progresivamente mayor nivel de empleo de los ciudadanos europeos y, finalmente, al desarrollo de un sistema de investigación científica y técnica de referencia mundial.

Dicha labor, tan articulada y ardua, descansa sobre el concepto/objetivo de la llamada Sociedad del Conocimiento que precisamente en la Educación Superior encuentra su autopista preferencial. En este panorama, el EEES pretende ser una fuente de armonización de los

distintos sistemas educativos europeos, condensando finalmente aspectos comunes y que hagan converger los ciudadanos europeos y todas las instituciones educativas hacia un terreno común.

Veamos ahora más en detalle los cuatro ejes fundamentales del susodicho EEES:

a) *Nueva estructura de titulaciones.*

- Con el fin último de permitir la equivalencia de los títulos de enseñanza superior expedidos en territorio europeo, se formula un sistema estructurado en dos ciclos y adoptado por todos los países miembros:
- El *First European Degree*, es decir, el denominado *Grado*, tendrá una duración de tres o cuatro años durante los cuales el estudiante deberá alcanzar cada año 60 créditos ECTS (European Credit Transfer System). A final de este primer tramo académico, el alumno contará con un título de 180 o 240 créditos ECTS, según la carrera académica elegida. Para pasar al segundo ciclo de estudios es indispensable superar este primer ciclo.
- El *Master*, o sea el llamado ciclo de *Posgrado*, puede haber una duración de uno o dos años a los que corresponderían respectivamente 60 o 120 créditos ECTS. El carácter de estos créditos podrá asumir tanto un enfoque de especialización profesional como más bien académico o, en ocasiones, una fusión de las dos orientaciones.
- Con el objetivo de consolidar el impulso convergente del Proceso de Bolonia, la Unión ha diseñado el llamado *Proyecto Tuning*, justamente dirigido a la armonización de las diversas titulaciones presentes en el panorama europeo de Educación Superior.
- Con un volumen de 7000 personas involucradas entre graduados universitarios, profesores y empleados, y con el apoyo de 105 departamentos de distintos países, el Proyecto Tuning se propuso en primer lugar de alcanzar una adaptación de las distintas titulaciones (en una primera fase referentes a las áreas de Educación, Empresariales, Física, Geología, Historia, Matemáticas y Químicas) para que resultaran más coherentes con la estructura ideada por el Proceso de Bolonia; coherentemente con ello, en una segunda fase se trató de elaborar perfiles profesionales comunes así como el itinerario formativo necesario para conseguir las relativas titulaciones; además, se espera poder aprovechar mutuamente las experiencias de los distintos países involucrados para finalmente elaborar una metodología compartida y provechosa para todos y, en fin, desarrollando una estructura curricular realmente integrada y de recíproco reconocimiento académico. Cabe subrayar como el espíritu de este proyecto en ningún momento apuesta a una homogeneización de los distintos currículos de la Enseñanza Superior europea, sino más bien intenta trazar unas coordinadas para que la realización del Espacio Europeo de Educación Superior sea efectivamente llevada a cabo, siempre salvaguardando la pluralidad educativa y cultural propia de cada país miembro.

b) *ECTS o European Credit Transfer System*

- Nacido en el clima Erasmus para apoyar la transferibilidad y reconocimiento de los créditos de los alumnos que acudía al susodicho programa europeo, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos pretende justamente fomentar la movilidad estudiantil mediante un sistema de reconocimiento de títulos y periodos de estudios realizados en el extranjero. Asimismo, se quiere impulsar una labor de

colaboración interuniversitaria para que finalmente el panorama académico resulte más límpido para los estudiantes y, de igual forma, sea posible cuantificar de modo convencionalmente reconocido eventuales títulos y/o periodos de estudio.

- Más detalladamente, el ECTS confiere a cada unidad de curso, por ejemplo una asignatura, cierta cantidad de créditos ECTS los cuales, sumando las unidades previstas en un año académico, deben sumar hasta 60 créditos, que representan el volumen total de trabajo estimado para un estudiante. Siempre según lo establecido, se estiman que a estos 60 créditos anuales correspondan aproximadamente 1600 horas, es decir, 40 horas a la semana durante 10 meses. Las susodichas horas incluyen cinco elementos principales:
 - Las clases presenciales precipuamente teóricas;
 - Las clases presenciales de tipo práctico (laboratorio, por ejemplo);
 - Las prácticas previstas por los distintos cursos académicos y desempeñadas en ámbitos extra-escolares;
 - El tiempo dedicado por un estudiante a la realización de su trabajo escolar;
 - El tiempo que aproximadamente se estima que el estudiante dedique a su estudio personal, en ámbito extraescolar.

En definitiva, uno de los aspectos más destacables del sistema de créditos ECTS consiste precisamente en no limitarse en considerar las meras horas de asistencia del alumno, sino su volumen total de trabajo, incluidos eventuales créditos conseguidos fuera de un centro de Educación Superior.

Por último, cabe mencionar como el instituto de Educación Superior que quiera adoptar el sistema ECTS deba proveer a:

- Nombrar un coordinador institucional, cuya función es supervisar la valoración de los créditos así como su asignación;
- Nombrar un coordinador de departamento que cuantifique el convierta en ECTS cada una de las asignaturas previstas por el departamento;
- Cubrir la asignación de créditos ECTS para toda las unidades del curso;
- Formular un catálogo que resuma el contenido de cada unidad de curso, su forma de evaluación y su valor en ECTS.

En conclusión, es oportuno señalar como la adopción del sistema de créditos ECTS supone un carácter voluntario, es decir, una serie de convenciones formalizadas y reciprocas que comprometan los distintos centros de educación superior que quieran involucrarse a tal fin.

c) *El Suplemento al Diploma*

La misma Unión Europea define el Suplemento al Diploma como “un documento adjunto al título de enseñanza superior cuyo propósito es mejorar la transparencia internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados, etc.)”²³. Así pues, este documento trata suplir cierta falta de información normalmente relacionada con las titulaciones emitidas en ámbito europeo, precisando así una aportación de datos útil a que el requerido reconocimiento u homologación de títulos llegue a buen fin.

²³http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm

Más específicamente, la estructura del Suplemento al Diploma consta de ocho capítulos así definidos:

- Identidad del estudiante;
- Características del título (área de conocimiento, institución de procedencia, idioma/s de estudio);
- Nivel de la titulación, esto es, la duración de los estudios y la relativa ubicación en el propio sistema de enseñanza;
- Información detallada sobre el programa de estudio emprendido, como por ejemplo el carácter de las asignaturas (obligatoria, optativa), la calificación por cada unidad de curso superada así como su correspondencia con el sistema ECTS;
- Función del título, o sea su salida profesional y/o la relativa posibilidad de acceder a otros estudios;
- Información adicional pertinente;
- Certificación formalizada del Suplemento al Diploma;
- Información sobre el sistema nacional de enseñanza superior (a este propósito mencionamos una vez más la red NARIC y su función representativa en tal sentido).

d) *Titulaciones conjuntas*

Finalmente cabe mencionar otra importante iniciativa dirigida al implemento del Espacio Europeo de Educación Superior: nos referimos a las *titulaciones conjuntas*, cuya función consiste en favorecer la cooperación interinstitucional entre los distintos centros de enseñanza superior europeos, respetando un criterio de elaboración mutuamente concertado.

4.4.3 El Proceso de Bolonia en España: menciones

España fue uno de los países que en 1999 firmó la *Declaración de Bolonia*, y a partir de entonces se ha involucrado por la causa llevada a cabo por el mencionado *Proceso*, tratando de convertirlo en realidad sinérgicamente con los demás países signatarios.

Cabe mencionar dos protagonistas principales en tal sentido: el entonces *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)* y la *Conferencia de Rectores de Universidades en España*.

Por lo que atañe las acciones del entonces MECD, se han propuesto dos documentos de particular importancia: el primero es un informe técnico encargado a Raffaella Pagani (Pagani, 2002), entonces asesora para la convergencia universitaria europea, que sirvió de referencia e impulso a un segundo documento, esto es, el Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicado en febrero de 2003 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), que de hecho trazará las coordinadas útiles para que la dimensión de la Educación Superior española emprenda el camino del Espacio Europeo de Educación Superior.

Por lo que concierne al CRUE, ya desde su Asamblea General del 14 de diciembre de 2000, con tema la armonización del sistema universitario europeo, esta institución deja clara la necesidad de implementar cuanto más ante posible el sistema ECTS y el Suplemento al Diploma.

De todos modos, uno de los índices que mejor representan cierto compromiso con respecto al proyecto de un Espacio Europeo de Educación Superior se realiza sobre el plano legal. A este

propósito, la *Ley Orgánica de Universidades*²⁴, de 21 de diciembre de 2001, introdujo el *Título XIII*, siendo esto enteramente dedicado al Espacio Europeo de Educación Superior. El artículo 88.1 afirma “El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior”.

En la misma línea de desarrollo normativo, cabe mencionar tres Reales Decretos inherentes respectivamente al Suplemento al Diploma, al Sistema ECTS y a la nueva estructura de estudios superiores (Grado y Posgrado).

En relación al Suplemento al Diploma, esto se ha visto regulado por el *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*²⁵.

Al artículo 3, este decreto lo define como sigue: “El Suplemento Europeo al Título es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada título universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior”. Asimismo, este decreto agrega un modelo de referencia para la redacción de dicho Diploma.

A los pocos días, otro decreto se promulga en aras del sistema ECTS: es el *Real Decreto 1125/2003, del 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*²⁶. Al artículo 3 dicho decreto define el *crédito europeo* como “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esa unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias correspondientes al plan de estudios”.

Se calcula en 60 créditos europeos el valor de cada año académico, estimando asimismo un tiempo de dedicación al estudio compreso entre 36 y 40 semanas. Coherentemente con ello, se calcula que a cada crédito europeo correspondan de 25 a 30 horas de estudio.

Al artículo 4.3 la Comisión Europea añade: “Se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esa asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las horas lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación”.

No obstante, al artículo 5.4 el susodicho Real Decreto permite conservar las calificaciones universitarias típicas del sistema educativo español.

Existe, además, la posibilidad de conceder la *matrícula de honor* por calificaciones iguales o superiores a 9.

Por último, este Real Decreto pone como el 1 de octubre de 2010 la fecha límite para que el sistema educativo español en cuestión migre al sistema de créditos ECTS.

²⁴Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado, n.º 307, del lunes 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425).

²⁵Boletín Oficial del Estado, n.º 218, de 11 de septiembre de 2003, pp. 33848-33853.

²⁶Boletín Oficial del Estado, n.º 224, de 18 de septiembre de 2003, pp. 34355-34356.

Finalmente, con respecto a la nueva configuración de las enseñanzas universitarias, en 2005 entró en vigor el *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. Más en concreto, este Decreto convierte el valor del Grado entre 180 y 240 créditos ECTS, incluyendo tanto enseñanzas básicas y de formación general como aquellas de carácter más bien profesional. Por otro lado, el Posgrado “estará dedicado a la formación avanzada, de carácter multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (artículo 8).

Por último, el *Real Decreto 56/2005 de 21 de enero*, se encarga de regular los estudios universitarios oficiales de Posgrado, reconociendo en concreto dos: Máster y Doctorado. El primero puede comprender una duración entre 60 y 120 créditos ECTS, mientras que el acceso al doctorado presupone haber conseguido un monte créditos de 300 ECTS.

4.4.4 Reflexiones sobre la dimensión de la Educación Superior en Europa

Por lo que hemos descrito hasta aquí, cabe asumir un primer importante hecho: la presencia tangible del tema de la Educación Superior en la agenda de la política europea ya desde los primeros tratados de origen. De hecho, un ejemplo tajante en este sentido se encuentra en el *Tratado EURATOM* de 1957 que, con su artículo 9, proponía la creación de una institución dirigida precisamente a la estimulación de la dimensión de la Educación Superior y de la investigación en Europa. Por otra parte, es también cierto que ya desde sus primeros momentos la política europea hizo hincapié sobre la libre circulación de profesionales, lo cual suponía evidentemente cierto planteamiento de una política educativa que permitiera que el reconocimiento mutuo de títulos y diplomas fuese efectivo (y, de paso, se incluyen títulos de estudios superiores).

Además, es preciso destacar como la multitud de disposiciones emprendidas por la Unión Europea en materia de Educación Superior posee carácter vinculante (al tratarse en gran parte de directivas) y por lo tanto, junto a aquellas emprendidas para otro pilar de la política europea, esto es, la Formación Profesional, constituyen un ejemplo ampliamente representativo de la clara dirección asumida por la UE en materia de educación.

Mirando en perspectiva, podemos identificar algunas etapas cruciales que han escandido el camino de la política de la Unión hacia la Educación Superior:

- Una primera importante fase es aquella comprendida entre los *Tratados originarios (1957)* y el *Acta Única Europea (1986)*, pues precisamente en ese periodo se traza el marco de referencia mediante numerosas acciones dirigidas a facilitar los procesos de reconocimiento de títulos. Destaca en este sentido la creación de la *red NARIC (Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico)*, surgida en 1984.
- Una segunda etapa cobra forma a partir de 1986, con el *Acta Única Europea*, cuyo merito es principalmente el haber inaugurado una camino de acciones vueltas a fomentar tanto el reconocimiento mutuo de títulos como los programas de movilidad en el marco de la Educación Superior (digno representante en este sentido es el programa *ERASMUS*).
- Finalmente, el principio de la tercera etapa encuentra su preámbulo en la *Declaración de la Sorbona* de 1998, que precede la *Declaración de Bolonia* de 1999, y del homónimo *Proceso* que de ahí despegará hacia el objetivo de la construcción de un *Espacio Europeo de Educación Superior*, y cuyo aterrizaje se preveía para el año 2010. En este largo recorrido, un paso importante se marca en el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en el año 2000, y en el que explícitamente la Unión Europea

se propone ser la economía basada en el conocimiento más competitiva al mundo. Con un objetivo de tal envergadura, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior representa casi el inevitable corolario de una acción tan transversal al mundo educativo así como de proporcional complejidad.

Dicho con otras palabras, la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior se configura como una plataforma de excelencia educativa adonde la calidad del personal educativo así como de los protagonistas de la investigación sean los motores propulsores de la Europa del conocimiento, una Europa ciertamente protagonista en el hodierno mundo globalizado.

El EEES, para llevarse con éxito, se inspira a algunos factores esenciales:

- La movilidad de los estudiantes y de los profesores como fuente imprescindible de un intercambio transnacional y a trescientos sesenta grados.
- El reconocimiento de títulos, objetivo de alta prioridad para la efectiva puesta en marcha de una economía del conocimiento dinámica y productiva.
- La cooperación interinstitucional, particularmente entre aquellas instituciones implicadas en el ámbito de la Educación Superior, al fin de cultivar el potencial intrínseco a la colaboración investigadora y en enseñanza.
- La excelencia, rasgo ineludible de un proyecto de educación que pretende justamente elevarse a niveles de competitividad mundial.

Más concretamente, el proceso de creación del EEES rueda sobre algunos fulcros específicos:

- Una estructura de las titulaciones de Educación Superior compartida por todos los países involucrados en el marco del EEES.
- Un sistema de créditos común de referencia.
- Un suplemento a los títulos de educación superior, útil al fin de mejorar la identificación y cuantificación de cuanto conseguido.
- Unas titulaciones conjuntas, síntesis del esfuerzo de diseño y de desarrollo de diferentes países del EEES.

En definitiva, el Espacio Europeo de Educación Superior representa un enorme proyecto, común a todos los países de la UE, que hace de la convergencia en materia de educación su objetivo permanente y que, en última instancia, se propone constituir la plataforma de despegue de una sociedad europea del conocimiento competitiva en el orden mundial, proporcionalmente colaborativa y, a la postre, cada vez más armoniosa a nivel educativo, económico y social.

5. TRABAJO SOCIAL Y CIUDADANÍA HOY: REPLANTEAR LA CIUDADANÍA EN UN CONTEXTO DEMOCRÁTICO INTERCULTURAL

Abstract

El objetivo central del presente capítulo consiste en evidenciar las dinámicas conflictuales que la ciudadanía experimenta en el actual contexto social, económico y cultural. A tal fin, a continuación se examinarán las evoluciones conceptuales y prácticas que caracterizan la figura de la ciudadanía, estudiando su proceso de transformación a partir de un contexto pre-moderno hasta llegar a una dimensión contemporánea. Sucesivamente, nos detendremos en algunos de los principales procesos de transformación que la ciudadanía está actualmente experimentando a partir de la presión de algunos fenómenos típicos de la sociedad hodierna: analizaremos en primer lugar el reto del plurinacionalismo y de la convivencia de distintas identidades culturales; en segundo lugar, abordaremos la cuestión de la llamada ciudadanía europea y los presupuestos necesarios para su viabilidad democrática; en tercer lugar, afrontaremos la temática de la inmigración al representar ésta un banco de prueba particularmente válido para la realización del proyecto de la ciudadanía europea; finalmente, terminaremos el capítulo deteniéndonos sobre el trabajo social de educar para la ciudadanía, analizando el porqué de su importancia en el ámbito escolar y extraescolar y, asimismo, su potencial rol de antídoto ante la disgregación social, económica y cultural que actualmente experimentan las sociedades occidentales.

Introducción

La década de los noventa del siglo precedente ha sido protagonista de un proceso de indudable trascendencia social, económica y cultural: por primera vez en la historia de las sociedades occidentales se han casi irremediabilmente agrietado algunos de los pilares fundamentales que hasta entonces habían cementado la estructura social occidental: hablamos del concepto de Estado-nación y de su instrumento de legitimación, esto es, la ciudadanía, concebida como vehículo preferencial de una política de nacionalidad (Zapata-Barrero R. , 2001). En efecto, aunque con diferentes matices según el contexto histórico-social, la ciudadanía se ha ido configurando como fuente de legitimación del poder político y, paralelamente, como factor de cohesión de identidades y social.

Sin embargo, es a partir de los citados años noventa que surge la necesidad antes y la urgencia después de replantear las bases sobre las cuales hasta entonces había descansado el modelo del Estado-nación junto a su relativa política de ciudadanía. Más concretamente, podemos identificar algunos principales factores que se han venido configurando como agentes de cambio del susodicho planteamiento del Estado-nación y del de ciudadanía como, por ejemplo, el pluralismo de identidades nacionales y el fenómeno de la inmigración. En las páginas a continuación se tratarán los mencionados factores de cambio para luego enlazarlos con algunas de las principales problemáticas que actualmente les caracterizan, es decir, el proyecto de construcción política de una Unión Europea intercultural y, por ende, la reformulación de un modelo de democracia y de ciudadanía intercultural.

Por tanto, examinaremos la conflictividad presente entre el modelo nacionalista y la teoría y práctica de una sociedad intercultural, mencionando también el fenómeno de la inmigración.

En segundo lugar, nos centraremos en la importancia del replanteamiento del concepto de ciudadanía y de una educación para la ciudadanía, argumentos que mucho tienen que ver con la construcción de la cohesión social en un Estado multicultural. No podemos no mencionar

también el concepto de ciudadanía en el contexto de la globalización, examinando asimismo su relación con el proyecto democrático.

Sin embargo, antes de centrarnos en el debate contemporáneo sobre la relación entre ciudadanía, sociedad intercultural e inclusión social, nos concentraremos sobre la evolución semántica del concepto de ciudadanía a lo largo de algunas fases históricas cruciales, más precisamente desde los tiempos clásicos hasta el periodo contemporáneo. Secundariamente, analizaremos los procesos de inclusión y exclusión social con respecto al dinamismo semántico que ha caracterizado la susodicha conceptualización de la ciudadanía hasta nuestros días.

5.1. El concepto de ciudadanía en perspectiva histórica: breve recorrido desde el mundo clásico al contemporáneo

Antes de analizar más detenidamente la evolución histórico-conceptual de la ciudadanía, cabe definir algunas puntualizaciones con respecto al uso que haremos de la noción de ciudadanía: en primer lugar, la ciudadanía no es ipso facto sinónimo de democracia, puesto que históricamente ha representado una identidad que, con distintas matices según la época histórica, ha sido utilizada por el poder político vigente para que éste, con palabras de Aristóteles, pueda relacionarse con una pluralidad de personas, a su vez parte de cierta estructuración social y política. La ciudadanía ha sido pues un instrumento funcional a la legitimación de la autoridad. En efecto, en gran medida podría afirmarse que la ciudadanía ha sido históricamente un concepto excluyente, puesto que “su semántica ha connotado constantemente un privilegio y un límite social, ético, político y económico frente a las demás personas no incluidas dentro de su alcance semántico” (Zapata-Barrero R. , 2001, p. 23).

Dicho esto, procederemos al análisis de la ciudadanía en perspectiva histórica utilizando su semántica como filtro para la identificación de la formula de estructuración social y del relativo criterio de legitimación de la autoridad propio de cada sociedad y periodo histórico considerados.

Más específicamente, centraremos nuestra atención sobre los siguientes principales contextos históricos:

- El contexto *pre-moderno*, que comprende el período *clásico griego*, el período *clásico romano*, el periodo *cristiano-medieval* y, finalmente, el periodo *renacentista y monárquico*
- *El contexto moderno*
- *El contexto contemporáneo*

Veámoslos más en detalle.

5.1.1 *El contexto pre-moderno*

Periodo clásico griego.

Convencionalmente se suele datar el comienzo de las bases de la ciudadanía al siglo VI a.C., más concretamente en el 640-558 a.C., cuando Solón desarrolla cierta actividad legislativa que sentará las bases de la ciudadanía griega. Sin embargo, es con Pericles (495-429 a.C.) que se origina la institución de la ciudadanía: este personaje político, en el difícil contexto socio-político derivado de la guerra del Peloponeso (431-404 a.C.), establece mediante decretos una restricción formal a la adquisición, jurídicamente hablando, del estatus de ciudadanía. De hecho, limitó dicha adquisición solamente a aquellos cuyos padres fueran ambos de origen

ateniense y, sucesivamente a la guerra, se impidieron los casamientos mixtos, con lo cual la ciudadanía aquí asume una connotación restrictiva.

Con la aparición de Aristóteles en la escena socio-política se asiste a un replanteamiento de la concepción de ciudadanía hasta entonces esbozada: en sus obras y actividades, Aristóteles propone definir el estatus de ciudadano no solamente a partir de lazos de sangre sino más bien a partir de su conducta cívica y política, dando así lugar por primera vez a la idea de vínculo entre ciudadano y el marco político de referencia. En efecto, tal vez el legado más importante que Aristóteles ha dejado, y que las sociedades a venir han en buenas cuentas heredado, hace referencia al carácter bidireccional del estatus de la ciudadanía, esto es, la capacidad potencial de gobernar y ser gobernado, de saber obedecer a las leyes que el gobierno impone puesto también que el mismo, junto a los demás ciudadanos, han contribuido a su formulación. Por tanto, el concepto de ciudadanía heredado por Aristóteles resulta particularmente valioso puesto que no separa la dinámica bidireccional de la ciudadanía sino que la considera como parte de la misma persona. Sin embargo, veremos como en distintas épocas históricas tendrá lugar dicha separación: más específicamente, se vendrá formando una concepción *fuerte* de ciudadanía - el ciudadano que elabora y ejecuta las leyes - y una acepción *débil* de la misma - el *ciudadano* súbdito o de segunda clase -. Dicha diferenciación sienta sus raíces en la época de la República y del Imperio romanos, propagándose hasta nuestros días.

En definitiva, si bien en el enfoque aristotélico sobresale la prioridad para el *bien común* frente al beneficio particular, la semántica de la ciudadanía no deja de representarse mediante una concepción limitativa: la adquisición del estatus de ciudadano precisa todavía ciertos requisitos de naturaleza económica (poseer una residencia y propiedades), social (el ser en grado de llevar una vida autosuficiente) y, finalmente, un requisito político, entendido tanto en su acepción *fuerte* (participación activa en la elaboración de las leyes) como *débil* (obedecer a las leyes). Por tanto, en este contexto, ser ciudadano es tener un estatus privilegiado amparado por ciertos derechos positivos.

Periodo clásico romano.

Tal vez la característica más relevante para entender la semántica de la ciudadanía en el contexto de la República y del Imperio romano es la escisión de la acepción débil y fuerte de la identidad ciudadana. En efecto, la concepción de la ciudadanía en época romana está profundamente condicionada por los peculiares factores demográficos y geográficos que caracterizarán sobre todo la construcción del Imperio romano. Paralelamente a ello, el estatus de la ciudadanía sufrirá variaciones tanto cualitativas como cuantitativas: conforme avanzaban las conquistas y crecía el Imperio, las oligarquías romanas se servían de la ciudadanía como instrumento de control, otorgando este estatus en grados diferentes según sus objetivos de dominación de los nuevos territorios (y de la relativa pluralidad sociocultural que de ello derivaba). A título de ejemplo, podemos citar la extensión del estatus de ciudadanía otorgado por el sexto rey de Roma, Servio Tulio (578-534 a.C.) quien confirió dicho estatus (caracterizado por ciertos privilegios civiles y económicos) a los llamados plebeyos a raíz del creciente protagonismo económico que esta clase (compuesta básicamente por mercaderes y negociantes) iba asumiendo en la economía del Imperio. En definitiva, la ciudadanía se manejó como instrumento de estructuración social por parte de una minoría gobernante (los patricios) que la utilizó como premio para cierta categoría de individuos que sí adquirirían algunos privilegios pero no el *ius suffragi*, puesto que, de lo contrario, los plebeyos hubieran entrado en directa competencia con la casta gobernante o, por decirlo con otras palabras, con los ciudadanos de primera categoría.

No obstante, el sistema de concesión del estatus de ciudadanía, aunque fuera ésta *de segunda clase*, generaba un incentivo para cuantos querían acrecer sus beneficios socio-económicos y, a la vez, permitía cierta forma de control y gestión de la creciente heterogeneidad del Imperio por parte de la clase dirigente. Por tanto, si bien se asiste a una extensión cuantitativa del

derecho al estatus de ciudadanía, todavía no se modifica su connotación elitista y excluyente, caracteres que, como hemos visto, vigían también en el periodo greco clásico.

De todos modos, desde el principio existieron constantes insurrecciones por parte de quienes pretendían adquirir el estatus completo de ciudadanía para así obtener plenamente los beneficios económicos, políticos y sociales que de ello derivaban. Estas tensiones culminaron a final de la República, cuando finalmente los *socii Italici* (aliados latinos) consiguieron el estatus pleno de ciudadanía, generando progresivamente un fenómeno de relevante trascendencia socio-cultural, es decir, una paulatina normalización cultural.

En efecto, la normalización del estatus de ciudadano - aunque subsistieran importantes diferencias entre el ciudadano *latino* y el *romano* - contribuyó a allanar las diferencias religiosas y culturales y, con la llegada del cristianismo antes - en el año 313 con el emperador Constantino - y con la proclamación del cristianismo a religión oficial del Imperio después - en 391 con el emperador Teodosio I -, se da lugar a un imponente cambio de la semántica del ser ciudadano. Ahora la ciudadanía se relaciona estrechamente con las leyes y las *autoridades sobrenaturales*: se entra en la llamada Edad Media.

El periodo cristiano-medieval.

Si tuviésemos que establecer el factor desencadenante del salto semántico de la ciudadanía en el periodo cristiano-medieval, cabría identificarlo en el proceso de desarrollo de la *civitas*, es decir, de la ciudad como entidad política y administrativamente autónoma. Sin embargo, este acontecimiento no cobrará forma concreta hasta el siglo XI. Por lo tanto, para entender como la ciudadanía del periodo cristiano-medieval se configura y cobra forma, hay que remontar al periodo final del Imperio romano.

En esta época, la difusión del cristianismo inicialmente se contrapuso a la dimensión excluyente de la ciudadanía así como concebida por el Imperio hasta entonces. Sin embargo, conforme el cristianismo se integraba en la sociedad de aquel tiempo, nació un nuevo sistema de lealtad, diferente del romano puesto que el tipo de recompensa se encontraba en un mundo ultra-terreno: todos aquellos que carecían de un estatus jurídico o social mínimo (extranjeros, esclavos, etc.) convergieron hacia un sistema recompensa (¿y rescate?) ultra-terreno, en el que las acciones emprendidas en la tierra determinan la posibilidad de acceso al más allá. He aquí que el cristianismo proporciona una base para la conducta cívica (Zapata-Barrero R. , 2001).

La propagación de la cultura cristiana lógicamente acentuó la proyección ultra-terrena de la acción humana, orientándolo hacia cierto ascetismo: en toda Europa proliferan los *monasterios* que funcionaron de elemento de atracción gravitacional de las lealtades comunitarias propias del ambiente circunstante.

Es en esta fase que cobra vida una progresiva compenetración entre religión y política: en efecto, la actividad social que cotidianamente se desarrolla alrededor del monasterio se vincula cada vez más al modelo de conducta religioso que de ello procede, hasta que los mismos obispos se convierten en agentes políticos.

Empieza así un proceso de retroalimentación en el que los aldeanos construyen su propia identidad a partir de los dictámenes del obispo de referencia y, paralelamente, van formándose estructuras administrativas cada vez más complejas, al proliferar también las relaciones comerciales entre las ciudades cercanas. En efecto, ya a partir del siglo VIII hasta el siglo XI, la ciudad cobra cada vez más protagonismo, al representar el eje político, administrativo y socio-cultural de la sociedad mercantilista. Ya no basta el mero requisito del lugar de nacimiento o de bautismo para definir el ciudadano, sino que intervienen sobre todo criterios de naturaleza económica: ahora el término ciudadano se utiliza en sentido descriptivo, para referirse a aquella persona que desempeña funciones mercantiles y/o administrativas en el marco territorialmente delimitado de la ciudad. El proceso de identificación entre ciudad y ciudadano se enlaza aquí más íntimamente, yendo más allá de la mera pertenencia a una comunidad parroquial o a un monasterio.

Es precisamente en este periodo histórico que tiene lugar un fundamental cambio semántico de la noción de ciudadanía: ahora no es la propiedad en sí a representar el criterio para definir el estatus de ciudadano sino que son los atributos de independencia y destreza económica que más bien determinan dicho estatus. Es justamente así que se fue preparando el terreno para el nacimiento de la burguesía. Como entidad política y administrativa autónoma, la figura de la ciudad se auto-consolida madurando cierta conciencia evolutiva y, coherentemente, desarrolla una estructuración social, legal y política cada vez más compleja, que consiente “la actividad económica de sus ciudadanos a cambio de un sistema de obligaciones, de deberes y de responsabilidades administrativas, sociales y militares” (Zapata-Barrero R. , 2001, p. 22): el binomio ciudad-ciudadano se estrecha aún más.

Por tanto, al consolidarse este vínculo entre ciudadanía y el reto del éxito económico, quiénes luchaban por conseguir el estatus de ciudadano en realidad lo hacían para conseguir los beneficios y el amparo legal necesarios para avanzar en sus proyectos económicos.

Paralelamente a las susodichas dinámicas, a partir del siglo XII y XIII empiezan a desarrollarse las primeras estructuras educativas, mediante las cuales las instituciones educativas politizan los contenidos de la enseñanza orientándolos hacia la construcción de un sentimiento de *patriotismo* y, por ende, de un vínculo íntimo entre lealtad cívica - hacia la ciudad de pertenencia - y patriótica, esto es, en una dimensión local. El conjunto de criterios religiosos, hasta entonces referencia del actuar ciudadano, se proyecta pues hacia un nuevo ideal igualmente intangible, esto es, la noción de *patria* y, consecuentemente, se impulsa un vínculo necesario entre el poner a disposición las propias competencias y recursos al servicio del bien común - básicamente la colectividad político-administrativa y la militar - y el ser un *buen* ciudadano. Es justamente en este proceso que se siembran las bases para la recalificación semántica de la ciudadanía, transformación que cobrará forma en el periodo renacentista.

Periodo renacentista y monárquico.

El movimiento renacentista, surgido durante los siglos XIV y XV, nace en contraposición a la herencia tanto del cristianismo y de su tajante proyección ultra terrena como de la presión ejercida por la prioridad del éxito económico y del lujo material durante el periodo mercantilista. Desde el apremio causado por las susodichas tendencias históricas surge el humanismo cívico, que encuentra su mayor exponente en Maquiavelo.

El elemento distintivo de la formulación humanista en Maquiavelo es indudablemente la participación activa del ciudadano en la vida de la república. Más concretamente, Maquiavelo se refiere a la práctica activa militar como forma preferencial con la que el ciudadano manifiesta y protege su propio compromiso con la patria. Lógica consecuencia de ello es el supuesto de una patria en continua tensión económica-militar con las potencias colindantes, con lo cual el requisito de una ciudadanía activa en Maquiavelo resulta imprescindible para la protección de la propia comunidad-patria.

Un ulterior vuelco semántico a la noción de ciudadanía se verifica con la llegada de las grandes monarquías europeas (del siglo XVI al XVIII), ya que las instituciones monárquicas mal encajan con el concepto republicano-activista de ciudadanía al menoscabar la relación de poder vertical y unidireccional que dichas monarquías suponen. Con otras palabras, se debilita el sentido fuerte visto en la ciudadanía aristotélica en neto favor de su vertiente débil: la institución del Estado monárquico es la única en grado de legislar de forma totalmente independiente de otras autoridades, si bien la religión continúa a desempeñar un papel importante en orientar la conducta de las personas. Por lo tanto, no todo el mundo podía adquirir el estatus de ciudadano pero todos eran considerados súbditos del poder monárquico.

Quien bien resume el tumultuoso contexto que gravita alrededor de la confusión semántica entre súbdito y ciudadano es J. Bodino (1530-1596): en efecto, el pensamiento de este destacado jurista francés, orientado hacia la legitimación de sistema monárquico francés de entonces, se centra en la dimensión *débil* de la ciudadanía, es decir, su inercia frente a la soberanía de la monarquía, a la cual debe obedecer sin reservas. Sin embargo, uno de los

aspectos más significativos introducidos por Bodino atañe su extensión de la categoría de súbdito a un rango no más meramente feudal, religioso y, en todos casos, de carácter local, sino nacional. De este modo, Bodino en cierto sentido traslada la idea de lealtad del súbdito a un nivel nacional, introduciendo pues un paralelismo entre el *citoyen* y el vasallo del Estado monárquico.

Ahora bien, históricamente hablando todavía no se ha concordado sobre la exacta ubicación temporal de la introducción de la dimensión de *igualdad* junto a la de ciudadanía (si bien por supuesto se conviene en localizarla en el siglo XVII). No obstante, pueden identificarse tres principales factores que han contribuido de manera determinante a la introducción de la igualdad como extensión conceptual de la ciudadanía (Zapata-Barrero R. , 2001):

- La aparición de la doctrina del Estado soberano y, consecuentemente, la lógica necesidad de un aparato legal de rango estatal que determine modalidades y vínculos relacionales entre cuantos componen una nación.
- La obligación de establecer confines jurídicos y de lealtad entre los habitantes de un país y los extranjeros.
- La crisis del poder religioso y de su influencia en el actuar formal e informal de los ciudadanos (pensamos en el llamado protestantismo) y la subyacente conciencia del pueblo que empieza a madurar un sentido proactivo frente a las leyes y las formas de gobierno que les contornan.

A raíz de los tres factores citados, cabe mencionar las obras de Hobbes y Locke como representantes de un movimiento intelectual encaminado hacia la búsqueda de nuevas y más sanas formas de legitimación del poder.

T. Hobbes, particularmente en su obra intitulada *Leviathan*, sugiere la necesidad de encontrar formas de legitimación del poder a partir de un determinado requisito, esto es, mayor congruencia y racionalidad entre la dimensión social y la política. A raíz de ello, Hobbes introduce un elemento de fundamental importancia y que sobrevivirá hasta nuestros días: el contractualismo como forma de organización social. No obstante, hay que señalar como la mencionada propuesta no se base todavía sobre principios democráticos, ya que Hobbes en su teoría no prevé ni límites legislativos de la autoridad vigente ni tampoco piensa en el ciudadano como un agente llamado a contingentar estos límites. Por tanto, en su visión la monarquía sigue siendo soberana e independiente de otras formas de autoridad, y el ciudadano sigue siendo considerado un súbdito y, consecuentemente, obligado a la obediencia y lealtad absoluta al monarca.

Es con personalidades como J. Locke, B. Franklin, A. Hamilton o también con los padres fundadores del pensamiento desencadenante la Revolución Francesa, como Montesquieu, Voltaire, Diderot, Condorcet o Rousseau, que brotará en los individuos la conciencia social de la igualdad de derechos y el relativo poder de redimensionar el actuar del monarca.

Resulta particularmente interesante para nuestra análisis sobre la evolución semántica de la ciudadanía el pensador J. Locke: éste asume la idea de que la persona, prescindiendo de su pertenencia a un dado Estado o estructura jurídica, es naturalmente poseedor de una propiedad y, de aquí, la necesidad de una figura contractual como forma de protección de dicha propiedad, en cuanto instrumento principal de expresión de la libertad individual. Por tanto, el poder legislativo está limitado por los derechos naturales fundamentales en la propiedad, derecho que, en caso de ser violado, legitima los ciudadanos a defenderse. (Zapata-Barrero R. , 2001). En todos casos, cabe mencionar como en Locke la facultad de rebelarse de los ciudadanos no ha de entenderse en el sentido de una transformación o reformulación de la estructura de poder, sino como dirigida a restablecer el orden preexistente. La ciudadanía, por tanto, sigue siendo un concepto excluyente y el poder político todavía prerrogativa de una oligarquía.

5.1.2 El contexto moderno

El periodo de la Ilustración.

Resumiendo, en el siglo XVIII nos encontramos con cuatro principales concepciones semánticas de la ciudadanía, es decir, ciudadano:

- Como habitante de la ciudad;
- Como miembro de la clase burgués y en contraposición con la nobleza, el clero y el campesinado;
- Como súbdito del Estado;
- Como *Citoyen*, en oposición al concepto de súbdito.

Siguiendo con la cronología histórica de dicha evolución semántica, es en el periodo de la Ilustración que las dos últimas acepciones cobrarán protagonismo. Indudablemente un cambio radical en la definición de la ciudadanía se da con la Revolución francesa, la cual rompe drásticamente con la herencia semántica pasada al introducir el carácter de la igualdad para todo miembros de conjunto social llamado *le peuple*, el pueblo. Los términos utilizados en el documento emblemático de la Revolución, la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, no son por supuesto casuales e introducen importantes matices conceptuales: la palabra *homme* indica la subjetividad de la persona sin definir su vínculo con una institución de poder en concreto; por el contrario, *citoyen* sí delimita la relación de la persona con una determinada institución y, además, se utiliza ahora la expresión *bourgeois* para subrayar la actitud del sujeto a orientar sus intereses a fines comunes y no privados. Por lo tanto, el claro intento de la Revolución francesa fue romper la dualidad (propia del periodo del *Ancien Régime*) entre hombre y ciudadano o, dicho con otras palabras, vincular indisolublemente el ser persona y el ser sujeto de aquellos derechos considerados imprescindibles para la actuación como ciudadano. A título de ejemplo, al artículo 1 la *Déclaration* declara “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos” y, con respecto al redimensionamiento del poder monárquico o estatal, el artículo 2 declama “La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Esos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.”. Y, finalmente, al artículo VI, se menciona el término *ciudadano*: “La ley es expresión de la voluntad de la comunidad. Todos los ciudadanos tienen derecho a colaborar en su formación, sea personalmente, sea por medio de sus representantes. Debe ser igual para todos, sea para proteger o para castigar. Siendo todos los ciudadanos iguales ante ella, todos son igualmente elegibles para todos los honores, colocaciones y empleos, conforme a sus distintas capacidades, sin ninguna otra distinción que la creada por sus virtudes y conocimientos.”. Por tanto, la condición de ciudadano no es excluyente de la de hombre sino que simplemente indica el criterio formal mediante el cual el sujeto se relaciona con la colectividad.

Resumiendo, la Revolución francesa ha dejado una huella indeleble en la semántica de la ciudadanía, particularmente a raíz de algunos elementos innovadores:

- Por primera vez se relacionan explícitamente y en un mismo plano los elementos de la ciudadanía y de la igualdad por humana naturaleza. Consecuentemente, por el mismo hecho de ser humano se adquiere naturaleza jurídica y, por ende, las diferencias de clase social previamente existentes se reconducen ahora a criterios de natura económica, política y social y no meramente religiosos o naturales.
- La identificación entre ciudadanía y nacionalidad se estrecha cada vez más.

- El sensible avance de una idea de emancipación universal. Este factor, de importancia trascendental para las futuras evoluciones semánticas de la ciudadanía, bien se refleja en las obras de Rousseau. El ciudadano rousseauiano es un sujeto en grado de participar en el poder legislativo y judicial, uniendo de hecho la connotación débil y fuerte que encontramos en las obras de Aristóteles. En definitiva, Rousseau salda un vínculo entre ciudadanía y autonomía que es tal sólo si puede expresarse libremente en la esfera pública” (Zapata-Barrero R. , 2001).

En definitiva, en este contexto histórico de la Ilustración asistimos a unos progresivos e inexorables cambios con respecto al núcleo conceptual de la ciudadanía: aunque estamos todavía lejos de un criterio universal de determinación del ser ciudadano, sin embargo se empieza a involucrar diferentes estratos sociales - como la burguesía -. Consecuentemente, la acepción de ciudadanía abandona su carácter previo de estatus privilegiados y, por ende, va predisponiéndose a su progresiva universalización.

5.1.3 *El contexto contemporáneo*

Ante todo cabe puntualizar que la semántica contemporánea del término *ciudadanía* no consta de una definición unívoca y universalmente aceptada o, mejor dicho, su conceptualización escurridiza se presta a interpretaciones que varían según el contexto socio-cultural, político y económico, de manera que hoy día existe un núcleo semántico más o menos compartido pero, al acto práctico, dicho núcleo suele distorsionarse en prácticas no siempre coherentes con ello. Sin embargo, en la constitución de la semántica contemporánea sobre ciudadanía, hay que destacar dos elementos que introducen ciertas contradicciones teóricas y factuales de la noción de ciudadanía, a saber, el nacionalismo y el mercado económico.

Nacionalismo y ciudadanía.

El siglo XIX ha sido sin duda caracterizado por el nacimiento de la figura del *Estado-nación*, cuyo protagonismo ha implicado evidentemente una ulterior evolución semántica de la ciudadanía: si antes este estatus estaba enlazado con una dimensión territorial y culturalmente más circunscrita (pensamos en el papel de la religión en la Edad Media precedentemente mencionado), ahora el rango de referencia del ciudadano es el Estado-nación, una comunidad política mucho más amplia que antes y que jurídicamente abarca una multitud de ciudades dependientes de un único centro de poder. Todo ello básicamente genera nuevos mecanismos de creación de identidad ciudadana, alimentando no pocas contradicciones.

En estos procesos de cambios tan trascendentes cobra cada vez más fuerza la relación entre estatismo y nacionalismo “dando lugar a la convicción que la persona sólo puede adquirir una identidad política en tanto que ciudadana de un Estado que es nación, una nación que es Estado.” (Zapata-Barrero R. , 2001, p. 36).

La herencia universalista del siglo XVII y XVIII relativas al repudio del poder monárquico a favor de una soberanía popular se distorsiona con la presión, por parte del Estado-nación, para vincular a sí mismo el ciudadano en sentido patriótico y jurídico. Por tanto, el intrínseco intento del Estado-nación es crear una unidad cultural, territorial y socialmente homogénea y leal al *dios-nación*.

Ahora bien, en el contexto descrito, el proceso de estructuración de la constelación político-jurídica de derechos y deberes ciudadanos se puede reducir a dos principales criterios: los llamadas *jus soli* y *jus sanguinis*.

El *jus soli* se rehace a una definición de nación étnicamente derivada mediante la cual se define ipso facto como ciudadano aquella persona que nace en un determinado territorio jurídicamente delimitado (el Estado-nación). La persona, pues, se convierte en ciudadano no a partir de un proceso de adquisición de conciencia nacional y sentido de pertenencia a una nación, sino que se codifica como ciudadano por el mero hecho de haber nacido en un dado territorio nacional. Por el contrario, el *jus sanguinis* prevé la asignación del rango de ciudadano a partir de un criterio de filiación, es decir, a partir de la nacionalidad de los padres, sin tener en cuenta el territorio nacional de nacimiento.

De todos modos, como decíamos al principio, en el proceso de creación de la identidad ciudadano-nación que acabamos de describir, entra en juego otro factor que meterá en crisis la extensión universal del principio de igualdad al estatus de la ciudadanía: el elemento económico.

Economía, mercado y ciudadanía.

Una vez más, cabe reiterar como, a lo largo de las evoluciones históricas y semánticas que han acompañado la conceptualización de la ciudadanía, este estatus haya sido instrumentalizado en sentido excluyente, al representar una identidad-filtro que, según los contextos históricos y las contingencias económicas, ha sido utilizada para la configuración de sociedad así como deseada por los poderes fuertes. Por ello, como hemos precedentemente mencionado, lo que convierte la ciudadanía en un estatus democráticamente fundamentado es el principio de universalización de la igualdad de derechos.

Ahora bien, cabría retomar la teorización de T.H. Marshall para aclarar el dilema teórico y factual acerca de la conjugación del principio de igualdad versus el principio de desigualdad intrínseco a la economía capitalista.

Como sabemos, T.H. Marshall, en el contexto del segundo posguerra y de plena creación del *estado del bienestar*, se pregunta cómo podrían coexistir dos elementos cruciales como la ciudadanía y el mercado capitalista, al regirse ambos sobre principios reguladores aparentemente antitéticos e incompatibles.

Ante todo, T.H. Marshall parte del supuesto que la ciudadanía y el mercado capitalista evolucionan básicamente en tándem. Sin embargo, al profundizar dicha evolución, Marshall identifica tres dimensiones distintas de derechos que, con tiempos y ritmos distintos, han contribuido en la formulación de la noción de ciudadanía de aquel entonces: los derechos civiles, sociales y políticos. Ahora bien, sin detenernos sobre la definición de las susodichas clases de derechos (al haberla tratada en precedentes apartados), baste decir que, por un lado, Marshall sostiene que los derechos civiles y políticos son esenciales para el funcionamiento y desarrollo del mercado y, por otro lado, son justamente los derechos sociales los deputados a mitigar las desigualdades generadas inevitablemente por un sistema de mercado capitalista. En resumidas cuentas, Marshall se preocupa de justificar la coexistencia de dos principios reguladores conflictuales, a saber, el principio de igualdad (relativo al estatus de ciudadanía) y el principio del mercado (basado en cierta estructuración más o menos dinámica de desigualdades). A partir de dichos supuestos, Marshall introduce el núcleo de derechos sociales propios del Estado del Bienestar como alibi para la atenuación del inevitable conflicto intrínseco a la relación entre un principio de justicia social y el movimiento desigualitario propio mercado capitalista. Sin embargo, la honestad intelectual de Marshall lo lleva a admitir que, en el momento histórico que a él pertenece, el mencionado conflicto todavía no se ha resuelto.

Finalmente, cabe mencionar un aspecto relacionado al binomio ciudadanía e igualdad, es decir, la participación social y su concretización en los movimientos sociales. En efecto, la ciudadanía está en una relación bidireccional con los movimientos sociales, puesto que estos últimos contribuyen a la ampliación de los derechos de ciudadanía los cuales, a su vez, promocionan la constitución y evolución de nuevos movimientos sociales.

Ahora bien, la importante actividad de los movimientos sociales puede básicamente concretarse en dos procesos: el de inclusión social y el de creación de nuevos componentes de

la ciudadanía (Zapata-Barrero R. , 2001). Ejemplo evidente del primer proceso se da con la inclusión de los llamados inmigrantes en el ámbito jurídico-territorial de una nación. Sin embargo, el proceso de inclusión no supone un cambio cualitativo o la creación *ex novo* de derechos sino que se limita a extender cuantitativamente ciertos derechos preexistentes. Por otro lado, los movimientos sociales, en su función creadora de nuevos elementos de ciudadanía, desempeñan una significativa labor de cambio semántico y cualitativo de la ciudadanía. Este último proceso asume una importancia trascendental en la evolución de la sociedad humana (en sentido general) ya que está a la base de los cambios y metabolizaciones sociales necesarios a la evolución (deseablemente en sentido mejorativo) de las relaciones entre los miembros de la sociedad.

Concluyendo, el progresivo aumento de situaciones de conflicto entre los derechos civiles y de autonomía de la persona, por una parte, y las evoluciones de los sistemas políticos, económicos y sociales, por otra parte, nos lleva cuanto menos a la obligación moral de considerar la problemática que la semántica hodierna de la ciudadanía va asumiendo, además de condensar en su conceptualización gran parte de los problemas de integración socio-económica y, en última instancia, humana, que suscita la ferviente realidad pluricultural de la que somos parte.

5.2. Ciudadanía, pluralismo cultural y democracia: el reto del plurinacionalismo

En el precedente epígrafe hemos visto resumidamente como, generalmente hablando, el proceso de construcción de la ciudadanía y de la democracia, tal y como hoy las conocemos, ha sido muy complejo y laborioso: aspectos como la separación de poderes, el pluralismo político, la legitimación política mediante procesos electorales democráticos o el sistema de garantías de unos derechos y libertades fundamentales, todos ellos son el destilado de una incalculable progresión de acontecimientos sociales, culturales, políticos y económicos a lo largo de la historia humana. Dichos procesos han culminado finalmente en lo que hoy llamamos *democracias liberales*, sistema axiológico de referencia en el contexto sociopolítico occidental contemporáneo. Sin embargo, en su funcionamiento dicho sistema puede esconder muchas contradicciones e incoherencias que, a su vez, pueden originar conflictos sociales, políticos, económicos y culturales y, por ende, poner en riesgo la aplicación de los principios genuinamente liberales de referencia.

Dichos desequilibrios hoy día se manifiestan con formas preocupantes y acuciantes particularmente a raíz de dos macro-fenómenos: la globalización económica, política y tecnológica, y la emergencia en su interior de una serie de movimientos colectivos de carácter cultural (Requejo, 2001). En este apartado nos ocuparemos precisamente de algunas principales problemáticas que están surgiendo en el seno del sistema democrático occidental con relación a los dos citados fenómenos y que, a la postre, ponen irreversiblemente en tela de juicio el modelo hasta ahora de referencia en la constitución y auto-reglamentación de las sociedades occidentales: el del Estado-nación.

Ciudadanía democrática hoy y ayer: reformularse antes el nuevo pluralismo

No cabe duda de que hoy día las democracias contemporáneas están siendo atravesadas por cambios trascendentales y frenéticos que progresivamente están ensanchando su complejidad estructural y sus dinámicas de progreso social, cultural, político y económico. Estos espasmos estructurales coliden con el contenedor liberal-democrático hasta ahora utilizado, obligando a reformular los conceptos de progreso y pluralismo democrático que representan unas

referencias fundamentales a la hora de reflexionar en cómo tratar hoy la noción de ciudadanía democrática (Requejo, 2001).

Por tanto, podríamos figurarnos dos aspectos fundamentales que nos parece oportuno asumir a la hora de replantearnos la relación liberalismo-pluralismo cultural:

- La tradición política liberal, tanto en su vertiente teórica como en la práctica, muestra unos límites con respecto a una integración adecuada del pluralismo cultural en los procesos democráticos que la determinan.
- Progresivamente se va extendiendo la asunción de la interculturalidad como, a la vez, fenómeno contemporáneo y valor deseable, hecho que, en la práctica democrática, se traduce en la urgencia de mayor coherencia ética y funcional.

Analizando más en detalle los susodichos puntos, con respecto al primero podemos ante todo recordar cómo, en su constitución, el modelo del Estado-nación ha sido pensado fundamentalmente a partir de unos supuestos de carácter cultural ampliamente compartidos. Sin embargo, los más recientes fenómenos socioculturales, como la inmigración o la globalización y, más en general, una inexorable compenetración del pluralismo cultural, ponen en tela de juicio algunos pilares clásicos de la tradición liberal-democrática, puesto que hasta ahora las diversidades culturales han sido tratadas más bien como desviaciones particularistas y no como parte integral del tejido sociocultural. Todo ello ha conllevado a una discrepancia entre la teoría liberal-democrática y la gestión práctica de la pluriculturalidad. Resultará evidente pues que, en su ADN, el modelo del Estado-nación ha empapado de cierta hegemonía cultural la estructura teórica y práctica sobre la que se ha ido rigiendo, demostrando a la postre sus límites en la capacidad de metabolizar democráticamente el hodierno pluralismo cultural.

Con respecto al segundo punto antes mencionado, la apuesta del liberalismo político consiste en *optimizar* los valores democráticos que lo sustentan a favor de una legítima integración del pluralismo cultural en el circuito democrático, contrastando pues la tendencia de muchas sociedades a pensar que existe una sola manera de ser racional o de ser moral. Muy lamentablemente, y no obstante el fenómeno del pluralismo cultural no sea propiamente reciente, en el contexto actual todavía no se han resuelto las tensiones entre la normativa liberal-democrática y la heterogeneidad cultural protagonista de los últimos años. De hecho, definir el *quién* es ciudadano y el *cómo* es un dilema omnipresente en la agenda política de los Estados contemporáneos.

Pluralismo cultural y democracia a dos velocidades

Al día de hoy, por lo menos a un nivel teórico, es posible incluir universalismo y particularismo en un mismo marco conceptual: en efecto, por un lado el universalismo se rehace a unas identidades individuales e igualmente relacionadas; por otro lado, el particularismo se sustenta más bien de las dimensiones comunitarias de la identidad cultural del ser humano, adquirida en los procesos de socialización (Requejo, 2001). Sin embargo, esta coexistencia conceptual no está exenta de tensiones, particularmente con respecto a la dimensión factual de la aplicación normativa. En efecto, en la compleja trama de procesos de legitimación del poder en el marco político-jurídico, el principio de universalidad no suele coincidir con la imparcialidad aplicativa y, del mismo modo se comporta la particularidad normativa con la aplicación parcial de las reglas (Nagel, 1996). Por tanto, pueden darse cuatro combinaciones distintas por lo que se refiere a la normatividad legitimadora en las democracias plurinacionales, todas ellas en función del tipo de liberalismo y de la relativa modalidad de aplicación: puede definirse un liberalismo más bien centrado en los derechos individuales y una tolerancia pasiva del

pluralismo cultural presente en su marco territorial de referencia, y un liberalismo político más enfocado a una regulación de unas garantías constitucionalmente determinadas y que permitan la integración real del pluralismo cultural circunscrito a una determinada dimensión estatal. A continuación se resume gráficamente las posibles combinaciones entre tipologías normativa y modalidades de aplicación (Requejo, 2001):

Tabla 8 Tipos de normatividad legitimadora en democracias plurinacionales

		NORMATIVIDAD UNIVERSALISTA	NORMATIVIDAD PARTICULARISTA	
		<i>Legitimación basada en valores e intereses vinculados a la dignidad de cualquier ser humano</i>	<i>Legitimación basada en valores e intereses vinculados a las diferencias culturales de colectividades o grupos específicos</i>	
VÍAS DE APLICACIÓN NORMATIVIDAD	IMPARCIAL <i>Aplicación uniforme de reglas y criterios a todos los individuos y grupos</i>	Legitimación de Derechos Humanos de carácter civil, participativo, socio-económico y cultural (dimensiones individuales y colectivas)	Colectividades nacionales o étnicas con autogobierno + territorialidad (Estados, colectividades nacionales no estatales)	Grupos sin autogobierno + sin territorialidad (Poblaciones inmigradas, religiosas, etc.)
		<i>Teorías iusnaturalistas, kantianas y utilitaristas</i> Liberalismo 1	<i>Legitimación de derechos o valores específicos (individuales y colectivos), instituciones y políticas internas a la colectividad</i> Liberalismo 2	Legitimación de valores e instituciones específicos de grupo
	PARCIAL <i>Aplicación de reglas y criterios de forma favorable a determinados individuos y grupos</i>	Legitimación de políticas internas de discriminación positiva (género, clase social, lengua, etc.)		
		(Políticas de carácter transitorio)	(Políticas de carácter permanente)	

Nacionalismo, plurinacionalismo y democracia

A estas alturas cabría afirmar que los argumentos que acabamos de esgrimir convergen básicamente en una disonancia de fondo entre la teoría y la práctica del liberalismo democrático, y ello se debe esencialmente a que las democracias liberales nacen de un modelo nacionalista. Dicha disonancia se ha progresivamente hecho más indudable, entre otros factores, con los recientes fenómenos de la globalización y el surgir y acentuarse de realidades multiculturales. Sin embargo, el debate hodierno no vierte ya sobre el binomio nacionalismo-liberalismo democrático, sino sobre diferentes propuestas y modelos de democracias liberales y, por ende, diferentes formulas de ciudadanía democrática.

Por tanto, utilizando también la tabla relativa a los tipos de normatividad que acabamos de reportar, podemos delinear dos tipos de interpretaciones del liberalismo democrático: por un lado, hay un modelo liberal-democrático articulado fundamentalmente sobre unos derechos individuales de tipo *universal* y un ideal igualitario de ciudadanía, a saber, que no discrimine el ciudadano en su autonomía individual en el ámbito público y privado. En esta modalidad del liberalismo-democrático, el concepto de *derechos colectivos* viene visto con suma desconfianza en cuanto potencialmente dañino para el individuo y su autonomía, ambos elementos considerados imprescindibles para el buen funcionamiento del susodicho modelo político y social. Por otro lado, vemos un liberalismo-democrático que a la dimensión individual de los derechos añade otra dimensión más, la de unos derechos colectivos atribuibles a determinadas colectividades culturales. Este reconocimiento de derechos colectivos, para ser efectivo, debe pasar por una traducción en términos constitucionales de los derechos y valores que caracterizan unos específicos grupos culturales. Esta segunda forma de liberalismo justifica el reconocimiento constitucional y práctico de dichos derechos colectivos justamente a partir de las carencias demostradas en la aplicación de los derechos individuales, por parte de un grupo mayoritario, a aquellas minorías culturales coexistentes en el mismo ámbito democrático que la susodicha mayoría enmarca. En resumidas cuentas, esta segunda interpretación de la política liberal-democrática da por hecho la inseparabilidad de las peculiaridades culturales de una determinada colectividad (sea ella mayoritaria o no) y, asumido ello, pone en tela de juicio la efectiva aplicación del derecho fundamental de igualdad por parte del liberalismo del primer tipo, puesto que los mecanismos institucionales a los que se rehace generan constantes discriminaciones hacia las minorías culturales presentes en un determinado marco estatal. Por tanto, la (teórica) neutralidad cultural del modelo tradicional del Estado-nación y su universalización del principio de igualdad, se traduce, en la práctica, en una progresiva marginación (o asimilación) de aquellos grupos culturales que no corresponden al patrón cultural hegemónico estatal. Todo ello se traduce en que la ciudadanía no sale al mismo precio cultural para las diferentes colectividades nacionales que conviven en los estados liberal-democráticos, puesto además que las nacionalidades minoritarias acaban con pagar la igualdad de ciudadanía con una desigualdad menospreciante su peculiaridad cultural y su identidad (Requejo, 2001).

Por tanto, dando por sentado el liberalismo democrático como coordinada referencial en la organización social contemporánea, lo que se pretende con el segundo modelo liberal-democrático antes mencionado es proponer una fórmula política evolucionada finalizada al mantenimiento del núcleo axiológico compuesto de la libertad, igualdad y dignidad individual, pero en un contexto plurinacional y democrático. Este objetivo precisa necesariamente una reformulación semántica de los elementos que componen el citado núcleo y, además, un consecuente reconocimiento constitucional y de la autonomía de los grupos nacionales minoritarios. Se trata, en definitiva, de introducir formalmente y factualmente unas *protecciones externas* (Kymlicka, 2003), una especie de cascara institucionalmente legitimada mediante la cual los grupos minoritarios puedan protegerse de las presiones aplicadas a varios niveles por

el grupo mayoritario. Esta operación debe ser coherente con los principios del culturalismo liberal y, por tanto, debe proteger la libertad de los individuos en el seno del grupo y, a la vez, promover relaciones de igualdad (de no dominación) entre grupos (Kymlicka, 2002).

En efecto, cabe afirmar que la ciudadanía misma es un contenedor formal mediante el cual el Estado mismo *protege* a sí mismo de eventuales presiones desequilibrantes que puedan proceder de otros Estados, con lo cual básicamente ejercería la misma función protectora tanto en un ámbito de mayoría cultural como de una minoría cultural.

En definitiva, al acercarnos al dilema entre los nacionalismos, la cuestión ciudadana y los principios base del liberalismo-democrático, ante todo no hay que olvidar que intentamos racionalizarlo a partir de unas herencias culturales que no hemos decidido directamente y que, no obstante, afectan en cierta forma nuestra consideración del susodicho dilema. Por ello, sugerimos pensar en el liberalismo de segundo tipo como una propuesta evolutiva del liberalismo-democrático tradicional, propuesta que nace de la constatación de los límites universalistas en la aplicación de los principios de igualdad, libertad y pluralismo. Más concretamente, es en la aplicación de dichos principios inspiradores a las minorías culturales que sobresalen límites al pleno ejercicio del derecho a la ciudadanía así como delineada por la democracia liberal tradicional. Ahora bien, el contexto actual impone una reformulación semántica del léxico jurídico del liberalismo-democrático tradicional para que la legitimación democrática de la ciudadanía, derecho-eje del estado contemporáneo, cobre sustancia teórica y factual. El liberalismo de segundo tipo nos muestra como la autonomía moral debe acompañarse al derecho de ciudadanía y, a la vez, no puede escindirse de la *autoidentidad* individual empírica (Requejo, 2001). Todo ello, en un contexto de plurinacionalista, implica la necesidad de refinar constitucionalmente las normas inherentes los derechos de la ciudadanía nacional justamente porque, de fondo, es cuanto exige la misma normatividad liberal. No podemos que augurarnos que esta necesidad de coexistencia normativa sea vista no como una urgencia de gestión estatal, sino como reto y deber moral necesarios para una efectiva y eficiente puesta en marcha de un sin duda deseable pluralismo cultural y nacional.

5.3. Ciudadanía europea y democracia intercultural: un reto posible

Al acercarnos al examen del proyecto de la Unión Europea de construir una *ciudadanía europea*, nos chocamos con delicadas cuestiones que, a un atento análisis, desvelan unas contradicciones de fondo que es indispensable resolver. Primariamente, a pesar de modelo de ciudadanía que se quiere proponer, éste debe caracterizarse inevitablemente por un vínculo coherente y cohesionado entre *comunidad cultural* y *comunidad política*; en segundo lugar, hay que asumir que el modelo tradicional del Estado-nación (cuyos supuestos teóricos se basan sobre un preexistente conjunto homogéneo compuesto por lazos de origen, tradición, instituciones culturales, etc., todas ellas encapsuladas en un Estado que es también una Nación) demuestra ser incompatible con la construcción europea de la ciudadanía. Ante todo, históricamente Europa nunca ha sido una comunidad monocultural sino multicultural; en segundo lugar, es cierto también que esta gradación multicultural ha profundamente mutado hoy día en términos cuantitativos y cualitativos, fenómeno que puede sintetizarse en el proceso de globalización ampliamente conocido. Sin embargo, a todas luces hasta el día de hoy no parecen haber dado éxito las propuestas de construcción de una ciudadanía europea en el contexto de una Europa multicultural y plurinacional, en gran medida porque parece persistir cierto patriotismo constitucional en la formulación y puesta en marcha de dicho proyecto europeo. No obstante, existe un mínimo común denominador a todas las propuestas de formulación de una ciudadanía europea: el carácter de la *interculturalidad*. A continuación trataremos de definir algunas de las principales tensiones ínsitas en la elaboración de un modelo viable de ciudadanía europea, así como las insidias conceptuales y fácticas que dicho

proyecto oculta, tratando a la vez de definir la articulación del carácter de interculturalidad que se supone ser el telón de fondo de la construcción de una ciudadanía europea.

Definiendo la interculturalidad: identidad cultural y diversidad cultural

Aunque no puede decirse que falten propuestas e iniciativas acerca del proyecto general para la interculturalidad (europea y no), lo que sí todavía parece dudosa es la misma definición de la interculturalidad y su núcleo conceptual de base, el de la identidad cultural. En efecto, la teorización sobre el concepto de identidad cultural se presenta altamente compleja, también porque dicha conceptualización se remonta básicamente a un liberalismo-democrático tradicional y, por ende, a un conjunto de tensiones conceptuales y fácticas; nos referimos al declamado principio de *neutralidad cultural del Estado de derecho* (De Lucas, 2001), mediante el cual se pretende garantizar una respuesta democrática e igualitaria frente al pluralismo y heterogeneidad de sus miembros. Sin embargo, en dicha formulación clásica de regulación jurídico-política, se da por supuesta una homogeneidad cultural pacífica y unitaria, argumento coherente con el planteamiento característico del Estado-nación. Por otro lado, es cierto también que nuestras sociedades siempre han sido multiculturales, pero ahora este pluralismo cultural se manifiesta en formas y modalidades acrecidas y distintas que en el pasado. A este propósito, es oportuna una puntualización: existe una precisa distinción entre el derecho al acceso, participación y disfrute de la cultura como bien primario y como requisito para el desarrollo y la emancipación individual y, por otra parte, el derecho a la propia identidad cultural, al propio patrimonio y herencia culturales: en el primer caso, el objetivo es que todos seamos iguales mientras que en el segundo lo importante es la diferencia (De Lucas, 2001). Además, debería ser indiscutible el hecho de que la pretendida neutralidad cultural es sencillamente impracticable ya que ninguno puede prescindir del referirse a un sistema axiológico y cultural.

A raíz de cuanto acabamos de delinear, surge otra cuestión de peculiar importancia a la hora de definir la identidad cultural: su configurarse como derecho inalienable y su irreductibilidad a mero derecho individual. Estas consideraciones nacen del haber constatado constantes fallos jurídicos en la tutela de los derechos individuales de los miembros parte de una minoría cultural. A tal propósito, estudiosos del rango de Kymlicka han excelentemente argumentado la existencia de bienes sociales – públicos, comunes, colectivos – y, por lo que viene al caso, de las identidades culturales, que precisan de unos derechos de rango colectivo para su efectiva tutela (Kymlicka, 2002).

En todos casos, el derecho a una identidad cultural diversa o, lo que es lo mismo, a una diversidad cultural, remonta al 1966, año de la Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional (UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 1966), concretamente al artículo 27 en el que se reconoce a las personas que pertenecen a “una minoría étnica, religiosas o lingüísticas” el “derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”. En definitiva, en esta y en sucesivas iniciativas, se ha ido consolidando la necesidad de un derecho a la cultura y, por ende, del reconocimiento y respeto de la diversidad cultural (considerada incluso como patrimonio de la humanidad) y, paralelamente, del derecho de las minorías culturales al desarrollo de su propia identidad. No obstante, hasta el día de hoy, el ejercicio real del derecho de los grupos culturales no hegemónicos a participar en la constitución del espacio público resulta todavía una cuestión particularmente problemática.

La integración como reto de la ciudadanía europea intercultural

Cabría afirmar que, generalizando, *interculturalidad* e *integración* son las dos caras de la misma moneda y, en nuestro caso, dicha duplicidad bien se aplica a una noción de *ciudadanía europea*. Sin embargo, el proyecto de la ciudadanía europea se basa sobre el ideal principio del dialogo cultural, que puede definirse como tal solamente en el caso en que haya simetría entre las partes dialogantes. El dialogo intercultural, paso previo al proceso de integración y, a la vez, requisito constante de ello, no puede prescindir entonces de una igualdad efectiva de derechos entre todas las partes protagonistas de la negociación del espacio público. Esta condición hasta ahora no se ha dado con las minorías culturales que, en realidad, han sufrido discriminaciones en su derecho a proteger su identidad específica.

Como precedentemente mencionado, esa disfunción político-cultural se reconduce al mito de la *cultura anfitriona* (Giménez, 1996) que unilateralmente promueve una supuesta integración de las culturas alógenas (De Lucas, 2001) sin someterse al requisito de la simetría y, consecuentemente, abrirse a una interacción social con las demás minorías culturales, paso esencial para la concretización del proceso (nunca concluso) de integración.

Ahora bien, existe otra forma de ver los conflictos de identidades entre fuerzas culturalmente hegemónicas y minoritarias: estos derivan de “conflictos de intereses acerca de la distribución de la riqueza y de la participación en el poder y de las condiciones para esa participación y distribución.” (De Lucas, 2001, p. 99). Por tanto, es posible - y éticamente deseable - negociar la susodichas formas de participación en la construcción del espacio público y de la riqueza a partir de una equivalencia en derechos y, paralelamente, trabajar juntos para la constitución de una ciudadanía europea íntimamente ligada con una ciudadanía *diferenciada*. Este último concepto se refiere sustancialmente al llamado *derecho al etno-desarrollo* que, junto al *derecho a la cultura* y a los principio de autonomía y pluralismo, constituye la guía axiológica para la construcción de una interculturalidad auténtica. La misma Organización de las Naciones Unidas se preocupa de definir el derecho al etno-desarrollo, determinándolo como el derecho a “la ampliación y consolidación del marco cultural propio, mediante el reforzamiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad que marca la diferencia en el plano cultural, a fin de permitirle orientar su desarrollo por ella misma y ejercer el derecho a la autodeterminación, aunque sea al nivel que ésta sea propuesta. Todo eso presupone una organización equitativa y particular del poder. Dicho de otra manera, el grupo étnico ha de ser una unidad política y administrativa que ejerza una autoridad y que esté dotada de poder de decisión en todos los ámbitos que componen su plan de desarrollo, en el cuadro de un proceso de autonomía y de gestión crecientes.” (E/CN.4/Sub.2/1983/21/Add.1, p.9). Por tanto, esta definición asume la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad y, paralelamente, como derecho fundamental cuya tutela se insta no solamente por ser considerado derecho sino también porque su discriminación causaría - y de hecho causa - desorden y disgregación social, poniendo esencialmente en peligro la siempre deseable paz social.

A la luz de cuanto expuesto, cabe entonces demandarse qué política intercultural está adoptando la Unión Europea con respecto al pluralismo cultural y su integración en el sistema europeo. Aunque evidentemente no se pretende ilustrar la imponente gama de acciones de política intercultural que la Unión ha definido hasta ahora, sí puede ser relevante citar algunas normas jurídicas atinentes. Por ejemplo, en el artículo 128.1 del Título IX del TUE se trata explícitamente el objetivo europeo de la interculturalidad, al fomentarse el “florecimiento de las culturas de los Estados miembros dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo su patrimonio cultural común”.

Con respecto a las referencias normativas atinentes, podemos mencionar:

- La Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (1992) que, en su preámbulo, define la diversidad cultural como riqueza cultural y patrimonio común de Europa y cuya salvaguardia es necesaria para la realización de una unión más estrecha entre sus miembros y, finalmente, para la construcción de una Europa basada en los principios de la democracia y de la diversidad cultural. A pesar de estos

propósitos, la Carta no proporciona ningún fundamento jurídico que consienta un factual reconocimiento de derechos individuales y colectivos en el ámbito específicamente lingüístico.

- El Convenio-marco para la protección de las minorías nacionales (1995) el cual, entre otros, se preocupa al artículo 5 del respeto de las identidades minoritarias.
- La Declaración final del Consejo de la Cooperación Cultural del Consejo Europeo (1997), relativa al proyecto *Democracia, derechos humanos y minorías: los aspectos educativos y culturales*, en la que se asume con mayor fuerza la realidad multicultural europea y, a la vez, se reitera la obligación de aplicar el principio de igualdad y de la diversidad cultural.

En definitiva, si por un lado puede sin duda afirmarse que la Unión Europea ha prestado y sigue prestando particular atención al reconocimiento y tutela de las identidades culturales minoritarias, por otro lado no se ha formulado todavía una traducción jurídico-normativa en grado de concretizar el mencionado derecho a la propia identidad cultural. No obstante, el proyecto de construcción de una ciudadanía europea pluralista sigue firmemente en pie, y por ello cabe preguntarse qué modelo de ciudadanía habría que formular para que éste pueda integrarse con el principio de la interculturalidad.

¿Qué modelo de ciudadanía europea intercultural?

Cuanto descrito en los precedentes epígrafes debería permitirnos ahora sintetizar algunos principales problemas que siguen generando el *impasse* que actualmente afecta el proyecto de la ciudadanía europea.

En primer lugar, identificamos el primer problema con la necesidad de la existencia de un vínculo prepolítico previamente a la puesta en marcha estructural (Constitución, separación de poderes, garantías judiciales, etc.) del proyecto de constitución de una ciudadanía europea. La existencia del susodicho vínculo prepolítico procede de la constatación consolidada de un requisito esencial: el reconocimiento de las distintas identidades culturales involucradas en el proyecto común de formulación de una ciudadanía europea. Cabe a este propósito mencionar el famoso sociólogo alemán, Ferdinand Tönnies, ya que nos propone la idea de la imposibilidad de haber una sociedad si no subsisten los principales elementos de los que se compone una *comunidad*, considerada aquí como un conjunto orgánico y originario, naturalmente generado (Tönnies, 1947). Ahora bien, como ya afirmamos precedentemente, sería oportuno considerar más detenidamente las bases de la identidad europea y su capacidad para desarrollar un vínculo político sobre el que establecer los lazos de lealtad y solidaridad que la ciudadanía precisa (Rusconi, 1993), y ello sobre todo porque es impensable desarrollar el proyecto de la ciudadanía europea siguiendo criterios de identidades primarias, como raza, religión, lengua, etc., ya que automáticamente quedarían fuera del estatus de ciudadano europeo múltiples identidades ya parte, formalmente y no, del territorio de la Unión Europea. Una vez más cabe afirmar la incompatibilidad del modelo de Estado-nación - y su relativa moneda a doble cara, la de ciudadanía-identidad nacional - con la posibilidad siquiera de formular un lazo prepolítico como peldaño esencial para la construcción de la ciudadanía europea, puesto que el modelo del estado moderno establece a priori contenedor y contenido de un estado, excluyendo necesariamente todo aquello que no satisfaga sus requisitos - de sangre, de religión, de cultura, etc. -. Por otra parte, el proyecto común de construcción de una ciudadanía europea no puede prescindir del reconocimiento de las distintas identidades culturales como condición *sine qua non* para la aplicación de los principios universales de justicia e igualdad (Walzer M. , 1983). De hecho, la cuestión de la aplicación de los mencionados principios a los distintos grupos parte de una comunidad territorial implica entrar en la dimensión de igualdad de acceso

al poder – a la toma de decisiones – y en la distribución de resultados – derechos y riqueza (De Lucas, 2001). Estas regulaciones de acceso (al poder político-económico) en el modelo del Estado-nación han conducido en definitiva a uno de los impasses cruciales que caracterizan hoy el proyecto de la ciudadanía europea: la confusión (deseada o menos) entre uniformidad e igualdad ciudadana, y los relativos juegos de poderes que se desencadenan a la hora de poner en marcha políticas de reconocimientos y no discriminación auténticas y eficaces.

La frustración del proyecto europeo de creación de una ciudadanía democrática y pluralista desencadena, por compensación, dos conocidos macro-fenómenos: el fundamentalismo y un nacionalismo extremado. Ocurre en efecto que estas dos macro-visiones parecen volverse más atractivas frente al malogro del proyecto de una ciudadanía europea, puesto que las crecientes disgregación y exclusión económica, social y cultural que caracterizan nuestros tiempos alimentan la ilusión de grandes valores arquetípicos como cobijo de la profunda incertidumbre comúnmente experimentada. Y he aquí uno de los principales obstáculos a la reformulación de una ciudadanía democrática de rasgos europeos.

Un segundo aspecto que problematiza trascendentalmente el proyecto de creación de una ciudadanía europea se remonta, en cierto sentido, a una constatación tanto obvia cuanto contundente: hasta el día de hoy, el *estatus* de ciudadano europeo no está acompañado por el imprescindible corolario jurídico, político, social, esto es, una *Constitución europea*, una separación auténtica de poderes, es decir, un control efectivo del Ejecutivo por el Parlamento y el Poder Judicial. Al igual que una ciudadanía nacional, la ciudadanía europea precisa de elementos esenciales como una Constitución europea, asegurar el control y la transparencia de esas instituciones y la participación ciudadana y, en definitiva, reconfigurar todo esto desde la complejidad de las realidades políticas preexistentes (De Lucas, 2001). Fundamentalmente, se trata de que valgan por un hipotético estatus de ciudadano europeo las mismas reglas jurídico-políticas que rigen en la noción clásica de ciudadano: la titularidad de derechos civiles, políticos, sociales y de una efectiva soberanía. Muy lamentablemente, hasta hoy estos elementos no encuentran una formulación orgánica y una aplicación efectiva en el ámbito de la Unión Europea.

Esta segunda cuestión que acabamos de mencionar nos lleva a considerar un tercer aspecto a ello estrechamente relacionado: la extensión del estatus de ciudadano y de los relativos atributos a todas las personas sin excepción. Este argumento está vinculado a la constatación de una progresiva fractura social y política cuya faceta más evidente es el aumento de una desigualdad y exclusión social y económica, fenómeno que afecta particularmente a aquellos que se ven privados del estatus de ciudadano - o vienen ubicados en un estatus infraestructural de ciudadanía o, en ocasiones, no reconocidos en absoluto -.

Este proceso de privación procede en una persistente institucionalización de la exclusión (De Lucas, 2001) a raíz del modelo de ciudadanía democrática todavía utilizado en el sistema político propio de cada uno de los Estados miembros.

He aquí una de la más importantes contradicciones que se origina en el proyecto de construcción de una ciudadanía europea: la institucionalización de la exclusión de un estatus de ciudadanía completa, la privación de voz y voto que sufren frecuentemente las identidades minoritarias, estos y otros factores afines crean la imposibilidad del acuerdo prepolítico precedentemente mencionado, impidiendo a la postre el establecimiento de reglas democráticamente definidas así como el proceso de construcción de un terreno de valores comúnmente compartidos.

Cabe pues afirmar que existe una diacronía de los vectores del proyecto general de la Unión Europea, es decir, el vector económico, el político y el cultural. En efecto, el proyecto de la Unión Europea se ha originado a partir no de un sustrato político y cultural común, sino - al menos en origen - de la voluntad de crear un mercado económico único y más beneficioso. Por tanto, ya al principio venía menos el prerrequisito esencial del acuerdo prepolítico y, por ende, de unos lazos culturales, sociales y de identidad necesarios para una negociación de un espacio político-económico de enorme envergadura, como lo que se pretende desde la Unión Europea. La creación de un sistema económico europeo se ha antepuesto a la de un tejido

social y cultural guiado por criterios de justicia social, bienestar y progreso, así como de una racional como sentida forma de coexistencia humana. Esta necesidad se presenta aun más prioritariamente que en la formulación del Estado-nación, pues los niveles estructurales y de integración a los que se aspira desde la Unión Europea son aún más elevados y exigentes. Resumiendo cuanto expuesto hasta ahora, podemos identificar dos principales nudos por resolver para que el proyecto de construcción de una ciudadanía europea pueda cobrar forma auténticamente democrática y pluralista:

- La necesidad de predisponer un terreno apto para la formulación de un vínculo prepolítico de la ciudadanía.
- Trabajar más y mejor sobre los procesos socio-culturales que sustentan la constitución de las identidades colectivas.
- Elaborar una Constitución y un Derecho internacionales basados en el reconocimiento legítimo del pluralismo como condición *sine qua non* de un tejido social y culturalmente democrático y cohesionado.

Indudablemente el reto de una reformulación del mismo modelo democrático en clave pluralista es de una complejidad enorme, al atravesar todas las principales dimensiones que teórica y prácticamente constituyen las fundamentas de nuestras sociedades hodiernas: cuestiones de naturaleza política, económica, social y cultural protagonizan (o deberían hacerlo sinérgicamente) el proyecto europeo de la ciudadanía. Un cambio de tal envergadura parece presuponer asimismo un salto cualitativo del antiguo modelo de referencia del Estado-nación a una nueva fórmula jurídico-política, en la que todos sean reconocidos como agentes con plenos derechos civiles, sociales y políticos.

5.4. La inmigración como banco de pruebas de la Ciudadanía Europea democrática

La inmigración, contrariamente a cuánto podría inferirse por los medios de comunicación, es un fenómeno en absoluto reciente y que interesa las sociedades desde siglos. No obstante, es también cierto que la cuestión migratoria hoy día ocupa la mente de numerosos estudiosos y políticos: la inmigración es objeto de estudio en prácticamente todas las ciencias sociales - antropología, sociología, demografía, filosofía y ética, derecho y ciencia política, entre las principales - y, asimismo, interesa directamente la evolución estructural de los Estados democráticos-liberales hodiernos, cuya labor se centra en su sistematización e integración. El hecho de que la inmigración sea objeto de investigación de numerosos ámbitos y, asimismo, que los Estados democráticos-liberales estén constantemente involucrados en la discusión de la inmigración y de su gestión política, es claro indicio de que, ante todo, no hay una respuesta unívoca y definitiva al tema de la inmigración. Generalmente hablando, esto se debe principalmente a que, en su constitución originaria, los Estados no tuvieron debidamente en cuenta la cuestión migratoria y su trascendencia sobre el sistema político, social y económico que se intentaba (re)construir después de la segunda guerra mundial. Ahora bien, como decíamos antes, la inmigración como fenómeno de amplio espectro no nace recientemente pero sí actualmente está acuciando todos los Estados occidentales, si bien con modalidades y pesos distintos.

La cuestión sobre las mesas tanto de académicos como de políticos y otros estudiosos en general se puede sintetizar en la siguiente pregunta: *¿Cómo readaptar la estructura básica del Estado y de la sociedad para gestionar el hecho de la inmigración?* (Zapata-Barrero R. , 2001).

El probablemente inagotable debate que nace de esta pregunta básica se centra en las posibles respuestas utilizando como referencias dos principales enfoques: el institucional y el normativo.

Tomando en consideración el enfoque institucional, ante todo cabe precisar como, sobre todo a partir de los años ochenta, se asume conscientemente que la inmigración no es un hecho temporal sino permanente y, además, irreversible. A pesar de dicho supuesto, hasta hoy día presenciamos constantemente procesos discriminatorios hacia los llamados inmigrantes, que paralelamente ven frustrada su posibilidad de adquirir una ciudadanía plena por causa de las imposiciones políticas que cada Estado actúa, con formas y prácticas distintas, en el intento de gestionar o controlar el fenómeno migratorio. En efecto, la adquisición del estatus de pleno ciudadano por parte del inmigrante está sujeta a un recorrido jurídico-administrativo específicos para cada Estado y que sitúa de hecho al inmigrante en un proceso de metabolización estatal farragoso y, en ocasiones, hasta imposible de completarse. Todo ello nos lleva al segundo enfoque antes citado: la dimensión normativa de la inmigración.

En su nacer, el modelo del Estado-nación ha sido afectado por una total falta de previsión de la posibilidad de una sociedad multicultural. Por tanto, los pilares básicos de la conceptualización moderna del Estado (democracia, igualdad, justicia, ciudadanía, etc.) han sido forjados sobre un modelo social unicultural y por muchos aspectos cerrado, uniformización que evidentemente está siendo puesta a duras pruebas por el proceso migratorio que tan peculiarmente caracteriza las sociedades contemporáneas. La coexistencia en un mismo territorio de diferentes identidades culturales y tradiciones simplemente no estaba prevista en los planes de la sociedad moderna (Cohn-Bendit & Schmid, 1995). A pesar de ello, los Estados occidentales han tenido que relacionarse con el fenómeno de la inmigración y, por tanto, cada uno ha diseñado una propia política migratoria.

Ahora bien, en general cabe afirmar que en el diseño de una política migratoria intervienen dos dimensiones principales: la de una política pública y la de la teoría política.

La política pública, a su vez, puede dividirse en *política específica* y *política genérica*: en el primer caso, el receptor directo de dicha política es el colectivo inmigrante, definido a partir de su especificidad lingüística, cultural, religiosa, etc.; en el segundo caso, la política migratoria en realidad no existiría como tal sino que trataría a los inmigrantes de manera exactamente igual que a la población autóctona. Entre estas dos modalidades de política migratoria podría añadirse una tercera política *mixta* (o de *política general de acción específica* (Zapata-Barrero R., 2001)), que utiliza elementos comunes tanto a una política genérica como específica, todo ello con el objetivo prioritario de conseguir una mayor integración de los inmigrantes y reducir los efectos excluyentes que potencialmente podrían derivar del aplicar una política únicamente específica o general.

Ahora bien, las diferentes políticas migratorias posibles podrían sintetizarse en lo que se definen como *modelos de integración* de los inmigrantes. A continuación detallaremos los tres principalmente reconocidos.

Modelos de integración de los inmigrantes

En función de la participación en la decisión y gestión política del pluralismo cultural, podemos individualizar tres principales modelos de gestión del fenómeno migratorio: asimilacionista, integracionista y autonómico.

El modelo *asimilacionista* se basa en el mantenimiento de una estructura básica institucional hegemónica y, por tanto, no se implica en ninguna modificación de los valores y las normas de una preexistente esfera pública monocultural, no dejando pues posibilidad alguna al colectivo inmigrante de tomar parte en una negociación de su propia coexistencia con el colectivo mayoritario. Por tanto, el migrante se ve obligado a asimilar monodireccionalmente la cultura del país de llegada y a utilizar como pueda los canales jurídico-institucionales preexistentes para intentar integrarse lo mejor que pueda. En definitiva, el migrante que llega se encara a un

aut-aut, que le deja una sola elección: asumir la identidad cultural típica (y estereotipada) del país de recepción o, por el contrario, quedarse al margen o, de todos modos, excluido del estatus de ciudadanía o siquiera de *infra-ciudadanía*.

El riesgo de disgregación social intrínseco a este modelo se ha demostrado en muchas ocasiones más que evidente.

El modelo *integracionista* se caracteriza por su, al menos teórica, voluntad de integrar los inmigrantes en el tejido social de acogida y, por tanto, deja abierta una puerta institucional para que las identidades culturales distintas de la mayoritaria sean filtrada y luego integradas en la esfera pública preexistente. En este tipo de política migratoria es preciso destacar como ésta, por un lado, exige un esfuerzo de integración a los inmigrantes pero, por otro lado, mantiene en común con el modelo asimilacionista un aspecto crucial: el acceso a la esfera política sigue siendo un compartimiento estanco mera prerrogativa de los ciudadanos y, por ende, excluye la posibilidad de que los inmigrantes tomen siquiera palabra en la negociación socio-política de su potencial integración. Este modelo, por tanto, no prevé la posibilidad de integrar en la esfera de las decisiones políticas nadie más que no posea el estatus de ciudadano.

Finalmente, el modelo *autonómico* se formula a partir del reconocimiento de los inmigrantes como parte activa del proceso decisorio de gestión de la diferencia cultural y de identidad. Por tanto, mantiene en común con el modelo integracionista la voluntad de crear una esfera pública sensible a las prácticas de los inmigrantes pero a la vez prevé la participación de los inmigrantes en la negociación de la esfera pública. De aquí su apelativo *autonómico*, ya que la participación migrante fomenta precisamente un proceso mediante el cual el colectivo inmigrante obtiene cada vez mayor autonomía y, además, un peso legitimado en la estructura básica institucional del país de acogida.

Resumiendo, los tres modelos esbozados representan tres modalidades relacionales entre, por una parte, las políticas y las bases institucionales propias de los países receptores y, por otra parte, el colectivo inmigrante. Cada uno de los mencionados modelos, a pesar del papel concedido a los inmigrantes en su participación en la vida social, política y cultural propia del país receptor, sigue presentando serias contradicciones a la hora de elaborar una teoría de la inmigración realmente compatible con los principios de democracia y justicia igualitaria. En tal sentido, una teoría de la inmigración no puede formularse a partir de un criterio de justicia. (Zapata-Barrero R. , 2001).

A continuación trataremos de proporcionar unas coordinadas de referencia útiles para una elaboración de la susodicha dicha teoría.

Reflexionando sobre la inmigración: referencias para una propuesta teórica

En analizar la cuestión migratoria y de cómo esta se ubica en el modelo del estado democrático-liberal, mencionaremos a Michael Walzer, eminente estudioso que investigó el fenómeno migratorio sobre un plano de justicia social.

Walzer argumenta su posición sobre el fenómeno migratorio y el modelo estatal liberal-democrático basándola sobre la necesidad de “reconsiderar la diferencia cultural como un bien colectivo autónomo que debe ser incorporado en la lista de los bienes primarios liberales.” (Zapata-Barrero R. , 2001, pág. 160). Una de sus obras más importantes al respecto se intitula *Spheres of Justice*; el punto de partida de esta obra se enfoca sobre la consideración de que “los criterios de acceso que la tradición liberal utiliza para legitimar su práctica son de dudosa justicia.” (Walzer M. , 1983, pág. 54).

Walzer se refiere con ello a aquellas políticas migratorias, comúnmente adoptadas por los Estados liberales-democráticos, que básicamente impiden o dificultan enormemente el acceso a la esfera de decisiones o, en general, a la posibilidad de una ciudadanía plena, sobre la base de meras diferencias como, por ejemplo, la nacionalidad, la cultura o la religión. Lo que se ve abnegado en este caso es el mismo derecho a la autodeterminación, en teoría intrínsecamente ligado al simple hecho de ser persona. No obstante, son frecuentes los fenómenos de

dualización laboral (Piore, 1979), proceso que se refiere al fenómeno por el que “los mercados laborales nacionales, receptores de mano de obra inmigrante, pueden quedar divididos en dos ramas: mercado laboral para nacionales y otro para inmigrantes - caracterizado por una mayor inseguridad, salarios más bajos, riesgo y temporalidad - (Zapardiel Fernández & De Lucas y Murillo de la Cueva, 2006, p. 1).

De todos modos, Walzer aboga a que el proceso de autodeterminación soberana propio de un Estado debería dejar abierta la opción de negociar dicho espacio público a todos aquellos que estén presentes en un dado territorio, incluso si ello genera ajustes de carácter estructural e institucional.

La teorización sobre la relación entre migración y justicia encuentra sus orígenes en los años noventa y evidentemente el interés académico y político hacia el tema sigue candente. Muchos estudiosos concuerdan con que la relación migración-justicia puede abordarse a partir de dos principales criterios legitimadores, esgrimidos más o menos abiertamente por los Estados occidentales a la hora de actuar frente a la cuestión migratoria: el criterio de la nacionalidad y del mercado.

Con respecto al primer criterio, ya en varias ocasiones hemos sostenido como, al menos en su originaria formulación, los Estados liberales-democráticos han basado su estructuración sobre (entre otros) los principios de igualdad y autonomía. Debería ser consecuencia lógica que dichos principios deban aplicarse a todos aquellos residentes que se encuentren en un determinado territorio estatal, prescindiendo de la heterogeneidad de identidades culturales en ello presentes. Sin embargo, en su teorización, el modelo liberal-democrático simplemente se basa en un criterio de nacionalidad supuestamente homogénea en sentido cultural, con lo cual simplemente no prevé una institucionalización o integración de las identidades culturales distintas de la nacional. Con la aparición del fenómeno de la globalización, el sistema de interconexiones entre distintos países y culturas experimenta un salto cualitativo y cuantitativo sin precedentes, poniendo en extrema crisis la conceptualización nacionalista de los Estados liberales-democráticos. En realidad, la libertad de movimiento usualmente asociada al fenómeno globalizador se ha revelado más bien una libertad de movimientos de capitales y una relativa fluidez económica, pero todo ello no se ha acompañado a una coherente y proporcional libertad de movimiento de las personas. En definitiva, la nacionalidad es el criterio utilizado por el modelo tradicional del Estado-nación para legitimar o menos la inclusión de las personas residentes en su propio dominio público y, por ende, cabe plantearse si el binomio nacionalidad/justicia puede todavía funcionar (Miller D. , 1995).

El segundo criterio legitimador, el del mercado, complementa en muchos aspectos el criterio de la nacionalidad antes mencionado. Más concretamente, el modelo tradicional del Estado-nación ha puesto en acto una norma de inclusión/exclusión social de los inmigrantes basada sobre criterios meramente utilitaristas. Desde este punto de vista, se entiende como los principios de justicia e igualdad, pilares del Estado-nación, no encuentren aplicación integral en el caso del colectivo inmigrante. De hecho, las políticas migratorias reguladas en función de un criterio económico modulan la legitimación del inmigrante y de su traducción institucional a partir de su rentabilidad para la economía del país.

En respuesta a ello, cabe sostener que una política de inmigración justa debe permitir que los inmigrantes puedan ejercer su derecho moral de ser tratados iguales independientemente de la situación nacional del mercado laboral.

En definitiva, la relación entre inmigración y justicia e igualdad podría definirse también como la cuestión que incumbe a los estados cuando se trata de definir los límites morales de las políticas migratorias estatales.

Ahora bien, dicha política se dirige sustancialmente hacia dos aspectos de la inclusión integral de los inmigrantes basada en el principio de igualdad: al nivel del acceso y al nivel de la coexistencia. El nivel de acceso, a su vez, puede filtrarse de forma universal o selectiva (Zapata-Barrero R. , 2001): en el primer caso, todo el colectivo inmigrante está sujeto a inclusión o exclusión, sin discriminación en base a la posesión o menos de determinadas características; en el segundo caso, por el contrario, se permite el acceso a aquellos

inmigrantes que posean unas características o un perfil deseado, como su formación técnica, su nacionalidad, su nivel económico, etc.

Frente a la dimensión de la coexistencia entre inmigrante y país receptor, básicamente se distinguen dos posiciones: una *realista* y otra *cosmopolita*.

La posición *realista* parte del supuesto que clasifica el *demos* como culturalmente homogéneo y, por tanto, la aplicación de un principio de justicia e igualdad hacia los inmigrantes resulta en este sentido un problema cuya premisas están falsadas en origen.

La posición *cosmopolita*, por el contrario, cree que el principio de justicia e igualdad deba ser aplicado a todos los residentes de un determinado territorio estatal, sean ellos inmigrantes o autóctonos. La lógica de esta posición se basa en que un Estado que quiera ejercer realmente la democracia debe legitimar su consenso justamente a partir de sus ciudadanos, adonde este estatus se adquiere no en función de la nacionalidad sino más bien de la residencia. Ello debería permitir la expresión democrática de los miembros de la sociedad y, en definitiva, permite también a los inmigrantes ejercer su derecho moral de participar en la esfera pública.

En conclusión, el proyecto de construcción y mantenimiento de una sociedad democrática está conociendo hoy día nuevas formas de presión que se ejercen hacia distintas dimensiones de nuestro entramado social: aspectos culturales, económicos, políticos son cada día puestos bajo exámenes en sus supuestos éticos y prácticos. Por lo que viene a nuestro caso, una de las principales fuerzas de presión es representada por el fenómeno migratorio y su impacto sobre las sociedades hodiernas. Más concretamente, una cuestión crucial se pone en la agenda de teóricos y políticos interesados en el tema: el atrito existente entre la tradicional configuración institucional y política propia del Estado-nación y el dinamismo social originado por el fenómeno migratorio, cuya estancia provoca no pocos desequilibrios en un modelo estatal basado en límites territoriales y culturales bien definidos y cerrados. En efecto, la entrada del migrante en un país distinto del de procedencia supone, tanto para él como para el estado receptor, dos cuestiones primordiales: la modalidad de acceso (y la relativa traducción jurídica) del migrante y, en el caso de transformarse en residente, su coexistencia con los ciudadanos autóctonos y el relativo sistema jurídico-institucional de referencia.

A nivel teórico, cada Estado-nación se ha inspirado, en su constitución como estado democrático, a los principios de justicia e igualdad. Dichos valores de referencia, sin embargo, se han legitimado institucionalmente pero presuponiendo unos destinatarios culturalmente homogéneos y, a la vez, ubicados en una sociedad relativamente cerrada y estática. Por ello, el acceso del migrante en una sociedad así configurada presupone, desde el punto de vista tradicional del Estado-nación, un elemento desequilibrante y frente al cual el Estado mismo se pone unas cuestiones cruciales: ¿Qué política adoptar frente al acceso de un migrante en el territorio de mi incumbencia?; ¿Cómo traducir jurídicamente este proceso de entrada?; ¿Cómo gestionar la eventual coexistencia del migrante con los ciudadanos autóctonos y con las estructuras de legitimidad burocrática-institucional preexistentes? Éstas y otras preguntas se ponen tajantemente en la agenda hodierna de políticos y estudiosos. Al abordar estas cuestiones, cabe destacar algunos argumentos esenciales: los principios de igualdad y justicia propios del modelo clásico de Estado-nación vienen menos a la hora de aplicarlos a las personas inmigrantes, hecho que demuestra claramente las graves contradicciones normativas, y sobre todo éticas, de la configuración tradicional del Estado hacia un fenómeno, el migratorio, que interesa significativamente todas las sociedades occidentales. Si la aplicación de estos principios viene menos en la fase de acceso de los inmigrantes en la sociedad receptora, aún más dicha falta ético-normativa se repercute a la hora de la transformación del migrante en residente. Cuando esto ocurre, el migrante viene obstaculizado en su (éticamente legítimo) proceso de adquisición del estatus de *ciudadano*, a raíz de las inercias normativas, culturales y éticas propia del modelo de Estado-nación. Dichas inercias se manifiestan evidentemente en la política migratoria que cada Estado asume y que, según las modalidades y las referencias culturales adoptadas, se han podido resumir en tres tipos: política *asimilacionista*, *integracionista* y *autonómico*. Esta clasificación se mueve a lo largo de

una imaginaria línea de lectura de la realidad migratoria, una línea que denota tres distintos grados de inercia cultural y normativa:

- En la política asimilacionista el grado de inercia es máximo, con lo cual el migrante que quiera integrarse está, indirectamente o menos, obligado a asimilar la cultura y las normas del país de recepción abandonando su propia identidad cultural.
- En la política integracionista, el grado de inercia se reduce para facilitar el proceso de integración de los inmigrantes, pero dicha reducción no concierne a la esfera política, todavía privilegio de aquellos que detienen el estatus de ciudadanía. Por tanto, aquellos migrantes que no poseen dicho estatus (una gran parte del colectivo migrante) viven de hecho una situación de *infra-ciudadanía* o *no-ciudadanía*, al venir menos una dimensión fundamental de su moral derecho a la autorealización, la de los derechos políticos.
- En la política autonómica, el grado de inercia es sensiblemente menor que en las otras dos políticas migratorias, al entrar en juego la posibilidad por parte del colectivo inmigrante de negociar el espacio público a partir del ejercicio de sus derechos políticos. Esta política migratoria concibe pues el migrante como una persona en su integralidad, al predisponer las vías normativas para que pueda ejercer sus derechos políticos, sociales y civiles. La negociación del espacio público se vuelve aquí bidireccional y en un plano más horizontal que en las políticas asimilacionistas o integracionista.

Actualmente los Estados occidentales asumen diferentes políticas migratorias en función de muchos factores coyunturales de carácter político, económico, cultural y social, y dichas políticas siguen generando éxitos en algunos casos y fracasos en otros, señalando como el tema migratorio es candente en todas las agendas políticas y académicas y, a la vez, indicando la dificultad para elaborar una receta universalmente válida para la integración plena y efectiva del colectivo inmigrante. Todo ello nos sugiere por un lado la necesidad de fluidificar y dinamizar la configuración institucional y normativa heredada del tradicional modelo del Estado-nación, para que se produzca una deseable evolución social orientada por unos principios de igualdad y justicia y, paralelamente, por una improrrogable urgencia de cohesión e integración social bajo el signo del pluralismo cultural y de identidad.

5.5. El Trabajo Social de educar para la ciudadanía

Históricamente, los albores de la *educación para la ciudadanía* remontan a cuando nació la escuela pública obligatoria. Esta institución social básicamente remplazaba (si bien no necesariamente de forma integral) las demás organizaciones hasta entonces encargadas de instruir y socializar la población: familia e iglesia. En su momento, pues, la escuela pública obligatoria se configuró como un agente de modernización frente al tradicionalismo usualmente atribuible a la dimensión familiar y religiosa, puesto que en ese momento histórico la escuela fue diseñada como la única institución especializada responsable de la escolarización de las masas. Este proceso universal de socialización y educación se coloca en el macro-proyecto de formación del Estado-nación y en la necesidad de crear una ciudadanía informada, responsable y democrática (además de gobernable y culturalmente homogénea, por lo menos en origen).

Al día de hoy, evidentemente la educación pública se ha diferenciado enormemente con respecto al pasado y, por lo que viene a nuestro caso, se ha creado la asignatura de la Educación para la Ciudadanía como instrumento de preparación de los miembros de la

sociedad para que actúen como ciudadanos responsables. No obstante, hoy día estudiosos y políticos comúnmente comparten una idea de educación para la ciudadanía cuya función no se reduce “meramente en aprender los hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política; implica también la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas a la práctica de la ciudadanía democrática.” (Kymlicka, 2003, p. 341). Este aprendizaje no se define exclusivamente en el marco de un currículo escolar sino también como referencia axiológica trascendental a toda la formación escolar. Es más, sería pretencioso y poco pragmático pensar en que la construcción de una ciudadanía democrática sea única responsabilidad del sistema escolar, sino que es indispensable a tal fin el apoyo de la familia, del vecindario, de las asociaciones culturales y, en general, de los grupos presentes en la sociedad civil.

Con el objetivo de dar un orden a las principales dimensiones mediante las cuales la educación para la ciudadanía interviene en aspectos cruciales de la vida de los miembros de una sociedad, a continuación consideraremos dicha asignatura en su relación con la labor social de construcción de una sociedad igualitaria, fluidamente integrada en su complejidad estructural y, en definitiva, sana.

El porqué de la importancia de una Educación para la Ciudadanía

En los últimos años, difusamente se ha podido constatar la aparición de ciertas tendencias socio-culturales así como de algunos importantes acontecimientos políticos que han determinado una progresiva concienciación de un asunto fundamental: el sistema democrático no puede basarse exclusivamente sobre la bondad democrática de su estructura y de los relativos procedimientos funcionales (el contenedor) sino que debe necesariamente referirse a sus miembros, es decir, a sus ciudadanos (el contenido) para que el proceso democrático se mantenga y evolucione de forma sana y estable. En este sentido, se ha asumido el hecho de que los susodichos ciudadanos no pueden simplemente existir como partículas del un sistema democrático basado en ciertos mecanismos de protección – separación de poderes, estructura legislativa bicameral, etc. – pre-impostado más o menos rígidamente y orientados al mantenimiento de un cierto equilibrio social. Fenómenos como la creciente apatía del votante, la reactivación de movimientos nacionalistas o extremismos religiosos, el fracaso de muchas políticas medioambientales, éstos y otros sucesos nos indican como el universo ciudadano precise no solamente de un estatus jurídico-normativo sino también de ciertas *virtudes*, cuya maduración interna al individuo es imprescindible para una democracia estable y, por ende, para la contribución al mayor beneficio común posible.

Lo que, en buenas cuentas, un sistema democrático liberal precisaría de la práctica ciudadana “no puede garantizarse mediante la coerción, sino sólo a través de la cooperación y el autocontrol en el ejercicio del poder privado” (Cairns & Williams, 1985, p. 43).

Por tanto, tenido cuenta de las mencionadas presiones desestabilizadoras del sistema democrático liberal de referencia en las sociedades occidentales, cabe definir a continuación una serie de virtudes estrictamente relacionadas con los principios fundamentales del sistema democrático y con el papel de aquellos ciudadanos que protagonizan dicho sistema (Kymlicka, 2003):

- *Un espíritu público*
- *Un espíritu de justicia y respeto mutuo de los derechos*
- *Civilidad y tolerancia*
- *Un espíritu de solidaridad o lealtad*

El *espíritu público* del ciudadano hace referencia a su capacidad y voluntad de poner en tela de juicio la autoridad a la que se remite para el buen funcionamiento del sistema democrático, puesto que básicamente la democracia funciona a partir de una delegación de poder por parte de los ciudadanos a quienes gobiernan en su nombre. Sin embargo, la concesión de poder a unos representantes representa solamente el acto inicial del proceso democrático que, de hecho, debe sustentarse de una constante supervisión del operado de dichos representantes por parte del colectivo ciudadano. Esta forma de control pasa por una implicación activa del ciudadano en el discurso público y no puede concretarse en meras manifestaciones de ideas sino que es preciso también saber argumentar eventuales exigencias políticas frente a la heterogeneidad tanto del electorado como del sistema de gobierno legitimado.

No obstante, la realidad nos enseña como hay diferentes grados de participación política de los ciudadanos, que oscilan entre los que McLaughlin define *conceptos mínimos* y *máximos* de ciudadanía (McLaughlin, 1992). En su variante mínima, la ciudadanía se limita a respetar pasivamente las leyes sin practicar el ejercicio activo de sus propios derechos políticos. En el caso de la ciudadanía máxima, por el contrario, el proceso democrático depende estrictamente de una participación activa y amplia de la ciudadanía. Evidentemente este discurso parte del supuesto de que cada ciudadano tenga la oportunidad no sólo teórica sino práctica de ejercer sus derechos políticos, sin prejuicio de discriminación económica, étnica, cultural, etc.

El *espíritu de justicia y respeto mutuo de los derechos*, segunda virtud aquí considerada, se enlaza íntimamente con la variante máxima de la ciudadanía, puesto que el mero presenciar injusticias más o menos graves - sean, por ejemplo, de tipo social o político-institucional, como un abuso de poder - no puede que a la postre derrumbar un deseable y sano sistema democrático y, por tanto, todo el mundo debería apoyar la creación y el mantenimiento de las instituciones consideradas justas (Kymlicka, 2003).

Ahora bien, pueden darse circunstancias históricas en las que un sistema democrático sea suficientemente sano como para funcionar con un régimen de ciudadanía mínimo, en el que por tanto los deberes de ciudadano se configuran como obligaciones negativas – por ejemplo, no violando la ley o no acarrear daño a los demás – pero dichas circunstancias, a parte haber sido hasta ahora raras y contingentes, pasan por alto el tercer tipo de virtudes antes considerado, las de la *civilidad y tolerancia*.

La importancia de la civilidad reside esencialmente en el hecho de que su campo de aplicación principal es la vida cotidiana y las diferentes organizaciones en las que la sociedad civil toma parte. He aquí donde se practica, en el cara a cara con nuestros vecinos más próximos, sobre todo hacia quienes no conocemos. Un principio complementario al de civilidad es el de *no discriminación*. Inicialmente esta norma de conducta cívica permeaba solamente las instituciones gubernamentales en su vertiente teórica con el objetivo de mantener el compromiso fundamental de las sociedades democráticas, es decir, la igualdad de oportunidades. Sucesivamente se ha experimentado como la igualdad de oportunidades sea obtenible solo si, al compromiso formal de las instituciones liberales-democráticas, se acompaña una responsabilidad social igualitariamente aplicada en cada parte de la sociedad civil. Por tanto, la norma conductual de no discriminación y civilidad genera cohesión y beneficio mutuo no solamente en sentido vertical (desde el Estado hacia el ciudadano) sino sobre todo a nivel horizontal (entre todos los miembros de una sociedad). He aquí un aspecto fundamental a destacar: en gran parte de las situaciones de convivencia cívica no existe un instrumento de directo control de comportamientos cívicos (dando por supuesta la imposibilidad ético-normativa de obligar coercitivamente al desempeño de ciertos grados de ciudadanía); es decir que la complejidad e indefinición de la conducta humana se vuelven escurridizas a la hora de individuar comportamientos discriminatorios e incívicos, y por tanto, la civilidad y no discriminación no puede que proceder en máxima parte del interior del individuo. En definitiva, la verdadera civilidad consiste en tratar como a iguales a los demás con la condición de que ellos hagan extensivo a tu persona el mismo reconocimiento (Kymlicka, 2003), todo ello no como simple actitud conductual deseable sino también como forma de salvaguardar los valores liberales a la base de una sociedad democrática.

El porqué de la Educación para la Ciudadanía en las escuelas

Por lo descrito hasta ahora, no cabe duda que incluso un modelo mínimo de ciudadanía requiera cierto núcleo de base de virtudes cívicas. A dicha constatación se acompaña pero una necesaria pregunta: ¿En qué instituciones cívicas enseñar estas virtudes? Esta pregunta no tiene respuesta directa y unívoca puesto que hay varias instituciones cívicas potencialmente prepuestas a tal función.

A título de ejemplo, algunas teorías exaltan el *mercado* como espacio para el aprendizaje de las virtudes cívicas y ello básicamente a raíz de las relaciones entre diversas personas y entidades que presupone el mercado mismo. Sin embargo, en demasiadas ocasiones la liberalización del mercado ha degenerado en irresponsabilidades económicas, al prevaler el interés personal sobre el público y, por ende, pecando de responsabilidad social.

Otros teóricos sostienen que la mera participación política familiarizaría los individuos con las virtudes cívicas y los deberes que atañan al *buen ciudadano*. No obstante, esta posición no justifica claramente como se establezca la relación directa entre la práctica política y la responsabilidad social y cívica con los demás.

Continuando con otras instituciones básicas, hay quienes como Walzer (1992) consideran la necesidad de reformular críticamente aquellas asociaciones que actúan de forma parcial y particularista, socavando la aplicación de los principios básicos de justicia e igualdad propios de la ciudadanía. Walzer hace mención también de la institución de la iglesia que, generalmente hablando, predica cierta actitud de complacencia hacia la autoridad e intolerancia con respecto a credos distintos del suyo.

En definitiva, las instituciones de la sociedad civil mencionadas no parecen del todo aptas para la enseñanza de las virtudes cívicas y del espíritu crítico y racional necesario para la convivencia democrática. Ello básicamente se debe a que instituciones como el mercado, la familia, la iglesia, etc., suelen estar distorsionadas por un discurso privado o por el respeto acrítico hacia la autoridad. Por ello, llegamos a la conclusión a principio propuesta: la dimensión escolar parece ser la más capacitada y eficaz a la hora de transmitir las virtudes cívicas democráticas, y de ahí también que se justifica la obligatoriedad de la escuela hasta una edad preestablecida.

Educación para la Ciudadanía y autonomía personal

En el ámbito de la educación para la ciudadanía cobra trascendental importancia la cuestión de la *autonomía*, entendida bien como capacidad racional bien como soporte del proceso de maduración del propio civismo. Sin embargo, es preciso definir qué definición terminológica de autonomía estamos utilizando: nos referimos a la autonomía como la capacidad de reflexionar racionalmente sobre nuestros conceptos de vida buena, así como a la de tener la facultad potencial de revisarlos (Kymlicka, 2003). En este sentido, la aportación sustancial de la virtud cívica de la autonomía reside en que determina una actitud acrítica hacia los conocimientos y tradiciones heredadas, así como un cuestionamiento constante y racionalmente fundado de las autoridades - familiares, políticas, etc. - con las que el ciudadano entra en contacto. Es oportuno precisar como a dicha asunción no corresponde automáticamente una actitud contraria y escéptica hacia cualquier forma de autoridad, sino que hace más bien referencia a la capacidad de *aguzar el ingenio* y el propio sentido crítico hacia las diferentes formas de legitimación de la autoridad con las que el ciudadano se enfrenta a lo largo de su vida.

La virtud de la autonomía juega un papel fundamental también con respecto a la abertura hacia culturas, tradiciones y herencias distintas de las propias. Un ejemplo patente de ello se da con la cuestión de la civilidad, antes mencionada. Las normas de civilidad funcionan básicamente como suavizante de los procesos discriminatorios que, por ejemplo, pueden tomar

cuerpo hacia grupos étnica o religiosamente distintos del propio. En efecto, dichas normas fomentan la permeabilidad cultural y social, puesto que la interacción entre grupos heterogéneos tiende a distorsionarse mucho menos cuando subsiste una actitud crítica y autónoma hacia los propios prejuicios o las herencias culturales y/o familiares. Concretamente hablando, la escuela que enseña y pone en práctica las susodichas normas de civildad creará más probabilidades para el desmoronamiento de eventuales barreras culturales preexistentes, al fomentar también el confraternizar entre alumnos heterogéneos. Paralelamente a ello, bajo el lema de la moderación y de la interacción con la diversidad, el alumno se expone a estilos de vida y culturas diferentes y rivales - en buen sentido -, cuyo cuestionamiento facilita el reconocimiento de expresiones de conceptos y valores diferentes del propio pero igualmente coherentes, sensatos y legítimos. Una vez más hay que subrayar como este camino hacia la autonomía racional no conduce necesariamente a un cuestionamiento destructivo de la propia herencia axiológica y cultural, sino que amplía el margen de maniobra racional del individuo hacia un horizonte de realidad heterogéneamente constituido.

Por estas y otras razones aquí no mencionadas, la educación para la ciudadanía democrática puede viajar junto al proceso de maduración de una autonomía personal, pluralista y predispuesta positivamente a conocer estilos de vida alternativos y obtener las destrezas intelectuales necesarias para entenderlos y apreciarlos (Kymlicka, 2003).

Finalmente, si bien cabría sin duda afirmar que la virtud de la autonomía no sea absolutamente necesaria para el ejercicio de una ciudadanía democráticamente válida, sí resulta altamente deseable y valorable puesto que fomenta una emancipación de la conciencia no sólo del ser ciudadano sino ante todo de (con)vivir como hombre entre hombres, todos ellos elementos parte de un único y maravillosamente heterogéneo universo.

Educación para la Ciudadanía e identidad nacional

Al abordar la cuestión de la educación para la ciudadanía es altamente improbable no esgrimir el argumento de la identidad nacional, entendida como marco territorial y axiológico del desarrollo ciudadano. Dicha identidad, en una sociedad democrática, se funda no solamente en una identidad cultural heredada y asimilada sino también en unos principios políticos – de civildad, de igualdad o justicia social, entre otros – comúnmente compartidos. Sin embargo, he aquí una potencial controversia: el compartir principios políticos por sí mismo no garantiza la cohesión social, puesto que pueden existir dos distintos grupos que comparten dichos principios y que pero opten por aplicarlos en una propia forma de autogobierno, independientemente del otro grupo.

Por tanto, “la unidad social no sólo requiere unos principios compartidos, sino también un sentimiento de pertenencia compartida” (Kymlicka, 2003, p. 366). Este sentimiento permite establecer relaciones de confianza mutua entre los miembros de una sociedad así como su implicación en los derechos y deberes democráticos que de dicho *contrato social* proceden. Parece ser, pues, que el buen funcionamiento de una sociedad democrática dependa del compartir una identidad cultural, histórica, lingüística, etc., pero a la vez no podemos hacer a menos - por lo menos hasta hoy día - de colocar dicho argumento en un marco territorial y jurídico bien delimitado: el del *Estado-nación*, al que se acompaña la noción de *identidad nacional*.

Sin embargo, la cuestión primordial en la mesa de pedagogos, trabajadores sociales y políticos, converge en cómo hay que plantear la cuestión de la educación para la ciudadanía en el hodierno panorama social y cultural, caracterizado por un pluralismo de identidades y unas interconexiones sociales muchos mayores que en la época de constitución del modelo del Estado-nación.

La cuestión de cómo plantear la educación para la ciudadanía en una sociedad pluralista y cultural y con identidades heterogéneas, abarca por lo menos dos asuntos relevantes en la formación de una identidad ciudadana: la lengua de enseñanza y la historia.

Originariamente la enseñanza de una lengua única en el proceso de constitución del Estado-nación se rendía necesaria para amalgamar la variedad cultural y lingüística presente en un dado territorio, normalización necesaria además para la instauración de un sistema político y burocrático de rango nacional. Sin embargo, desde entonces las sociedades han evolucionado y se ha madurado cierta conciencia de civilidad y de indispensabilidad de un sistema de derechos y deberes compartido y legitimado. Por ello, cabe preguntarse cómo definir la educación para la ciudadanía teniendo cuenta de las identidades minoritarias que viven junto a una mayoría cultural y lingüística.

En los hodiernos Estados multinacionales, la configuración de la educación para la ciudadanía parece seguir dos binarios a veces sobrepuestos y otros disjuntos: por un lado se calibra su enseñanza sobre una presunta identidad nacional caracterizada por una lengua y una historia comunes; por otro lado se aboga por la construcción y defensa de una identidad transnacional que cohesione y acomune las distintas identidades culturales presentes en un dado estado. Muy lamentablemente, hasta ahora se han encontrado muchas dificultades en la aplicación práctica del proyecto de una identidad transnacional, hecho que señala el persistir de un vacío importante en la práctica educativa y política.

También la enseñanza de la historia se ve afectada por la urgencia de un pluralismo de identidades y nacional: en efecto, es oportuno tener en cuenta la no infrecuente distorsión etnocentrista en la narración de hechos históricos así como la inevitable subjetividad cultural de quienes enseñan en las escuelas. Resulta casi obvio afirmar que las posiciones etnocentristas en los procesos historiográficos, por extensión, no toman en debida consideración las demás identidades culturales, las cuales por tanto se ven discriminadas a la hora de a) conceder al alumno que aprende la posibilidad de evaluar racionalmente hechos históricos, y b) crear las condiciones para que las identidades minoritarias puedan entablar un diálogo simétrico con un entorno culturalmente hegemónico. He aquí una crucial distinción: en el referirnos a la cuestión de la enseñanza de la historia, hay que precisar una diferencia conceptual entre ella y la historiografía, puesto que la segunda hace referencia a una descripción cuanto más posible fiel a las fuentes históricas utilizadas y, por ende, a una cuanto más posible objetiva narración de acontecimientos históricos. Por otro lado, somos conscientes de la imposibilidad de escindir la voz narradora del hecho narrado, con lo cual el elemento de la subjetividad no puede no afectar el valor de verdad de los hechos relatados. Por ello, nos parece ética y metodológicamente oportuno crear las condiciones para que el pluralismo de identidades pueda constituir el telón de fondo de cualquiera discusión histórica, confiando en que los procesos de emancipación crítica y racional de los alumnos depuren lo más posible los hechos históricos de distorsiones etnocentristas y, por ende, se predispongan dentro y fuera del contexto escolar las condiciones para un diálogo paritario, moderado y permeado por un conscientemente legitimado pluralismo cultural.

En conclusión, la misma construcción de una ciudadanía transcultural y transnacional parece ir más allá del mero compartir lengua e historia, planteando más bien el reto de una reformulación radical del concepto de identidad en clave pluralista así como de una pedagógicamente adecuada forma de transmisión e interiorización de la misma.

5.6. Resumiendo los hechos, sintetizando nuestra postura

En el momento en el que se escribe, la asignatura de Educación para la ciudadanía sigue siendo prevista por la vigente Ley de Educación, con lo cual, hasta la fecha, dicha LOE supone la necesidad pedagógica de impartir una asignatura que tenga un espacio propio en el marco de la programación didáctico-curricular. Pero damos un paso atrás.

En marzo de 2000, el Consejo europeo en Lisboa esbozó unos objetivos educativos que se concretaron el año siguiente en Estocolmo, al aprobarse el informe "The concrete future

objetives of education and training systems"²⁷. Este informe definió unas competencias básicas consideradas claves para la elaboración del proyecto educativo previsto, a saber:

- Comunicación en la lengua materna
- Comunicación en una lengua extranjera
- Competencia matemática, científica y tecnológica
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias interpersonales y cívicas
- Espíritu emprendedor y expresión cultural

El objetivo último de dichas competencias consistía en que el renovado sistema educativo proporcionase aquellas competencias que hicieran un individuo capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos.

Ahora bien, aunque la definición de dichas competencias sea bastante comprensible, es cierto también que el mismo proceso de desarrollo en ámbito escolar sea cuanto menos problemático, al poderse dar por lo menos tres claves de lectura distintas de las susodichas competencias:

- Psicológica: construcción de habilidades sociales e interpersonales
- Ética: educación en valores
- Religiosa: educación confesional

Cada clave de lectura, tomada singularmente, nos parece de limitado alcance ético-pedagógico:

- a) apuntar al desarrollo de habilidades sociales como estrategia para redimensionar los conflictos interpersonales implica no considerar debidamente como, por ejemplo, esas habilidades vengan esgrimidas con sabiduría por grandes manipuladores o timadores. O, con otro ejemplo, hemos tristemente aprendido con Hitler como la autoestima no conlleva automáticamente a personas éticamente válidas y fundamentalmente buenas.
- b) En segundo lugar, pensar en las susodichas habilidades desde un enfoque religioso implica enorme confusión e importantes conflictos a la hora de integrarlas en un sistema educativo laico (puesto que afortunadamente ya no existe jurídicamente una religión de Estado). Además, sabemos perfectamente como la Declaración de Derechos Humanos proclama la libertad de conciencia, de culto y de expresión, con lo cual los padres están plenamente tutelados en la educación de sus hijos según el credo que consideran más oportuno.
- c) Finalmente, el enfoque ético nos parece el más completo y adecuado, puesto que comprende la educación emocional pero, a la vez, cultiva el desarrollo de competencias morales, es decir, de sentimientos y hábitos de conducta establecidos como ética (y, por supuesto, todo esto incluye el respeto hacia las religiones, siempre que éstas se mantengan dignas y éticamente legitimadas).

²⁷ Report from the Education Council to the European Council "The concrete future objectives of education and training systems", Brussels, 14 February 2001, 5688/01 EDUC 20.

Por tanto, primariamente creemos que el contenido de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos* deba ser esencialmente ético, comprendiendo una educación tanto afectiva como cívica.

Secundariamente, creemos imprescindible la necesidad de desarrollar la Educación para la ciudadanía en el marco de una asignatura específica y esto por dos razones principales: ante todo, el contenido de dicha asignatura es extremadamente denso a nivel conceptual y, por ello, precisa unas habilidades pedagógicas de cierta complejidad; en segundo lugar, la experiencia pedagógica experimentada hasta ahora nos dice que el intento de enseñar dicha asignatura en sentido exclusivamente transversal al currículo educativo ha esencialmente fracasado. En definitiva, si bien cada docente deba poseer unas competencias básicas de educación ética y ciudadana, es cierto también que dichas competencias deban encontrar también una delimitación específica, integrada orgánica y conceptualmente en el currículo educativo previsto.

Otro aspecto fundamental a considerar concierne al quién va a impartir la asignatura de Educación para la ciudadanía. Si se considera importante la enseñanza de la susodicha asignatura, consecuentemente se precisan profesores especialmente formados para impartirla y, pues, que tengan suficientes conocimientos de ética, historia, derecho, sociología, psicología, entre otros, sin olvidar la importancia de crear inteligencias prácticas o *generadoras* (Marina J. A., 2011), es decir, que se predispongan las condiciones para que los alumnos puedan aplicar concretamente cuanto aprendido en el ámbito de la Educación para la ciudadanía.

Otro punto que pretendemos destacar se refiere a un aspecto aparentemente inocuo: el nombre de la asignatura. Sabemos que la primera Declaración de los Derechos Humanos distinguía entre *derechos del hombre* y *derechos del ciudadano*, al suponerse una diferencia entre, respectivamente, aquellos derechos que emanaban del mero ser persona de aquellos que se recibían legítimamente de parte de la sociedad. Con otras palabras, sabemos que los derechos humanos son la esencia misma de una persona y su existencia prescinde de una estructura política o legal. Por el contrario, los derechos del ciudadano implican la *práctica* de la ciudadanía, a saber, el modo de acceder o participar concretamente en esos derechos, con lo cual podría decirse que el concepto de persona atañe al metafísico mientras que el de ciudadano es esencialmente práctico. De todo ello derivan dos fundamentales implicaciones:

- la realización efectiva de los derechos depende de la *Ciudad* y, por ende, del sistema de legitimación sobre el que se basa - el Estado de derecho -, con lo cual, la vida y la tutela de dichos derechos precisa de la colaboración y participación mutua de los ciudadanos;
- En segundo lugar, la experiencia nos demuestra que sólo la ciudadanía universal defiende los derechos fundamentales de todas las personas, justamente porque el ser persona no precisa de una estructura cívica-estatal de referencia si no que debería experimentarse por el mero hecho de existir.

A esta altura, surge una cuestión crítica: ¿es posible llegar a un acuerdo sobre los valores éticos que deberían enseñarse con la Educación para la ciudadanía? Desde nuestro punto de vista, dicha crítica falta de sustancialidad, puesto que: a) un sistema social no existe sin un sistema ético de referencia y b) los mismos Derechos Humanos, parte de la Constitución Española, se fundan en valores éticos. Todo ello confuta una vez más nuestra posición: la Educación para la ciudadanía es esencialmente una Educación para una Ética ciudadana, que no pretende disipar ipso facto la enorme complejidad que subyace la dimensión ética, sino que se trata de proporcionar las competencias convenientes para el desarrollo de una sociedad cada vez más justa y éticamente sana.

Concluyendo, tomamos en prestito cuanto propuesto por José Antonio Marina con respecto a las competencias fundamentales que sería conveniente aprendieran los alumnos en cuanto a la Educación para la ciudadanía²⁸:

1. Conocer la relación entre libertad y responsabilidad, entre derechos y deberes, entre sumisión y participación. Noción de ciudadanía. Las posibilidades conferidas por la sociedad, y las aportaciones exigidas por la sociedad. La reciprocidad como fundamento de la convivencia.
2. Conocimiento de la historia de los valores éticos. El papel de las religiones, de la filosofía, y de las reivindicaciones sociales.
3. Conocimiento de los Derechos Humanos y de los valores superiores de la Constitución española. Los valores éticos de la democracia. Derechos y deberes de niños y adolescentes.
4. Conocimiento de la estructura política española, y de los conceptos básicos de derecho, economía, política y ética.
5. Capacidad de razonar sobre temas éticos. Crítica de los prejuicios raciales, de género, religiosos o políticos. El aprendizaje de la argumentación y el debate. La búsqueda de información.
6. Fomento de los sentimientos adecuados a los valores éticos: empatía, compasión, respeto, sentido de la justicia. Necesidad y límites de la tolerancia.
7. Fomento de las competencias para resolver conflictos, y favorecer la convivencia. La necesidad y el fundamento de las normas.
8. Fomento de los comportamientos justos, las conductas de ayuda y cooperación, la participación social y política. Eficacia social de la iniciativa individual. La necesidad de asociarse. El optimismo ético: la posibilidad de un mundo más justo. La creatividad ética: conocimiento de iniciativas por la justicia.
9. Desarrollar el concepto de *bienes públicos* y de *capital comunitario*, de los que van a disfrutar y a los que tienen que contribuir. Explicar la *ecología del espacio público*.

Terminamos con una pregunta aparentemente banal: ¿Qué podemos hacer para nuestra sociedad civil?

Tristemente asistimos cotidianamente a incesantes diatribas sobre la degeneración (cultural, social, ética, económica) que parece afectar cada día más nuestra sociedad: todo el mundo tiende a echar la culpa a todo el mundo, en un círculo vicioso que parece terminar en el gobierno que, a su vez, apela a la responsabilidad ciudadana, todo ello alimentando un bucle dramático y agotador. Frente a un panorama tan desolador y desesperante, proponemos aprovechar (y fomentar) el convencimiento de todos los que crean que la educación es el instrumento más noble y eficaz para mejorar nuestro mundo. En un contexto en el que el acto de culpabilizar es tan frecuente y abrumador, cabe ante todo librarse del victimismo y de la impotencia que parecen irremediablemente ceñir nuestras cotidianidades para luego centrarse prioritariamente en un proyecto de reformulación ética de nuestro ser personas y conciudadanos. En definitiva, creemos exista la posibilidad de crear un sustrato ético común que, debajo de las diferencias políticas, económicas, religiosas y culturales, nos permita transformar un sistema de mera coexistencia de ciudadanos en una convivencia efectiva de personas que sean dueñas de un sistema de legitimación cívica basado ante todo en una ética universalmente compartida. Creemos asimismo que la educación sea imprescindible para la realización de dicho proyecto ético, y la Educación para la ciudadanía su sistematización teórico-práctica que, junto a los demás ambientes educativos (en primer lugar, la familia), hará posible un justo conseguimiento del bien común.

²⁸ Marina, José Antonio, <http://www.movilizacioneducativa.net/debates.asp?idDebate=116#ocho>

PARTE II: MARCO ANALÍTICO Y METODOLÓGICO

6. EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Prólogo

La investigación empírica llevada a cabo en el presente trabajo se inspira en la actividad de la *Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)*, una asociación no gubernamental y sin ánimo de lucro que cuenta con instituciones y organismos gubernamentales en más de sesenta países, y cuya labor fundamental consiste en realizar estudios comparativos a gran escala sobre el rendimiento de los alumnos y, por ende, en analizar las políticas y prácticas educativas de los países objeto de estudio. Su sede actual se encuentra en Ámsterdam (Países Bajos) y, dentro de varios recursos, destaca el apoyo de un centro de investigación y procesamiento de datos con sede en Hamburgo (Alemania).

Dentro de la actividad de la IEA ha cobrado particular importancia lo que es conocido como ICCS (*International Civic and Citizenship Study*) o *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana*, cuyo objetivo principal es estudiar de qué forma, con qué contenidos y resultados los centros educativos forman los que serán los futuros ciudadanos y, asimismo, analizar en qué medida los jóvenes quieren asumir su compromiso como ciudadanos.

A tal fin, el ICCS se ha servido de cuestionarios dirigidos, por un lado, a la evaluación del nivel de asimilación de conceptos y competencias inherentes a la ciudadanía convencional y, por otro lado, ha medido una serie de variables que se suponen indicativas de la actitud de los alumnos ante la educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Cabe evidenciar que el ICCS no nace como simple evolución de estudios precedentes sino que se justifica a partir del reconocimiento de un panorama socio-económico en particular fermento, cuyas peculiares turbulencias generan nuevos retos y nuevas necesidades de respuestas ante lo que supone ser ciudadano en el actual contexto democrático.

Antecedentes del estudio

Los principales precedentes en el ámbito del estudio de los alumnos con respecto a la educación para la ciudadanía remontan concretamente a dos proyectos: el primero de ellos, publicado en 1975 (Torney-Purta, Oppenheim, & Farnen, 1975), entra a su vez en el denominado *Six Subject Study*, cuya finalidad principal consistía en describir objetivos, metodologías y resultados de veintiuno países en cuanto a seis núcleos educativos en concreto, es decir, Ciencias, Comprensión de lectura, Literatura, Inglés como lengua extranjera, Francés como lengua extranjera y, por último, la Educación para la Ciudadanía; el segundo proyecto, conocido como CIVED, acrónimo de *Civic Education Study*, ha sido llevado a cabo en dos fases (Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999; Amadeo & Torney-Purta, 2002) y su intento ha sido sustentar empíricamente la educación para la ciudadanía, analizando precisamente a este respecto los conocimientos, comportamientos y actitudes madurados por alumnos con edad media de 14 años.

Más específicamente, el CIVED adoptó dos enfoques principales, es decir, el aprendizaje realizado dentro de un contexto educativo formal y, por otra parte, las oportunidades de participación cívica en un contexto extra-escolar. Conjuntamente, estudió tres aspectos específicamente relacionados con la conceptualización convencional de la ciudadanía: *democracia-ciudadanía*, *identidad nacional-relaciones internacionales* y *cohesión social-diversidad*. Estos tres aspectos fueron elegidos suponiendo su particular relevancia a la hora de reformular o diseñar programas educativos y de formación del profesorado.

El CIVED tuvo una repercusión a nivel global sobre las políticas y prácticas educativas con respecto a la educación para la ciudadanía, en particular modo gracias a la cantidad y calidad de los datos producidos y a su potencial de uso tanto para aquellos países que hasta entonces habían tomado parte al estudio como a los restantes países.

Sin embargo, mucho ha cambiado desde que el CIVED investigó la realidad de la educación para la ciudadanía: el avance de la globalización y el relativo entramado político-institucional que ello conlleva ha delineado un panorama socio-cultural sin precedentes, lo cual ha replanteado nuevos retos y nuevas dimensiones en cuanto al concepto mismo de ciudadanía, así como de las relativas políticas y prácticas de educación ciudadana.

Sin pretender ser exhaustivos, podríamos sintetizar algunos puntos cruciales a tomar en cuenta a la hora de repensar el concepto de ciudadanía:

- En general, si bien en términos numéricos el mundo es más rico, las desigualdades económicas y sociales han crecido en los últimos años; a raíz de ello, se observa un fenómeno aparentemente paradójico, es decir que muchos países en vías de desarrollo experimentan una renovada tensión hacia un sistema de gobierno democrático y, paralelamente, las crecientes desigualdades económicas y sociales minan la confianza hacia la continuidad de una forma democrática de gestión social.
- Durante los últimos años, la sociedad civil ha utilizado mayormente determinadas formas de participación social, a saber, las organizaciones no gubernamentales, como instrumento para que las voluntades de los participantes ciudadanos confluyan formalmente hacia la protección y promoción de diversos asuntos como los derechos humanos o el medioambiente.
- La globalización de las tecnologías de la información y de la comunicación así como de los mercados, junto a las crecientes posibilidades migratorias, han sido factores determinantes para el intercambio cultural global y, en cierto sentido, para la redefinición de una nueva cultura social global. Este dinamismo, entre otras cosas, ha impulsado una reformulación del concepto mismo de ciudadanía, cuyo planteamiento original se conectaba estrictamente con el llamado modelo de Estado-nación.

A raíz de los mencionados argumentos, resultará evidente el necesario replanteamiento de la perspectiva tradicional sobre el núcleo conceptual de la ciudadanía y, coherentemente, de las principales dimensiones a ello asociadas, es decir, la civil, la política y la social; dicho con otras palabras, es preciso reconfigurar el acceso al estatus de ciudadanía y a sus relativos derechos, responsabilidades y sentido de pertenencia.

Con relación específica a nuestro caso, cabe destacar como actualmente exista una preocupación importante hacia una descendiente participación ciudadana de los jóvenes acompañada por una creciente falta de interés hacia la dimensión activa de la ciudadanía.

Todos estos factores, pues, han ido interesando a aquellos países cuya preocupación común se ha concretado sustancialmente en una mejora y actualización de la educación para la ciudadanía.

Paralelamente, dicho interés se ha traducido en toda una serie de investigaciones de cierta envergadura que, en su conjunto, han permitido arrojar luz sobre las distintas facetas de la práctica educativa para la ciudadanía, como en su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes (Scheerens, 1990; Hanushek, 1994, 1997; Birzea & al., 2004; Reezigt & Creemers, 2005) o, más específicamente, sobre la asignatura de educación para la ciudadanía (Torney-Purta, Oppenheim, & Farnen, 1975; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001; Amadeo J. , Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002).

Finalmente, la colaboración entre los distintos países sensibles al tema de la educación para la ciudadanía se ha ido incrementando y afinando en los años, aunque, como ya mencionado, existe una constante necesidad de actualizar el conocimiento empírico sobre la educación cívica y ciudadana así como sobre su tan cambiante entorno social, político e institucional.

Preguntas clave de la investigación

A continuación describimos las preguntas claves que hemos utilizado en el desarrollo de la presente investigación como guía orientativa tanto para el diseño de la misma como para definir la instrumentación analítica adecuada:

1) *¿En qué medida la muestra posee conceptos y competencias en materia de ciudadanía?*

Con esta pregunta se pretende cuantificar un *indicador de ciudadanía* a partir de los datos recogidos tanto en el *Dominio de contenido* como en el *Dominio de Comportamiento afectivo*.

2) *¿En qué medida los encuestados demuestran predisposición para comprometerse con la dimensión de la participación política?*

Se pretende responder a esta pregunta cuantificando el valor de concordancia externado por los encuestados en los ítems del Cuestionario relacionados con la dimensión de la participación política.

3) *¿En qué medida los encuestados señalan su predisposición hacia la dimensión de la participación en el espacio público?*

Al igual que en la pregunta 2, se pretende definir la predisposición de los encuestados en cuanto a su participación en el espacio público, a partir de los valores de concordancia expresados por los encuestados en los ítems pertinentes.

4) *¿En qué medida los encuestados manifiestan su creencia de auto-eficacia con respecto a sus conceptos y competencias cívicas y ciudadanas?*

La formulación de la respuesta a dicha pregunta se elaborará a partir de aquellos ítems del Cuestionario que señalen la percepción por parte de los encuestados de sentirse capaces de llevar a cabo positivamente determinadas acciones cívicas y ciudadanas o, más en general, la confianza en la capacidad de uno mismo para llevar a cabo una tarea o cometer una meta determinada.

5) *¿Qué predisposición muestran los encuestados con respecto a la convivencia con diferentes etnias y culturas?*

Con esta pregunta se pretende observar la actitud de los encuestados hacia la relación entre los derechos y libertades civiles y su respectiva salvaguardia y, en este caso, se analiza la actitud de la muestra hacia los derechos de ciudadanía y su atribución o menos a etnias o culturas diferentes de la propia.

6) *¿Qué predisposición general manifiestan los encuestados hacia la dimensión europea de la ciudadanía?*

El responder a la susodicha pregunta implicará la selección de aquellos ítems que definen varios aspectos de la ciudadanía europea para luego extrapolar un indicador de concordancia que permita cuantificar dicha predisposición hacia el ser ciudadano en el ámbito de la Unión Europea.

Ahora bien, para el análisis de datos se ha utilizado un *Test* para los alumnos, comprendientes ítems que permiten medir el conocimiento y las opiniones de los encuestados sobre los

conceptos de *ciudadanía convencional* y *ciudadanía europea*, así como la capacidad madurada para argumentar sobre ellos tanto en un ámbito escolástico como extra-escolástico.

Resumiendo, el marco de evaluación aquí utilizado pretende:

- Proporcionar una descripción actualizada sobre los conocimientos, las actitudes y la efectiva puesta en marcha de la ciudadanía convencional, tanto en ámbito escolástico como extra-escolástico.
- Incluir, en la medida de lo posible, únicamente datos cuantificables.
- Definir los distintos contextos en los que cobra efectivamente vida la educación para la ciudadanía.

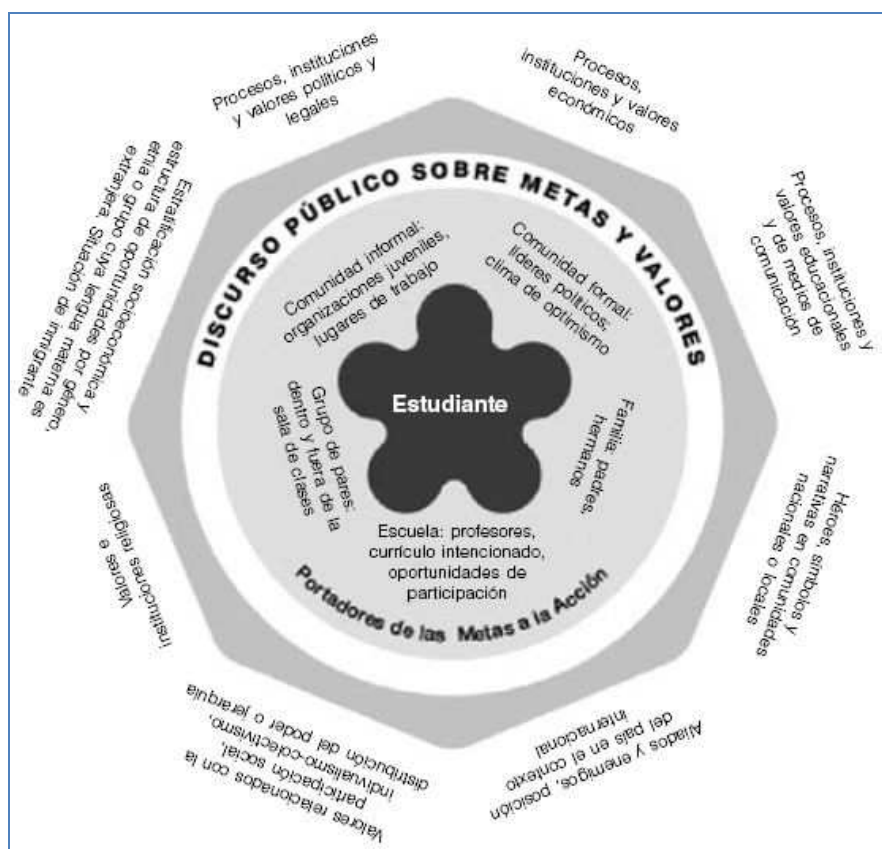
Finalmente, el marco de la evaluación comprenderá:

- El *marco cívico y ciudadano*, que define los aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de evaluar los resultados de las mediciones obtenidas mediante el Cuestionario.
- El *marco contextual*, cuya funcionalidad consiste en relacionar las variables contextuales a las de los resultados obtenidos con el Cuestionario.

6.1. Marco cívico y ciudadano

En el ámbito de nuestra investigación, a la hora de formular el marco cívico y ciudadano, hemos tomado como referencia el modelo utilizado por la IEA dentro del proyecto CIVED antes mencionado (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). La característica principal de este modelo teórico vierte sobre el protagonismo del sujeto que, de hecho, se sitúa como unidad central del proceso, en cuya órbita están diversos *agentes de socialización*. A continuación representamos gráficamente el susodicho modelo:

Ilustración 1 - Modelo del estudio sobre Educación Cívica de la IEA



Esta representación ilustra claramente como el aprendizaje acerca del concepto de ciudadanía parte de un supuesto definitivamente más amplio de lo que considera los profesores como meros instructores de derechos y deberes.

En efecto, dicho modelo muestra gráficamente que el estudiante es el protagonista central de su ser ciudadano, pero a la vez subraya el papel un sistema de recíproca influencia junto con las distintas comunidades cívicas con las que el sujeto interacciona.

Hemos visto que el modelo CIVED comprende una serie de preguntas en forma de cuestionario. Dichas preguntas se refieren a tres distintos dominios conceptuales inherentes al concepto general de ciudadanía:

- Dominio I: Democracia/Ciudadanía
- Dominio II: Identidad nacional/Relaciones internacionales
- Dominio III: Cohesión social/Diversidad

A su vez, el presente marco de evaluación toma en consideración tres aspectos de la ciudadanía:

- Contenidos cívicos;
- Comportamientos y percepciones frente a la ciudadanía;
- Procesos cognitivos subyacentes.

A continuación se desglosan más detalladamente los aspectos arriba mencionados:

- a) Dominios de contenido:
 - Dominio de contenido 1: *Sociedad y sistemas cívicos*
 - Dominio de contenido 2: *Principios cívicos*

- Dominio de contenido 3: *Participación cívica*
 - Dominio de contenido 4: *Identidades cívicas*
- b) Dominios de comportamientos y percepciones:
- Dominio de comportamiento 1: *Creencias sobre valores*
 - Dominio de comportamiento 2: *Actitudes*
 - Dominio de comportamiento 3: *Intenciones del comportamiento*
 - Dominio de comportamiento 4: *Comportamientos*

Como se ha mencionado anteriormente, la evaluación de los resultados procedentes de la muestra se hará mediante un cuestionario. Los datos obtenidos permitirán extrapolar y cuantificar el grado de conocimientos sobre los cuatro diferentes dominios de contenido antes mencionados, a la vez que servirán para medir las actitudes, las creencias, las intenciones de comportamiento y los comportamientos de los encuestados (que se suponen relacionados con los cuatro dominios de contenido).

Finalmente, las informaciones inherentes a los comportamientos activos de la muestra serán consideradas como indicadores del grado de participación activa ciudadana. Además, dada su estrecha relación con variables de tipo ambiental, se tendrán en cuenta en el previsto marco de evaluación contextual.

6.1.1 Marco cívico y ciudadano: estructuras y elementos clave

Dominios de contenido: estructuras y elementos clave

Hemos visto que en el ámbito del marco de evaluación cívico y ciudadano se han definido cuatro dominios de contenido. Su estructuración-tipo es la siguiente:

- *Subdominio*: comprende aquellos elementos sustanciales o contextuales que hacen parte de un dominio y que, sin embargo, poseen características tales que puedan diferenciarse peculiarmente con respecto al relativo dominio.
- *Aspecto*: se refiere a un rasgo específico de un particular dominio.
- *Concepto clave*: define aquellos elementos, comunes a un grupo de subdominios, cuya importancia conceptual es transversal a cierto dominio de contenido.

Elementos clave generalmente utilizados

El marco de evaluación cívico y ciudadano aquí descrito utiliza algunos términos clave que consideramos oportunos definir para ubicarnos correctamente en la interpretación de los elementos que forman el susodicho marco. A este propósito, utilizaremos el *Glosario* formulado por Karen O'Shea, en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía Democrática (O'Shea, 2002), articulado en tres núcleos conceptuales diferentes, es decir, *Conceptos básicos, procesos y prácticas de la Educación para la Ciudadanía* y *Resultados* (Audigier, 2000; Belanger, 2001; Bírzáa, 2000).

Conceptos básicos:

- *Ciudadano/Ciudadanía*: A la hora de definir dichos conceptos, el Concejo de Europa es cada vez más consciente de la dificultad de enmarcar unas definiciones unívocamente válidas. Sin embargo, con respecto a la Educación para la Ciudadanía, puede definirse ciudadano *aquella persona que co-existe en una sociedad*. A este propósito, es oportuno precisar como la conexión originaria entre ciudadano y Estado-nación no ha desaparecido sino que éste último, bajo la presión de las hodiernas dinámicas socio-culturales, ha dejado de ser el único centro de autoridad. Por lo tanto, creemos oportuno adoptar un enfoque más amplio y actualizado de la ciudadanía, que cruce los límites conceptuales y formales del Estado-nación para llegar a un concepto más adecuado como el de *comunidad*, pues éste engloba el marco local, nacional, regional e internacional en el que hoy día viven las personas. Coherentemente con ello, la ciudadanía comprende tanto una parte formal, en el sentido de adquisición de *estatus*, como una parte activa, esto es, un *conjunto de acciones* del ciudadano que inciden y definen, con consecuencias más o menos inmediatas, el espacio público ciudadano.
- *Lugares de ciudadanía*: con este término nos referimos a aquellos lugares, sean ellos zonas específicas o todo el país, adonde los principios y los procesos de ciudadanía democrática cobran vida activa y participativa gracias a una multitud de agentes de ciudadanía.
- *Igualdad*: concepto trascendente a toda la teoría democrática, el principio de igualdad implica que todas las personas, independientemente de su género, religión, orientación sexual, origen étnico, etc., puedan disponer de los mismos derechos y oportunidades de desarrollo humano individual. Resulta pues indudable la relación intrínseca entre los conceptos de ciudadanía e igualdad y, por extensión, su validez en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía.
- *Derechos civiles, sociales y políticos*: los derechos civiles son aquellos necesarios para la libertad individual (expresión, pensamiento, religión, identidad cultural, propiedad); los derechos políticos comprenden básicamente el derecho a participar en el ejercicio del poder político, como representante o como elector (Gobierno, Parlamento); finalmente, los derechos sociales incluyen un espectro de derechos que comprenden bienestar, seguridad, participación del patrimonio social (sistema educativo, servicios sociales).
- *Democracia*: La democracia representa un sistema de regulación social entre individuos que viven juntos en una comunidad, cuya peculiaridad consiste en la posibilidad de que sus miembros puedan elegir, directa e indirectamente, distintas soluciones cuando se plantean a dicha comunidad cuestiones o problemas a resolver. En la Educación para la Ciudadanía, el término *democrático* indica una ciudadanía basada en los principios y valores en materia de derechos humanos, respeto de la dignidad humana, pluralismo, diversidad cultural y primacía de la ley.
- *Derechos culturales, sociales y económicos*: estas clases de derechos derivan de los arriba mencionados derechos civiles, sociales y políticos. Los derechos culturales atañen la tutela de la propia identidad cultural y, por ende, de la diversidad en el ámbito de una sociedad democrática y auténticamente pluralista y multicultural. Este concepto es básico ya que va más allá de la simplicitista idea de tolerancia para traducirse en verdadero respeto de la diferencia que, sobre todo hoy, es prerrequisito evolutivo en las comunidades locales, nacionales e internacionales; los derechos sociales y

económicos, conocidos también como *derechos humanos de segunda generación* (subordinados a los derechos civiles y políticos), definen las condiciones potenciales para el pleno desarrollo de las personas y para que estas tengan un nivel de vida adecuado. Comprenden, por ejemplo, el derecho a la educación, al trabajo, a una vivienda digna, etc.

- *Educación para la Ciudadanía Democrática*: elemento central de nuestro trabajo de investigación, este concepto, que procede de teorías pedagógicas más antiguas como la de educación cívica, hace hincapié en la experiencia individual y en la búsqueda de prácticas destinadas a promover el desarrollo de comunidades en las que cada miembro está comprometido consigo mismo y con los demás en la creación de un proyecto colectivo cohesionado, integrado y solidario. Evidentemente implicada en la promoción de una cultura democrática y respetuosa de los derechos humanos, la Educación para la Ciudadanía es una iniciativa educativa que pretende ir más allá de la mera práctica educativa en ámbito escolar, para emprender la vía del un *aprendizaje social permanente* basado en procesos (formales y no) de participación, cohesión social, equidad, compromiso social responsable y solidaridad.

Procesos y prácticas de la Educación para la Ciudadanía

La Educación para la Ciudadanía, además de ser una conceptualización, es también un proceso educativo y como tal descansa sobre ciertos conceptos básicos que, por su peculiaridad, permiten una mejor calibración de la iniciativa educativa que la Educación para la Ciudadanía representa. A continuación mencionamos algunos de estos términos:

- *Acción*: este concepto se relaciona directamente con la que se considera una parte complementaria del aprendizaje cognitivo, esto es, la puesta en práctica de cuanto aprendido y, por extensión, hacer que teoría y práctica converjan hacia el desarrollo de una ciudadanía activa. Dicho proceso, como citado también en precedentes ocasiones, puede (y debería) llevarse a cabo en muchas dimensiones (formales y no) puesto que el alumno mismo es en sí mismo multidimensional y multiparticipativo.
- *Aprendizaje activo*: estrechamente conectado con el concepto de acción, el aprendizaje activo se puede definir como un proceso educativo de adquisición de conocimientos a través de la acción, en el que el alumno pasa de ser un mero receptor/contenedor de conocimientos para elevarse a protagonista (inter)activo y proactivo del proceso de aprendizaje. Evidentemente tal tipo de aprendizaje precisa un enfoque didáctico multidimensional, ya que el alumno debe poder funcionar según la totalidad de su persona, es decir, pensando, actuando y reflexionando. Metodologías atinentes a dicho estilo educativo comprenden el *brain storming*, los juegos de rol o los trabajos cooperativos en proyectos.
- *Análisis crítico*: este proceso, tan delicado como importante pues índice de la formación de la conciencia crítico-social del alumno, juega un papel protagonista en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía; su objetivo último es impulsar y sostener el alumno para que desarrolle sus aptitudes y capacidades críticas, como la de investigar, interpretar, reflexionar así como el saber formar una opinión propia y el formularla y revisarla correctamente.

- *Aprendizaje permanente*: esta forma de aprendizaje (entendido como proceso constante y potencialmente en acto durante toda la vida) asume particular relevancia en el contexto de la Educación para la Ciudadanía porque la misma asignatura cobra una importancia trascendental al ámbito escolar, es decir, abarca un amplio conjunto de entornos educativos formales y no formales. Así pues, el crear las condiciones para un aprendizaje permanente supone un planteamiento *holístico* de la educación, en el que la coordinación y la cooperación de todas las personas y grupos sociales implicadas, a pesar de su pertenencia a organizaciones formales o menos, constituye el eje imprescindible del delicado proceso del aprendizaje permanente.

Resultados de la Educación para la Ciudadanía

Los principales resultados procedentes del cuestionario de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos abarcarán sustancialmente tres distintas dimensiones: la relacionada con la comprensión (resultados cognitivos), la referida con las actitudes (resultados afectivos) y, finalmente, la inherente a los comportamientos efectivamente puestos en acto (resultados pragmáticos). Aunque el rango que define los resultados pueda extenderse, aquí mencionamos los que juzgamos de imprescindible relevancia:

- *Resultados afectivos*: este aspecto se refiere al proceso de desarrollo de un constructo de valores, cambiante en el tiempo, que fungirá de coordenadas del comportamiento de la persona-alumno en un intercambio tanto auto-referencial como externo al sujeto que aprende. En el ámbito de la Educación para la Ciudadanía, cobra particular importancia una metodología de aprendizaje orientada hacia los valores democráticos y de respeto de los derechos humanos fundamentales.
- *Resultados cognitivos*: en el contexto de la Educación para la Ciudadanía, esta dimensión hace referencia al aprendizaje activo y a la comprensión real de ciertos conocimientos o, con otras palabras, la asimilación crítica de determinados conceptos cognitivos así como el relativo *know-how*, a saber, el procedimiento para su puesta en acto. Por lo que viene a nuestro caso, es preciso que los alumnos conozcan y comprendan las reglas de la vida colectiva y cómo se han desarrollado, así como su origen y su objetivo. Asimismo, todo ello implica el conocer conceptos de tipo cívico, como por ejemplo la organización de las autoridades democráticas o de las instituciones públicas, así como de los recursos a disposición para desarrollar y mantener una ciudadanía activa. Coherentemente con ello, cabe añadir la necesidad de contextualizar los susodichos contenidos, en cierto sentido operantes en un marco regional o nacional, a un ámbito mundial, puesto que los actuales procesos de globalización difuminan los marcos formales del antiguo Estado-nación, generando así un entramado cognitivo complejo y más amplio. Por tanto, es preciso que los alumnos puedan actualizarse a los debates hodiernos para alinearse al proceso evolutivo de una *ciudadanía global*, que exige, hoy más que en pasado, un utilizzo crítico, constructivo y más ampliado de los instrumentos democráticos fundamentales.
- *Participación*: este elemento es de crucial importancia para la puesta en acto de una ciudadanía democrática y, por ende, de un proceso social democráticamente organizado. Su puesta en práctica representa uno de los instrumentos imprescindibles para que cada individuo pueda contribuir positivamente al

desarrollo de sociedades democráticas y sólidas, al comprometerse el individuo consigo mismo y con los demás, sean ellos personas o instituciones de vario nivel, para la construcción permanente de una democracia real. Por tanto, en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía, la participación juega un papel protagonista al poner a disposición posibilidades de participación como el desarrollo de las capacidades en materia de participación y la reducción de aquellos obstáculos que puedan afectarla. Las personas aprenden a participar participando, más que aprendiendo qué es participar.

- *Paz positiva*: este término hace hincapié sobre la voluntad colectiva de promover la paz con medios democráticos. El adjetivo *positiva* sugiere una orientación proactiva, esto es, ir más allá de la aclamación de la paz como simple condición social para centrarse en el proceso activo que el trabajo para la paz implica. En el contexto de la Educación para la Ciudadanía, la educación para la paz positiva abarca la resolución pacífica y constructiva de los contrastes, utilizando el aula como laboratorio para la promoción de procesos participativos democráticos y, por ende, de la capacidad de escucha, de diálogo constructivo y de solución de conflictos de vario tipo.
- *Cohesión social*: este principio atañe la voluntad común de crear una sociedad fuertemente comprometida con la promoción de relaciones humanas positivas y, por ello, precisa imprescindiblemente cierto sentimiento de pertenencia a la comunidad así como de un dado nivel de bienestar social. Por lo tanto, presupone también una elaboración continua de aquellos obstáculos que puedan interponerse en el conseguimiento de la cohesión e integración social de los individuos. En el ámbito de la Educación para la Ciudadanía, el principio de cohesión social, de hecho estrechamente conectado con el de paz positiva, es interés principal de dicha asignatura ya que directamente comprometida con el respeto de los derechos humanos y la resolución pacífica de los conflictos.

A continuación vamos a analizar más detenidamente cada uno de los dominios de contenido antes mencionados.

6.1.2 Los dominios de contenido

Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos

Este dominio se refiere a aquellos mecanismos formales e informales que definen los contratos cívicos instaurados entre ciudadanos y sociedad y, por ende, que subyacen al funcionamiento de las sociedades mismas.

Dicho dominio se compone de los siguientes tres subdominios:

- Ciudadanos
- Instituciones estatales
- Instituciones civiles

Ciudadanos

Este subdominio comprende el entramado de relaciones posibles que el ciudadano o un grupo de ciudadanos emprenden con su sociedad de pertenencia.

Los aspectos que se incluyen en este subdominios son:

- Funciones de los ciudadanos dentro de su sociedad cívica de pertenencia.
- Derechos de los ciudadanos dentro de su sociedad cívica de pertenencia.
- Responsabilidades de los ciudadanos dentro de su sociedad cívica de pertenencia.
- Posibilidades reales que los ciudadanos pueden elegir para contribuir al continuo desarrollo de su sociedad cívica de pertenencia.

Instituciones estatales

Este subdominio comprende aquellas instituciones que se han configurado en el tiempo como esenciales para los procesos de representación cívica, de gobernanza y de legislación de la sociedad.

Los aspectos que se incluyen en este subdominios son:

- Parlamentos
- Gobiernos
- Organismos de gobernanza supranacionales/intergubernamentales
- Poder judicial
- Organismos de aplicación de las leyes
- Fuerzas de defensa nacional
- Burocracias
- Comisiones electorales

Instituciones civiles

Este subdominio especifica aquellas instituciones encargadas de mediar entre los ciudadanos y las instituciones estatales.

Los aspectos que se incluyen en este subdominio son:

- Empresas
- Sindicatos
- Partidos políticos
- Centros educativos
- Instituciones religiosas
- Organizaciones no gubernamentales (ONG)
- Grupos de presión
- Medios de comunicación
- Organizaciones culturales

Dominio de contenido 2: Principios cívicos

Este dominio se sustenta de un complejo de fundamentos éticos que las sociedades cívicas comparten en un sentido tanto de responsabilidad cívica personal como de participación social.

Dicho dominio se compone de los tres siguientes subdominios:

- *Equidad*
El principio de equidad se remonta al de igualdad, esto es, que todos individuos son iguales en términos de dignidad, derechos y obligaciones. A raíz de ello, la equidad define el hecho de que cada persona deba tener un tratamiento justo e igualitario, todo ello con el objetivo de lograr una sociedad armónica, pacífica y positivamente productiva.
- *Libertad*
El concepto de libertad, muy amplio en realidad, se refiere en nuestro caso a cuanto promulgado por la Declaración de los Derechos Humanos, es decir, se entiende libertad como la facultad, propia de un individuo, de beneficiarse de sus derechos y deberes fundamentales “sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (Naciones Unidas, 1948, artículo 2). En este sentido, es deber activo de la sociedad proteger las libertades y derechos fundamentales de todos aquellos que forman una dada comunidad.
- *Cohesión social*
Este rasgo social se refiere a la capacidad de una sociedad en su conjunto de generar conexión, sentido de pertenencia y de un proyecto común entre los individuos que la componen. Aunque es normal que cada sociedad tenga su peculiar sinergia y cohesión social, podría decirse también que este rasgo es un índice de la que Durkheim definía como *solidaridad orgánica* (Durkheim, 1973), principio que en las sociedades hodiernas, mucho más heterogéneas que en pasado, se remonta a un sistema normativo complejo compuesto por redes funcionales que, al menos teóricamente, garantizan un equilibrio dinámico, prestaciones de intercambio y reciprocidad suficientemente desarrollados.

Dominio de contenido 3: Participación cívica

La participación cívica comprende todas aquellas acciones que un miembro de una comunidad emprende activamente y en el respeto de unos criterios cívicos.

Este dominio cuenta con tres subdominios:

- *Toma de decisiones*
El proceso de toma de decisiones se concreta como la acción, propia de un individuo parte formal de una comunidad, cuyas consecuencias inciden a nivel político y/o de prácticas formalmente reconocidas.

Los aspectos de este subdominio son:
 - La participación en la gobernanza de las organizaciones
 - El acto de votar
- *Influencias*
Este subdominio comprende aquellas actividades que un miembro de una comunidad emprende y que inciden en cierta medida sobre las políticas y prácticas previstas en un dado momento por la comunidad.

Los aspectos de este subdominio son:

- Participación en debates públicos
 - Participación en manifestaciones de apoyo o protestas públicas
 - Participación en el desarrollo de la política
 - Desarrollo de propuesta de acción o apoyo
 - Adquisición selectiva de productos en función de las creencias éticas sobre la forma en que han sido producidos
 - Corrupción
- *Participación en la comunidad*
Este subdominio atañe al conjunto de modalidades que un individuo puede elegir para dar cuerpo a su participación en la sociedad.

Los aspectos de este subdominio son:

- Voluntariado
- Participación en organizaciones de varios tipos
- Mantenerse informado tanto sobre política e instrumentos democráticos, así como sobre los acontecimientos que, a distintos niveles, interesan a la sociedad.

Dominio de contenido 4: Identidades cívicas

Este dominio presupone que en cada individuo coexistan distintas identidades o roles, entre sí mutuamente influenciados. Básicamente, la identidad cívica comprende aquellas acciones cívicas que cada persona realiza en la sociedad así como su percepción personal con respecto a las mismas. En esta faceta cívica, el individuo viene influenciado por las múltiples relaciones (familiares, amistosas, etc.) que cotidianamente mantiene.

Por tanto, cabe decir que el dominio de las identidades cívicas comprende los subdominios:

- *Autoimagen cívica*
Este subdominio representa todo el conjunto de lo que una persona siente con respecto a sus valores y funciones cívicas y ciudadanas, comprendiendo con ello también el grado de conocimiento de dichos valores y funciones así como la actitud hacia ellos y su uso.
- *Conectividad cívica*
Este aspecto se refiere al grado de interconexión que el individuo siente hacia las diferentes comunidades cívicas de referencia, así como las acciones que concretamente lleva a cabo para desarrollar dicha conexión.

6.1.3 *Dominios de comportamiento afectivo*

Dominio de comportamiento afectivo 1: Creencias sobre valores

Este dominio incluye aquellos valores sentidos hacia instituciones, personas, ideas, y que se difieren de las actitudes ya que, generalmente, se consideran más arraigadas en el individuo.

Su importancia, pues, consiste en representar conocimientos, madurados a lo largo de la vida, que la persona adopta para la metabolización de su vivencia individual y social. Por lo tanto, los sistemas de valores representan un conjunto de creencias sobre aquellos valores que cada individuo utiliza como criterio de actuación conductual.

En el ámbito de la Educación para la Ciudadanía, las creencias sobre valores atañen más bien conceptos fundamentales democráticos cuales, por ejemplo, la libertad, la equidad o la cohesión social.

En el ámbito de nuestro Cuestionario se medirán:

- *Las creencias en los valores democráticos.*
Este aspecto, correspondiente al Dominio de Contenido 2 – Principios cívicos, comprende los convencimientos de los alumnos sobre el sistema democrático. En este caso los alumnos expresarán su grado de acuerdo o desacuerdo sobre cómo generalmente debería ser una sociedad democrática.
- *Las creencias en los valores ciudadanos.*
Este caso, relacionado con el Dominio de Contenido 1 – Sociedad y sistemas cívicos, se refiere a cómo los alumnos creen que se defina un *buen ciudadano*.

Dominio de comportamiento afectivo 2: Actitudes

Las actitudes pueden definirse como aquellas predisposiciones, propia de una persona, acerca de ciertas ideas, situaciones o figuras organizativas, y se diferencian de las creencias por ser más circunstanciales y menos arraigadas en el individuo.

En lo que se refiere al ámbito de la Educación para la Ciudadanía, aquí se consideraran los siguientes aspectos:

- *Autocogniciones en relación con el civismo y la ciudadanía.*
Este aspecto comprende, a su vez, distintos matices, entre los cuales mencionamos:
 - *Interés por eventos políticos y asuntos sociales:* este punto se engloba en el Dominio de contenido 4 – Identidades cívicas, y es un indicador de la predisposición política propia del alumno.
 - *Autoconcepto en lo referente a la participación política:* este punto corresponde al Dominio de contenido 3 – Participación cívica, y se refiere a la sensación personal de eficacia política. A este propósito, según algunos autores (Balch, 1974) es posible distinguir entre *eficacia interna* y *externa*, adonde la primera puede definirse como el grado de confianza que cada persona deposita en su propia capacidad para emprender acciones políticas, mientras que la segunda se refiere a la creencia de un individuo en la capacidad de respuesta de un sistema político.
 - *Auto-eficacia ciudadana:* también este punto entra en el Dominio de contenido 3 – Participación cívica, y nos muestra el grado de autoconfianza que los alumnos tienen con respecto a un ideal comportamiento de ciudadanía activa. Este aspecto tiene particular conexión con el concepto

de así como elaborado por Bandura (1986, p. 391) en su teoría cognitiva social, en la que se considera que “los juicios que emiten los individuos sobre su capacidad de organizar y poner en práctica las medidas necesarias para lograr determinados resultados” influyen notablemente el núcleo de decisiones, emociones y perseverancias que orbitan alrededor de una dada tarea.

Cabe añadir como la diferencia principal de la auto-eficacia ciudadana con respecto al auto-eficacia política interna, consiste básicamente en que esta se refiere a la capacidad general del alumnado para actuar políticamente mientras que el otro término se refiere a la autoconfianza del alumnado para emprender específicas tareas de participación cívica.

- *Actitudes hacia los derechos y deberes.*

Este apartado, que atañe los derechos y deberes cívicos y ciudadanos, comprende:

- *Actitudes hacia los derechos de género:* este punto, que hace parte del Dominio de contenido 2 – Principios cívicos, describe la actitud de los alumnos respecto a la relación que se supone existir entre derechos y género, en el ámbito de distintos grupos sociales.
- *Actitud hacia los derechos de grupos étnicos:* asociado con el Dominio de contenido 2 – Principios cívicos, este aspecto nos indica las creencias que los alumnos mantienen acerca de los derechos que tienen los varios grupos étnicos presentes en la sociedad.
- *Actitud hacia los derechos de los inmigrantes:* también este punto pertenece al Dominio de contenido 2 – Principios cívicos, y trata de medir la actitud de los alumnos hacia el colectivo inmigrante y su papel en la sociedad hodierna.

- *Actitudes hacia las instituciones.*

Esta dimensión comprende:

- *Confianza en las instituciones:* básicamente incluido en el Dominio de contenido 1 – Sociedad y sistemas cívicos, este ámbito nos describe el grado de confianza de los alumnos con respecto a unas dadas instituciones cívicas y estatales, tanto nacionales como europeas.
- *Confianza en la participación en los centros educativos:* este punto entra en el Dominio de contenido 3 – Participación cívica, y refleja el sentimiento de los alumnos acerca de su propia utilidad en la participación activa en su centro educativo.
- *Actitud hacia la propia nación:* este aspecto, principalmente relacionado con el Dominio de contenido 4 – Identidades cívicas, refleja el sentimiento de vinculación de los alumnos frente a su propio país de pertenencia.
- *Actitud hacia la religión:* también este punto entra en el Dominio de contenido 4 – Identidades cívicas, y trata de evaluar la actitud de los alumnos frente a la religión y a su papel en la sociedad hodierna.

Dominio de comportamiento afectivo 3: Intenciones de comportamiento

Este enfoque de análisis resulta particularmente interesante en cuanto evalúa las proyecciones hacia la acción cívica activa en un futuro relativamente próximo. En este sentido, cobra cierta relevancia la proyección sobre la participación política de los alumnos, al entenderse ésta como “la actividad con la que se pretende influir, o produce el efecto de influir, en la acción de gobierno, bien sea de una forma directa al afectar a la elaboración o ejecución de la política pública, o bien de una forma indirecta, al influir en la selección de las personas que elaboran dichas políticas” (Verba, Sydney, Schlozman, & Henry, 1995, p. 38). Los mismos autores destacan tres factores distintos como indicadores de la futura participación política: 1) Condiciones necesarias para participar activamente en acciones cívicas (básicamente tiempo y conocimiento); 2) Nivel de compromiso psicológico (interés, sentido de eficacia); 3) Existencia de “redes de reclutamiento”, es decir, de relaciones con organizaciones sociales de varia estructura y formalidad (por ejemplo, partidos políticos u organizaciones religiosas). En nuestro Cuestionario utilizaremos una serie de ítems que derivan de tres aspectos concretos, cada uno inherente a uno específico conjunto de acciones cívicas:

- *Predisposición a la participación en protestas cívicas.*
Este constructo, que pertenece al Dominio de contenido 3 – Participación cívica, evalúa la proyección de los alumnos acerca de una futura participación en actividades de protesta.
- *Intenciones de comportamiento en lo referente a una futura participación en política como adultos.*
Este punto, que también pertenece al Dominio de contenido 3 – Participación cívica, nos permite evaluar la voluntad de los alumnos de participar en la vida política (por ejemplo, votando, afiliándose a un partido político o proponiéndose como candidato).
- *Intenciones de comportamiento en lo referente a una futura participación en actividades de ciudadanía.*
Finalmente, este punto, que entra también en el Dominio de contenido 3 – Participación cívica, evalúa las creencias del alumnado con respecto a su futura participación en actividades cívicas.

Dominio de comportamiento afectivo 4: Comportamientos

Este apartado del Cuestionario pretende sondear aquellos comportamientos cívicos que se supone la muestra pueda actuar tanto en su centro educativo como en el ámbito de su comunidad de pertenencia.

- *Actividades de carácter cívico en el centro educativo*
Este ámbito, comprendido en el Dominio de contenido 3 – Participación cívica, pretende revelar las distintas actividades que cobran vida en el centro educativo, inherentes a la participación cívica de los alumnos como, por ejemplo, tomar parte en el consejo escolar o en debates o foros de discusión.
- *Actividades de carácter cívico en la comunidad de pertenencia*
Este aspecto, parte del Dominio de contenido 3 – Participación cívica, intenta averiguar la participación del alumnado en organizaciones de carácter cívico, como en grupos juveniles, religiosos o atinentes a la defensa de los derechos humanos.

Estructura de relación de los Dominios

Resumiendo, a continuación sintetizamos la estructura de asignación de los ítems a los dominios, así como antes descritos.

Tabla 9 Estructura de relación Ítems - Dominios

	Dominio de contenido 1: Sociedad y sistemas cívicos	Dominio de contenido 2: Principios cívicos	Dominio de contenido 3: Participación cívica	Dominio de contenido 4: Identidades cívicas
Dominios de comportamiento afectivo				
Creencias sobre valores	A	B	C	D
Actitudes	E	F	G	H
Intenciones de comportamiento			I	
Comportamientos			J	

Esta tabla permite apreciar las relaciones existentes entre los ítems y los dominios considerados en nuestro Cuestionario. Vemos pues cómo los dominios de contenido están relacionados con los dominios cognitivos y los del comportamiento afectivo.

6.2. Marco contextual

En el ámbito de nuestro estudio, el *Marco cívico y ciudadano* se complementa con lo que aquí se define como *Marco contextual*. De hecho se supone que la muestra aquí objeto de estudio madura su peculiar sistema de conocimientos cívicos y ciudadanos mediante un conjunto de actividades que, evidentemente, tienen lugar en distintos contextos - que podemos sintetizar en el ambiente familiar, el centro educativo y la comunidad de pertenencia. Por tanto, hay que tener presente como los conocimientos y auto-creencias, aglutinados en cada alumno/a encuestados/as, se enlazan, a distintos niveles, con estructuras organizativas múltiples que, entre sí, están en cierto modo sobrepuestas e interconectadas.

En el Marco contextual del presente estudio se definen los siguientes niveles:

- *Contexto de la comunidad general:* comprende un rango que abarca desde la familia y el centro educativo hasta llegar a un nivel regional, nacional y supranacional.
- *Contexto de los centros educativos y las aulas:* este ámbito se relaciona más directamente con la educación de la que beneficia la muestra, de la cultura del centro educativo y del entorno escolar en general.

- *Contexto del entorno familiar:* se refiere más específicamente al ambiente familiar de los encuestados así como a su círculo de amistades.
- *Contexto individual:* comprende el perfil propio de cada encuestado/a.

Paralelamente a los susodichos niveles, cabe mencionar las siguientes variables:

- *Antecedentes:* comprenden todos aquellos factores que inciden sobre la forma del aprendizaje cognitivo y de las percepciones de los encuestados ante contenidos de carácter cívico (por ejemplo, el camino histórico de una nación y su influencia sobre la política educativa del país).
- *Procesos:* se refieren más directamente a la evolución del aprendizaje cognitivo de elementos cívicos y ciudadanos, y están influenciados tanto por los antecedentes como por otras variables relacionadas con las distintas estructuras organizativas múltiples a ellos inherentes (por ejemplo, un alto nivel de aprendizaje cognitivo y de compromiso cívico puede efectivamente incidir sobre la metodología educativa de los centros educativos).

A continuación se resume gráficamente la relación entre los factores contextuales y los resultados del aprendizaje de conceptos cívicos y ciudadanos. Vemos cómo entre procesos y resultados exista una influencia bidireccional (por ejemplo, es más probable que alumnos/as que poseen un nivel de conocimiento y compromiso cívico alto tengan asimismo una proporcional participación cívica).

Ilustración 2 - Factores contextuales del aprendizaje cívico y ciudadano

Antecedentes	Procesos	Resultados
<ul style="list-style-type: none"> - Comunidad en general - Sistema educativo - Historia y cultura 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidad en general - Políticas educativas - Sucesos políticos 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> Indicadores relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> - Sociedad y sistemas cívicos </div>
<ul style="list-style-type: none"> - Centro educativo/Aula - Características - Composición - Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro educativo/Aula - Enseñanza - Gobernanza 	
Características de los alumnos	Socialización y aprendizaje del alumno	
<ul style="list-style-type: none"> - Entorno del hogar - Contexto familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Entorno del hogar - Comunicación 	

- Grupo social	- Actividades	
----------------	---------------	--

6.2.1 Contexto nacional y Sistema Educativo

La Educación para la Ciudadanía en la actual estructura del Sistema educativo español²⁹

La propuesta de una *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* surgió en septiembre de 2004, en el ámbito de la formulación del currículo de educación primaria y secundaria obligatoria. Tres han sido las preguntas base para que se planteara la integración de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el Sistema Educativo Español:

- Teniendo en cuenta también el actual proyecto de Unión Europea, ¿qué Ciudadanía definen los actuales sistemas democráticos y constitucionales?
- ¿Qué contenidos precisaría el área de estudios de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos?
- ¿Qué medios se prestan mejor para que dicha iniciativa educativa sea eficaz y exitosa?

Para dar una respuesta a estas preguntas y, pues, a la necesidad de un modelo de ciudadanía socialmente integrador, es oportuno resumir algunas premisas históricas.

Ante todo, a lo largo de la historia, cada cultura ha requerido a sus miembros sociales un cierto tipo de responsabilidad.

La época clásica ha sido la protagonista inicial de la reflexión sobre el concepto de ciudadanía y, por ende, de la necesidad de una educación para la ciudadanía. Sucesivamente, durante la Edad Media y la Moderna, dicha educación asumía un rasgo más familiar e individualizado, ya que el núcleo central de la educación procedía de la transmisión de padre a hijo del oficio de familia, así como del conjunto ético por ella madurado. Por otro lado, la educación era mera prerrogativa de las clases más acomodadas, las cuales frecuentemente derogaban dicha educación a tutores que se encargaban personalmente de personalizar la educación de la futura élite social.

Con la llegada de las primeras revoluciones liberales se empezaron a sentar las bases para una educación pública, puesto que el poner fin al Antiguo Régimen político supuso el avance de una sociedad de ciudadanos, libres e iguales en derechos y deberes.

²⁹ En el momento en que se escribe, el ministro de educación José Ignacio Wert anuncia que la asignatura de "Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos" será sustituida por otra llamada "Educación Cívica Constitucional", argumentando que dicha asignatura ha sido "un tema de conflicto desde su origen" a raíz de la naturaleza de sus contenidos, que se refieren a "cuestiones controvertidas y susceptibles de caer en el adoctrinamiento ideológico". Dicha sustitución presupone la reforma de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), iniciativa que se concretizará con la futura "Ley Orgánica de Mejora de la Calidad", que convertirá el nombre de dicha asignatura en "Educación Cívica y Constitucional".

Este salto de mentalidad, sobre todo a partir del siglo XIX y XX, unido además al proceso histórico de formación de los Estados-nación, llevo a considerar la instrucción pública como el instrumento príncipe para la creación del ciudadano y, por ende, de una sociedad educada conformemente con los dictámenes de los entonces nacientes Estados-nación.

Siguiendo con esta extrema síntesis, llegamos a la época actual, en la que el proceso de globalización juega un papel protagonista en la (con)formación de las actuales sociedades y, básicamente, donde la figura del Estado-nación, si bien todavía presente e importante, sufre cierto desvanecimiento de las fronteras físicas y, asimismo, un conjunto de presiones internas y externas nunca experimentado hasta ahora.

A raíz de las nuevas dinámicas globalizadoras han surgido unas series de mandatos legales y compromisos institucionales que, sustancialmente, tienen como objetivo trascendente la formulación de una nueva sociedad y, por ende, de unos nuevos ciudadanos.

A título de referencia, la misma Constitución española, al artículo 10.2 señala "Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretan de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España". En la misma línea, al artículo 27.2 la Constitución española cita: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

En el contexto de la Unión Europea, la Comisión, presidida por Jacques Delors, fijó en *Aprender a aprender* y *Aprender a vivir juntos* los pilares de la educación para el siglo XXI.

En 2005, el Consejo de Europa celebró el año de la ciudadanía a través de la educación, en el que los lemas principales fueron:

- Concienciar a la sociedad sobre la importancia de la educación para el desarrollo de una ciudadanía sana y cohesionada;
- Fortalecer el compromiso de los Estados miembros para que todos ellos hagan de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario.
- Trasladar el susodicho objetivo en el ámbito de las prioridades de los centros educativos, tanto en términos teóricos como prácticos.

En línea con dicha política educativa europea, en el contexto del Proceso de Lisboa, la Unión Europea definió unos objetivos y competencias considerados claves para la promoción efectiva de un aprendizaje de valores democráticos y, asimismo, de desarrollo y promoción de una ciudadanía activa y responsable hacia la sociedad.

Más concretamente, las competencias mencionadas en dicho contexto fueron:

- La comunicación en la lengua materna y en una extranjera
- La competencia matemática, en ciencias y tecnologías.
- La competencia digital.
- Aprender a aprender.
- El espíritu emprendedor.
- La expresión cultural.
- La competencia interpersonal y cívica.

Con respecto al último punto, cabe subrayar que ha de entenderse como estrictamente relacionado con la promoción de un espíritu intercultural y europeo, apoyo acompañado por la relativa y necesaria participación cívica y ciudadana.

Siempre con este propósito, la Unión Europea ha constituido un grupo de trabajo sobre ciudadanía activa e inclusión social que ha dado lugar al programa denominado *Europa con los ciudadanos*, que actualmente abarca el periodo 2007-2013. El objetivo principal de esta segunda edición del programa es potenciar el proceso de integración europea, creando las condiciones para que los ciudadanos europeos se sientan más cohesionados entre sí y, a la vez, parte de una identidad europea en plena creación.

Resumiendo, tanto en ámbito europeo como en un sentido geográfico más amplio, se van perfilando nuevas sociedades, más dinámicas y turbulentas en sus evoluciones y, a la vez, sustancialmente interconectadas en formas muy distintas que en pasado, adonde no sólo la igualdad de derechos sino particularmente el ejercicio efectivo de la ciudadanía se hace sensiblemente imperante. Son, pues, sociedades mucho más heterogéneas y, a la vez, conectadas como nunca antes a lo largo de la historia, y por tanto la forma y la sustancia de las influencias reciprocas se ha modificado trascendentalmente: muchas más culturas conviven (o intentan convivir) mucho más que en pasado, y a ello se añaden unas dinámicas migratorias realmente globales. A esto se añade el fenómeno por el que la figura del Estado-nación se debilita en su competencia y razón de ser, ya que se sobreponen entidades como la unidad supranacional europea o, por otro lado, cierta localización, esto es, una mayor reclamación de poder por parte de las regiones *autónomas*.

Por estos y otros aspectos peculiares, se ha puesto tajante la necesidad de replantear conceptos como el de cohesión social, de los procesos de integración formales y no y, primariamente, una reformulación del concepto mismo de ciudadanía.

Y he aquí el papel protagonista de la educación para la ciudadanía: en efecto, la noción que dicha asignatura pretende transmitir es la de un concepto de ciudadanía integrador de las nuevas heterogeneidades, que conjugue dos tensiones aparentemente divergentes, es decir, la construcción de una identidad común a la vez que una estructura social particular y legítimamente diferenciada.

En definitiva, el interrogante central es si seremos capaces de asociar esta nueva ciudadanía a los derechos democráticos de participación y comunicación y no simplemente a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o étnicos (Habermas, 1998).

6.2.2 La Educación para la Ciudadanía en España: la Ley Orgánica de Educación

A continuación, nos parece oportuno citar la Ley Orgánica de Educación que formalmente define el marco general de referencia con respecto a la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos:

“En lo que se refiere al currículo, una de las novedades de la Ley consiste en situar la preocupación por la educación para la ciudadanía en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, desacuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades de los alumnos, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores con carácter transversal a todas las actividades escolares. La nueva materia permitirá profundizar en algunos aspectos relativos a nuestra vida en común, contribuyendo a formar a los nuevos ciudadanos” (LOE, 2006).

En el ámbito de la legislación española relativa al sistema educativo, la Ley Orgánica de Educación de 2006 prevé cuatro ámbitos de actuación:

- Competencia básica social y ciudadana
- Área y materias de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos
- Proyecto educativo del Centro
- Apertura de los Centros al entorno e implicación del conjunto de la sociedad

Más en detalle, en relación a las denominadas *competencias básicas*, el borrador de currículo de la ESO las define como *aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.*

En la misma línea, la OCDE se refiere a ellas como una combinación de conocimientos y habilidades prácticas, de valores éticos y actitudes y, por ende, de comportamientos que convergen para el logro de una acción eficaz.

De manera similar, la Unión Europea define las competencias clave como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para el ejercicio de una ciudadanía activa, para la inclusión social y el empleo.

Operando una síntesis de cuanto señalado a nivel europeo, el currículo español define las competencias básicas como aquellos conocimientos en acción o *know-how*, considerados claves a la hora de permitir obtener resultados de alto valor social, así como su predisposición a aplicarse en varios contextos relevantes y superar con éxito situaciones problemáticas.

A continuación citamos cuanto efectivamente se encuentra detallado en el currículo español:

La inclusión de las competencias básicas tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tiene carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con las áreas y materias del currículo se pretende que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencias del trabajo en varias áreas o materias.

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, o la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar, entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias asociadas a la comunicación, el análisis del entorno físico, la creación, la convivencia y la ciudadanía, o la alfabetización digital. Igualmente, la acción tutorial permanente puede contribuir de modo determinante a la adquisición de competencias relacionadas con la regulación de los aprendizajes, el desarrollo emocional o las habilidades

sociales. Por último, la planificación de las actividades complementarias y extraescolares puede reforzar el desarrollo del conjunto de las competencias básicas.

En el marco de la propuesta realizada por la unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia en matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Con un cuidadoso respeto hacia el marco legal y en cumplimiento de los acuerdos y recomendaciones emanados por la Unión Europea, por el Consejo de Europa y por las Naciones Unidas, se han elaborado los contenidos de la nueva área y materias. La configuración de estos contenidos refleja cierta curva del aprendizaje, la cual, en las primeras fases, se centra particularmente en el desarrollo de la autonomía personal y los comportamientos y hábitos sociales más elementales y, sucesivamente, eleva el nivel general del aprendizaje al enfocarse sobre el análisis y la reflexión teórica sobre los derechos humanos, los estados democráticos y las constituciones.

Por tanto, se han formulados bloques de aprendizaje que, en su conjunto aunque con diferentes modulaciones, hacen referencia a los derechos humanos como base para la convivencia, a los derechos y deberes que implica el sistema democrático y, en general, a las problemáticas que actualmente interesan nuestras hodiernas sociedades.

A título de ejemplo, dentro de los contenidos relativos al bloque previsto para el curso de primaria encontramos:

- Individuos y relaciones interpersonales y sociales
- Autonomía personal, autoestima, libertad y responsabilidad
- Emociones y bienestar
- Los derechos humanos y los derechos de la infancia
- Las diferencias de género, la igualdad de derechos de hombres y mujeres

Con particular referencia a la convivencia y las relaciones con el entorno, se definen:

- Valores cívicos y deberes ciudadanos básicos
- Participación, convivencia y conflicto, valoración del diálogo
- Situaciones de marginación, de discriminación y de injusticia social
- Bienes comunes y servicios. La contribución de todos mediante los impuestos. Los hábitos cívicos
- Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz
- El cuidado del entorno, la protección civil, la movilidad vial
- El consumo responsable

En el nivel de secundaria los mencionados contenidos permanecen para profundizarse y vincularse más específicamente a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Además, el currículo de secundaria, en 1º y 3º de la ESO, engloba cuanto sigue:

Con respecto a las relaciones interpersonales y participación:

- Autonomía personal y relaciones interpersonales. La familia
- La división social y sexual del trabajo
- Los prejuicios sociales racistas, xenófobos, sexistas y homófobos
- La participación en el centro y en actividades sociales

Con respecto a los deberes y derechos ciudadanos:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos
- Igualdad de derechos y diversidad. La conquista de los derechos de las mujeres

Con respecto a las sociedades democráticas del siglo XXI

- Constitución española. Funcionamiento de los Estados democráticos
- Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas
- Bienes comunes y servicios públicos. La contribución de los ciudadanos. Compensación de desigualdades. Distribución de la renta
- Consumo racional y responsable. Protección civil. Circulación vial

Con respecto a la Ciudadanía y su relación con la globalización:

- Un mundo desigual: riqueza y pobreza. Ayuda al desarrollo
- Los conflictos en el mundo actual: el papel de los organismos internacionales y de las fuerzas armadas de España en misiones internacionales de paz. Derecho internacional humanitario. Acciones individuales y colectivas a favor de la paz
- Globalización e interdependencia: comunicación, información y movilidad
- Relaciones entre los ciudadanos, el poder económico y el poder político

En relación al 4º de la ESO, se definen las siguientes áreas y contenidos:

Con respecto a Identidad, alteridad y la Educación afectivo-emocional:

- Los interrogantes del ser humano
- Habilidades y actitudes sociales para la convivencia

Con respecto a las Teorías éticas y los derechos humanos:

- Las teorías éticas
- Los derechos humanos como referencia universal para la conducta humana
- Derechos cívicos, políticos, económicos, sociales y culturales

Con respecto a Ética y política. La democracia. Los valores constitucionales:

- Democracia y participación ciudadana
- Instituciones democráticas: fundamento y funcionamiento
- Los valores constitucionales

Con respecto a los Problemas sociales del mundo actual:

- Globalización y los problemas del desarrollo
- Ciudadanía global. Desarrollo humano sostenible. Los movimientos comprometidos en la defensa de los derechos humanos
- Los conflictos armados. Operaciones para establecer, mantener o consolidar la paz. La defensa al servicio de la paz. La cultura de la paz

Con respecto a la Igualdad entre hombres y mujeres:

- Igualdad de derechos y de hecho
- Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres

Finalmente, existe un tercer dominio de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, que concretamente converge hacia la formulación de proyectos educativos como parte integrante de la actividad educativa del Centro. Este punto cobra particular relevancia a la hora de aprender sobre y aprender como ejercer activamente una moderna ciudadanía, pues a tal fin resulta imprescindible la colaboración sinérgica entre el centro educativo y las otras instituciones y organizaciones relacionadas con la dimensión de la ciudadanía.

La Evaluación de la Educación para la Ciudadanía: algunas referencias

El proceso de evaluación, particularmente en ámbito educativo, representa una dimensión complementar e íntimamente ligada al proceso de enseñanza y aprendizaje: su finalidad principal consiste en proporcionar los *feed-back* que la aplicación de cierta metodología didáctica genera, al fin de cuantificar y cualificar estos resultados y, en una óptica sistémica, revertirlos en el proceso, holístico y continuamente en evolución, de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de la Educación para la Ciudadanía, el proceso de evaluación asume dimensiones tanto nacionales como europeas, ya que entre Unión Europea y países miembros existe un concierto de metas y compromisos cuyo objetivo general consiste en mejorar la calidad y la equidad de la educación así como en mejorar la transparencia y la eficacia de los distintos sistemas educativos presentes, llegando finalmente a una formulación conceptual de la Educación para la Ciudadanía que sea funcional al actual contexto social, político, cultural y económico propios del ámbito europeo.

Por lo que viene a nuestro caso, la LOE misma prevé una colaboración entre el Instituto de Evaluación y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas “en la realización de evaluaciones generales de diagnóstico, que permitan obtener datos representativos, tanto del alumnado y de los centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del Estado” (LOE, 2006).

Más concretamente, se prevé que en todos los centros educativos, al finalizar el segundo ciclo de la educación primaria y el segundo curso de la ESO, se lleve a cabo una evaluación de diagnóstico con respecto a las *competencias básicas* alcanzadas.

A continuación detallamos algunos posibles criterios de evaluación de la Educación para la Ciudadanía:

- *Identificar y rechazar, a partir del análisis de hechos reales o figurados, las situaciones de discriminación hacia personas de diferente origen, género, ideología, religión, orientación afectivo-sexual y otras, respetando las diferencias personales y mostrando autonomía de criterio.*

Este criterio permite comprobar si el alumnado, ante la presentación de un caso o situación simulada o real, es capaz de reconocer la discriminación que, por motivos diversos, sufren determinadas personas en las sociedades actuales y, a la vez, detectar si manifiesta autonomía de criterio, actitudes de rechazo hacia las discriminaciones y respeto por las diferencias personales.

- *Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.*

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede determinar la responsabilidad con la cual el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y en el centro educativo.

- *Utilizar diferentes fuentes de información y considerar las distintas posiciones y alternativas existentes en los debates que se planteen sobre problemas y situaciones de carácter local o global.*

Este criterio pretende comprobar si el alumnado conoce las técnicas del debate, si se documenta debidamente utilizando distintas fuentes de información y si es capaz de analizarlas, sintetizar la información para presentar sus opiniones de forma rigurosa, si argumenta debidamente, si considera las distintas posiciones y alternativas en cada uno de los problemas planteados y llega a elaborar un pensamiento propio y crítico, sabiendo presentar las conclusiones tanto de forma oral como escrita.

- *Identificar los principios básicos de las Declaración Universal de los Derechos Humanos y su evolución, distinguir situaciones de violación de los mismos y reconocer y rechazar las desigualdades de hecho y de derecho, en particular las que afectan a las mujeres.*

Este criterio evalúa el grado de conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones y declaraciones universales, su evolución histórica, si el alumnado reconoce los actos y las situaciones de violación de derechos humanos en el mundo actual, las discriminaciones que todavía sufren algunos colectivos, tanto en la legislación como en la vida real y, particularmente, si es capaz de describir y rechazar la discriminación de hecho

y de derecho que sufren las mujeres.

- *Reconocer los principios democráticos y las instituciones fundamentales que establece la Constitución española y los Estatutos de Autonomía y describir la organización, funciones y forma de elección de algunos órganos de gobiernos municipales, autonómicos y estatales.*

Con este criterio se trata de comprobar si se conocen los rasgos fundamentales del sistema político español, su organización, funciones así como el funcionamiento de los principales órganos de gobierno estatales, autonómicos y municipales y el papel que corresponde a los ciudadanos en la elección y control de los mismos, y si se es capaz de aplicar los principios del funcionamiento democrático a distintas situaciones reales.

- *Identificar los principales servicios públicos que deben garantizar las administraciones, reconocer la contribución de los ciudadanos y ciudadanas en su mantenimiento y mostrar, ante situaciones de la vida cotidiana, actitudes cívicas relativas al cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil y el consumo responsable.*

El objetivo de este criterio es comprobar el grado de conocimiento de los principales servicios que las administraciones prestan a los ciudadanos, el sentido de responsabilidad pública de los cargos elegidos y, a la vez, las obligaciones que corresponden a cada ciudadano en el cuidado y mantenimiento de los servicios públicos a través de la contribución fiscal. Asimismo, se trata de comprobar que se conocen las obligaciones cívicas que le corresponden en el cuidado del entorno, la seguridad vial, la protección civil o el consumo responsable.

- *Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.*

Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.

- *Identificar las características de la globalización y el papel que juegan en ella los medios de comunicación, reconocer las relaciones que existen entre la sociedad en la que vive y la vida de las personas de otras partes del mundo.*

Con este criterio se pretende valorar el grado de comprensión del papel de la información y la comunicación en el mundo actual y las relaciones existentes entre la vida de las personas de distintas partes del mundo como consecuencia de la globalización, así como las repercusiones que determinadas formas de vida del mundo desarrollado tienen en los países en vías de desarrollo y, finalmente, si el alumnado manifiesta actitudes de solidaridad con los grupos desfavorecidos.

- *Reconocer la existencia de conflictos y el papel que desempeñan en los mismos las organizaciones internacionales y las fuerzas de pacificación. Valorar la importancia de las leyes y la participación humanitaria para paliar las consecuencias de los conflictos.*

Con este criterio se pretende comprobar si se conocen los conflictos más relevantes del mundo actual y su localización, la actuación de las organizaciones internacionales, de las fuerzas de pacificación y las leyes por las que se rigen. Asimismo, se pretende comprobar si el alumnado reflexiona y asume el papel vital que asumen la participación humanitaria y la presencia de las organizaciones no gubernamentales en el mitigar las derivaciones negativas de los conflictos.

6.2.3 Variables contextuales a considerar

Existencia de actividades comunitarias para la promoción del compromiso cívico

En el ámbito del proyecto educativo inherente a la Educación para la Ciudadanía, tiene cierta importancia conocer cuáles y cuántas oportunidades existen para que el alumnado sea involucrado en actividades de carácter ciudadano dentro de su comunidad de referencia. En este sentido, en el Cuestionario se podrá inducir la existencia de asociaciones que favorezcan o fomenten la participación activa del alumnado así como su compromiso cívico personal y hacia el propio entorno.

El contexto de los centros educativos y las aulas

En el ámbito del presente estudio, el ámbito del centro educativo y, por ende, de las características de sus aulas, resulta un aspecto de imprescindible referencia ya que en ello se expresan variables que, en su conjunto, concurren en definir los aspectos formales e informales propios del ambiente educativo estudiado. Así pues, al analizar la educación cívica y ciudadana, elementos como la organización y gestión del aula, las actividades educativas transversalmente realizadas así como los recursos empleados, las relaciones entre alumnado y profesores y, en definitiva, con la cultura organizativa del centro educativo, todos estos factores concurren en definir el ambiente contextual del aprendizaje sobre la Educación para la Ciudadanía.

Por tanto, algunos ejemplos de los aspectos que se tendrán en cuenta en la fase de análisis de los resultados serán:

- *Clima del aula y percepciones del alumnado con respecto a su influencia en la toma de decisiones:* en el ámbito del contexto educativo y de la enseñanza cívica y ciudadana, puede definirse como clima escolar el conjunto de “impresiones, creencias y expectativas que tienen los miembros de la comunidad escolar con respecto a su centro educativo como un entorno de aprendizaje, su comportamiento asociado y los símbolos e instituciones que representan las expresiones de patrones de comportamiento” (Homana, Barber, & Torney-Purta, 2005, p. 3). La dimensión del clima escolar, así como la relativa percepción por parte del alumnado, constituyen dos factores de grande relevancia con respecto a la Educación para una Ciudadanía democrática: elementos como el liderazgo y la gestión del centro, el conjunto de actividades diarias y la calidad de las comunicaciones dentro del centro educativo, estos y otros factores concurren en definir un ambiente educativo y, a la vez, inciden sobre la percepción que tienen los alumnos del centro como un entorno democrático.

“La posibilidad de establecer relaciones y mostrar comportamientos basados en la apertura, el respeto mutuo y el respeto a la diversidad, y la posibilidad de expresar y defender las opiniones y puntos de vista propios, permiten a los alumnos practicar un estilo de vida democrático, empezar a ejercitar su propia autonomía y desarrollar un sentimiento de auto-eficacia” (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2010, p. 44). Finalmente, otro aspecto importante relacionado con el clima escolar se refiere al sentido de pertenencia al centro educativo y el proporcional grado de compromiso de los distintos agentes educativos y del alumnado frente a los objetivos educativos.

- *Datos individuales:* en este ámbito cabría incluir características como la edad, el sexo, la nacionalidad, nivel de educación, así como otros factores de carácter procesual como la participación cívica activa en el centro educativo y en la comunidad.

7. FASE EMPÍRICA DE LA INVESTIGACIÓN: EL ANÁLISIS DE DATOS Y SUS RESULTADOS

Como precedentemente mencionado, el objetivo general del Cuestionario, instrumento de estudio protagonista de nuestra investigación, consiste en analizar la predisposición y la actitud de los encuestados en lo que se refiere a la dimensión cívica y ciudadana. Asimismo, se pretenden estudiar algunos aspectos relativos al comportamiento cívico y ciudadano que puedan guardar eventuales relaciones de influencia con los demás aspectos investigados. Por último, se tratará de definir en qué medida el contexto escolar y el extraescolar pueden condicionar la predisposición y el comportamiento en cuestiones de ciudadanía.

Por tanto, a raíz de dichos objetivos generales, pretendemos llevar a cabo el análisis de datos orientándonos a partir de las siguientes *preguntas-clave* (tal y como precedentemente mencionadas a principio del capítulo 6):

1) *¿En qué medida la muestra posee conceptos y competencias en materia de ciudadanía?*

Con esta pregunta se pretende cuantificar un *indicador de ciudadanía* a partir de los datos recogidos tanto en el *Dominio de contenido* como en el *Dominio de Comportamiento afectivo*.

2) *¿En qué medida los encuestados demuestran predisposición para comprometerse con la dimensión de la participación política?*

Se pretende responder a esta pregunta cuantificando el valor de concordancia externado por los encuestados en los ítems del Cuestionario relacionados con la dimensión de la participación política.

3) *¿En qué medida los encuestados señalan su predisposición hacia la dimensión de la participación en el espacio público?*

Al igual que en la pregunta 2, se pretende definir la predisposición de los encuestados en cuanto a su participación en el espacio público, a partir de los valores de concordancia expresados por los encuestados en los ítems pertinentes.

4) *¿En qué medida los encuestados manifiestan su creencia de auto-eficacia con respecto a sus conceptos y competencias cívicas y ciudadanas?*

La formulación de la respuesta a dicha pregunta se elaborará a partir de aquellos ítems del Cuestionario que señalen la percepción por parte de los encuestados de sentirse capaces de llevar a cabo positivamente determinadas acciones cívicas y ciudadanas o, más en general, la confianza en la capacidad de uno mismo para llevar a cabo una tarea o cometer una meta determinada.

5) *¿Qué predisposición muestran los encuestados con respecto a la convivencia con diferentes etnias y culturas?*

Con esta pregunta se pretende observar la actitud de los encuestados hacia la relación entre los derechos y libertades civiles y su respectiva salvaguardia y, en este caso, se analiza la actitud de la muestra hacia los derechos de ciudadanía y su atribución o menos a etnias o culturas diferentes de la propia.

6) *¿Qué predisposición general manifiestan los encuestados hacia la dimensión europea de la ciudadanía?*

El responder a la susodicha pregunta implicará la selección de aquellos ítems relacionados con varios aspectos de la ciudadanía europea para luego extrapolar un indicador de concordancia que permita cuantificar dicha predisposición hacia el ser ciudadano en el ámbito de la Unión Europea.

7.1. Estructura del Cuestionario y breve descripción de la muestra

La estructura del Cuestionario, denominado *Cuestionario sobre Educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, se compone de veinte preguntas, divididas idealmente en dos bloques: el primero denominado *Ciudadanía convencional*, que comprende 13 preguntas, y el segundo bloque, denominado *Ciudadanía europea*, que engloba las restantes 7. En su conjunto, los ítems pretenden medir el conocimiento cívico de los encuestados así como sus relativas percepciones, conductas y las variables contextuales que a ellos puedan asociarse.

Retomando cuanto ya descrito en el capítulo VI, cabe recordar como el marco de la evaluación se desarrolle básicamente a partir de un modelo a dos pilares: el *Dominio de contenido*, en cuyo ámbito entran aquellos subdominios relativos a la evaluación del aprendizaje conceptual de los encuestados con respecto a conceptos base sobre civismo y ciudadanía; el *Dominio de comportamiento afectivo*, cuyos subdominios miden las percepciones y los comportamientos de los encuestados inherentes a la dimensión de la ciudadanía y de los derechos humanos. Más detalladamente:

El Dominio de contenido comprende los Subdominios:

- Sociedad y sistemas cívicos
- Principios cívicos
- Participación cívicas
- Identidades cívicas

El Dominio de comportamiento afectivo incluye los Subdominios:

- Creencias sobre valores
- Actitudes
- Intenciones de comportamiento
- Comportamientos

Los datos del Cuestionario inherentes al Dominio de contenido se utilizarán para elaborar un constructo que sintetice conocimientos y comprensión de los encuestados en materia de civismo y ciudadanía. Los datos del Cuestionarios relativos al Dominio de comportamiento afectivo permitirán elaborar informaciones sobre las percepciones y los comportamientos de los encuestados con respecto a su relación con el mundo de la ciudadanía. Finalmente, los resultados del Cuestionario relativos a los comportamientos activos de ciudadanía se utilizarán como indicadores de un modelo conductual de ciudadanía activa y, asimismo, se relacionarán con las variables contextuales para que se deduzcan eventuales correlaciones.

Muestra de la investigación

Nuestra investigación ha podido contar con una muestra de 322 sujetos, cuyas características principales describimos a continuación:

- *Sexo*: 266 Femenino (83%), 56 Masculino (17%).
- *Edad media*: 22 años (tanto de las mujeres como de los varones); edad mínima (17); edad máxima (57).
- *País de origen*: España (272 – 84%); Colombia (8 – 2,5%); Perú (6 – 1,86%); Ecuador (5 – 1,55%); Brasil (3 – 0,93%); Francia (3 – 0,93%); Marruecos (3 – 0,93%); Paraguay (3 – 0,93%); Rumania (2 – 0,62%); Alemania (1 – 0,31%); Argentina (1); Bulgaria (1);

- Canadá (1); Chile (1); El Salvador (1); Guinea Ecuatorial (1); Holanda (1); Italia (1); México (1); Rep. Dominicana (1); Rusia (1); Sahara (1); Ucrania (1); Venezuela (1).
- *Ocupación*: Estudiante (262); Estudiante/Trabajador (60).
 - *Formación académica en curso*: Escuela Universitaria de Trabajo Social UCM (255); Facultad de Psicología UCM (30); Escuela de Profesionales de Inmigración y Cooperación EPIC – Madrid (37).
 - *Formación académica ya finalizada*: (32), es decir, el 9,93% de los sujetos.

El Cuestionario utilizado en la presente investigación está estructurado en las siguientes veinte preguntas:

- 1) *¿Cuán importantes son los siguientes comportamientos para ser considerado buen ciudadano?*
 - 1.1 *Votar en cada elección nacional*
 - 1.2 *Tomar parte en un partido político*
 - 1.3 *Conocer sobre la historia del propio país*
 - 1.4 *Estar al día sobre acontecimientos políticos en los periódicos, radio, tv o internet*
 - 1.5 *Participar en protestas pacíficas en contra de las leyes consideradas injustas*
 - 1.6 *Tomar parte en actividades de promoción de los derechos humanos*
 - 1.7 *Tomar parte en actividades de protección del medio ambiente*

- 2) *Existen diferentes opiniones sobre los papeles de las mujeres y de los hombres en la sociedad. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?*
 - 2.1 *Hombres y mujeres deberían tener iguales oportunidades de tomar parte en el gobierno*
 - 2.2 *Hombres y mujeres deberían tener los mismos derechos en cualquiera situación*
 - 2.3 *Las mujeres deberían estar afuera de la política*
 - 2.4 *Los hombres están mejor cualificados para el liderazgo político que las mujeres*

- 3) *Existen diferentes opiniones sobre los derechos y las responsabilidades de diferentes grupos étnicos en la sociedad. ¿En qué medida está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?*
 - 3.1 *Todos los grupos étnicos deberían tener iguales oportunidades de obtener una buena educación en España*
 - 3.2 *Todos los grupos étnicos deberían tener iguales oportunidades de obtener un buen trabajo en España*
 - 3.3 *Las escuelas deberían educar los estudiantes al respeto de todos los miembros de cualquier grupo étnico*
 - 3.4 *Los miembros de cualquier grupo étnico deberían ser animados a concurrir en las elecciones en campo político*
 - 3.5 *Los miembros de cualquier grupo étnico deberían tener los mismos derechos y responsabilidades que los españoles*

- 4) *Las personas se desplazan cada vez más de un país a otro. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a los inmigrantes?*
 - 4.1 *Los niños y las niñas inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades de educarse que los demás niños y niñas autóctonos*

4.2 Aquellos inmigrantes que vivan varios años en un país deberían tener la oportunidad de votar en las elecciones

4.3 Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de poder continuar con sus propias costumbres y estilos de vida

4.4 Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que cualquier otra persona del país

5) *¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre España?*

5.1 *La bandera de España es muy importante para mí*

5.2 *El sistema político de España funciona bien*

5.3 *Estoy orgulloso de vivir en España*

5.4 *En general, en España se vive mejor que en gran parte de los demás países*

6) *¿Qué nivel de confianza tienes en cada una de los siguientes grupos de instituciones?*

6.1 *El gobierno nacional de España*

6.2 *El gobierno local de la Comunidad de Madrid*

6.3 *La policía*

6.4 *Los partidos políticos*

7) *¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre religión?*

7.1 *La religión es más importante para mí de lo que ocurre en la política nacional*

7.2 *La religión me ayuda a decidir lo que es bueno y lo que es malo*

7.3 *Los líderes religiosos deberían tener más poder en la sociedad*

7.4 *Las reglas de vida basadas en la religión son más numerosas que las de la vida atea*

8) *¿Cuán interesado/a estás en los siguientes temas?*

8.1 *Temas políticos de tu país*

8.2 *Temas sociales de tu país*

8.3 *Política de otros países*

8.4 *Política internacional*

9) *¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre política y tú?*

9.1 *Cuando se discuten temas o problemas políticos, normalmente tengo algo que decir al respecto*

9.2 *Tengo opiniones políticas que merece la pena escuchar*

9.3 *En un hipotético futuro, seré capaz de tomar parte en la política*

9.4 *Tengo una buena comprensión de los temas políticos a los que se enfrenta mi país*

10) *¿Cómo te desenvolverías realizando las siguientes actividades?*

10.1 *Discutir sobre un artículo de un periódico acerca de un conflicto entre distintos países*

10.2 *Argumentar tu punto de vista sobre un tema política o socialmente controvertido*

10.3 *Presentarte como candidato en unas elecciones escolares*

10.4 *Hablar delante de tu clase sobre un tema político o social*

11) *¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la participación del estudiante en las escuelas?*

11.1 *La participación estudiantil en el funcionamiento de la escuela puede construir escuelas mejores*

11.2 *Muchos cambios positivos ocurren en las escuelas cuando los estudiantes trabajan juntos*

11.3 *Organizar grupos de estudiantes para que expresen sus opiniones podría ayudar a solucionar problemas en las escuelas*

11.4 *Todas las escuelas deberían tener un parlamento escolar*

12) *¿En general, que crees que harás en cuanto a tu participación electoral?*

12.1 *Votar en las elecciones locales y nacionales*

12.2 *Informarte sobre los candidatos antes de votar en una elección*

12.3 *Ayudar un candidato o un partido político durante una campaña electoral*

12.4 *Tomar parte en un partido político*

13) *¿En tu escuela, en qué medida crees que tu opinión sea tomada en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre los siguientes temas?*

13.1 *La forma en la que se enseña en clase*

13.2 *El contenido de lo que se enseña*

13.3 *Los materiales de enseñanza y aprendizaje*

13.4 *La programación del horario escolar*

13.5 *Las normas de la clase*

13.6 *Las normas de la escuela*

14) *¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?*

14.1 *Me veo como ciudadano europeo*

14.2 *Me siento parte de Europa*

14.3 *Me veo en primer lugar como ciudadano europeo y luego como ciudadano del mundo*

14.4 *Los jefes de Estado de los países europeos (presidentes, reyes, reinas, etc.) deberían ser reemplazados un día por un "Presidente" de toda Europa*

14.5 *La Unión Europea debería ampliarse para que más países puedan beneficiar de las ventajas económicas que de ello derivarían*

14.6 *La ventaja de una ampliación de la Unión Europea es que así se promoverían a aquellos países que quieren adoptar el sistema democrático y el respeto de los derechos humanos*

15) *¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?
Los ciudadanos de los países europeos que vengan a España deberían tener las mismas oportunidades que los españoles...*

15.1 *A pesar de sus raíces étnicas y de su idioma*

15.2 *A pesar de su religión o creencias*

15.3 *A pesar de que vengan de un país rico o pobre*

15.4 *A pesar de su nivel de educación*

16) A continuación se encuentran algunas afirmaciones sobre aquellos ciudadanos que se desplazan en Europa o se trasladan en otro país europeo. ¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

16.1 El desplazamiento de ciudadanos europeos en Europa debería restringirse más para ayudar la lucha al terrorismo

16.2 El movimiento de trabajadores entre los países europeos debería restringirse, de otro modo algunos países estarían llenos de "inmigrantes"

16.3 Otros ciudadanos europeos viven en España causando conflictos y hostilidad entre personas de diferentes nacionalidades

16.4 El acoger ciudadanos de otros países europeos para que trabajen en España conllevaría a mayor desempleo para los españoles

17) Nos gustaría conocer qué opinas sobre el aprendizaje de idiomas de otros países europeos. ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

17.1 Aprender un idioma europeo extranjero es importante para trabajar o estudiar en otro país europeo

17.2 Aprender un idioma europeo extranjero puede facilitar el encontrar un trabajo

17.3 Aprender un idioma europeo extranjero ayuda la gente a comprender mejor las otras culturas europeas

17.4 Todos los jóvenes en Europa deberían aprender al menos dos idiomas europeos extranjeros

18) ¿Con qué frecuencia se te involucra en cada una de las siguientes actividades?

18.1 Ver la televisión y/o leer periódicos para informarte acerca de las noticias sobre Europa

18.2 Debatir la situación política o económica de otros países europeos con amigos o familia

18.3 Charlar, con amigos o familia, sobre cómo podría ser vivir o trabajar en otro país europeo

19) ¿Has participado nunca en alguna de las siguientes actividades?

19.1 Actividades organizadas en tu comunidad que involucran reuniones de personas procedentes de otros países europeos

19.2 Música, bailes o festivales cinematográficos sobre otros países europeos

19.3 Programas de intercambio con estudiantes de otros países europeos (que tu vayas al extranjero o que otros lleguen a tu país)

20) ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?
Mi escuela me da oportunidades para...

20.1 Visitar otro país europeo

20.2 Encontrar jóvenes procedentes de otros países europeos

20.3 Aprender sobre asuntos políticos y económicos de otros países europeos

20.4 Descubrir sobre otros países europeos a través de internet o los medios de comunicación (prensa, TV o radio)

20.5 Aprender sobre artes y cultura (por ejemplo, música, filmes, deporte) de otros países europeos

20.6 Aprender sobre cómo sería posible trabajar en otros países europeos

Los ítems aquí expuestos constituyen el Cuestionario de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, instrumento de nuestra investigación, y sirven para recoger datos relativos tanto a variables de resultados como de contexto. Los ítems se han configurado según una escala de cuatro puntos: cada ítem comprende pues cuatro opciones posibles, opciones que varían de grado y según las características de las preguntas formuladas.

Más concretamente, dentro de los ítems utilizados en el Cuestionario, la mayoría prevén un tipo de respuesta en la que se pide especificar un *nivel de acuerdo o desacuerdo* con la pregunta formulada (*Muy de acuerdo – De acuerdo – En desacuerdo – Muy en desacuerdo*). En los demás ítems, la respuesta prevista se define a partir de una escala de estimación de *frecuencia* (*Nunca/casi nunca – Anualmente/Al menos una vez al año – Mensualmente/Al menos una vez al mes – Semanalmente/Al menos una vez a la semana*), de *niveles de importancia* (*Muy importante – Bastante importante – No muy importante – No importante en absoluto*), *confianza* (*Completa – Bastante alta – Un poco – Ninguna*), *interés* (*Muy interesado/a – Bastante interesado/a – No muy interesado/a – Ningún interés en absoluto*), *creencia de auto-eficacia* (*Muy bien – Bastante bien – No muy bien – Para nada bien*), *intencionalidad* (*Seguramente sí – Probablemente sí – Probablemente no – Seguramente no*), *involucración* (*En gran medida – En moderada medida – En pequeña medida – Nada en absoluto*).

Al fin de organizar atentamente la fase de análisis de datos, se considera oportuno esquematizar el conjunto de los ítems a partir de la matriz conceptual anteriormente desarrollada, y que los clasifica según la estructura de Dominios y Subdominios anteriormente expuesta.

La tabla a continuación muestra gráficamente la asignación de los dominios de comportamiento afectivo a los dominios de contenido y, asimismo, cada casilla contiene una enumeración de los ítems utilizados en el Cuestionario de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, nuestro instrumento de investigación:

Tabla 10 - clasificación de dominios de contenido/de comportamiento afectivo

	Dominios de Contenido				Total Ítems
	Sociedad y sist. cívicos (A)	Principios cívicos (B)	Participación cívica (C)	Identidades cívicas (D)	
Dom. Comp. Afect.					
Creencias sobre valores (1)	5.1		1.1	4.3	21
	5.2		1.2	5.3	
	5.4		1.3	14.1	
	14.4	4.1	1.4	14.2	
	14.5	4.4	1.5	14.3	
	14.6		1.6		
			1.7		
			4.2		
Actitudes (2)	3.3				45
	6.1				
	6.2				
	6.3				
	6.4				
	8.1		3.4		
	8.2	2.1	11.1	15.1	
	8.3	2.2	11.2	15.2	
	8.4	2.3	11.3	16.1	
	11.4	2.4	17.1	16.2	
	13.1	3.1	17.2	16.3	
	13.2	3.2	17.3	16.4	
	13.3	3.5	17.4		
	13.4				
	13.5				
	13.6				
	15.3				
15.4					

	20.1				
	20.2				
	20.3				
	20.4				
	20.5				
	20.6				
Intenciones de comportamiento (3)			9.1		12
			9.2		
			9.3		
			9.4		
			10.1		
			10.2		
			10.3		
			10.4		
			12.1		
			12.2		
			12.3		
			12.4		
Comportamiento (4)	18.1		19.1		6
	18.2		19.2		
	18.3		19.3		
Total Ítems	33	9	31	11	84

Así pues, resumiendo descriptivamente la Tabla 10, nos encontramos con la siguiente repartición de ítems:

- Ítems totales: 84 ³⁰

Dominio de Comportamiento Afectivo:

- Creencia sobre valores: 21

³⁰ En origen el Cuestionario estaba compuesto por 88 ítems, pero finalmente en el análisis de datos se optó por no incluir los ítems 7.1, 7.2, 7.3, 7.4 (relativos al actitud hacia la dimensión religiosa), al fin de salvaguardar nuestra imparcialidad en la elaboración de los resultados.

- Actitudes: 49
- Intenciones de comportamiento: 12
- Comportamientos: 6

Dominio de Contenido:

- Sociedad y sistemas cívicos: 33
- Principios cívicos: 9
- Participación cívica: 31
- Identidades cívicas: 15

Ahora bien, al abordar nuestro análisis de datos, consideramos oportuno recalibrar el criterio general de evaluación de los ítems (lo cual, hemos visto, se basa en una escala de cuatro grados) y, en definitiva, reconducir las respuestas obtenidas únicamente bajo dos tipologías: valores positivos (concordantes) y valores negativos (discordantes).

La razón de ello consiste en que el diseño del instrumento de investigación está configurado para que lo que corresponde a *concordancias* pueda asociarse a valores positivos de ciudadanía y, por ende, las *discordancias* se interpretarán como valores que se alejan del modelo de ciudadanía que utilizamos como referencia en nuestro instrumento de investigación. Por lo tanto, se pretende uniformar los cuatro grados de respuestas posibles bajo dos valores generales y, por tanto, asignar a las dos posibles gradaciones de respuesta positiva y negativa respectivamente un único valor en función de la concordancia o discordancia con respecto al ítem de referencia. El motivo de tal elección reside en que, si bien los grados de respuestas posibles previstos en el Cuestionario se estructuran en cuatro grados, las tipologías de respuesta previstas no son, en sentido estricto, comparables, pues no proceden de una misma escala de graduación (por ej., resultaría metodológicamente erróneo comparar un “muy de acuerdo” con un “Muy interesado”), pero sí es posible reducir los 4 grados de respuesta previstos para cada ítem a dos valores distintos, que permiten determinar solamente dos posibles sentidos de las respuestas con respecto al ítem, es decir, valor concordante o valor discordante.

Por tanto, teniendo en cuenta el susodicho criterio teórico, adentrémonos ahora en nuestro análisis de datos.

7.2. Análisis e interpretación de los resultados

7.2.1 Fase 1: Evaluación de primer nivel

El objetivo de esta fase preliminar consistirá en trazar un primer perfil de respuestas de la muestra examinada y, a partir de ello, poder empezar a destacar aquellos aspectos que se consideran relevantes para el desarrollo de un análisis de datos y, por ende, guiarnos en cierta profundización de los mismos.

Al llevar a cabo este análisis, respetaremos la estructura de Dominios y Subdominios tal y como se presenta en la Tabla 10.

A1) Sociedad y sistemas cívicos – Creencias sobre valores:

Se denota una marcada desconfianza en el buen funcionamiento del sistema político (valor de discordancia 91% - variable 22³¹), aunque dicha desconfianza no parece incidir de forma

³¹ 22: “El sistema político de España funciona bien”

tajante el considerar España como un buen lugar donde vivir (valor de discordancia 51% - variable 24³²). Paralelamente, se evidencia una importante aversión contra una posible concentración del poder de los jefes de estado de los países miembros en manos de un único presidente de la UE (valor de discordancia 82% - variable 62³³), si bien a la ampliación de la UE se asocian positivamente mayor democracia y difusión de los derechos humanos, así como mayores beneficios económicos (respectivamente, valores de concordancia 79,8% y 68,8% - variables 64³⁴ y 63³⁵).

A2) Sociedad y sistemas cívicos - Actitudes:

Un primero dato que sobresale en este ámbito es la notable desconfianza hacia las principales instituciones cívicas y ciudadanas: en nuestro caso, tanto el gobierno de España como el de la Comunidad de Madrid son destinatarios respectivamente del 89% y 90% de desconfianza (valor de discordancia – variables 25³⁶ y 26³⁷). Coherentemente con ello, los partidos políticos llegan hasta el 94% de desconfianza (variable 28³⁸), mientras que dicha actitud disminuye de intensidad con respecto al cuerpo policial (valor de discordancia 65% - variable 27³⁹).

Estos datos parecen tener correlación con el indicador de interés de los encuestados hacia tema políticos, bien referidos a España (valor de discordancia 40% - variable 33⁴⁰) bien a política de otros países e internacional (respectivamente valores de discordancia del 41% y 50% - variables 35⁴¹ y 36⁴²).

Asimismo, dicha desconfianza hacia el Gobierno nacional y de la Comunidad de Madrid, así como los valores de discordancia relativos al interés hacia temas políticos, sugieren una correlación con el valor de la variable 22, relativo a la creencia sobre el buen funcionamiento del sistema político.

Siguiendo con el subdominio *Sociedad y sistemas cívicos/Actitudes*, la actitud hacia el respeto de cualquier grupo étnico así como hacia los relativos derechos fundamentales, mantiene un valor de concordancia globalmente alto (97,5% promedio – variables 65⁴³, 66⁴⁴ y 67⁴⁵) aunque

³² 24: “En general, en España se vive mejor que en gran parte de los demás países”

³³ 62: “Los jefes de Estado de todos los países europeos (presidentes, reyes, reinas, etc.) deberían ser remplazados un día por un “Presidente” de toda Europa”

³⁴ 64: “La ventaja de una ampliación de la Unión Europea es que así se fomentarían a aquellos países que quieren adoptar el sistema democrático y el respeto de los derechos humanos”

³⁵ 63: “La Unión Europea debería ampliarse para que más países puedan beneficiarse de las ventajas económicas que de ello derivarían”

³⁶ 25: “El gobierno nacional de España”

³⁷ 26: “El gobierno de la Comunidad de Madrid”

³⁸ 28: “Los partidos políticos”

³⁹ 27: “La policía”

⁴⁰ 33: “Temas políticos de tu país”

⁴¹ 35: “Política de otros países”

⁴² 36: “Política internacional”

⁴³ 65: “A pesar de sus raíces étnicas y de su idioma”

⁴⁴ 66: “A pesar de su religión o creencias”

⁴⁵ 67: “A pesar de que procedan de un país rico o pobre”

una discordancia del 11% (variable 68⁴⁶) señala una atención particular al nivel educativo como factor discriminante para la igualdad de derechos entre autóctonos y grupos étnicos distintos.

Por lo que concierne a la actitud hacia el centro educativo, se señala en los varios ítems una prevalencia de valores discordantes, aunque no en porcentajes altos. En efecto, los encuestados demuestran una actitud discordante importante en cuanto a la forma de la enseñanza (64% - variable 53⁴⁷), los contenidos enseñados (71% - variable 54⁴⁸), los materiales (66% - variable 55⁴⁹), los horarios (69% - variable 56⁵⁰), las normas de la clase (58% - variable 57⁵¹) y del centro educativo en general (70% - variable 58⁵²).

Dichos valores negativos parecen poder relacionarse con el alto valor de concordancia (93%) expresado por la muestra en cuanto a la presencia en cada centro educativo de un parlamento escolar (variable 48⁵³). Esta correlación parece apoyada por los valores relativos a la oportunidad que el centro educativo proporciona para el aprendizaje de asuntos políticos y económicos europeos (valor de discordancia 34% - variable 85⁵⁴), o aprender sobre culturas y mundo laboral en la UE (valores de discordancia 29% y 33% respectivamente – variables 87⁵⁵ y 88⁵⁶), puesto que un parlamento escolar teóricamente aumentaría el peso de la participación cívica de la muestra.

A3) Sociedad y sistemas cívicos – Intenciones de comportamiento:

En este subdominio no corresponden ítems puesto que el instrumento de investigación, tal y como se diseñó, no los incluía.

A4) Sociedad y sistemas cívicos - Comportamiento:

En lo que se refiere la conducta efectiva de la muestra en relación a la sociedad y los sistemas cívicos, nos parecen relevantes los valores discordantes encontrados, si bien proporcionalmente bastante inferiores respecto a los concordantes. Más detalladamente, detectamos que el 7% ha utilizado solo anualmente, o no ha utilizado nunca, los medios de comunicación para informarse sobre la UE en general (variable 77⁵⁷); el valor discordante aumenta con relación a la frecuencia de debates con familia o amigos sobre política o economía en países diferentes de España (22%, variable 78⁵⁸); debatir con amigos o familia

⁴⁶ 68: “A pesar de su nivel de educación”

⁴⁷ 53: “La forma con la que se enseña en clase”

⁴⁸ 54: “El contenido de cuanto enseñado”

⁴⁹ 55: “Los materiales de enseñanza y aprendizaje”

⁵⁰ 56: “La programación del horario escolar”

⁵¹ 57: “Las normas de la clase”

⁵² 58: “Las normas de la escuela”

⁵³ 48: “Todas las escuelas deberían tener un parlamento escolar”

⁵⁴ 85: “Aprender sobre asuntos políticos y económicos de otros países europeos”

⁵⁵ 87: “Aprender sobre artes y cultura (p.ej. música, filmes, deporte) de otros países europeos”

⁵⁶ 88: “Aprender sobre cómo sería posible trabajar en otros países europeos”

⁵⁷ 77: “Ver la televisión y/o leer periódicos para informarte acerca de las noticias sobre Europa”

⁵⁸ 78: “Debatir la situación política o económica de los países europeos con amigos o familia”

sobre cómo sería vivir o trabajar en un país diferente de España presenta también un valor discordante apreciable (18% - variable 79⁵⁹). Dichos resultados parecen poderse relacionar con varios otros ítems, entre ellos los valores relativos al interés hacia política exterior (variables 35⁶⁰ y 36⁶¹) y, asimismo, los valores discordantes relacionados con el centro educativo y la actitud hacia las posibilidades que éste proporciona para el debate sobre temas inherentes al mundo de la UE (variables 83⁶², 84⁶³, 85⁶⁴, 86⁶⁵, 87⁶⁶ y 88⁶⁷).

B1) Principios cívicos – Creencias sobre valores:

La creencia sobre el valor del derecho a la educación para todo el mundo, prescindiendo del origen étnico, presenta una concordancia casi absoluta (99%, variable 17⁶⁸); dicha positividad se extiende casi en igual medida al creer en la igualdad de derechos fundamentales para todos, independientemente de su etnia (97%, variable 20⁶⁹).

B2) Principios cívicos - Actitudes:

En relación con la igualdad de género, tanto en términos de oportunidades como de derechos fundamentales, la muestra señala claramente un alto valor de concordancia (100% - variable 8⁷⁰, 99% - variable 9⁷¹, 97% - variable 10⁷², 98% - variable 11⁷³)⁷⁴. Dicha concordancia se extiende en cuanto a los derechos fundamentales de las diferentes etnias, al apreciar esa actitud hacia principios cívicos tanto en relación al derecho educativo (99% - variable 12⁷⁵),

⁵⁹ 79: “Charlar, con amigos o familia, sobre cómo podría ser vivir o trabajar en otro país europeo”

⁶⁰ 35: “Política de otros países europeos”

⁶¹ 36: “Política internacional”

⁶² 83: “Visitar otro país europeo”

⁶³ 84: “Encontrar jóvenes procedentes de otros países europeos”

⁶⁴ 85: “Aprender sobre asuntos políticos o económicos de otros países europeos”

⁶⁵ 86: “Descubrir sobre otros países europeos a través de internet o los medios de comunicación (prensa, TV o radio)”

⁶⁶ 87: “Aprender sobre artes y cultura (p. ej. música, filmes, deportes) de otros países europeos”

⁶⁷ 88: “Aprender sobre cómo sería trabajar en otros países europeos”

⁶⁸ 17: “Los niños y las niñas inmigrantes deberían tener las mismas oportunidades de educarse que los demás niños y niñas autóctonos”

⁶⁹ 20: “Los inmigrantes deberían tener los mismos derechos que cualquier otra persona del país”

⁷⁰ 8: “Hombres y mujeres deberían tener iguales oportunidades de tomar parte en el gobierno”

⁷¹ 9: “Hombres y mujeres deberían tener los mismos derechos en cualquiera situación”

⁷² 10: “Las mujeres deberían estar afuera de la política”

⁷³ 11: “Los hombres están mejor calificados para el liderazgo político que las mujeres”

⁷⁴ En el caso de los ítems 2.3 y 2.4, ambos valores de discordancia han sido interpretados como concordantes con valores cívicos y ciudadanos y por tanto, en fase de elaboración de los datos, calculados como valores de concordancia.

⁷⁵ 12: “Todos los grupos étnicos deberían tener iguales oportunidades de obtener una buena educación en España”

como al derecho laboral (98% - variable 13⁷⁶) y una igual repartición de derechos y responsabilidades (96% - variable 16⁷⁷).

B3) Principios cívicos – Intenciones de comportamiento

B4) Principios cívicos - Comportamiento:

También en los casos de los subdominios *Sociedad y sistemas cívicos/Intenciones de comportamiento* y *Sociedad y sistemas cívicos/Comportamiento* no corresponden ítems, al no estar comprendidos en el diseño del instrumento de investigación.

C1) Participación cívica – Creencias sobre valores:

En este conjunto, lo que parece particularmente interesante se refiere más bien a los valores de discordancia de los ítems considerados. Por ejemplo, un 23% de la muestra considera de baja o ninguna importancia votar en las elecciones nacionales para ser considerado buen ciudadano (variable 1⁷⁸). Además, especialmente interesante nos parece el resultado de la variable 2⁷⁹, en el que el 86% (valor de discordancia) de la muestra considera de baja o ninguna importancia tomar parte en un partido político como indicadora del valor de participación ciudadana.

Por lo que concierne a la percepción de la importancia de conocer sobre la historia del propio país así como el mantenerse al día sobre los acontecimientos políticos, la muestra señala altos valores de concordancia (respectivamente 91% y 89% - variables 3⁸⁰ y 4⁸¹).

En tercer lugar, la participación cívica ronda valores relativamente altos si bien ninguno supera el 90% de concordancia positiva: la participación en protestas pacíficas obtiene un 77% de concordancia positiva (variable 5⁸²), mientras que la promoción de derechos humanos y del medio ambiente respectivamente el 83% y 76% (variables 6⁸³ y 7⁸⁴).

Finalmente, el la variable 18⁸⁵ señala una alta concordancia (91%) por parte de la muestra sobre la importancia de que los inmigrantes de larga duración puedan adquirir el derecho a votar (coherentemente, por ejemplo, con las variables 20 y 16).

C2) Participación cívica - Actitudes:

En la variable 15⁸⁶ (valor de concordancia 91%), la actitud hacia la participación cívica de distintas etnias por parte de la muestra sugiere coherencia con el anterior subdominio

⁷⁶ 13: "Todos los grupos étnicos deberían tener iguales oportunidades de obtener un buen trabajo en España"

⁷⁷ 16: "Los miembros de cualquier grupo étnico deberían tener los mismos derechos y responsabilidades que los españoles"

⁷⁸ 1: "Votar en cada elección nacional"

⁷⁹ 2: "Tomar parte en un partido político"

⁸⁰ 3: "Conocer la historia del propio país"

⁸¹ 4: "Estar al día sobre acontecimientos políticos mediante los periódicos, radio, tv o internet"

⁸² 5: "Participar en protestas pacíficas en contra de las leyes consideradas injustas"

⁸³ 6: "Tomar parte en actividades de promoción de los derechos humanos"

⁸⁴ 7: "Tomar parte en actividades de protección del medioambiente"

⁸⁵ 18: "Aquellos inmigrantes que vivan varios años en un país deberían tener la oportunidad de votar en las elecciones"

Creencias sobre valores, concretamente la variable 18, que señala un valor muy similar de concordancia.

Con respecto a la actitud hacia la participación cívica en la escuela, la muestra señala un alto valor de concordancia (mediante del 97,5% - variables 45⁸⁷, 46⁸⁸ y 47⁸⁹).

Asimismo, altos valores de concordancias se detectan en lo relativo a la actitud hacia la importancia de aprender uno o más idiomas europeos para facilitar la interrelación con otras culturas, el estudio o la búsqueda de trabajo al extranjero (valores promedios 94,5% - variables 73⁹⁰, 74⁹¹, 75⁹² y 76⁹³).

C3) Participación cívica – Intenciones de comportamiento:

Resultados particularmente relevantes se detectan también en este ámbito de *Intenciones de comportamiento* con respecto a la propia participación cívica. Más específicamente, los ítems relativos a la pregunta 9 “¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la política y tú?” del Cuestionario: la variable 37⁹⁴, relativo a la capacidad de intervenir en debates sobre temas políticos, señala un 22% de valor de discordancia, coherentemente con la variable 38⁹⁵, en el que el 25% de la muestra señala un valor discordante en cuanto al valor atribuido a las propias opiniones políticas. El valor de discordancia aumenta en la variable 39⁹⁶, en el que solo el 69% expresa valor de concordancia sobre su capacidad de tomar parte en la vida política (valor de discordancia 31%); el valor de disonancia aumenta en la variable 40⁹⁷ sobre la comprensión de temas políticos, en el que se rescuenta un 41% de discordancia.

Los valores detectados en la pregunta 9 parecen tener conexión con respecto a los de la pregunta número 10: en el 36% de los casos la muestra, expresa disonancia con respecto a su capacidad de argumentar sobre un tema de conflicto internacional (variable 41⁹⁸, valor de discordancia); asimismo, el 33% de la muestra señala valores de discordancia en cuanto a la argumentación sobre temas política o socialmente controvertidos; valor particularmente

⁸⁶ 15: “Los miembros de cualquier grupo étnico deberían ser animados a concurrir en las elecciones en campo político”

⁸⁷ 45: “La participación estudiantil en el funcionamiento de la escuela puede construir escuelas mejores”

⁸⁸ 46: “Muchos cambios positivos ocurren en las escuelas cuando los estudiantes trabajan juntos”

⁸⁹ 47: “Organizar grupos de estudiantes para que expresen sus opiniones podría ayudar a solucionar problemas en las escuelas”

⁹⁰ 73: “Aprender un idioma europeo extranjero es importante para trabajar o estudiar en otro país europeo”

⁹¹ 74: “Aprender un idioma europeo extranjero puede facilitar el encontrar un trabajo”

⁹² 75: “Aprender un idioma europeo extranjero ayuda a la gente a comprender mejor las otras culturas europeas”

⁹³ 76: “Todos los jóvenes en Europa deberían aprender al menos dos idiomas europeos extranjeros”

⁹⁴ 37: “Cuando se discuten temas o problemas políticos, normalmente tengo algo que decir al respecto”

⁹⁵ 38: “Tengo opiniones políticas que merece la pena escuchar”

⁹⁶ 39: “En un hipotético futuro, seré capaz de tomar parte en la política”

⁹⁷ 40: “Tengo una buena comprensión de los temas políticos a los que se enfrenta mi país”

⁹⁸ 41: “Discutir sobre un artículo de un periódico sobre un conflicto entre distintos países”

relevante se ha detectado en la variable 43⁹⁹, en el que el 74% de la muestra expresa discordancia sobre su creencia de auto-eficacia al presentarse como candidato en las elecciones escolares; finalmente, la variable 44¹⁰⁰ evidencia como un 54% de la muestra (valor de discordancia) no se considera positivamente a la hora de hablar delante de la propia clase sobre temas políticos o sociales.

En último lugar, en cuanto a las intenciones de comportamiento relativas a futuras participaciones cívicas, la muestra evidencia datos interesantes: si bien el 84% de la muestra señala valores concordantes en cuanto a su participación en votaciones nacionales/locales (variable 49¹⁰¹), y el 87% se demuestra concordante con la necesidad de informarse sobre los candidatos a las votaciones (variable 50¹⁰²), el 90% de la muestra expresa valor discordante en cuanto a su intención de sostener la candidatura de un político (variable 51¹⁰³) y, paralelamente, el 90% de la muestra señala un valor de discordancia en cuanto a su intención futura de tomar parte en la política (variable 52¹⁰⁴).

C4) Participación cívica - Comportamiento:

En este ámbito, sobresalen los valores de discordancias con respecto a la frecuencia de comportamientos de participación cívica y ciudadana efectivamente realizados. En la variable 80¹⁰⁵, relativo a actividades organizadas y que involucran personas extranjeras, nos indica que un 81% de la muestra ha realizado anualmente o no ha realizado nunca dichas actividades (valor de discordancia); el valor de discordancia disminuye, si bien no drásticamente, en cuanto a actividades concernientes festivos musicales, cinematográficos de tipo intercultural (77% valor de discordancia, variable 81¹⁰⁶); finalmente, el valor de discordancia aumenta de forma importante en la variable 82¹⁰⁷, en el que el 95% de la muestra raramente o nunca ha participado en programas de intercambio cultural con personas de un país extranjero (95% valor de discordancia).

D1) Identidades cívicas – Creencias sobre valores:

En este ámbito se evidencia un interesante valor de discordancia: el 34% de los encuestados expresa disonancia con respecto al derecho de los inmigrantes a seguir con sus propias costumbres y estilos de vida en la sociedad española (variable 19¹⁰⁸). Cabe señalar a este respecto que en los cuestionarios repartidos hallamos notas, relativas al susodicho ítem, en las

⁹⁹ 43: *“Presentarte como candidato en unas elecciones escolares”*

¹⁰⁰ 44: *“Hablar delante de tu clase sobre un tema político o social”*

¹⁰¹ 49: *“Votar en las elecciones municipales y nacionales”*

¹⁰² 50: *“Informarte sobre los candidatos antes de votar en una elección”*

¹⁰³ 51: *“Ayudar un candidato o un partido político durante una campaña electoral”*

¹⁰⁴ 52: *“Tomar parte en un partido político”*

¹⁰⁵ 80: *“Actividades organizadas en tu comunidad que implican reuniones de personas procedentes de otros países europeos”*

¹⁰⁶ 81: *“Música, bailes o festivales cinematográficos relativos a otros países europeos”*

¹⁰⁷ 82: *“Programas de intercambio con estudiantes de otros países europeos (que tu vayas al extranjero o que otros lleguen a tu país)”*

¹⁰⁸ 19: *“Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de poder continuar con sus propias costumbres y estilos de vida”*

que se expresaba el valor de acuerdo siempre y cuando las mencionadas costumbres y estilos de vida no perjudicaran el sistema de derechos humanos fundamentales.

Respecto al ámbito de las identidades cívicas, la muestra comparte en general valores de concordancia, si bien los valores de discordancia nos parecen dignos de nota: en la variable 23¹⁰⁹, el 25% (valor de discordancia) de la muestra está poco o en absoluto de acuerdo con el sentirse orgulloso de vivir en España; Asimismo, el 21% expresa valor de discordancia en cuanto al sentirse ciudadano europeo (variable 59¹¹⁰) y al sentirse parte de Europa (24% valor de discordancia, variable 60¹¹¹); el valor de discordancia aumenta en la variable 61¹¹², en el que el 67% de la muestra no se percibe antes como ciudadano europeo y luego como ciudadano del mundo.

D2) Identidades cívicas - Actitudes:

Una vez más se confirma la importancia de la igualdad universal de derechos independientemente de la variable *etnia* o *idioma* (97% valor de concordancia – variable 65¹¹³), y también a pesar de la religión practicada (96% valor de concordancia – variable 66¹¹⁴).

En segundo lugar, en cuanto al volumen del desplazamiento de ciudadanos en el ámbito de la UE, el 72% expresa valor de discordancia con respecto a la afirmación según la cual una reducción del desplazamiento de ciudadanos en la UE ayudaría la lucha al terrorismo (variable 69¹¹⁵); el valor de discordancia aumenta en la variable 70¹¹⁶, en el que se afirmaba la necesidad de reducir el movimiento de trabajadores en la UE para contener el fenómeno de la inmigración (88% valor de discordancia); resultado interesante se obtiene en la variable 71¹¹⁷, en el que el 36% de la muestra expresa valor de concordancia en cuanto a la relación causal “a más extranjeros, más conflictos y hostilidad sociales”; por último, otro resultado importante se evidencia en la variable 72¹¹⁸, en el que el 35% de los encuestados concuerda con una relación proporcional entre inmigración y desempleo¹¹⁹.

D3) Identidades cívicas – Intenciones de comportamiento;

¹⁰⁹ 23: “Estoy orgulloso de vivir en España”

¹¹⁰ 59: “Me siento ciudadano europeo”

¹¹¹ 60: “Me siento parte de Europa”

¹¹² 61: “Me siento en primer lugar como ciudadano europeo y después ciudadano del mundo”

¹¹³ 65: “A pesar de sus raíces étnicas y de su idioma”

¹¹⁴ 66: “A pesar de su religión o creencias”

¹¹⁵ 69: “El desplazamiento de ciudadanos europeos en Europa debería restringirse más para ayudar la lucha contra el terrorismo”

¹¹⁶ 70: “El movimiento de trabajadores entre los países europeos debería restringirse, de otro modo algunos países estarían llenos de inmigrantes”

¹¹⁷ 71: “Otros ciudadanos europeos viven en España causando conflictos y hostilidades entre personas de diferentes nacionalidades”

¹¹⁸ 72: “El acoger ciudadanos procedentes de otros países europeos para que trabajen en España conllevaría mayor desempleo para los españoles”

¹¹⁹ En el caso de los ítems 16.1 (variable 69), 16.2 (variable 70), 16.3 (variable 71), 16.4 (variable 72), los valores de discordancia encontrados han sido interpretados como concordante con valores cívicos y ciudadanos y por tanto, en fase de elaboración de los datos, calculados como valores de concordancia.

D4) Identidades cívicas – Comportamiento:

En los susodichos dominios no corresponden ítems, al no estar comprendidos en el diseño del instrumento de investigación.

Fase 1: primeras deducciones

En general, a partir de esta primera evaluación de los resultados podemos formular algunas deducciones generales:

En primera instancia, sobresale una alta desconfianza por parte de los encuestados hacia las principales instituciones gubernamentales, hecho que parece tener relación con el bajo interés encontrado en cuanto a temas de política nacional e internacional; en relación al ámbito de los derechos fundamentales, la muestra denota generalmente un alto grado de concordancia, si bien una parte de los encuestados señala la importancia del nivel educativo a la hora de expresar concordancia con la igualdad de derechos y responsabilidades entre autóctonos y extranjeros. Finalmente, particularmente relevante parece la sensación por parte de los encuestados de no influir en aspectos organizativos del centro educativo (horarios, normas, contenidos, etc.), hecho que podría guardar relación con los valores discordantes inherentes al ejercicio de ciudadanía activa así como aquellos relativos al grado de interés hacia temas políticos. Estos aspectos, a su vez, parecen influir sobre cierta escasez de ciudadanía proactiva (por ejemplo, la sensación de ser capaz de comprometerse en un debate en clase o en desempeñar algún papel político activo), afectando también la creencia en auto-eficacia ciudadana.

Dichas reflexiones parecen sustentarse con cuanto detectado en el ámbito del subdominio de contenido C (Participación cívica): hemos visto como casi un cuarto de la muestra manifiesta discordancia en cuanto a la necesidad de votar para ser considerado buen ciudadano; en la misma línea, el hecho de que el 86% sea discordante con el tomar parte en un partido político como ejercicio de ciudadanía positiva podría tener relación con la percepción de falta de condiciones para el ejercicio activo de la ciudadanía (tanto en contexto escolar como extraescolar) y, además, podría relacionarse con los altos valores de discordancia relativos al grado de confianza en las principales instituciones gubernamentales. Sin embargo, los altos valores de concordancia detectados en tipologías de participación cívica distintas de la estrictamente política, parecen demostrar una alta sensibilidad hacia los derechos humanos fundamentales así como su extensión a colectivos diferentes del autóctono.

En cuanto al subdominio D (Identidades cívicas), se detecta un valor interesante en cuanto al derecho de los extranjeros a seguir con sus propias costumbres y estilos de vida a la hora de vivir en España: el 34% de la muestra concuerda con el derecho a la identidad cultural siempre que ésta no degenera en manifestaciones que perturben el sistema de derechos fundamentales compartido por la mayoría social. Este resultado podría guardar relación con los ítems relativos al subdominio C2 (Actitudes hacia identidades cívicas): en efecto, el 34% anteriormente mencionado parece coherente con el valor de concordancia señalado en el ítem 16.3, en el que el 36% de la muestra expresa valor de concordancia en cuanto a la relación causal “a más extranjeros, más conflictos y hostilidad sociales”; asimismo, estos resultados parecen tener coherencia con el ítem 16.4, en el que el 35% de los encuestados concuerda con atribuir una relación directa entre aumento de la inmigración-aumento del índice de desempleo.

7.2.2 Fase 2: Evaluación de segundo nivel

El objetivo primario de esta segunda fase de evaluación es profundizar el análisis de los datos obtenidos mediante el instrumento de investigación.

Ante todo, es oportuno recordar cómo, en la primera fase del análisis de datos, hemos sintetizado los cuatro grados de respuesta previstos en dos valores posibles: concordantes o discordantes, dependiendo del grado de concordancia con el ítem correspondiente. Dicho con

otras palabras, los cuatro grados previstos en la escala de cuatro grados utilizada en nuestro Cuestionario, prescindiendo de la tipología de respuesta prevista, permiten al encuestado elegir una única respuesta que, en el marco de nuestro análisis, podemos identificar como valor positivo (si señala concordancia con el ítem pertinente) o valor negativo (si, por otro lado, evidencia una discordancia con respecto al relativo ítem). Por tanto, respetando este criterio de análisis, podremos identificar 84 valores posibles (con una predominancia bien de concordancia o de discordancia).

Ahora bien, se habrá comprobado cómo en la Tabla 10 (Clasificación de los Dominios de Contenido/Dominios de comportamiento afectivo) hemos adoptado una distribución de cada ítem en función del subdominio que respectivamente lo define.

Si en la primera fase del análisis de datos hemos identificado aquellas variables que parecían sugerirnos valores relevantes para nuestra investigación, en esta segunda fase de análisis condensaremos las variables que componen cada subdominio en un único valor correspondiente, con el objetivo primario de elaborar unos indicadores que reflejen precisamente cada uno de los subdominios que hemos utilizado para la clasificación de los 88 ítems que estructuran nuestro Cuestionario.

Por tanto, a continuación proponemos una tabla de clasificación de los dominios y subdominios, reformulada a partir de la operación de síntesis antes descrita:

Tabla 11 -Indicadores relativos a los dominios y subdominios del cuestionario

	Dominios de Contenido				Total %
	Sociedad y sist. cívicos (A)	Principios cívicos (B)	Participación cívica (C)	Identities cívicas (D)	
Dom. Comp. Afect.					
Creencias sobre valores (1)	816/1932= 42,2%	631/644= 98%	1915/2576= 74,3%	1080/1610= 67,1 %	4442/6762= 65,7%
Actitudes (2)	4058/7728= 52,5%	2213/2254= 98,2%	2438/2576= 94,6%	1573/3220= 48,9%	10282/14490= 71%

Intenciones de comportamiento (3)			2035/3864= 52,7%		52,7%
Comportamiento (4)	855/966= 83,3%		149/966= 15,4%		1004/1932= 52%
Total %	5729/10626= 54%	2220/2898= 76,6%	6537/9982= 65,5%	2690/4354= 61,8%	34489/54908= 62,81%¹²⁰

Los indicadores evidenciados en la susodicha tabla se han calculado siguiendo el siguiente procedimiento:

- a) Teniendo en cuenta el contenido de las preguntas formuladas en el Cuestionario y también que cada cuestión presupone una respuesta entre cuatro posibles opciones (dos concordantes y dos discordantes), se ha atribuido un valor 1 a las respuestas que señalaban concordancia y 0 a aquellas que mostraban discordancia.
- b) Sucesivamente se ha calculado el sumatorio de los valores de concordancias de cada ítem, respetando la distribución de los subdominios así como prevista en la Tabla 10, para luego repartirlo por el total potencial de concordancia propio de cada subdominio.

En fórmula:

$$IC^{121} = \Sigma \text{Concordancia Ítems} / \text{Total Potencial Subdominio}$$

- c) El resultado de esta operación representa un *indicador de concordancia* real de cada subdominio.

Resumiendo descriptivamente los resultados elaborados a partir de cuanto producido por nuestra muestra de investigación, detallamos cuanto sigue:

Dominio de Contenido:

- Sociedad y sistemas cívicos: **54%**
- Principios cívicos: **76,6%**

¹²⁰ ICT= Indicador de Concordancia Total

¹²¹ IC será acrónimo de *Indicador de concordancia*

- Participación cívica: **65,5%**
- Identidades cívicas: **61,8%**

Dominio de comportamiento afectivo:

- Creencias sobre valores: **65,7%**
- Actitudes: **71%**
- Intenciones de comportamiento: **52,7%**
- Comportamiento: **52%**

El Indicador de Concordancia Total (ICT), calculado a partir de los IC de cada subdominio analizado, es del 62,81%.

Una sencilla descripción de los indicadores nos señala cuanto sigue:

- Con respecto a todos los ocho subdominios, el indicador con más alto valor de concordancia resulta ser el de *Principios cívicos* (76,6%) y el más bajo el de *Comportamiento* (52%), sugiriéndonos una discrepancia importante dentro del nivel de contenidos poseídos con respecto a la una teoría y una práctica de ciudadanía.
- En el ámbito del *Dominio de contenido*, el indicador de concordancia más elevado resulta ser otra vez el de *Principios cívicos* (76,6%), y el más bajo el de *Sociedad y sistemas cívicos* (54%).
- En el caso del *Dominio de comportamiento afectivo*, el indicador de concordancia más alto es el de *Actitudes* (71%), mientras que el más bajo es el subdominio de *Comportamiento* (52%).
- Cabe señalar una discrepancia interesante entre los indicadores de *Participación cívica* (65,5%) ,por un lado, y los de *Intenciones de comportamiento* y *Comportamiento* por el otro (indicador de concordancia conjunto de 52,4%), con lo cual hay un 13,1% de discrepancia entre aquellos encuestados que concuerdan con el subdominio de contenido *Participación cívica* y los que efectivamente manifiestan concordancia con respecto a sus *Intenciones de comportamiento* y *Comportamiento* (subdominios relativos al *Dominio de comportamiento afectivo*).

7.2.3 Fase 3: Evaluación de tercer nivel

Objetivo principal de esta tercera fase es individuar y definir eventuales discrepancias que puedan surgir entre los resultados procedentes de nuestra investigación. En efecto, si bien los indicadores precedentemente desarrollados nos proporcionan una fotografía panorámica de la distribución de los resultados en los distintos dominios y subdominios utilizados, es cierto también que es preciso un nivel más profundo de análisis para que podamos detectar valores potencialmente en tendencia contraria con su pertinente entorno estadístico.

Por tanto, utilizando como referencia las *Tabla 10* y *11*, señalamos los siguientes aspectos como dignos de atención investigadora:

Dominio de Comportamiento afectivo 1 – Creencias sobre valores; Subdominios A (Sociedad y sistemas cívicos), B (Principios cívicos), C (Participación cívica), D (Identidades cívicas):

- Las intersecciones 1A (*Creencias sobre valores / Sociedad y sistemas cívicos*) y 1D (*Creencias sobre valores / Identidades cívicas*), parecen señalar cierta aparente incoherencia entre los indicadores de concordancia de las variables 63¹²² y 64¹²³ (1A) por un lado, y la variable 61¹²⁴ (1D), por el otro. Más concretamente, los encuestados muestran valor de concordancia relativamente altos en los ítems 63 y 64 (respectivamente 68,8% y 79,8%) mientras que en la pregunta 61 el valor de concordancia se asesta solamente en un 33,3%. Por tanto, a una determinada atribución de valor en cuestiones de *Sociedad y sistemas cívicos* en materia de UE no parece corresponder proporcional atribución de valor en cuanto a una *Identidad cívica* europea.
- La intersección 1B (*Creencias sobre valores / Principios cívicos*) muestra un valor de concordancia muy elevado (98%).
- En la intersección 1C (*Creencias sobre valores / Participación cívica*) el ítem 2¹²⁵ se destaca por un valor de concordancia muy bajo, es decir, solamente el 14,4% de los encuestados concuerda con el valor atribuido a tomar parte en un partido político para ser considerado buen ciudadano.

Dominio de Comportamiento Afectivo 2 – Actitudes; Subdominios A (Sociedad y sistemas cívicos), B (Principios cívicos), C (Participación cívica), D (Identidades cívicas):

- La variable 2 (*Creencias sobre valores / Participación cívica*) parece vinculable a algunas variables del dominio *Actitudes* aquí considerado y, más concretamente, con las variables 25¹²⁶, 26¹²⁷ y 28¹²⁸ (relativas al grado de confianza hacia determinadas instituciones gubernamentales). Suponiendo que exista una relación directa entre la creencia sobre el valor de tomar parte en un partido político y el grado de confianza en el mismo sistema político de referencia, encontramos una similitud al relacionar el valor de concordancia de la variable 2 con la variable 25 (concordancia 10,9%), con la variable 26 (concordancia 9,9%) y, hecho aún más significativo, con la variable 28 (concordancia 5,3%): los considerablemente bajos valores de concordancias en las variables 25, 26 y 28 parecen justificar la proporcionalmente baja importancia hacia el ítem 2, es decir, la importancia de tomar parte en un partido político.
- Los bajos valores de concordancia que acabamos de detectar en las variables 2, 25, 26 y 28, no parecen tener relación tan estricta con las variables 33¹²⁹, 35¹³⁰ y 36¹³¹

¹²² 63: “La Unión Europea debería engrandecerse para que más países puedan beneficiarse de las ventajas económicas que derivarían”

¹²³ 64: “La ventaja de una ampliación de la Unión Europea es que así se fomentarían a aquellos países que quieren adoptar el sistema democrático y el respeto de los derechos humanos”

¹²⁴ 61: “Me veo en primer lugar como ciudadano europeo y luego como ciudadano del mundo”

¹²⁵ 2: “Tomar parte en un partido político”

¹²⁶ 25: “El gobierno nacional de España”

¹²⁷ 26: “El gobierno local de la Comunidad de Madrid”

¹²⁸ 28: “Los partidos políticos”

¹²⁹ 33: “Temas políticos de tu país”

(*Actitudes / Sociedad y sistemas cívicos*) puesto que los valores de concordancia detectados (respectivamente del 59,9%, 41,1% y 50,6%), si bien no nos sugieren un valor de concordancia incuestionable, no llegan a los bajos niveles de concordancia de los ítems 2, 25, 26 y 28.

Dominio de comportamiento afectivo 3 – *Intenciones de comportamiento*; Subdominio C (Participación cívica)

- Respecto al subdominio *Intenciones de comportamiento*, cabe destacar algunos ítems que, por su relativamente bajos niveles de concordancia, parecen encajar coherentemente con cuanto hallamos en el análisis de subdominios *Creencias sobre valores y Actitudes* precedentemente descritos. Más en concreto, las variables 39¹³², 43¹³³, 44¹³⁴, 51¹³⁵ y 52¹³⁶, referentes a las intenciones de comportamiento de los encuestados en el ámbito político, parecen confirmar cierta desafección hacia el valor de una dimensión política bien entendida como ejercicio personal de ciudadanía activa que como valor democrático y ciudadano en sí.

En el ítem 39, solo el 30,2% de los encuestados concuerda con el considerarse capaz de tomar parte en la política y, en cuanto a la participación electoral, solamente el 10,1% (ítem 51) de la muestra concuerda con la intención de ayudar un candidato o un partido político durante una campaña electoral, mientras que dicho porcentaje baja en el ítem 52, donde la intención de tomar parte en un partido político expresada por la muestra se reduce a un 9,7% de concordancia. Puede notarse aquí la discrepancia (20,5%) entre el valor de concordancia relativo a la intención de tomar parte en un partido político (9,7% - ítem 52) y el sentirse capaz de hacerlo (30,2% - ítem 39), hecho que sugiere que hay un 20,5% de la muestra que manifiesta la voluntad de no tomar parte en la dimensión política aunque se sienta potencialmente capaz de hacerlo.

- Las variables 43 y 44, relativas al considerarse positivamente a la hora de presentarse como candidato en unas elecciones escolares y al hablar delante de la clase sobre un tema político o social, nos desvelan un valor de concordancia respectivamente del 25,9% y del 46,4%.

Por tanto, entre el ítem 39 y 43 existe una discrepancia a favor del primero que nos indica que el 4,3% de encuestados que se considera capaz de tomar parte en la política no opina lo mismo con respecto al presentarse como candidato en unas elecciones escolares.

¹³⁰ 35: "Política de otros países"

¹³¹ 36: "Política internacional"

¹³² 39: "En un hipotético futuro, seré capaz de tomar parte en la política"

¹³³ 43: "Presentarte como candidato en unas elecciones escolares"

¹³⁴ 44: "Hablar delante de tu clase sobre un tema político o social"

¹³⁵ 51: "Ayudar un candidato o un partido político durante una campaña electoral"

¹³⁶ 52: "Tomar parte en un partido político"

Sin embargo, dichos valores no parecen guardar relación con el ítem 44, puesto que el 46,4% (es decir, un 24,4% más con respecto a un valor promedio de 22% - ítems 39, 43 y 52, relativos a la participación política), expresa un valor de concordancia sobre el considerarse capaz de hablar delante de la clase sobre un tema político o social.

Dominio de Comportamiento Afectivo 4 – *Comportamiento*; Subdominios A (Sociedad y sistemas cívicos), C (Participación cívica)

En este último apartado, relativo a la frecuencia de comportamientos cívicos y ciudadanos efectivamente desarrollados por los encuestados, nos encontramos con porcentajes relativamente altos de concordancia:

- el 93,1% (ítem 77¹³⁷) expresa concordancia a la hora de ponerse al día frecuentemente sobre Europa; dicho porcentaje de concordancia disminuye levemente a la hora de debatir la situación política y económica de otros países europeos con amigos o familia (78% - Ítem 78¹³⁸), y finalmente el valor de concordancia sube nuevamente hasta el 81,8% (ítem 79¹³⁹) a la hora de charlar con amigos o familia sobre cómo sería vivir en otro país europeo (valor promedio de concordancia del subdominio *Comportamientos/ Sociedad y sistemas cívicos* - 84,3%).

Estos valores parecen guardar cierta relación con el subdominio 1D (*Creencias sobre valores / Identidades cívicas*), puesto que las variables 59¹⁴⁰ y 60¹⁴¹, relativas al identificarse como ciudadano europeo y sentirse parte de Europa, señalan un valor de concordancia del 78,8% y 75,6% respectivamente (7,1% de discrepancia con respecto al promedio del subdominio *Comportamiento / Sociedad y sistemas cívicos*).

En segundo lugar, el subdominio de comportamiento 4A no parece influenciar negativamente el de *Actitudes* hacia la importancia del aprendizaje de idiomas europeos (variables 73¹⁴², 74¹⁴³, 75¹⁴⁴, 76¹⁴⁵ – promedio 94,4%), aunque en el caso de las creencias sobre el valor de una eventual ampliación de la UE como fuente de mejoras democráticas y económicas (variables

¹³⁷ 77: “Ver la televisión y/o leer periódicos para informarte acerca de las noticias sobre Europa”

¹³⁸ 78: “Debatir la situación política o económica de otros países europeos con amigos o familia”

¹³⁹ 79: “Charlar, con amigos o familia, sobre cómo podría ser vivir o trabajar en otro país europeo”

¹⁴⁰ 59: “Me veo como ciudadano europeo”

¹⁴¹ 60: “Me siento parte de Europa”

¹⁴² 73: Aprender un idioma europeo extranjero es importante para trabajar o estudiar en otro país europeo”

¹⁴³ 74: “Aprender un idioma europeo extranjero puede facilitar el encontrar un trabajo”

¹⁴⁴ 75: “Aprender un idioma europeo extranjero ayuda la gente a comprender mejor las otras culturas europeas”

¹⁴⁵ 76: “Todos los jóvenes en Europa deberían aprender al menos dos idiomas europeos extranjeros”

63¹⁴⁶ y 64¹⁴⁷ – promedio del 74,3%) dicha relación no resulta tan clara, puesto que hay un 10% de discrepancia entre el promedio 4A y los ítems 63 y 64 antes mencionados.

- Discrepancias notables se destacan entre el subdominio de comportamiento 4A - *Comportamientos/ Sociedad y sistemas cívicos* y el 4C - *Comportamientos/ Participación cívica*. En efecto, el promedio de discordancia del subdominio 4C resulta prácticamente invertido con respecto al subdominio 4A, puesto que dicho valor se cuantifica en un 84,3% de discordancia y, por tanto, hay una diferencia diametralmente opuesta entre cada subdominio. Más detalladamente, solamente el 18,2% (ítem 80¹⁴⁸) de la muestra concuerda positivamente con el haber participado en actividades genéricas que involucrasen personas procedentes de otros países europeos. Dicha concordancia sube levemente en el caso del ítem 81¹⁴⁹, inherente a actividades culturales sobre otros países europeos (concordancia del 23,3%) y, finalmente, el porcentaje de concordancia se desploma en la variable 82¹⁵⁰, que señala que sólo un 5,4% de los encuestados ha participado con una frecuencia relativamente alta en programas de intercambio estudiantil en ámbito europeo. Sin embargo, estos bajos valores de concordancia no parecen afectar negativamente a gran parte de los ítems relativos a la dimensión de la ciudadanía europea.

7.2.4 Fase 4: evaluación de cuarto nivel

La fase 4 de evaluación representa el último estadio de nuestro análisis de datos, puesto que precisamente en esta etapa de la investigación pretendemos dar consistencia estadística a cuánto examinado mediante el Cuestionario y, en última instancia, responder a las preguntas-claves originariamente formuladas a principio de este capítulo. Por tanto, y para simplificar la lectura, a continuación propondremos una representación gráfica de los datos inherentes a nuestras preguntas-clave y, asimismo, elaboraremos las correspondientes respuestas a partir de los cálculos estadísticos que a tal propósito hemos desarrollado¹⁵¹:

¹⁴⁶ 63: “La Unión Europea debería engrandecerse para que más países puedan beneficiar de las ventajas económicas que derivarían”

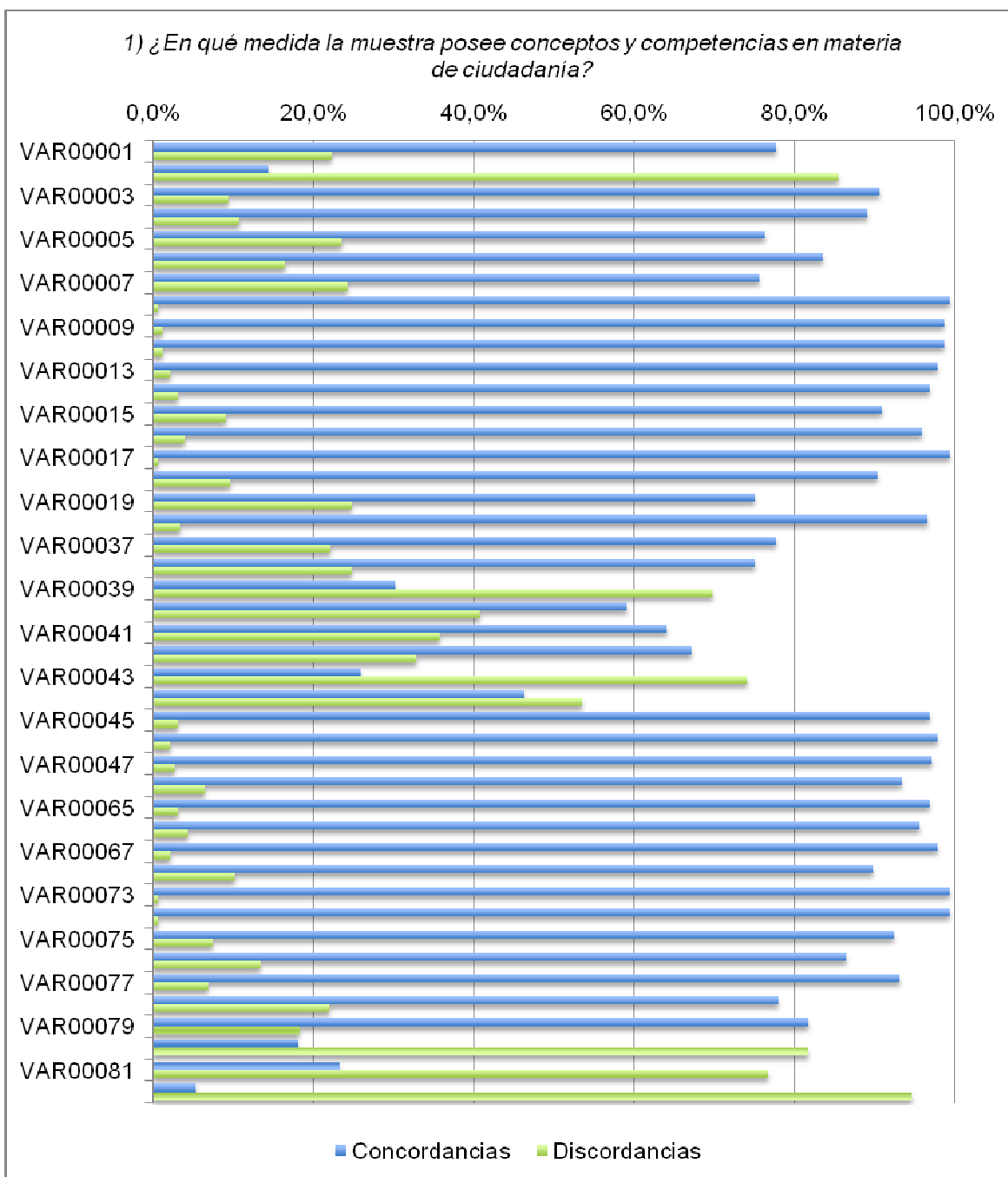
¹⁴⁷ 64: “La ventaja de una ampliación de la Unión Europea es que así se fomentarían a aquellos países que quieren adoptar el sistema democrático y el respeto de los derechos humanos”

¹⁴⁸ 80: “Actividades organizadas en tu comunidad que involucran reunión de personas procedentes de otros países europeos”

¹⁴⁹ 81: “Música, baile o festivales cinematográficos sobre otros países europeos”

¹⁵⁰ 82: “Programas de intercambio con estudiantes de otros países europeos (que tu vayas al extranjero o que otros lleguen a tu país)”

¹⁵¹ El software utilizado para la elaboración estadística de los datos es denominado *IBM SPSS STATISTICS Versión 20*



$$IC = 11025 / 14168 * 100 = 77,82\%$$

P1) ¿En qué medida los encuestados poseen conceptos y competencias en materia de ciudadanía?

En cuanto a los conceptos y competencias cívicos y ciudadanos expresados mediante nuestro instrumento de investigación, la muestra señala un IC del 77,82%, es decir, una concordancia con los ítems utilizados relativamente alta. Por lo tanto, cabe afirmar que los encuestados manejan el 77,82% del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que les permite ejercer su ciudadanía y actuar según unos principios concertados y validados en el contexto social pertinente, sea esto la Comunidad de Madrid o la Unión Europea.

Sin embargo, dentro de las variables seleccionadas para responder a la P1, cabe señalar siete en las que se han detectado valores de concordancia inferiores al 50%:

- En la variable 2¹⁵², relativa a la pregunta “¿Cuán importantes son los siguientes comportamientos para ser considerado buen ciudadano?”, se señala un IC del 14,4%.
- En la variable 39¹⁵³, inherente a la pregunta “¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la política y tú?”, se señala un IC del 30,2%.
- En la variable 43¹⁵⁴ y 44¹⁵⁵, ambas relativas a la pregunta “¿Cómo te desenvolverías realizando las siguientes actividades?”, el IC que encontramos es, respectivamente, del 25,9% y del 46,4%.
- En las variables 80¹⁵⁶, 81¹⁵⁷ y 82¹⁵⁸, referidas a la pregunta ¿Has participado nunca en alguna de las siguientes actividades?, detectamos respectivamente un IC del 18,2%, 23,2% y 5,4%.

Ahora bien, las variables 2, 39, 43 y 44 tienen un denominador común, esto es, una implicación (potencial o real) del encuestado en cuanto a su participación política, bien ésta se desempeñe en un contexto escolar como extraescolar. Por tanto, la conclusión que sacamos es que, en el conjunto de conceptos y competencias manejados por los encuestados, el alto IC globalmente expresado decae sensiblemente a la hora de entrar en el campo de la participación política activa, a pesar del contexto en el que ésta pueda ejercerse. Por ende, los bajos valores de concordancia detectados en las susodichas variables nos sugieren una generalizada desafección de los encuestados hacia la dimensión participativa de la política.

En el caso de las variables 80, 81 y 82, lo primero que sobresale son los bajos valores de IC con respecto al indicador de concordancia global (respectivamente 18,2%, 23,3% y 5,4% frente a 77,82%). Estos resultados nos permiten concluir que la participación de los encuestados en actividades de intercambio (social, cultural y formativo) con personas procedentes de otros países europeos, se produce en gran medida con escasa frecuencia.

No obstante, dicho valor no afecta los IC relativos a conceptos, actitudes y competencias externados en otras variables inherentes a la dimensión de la *ciudadanía europea*, puesto que en ellas se mantiene un valor de concordancia relativamente alto.

¹⁵² 2: “Tomar parte en un partido político”

¹⁵³ 39: “En un hipotético futuro, seré capaz de tomar parte en la política”

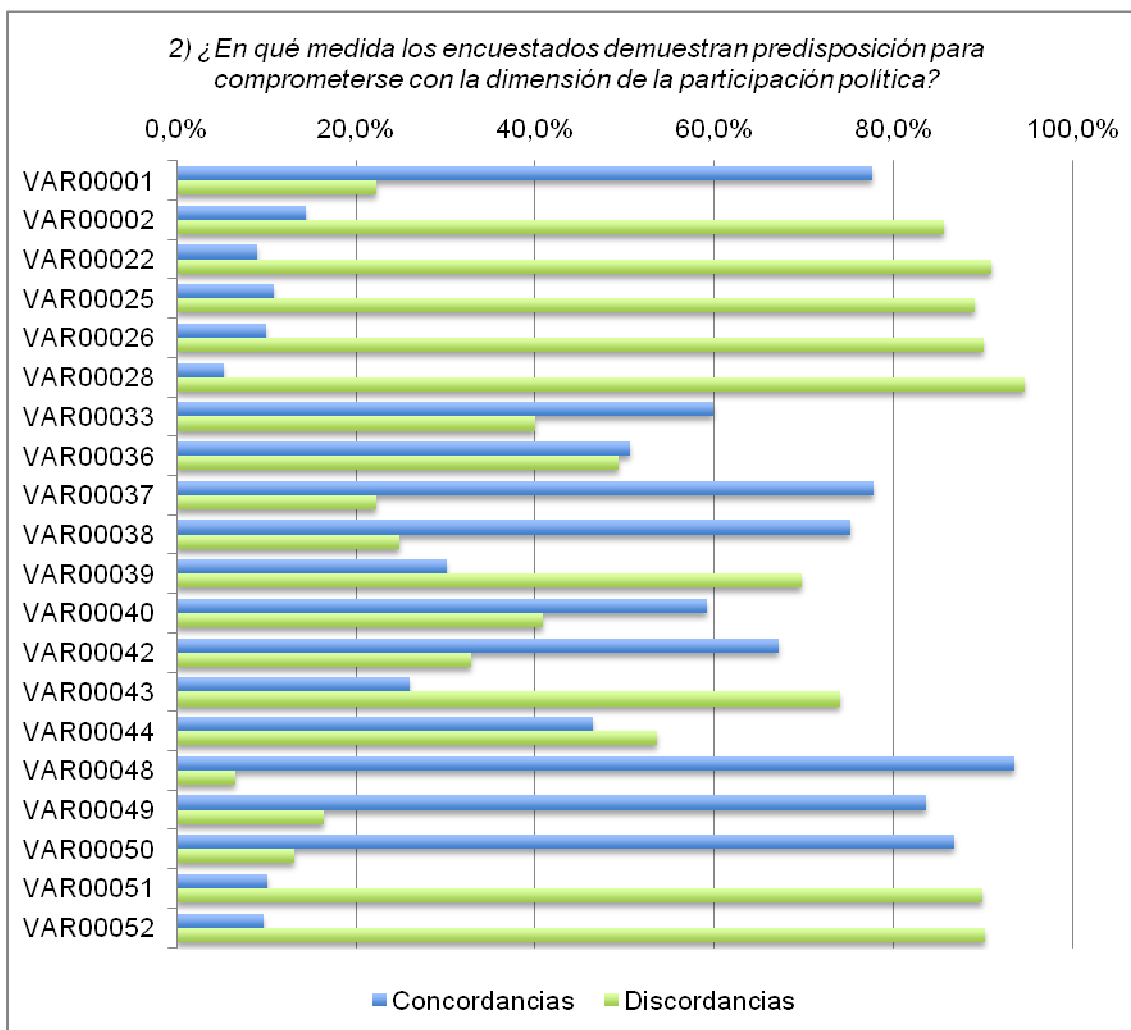
¹⁵⁴ 43: “Presentarte como candidato en unas elecciones escolares”

¹⁵⁵ 44: “Hablar delante de tu clase sobre un tema político o social”

¹⁵⁶ 80: “Actividades organizadas en tu comunidad que involucren reuniones de personas procedentes de otros países europeos”

¹⁵⁷ 81: “Música, bailes o festivales cinematográficos sobre otros países europeos”

¹⁵⁸ 82: “Programas de intercambio con estudiantes de otros países europeos (que tu vayas al extranjero o que otros lleguen a tu país)”



$$IC = 2892 / 6440 * 100 = 44,91\%$$

P2) ¿En qué medida los encuestados demuestran predisposición para comprometerse con la dimensión de la participación política?

Dentro de las preguntas aquí objeto de análisis, la P2 señala el IC con más bajo valor (44,91%), lo cual de primera nos indica como, en más de la mitad de los casos, la muestra manifiesta discordancia en cuanto a la voluntad de comprometerse en la dimensión participativa de la política. Además, esta conclusión encaja coherentemente con cuanto detectado en el caso de la P1.

A la hora de señalar las variables con IC inferior al 50%, nos encontramos con cuanto sigue¹⁵⁹:

- En la variable 22¹⁶⁰, relativa a la pregunta “¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre España?”, se señala un IC del 9%.

¹⁵⁹ Se omiten las variables 2, 39, 43 y 44, al haber sido ya mencionadas en la P1

¹⁶⁰ 22: “El sistema político de España funciona bien”

- En las variables 25¹⁶¹, 26¹⁶² y 28¹⁶³, relativas a la pregunta “*Qué nivel de confianza tienes en cada uno de los siguientes grupos de instituciones?*”, se observa respectivamente un IC del 10,9%, 9,9% y 5,3%.
- En las variables 51¹⁶⁴ y 52¹⁶⁵, asociadas a la pregunta “*En general, ¿qué crees que harás en cuanto a tu participación electoral?*”, el IC detectado es del 10,1% y 9,7% respectivamente.

Los resultados que acabamos de detallar nos permiten deducir cuanto sigue: si consideramos la *participación política* como toda actividad de los ciudadanos dirigida a intervenir en la designación de sus gobernantes o a influir en la formación de la política estatal de la que el ciudadano es destinatario, podemos concluir que la muestra analizada se caracteriza por una baja predisposición hacia el compromiso activo de su estatus de ciudadanía, confirmando por tanto la desafección hacia la dimensión participativa de la política ya detectada en la P1. Por tanto, los encuestados están dispuestos a asumir el esfuerzo del ejercicio activo de su participación política solamente en el 44,91% de los casos, hecho que consideramos preocupante, puesto que dicha componente de la ciudadanía, a pesar del nivel o grado de participación que pueda definirla (directa o indirecta, obligatoria o facultativa, etc.) representa un elemento esencial del modelo democrático al que nos inspiramos.

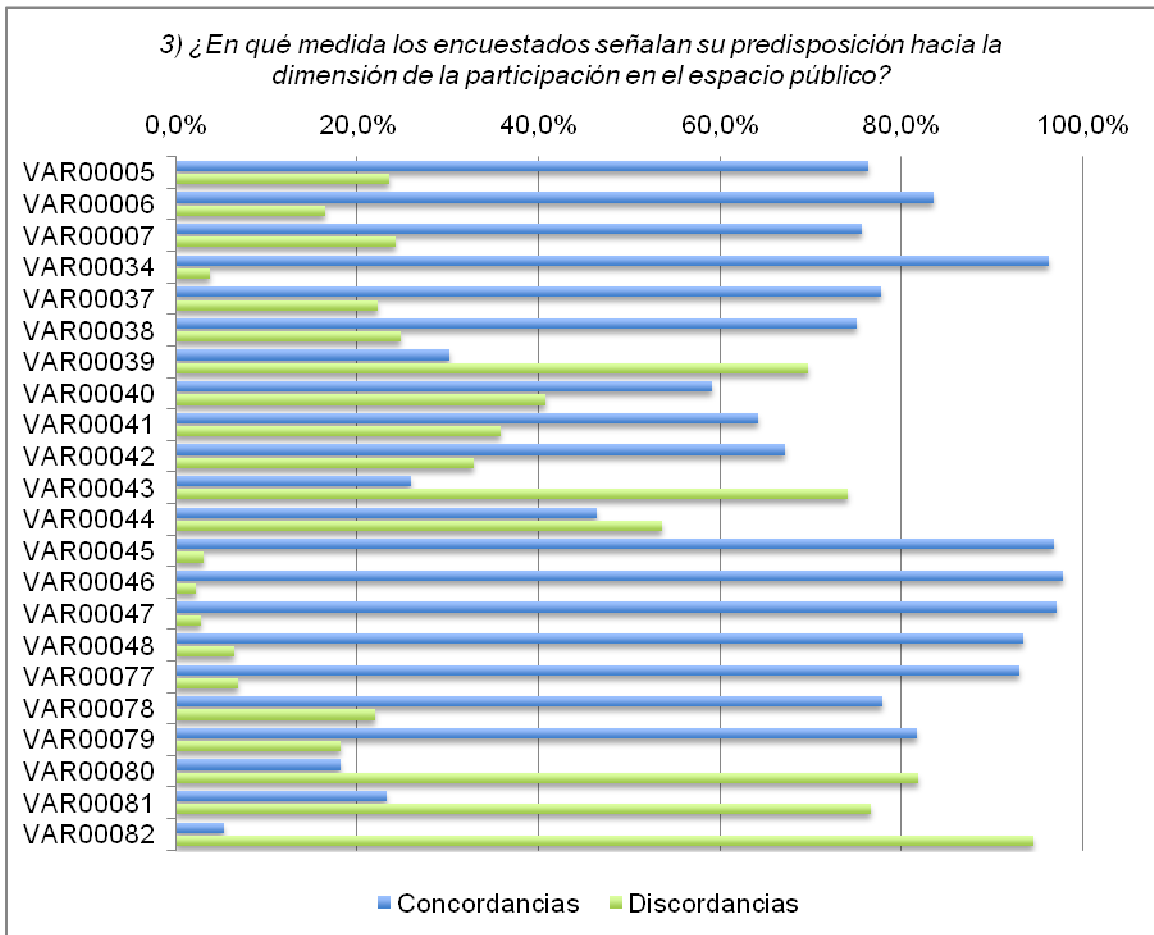
¹⁶¹ 25: “*El gobierno nacional de España*”

¹⁶² 26: “*El Gobierno local de la Comunidad de Madrid*”

¹⁶³ 28: “*Los partidos políticos*”

¹⁶⁴ 51: “*Ayudar un candidato o un partido político durante una campaña electoral*”

¹⁶⁵ 52: “*Tomar parte en un partido político*”

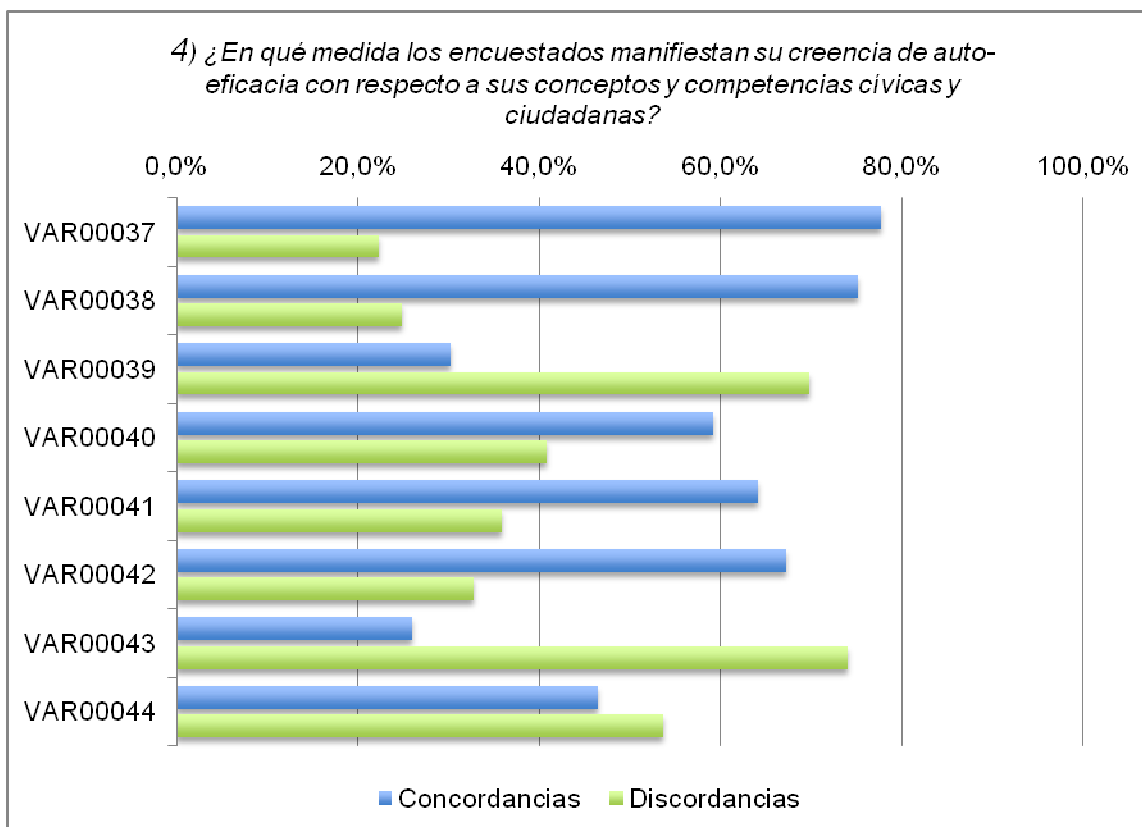


$$IC = 4689 / 7084 * 100 = 66,19\%$$

P3: ¿En qué medida los encuestados señalan su predisposición hacia la dimensión de la participación en el espacio público?

En el caso de la predisposición por parte de los encuestados hacia su dimensión participativa en el espacio público, detectamos un IC del 66,19%, es decir, un 21,28% más que en el caso de la P2. De ello se deduce que en la muestra hay un 21,28% más de los casos de concordancia encontrados en cuanto a la dimensión participativa estrictamente política y, por tanto, hay una diferencia importante a la hora de expresar la propia predisposición hacia la dimensión participativa de la ciudadanía, según se trate del ámbito meramente político o más bien del espacio público (hay una prevalencia importante de concordancias en los ítems referidos a la participación ciudadana en el espacio público)¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Se omiten las variables 39, 43, 44, 80, 81 y 82 al haber sido ya mencionadas en la P1 y la P2



$$IC = 1429 / 2576 * 100 = 55,47\%$$

P4): ¿En qué medida los encuestados manifiestan su creencia de auto-eficacia con respecto a sus conceptos y competencias cívicas y ciudadanas?

Como se ha mencionado precedentemente, la expectativa de *auto-eficacia* o *eficacia percibida* es un determinante importante de la conducta, en este caso referida al ámbito de la ciudadanía, puesto que, como variable cognitivo-motivacional, regula el esfuerzo y la persistencia en los comportamientos elegidos (Bandura, c1997). Por ello, podría decirse que la relación entre conocimiento y acción cívica y ciudadana de los encuestados estará significativamente vinculada a sus pensamientos de auto-eficacia.

Ahora bien, el IC global encontrado en cuanto a la creencia de auto-eficacia de los encuestados en materia de ciudadanía resulta del 55,47%, un valor que aproximadamente divide por la mitad los casos de concordancia y discordancia señalados en las variables objeto de análisis.

Sin embargo, cabe destacar que, una vez más, las variables 39¹⁶⁷, 43¹⁶⁸ y 44¹⁶⁹ (analizadas en las precedentes preguntas) muestran IC inferiores al 50%, mientras que en las demás variables de la P4 no ocurre lo mismo:

- Las variables 37¹⁷⁰, 38¹⁷¹, 40¹⁷², relativas a la pregunta “¿En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la política y tú?”, indican un IC respectivamente del 77,7%, 75,2% y 59,2%.

¹⁶⁷ 39: “En un hipotético futuro, seré capaz de tomar parte en la política”

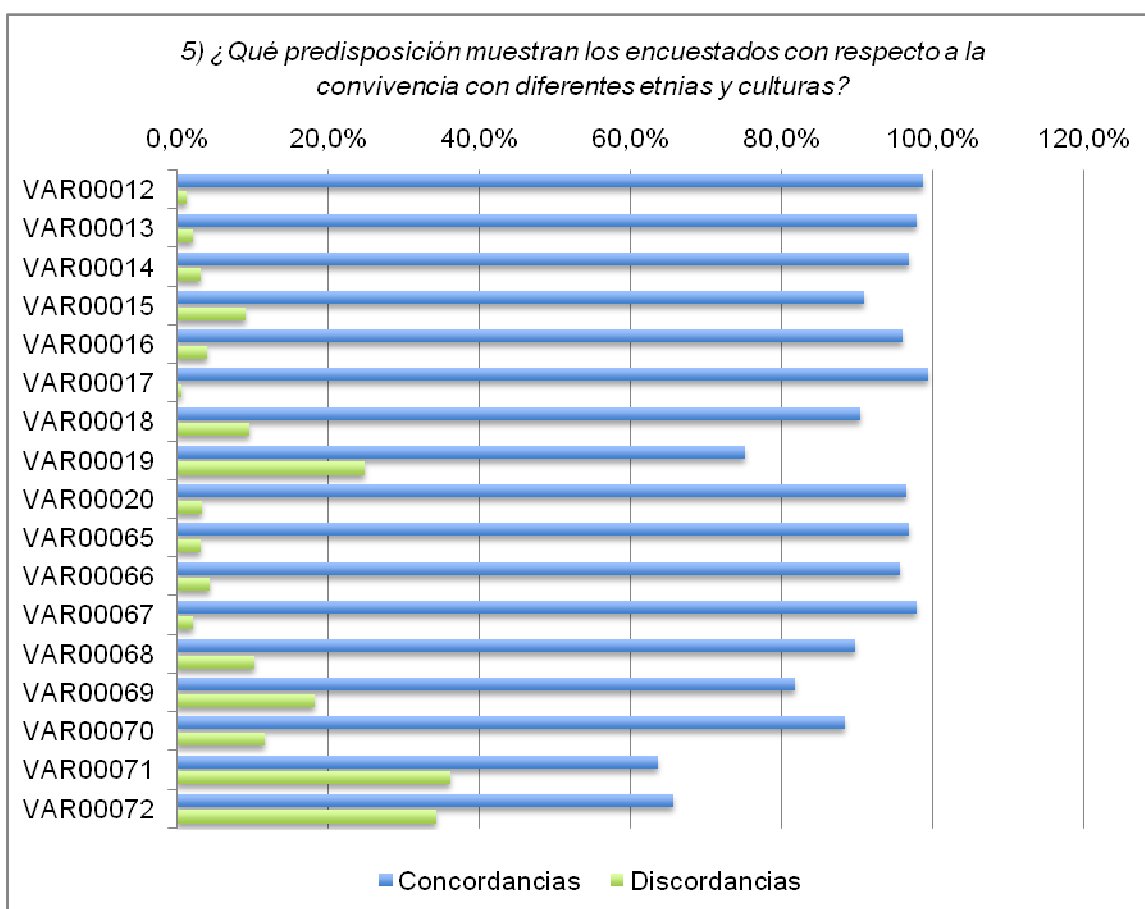
¹⁶⁸ 43: “Presentarte como candidato en unas elecciones escolares”

¹⁶⁹ 44: “Hablar delante de tu clase sobre un tema político o social”

- Las variables 41¹⁷³, 42¹⁷⁴, asociadas a la pregunta “¿Cómo te desenvolverías realizando las siguientes actividades?”, señalan respectivamente un IC del, 64,2% y 67,2%.

Los resultados obtenidos muestran de una forma bastante evidente que los encuestados, a la hora de expresar su concordancia o discordancia, discriminan entre el comprometerse activamente en la dimensión participativa de la política y, por otra parte, el manifestar y argumentar sus creencias y actitudes en cuestiones de naturaleza política y social (prefiriendo la opción social).

En conclusión, las variables 37, 38, 40, 41 y 42, señalan un IC en todos los casos superior al 50%, lo cual se asocia positivamente a una manifestación de auto-eficacia por parte de los encuestados en cuanto a su predisposición hacia un confronto argumentativo en temas políticos o sociales, siempre y cuando ello no implique un compromiso directo con el ejercicio del actividad política.



$$IC = 4884 / 5474 * 100 = 89,22\%$$

¹⁷⁰ 37: “Cuando se discuten temas o problemas políticos, normalmente tengo algo que decir al respecto”

¹⁷¹ 38: “Tengo opiniones políticas que merece la pena escuchar”

¹⁷² 40: “Tengo una buena comprensión de los temas políticos a los que se enfrenta mi país”

¹⁷³ 41: “Discutir sobre un artículo de un periódico sobre un conflicto entre distintos países”

¹⁷⁴ 42: “Argumentar tu punto de vista sobre un tema política o socialmente controvertido”

En el caso de la P5, en la que se mide la predisposición de los encuestados hacia la convivencia con diferentes etnias y culturas, encontramos el IC más alto entre los analizados, es decir, un valor de 89,22%.

Si bien en este caso no contamos con IC inferiores al 50%, no obstante cabe mencionar cuanto sigue:

- La variable 19¹⁷⁵, relativa a la pregunta *“En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas a los inmigrantes?”*, totaliza un IC del 75,2%.
- Las variables 71¹⁷⁶ y 72¹⁷⁷, ambas relativas a la pregunta *“En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones [...] sobre el desplazamiento de ciudadanos europeos en Europa?”*, señalan un IC del 63,7% y 65,6% respectivamente.

Como ya mencionado antes, si bien ninguna de las tres variables citadas totaliza un IC inferior al 50%, los porcentajes de discordancia parecen igualmente apreciables, puesto que representan los tres IC más bajos entre las variables aquí consideradas.

En la variable 19, el 24,8% de los casos expresa discordancia con que los inmigrantes deban tener la oportunidad de continuar con sus propias costumbres y estilos de vida en el país receptor. A este propósito, en los Cuestionarios pudimos observar algunas notas en las que los encuestados señalaban un valor de acuerdo siempre y cuando las mencionadas costumbres y estilos de vida no perjudicaran el sistema de derechos humanos fundamentales. Por tanto, concluimos que si bien en el 75,2% de los casos expresa concordancia en cuanto a la igualdad del derecho de identidad cultural, se manifiesta cierta reticencia en el 24,8% de los demás casos.

Con respecto a las variables 71 y 72, cabe deducir cuanto sigue:

el IC de 63,7% relativo a la variable 71 nos señala, de modo complementario, que existe un 36,3% de los casos estudiados que está de acuerdo con que hay una relación causal entre la presencia en España de ciudadanos de procedencia europea y, por otro lado, el surgir de conflictos y hostilidad a partir de los choques de diferentes nacionalidades que de dicho fenómeno derivarían.

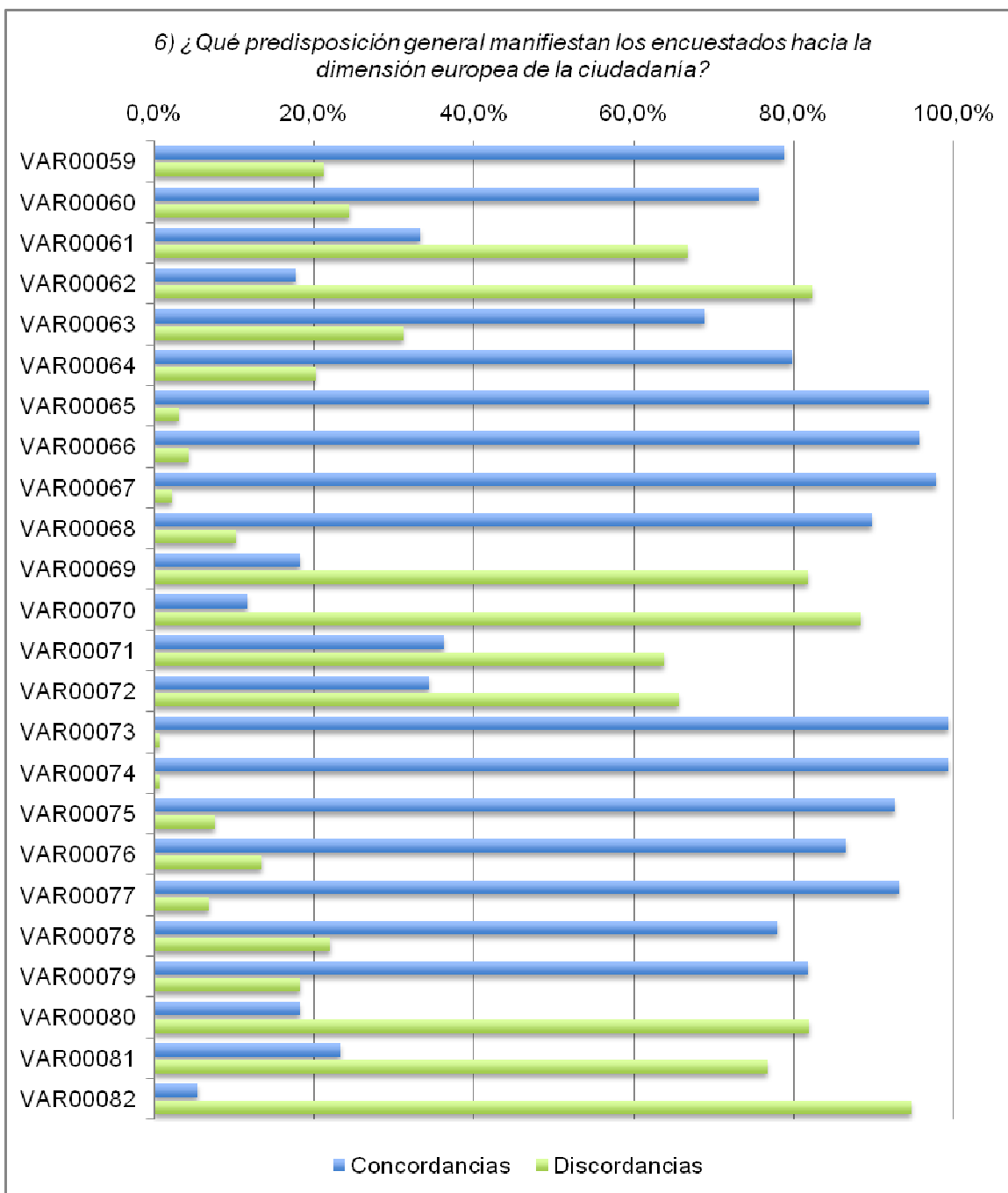
De forma parecida, la variable 72 se centra más en el tema del desempleo, concretamente indicando como el 34,4% de los casos se muestra concordante con una relación de causalidad entre el aumento del desempleo español y el acoger ciudadanos procedentes de países europeos no españoles.

Por tanto, concluimos que existe aproximadamente un 35% de los casos en los que los encuestados manifiestan una predisposición negativa en temas de conflictos sociales y desempleo a la hora de relacionar dichos fenómenos con la convivencia con etnias y culturas diferentes de la propia.

¹⁷⁵ 19: *“Los inmigrantes deberían tener la oportunidad de poder continuar con sus propias costumbres y estilos de vida”*

¹⁷⁶ 71: *“Otros ciudadanos europeos viven en España causando conflictos y hostilidad entre personas de diferente nacionalidad”*

¹⁷⁷ 72: *“El acoger ciudadanos de otros países europeos para que trabajen en España conllevaría a mayor desempleo para los españoles”*



$$IC = 5466 / 7728 * 100 = 70,73\%$$

En el caso de la P6, dirigida a conocer la predisposición de la muestra hacia la dimensión europea de la ciudadanía, encontramos un IC relativamente alto, es decir, del 70,73%.

Al igual que en los demás casos, nos parece oportuno señalar los IC que, en el ámbito de la P6, totalizaron valores inferiores al 50%:

- Las variables 61¹⁷⁸ y 62¹⁷⁹, ambas asociadas a la pregunta “En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones (sobre ciudadanía europea, N. del A.)?”, expresan respectivamente un IC del 33,3% y 17,6%.

¹⁷⁸ 61: “Me veo en primer lugar como ciudadano europeo y luego como ciudadano del mundo”

- Las variables 80¹⁸⁰, 81¹⁸¹ y 82¹⁸², relativas a la pregunta “¿Has participado nunca en alguna de las siguientes actividades?”, totalizan un IC respectivamente del 18,2%, 23,3% y 5,4%.

Ahora bien, en primer lugar, las variables 61 y 62 manifiestan cierta discrepancia con las demás variables acerca de la predisposición hacia la ciudadanía de la Unión Europea:

Más concretamente, la variable 61 nos indica que en un 66,7% de los casos los encuestados no se sienten ciudadanos europeos antes que ciudadanos del mundo, lo cual nos permite concluir una importante falta de predisposición hacia el identificarse con una dimensión europea de la ciudadanía.

En segundo lugar, la variable 72 muestra como los encuestados se expresen básicamente en contra de la centralización del poder institucional de cada país miembro en una única figura representativa, lo cual sugiere una actitud positiva hacia uno de los pilares fundamentales de la democracia, es decir, la separación de poderes.

Una mención particular merecen las variables 80, 81 y 82, por ser significativos los resultados obtenidos (referidos a comportamientos efectivamente llevados a cabo por los encuestados en contextos estrictamente relacionados con la dimensión europea de la ciudadanía).

Más específicamente, notamos como los IC se centran en valores que en ningún caso superan el 25%, indicando una frecuencia muy baja de participación en actividades estrictamente relacionadas con la dimensión europea. El porcentaje baja vertiginosamente en la variable 82, donde solo en el 5,4% de los casos se han emprendido programas de intercambio con estudiantes de otros países europeos.

¹⁷⁹ 62: “Los jefes de Estado de los países europeos (presidentes, reyes, reinas, etc.) deberían ser reemplazados un día por un “Presidente” de toda Europa”

¹⁸⁰ 80: “Actividades organizadas en tu comunidad que involucran reuniones de personas procedentes de otros países europeos”

¹⁸¹ 81: “Música, bailes o festivales cinematográficos sobre otros países europeos”

¹⁸² 82: “Programas de intercambio con estudiantes de otros países europeos (que tu vayas al extranjero o que otros lleguen a tu país)”

7.2.5 Análisis de datos: resumen

Al analizar la dimensión axiológica, afectiva y conductual de los encuestados en materia de civismo y ciudadanía, hemos utilizado una clasificación de las creencias sobre valores, actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos, relacionándolos con los ámbitos de la sociedad y los sistemas cívicos, los principios cívicos, la participación cívica y las identidades cívicas.

Como se podrá observar en las tablas 10 y 11, los susodichos subdominios han sido combinados según se ha previsto en el diseño del instrumento de la investigación, con el objetivo de elaborar un valor que midiese los resultados expresados por los encuestados en cada ámbito investigado.

Los resultados nos sugieren cuanto sigue:

- a) El primer aspecto que sobresale es una evidente desconfianza de los encuestados hacia el buen funcionamiento del sistema político de España y, en cuanto a una hipotética concentración del poder institucional de los jefes de estado en una única figura a capo de la Unión Europea, la muestra manifiesta abierta contrariedad.
- b) En segundo lugar, observamos como dicha ola de desconfianza se extiende hacia instituciones como el Gobierno de España, la Comunidad de Madrid y, con particular fuerza, en contra de los partidos políticos.
- c) Un aspecto particularmente digno de mención se refiere a la escasa o nula importancia atribuida al ejercicio del voto en las elecciones nacionales, así como escasa o ninguna importancia se confiere al tomar parte en un partido político como hecho indicador de una sana participación ciudadana. Se concluye que, en general, para los encuestados tanto el votar como el tomar parte en la dimensión política no guardan relación con su ética ciudadana, mientras conocer la historia del propio país y mantenerse al día sobre acontecimientos de tipo político sí se asocian a la susodicha ética ciudadana.
- d) En cuanto a la intención de comprometerse con cierta participación cívica, tanto la participación en protestas pacíficas como para la promoción de los derechos humanos y del medio ambiente sugieren una predisposición globalmente alta.
- e) En relación con el compromiso y la participación cívica en ámbito escolar, se señala una baja predisposición hacia la dimensión de la política, bien se trate de argumentar sobre temas políticos o de presentarse como candidato en unas elecciones escolares, mientras que dicha predisposición mejora ligeramente a la hora de discutir o argumentar el propio punto de vista sobre la sociedad en general.
- f) Se detecta una amplia intención de votar en las elecciones nacionales y locales así como de informarse sobre los candidatos políticos mientras que, por el contrario, gran parte de los encuestados no piensan sostener ninguna candidatura política ni tomar parte ellos mismos en el mundo de la política.
- g) La actitud de los encuestados hacia el centro educativo del que forman parte sugiere que un aspecto relevante de la muestra no se percibe debidamente considerada a la hora de colaborar activamente en la organización de la actividad del centro educativo, por ejemplo en cuestiones de metodologías didácticas, contenidos curriculares o normativas escolares. Particularmente apreciable es la actitud positiva de los encuestados en cuanto a la posibilidad de que cada centro educativo pueda contar con un parlamento escolar, hecho que sugiere una posible propuesta de investigación sobre la viabilidad de dicho experimento social.
- h) El principio cívico del derecho a la educación para todos, así como la universalidad de los derechos fundamentales independientemente de diferencias étnicas y culturales, protagoniza prácticamente una convergencia total de acuerdos.

- i) El principio cívico de la igualdad de género, tanto en términos de oportunidades como de derecho humano fundamental, es parte de la conciencia de prácticamente toda la muestra.
- j) En cuanto a la actitud hacia el fenómeno migratorio, se señala como alrededor de un tercio de los casos los encuestados juzgan un eventual aumento del colectivo inmigrante en territorio español como causa de conflictos y hostilidades sociales y también opinan que dicho fenómeno guarda relación con el aumento del desempleo.
- k) Respecto a la frecuencia de comportamientos efectivamente realizados en contextos de intercambio cultural y social con personas de diferentes etnias y culturas, se detecta que gran parte de los encuestados ha realizado anualmente o no han realizado nunca dicha tipología de actividades, tanto en el marco de un contexto escolar como extraescolar.
- l) En relación a la actitud hacia la dimensión de la identidad cívica y ciudadana, la muestra generalmente comparte cierta convergencia si bien un tercio de los encuestados manifiesta dudas a la hora de concordar con el derecho de los inmigrantes a mantener sus propias costumbres y estilos de vida en la sociedad española. Actitudes similares se reflejan en cuanto al sentirse orgulloso de vivir en España y, asimismo, a la hora de sentirse ciudadano europeo.
- m) La frecuencia de comportamientos cívicos y ciudadanos detectada en ámbitos relacionados con la Unión Europea resulta alta en cuanto a la actividad de informarse y discutir sobre temáticas de la Unión Europea; por el contrario, la frecuencia de comportamientos estrictamente relacionados con actividades de intercambio cultural es globalmente escasa.

En definitiva, después de haber analizado los resultados obtenidos mediante nuestro instrumento de investigación, podemos afirmar que los niveles de rendimiento acerca de la instrumentación de investigación, encontramos que el indicador de concordancia global referido al Cuestionario sobre la ciudadanía y los derechos humanos totaliza un 62,81% y, además, en ningún subdominio analizado se han observado valores inferiores al 50%.

Por tanto, cabe afirmar que, en general, los encuestados manifiestan unas actitudes, predisposiciones y comportamientos suficientemente positivas en relación a cuestiones cívicas y ciudadanas.

Más específicamente, los encuestados destacan positivamente en cuanto a su apoyo al derecho fundamental de una educación universal para todos, independientemente del origen étnico o de la connotación cultural. Asimismo, sobresale el apoyo a los principios cívicos de igualdad de género y, en general, al núcleo de los derechos humanos fundamentales, como también se destaca una actitud altamente positiva hacia la participación cívica en contextos no estrictamente conexos con la dimensión política. Sin embargo, dentro de los aspectos negativos cabe señalar una general desafección hacia el mundo de la política, una marcada desconfianza hacia las principales instituciones gubernamentales (Gobierno de España y de la Comunidad de Madrid) así como hacia los partidos políticos en general. Por ende, la propensión a comprometerse en la participación política es particularmente baja.

Por lo que concierne a los comportamientos, ya sean previstos o efectivos, destaca la voluntad de votar de manera informada en las elecciones nacionales así como la participación en discusiones sobre temas sociales y políticos con el entorno familiar y amistoso.

Dentro del contexto escolar, sobresale el valor atribuido a la participación cívica aunque, por el contrario, la percepción de la capacidad de influir en las decisiones que afectan a la gestión del centro escolar es relativamente baja.

Por último, frente a la ciudadanía europea los encuestados expresan una general actitud positiva hacia el movimiento interior de personas así como muestran un sentimiento de pertenencia a Europa bastante elevado, si bien cabe destacar que la participación en

actividades que les permitan entrar en contacto directo con la realidad de otros países europeos sea bastante escasa.

Finalmente, la muestra valora de manera altamente positiva el aprendizaje de idiomas europeos a la hora de encontrar un trabajo o comprender culturas distintas de la propia y, asimismo, en general apoyan una mayor integración de los países europeos así como una eventual ampliación de la Unión Europea como estrategia de difusión del sistema democrático y de los derechos humanos a ello asociados.

7.3. Conclusiones generales

Al analizar la dimensión axiológica, afectiva y conductual de los encuestados en materia de civismo y ciudadanía, hemos utilizado una clasificación de las creencias sobre valores, actitudes, intenciones de comportamiento y comportamientos, relacionándolos con los ámbitos de la sociedad y los sistemas cívicos, los principios cívicos, la participación cívica y las identidades cívicas. Ahora bien, a continuación expondremos las conclusiones generales que nuestro instrumento de investigación nos ha permitido extrapolar, adoptando una clasificación por temáticas de los resultados obtenidos.

7.3.1 Dimensión política de la ciudadanía

Una parte importante de nuestro cuestionario se ha centrado en el análisis de varios aspectos inherentes a la dimensión política, estudiando por tanto contenidos conceptuales, actitudes y comportamientos (intencionales o reales) expresados por los encuestados y relacionados con dicha temática.

La primera conclusión esencial que hemos obtenido es una **generalizada y profunda desafección hacia la dimensión política**, tanto dirigida hacia el sistema político general de España como, más concretamente, al Gobierno nacional de España y a la Comunidad de Madrid.

Como es previsible, esta desafección afecta los principales elementos de la ciudadanía y, en relación a nuestro caso, interesa particularmente la dimensión participativa en la política: aspectos como el derecho a ejercer el voto en las elecciones, el tomar parte en un partido político o apoyar activamente un candidato a las elecciones, han resultado ser factores realmente muy poco relacionados con la ética ciudadana de los encuestados.

Coherentemente con ello, el nivel de confianza en las principales instituciones gubernamentales destaca por su baja intensidad, sobre todo en lo que se refiere a los partidos políticos.

No obstante, cabe subrayar un segundo aspecto relativo a la dimensión política: **la desafección y la escasa confianza hacia el ámbito político no afecta el sentido de responsabilidad ciudadana de los encuestados en lo que se refiere al informarse y concienciarse acerca de la dimensión política**. Por ejemplo, aspectos como el conocer adecuadamente la historia del propio país así como el informarse sobre los candidatos políticos antes de ejercer el derecho al voto, han resultado ser elementos de ciudadanía valorados muy positivamente por la muestra.

Por tanto, a continuación desarrollaremos una interpretación de los resultados obtenidos mediante nuestra investigación empírica a partir del marco teórico definido en la parte I de este estudio.

En el capítulo I hemos visto que el desarrollo del concepto de ciudadanía se basa en una división tripartita de los derechos que la componen: derechos civiles, políticos y sociales. Hemos visto también que en origen estos tres conjuntos de derechos no formaban simultáneamente parte de la ciudadanía, puesto que la estratificación rígida de la sociedad y un aparato institucional conservador frenaban el proceso de construcción de la ciudadanía moderna. El panorama cambió gracias a dos procesos esenciales: el de *fusión geográfica*, mediante el cual se fueron creando las condiciones para que la ciudadanía fuera asociada a un territorio nacional y no solamente local, y la *separación funcional* en ámbito institucional, que desestabilizó el conservadurismo que hasta entonces había protagonizado la vida política.

Los dos procesos mencionados dieron impulso a un conjunto de reformas y revoluciones sociales y culturales que, finalmente, a principio del siglo XX se condesaron en un concepto de ciudadanía fundado sobre tres pilares esenciales: derechos civiles, políticos y sociales, que obviamente no estaban tan desarrollados como actualmente ocurre.

A este propósito, queremos abrir un paréntesis que consideramos esencial a la hora de interpretar la desafección y la escasa confianza hacia la dimensión política detectada en la fase empírica de nuestra investigación:

T.H. Marshall, ya en su época histórica propuso una definición de ciudadanía que, en general, puede considerarse válida también en el momento histórico actual. Este teórico define la ciudadanía como un estatus que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad que, en virtud de ese estatus, son considerados iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica.

Esta definición centra algunos puntos fundamentales que queremos remarcar:

- la ciudadanía es un *estatus otorgado*, es decir que hay una institución que legitima dicho estatus y le confiere valor en un territorio dado.
- La ciudadanía supone el beneficio del *pleno derecho*, esto es, la facultad de ejercer los derechos civiles, sociales y políticos socialmente legitimados.
- La ciudadanía implica *un conjunto de derechos y deberes* que deben ser iguales para todos aquellos que poseen el estatus de ciudadanía.

Por tanto, según los susodichos elementos, la ciudadanía no puede considerarse real si no garantiza el ejercicio conjunto de los derechos civiles, sociales y políticos. Asimismo, el principio de universalidad del conjunto derechos-deberes presupone que no existan diferentes gradaciones de ciudadanía o *infraclases*¹⁸³. Finalmente, la ciudadanía representa un estatus legalmente legitimado por la sociedad que, en efecto, lo considera como la base misma de la existencia social. Por ende, todas aquellas personas a las que no se confiere dicho estatus, no pertenecen a la sociedad en calidad de ciudadanos y, por tanto, pueden considerarse excluidos sociales.

Ahora bien, retomando la perspectiva histórica sobre la evolución de la ciudadanía, hemos visto que hubo una fase que condicionó profundamente aspectos teóricos y prácticos de la ciudadanía: esta fase comienza con el nacimiento del llamado *Estado del bienestar*, caracterizado por la creación de nuevos niveles de calidad de vida inspirados por un ideal de cohesión e integración social. Es en esta fase histórica que se consolidan institucionalmente un conjunto de derechos sociales hoy día ampliamente reconocidos y tutelados (derecho a una educación de calidad, derecho a trabajar, derecho a la asistencia sanitaria, etc.). No obstante, hemos visto también que el Estado del bienestar, después de un periodo de auge, entra en una fase de crisis que se repercute hasta hoy día. El aspecto fundamental que caracteriza esta crisis consiste en una discrepancia esencial entre la consistencia teórica de los derechos

¹⁸³ Concepto mencionado en la epígrafe 1.12

intrínsecos a la ciudadanía y su efectiva realización. La dialéctica esencial entre el núcleo teórico de la ciudadanía y su ejercicio práctico se ha disgregado bajo la presión de fuerzas endémicas originadas por el modelo de Estado del bienestar, tal y como planteado en el capítulo I. Más concretamente, los elementos principales de esta desestabilización social e institucional remontan al modelo de sociedad implantado en el marco institucional del Estado-nación, protagonizado por un criterio de regulación social, inspirado al keynesianismo, que inscribía la producción en un preciso marco jurídico, social e institucional (Alonso, 1999).

Esta curvatura keynesiana de la política económica, junto a la introducción de un sistema de producción inspirado a la rutina fordista, tenía como destinatarios los ciudadanos que, en efecto, estaban sujetos a una presión normalizadora del consumo de masas (Aglietta, 1979), cuyos efectos se repercutieron también en los conceptos mismos de integración y éxito social (Riesman, 1969). Por tanto, el llamado *pacto keynesiano*, regulado por una lógica de garantía y de una consecuente asignación de recursos, terminó con debilitar profundamente el proyecto originario de Estado del bienestar y, por ende, el proyecto de una ciudadanía realmente cohesionada y socialmente integrada.

Uno de los resultados más evidentes del fracaso del mencionado proyecto político se refiere a la problemática de la *alienación* (Marx, 1982a), la cual se expresa en una cuádruple dimensión: respecto al producto del trabajo, respecto a sus propias capacidades productivas, respecto a la esencia social del hombre y respecto a la sociedad en general (Tezanos, 2001). Por tanto, cabe afirmar que la dimensión laboral coagula aspectos cruciales para determinar la posibilidad de la persona de ser parte integrada y activa de la sociedad y, por ende, representa uno de los criterios válidos para detectar la presencia de fenómenos de exclusión social.

Cuanto descrito hasta ahora nos sirve para introducir nuestra explicación respecto a la naturaleza de la desafección y de la baja confianza detectada en la muestra mediante nuestro instrumento de investigación.

En general, cabe afirmar que la evolución del concepto de ciudadanía se ha caracterizado por un progresivo acercamiento entre un núcleo fundamental constituido por los derechos civiles, sociales y políticos y, por otro lado, el necesario ejercicio de los susodichos derechos de ciudadanía. Esta relación entre mundo axiológico y ejercicio práctico de la ciudadanía es la base del modelo democrático de ciudadanía tal y como se conoce hoy día y, asimismo, del modelo social que se pretende construir y mantener. El supuesto fundamental de esta dialéctica consiste en la proximidad que debe mantenerse entre teoría y práctica para que el ciudadano puede contemporáneamente protagonizar la construcción democrática de su sistema de referencia axiológico y, a la vez, beneficiarse del mismo. Este protagonismo se expresa sustancialmente en la participación cívica y política del ciudadano, factor que representa a la vez un derecho y un deber de la ciudadanía, puesto que ella misma se sustancia mediante esta misma actividad.

Ahora bien, si se considera la ciudadanía como un estatus concedido por una autoridad institucional legitimada por los ciudadanos de un dado territorio, ello supone que a priori existan las condiciones para el ejercicio activo de la participación cívica y política, puesto que el mismo funcionamiento de una democracia depende de sus ciudadanos y de la posibilidad de intervenir en el buen funcionamiento del aparato democrático, bien sea tutelándolo o modificándolo para adaptarlo a las evoluciones sociales en el que se enmarca.

Creemos que la desafección de los encuestados procede de una distancia disfuncional entre la teoría institucionalmente consolidada de una ciudadanía democrática y, por otra parte, la posibilidad real de participar efectivamente en el ejercicio de la ciudadanía.

A este propósito, en la epígrafe 5.5 hemos tratado específicamente la relación que existe entre el mundo educativo y la ciudadanía, refiriéndonos particularmente al papel socializador de la escuela y al proyecto más general de construir un Estado-nación y, por ende, una ciudadanía informada, responsable y democrática.

Más concretamente, hemos visto que el ámbito educativo pretende preparar los estudiantes para que actúen como ciudadanos responsables y proactivos en el contexto de la comunidad de la que forman parte. Este proceso de moldeamiento no debería limitarse a una mera

adquisición de hechos básicos relacionados con las instituciones y los procedimientos de la vida política, sino que, como sugiere Kymlicka, debería implicar también el aprendizaje de aquellas disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas a la práctica de la ciudadanía democrática (Kymlicka, 2003).

Ahora bien, una cuestión fundamental consiste en asumir que esta educación para la ciudadanía no puede plantearse exclusivamente en el marco de un currículo escolar sino que es indispensable pensar en la familia y la sociedad civil en general como factores igualmente determinantes a la hora de formar una ciudadanía democrática, igualitaria y efectivamente integrada. Por tanto, el proyecto de construcción de una ciudadanía democrática no puede prescindir de una planificación conjunta por parte de todos los actores sociales en ella implicados.

Este objetivo, para poderse realizar, debe implicar un aspecto esencial, esto es, que cuánto aprendido en el contexto escolar pueda reflejarse y encontrar aplicación práctica en los contextos extra-escolares con los que el (futuro) ciudadano se enfrenta. A este propósito, hemos afirmado precedentemente¹⁸⁴ que el sistema democrático no puede basarse exclusivamente sobre la bondad democrática de su estructura y de los relativos procedimientos funcionales (lo que metafóricamente puede definirse *contenedor*) sino que debe necesariamente referirse a sus miembros, es decir, a sus ciudadanos (el *contenido*) para que el proceso democrático se mantenga y evolucione de forma sana y estable. Es más, el estatus de ciudadano puede definirse tan solo si a su legitimación formal se acompaña un ejercicio de *virtudes* de práctica ciudadana, puesto que la historia nos enseña, entre otras cosas, que la ciudadanía “no puede garantizarse mediante la coerción, sino sólo a través de la cooperación y el autocontrol en el ejercicio del poder privado” (Cairns & Williams, 1985, p. 43).

Ya McLaughlin había propuesto los conceptos de *mínimos* y *máximos de ciudadanía*, para definir respectivamente una actitud pasiva antes las leyes sin ejercer activamente el propio derecho político o, por el contrario, una participación política realmente activa y amplia de la ciudadanía, que contribuya honestamente en la creación y el mantenimiento de las instituciones justas.

En definitiva, el aprendizaje de virtudes como, por ejemplo, el espíritu de justicia, el respeto mutuo de los derechos, la tolerancia y la solidaridad cívica, puede ser auténtico solo si se respeta el compromiso de una comunicación e influencia bidireccional entre el sistema estatal (y los valores cívicos que pretende enseñar) y sus destinatarios, es decir, los ciudadanos, que deben tener una opción real y efectiva de poner en práctica la teoría ciudadana que se les ha propuesto.

Los datos encontrados en nuestra investigación demuestran, por el contrario, que no es una ética ciudadana la que falta a los encuestados¹⁸⁵ sino que la desafección y la desconfianza hacia la dimensión política depende del percibir las incongruencias intrínsecas al sistema político al que pertenecen como ciudadanos.

Hemos visto en el capítulo I que los medios de comunicación y las nuevas tecnologías ya protagonizan por completo nuestra sociedad y el peso que asumen en la formación del espíritu crítico del ciudadano. Paralelamente, la posibilidad de acceder a información sobre el mundo de la política es amplísima y prácticamente inmediata. Por tanto, el ciudadano que quiera informarse sobre un candidato político o percatarse de los últimos acontecimientos relativos al sistema político, no tiene obstáculo alguno al respecto. Por el contrario, esta democratización de la información, hoy más que nunca, permite al ciudadano percatarse de todos los fallos del

¹⁸⁴ *El porqué de la importancia de una Educación para la Ciudadanía*, epígrafe 5.5

¹⁸⁵ Hecho corroborado por los resultados obtenidos, por ejemplo, en cuanto al valor atribuido a la creación de un parlamento escolar o también a los derechos humanos fundamentales (derecho a la educación, a la igualdad de género, a la propia identidad cultural, etc.).

mismo sistema político que pretende formarlos en cuestiones de ciudadanía. Fenómenos tan frecuentes como la corrupción política, la crisis del estado de derecho, la crisis económico-financiera y una creciente desigualdad social, conllevan una pérdida de credibilidad del sistema político y de un funcionamiento efectivamente democrático del mismo.

Resumiendo, nuestra investigación nos permite identificar una crisis de la ciudadanía que afecta particularmente el principio de participación política proactiva, elemento que se supone esencial para el buen funcionamiento de una democracia. No obstante, la desafección y la escasa confianza hacia el sistema político no se deben a una crisis de valores ciudadanos (cuya interiorización es ampliamente confirmada por nuestro instrumento de investigación) sino que depende de una discrepancia entre los valores de ciudadanía aprendidos en contextos escolares y extra-escolares y, por otra parte, las constantes frustraciones que el ciudadano experimenta a la hora de poder influir de forma real y efectiva sobre la dimensión política de la que supuestamente forma parte.

7.3.2 Dimensión del espacio público de la ciudadanía

Otro aspecto esencial que el cuestionario nos ha permitido analizar con respecto a la ciudadanía estudiada en el ámbito del espacio público y, más concretamente, en el contexto escolar, familiar y de las amistades.

Los datos obtenidos muestran una alta propensión de los encuestados en cuanto a su actitudes y comportamientos ciudadanos en diferentes espacios sociales: por ejemplo, en el caso de protestas pacíficas para la defensa de los derechos humanos o medioambientales, se ha detectado una alta predisposición a la participación cívica.

En el caso del ámbito estrictamente escolar, la predisposición de los encuestados en cuanto a su participación cívica aumenta todavía más, puesto que la gran mayoría de ellos asocia positivamente la participación estudiantil, el trabajo de equipo y hasta la constitución de un parlamento escolar con una mejora importante del contexto escolar. Sin embargo, el compromiso participativo disminuye en aquellas actividades escolares que implican cierta relación con la esfera política, como por ejemplo presentarse como candidato en unas elecciones escolares o argumentar delante de la clase sobre un tema político.

En el ámbito familiar y de las amistades, los encuestados muestran alto interés y responsabilidad cívica a la hora de informarse sobre los acontecimientos protagonistas de la actualidad europea, así como discuten frecuentemente acerca de temas políticos, económicos y sociales con amigos y familia.

Por el contrario, la frecuencia baja de forma notable en actividades de intercambio sociocultural con ciudadanos de distintos países europeos, particularmente en el caso de la participación en programas de movilidad universitaria e intercambio académico.

Por tanto, relativamente a la dimensión de la ciudadanía en el espacio público, **la primera conclusión obtenida consiste en que los encuestados arrastran su desafección política también en el ámbito escolar**, puesto que la actitud hacia actividades escolares en cierto modo relacionadas con la dimensión política provocan reticencias similares a cuanto detectado en la dimensión política de la ciudadanía.

No obstante, **una vez más la desafección política no afecta la implicación cívica de los encuestados en cuanto a su participación ciudadana en los espacios públicos** como, por ejemplo, el protestar pacíficamente por la tutela de los derechos humanos y del medioambiente o también el informarse activamente sobre acontecimientos generales europeos y argumentarlos con familiares y amigos.

Un tercer aspecto que cabe destacar es **el alto grado de importancia atribuida a la participación estudiantil como instrumento de democratización y mejora de la actividad escolar**, hecho que demuestra la interiorización de virtudes ciudadanas así como la voluntad

de utilizarlas para tutelar el derecho a una educación de calidad y protagonizar una mejora global de la dimensión educativa.

Ahora bien, en la interpretación de los resultados en función del marco teórico precedentemente desarrollado detectamos ante todo una discrepancia que requiere una explicación: ¿cómo es posible que la muestra mantenga un alto grado de compromiso y participación cívica y que, a la vez, la frecuencia de intercambios socioculturales en dimensiones públicas multiculturales sea tan baja?

Desde nuestro punto de vista, la cuestión estriba en la moderna configuración del espacio público, protagonizado transversalmente por la llamada *sociedad de la información y tecnológica*, cuyas características posibilitan un acceso e intercambio de conocimientos hasta ahora nunca experimentados de forma tan difundida y globalizada.

En el capítulo I hemos trazado los rasgos fundamentales de la historia de la sociedad de la información y tecnológica, deteniéndonos además en las implicaciones sociales, económicas y culturales que a ella se asocian.

Por ejemplo, Tezanos afirma que las grandes innovaciones científicas y tecnológicas están cambiando radicalmente las maneras de vida, de trabajo, de ocio, las costumbres y hasta las formas de pensar y actuar de las personas (Tezanos, 2001), hecho que sugiere una reconfiguración radical del espacio público y de las personas que lo componen.

Varios autores han propuesto distintas expresiones con el objetivo de definir esta renovada configuración social: Bell, Kahn y Wiener hablaron de *sociedad post-industrial*, Minc de *sociedad telemática*, Castells de *sociedad-red*, todas definiciones que pretenden resumir los aspectos sobresalientes del nuevo orden social, es decir, las tecnologías de la información y comunicación junto al íntimamente relacionado fenómeno de la globalización.

Sin embargo, más allá de la definición que pueda darse, el eje central de la cuestión no estriba en un mero ejercicio de fuerza del aparato científico-tecnológico sino en el profundo proceso de mutación social y reconfiguración del espacio público al que asistimos. En efecto, uno de los aspectos más destacables no consiste solamente en las nuevas formas de crear y difundir conocimiento sino también en la enormemente aumentada capacidad de impregnación social respecto a la información misma.

Por tanto, es nuestra opinión que **la coexistencia de un alto grado de compromiso y participación cívica independientemente de la frecuencia de intercambios socioculturales en espacios públicos físicos depende de la anteriormente mencionada reconfiguración del espacio público, originada por el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual.**

Más concretamente, creemos que los encuestados compensen la escasa participación en espacios públicos multiculturales con la posibilidad de acceder fácilmente a conocimientos e informaciones sobre una apabullante gama de temáticas (como, por ejemplo, política, sociedad global, culturas de la Unión Europea, etc.).

Paralelamente, el consolidarse de la sociedad de la información ha redefinido los límites del espacio público lo cual, si anteriormente a la revolución de la información y tecnológica se identificaba con un lugar en gran medida *físico*, hoy día adquiere sobre todo una connotación *virtual*, asumiendo asimismo un papel de considerable trascendencia en el desarrollo de la ciudadanía.

No obstante, no se pretende en absoluto minimizar la importancia del papel educador del ámbito familiar y escolar, sino que queremos destacar el protagonismo de los recursos que la ciudadanía contemporánea tiene a su disposición a la hora de configurar su mundo axiológico y su práctica social. Por último, una vez más queremos subrayar que el elemento tecnológico en su esencia no deja de ser un mero instrumento y, como tal, no encierra automáticamente algo positivo o negativo para los seres humanos, sino que eso depende del uso que se le da y del contexto en el que se utiliza. Es más, dicha ética del medio tecnológico se relaciona con lo que

hemos definido como *riesgo entrópico*¹⁸⁶, esto es, el aumento (intencional o accidental) de las informaciones en un sistema social que finalmente resulta desproporcionado con respecto al grado de control buscado sobre las mismas y, consecuentemente, dicha entropía genera descontrol.

Por lo que concierne al alto grado de importancia atribuida a la participación estudiantil como instrumento de democratización y mejora de la actividad escolar, cabe retomar cuanto descrito en el capítulo II para remarcar la importancia de crear aprendizaje en un contexto organizativo como el escolar y, además, subrayar el relieve para la participación estudiantil que en dicho ámbito recubre el proceso de integración organizativo.

Más específicamente, en la epígrafe 2.3 hemos visto que el aprendizaje organizativo es un proceso con connotaciones fuertemente sociales y, a este propósito, hemos mencionado el concepto de *learning organization*, u *organización que aprende*, para indicar una particular dinámica de aprendizaje organizativo.

Más concretamente, Garvin (1993) afirma que una organización que aprende, para poder considerarse auténtica, debe generar una resolución sistemática de problemas, crear nuevos enfoques acerca de las problemáticas organizativas, aprovechar las experiencias maduradas para impulsar la creación de nuevos conocimientos y, finalmente, que el conocimiento pueda transferirse dentro de la organización de forma eficiente y eficaz (se notará que existen similitudes importantes entre las dinámicas que caracterizan la *learning organization* y la participación estudiantil en el contexto organizativo escolar).

Otro aspecto que queremos destacar para interpretar positivamente el papel de la participación estudiantil en el ejercicio de una ciudadanía democrática, se refiere al concepto de *comunidades de prácticas*, mencionado en el epígrafe 2.3.

La noción de comunidades de prácticas alude a una forma peculiar de socialización, que cobra vida entre los miembros de una organización, basada en el compartir prácticas comunes (por ejemplo, como en principio ocurre en el contexto escolar).

Ahora bien, un elemento esencial que interviene en las dinámicas de la comunidades de prácticas es lo que se conoce como *apprenticeship*, o *actividad de aprendiz*. La importancia de la actividad de aprendiz estriba en que supone un desarrollo progresivo de las competencias requeridas mediante una participación escalonada (dinámica que fundamenta la misma didáctica escolar), generando finalmente un cambio gradual del sujeto que aprende, lo cual pasa progresivamente de la condición de *novato* a la de *experto*. Con otras palabras, se trata de lo que Lave y Wenger han definido como *participación legítima periférica*, esto es, “el proceso estructurado a través del cual los novicios absorben y vienen absorbidos, por así decir, en una actividad práctica” (Lave & Wenger, 1991, p. 98). Esta definición refuerza la idea de aprendizaje como proceso de naturaleza social, que a su vez no se define a partir de una simple transmisión de información y de nociones sino más bien como proceso de participación, pertenencia y dedición.

Por lo tanto, el éxito del proceso de aprendizaje depende estrictamente de la interacción con los miembros de la organización y también del contexto situacional objetivo (con lo cual, el contexto situacional escolar sería un factor determinante en el éxito del aprendizaje de la ciudadanía). Además, existen condiciones que pueden favorecer el proceso de aprendizaje, como por ejemplo la posibilidad de participar en ello activamente y de forma progresivamente más responsable (he aquí un aspecto determinante a la hora de influenciar positivamente el desarrollo de una ciudadanía participativa y democrática, también en el contexto escolar al que nos estamos refiriendo).

El adjetivo *periférica* en la definición de Lave y Wenger resume uno de los aspectos esenciales del contexto formativo escolar, es decir, la posibilidad de simular el ejercicio de la ciudadanía en un contexto en el que el error ya es previsto, gestionado y además considerado como fuente

¹⁸⁶ Epígrafe 1.5: “Mutación social y revolución tecnológica: un nuevo paradigma social”

de aprendizaje social. Más concretamente, la participación periférica que teóricamente se predispone en el ámbito escolar permite a los estudiantes experimentar distintas gradaciones de participación ciudadana y, con ello, responsabilidades proporcionales al contexto y al nivel de aprendizaje hasta entonces conseguido.

Finalmente, el rasgo de *legitimidad* indica un aspecto esencial de la dimensión escolar, es decir, su papel legitimador de comportamientos (cívicos) que han de ser expresados y reconocidos formalmente por los demás miembros de la organización y que, además, encuentran correspondencia en el mundo social más allá de la mera dimensión escolar. En efecto, independientemente de los criterios de legitimación elegidos, la importancia de este proceso estriba en que define claramente las actividades legítimas de participación cívica y, paralelamente, los deberes y responsabilidades a ello asociados.

En definitiva, el concepto de comunidad de prácticas sugiere que la actividad de aprendizaje que protagoniza dicho ámbito se concreta finalmente en la adquisición de una nueva identidad y por tanto, en el contexto escolar el estudiante experimenta en primera persona este proceso de identificación con el modelo de ciudadanía democrática legitimado, fomentando asimismo un sentido de mutualidad y confianza recíproca, requisitos necesarios para el conseguimiento de un proyecto común y, por ende, de un modo compartido de ejercer una ciudadanía democrática. Además, el establecerse de relaciones significativas entre los miembros de la comunidad de prácticas, así como el compartir historias comunes de aprendizajes, permite desarrollar un fuerte sentido de pertenencia (elemento básico de la ciudadanía democrática) y, a la vez, una nueva identidad colectiva.

Resumiendo, cabe afirmar que el contexto escolar representa un laboratorio de aprendizaje cívico y ciudadano, una especie de ecosistema organizativo (Leonard-Barton, 1992) diseñado para que se creen escenarios organizativos concretos en los que simular pragmática y proactivamente situaciones de ciudadanía democrática. Una vez más, el reconocimiento y la resolución de problemáticas ciudadanas, el compartir dichas soluciones con los demás, el experimentar nuevas formulas de resolución de conflictos cívicos y, finalmente, el poner a prueba en el mundo exterior el conocimiento adquirido, todos ellos representan factores determinantes para la construcción socializada de una ciudadanía realmente democrática y adaptable a la sociedad de la información globalizada contemporánea.

Por último, cabe recordar que los encuestados han expresado contundentemente una actitud positiva hacia la creación de un parlamento escolar en todos los centros educativos, hecho que confirma el principio de la *capacidad de autogestión*¹⁸⁷ como rasgo imprescindible para la creación de conocimiento organizativo, puesto que la autonomía de los miembros de una organización (en nuestro caso, el parlamento escolar) favorece un contexto participativo sano en el que los conflictos eventuales puedan solucionarse mediante los principios cívicos fundamentales del diálogo y la discusión (Nonaka y Takeuchi, 1995).

Un último punto que queremos remarcar y que en más ocasiones hemos mencionado en este trabajo de investigación está relacionado con la importancia del sentimiento de auto-eficacia para el desarrollo de la ciudadanía.

Basándonos en la formulación teórica de Bandura, que considera la auto-eficacia como el conjunto de juicios que emiten los individuos sobre su propia capacidad de organizar y poner en práctica las medidas necesarias para lograr determinados resultados, entendemos que este constructo teórico influye notablemente el núcleo de decisiones, emociones y perseverancias que orbitan alrededor del ser ciudadano (Bandura, 1986).

Paralelamente, creemos que la posibilidad de establecer relaciones y comportamientos basados en la apertura, el respeto mutuo y a la diversidad, junto a la posibilidad de expresar y defender las propias opiniones, son todos factores que permiten al futuro ciudadano madurar el

¹⁸⁷ Mencionado en el apartado "Equipos de proyecto y desarrollo", epígrafe 3.6

sentimiento de auto-eficacia necesario para que pueda superar con éxito las presiones que hoy día el modelo de la ciudadanía está experimentando y, finalmente, interiorizar un estilo de vida realmente democrático y beneficioso.

7.3.3 Dimensión de la diversidad étnica y cultural de la ciudadanía

Al estudiar la faceta de la ciudadanía relacionada con la diversidad étnica y cultural, nos hemos encontrado con que los encuestados muestran una sensibilidad particularmente destacable a la hora de pensarse como ciudadanos que conviven con culturas y etnias distintas de la propia. Por ejemplo, aspectos como el derecho a una educación para todos y también la universalización de los derechos humanos a toda persona independientemente de la identidad cultural o étnica que la caracteriza, forman parte de la conciencia ciudadana de gran parte de los encuestados.

Sin embargo, encontramos una contradicción en cuanto a la universalización del derecho a la propia identidad cultural, puesto que alrededor de un cuarto de los casos los encuestados se muestra reticente con que el colectivo inmigrante mantenga sus propias costumbres y estilos de vida en el país de destino.

Además, en alrededor de un tercio de los casos hemos detectado que la presencia del colectivo inmigrante en territorio español se asocia al surgir de conflictos u hostilidades de naturaleza social y, asimismo, con el fenómeno del desempleo.

Finalmente, si bien encontramos una alta frecuencia de participación cívica en cuanto a actividades como el documentarse sobre la Unión Europea o discutir con el entorno social de aspectos económicos o sociales a ella referidos, la frecuencia de intercambios cívicos y ciudadanos en contextos multiculturales resulta globalmente escasa.

Por tanto, el punto de partida de la interpretación de la relación entre ciudadanía y diversidad étnica y cultural se encuentra en la epígrafe 1.8¹⁸⁸, en la que hemos remarcado la envergadura de los cambios estructurales – tecnológicos, económicos y socioculturales – que siguen caracterizando el mundo actual y que han generado una profunda reconfiguración del modelo social preexistente, caracterizado por las figuras del Estado nacional del bienestar junto a cierto modelo de ciudadanía social.

En efecto, el desarrollo de esta emergente reorganización social ha comportado una reconfiguración de prioridades respecto a la precedente estructura social, sobre todo porque el protagonismo del sector tecnológico y de la información ha posibilitado una economía cada vez más unificada e interconectada, generando a la postre incompatibilidades a la hora de mantener el Estado del bienestar precedentemente desarrollado.

En definitiva, el fenómeno de la globalización ha condicionado profundamente la forma en que se conceptualizan pilares fundamentales de la sociedad, es decir, la ciudadanía, el Estado-nación e incluso el factor trabajo: nuevos modelos de producción, nuevas formas de acumulación, intercambio y distribución, nuevas configuraciones de poderes, todos estos factores están condicionado el concepto mismo de ser ciudadano y, por consecuencia, su sistematización institucional en un marco más amplio del Estado-nación.

He aquí un aspecto que queremos remarcar, sobre todo a la hora de analizar la relación entre la ciudadanía en el contexto multicultural actual: **creemos necesario pensar en el trabajo como punto de conjunción entre una dimensión económica y una social y cultural, es decir, creemos en el valor de un compromiso ético por el que el ciudadano pueda**

¹⁸⁸ *Ciudadanía transnacional: ¿hacia un nuevo modelo de Estado del bienestar?*

protagonizar legítimamente la negociación de un modelo socioeconómico con un entorno social multiétnico y realmente globalizado.

Más específicamente, como ya se ha mencionado en el apartado relativo a los trabajadores migrantes en el marco de la política educativa comunitaria¹⁸⁹, el panorama socioeconómico europeo se presentaba con una composición social que, con la apertura de un mercado común y del libre tránsito de personas, se vuelve progresivamente más heterogénea. A raíz de ello, ya en los Tratados originarios, así como en la Carta Social Europea, se definía la necesidad de asegurar una adecuada asistencia social a los trabajadores inmigrantes y a sus familias. Por tanto, la política social y educativa comunitaria se enfocó cada vez más hacia el objetivo de la integración social del migrante, centrándose por ejemplo en posibilitar un acceso gratuito a la educación, al facilitar ayudas sociales así como la asistencia complementaria que eventuales situaciones específicas exijan.

Finalmente, nos encontramos con que el creciente fenómeno de la movilidad internacional, así como el movimiento de migrantes en el marco europeo, han generado cambios trascendentales en su estructura y sus dinámicas de progreso social, económico y cultural, obligando a replantearse las mismas nociones de progreso y pluralismo democrático, al estar directamente implicados con la cuestión de cómo tratar hoy la noción de ciudadanía democrática (Requejo, 2001). En efecto, nuestras sociedades siempre han sido multiculturales, pero ahora este pluralismo cultural se manifiesta en formas y modalidades muy distintas que en el pasado y ello, desde el punto de vista de la práctica democrática, se traduce en una urgencia de mayor coherencia ética y funcional.

A este propósito, cabe recordar que, en su constitución, el modelo del Estado-nación ha sido pensado fundamentalmente a partir de unos supuestos de carácter cultural y cívicos ampliamente compartidos en el territorio nacional. Sin embargo, los recientes fenómenos socioculturales de la inmigración y la globalización han generado una inexorable compenetración del pluralismo cultural, poniendo en tela de juicio algunos pilares clásicos de la tradición del Estado-nación, puesto que entonces las diversidades culturales eran tratadas más bien como desviaciones particularistas y no como parte integral del tejido sociocultural. Por consecuencia, se han generado discrepancias importantes entre el modelo de ciudadanía adoptado por el Estado-nación y, por otra parte, su capacidad de metabolizar democráticamente el pluralismo cultural en el actual contexto globalizado. Estas diferencias hasta hoy día se manifiestan patentemente a la hora de posibilitar una real coexistencia del principio de universalidad de los derechos humanos con la imparcialidad en su aplicación normativa (Nagel, 1996). La cuestión estriba, pues, en la necesidad de encontrar una fórmula política evolucionada y finalizada al mantenimiento del núcleo axiológico compuesto por la libertad, la igualdad y la dignidad individual, contextualizados en una dimensión pluricultural y democrática. Por tanto, se trata de proteger la libertad de las personas en el seno del grupo con el que conviven y, a la vez, promover relaciones de igualdad (de no dominación) entre las distintas etnias y culturas presentes en un dado territorio (Kymlicka, 2002) y, en definitiva, tutelar el declamado principio de neutralidad cultural del Estado de derecho (De Lucas, 2001).

Por el contrario, a menudo se asiste a una disfunción político-cultural que se expresa en el mito de la cultura anfitriona (Giménez, 1996) que unilateralmente promueve una supuesta integración de las culturas alógenas, prescindiendo del requisito previo de la simetría en la realización del proceso de integración.

En el marco de este objetivo, la ciudadanía es una especie de contenedor formal del mencionado núcleo axiológico, mediante el cual el Estado se protege a sí mismo de eventuales presiones desequilibrantes. Sin embargo, este mecanismo de protección no debería afectar a la autonomía moral del derecho de ciudadanía que, a la vez, no puede escindirse de la

¹⁸⁹ 4.1: *La primera etapa educativa: del Tratado de Roma al Primer Programa de Acción en materia educativa (1957-1976)*

autoidentidad individual empírica (Requejo, 2001) y, por tanto, el principio democrático precisa reformular el modelo de ciudadanía en un contexto pluricultural.

Por tanto, retomando los resultados obtenidos mediante el instrumento de investigación, **podemos concluir que los encuestados están concienciados de la necesidad de participar en la construcción del espacio público a partir de una equivalencia de derechos y, asimismo, de la importancia de trabajar juntos para la construcción de una ciudadanía diferenciada**, esto es, el derecho al etno-desarrollo que, junto al derecho a la cultura y a los principios de autonomía y pluralismo, constituyen los requisitos esenciales para la construcción de una auténtica ciudadanía intercultural.

Ahora bien, coherentemente con nuestras conclusiones sobre la dimensión del espacio público de la ciudadanía, este proyecto de integración no puede prescindir del experimentar participativamente la convivencia con distintas culturas y etnias.

Por el contrario, los datos obtenidos en nuestra investigación señalan una frecuencia muy baja de participación en actividades que involucran personas de diferentes etnias y culturas y, por ello, **concluimos que este hecho contribuye a explicar las reticencias de los encuestados hacia el derecho del colectivo inmigrante a mantener sus propias costumbres y estilos de vida, además que se asocia la inmigración con el surgir de conflictos u hostilidades de naturaleza social y, asimismo, con el fenómeno del desempleo.**

Ahora bien, queremos destacar un segundo aspecto relativo a la dimensión multicultural y el proyecto de construcción de la ciudadanía europea. Los resultados obtenidos en nuestra investigación señalan una frecuencia alta de participación cívica en cuanto a actividades como el documentarse sobre la Unión Europea o discutir con el entorno social de aspectos económicos o sociales a ella referidos y, más en general, los encuestados muestran una actitud positiva hacia la dimensión europea de la ciudadanía.

En todos casos, abarcar el proyecto de construcción de la ciudadanía europea implica necesariamente pensar en la ciudadanía dentro de un contexto pluralista y multiétnico. Contrariamente a ello, los datos encontrados sobre la frecuencia de intercambios cívicos y ciudadanos en contextos multiculturales resulta globalmente escasa.

A este propósito, hemos visto que el proyecto Erasmus está particularmente enfocado en el fomento de una dimensión europea de la educación y, asimismo, a la mejora de la calidad de la formación profesional en el ámbito educativo, puesto que sus puntos de fuerzas son la cooperación interuniversitaria, las becas de movilidad para estudiantes y profesores y, por último, las redes temáticas. Por tanto, cabe afirmar que el proyecto Erasmus se fundamenta en el supuesto mismo que la multiculturalidad sea un elemento enriquecedor imprescindible para el desarrollo de una dimensión educativa europea y, por ende, de una ciudadanía europea.

Por ello, **concluimos que si bien los encuestados demuestran interés y compromiso a la hora de documentarse y discutir sobre la Unión Europea, por otra parte no experimentan suficientemente el proceso de construcción de una ciudadanía europea democrática porque escasea la participación cívica en situaciones reales de multiculturalismo**, *condicio sine qua non* para la aplicación de los principios universales de justicia e igualdad (Walzer M. , 1983), así como para el reconocimiento de las distintas identidades culturales que caracteriza el panorama europeo actual.

Además, la ciudadanía europea entraña el reto de la unidad e integración social, elementos que se basan no solamente en unos principios compartidos sino también en un sentimiento de pertenencia compartida (Kymlicka, 2003), que se madura precisamente en contextos de pluralismo cultural y étnico, donde exista la posibilidad de hacer respetar valores y derechos humanos universales y establecer una ética que garantice la equidad, la integridad y la solidaridad social.

Indudablemente el reto de una reformulación del mismo modelo democrático en clave pluralista es de una complejidad enorme, al atravesar todas las principales dimensiones que teórica y prácticamente constituyen las bases de las sociedades contemporáneas: cuestiones de naturaleza política, económica, social y cultural protagonizan (o deberían hacerlo sinérgicamente) el proyecto europeo de la ciudadanía. Dicho proyecto sigue presentando

serias contradicciones a la hora de elaborar una teoría de la inmigración realmente compatible con los principios de democracia y justicia igualitaria, puesto que hasta ahora no se ha dado una teoría de la inmigración coherentemente con una teoría eficaz de la justicia. (Zapata-Barrero R. , 2001).

Todo ello nos sugiere por un lado la necesidad de dinamizar la configuración institucional y normativa heredada del tradicional modelo del Estado-nación, para que se produzca una deseable evolución social orientada por unos principios de igualdad y justicia y, paralelamente, una improrrogable urgencia de cohesión e integración social bajo el signo del pluralismo cultural y de la variedad de identidades que, en efecto, enriquecen y humanizan la dimensión europea de la ciudadanía.

7.3.4 Consideraciones finales

Ante todo hemos visto que la misma noción de ciudadanía es un concepto que particularmente hoy día experimenta muchas contradicciones, aunque los distintos organismos europeos, y en especial modo la Comisión Europea, están decididos a superar las dificultades que la reformulación de la ciudadanía está implicando en el difícil contexto actual. La meta que se pretende alcanzar, en efecto, no difiere sustancialmente de lo que se propuso en la fase histórica precedente a la consolidación de la Unión Europea: fomentar ciudadanos autónomos, críticos, participativos y responsables, todo ello a partir de unos principios de democracia, respeto de los derechos humanos, paz libertad e igualdad. Elemento indispensable de esta esencia ciudadana es el supuesto del compromiso cívico activo que, en efecto, debería alimentarla y protegerla. Sin embargo, el objetivo de formar una ciudadanía realmente comprometida y orientada hacia el logro de una sociedad democrática sigue presentando importantes problemáticas tanto a nivel nacional como al más ambicioso nivel de la Unión Europea.

En este panorama, el fenómeno de la globalización es un elemento importante que se añade a la ecuación ciudadanía-democracia: si bien es cierto que nos abre infinitas posibilidades de actuación al reconfigurar radicalmente las barreras espacio-temporales y al ampliar enormemente la posibilidad del ser humano de comunicar e interactuar, por otro lado la trascendencia de esta explosión de las tecnologías de la información y la comunicación produce cierto desasosiego, al sobrecargar el metabolismo cognitivo en formas nunca experimentadas hasta ahora.

A esto se añade otra cuestión esencial: el impacto que la globalización de las TIC está teniendo sobre la dimensión económica, política y cultural de la realidad social contemporánea. Cada día los medios de comunicación nos recuerdan la crisis económica que estamos atravesando y ello, a su vez, nos recuerda cuánto y cómo estamos interconectados e interdependientes.

Por tanto, la fuerza centrífuga que experimentamos cada día a raíz de los factores antes mencionados pone aún más tajantemente la necesidad de reformular una noción de ciudadanía que permita controlar esta aceleración gravitacional social y, finalmente, encontrar formas más apropiadas de crear un compromiso ético-ciudadano adecuado a los cambios que nuestra época está conociendo.

En definitiva, creemos exista la posibilidad de crear un sustrato ético común que, debajo de las diferencias políticas, económicas, religiosas y culturales, nos permita transformar un sistema de mera coexistencia de ciudadanos en una convivencia efectivas de personas que sean dueñas de un sistema de legitimación cívica basado ante todo en una ética universalmente compartida. Creemos asimismo que la educación sea imprescindible para la realización de dicho proyecto ético, y la Educación para la ciudadanía su sistematización teórico-práctica que, junto a los demás ambientes educativos (en primer lugar, la familia), hará posible un justo seguimiento del bien común.

Todo esto, en opinión de quien escribe, es una parte fundamental de la esencia del Trabajo Social.

BIBLIOGRAFÍA

- Aglietta, M. (1979). *A theory of capitalist regulation: the US experience*. London: NLB.
- Albers, S. (1993). Integrating roles and structure in the lateral organization. In J. Galbraith, & L. I. E., *Organizing for the future* (pp. 109-141). San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Alonso, L. E. (1999). *Trabajo y ciudadanía : estudios sobre la crisis de la sociedad salarial* . Madrid: Trotta.
- Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement: An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Argyris, C. (1997, September-October). Double-loop learning in organizations. *Harvard Business Review* , 115-125.
- Argyris, C., & Schön, D. (1996). *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Mass: Addison-Wesley.
- Argyris, C., & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of Action Perspective*. Mass: Addison-Wesley.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Babbage, C. (1832). *On the Economy of Machinery and Manufactures*. London: Augustus M. Kelley.
- Balch, G. I. (1974). Multiple indicators in survey research: The concept "sense of political efficacy". *Political Methodology* , 1 (2), 1-43.
- Bandura, A. (c1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Barnard, C. (1948). *Organization and Management*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps toward an ecology of mind*. New York: Ballantine books.
- Bayona, B. (1989). Las políticas educativas en la Europa de los ciudadanos. In AA.VV., *Los socialistas españoles y la Comunidad Europea*. Madrid, España: Grupo Parlamentario Socialista.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Belanger, P. (2001). *Education for Democratic Citizenship: Methods, Practices and Strategies*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Bell, D. (1999). *The coming of Post-Industrial Society: a venture in forecasting* (3ª ed. ed.). New York: Basic Books.

Bîrzéa, C. (2000). *Project on Education for Democratic Citizenship: A Life-Long Learning Perspective*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M., et al. (2004). *All-european study on policies for education for democratic citizenship*. Strasbourg: European Council.

Boletín Oficial del Estado. (2001, 21-12). *Ley Orgánica 6/2001*. España: Boletín Oficial del Estado n.º 307, del lunes 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425.

Bonaccorsi, A. (2003). *La genesi del nuovo. Come cambiano le organizzazioni*. Milano: Guerini Associati.

Borja, J., & Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

Bushe, G. R. (1991). *Parallel learning structures : increasing innovation in bureaucracies*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Cairns, A., & Williams, C. (1985). *Constitutionalism, Citizenship and Society in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.

Carey, L., & Forrester, K. (2000). *Sites of Citizenship: Empowerment, Participation and Partnerships*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid : Alianza.

Castells, M. (2003). *La era de la información : economía, sociedad y cultura - El poder de la identidad* (Vol. 2). Madrid: Alianza.

Castells, M. (2001). *La era de la información : economía, sociedad y cultura - Fin de milenio* (Vol. 3). Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2005). *La era de la información : economía, sociedad y cultura - La sociedad red* (Vol. 1). Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2002). *La galaxia de Internet - reflexiones sobre Internet, empresas y sociedad*. Barcelona, España: Plaza y Janés editores.

Cohen, S. (1993). New approaches to teams and teamwork. In J. Galbraith, & L. I. E., *Organizing the future* (pp. 194-226). San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

Cohn-Bendit, D., & Schmid, T. (1995). *Ciudadanos de Babel: apostando por una democracia multicultural*. Madrid: Thalasa.

Comisión Europea. (1997). *Construiré la société européenne de l'information pour tous. Rapport final du groupe d'experts de haut niveau*. Comisión Europea, Direction Général, Bruxelles.

Comisión Europea. (1995). *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Gestión Asuntos Públicos Mundiales. (1995). *Informe de la Comisión de Gestión de los Asuntos Públicos Mundiales*.

Consejo de Europa. (2000). *Education for Democratic Citizenship, Teacher Training Courses 1992-1997*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Consejo de Europa. (2000b). *Sites of Citizenship Brochure*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Consejo de las Comunidades Europeas. (1988). *Textos sobre la Política Educativa Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Craig, T. (1995). Archiving innovation through bureaucracy: lessons from the japanese brewing industry. *California Management Review* , 38 (1), 8-36.

De la Fuente, J., García-Tenorio, J., Guerras, L., & Hernández, J. (1997). *Diseño organizativo de la empresa*. Madrid, España: Editorial Cívitas.

De Lucas, J. (2001). Ciudadanía y Unión Europea intercultural. *Anthropos* (191), 93-116.

Drucker, P. (1988). The coming of the new organization. *Harvard Business Review* , 45-53.

Drucker, P. (1993). *The Post-Capitalist Society*. New York: HarperCollins Publisher.

Duerr, K., Spajic-Vkras, V., & Ferreira Martins, I. (2000). *Strategies for Learning Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

Durkheim, É. (1973). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.

Edwards, P. (1989). *The Closed World: Systems Discourse, Military Policy, and Post-World War n. US Historical Consciousness*. London: Free Association Book.

Engelhardt, C., & Simmons, P. (2002). Creating an organizational space for learning. *The learning organization* , 9 (1), 39-47.

Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki-Gitai, R.-L. (1999). *Perspectives on activity theory*. New York, England: Cambridge University Press.

Ericksen, G. (1996). Creating value by managing your organization's information and knowledge. *Directorship* , 22 (8), 1-3.

Esteve Zaragoza, J. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. In AA.VV., *Teoría de la educación I (El problema de la educación)* (pp. 9-25). Murcia, España: Límite.

Fayol, H. (1916-1979). *Administración industrial y general : previsión, organización, mando, coordinación, control*. (R. J. Trabucco, Trans.) Buenos Aires, France: Editorial Argentina de Finanzas y Administración.

Fernández, J. (1991). El gran mercado europeo y la educación: la perspectiva española. (C. O. Madrid, Ed.) *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias* (29), 17.

Flichy, P. (1999). Internet ou la communauté scientifique idéale. *Réseaux* , 17 (97), 77-120.

Forrester, K. (2000). *Project on 'Education for Democratic Citizenship', Final Conference Report*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Galbraith, J. R. (c1994). *Competing with flexible lateral organizations*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Garvin, D. A. (2000). Crear una organización que aprende. *Gestión del conocimiento* , 51-89.

Geber, B. (1994). Guerrilla teams: friend or foe? *Training* , 31 (6), 36-39.

Gherardi, S., & Nicolini, D. (2004). *Apprendimento e conoscenza nelle organizzazioni*. Milano, Italia: Carocci.

Giménez, C. (1996). *La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. Bases teóricas de una propuesta práctica*. Madrid: Arbor.

Goold, M., & Campbell, A. (2002, Marzo). Do you have a well-designed organization? *Harvard Business Review* , 117-124.

Granovetter, M. (1985). Economic action and social structure: a theory of embeddedness. *American Journal of Sociology* , 91 (3), 481-510.

Guillén Sádaba, M. E., De Lucas y Murillo de la Cueva, F., Arias Astray, A., & Sanz Casas, G. (2005). *Trayectorias positivas de inserción laboral de las personas de procedencia extracomunitaria en España*. Madrid: Agrupación de Desarrollo NEXOS.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez - Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta.

Hall, R. (1991). *Organizations: Structures, Processes and Outcomes*. New York: Editorial Prentice Hall.

Hanushek, E. A. (1994). *Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs*. Washington, DC: The Brookings Institution.

Hanushek, E. A. (1997). Assessing the Effects of School Resources on Student Performance: An Update. (A. E. Association, Ed.) *Educational Evaluation and Policy Analysis* , 19 (2), 141-164.

Hayek, F. (1937). *Economics and Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.

Held, D. (1997). *Democracy and the global order*. Oxford: Polity Press.

Herberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. *Handbook of organizational design* , 3-27.

Homana, G., Barber, C., & Torney-Purta. (2005). *School Citizenship Education Climate Assessment*. Maryland: College Park.

Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science* , 2 (1), 88-115.

Innis, H. (1950). *Empire & Communication*. Oxford: Clarendon Press.

Janne, H. (1973). *Pour une politique communautaire de l'éducation*. Informe presentado a la Comisión Europea el 27 de febrero 1973, Comisión Europea. Bruselas: Boletín de las Comunidades Europeas.

Jessop, B. (1994). *The Transition to Post-Fordism and the Schumpeterian Welfare State*. London: R. Burrows, and B. Loader.

Johannessen, J. O. (1999). Managing and organizing innovation in the knowledge economy. *European Journal of Innovation Management* , 2 (3), 116-128.

Joyce, W., McGee, U., & Slocum, J. J. (1997). Designing lateral organizations: an analysis of benefits, costs and enablers of nongovernmental organizational forms. *Decisions Sciences* , 28 (1), 1-25.

Kim, D. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review* , 35 (1), 37-50.

Koontz, H., & Weihrich, H. (1994). *Administración: una perspectiva global*. México: Mac Graw-Hill.

Kymlicka, W. (2002). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. (2003). *La política vernácula : nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona: Paidós.

- La Fontaine, H., & Otlet, P. (1912). La vie internationale et l'effort pour son organisation. *La vie internationale* , 9-34.
- Lave, J., & Wenger, E. (2009). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, P., & Lorch, J. (1967). *Organization and environment; Organización y ambiente*. Barcelona: Editorial Labor.
- Leavitt, B., & March, J. (1988). Organizational Learning. *Anual Review of Sociology* , 14, 319-340.
- Leonard-Barton, D. (1992, Fall). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review* , 23-82.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Anual Review of Sociology* , 14, 319-340.
- López Medel, J. (1995). Discurso de ingreso leído en la Real Academia de Doctores. *Hacia un nuevo derecho a la educación: principios filosófico-jurídicos y comunitarios en la política educativa de la Unión Europea.*, (pp. 9-17). Madrid.
- March, J., & Olsen, J. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Marina, J. A. (2007). *Anatomía del miedo : un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2011). *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.
- Marina, J. A. (2008). *La pasión del poder : teoría y práctica de la dominación*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A., & Bernabeu, R. (2007). *Competencia social y ciudadana* . Madrid: Alianza.
- Marshall, T. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: University Press
- Marx, K. (1982a). *Manuscritos económico—filosóficos de 1844* (Vol. Tomo XVIII). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mattelart, A. (2001). *Historia de la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Paidós comunicación.
- Mayo, E. (1949). *Hawthorne and the Western Electric Company, The Social Problems of an Industrial Civilisation*. New York: Routledge.
- McLaughlin, T. (1992). Citizenship, Diversity and Education. *Journal of Moral Education* , 21 (3), 235-250.

McLuhan, H. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*. London: Routledge & Kegan Paul.

McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Barcelona: Paidós.

Mélèse, J. (1979). *Approaches systémiques des organisations*. Paris, France: Hommes et Techniques.

Miller, D. (1989). *Enciclopedia del pensamiento político*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Miller, D. (1995). *On nationality*. Oxford: Clarendon Press.

Mintzberg, H. (2009). *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on management*. New York: Free Press.

Moreno-Luzón, M. D., Balbastre, F., Escribá, M. A., Lloria, M. B., Martínez, J., Méndez, M., et al. (2000). *Gestión de calidad y diseño de organizaciones*. Madrid: Editorial Prentice-Hall.

Moreno-Luzón, M., Oltra, V., Balbastre, F., & Vivas, S. (2001). *Aprendizaje organizativo y creación de conocimiento: Un modelo dinámico integrador de ambas corrientes*. Valencia: Universitat de Valencia.

Morin, E. (1974). La nature de la société. *Communications* (22), 3-33.

Nagel, T. (1996). *Igualdad y parcialidad*. Barcelona: Paidós.

Nelson, R., & Winter, S. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Mass.

Nonaka, I., & Johansson, J. (1985). Japanese Management: What about the "hard skills"? *Academy of Management Review*, 10 (2), 181-191.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Nora, S., & Minc, A. (1978). *L'informatisation de la société*. (L. D. française, Ed.) Paris.

O'Shea, K. (2002). *Education for democratic Citizenship: Policies and Regulatory*. Estrasburgo: Council of Europe.

Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters, Madrid.

Penrose, E. (1959). *The Theory of the Growth of the Firm*. New York: John Wiley and Sons.

Peris, F., Fernandez-Guerrero, R., & Tarazona, F. (1995). *Curso de dirección y organización de empresas*. Valencia, España: Editorial Tirant Lo Blanch.

Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In search of excellence : lessons from America's best-run companies*. New York: Harper and Row.

Piore, M. J. (1979). *Bird of passage: migrant labour in industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Polanyi, K. (2011). *La gran transformación : los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Porat, M. (1977). *The information economy: definition and measurement*. Washington: Superintendent of Documents, U.S. Government Printing Office.

Porter, M. E. (1979, March-April). How competitive forces shape strategy. *Harvard Business Review*.

Powell, W. (1990). Neither market nor hierarchy: Network forms of organization. *Research in organizational behavior* (12), 295-336.

Purser, R., & Pasmore, W. (1992). *Organizing for Learning, Research in Organizational Change and Development*. London: JAI Press.

Quételet, A. (1835). *L'homme et le développement de ses facultés, ou Essai de physique sociale*. Paris: Bachelier, Imprimeur Libraire.

Reezigt, G., & Creemers, B. (2005). A comprehensive framework for effective school. *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 407-424.

Requejo, F. (2001). Ciudadanía y pluralismo de identidades nacionales. *Anthropos* (191), 48-57.

Riesman, D. (1969). *L'abondance, a quoi bon?* Paris: Robert Laffont.

Robbins, S. (1987). *Organization theory: structure, design and applications*. Prentice-Hall International.

Rodríguez Carrajo, M. (1996). *Política Educativa de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker*. Cambridge: Harvard University Press.

Rus, C. (2001). *Education for Democratic Citizenship and Management of Diversity : Project and Policy Development in Southeast Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

- Rusconi, G. (1993). *Se cessiamo d'essere una nazione*. Bologna, Italia: Il mulino.
- Saarel, D. (1995, July-August). Triads: self-organizing structures that create value. *Planning Review*, 20-25.
- Sandeladns, L., & Stablein, R. (1987). The concept of organization mind. *Research in the sociology of organizations*, 5, 135-162.
- Scheerens, J. (1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 1 (1), 61-80.
- Schein, E. (1990). *Cultura d'azienda e leadership*. Milano, Italia: Guerini e Associati.
- Schein, E. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review*, 85-92.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.
- Schilder, J. (1992). Work teams boost productivity. *Personal Journal*, 71 (2), 67-71.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2010). *Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Schumpeter, J. (2010). *Il capitalismo può sopravvivere? La distruzione creatrice e il futuro dell'economia globale*. Milano: ETAS.
- Senge, P. (2002). *La quinta disciplina : cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Gránica.
- Simon, H. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-making Processes in Administrative Organization*. New York: MacMillan.
- Taylor, F. (1911). *Principios de administración científica*. Buenos Aires: Harper; El Ateneo.
- Tezanos, J. F. (1997). *Ciencia, tecnología y sociedad*. (A. L. José Félix Tezanos Tortajada, Ed.) Madrid, España: Sistema.
- Tezanos, J. F. (2001). *El trabajo perdido : ¿hacia una civilización postlaboral?* Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Tezanos, J. F. (2005). *La sociedad dividida : estructuras de clases y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. Nueva York: William Morrow.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Torney-Purta, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: Wiley.

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J.-A. (1999). *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies for the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.

Touriñán López, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos "formales", no "formales" e "informales". *Teoría de la Educación* , 8, 55-80.

UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, I. C. (1966). *Acta de la Conferencia General 14.a reunión*. Paris: Imprimerie Mame.

Verba, Sydney, Schlozman, K. L., & Henry. (1995). *Voice and Equality: Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge: Harvard University Press.

VV.AA - De Lucas y Murillo de la Cueva, F., & Arias Astray, A. d. (2005). *Perspectivas de Trabajo Social en sus textos : (disciplinas de los estudios de Trabajo Social en los clásicos)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Walsh, J., & Ugson, G. (1991). Organizational Memory. *Academy of Management Review* , 16 (1), 57-91.

Walzer, M. (1983). *Spheres of justice*. Nueva York: Basic books.

Walzer, M. (1992). *The civil society argument*. Mouffe.

Weich, K., & Gilfillan, D. (1971). Fate of arbitrary traditions in a laboratory microculture. *Journal of Personality and Social Psychology* (17), 179-191.

Weick, K. (1995). *Sensemaking in organizations*.

Williams, A. (2001). A belief-focused process model of organizational learning. *Journal of Management Studies* , 38 (1), 67-85.

Wolton, D. (2000). *Sobrevivir a internet: conversación con Oliver Jay*. Barcelona, España: Gedisa editorial.

Wooldridge, B., & Minsky, B. (2002). The role of climate and socialization in developing interfunctional coordination. *The learning organization* , 9 (1), 29-38.

Zapardiel Fernández, A., & De Lucas y Murillo de la Cueva, F. (2006). *Dualización laboral y educativa: inmigración, mercado laboral y educación en España*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza: Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo.

Zapata-Barrero, R. (2001). Ciudadanía e interculturalidad: razones para un balance. *Anthropos* , 22.

Zapata-Barrero, R. (2001). Dilemas de los Estados democrático-liberales para acomodar políticamente a la inmigración. *Anthropos* .