

EDUCACIÓN CIUDADANA E IDENTIDAD EN EUROPA

Alistair Ross

1. CAMBIOS EN EUROPA

Las características políticas, económicas y sociales de Europa han cambiado dramáticamente en los últimos sesenta años, al igual que en la mayor parte del mundo. Todos los países Europeos son considerablemente más prósperos, con una población más educada, y una base económica mucho más sofisticada y tecnológica. Internamente, Europa ha permanecido en paz por este periodo, lo cual es un cambio sin precedente. Los países europeos se han privado a ellos mismos de sus imperios globales. La población de los países Europeos se ha diversificado substancialmente, con un mayor flujo interno en particular de aquéllas que fueron colonias. En algunos países europeos del oeste, más del 10% de la población es de origen no-europeo, con terceras o cuartas generaciones establecidas ya como ciudadanos. Existe un número mayor de migración y establecimiento de población intra-Europea.

Estos cambios han sido acompañados por una secuencia única de eventos políticos —de creación gradual en los últimos 50 años— de los que hoy es llamada la Unión Europea (EU), una asociación libre de los estados, ahora con un total de 27 países, quienes aceptaron una base común de derechos humanos y han establecido un sistema político, legal, económico que corre a la par de su sistema nacional. Esto incluye libre comercio de bienes, servicios y trabajo, movilidad simplificada con un pasaporte común para la EU, y para la mayoría, una moneda común —el euro—. Existe un parlamento Europeo, elegido por elecciones realizadas lo largo de toda la UE. Los países miembros deben subscribirse, sin excepción, a la Corte Europea de Derechos Humanos y a la Corte Europea de Justicia —esta última consta de los poderes judicial, civil y criminal, y sus poderes sobrepasan a aquellos propios de los países miembros. Todos los estados de esta Unión aceptan la Convención Europea de Derechos Humanos (Consejo Europeo, 1950), el cual crea derechos legales para los Europeos y estos son superiores y ejecutables sobre aquellos de cada país. La Carta de la Unión Europea sobre los Derechos Fundamentales de la Unión (Unión Europea, 2000) incluye preceptos concernientes a formas democráticas de gobierno, y a los derechos de los ciudadanos, que como miembros de la Unión, pueden hacer la cumplir a través de su propia ley o mediante la Corte Europea de Derechos Humanos en Strasbourg.

Lo anterior ha roto la relación entre los derechos humanos y el territorio nacional de cada país, ésta es “una nueva modalidad de membresía, anclada en las nociones de desterritorialización de los derechos personales”(Soyasal, 1997) Estas nuevas formas de ciudadanía desacomplan los derechos del territorio, ya que los derechos políticos son otorgados y garantizados por un cuerpo mayor que los de la nación-país. El Tratado de Maastricht introdujo la idea de “ciudadanía de la Unión”, formada por todos los ciudadanos de los países miembros. Cualquier ciudadano de un país miembro tiene derecho, como ciudadano Europeo, de votar y postularse para cualquier cargo político de elección local o Europea, de moverse libremente entre los países y de radicar en cualquiera de ellos. Shore and Black (1994) hacen notar que ésta ha sido la aspiración de muchos aquéllos que deseaban desarrollar una “Europa Popular”, una forma de identidad supranacional. Estos movimientos permiten al individuo Europeo identificarse con ambas nacionales, la de la Unión Europea y la nacionalidad de su propio

país. Esta múltiple nacionalidad, paralela a la identidad múltiple, es una forma que puede ser adoptada por un contingente individual en su posición particular.

La mayor parte de la disposición educativa permanece formalmente fuera de la Unión Europea. Sin embargo, en lo que respecta a Educación Superior, existen considerables intercambios estudiantiles, y acciones que se encaminan a equiparar calificaciones, capacitación y unificar disposiciones: esto permite incrementar su movilidad mientras que los títulos adquieren una modalidad común mucho más fácil de entender para los empleadores y las universidades. La red CiCe ha desarrollado este movimiento de armonización denominado Área de Educación Superior Europea. El Proceso de Bologna es un programa de 10 años que intenta acordar una estructura común y una descripción universal para los estudios universitarios, de posgrado y de investigación.

2. IDENTIDAD ÚNICA E IDENTIDAD MÚLTIPLE

Identidad y ciudadanía se han convertido en conceptos utilizados con una gran variedad de significados. Varios autores han sugerido que los individuos no tienen identidades simples, sino no un repertorio de diferentes identidades. El individuo utiliza cada una de éstas o una combinación de ellas contingentemente, dependiendo de dónde se encuentren, con quién y del entorno social (Hall, 1992, 1996, 1997). Hall rechaza la idea de que el individuo se encuentra “plenamente centrado, unificado..... dotado con capacidades de razón, conciencia y acción” (1992:275); para él, la identidad está “compuesta de no sólo una, sino de varias identidades, muchas veces contradictorias o sin resolver” (276-7). Amaryta Sen también rechaza “la falacia de una identidad única” argumentando que “forzando a las persona a encajar en una identidad única intenta(n)... comprender a los seres humanos no como personas con diversas identidades sino predominantemente como miembros de un grupo social o comunidad en particular” (Sen, 2006:176) mientras que nosotros pudiésemos desear identificarnos con una amplia variedad de posibles descripciones de identidad, tales como feminista, asiática, ciudadano de la India, de origen Bengalez, residente Británico, un hombre, un no creyente, un defensor de los derechos gay y lesbianos (Sen, 2006:19). Gundara cita un grupo similar de ejemplos de la juventud con múltiples identidades, argumentando que ellos contribuyen con los requisitos del desafío, del cómo “la educación experimental democrática puede garantizar la integración social en contextos altamente diferenciados”(Gundara, 2006:25). Algunas de las identidades que Sen y Gundara enlistan pueden ser agrupadas así como relacionadas al lugar o localización geográfica, y en muchos casos, estos lugares se anidan uno dentro del otro. Otras de estas identidades pueden ser clasificadas como membresías de o pertenencia a un grupo (Británica, clase trabajadora), mientras otras son descripciones de identidad como un grupo de relaciones (amigo, o padre).

De esta manera las identidades se tornan contingentes. La identidad o grupo de identidades seleccionados para la presentación son una respuesta a el(los) grupo(s) que constituyen la audiencia, a la localización del encuentro, y a la historia de eventos que le preceden. Para dar un ejemplo actual en Europa, una mujer joven de descendencia Turca viviendo en Turquía pudiese variablemente describirse a sí misma como Alemana, Turca, de origen Turco, feminista, musulmana, Karda, ciudadana Europea, de habla Alemana, bilingüe —dependiendo ante quién se esta describiendo en qué contexto. Todas estas descripciones son correctas, y podrán llegar a ser con el tiempo, el aspecto más significativo de quién era ella.

La identidad desde el punto de vista de que es como una paleta de pigmentos de los cuáles el color y sus combinaciones pueden ser elegido a placer, es discutida por Brubaker y Cooper (2000).

Sostienen que la identidad debería ser usada en su significado “mas fuerte”, para representar un incambiable y duradero sentido de uno mismo (generalmente ligado al sentido de la identidad nacional). Ellos comparan el sentido “débil” del significado de identidad alterna con la poca permanencia y fluidez. Finalmente, critican a Hall por afirmar que las identidades son aplicables para cumplir con las contingencias de las necesidades individuales, más que por sus características permanentes. Sin embargo, Hall no afirma que todas las identidades están en flujo constante, sino que las personas por lo general mantienen un repertorio de identidades esencial y constante dependiendo del grupo particular o el contexto social y que, de hecho, carecerían de significado si se divorciaran del escenario social.

Jamieson (2002, 2005) se extiende sobre la posición de Hall y Gundara: ella usa una posición social constructivista para argumentar que algunas de estas identidades son más parecidas a ser identidades “primarias” que otras, y que existen condiciones en las que algunas identidades supranacionales (como es el caso de la Europea) son más de uso primario que de uso local. Implícito en el constructivismo social se encuentra la idea de que solo podemos desarrollar nuestro sentido de la autoidentidad a través del proceso social: todas nuestras identidades están determinadas socialmente, ya que nos definen a nosotros mismos en relación con otros —en una relación directa o indirecta. Simultáneamente, otros también definirán nuestra identidad en sus términos, basándose en sus percepciones y construcciones de quién ellos piensan o asumen debe ser nuestra identidad —y puede ser opuesta a la identidad que nosotros deseamos asumir.

3. CIUDADANÍA E IDENTIDADES, EUROPEA Y NACIONAL

Los aspectos de la Ciudadanía Europea establecidos por el Tratado de Masstricht incluyen la creación de un pasaporte común, el tránsito libre dentro de la Unión, controles fronterizos comunes y una moneda común para la mayoría de los países. Estos movimientos permiten que el individuo Europeo se identifique con ambas identidades, la de la Unión Europea y la de su nación o país. Lutz *et al* (2006) sugieren a partir de la información Eurobarométrica (una recopilación regular y sistemática de la opinión Europea) que una porción creciente de gente joven en la Comunidad Europea están reconociendo —por lo menos parcialmente— el sentido de identidad Europea, a la par de su identidad nacional. Este reconocimiento varía por nacionalidad, género y clase social, así como por edad.

Ernest Gellner observó que las identidades primarias o “fuertes” han sido tradicionalmente asociadas con la identidad nacional “un hombre [sic] deben tener una nacionalidad así como debe tener una nariz y dos orejas” (Gellner 1983:6). Antony Smith afirma que la identidad nacional triunfa sobre todas las otras:

Donde antes cada comunidad étnica era un mundo en sí misma, el centro del universo, la luz y la oscuridad, ahora el legado y la cultura son valores del almacén de esa misma comunidad, seleccionados, reinterpretados y reconstituidos, formando una única, incommensurable identidad nacional entre muchas otras igualmente únicas, identidades culturales (Smith 1991,84).

Otros perciben esto como una problemática. ¿Todos los ciudadanos de Francia se ven a sí mismos como franceses? Investigaciones en Francia a principios de siglo XX indican que muchos habitantes de las zonas rurales de la provincia no se identifican a sí mismos como franceses (Weber, 1976), y un estudio de estudiantes franceses en París a principios del siglo XXI disputaban su aparente incorporación a la noción de república como “afrancesados” (Mannitz, 2004). Benedict Anderson (1983,2001) describe las comunidades nación-estado como identidades creativas que fueron más

grandes que el personal y que dirigen: una imaginaria comunidad política, soberana y hereditariamente limitada. Es imaginaria puesto que es probable que sus miembros nunca conozcan a sus compañeros-miembros; sin embargo, en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión. Esta es limitada puesto que tiene un fin, aunque posee fronteras elásticas, mas allá de estas descansan otras naciones. Es soberana porque llegó a la madurez en una etapa de la historia humana cuando la libertad era un raro y preciado ideal. Además, es imaginada como una comunidad puesto que es concebida como una camaradería profunda y horizontal. Sin embargo, es poco claro el grado de consistencia de estas imaginaciones individuales, y puede que sea cada vez menos claro. Han existido, como observara Anderson, varias herramientas y prácticas que son identificadas y compartidas como significativas para la nación: icónicos símbolos de nacionalidad, desde mapas y monedas hasta estampillas postales y aerolíneas nacionales; y un inactivo proceso que fomenta la asimilación y participación en actividades nacionales, tales como el reclutamiento militar, la participación en censos y festividades nacionales, y la educación para un lenguaje, literatura y cultura nacional.

En el caso de la Gran Bretaña, Linda Colley (1992) ha mostrado como la nación fue “forjada” —en el calor de la forje y a través del engaño del forjador— a través de un proceso deliberado de la búsqueda de lo otro, el mercantilismo, la construcción del imperio y el desarrollo de una elite poderosa. El ensayo compuesto por Hobsbawm and Range (1983) ilustra una serie de tradiciones inventadas que fueron utilizadas para fortalecer identidades nacionales. Todos estos análisis son más bien escépticos de la autenticidad y la superioridad del nacionalismo de Smith, con su concepción de una “etnia” profunda y compartida.

4. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN LOS JÓVENES

Una de las consecuencias del crecimiento de la identidad nacional es el desarrollo de sistemas nacionales de educación, diseñados tanto para reproducir sentimientos de identidad nacional así como sostener las economías nacionales (Green,1990). Smith observa que “la mayoría de los gobiernos desde finales del siglo XIX han visto como su principal obligación el establecer, fundar y dirigir un masivo sistema de educación pública... para crear [ambas] una eficiente fuerza laboral y [una] ciudadanía leal y homogénea” (Smith, 1995:91). Que el currículo escolar ayude a generar identidad nacional y grupal con la promulgación de mitos y héroes nacionales como personalización del “carácter nacional” (Soysal, 2002, Schissler and Soysal, 2004).

Pero la categorización de los grupos e identidades no es necesariamente siempre profunda y fundamental —alineándose uno mismo con un grupo que no siempre representa el sentimiento fundamental de afinidad de los otros que se han colocado en el mismo grupo. En muchos casos, el sentimiento de identidad con otros o de pertenencia a un grupo puede ser diferente y transitorio, y puede ser particularmente temporal en la niñez y la adolescencia. El proceso de educación escolar por lo general incluye a niños creando categorías para los grupos de sus “iguales” quienes se convertirán después en “los otros”. Dichas distinciones observadas, han sido basadas en la etnicidad o la raza (Archer, 2003), el género (Hey, 1997), la clase y sexualidad (Mac An Ghail, 1994). Mannitz describe a los adolescentes descendientes de emigrantes en escuelas Europeas contemporáneas (Londres, Berlín, Amsterdam y París) no sólo como comprensivas de dichas convenciones civiles, sino que también tienen:

“evidentemente se han internalizado y efectivamente nos han hecho suyos en sus estrategias y manejo de identidades..... Conceptualizaciones que conciernen a su propias predisposiciones vis-à-vis y la de

la mayoría las sociedad a su alrededor fueron negociadas, junto con los criterios y puntos de de vista sobre como asesorar presuntas diferencias culturales entre sus situaciones familiares y una sociedad mas amplia..... Así como hacerse alemán, francés, holandés o inglés, estos jóvenes han adoptado aparentemente tipos de la cultura juvenil mundialmente comercializada” (Mannitz, 2004:308).

Estas otras, identidades no-nacionales tendrán que ser comunidades imaginadas como las naciones de Anderson. Pero éstas no necesariamente necesitan estar basadas en el proceso del otro. Mientras algunos (Rex, 1996a ,1996b) argumentan que la construcción de la identidad Europeas es equivalente a un nuevo nacionalismo, basado en el exclusionismo y la anti-migración (a pesar de la retórica de la UE sobre anti-racismo y anti-xenofobia); otros argumentan que la identidad europea tiene poco sentido de ‘el otro’. Soysal (2006) sostiene que existen pocas cualidades únicas y originales para la distinción del europeo. Su análisis de los libros de texto de las escuelas europeas identifican el desarrollo de la presentación de Europa como ‘una confección holgada’ la cuál está orientada al futuro, mas que enfocada al pasado, que no es contrastada contra sí misma y que reconoce que las características de derechos, sociedad y bienestar ‘Europeos’ no son monopolio de los europeos.

Ciudadanía e identidad civil pueden ser construidos en términos que no necesariamente se relacional a la identidad nacional. Heater y Oliver (1994) sugieren que los individuos se convierte en ciudadanos cuando éstos: practican las virtudes civiles de un buen ciudadano, disfrutan pero no abusan de sus derechos civiles y políticos, contribuyen y reciben beneficios sociales y económicos, no permiten que ningún sentimiento de identidad nacionalidad justifique la discriminación o que se estereotipe a otros, experimentan sentimientos no-exclusivos de ciudadanía múltiple y, con su ejemplo, enseñan la ciudadanía a otros. (1994:6). Esta definición no elabora el significado de los términos tales como virtud cívica, pero tensiona la práctica y la participación. La ciudadanía es un aspecto importante de nuestras identidades: es el aspecto que envuelve nuestro compromiso político y la participación en la comunidad. W.J.M. Mackenzie lo ha descrito como una comunidad asociada con un lugar:

... aquellos que comparten un interés, comparten una identidad, el interés de cada uno requiere de la colaboración de todos. Aquellos que comparten un lugar comparten una identidad. Prima facie (de primer instancia) esta es una frase justa, ya sea que ‘el lugar’ tomado sea ‘una nave espacial’, o un amado territorio, o un desolado tugurio o un esquema de vivienda pública. (Mackenzie, 1978)

Por lo tanto la ciudadanía requiere de la colaboración de todos. Ciudadanía, en este sentido puede ser un deber, una parte necesaria del ser miembro de la comunidad. Para que una comunidad funcione, los miembros deben participar. Involucramiento o participación es un estado activo —no es solo meramente aceptar la etiqueta, consiste en ser parte de algo. Finalmente, es algo que todo mundo debe hacer: es una actividad comunal, no solo actividad del espectador, y ciertamente no el objetivo de una elite.

5. UNA RED DE MAESTROS EDUCADORES Y OTROS

En 1998 establecimos una red de departamentos universitarios en Europa preocupados con estas premisas. Nos unimos bajo el programa organizado por la Comisión del Departamento de Educación y Cultura Europea, el programa de Redes Temáticas Erasmus. Aunque la Comisión no tiene poderes en el campo de la educación, puede apoyar las actividades educacionales que soportan el desarrollo de la cooperación e integración Europea —además de apoyar las actividades que promueven la ciudadanía Europea— que contribuyen a la igualdad de oportunidades, y que enfrentan el racismo y la xenofobia. La Comisión, que adora a los programas nombrados en reconocimiento a

Europeos famosos y los acrónimos, tiene una amplia gama de programas educativos llamados *Sócrates* (reemplazados en el 2007 por 'Programas de Aprendizaje para la Vida'). Este incluye programas específicos: para escuelas, *Comenius* (científico y maestro Checo del siglo XVII); para educación vocacional, *Leonardo*; para aprendizaje para la vida, *Grundtvig* (maestro y filósofo Danés del siglo XIX). Para educación universitaria, el programa *Erasmus* es el de mayor reconocimiento por promover un sistema de intercambio estudiantil, donde los estudiantes viajan para estudiar en diferentes países por un semestre, y sus estudios en el extranjero son acreditados para su titulación. Alrededor de 1.4 millones de estudiantes ha participado en este programa.

Un elemento más pequeño de *Erasmus* es el de soportar alrededor de treinta redes temáticas. Estas redes están formadas por los departamentos de las universidades y su objetivo es promover actividades europeas de educación superior, en una materia disciplinar (tal como Química e Historia), o un tema (como lo es Educación de Ciudadanía). Una de los requisitos de esta red es que deben incluir por lo menos una universidad de cada país en la Unión; en CiCe, por lo tanto, tenemos miembros en todos los 27 países de la Unión (exceptuando a Luxemburgo), así como en Noruega e Islandia. Tenemos alrededor de 105 universidades afiliadas. Técnicamente nuestra universidad organizadora es la Universidad Metropolitana de Londres, quien mantiene un contrato con la Comisión para ejecutar el programa. Por lo tanto la Universidad Metropolitana de Londres tiene acuerdos con cada uno de las 104 asociaciones restantes. La red es dirigida por un gabinete ejecutivo electo y un líder: el gabinete ejecutivo en la actualidad tiene miembros del Reino Unido, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría y Polonia.

Nuestras actividades se han desarrollado en una serie de fases, cada una de las cuales es pactada con la Comisión. En la actualidad estamos trabajando en seis ramas paralelas:

1. La promoción de políticas comunes e información acerca de cursos universitarios que preparan a estudiantes, quienes trabajarán profesionalmente con niños y jóvenes en el área de la educación ciudadana y el desarrollo de identidades. Nosotros incluimos a esos maestros educadores, trabajadores juveniles, pedagogos sociales y psicólogos sociales. Intercambiamos información sobre los cursos —estructura, contenidos, prácticas— y en las formas en las cuales la educación ciudadana es practicada en nuestros países asociados (escuelas, preescolares y en situaciones informales). Publicamos una serie de guías producidas por nuestro grupo de miembros.
2. Otra ramificación es la del desarrollo de estándares para nuestros cursos de enseñanza para estudiantes de nivel superior y de posgrado. El 'proceso de Mejora' es una iniciativa Europea para acordar los resultados que se espera logren los estudiantes —las competencias que tendrán que desarrollar— como parte del programa. Si se han acordado competencias comunes, entonces los empleadores y las organizaciones profesionales en diferentes países podrán reconocer y entender las calificaciones obtenidas en sus países. Tenemos varios grupos examinando los aspectos de la educación ciudadana.
3. La revisión de los aspectos de educación ciudadana en otras materias de titulación son una tercera actividad. Parte del Proceso de Mejora revela que estudiantes y empleadores en general no valoran altamente las competencias de entendimiento intercultural: actualmente, un grupo examina cómo estas competencias pueden (y deben ser) desarrolladas transversalmente en diferentes materias (química, historia, trabajo social y estudios religiosos).

4. Nuestra cuarta ramificación es promover la investigación. Hemos desarrollado una Conferencia de Investigación para estudiantes y un Programa Taller, ligado a nuestra Conferencia Principal, que acepta cada año a un selecto grupo de estudiantes de Doctorado (PhD) de varios países, y se les proporciona un intenso entrenamiento multidisciplinario. También tenemos un programa de desarrollo de prácticas basado en actividades de investigación para estudiantes en programas universitarios, y un compendio de investigación que actualiza a los miembros en actividades recientes, publicaciones y programas.
5. Queremos también construir lazos con otros ‘actores sociales’: somos conscientes de que existe una gran variedad de organizaciones no-gubernamentales y otras que tienen interés en promover la educación ciudadana, y estamos tratando de construir estas relaciones con ellos para descubrir cómo podemos ayudarnos mutuamente. Nos gustaría ver como podrían contribuir con nuestros cursos, y como podríamos incluir sus materiales e ideas.
6. Finalmente, estamos ansiosos de desarrollar ideas globales de ciudadanía, así como ideas Europeas de ciudadanía. Actualmente apoyamos grupos que examinan aspectos de ciudadanía global, y sobre cómo incorporar ideas globales sobre ciudadanía —a estudiantes de todo el mundo— en varios programas educacionales. Esperamos que pronto podamos expandir este aspecto con el desarrollo de una red hermana, y la Red Erasmus Mundus, que traerá universidades no Europeas a nuestra red.

Nuestro gran evento anual es una Conferencia, que generalmente se lleva a cabo en el mes de mayo de cada año, en una ciudad europea diferente. Estas conferencias incluyen ponencias y presentaciones, pero también talleres de trabajo, reportes y consultas por parte de nuestras asociaciones.

Hemos desarrollado también un programa conjunto de Maestría y Educación Ciudadana, el cual es impartido por un consorcio de cinco universidades. El curso es en su mayor parte enseñanza a distancia, a través de módulos en línea que fueron desarrollados por en sociedad con 25 diferentes universidades europeas. Finalmente, hemos formado recientemente una asociación independiente de la Comisión—La Asociación Europeas de Identidad y Ciudadanía de los Niños— que tiene 2 tipos de membresías: individual e institucional (la Red sólo permite miembros institucionales); y publica un periódico, *Enseñando y Aprendiendo Ciudadanía*, en colaboración con la organización CitizED.

Nuestro programa gira sobre muchas de las ideas discutidas con anterioridad en este artículo. Particularmente, estamos preocupados por el cómo las escuelas y otras instituciones desarrollan habilidades de ciudadanía activa —ya sea a través de programas formales o informales— y trabajan con jóvenes en el entendimiento de las diversas y múltiples identidades que hoy son comunes en muchas sociedades europeas. Mucho de nuestro trabajo en ciudadanía es desarrollado alrededor de la concepción de derechos, y la forma en que estos derechos son extendidos a las minorías de diversos grupos en la sociedad.

6. CIUDADANÍA Y DESARROLLO DE DERECHOS

La ciudadanía esta relacionada a las identidades, en plural. Formalmente y por ley, aquellos que son ciudadanos de los países de la Comunidad Europea son ciudadanos de ambas ciudadanías, la propia de su nación-estado y ciudadanos de Europa, pero en el sentido mas amplio de la palabra es

posible ser ciudadano de mas lugares, como describe Mackenzie (1978) —ciudadanos de la tierra, o ciudadanos de la original y tradicional *polis*, la ciudad— y de un rango de lugares en el medio. Muchos pueden tener nacionalidad dual, con obligaciones y derechos relacionados a ambos países. La relación entre la ciudadanía y los derechos se ha desarrollado por T.H. Marshall en la década de los cincuentas y por John Urry en la de los noventas.

Marshall sugirió (1950) que la ciudadanía es esencialmente sobre el establecimiento y el ejercicio de derechos. Ciudadanía es la pertenencia a una identidad política que proporciona a sus miembros la protección en particular de los derechos. Los derechos son intrínsecamente lo que es definido por la ciudadanía, como Montero (1992) lo pone: “el elemento primordial que define a la ciudadanía es el goce de los derechos políticos”. La idea de que todas las personas tienen ‘derechos’ es relativamente un concepto nuevo. Hobbes (1651), Locke (1690) y otros definen a la sociedad civil como una relación contractual entre las personas, quienes acceden a unirse para crear un sistema de leyes hechas por el hombre para garantizar derechos particulares —de libertad, propiedad, participación social y libertad de expresión. A diferencia del absolutismo o el derecho divino que había caracterizado mucho a la autoridad política hasta ese punto en la historia, estos derechos dependían del consentimiento de la gente.

Marshall propuso tres etapas en el desarrollo de los derechos de ciudadanía —la ciudadanía otorgó los derechos civiles en el siglo dieciocho, los derechos políticos en el siglo diecinueve, y los derechos sociales en el siglo veinte. Los derechos civiles incluyeron el derecho de propiedad, privacidad, y de libre expresión; los derechos políticos extendieron el derecho de voto desde el propietario masculino más rico hasta los pobres y las mujeres; y los derechos sociales incluyen la educación, el cuidado de la salud y la seguridad social. Generalmente, esta tercera generación no ha sido aún tratada en ningún acuerdo de derechos humanos, pero ahora estamos extendiendo cada vez mas lejos nuestra idea de derechos. John Urry (1995) ha elaborado seis nuevas categorías de derechos dentro de esta tercera generación:

1. *Ciudadanía Cultural* — cada cultura tiene el derecho a preservar su identidad (Turner, 1993);
2. *Ciudadanía Minoritaria* — las minorías tienen el derechos de residir y permanecer en otras sociedades, y tienen los mismos derechos que el grupo dominante (Yuval-Davis, 1997);
3. *Ciudadanía Ecológica* — el derecho de vivir en un ambiente sustentable (Van Steenberg, 1994);
4. *Ciudadanía Cosmopolita* — todos tienen el derecho a relacionarse con otros ciudadanos, culturas y sociedades, sin la interferencia del estado (Held, 1995);
5. *Ciudadanía de Consumidor* — el derecho de abrir el acceso a los bienes, servicios e información (Urry, 1995); y
6. *Ciudadanía de Movilidad* — el derecho de los visitantes y turista de moverse a lo largo y ancho de otros países y sociedades (Urry, 1990).

Los derechos tradicionales de ciudadanía llegaron a convertirse en miembros de un estado soberano, pero esta soberanía ha sido erosionada, particularmente en los últimos seis años: el derecho del estado a garantizar la ciudadanía y a reglamentar en qué derechos los ciudadanos deben ser fragmentados. Esto ha venido en una variedad de formas: la posibilidad de ciudadanía dual o múltiple ha crecido grandemente, por ejemplo. Ciertos derechos han sido ubicados arriba de la nación-estado: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por ejemplo, ubica una obligación moral en estados

signatarios a respetar derechos universales. Mucho más significativamente, la Corte Europea de Derechos Humanos y la Corte de Justicia Europea tienen poderes judiciales que sobrepasan aquellos de los países miembros.

7. PRÁCTICA EDUCACIONAL Y EL DESARROLLO DE LOS DERECHOS Y CIUDADANÍA ACTIVA

Este análisis de ciudadanía concierne esencialmente al establecimiento de derechos y a la separación de estos de la nación estado, ha mostrado como las comunidades han establecido identidades, ciudadanía y derechos. En particular, existen tres maneras en las cuales los derechos de los ciudadanos son diseminados —a través de símbolos icónicos, a través de concepciones abstractas, y a través de la participación activa. ¿Cómo deben nuestros preescolares, escuelas, colegios y universidades diseminar estas ideas de ciudadanía a sus estudiantes? ¿Qué implica enseñar este tipo de ciudadanía?

En *Hacia la Teoría de la Instrucción*, Jerome Bruner (1966) argumenta que “los seres humanos tienen tres maneras de aprender —a través de la acción, a través del imaginario y a través de los símbolos. Cada uno es un sistema con ventajas y desventajas, pero la gloria de la mente humana es que tiene tres formas de comprender cosas, y estas son generalmente traducidas entre sí de una manera que permite no sólo la comprensión profunda, sino la indagación de contradicciones y sinsentidos.”

Para Bruner, estos tres modos del conocimiento son:

- Enactivo, donde la persona aprende sobre el mundo a través de acciones en objetos.
- Icónico, donde del el aprendizaje ocurre a través de la utilización de modelos e imágenes.
- Simbólico, el cual describe la capacidad de pensar en términos abstractos.

El principio subyacente de Bruner para la enseñanza y el aprendizaje es la combinación de actividades concretas, pictóricas y simbólicas lo que conducirán a un aprendizaje más efectivo. La progresión es empezar con una experiencia concreta y después moverla a imágenes para finalmente utilizar la representación simbólica.

Estudios de aprendizaje socio-político muestran como niños jóvenes rápidamente identifican formas icónicas de la nación estado y de comunidad —por ejemplo, niños americanos de seis años de edad reconocen a la bandera, la presidencia, la Casa Blanca y el Congreso (Hess y Torney, 1967; Easton y Dennis, 1969; Connell, 1971; Coles, 1986); y después, en su escolaridad, se les introduce a la representación simbólica o conceptual mediante lecciones cívicas que describen las estructuras y los procesos, las listas de derechos y obligaciones. Sin embargo, es menos común para los estudiantes que se comprometan críticamente en formas enactivas de ciudadanía. Ciudadanía activa requiere de la habilidad del compromiso en la acción por el cambio social, el establecimiento de la solidaridad activa, y la extensión de los derechos: de la necesidad de entrar en el debate, discusión y controversia, y usar todas las habilidades para comprometerse y argumentar con puntos de vista alternativos.

La educación cívica tiene una fuerte tradición de transmitir aspectos simbólicos e icónicos de ciudadanía. La tercera manera de aprendizaje de Bruner, el aprendizaje enactivo, es menos evidente. El comprometerse, particularmente en áreas de controversia, es vista por muchos maestros como problemática. Estudios demuestran que los maestros se encuentran renuentes a comprometerse en problemáticas contemporáneas, y que hacen a un lado las discusiones. El aprendizaje enactivo requiere

compromiso. Este no es un argumento de que los jóvenes no necesitan desarrollar una apreciación y entendimiento de los derechos de ciudadanía que se han logrado tiempo atrás. Estos derechos fueron arduamente peleados, y deberían ser valorados, y deberíamos valorar a aquellos que pelearon por ellos. No todos están seguros, y muchos derechos que ahora están formalmente establecidos todavía necesitan ser reiterados y argumentados —en Europa y en cualquier otro lado— particularmente los derechos de las minorías. Pero ¿cómo podemos traducir este aprendizaje abstracto y conceptual a formas enactivas?

Este artículo argumenta que la ciudadanía tiene lazos poderosos con la identidad y todos los derechos, los cuales han sido fuertemente asociados con el territorio y la nación. Pero estas dos áreas se han vuelto cada vez más complejas y disputadas, y ahora proveen un campo fértil para que los jóvenes exploren lo que la ciudadanía representa en una manera activa y participativa.

Es aquí que los derechos basados en la ciudadanía pueden ser de valor, y particularmente en el desarrollo de olas de derechos humanos descritos por Urry, derechos que todavía deben obtenerse. Muchos jóvenes se encuentran activamente preocupados y comprometidos en muchas de estas problemáticas, y el desarrollo de los derechos supra-nacionales surgen problemáticas de soberanía e identidad. La compleja relación entre los derechos, de identidad y de ciudadanía pueden ser debatidos en una variedad de contextos- local, nacional y otros- y las concepciones de los ciudadanos pueden ser discutidos. Cuando los niños y los jóvenes estén concientes de las situaciones en las cuales los derechos que gozan son negados a otros, los jóvenes frecuente y activamente se comprometen con el trabajo de organizaciones como la de Amnistía Internacional en el cabildeo y demanda de derechos para otros.

Pero un acercamiento más general y personal será a través del reconocimiento de que existen más derechos por obtener. Fraternidad, solidaridad, y las nuevas categorías de derechos de Urry son áreas en las cuales los niños y los jóvenes pueden involucrarse activamente en la argumentación para y por establecer: y es argumentando a favor que se logra que el aprendizaje enactivo ocurra. De hecho, muchos jóvenes están comprometidos en muchas de estas áreas. Por ejemplo, existe un basto interés en, y una simpatía por, los derechos de ciudadanía de diversos grupos culturales, particularmente de cara a la globalización, y en los intentos de preservar culturas y lenguajes. Preguntas de asilo, asentamiento y migración conciernen a la ciudadanía de las minorías y a las identidades múltiples y extendidas: convenciones internacionales sobre refugiados están siendo desafiadas, y muchos jóvenes están interesados en defender activamente y extender estos derechos. La Ciudadanía Ecológica es particularmente potencial con la gente joven: el derecho de vivir en un ambiente sustentable, es un área de activa participación y aprendizaje. Ciudadanía del Consumidor es, para muchos jóvenes una oportunidad para tomar decisiones activamente, demandando los derechos del consumidor y ejerciendo responsabilidades, tales como acortar la explotación de consumidores, trabajadores y de los recursos naturales.

Estas son las problemáticas en las que la CiCe trabaja y sobre las cuales continuaremos enfocando nuestro trabajo por los años a venir.

CONTACTOS

Para información general sobre el CiCe: <http://cice.londonmet.ac.uk/>

Para nuestras publicaciones: <http://cice.londonmet.ac.uk/members/opastnews.htm>

Para nuestras Conferencias: <http://cice.londonmet.ac.uk/links.cfm?page=programme>

Para la Asociación Europea CiCe: <http://cice.londonmet.ac.uk/links.cfm?page=association>

Para el Programa Joint European Masters: <http://cice.londonmet.ac.uk/links.cfm?page=ma>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1983, 1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Archer, L. (2003). *'Race' Masculinity and schooling: Muslim boys and education*. Buckingham: Open University Press.
- Brubaker, R. and Cooper, F. (2000). Beyond Identity. *Theory and Society*, 29(1), pp. 1-47.
- Bruner, J. (1966). *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coles, R. (1986). *The Political Life of Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Colley, L. (1992). *Britons: Forging the Nation 1701 to 1837*. New Haven: Yale University Press.
- Connell, R. (1981). *The Child's Construction of Politics*. Calton: Melbourne University Press.
- Council of Europe (1950). *The European Convention on Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Easton, D. y Dennis, J. (1969). *Children in the Political System*. New York: McGraw Hill.
- European Union (2000). *Charter of Fundamental Rights of the European Union*. Nice: European Union.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Green, A. (1990). *Education and State Formation: The rise of Education systems in England, France and the USA*. London, Macmillan.
- Gundara J. (2006). The Sacred and the Secular: Multiple Citizenship and Education. En J. Sprogøe and T. Winther-jensen T (eds) *Identity, Education and Citizenship and Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hall, S. (1992). New Ethnicities. En A. Rattansi and J. Donald (eds) *Race, Culture and Difference*. London: Sage.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs identity?. En S. Hall and P du Gay (eds) *Questions of Cultural Identity*. London: Sage.
- Hall, S. (1997). Representation, Meaning and Language: The Spectacle of the 'Other'. En S. Hall (ed) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.
- Heater, D. y Oliver, D. (1994). *The Foundations of Citizenship*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Held, D. (1995). *Democracy and the Global Order*. Cambridge: Polity Press.
- Hess, R. y Torney, J. (1967). *The Development of Political Attitudes in Children*. Chicago: Aldine.
- Hey, V. (1997). *The Company She Keeps: An ethnography of girls' friendship*. Buckingham: Open University Press.
- Hobbes, T. (1651). *The Leviathan, or the Matter, Forme & Power of a Common-wealth, Ecclesiasticall and Civill*. London: Andrew Crooke at the Green Dragon.
- Hobsbawn, E. y Ranger, T. (eds) (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jamieson, L. (2002). Theorising Identity, Nationality and Citizenship: Implications for European Citizenship Identity. *Sociología*, 34, pp. 507-532.

- Jamieson, L. (2005). SERD-2000-00260 *Final report: Orientations of Young Men and Women to Citizenship and European Identity*. http://www.sociology.ed.ac.uk/youth/final_report.pdf
- Locke, J. (1690). *Two Treatises on Government*. London: Millar Woodfall.
- Lutz, W., Kritzinger, S. y Skirbekk, V. (2006). The Demography of Growing European Identity. *Science*, 314 (5798) pp. 425.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Mackenzie, W.J.M. (1978). *Political Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Mannitz, S. (2004). Pupils' Negotiations of Cultural Difference: Identity Management and Discursive Assimilation. En W. Schiffauer, G. Baumann, R., Kastoryano and D. Vertyovec (eds) *Civic Enculturation: Nation-State, School and Ethnic Difference in the Netherlands, Britain, Germany and France*. New York: Berghahn Books.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Montero, C. (1992). The concept of citizenship in the treaty on European Union. *Common Market Law Review*, 29.
- Rex, J. (1996a). National Identity in the Democratic Multi-Cultural State. *Sociological Research Online*, 1(2). <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/2/1.html>
- Rex, J. (1996b). Contemporary Nationalism, Its Causes and Consequences for Europe - A Reply to Delanty. *Sociological Research Online*, 1(4). <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/4/rex.html>
- Schissler, H. and Sosyal, Y. (2004). *The Nation, Europe and the World: Textbooks and Curricula in Transition*. New York: Berghahn Books.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. London: Allen Lane.
- Shore, C. and Black, A. (1994). Citizen's Europe and the Construction of European Identity. En V. Goddard, J. Llobera and C. Shore (eds) *The Anthropology of Europe*. Oxford: Berg.
- Smith, A. (1991). *National Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- Smith, A. (1995). *Nations and Nationalism in a Global Era*. Cambridge: Polity Press.
- Soysal, Y. (1997). Changing Citizenship in Europe: Remarks on Postnational Membership and the Nation State. En D. Cesarini y M. Fulbrook (eds) *Citizenship, Nationality and Migration in Europe*. London: Routledge.
- Soysal, Y. (2002). *Rethinking Nation State Identities in the New Europe: A cross-national study of school curricula and textbooks*. ESRC End of Grant Report L213252018. Essex: University of Essex.
- Soysal, Y. (2006). How Europe Teaches Itself?. En J. Spogøe and T. Winther-jensen (eds) *Identity, Education and Citizenship and Multiple Interrelations*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Steenbergen, B. Van (1994). Towards a Global Ecological Condition of Citizenship. En B. Van Steenberg (ed) *The Condition of Citizenship*. London: Sage.
- Turner, B. (1993). Contemporary Problems in the Theory of Citizenship. En B. Turner, *Citizenship and Social Theory*. London: Sage.
- Urry, J. (1990). *The Tourist Gaze*. London: Sage.
- Urry, J. (1995). *Consuming Places*. London: Routledge.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The Modernisation of Rural France 1870-1914*. Stanford: Stanford University Press.
- Yuval-Davis, N. (1997). National Spaces and Collective Identities: Border, Boundaries, Citizenship and Gender Relations. *Inaugural Lecture*, University of Greenwich.