

# EDUCACIÓN Y ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS ANTE EL RETO DEL MULTICULTURALISMO EUROPEO

*José M. Esteve Zarazaga*

*Catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Málaga*

## RESUMEN

El Doctor José Manuel Esteve plantea en este artículo el reto que supone la integración del Estado en una Comunidad política supraestatal, como la que aspira a ser Europa, frente a la diversidad de un Estado organizado en Comunidades Autónomas.

A través de un repaso por nuestra historia, desde los Reyes Católicos a la actualidad, describe momentos en los que la denominada por él "política del crisol" intenta unificar por decreto la diversidad de España.

En su opinión, el proceso de unidad europea deberá basarse en el fortalecimiento de un núcleo de valores comunes capaces de fomentar una identidad europea y promover una unidad real a través de la diversidad.

La situación actual, que traslada a la institución escolar los diferentes modelos de socialización producidos por una sociedad multicultural y multilingüe, plantea nuevos problemas educativos entre los que cita la preparación del profesorado para enseñar en una clase compuesta por alumnos de muy diferentes procedencias, la revisión y ampliación de los contenidos curriculares y el aprendizaje de lenguas para ampliar la comunicación entre los pueblos.

Plantea, en definitiva, una concepción pluralista de la educación desde la aceptación de la diversidad.

## ABSTRACT

In this article, Dr. José Manuel Esteve presents the challenge for our country in a multinational political unit, as Europe hopes to be, as opposed to the variety of a state structured into Autonomous Communities.

Through a review of our history, since the reign of the Catholic Monarchs to the present day, he describes specific moments in which the administration has tried to unify by law the variety of Spain, carrying out what he calls a "melting-pot policy".

According to him, the process of European unification should stand upon the reinforcement of a common body of values which are able to promote a European identity and boost real unity through variety.

The present day situation, which transfers to the educational field the different ways of socialization produced by a multicultural and multilingual society, contemplates new educational problems, among them the qualification of teachers to teach in a class that

comprises students from different origin, the supervision and enlargement of curricular contents and the learning languages in order to improve communication between peoples.

In short, he supports a multifaceted outlook on education after the acceptance of variety.

Forjada históricamente por la unión de antiguos reinos, España presenta en el interior de sus fronteras una diversidad cultural y lingüística, similar, como luego veremos, a la de otros Estados europeos de nuestro entorno.

Tras diversos intentos de producir artificialmente unidad, mediante la negación de la realidad multicultural y multilingüe que está en los orígenes mismos del Estado; en los últimos años, con mayor o menor fortuna, se han ido diseñando distintas políticas educativas en cada una de las Autonomías, con el fin de reconocer en la acción educativa la diversidad real de culturas y de lenguas que componen nuestra geografía.

En el momento actual, un nuevo debate irrumpe con enorme fuerza y gran proyección hacia el futuro: el debate de la unidad europea. Parece, pues, una circunstancia propicia para reflexionar sobre el sentido de la educación en un Estado organizado en Comunidades Autónomas, como reflejo político de su diversidad, ante el reto que supone la integración del Estado en una Comunidad política supraestatal, como la que aspira a ser la Europa de los ciudadanos, desde la declaración solemne sobre la Unidad Europea firmada por los jefes de Estado y de Gobierno en Stuttgart el 19 de junio de 1983 (C.E.E., 1983).

## **1. Diversidad y unificación en el mapa político de España y de Europa**

Los problemas de la educación en una sociedad multicultural y multilingüe deben ser situados, necesariamente, en el contexto político en el que se han formado y en el que actualmente se debaten, ya que este contexto carga la discusión de los temas con significaciones específicas insoslayables. Como señala De Vreede (1990, p. 137) "los problemas que intenta resolver la educación pluralista son, en última instancia, problemas políticos, y es cuestionable si la educación puede resolverlos por sí sola".

La política del crisol la inician en España Isabel I, reina de Castilla, y Fernando II, rey de Aragón (1479 -1515), produciendo un movimiento desde la diversidad hacia la unificación que va luego a repetirse en otros países europeos de nuestro entorno, como el germen de los Estados europeos actualmente existentes. Al igual que el crisol funde los diversos metales que contiene, mezclándolos y uniéndolos en el cuerpo de una nueva aleación, separando las impurezas, Isabel y Fernando inician una política de unificación que va a convertir en un todo a los antiguos reinos medievales y a las minorías étnicas y religiosas que, hasta ese momento, convivían en nuestra geografía. Para comenzar, su matrimonio supuso la unión dinástica de las coronas de Aragón y Castilla; en 1492 se anexionan el reino de Granada y en 1515 el de Navarra. A este proceso político y militar le sigue en el terreno social una política respecto a las minorías, que Reglá (1963) describe en los siguientes términos: "En el aspecto social los problemas más graves derivaron de las supervivencias de las minorías confesionales disidentes -judíos, falsos conversos, mudéjares- que en convivencia con la mayoría

cristiana habían integrado la triple morada vital castellana de la Edad Media. Los reyes decidieron eliminar toda disidencia religiosa. En 1492 fueron expulsados los judíos, y en 1502 los mudéjares granadinos, y los demás de la corona de Castilla, recibieron la orden de convertirse (sic) o de abandonar el país. La Inquisición tuvo a su cargo la salvaguarda de la unidad de la fe en torno a la Iglesia católica" (p. 269).

Para evaluar las consecuencias de la política del crisol hay que hacerse cargo de lo que supuso desde el punto de vista social y demográfico. Las cifras varían en las estimaciones de diversos historiadores: las expulsiones de judíos se sitúan entre los 100.000 judíos expulsados, según Julio Valdeón (1981), en una estimación que él mismo califica de "prudente" (p.67); hasta los 150.000 del citado Reglá (p. 272). Los judíos condenados a muerte por la Inquisición se cifran entre los 2.000 de Reglá (Idid.) y los 5.000 de Domínguez Ortiz (1976, p. 39). La expulsión de la minoría morisca afectó a unas 270.000 personas según las cifras de Caro Baroja (1976, p. 58), y la leyenda negra, si hemos de creer a Voltaire en su *Essai sur les moeurs et l'esprit des nations*, llega a hablar de 700.000 personas.

No es éste el lugar para dirimir discusiones entre los especialistas de la historia, tomemos en todo las cifras más bajas: La política del crisol supuso, al menos, el exilio de 270.000 personas, 2.000 condenas a muerte entre los judíos, al menos otras tantas entre los moriscos, y la quema de las bibliotecas arábicas de Granada en el fuego del crisol purificador de Fray Francisco Jiménez de Cisneros. Todo ello contando con que la población total, en aquellos momentos, era de unos ocho millones de personas y que una ciudad como Barcelona sólo contaba con 35.000 habitantes. La expulsión del 3,37 % de la población supondría en cifras actuales, respecto a la población española contemporánea, enviar al exilio a un millón doscientas ochenta mil personas.

En definitiva, la diversidad real que había configurado nuestra historia se unificó por decreto en los documentos oficiales de los gobernantes, pese a que los habitantes de los antiguos reinos mantuvieron su identidad y sus fueros, y los moriscos y judíos conversos que siguieron viviendo en España mantuvieron ocultas sus prácticas religiosas como parte de su propia identidad.

La guerra de los comuneros con Carlos I, la guerra civil con Felipe V y las guerras carlistas tras el problema sucesorio con Isabel II nos dejan un rastro en nuestra historia de cómo, el espíritu de la diversidad permanecía arraigado en la población, aflorando en cada uno de los momentos de cambio en la monarquía, como máximo exponente del poder central. La segunda República va a suponer el máximo florecimiento de la diversidad, hasta entonces latente, con diversas proclamaciones independentistas entre las que destacan por su importancia y arraigo cultural y popular las de Cataluña y País Vasco. Desde el punto de vista social, la guerra civil y la dictadura militar consiguiente vuelven a instaurar, de nuevo, la política del crisol: España se unifica otra vez por decreto; se anulan los distintos fueros, excepto en Álava y Navarra; el exilio reaparece; los niños cantan a coro en las escuelas: "de Isabel y Fernando el espíritu impera"; y prolifera en las instituciones educativas situadas en zonas bilingües el letrero admonitorio: "Si eres español, habla español".

La Constitución democrática de 1978 va a suponer el reconocimiento legal, bajo la forma de Comunidades Autónomas, de una diversidad existente desde los orígenes del

Estado y más o menos sentida como elemento de identidad cultural, en distintas áreas geográficas, a partir del mantenimiento de la lengua propia y de la diferente capacidad de penetración de la política del crisol a lo largo de la historia.

Los estados europeos se enfrentan ahora a un proceso de unidad supranacional, no exento de problemas, que puede ayudarnos, desde una perspectiva más amplia, a repensar las dificultades políticas y educativas que plantea la diversidad cultural y lingüística.

El primer pensamiento que se impone al abordar el tema es que la diversidad española no constituye una realidad única: En Bélgica, con una extensión territorial mucho más reducida que la española, coexisten la comunidad flamenca, la francófona y comunidades minoritarias de lengua alemana. En Gran Bretaña, las comunidades de Gales, Escocia e Irlanda se constituyen en regiones culturales muy marcadas frente a Inglaterra, pese a que, desde la perspectiva española, hablemos de ésta para referirnos al conjunto o a cualquiera de las otras. Alemania mantiene una estructura federal que reconoce la diversidad de Estados en sus fronteras. Bretones, alsacianos, vascos y corsos, por hablar sólo de las más evidentes, constituyen comunidades culturales y lingüísticas diferenciadas en Francia. Las comunidades alemanas de Dinamarca o del norte de Italia, las minorías de Surinam y surmoluqueñas en Holanda, más la presencia de pequeños estados como Luxemburgo, Liechtenstein, Andorra, Mónaco o San Marino, por poner algunos ejemplos, nos avisan claramente de que el problema de la integración europea es un tema complejo, en el que la suma de doce, hecha con cuidado, da mucho más de doce.

Para acabar de completar el panorama de la diversidad europea, debemos pensar que sobre la existencia de comunidades autóctonas diferenciadas, la inmigración añade nuevos elementos de multiplicidad cultural y lingüística (Schlüter, 1986). El censo escolar de 1983 recogía en Londres la presencia de 50.000 niños escolarizados que hablaban en su casa una lengua distinta del inglés, contabilizándose entre ellos hasta 147 lenguas diferentes, que ordenadas por su extensión nos descubren la importancia entre la población escolar londinense del bengalí, turco, gujrati, español, griego, urdú, punjabí, chino, italiano, árabe, francés y portugués (Inner London Educational Authority, 1985).

En el caso de un pequeño Estado como Luxemburgo, la población de emigrantes extranjeros, compuesta por ciudadanos de más de 20 nacionalidades diferentes, llega a contabilizar el 27% del total de la población, en un Estado en el que los enseñantes, como base de partida, ya tienen que estudiar el francés y el alemán como lenguas básicas (Tschoumy, 1989, p. 8).

En resumen, en el momento actual, observamos en el panorama político de Europa dos movimientos simultáneos que favorecen la diversidad:

- El fortalecimiento de la identidad de los grupos minoritarios autóctonos, tanto en el aspecto cultural y lingüístico, como en el acceso a un mayor poder político mediante fórmulas de autogobierno, tal como es el caso en España, con la organización del Estado en Comunidades Autónomas.

- El aumento de la diversificación de la población, por efecto de la inmigración y de la mayor movilidad de la población, borrando la antigua uniformidad producida por la política del crisol, tanto en los Estados en su conjunto, como en las mismas Comunidades Autónomas minoritarias. Los países de la Comunidad Europea, conforme van consolidando su desarrollo económico, se convierten en objetivos de la emigración de ciudadanos procedentes de áreas geográficas menos desarrolladas, tanto del interior del propio Estado, como, notablemente, de los países del tercer mundo.

La propuesta de unidad europea -con la puesta en marcha de la libre circulación de ciudadanos- supone, paradójicamente, un nuevo elemento en el proceso de aumento de la diversidad, patente desde finales de la segunda guerra mundial, y contrario a los procesos de unificación en los que se construyeron los modernos Estados europeos. El proceso actual más parece sugerir una Europa de las Comunidades Autónomas, en la que el proceso de unidad supranacional, vaya unido al fortalecimiento de las Autonomías regionales, que un improbable desarrollo de alguna política de "crisol" capaz de producir el antiguo proceso de unificación a escala europea.

En este sentido se expresa Toffler (1990), afirmando que "en todos los países, algunas regiones se consideran ya económicamente defraudadas por el Gobierno Central. Los planes y las promesas formales para reducir las diferencias regionales han servido de muy poco,... Además, y dejando aparte las desigualdades económicas, también hay, enquistadas desde antiguo, células étnicas y lingüísticas que son indiscutibles focos de secesión en lugares tales como el Tirol Meridional, Bretaña, Alsacia, Flandes y Cataluña. "Una Europa Occidental unida tendrá que conceder crecientes autonomías locales y regionales, o aplastar todos estos movimientos con mano de hierro"(p. 291).

En efecto, el estallido actual de las repúblicas de la Unión Soviética parece indicarnos que los cambios en los centros de poder, comportan el fortalecimiento de las aspiraciones autonómicas en las regiones culturalmente diversas y unificadas artificialmente por las políticas de crisol. Todo hace suponer que la transferencia de los centros de poder, desde las antiguas capitales hacia la Europa unida, fortalecerá la autonomía de las regiones favoreciendo el modelo de organización "en mosaico", en el cual, cada una de las Autonomías regionales tenderá a organizar su autogobierno en contacto con sus vecinos, al margen de las fronteras tradicionales y de los antiguos centros de decisión: "Mientras la CEE intenta suprimir diferencias y concentrar la toma de decisiones, varias regiones aprovechan este ataque al poder nacional desde arriba para lanzar un ataque paralelo desde abajo. Jean Chemain, director de la agencia para el desarrollo económico de la región de Lyon, en Francia, manifiesta: "El mercado único europeo ofrece una gran oportunidad para acabar con el centralismo de Paris." De hecho, toda la región Ródano-Alpes, a la cual pertenece Lyon, está en tratos con otras regiones de fuera de Francia -Cataluña, Lombardía y Baden-Württemberg- para defender sus intereses mutuos"( Toffler, 1990, p. 290).

Si la unidad europea aumentará aún la diversidad en la población, y una política de crisol es impensable, el proceso de unidad europea deberá basarse en el fortalecimiento de un núcleo de valores comunes, capaces de fomentar una "identidad europea", y de promover una "unidad real a través de la diversidad". Ésta es la noción de la "dimensión europea" que habría de desarrollarse en el terreno de la educación y que aparece por primera vez en el punto cinco de la resolución del Consejo de Ministros de la Educación

reunido el 9 de febrero de 1976 (CEE, 1976). Sin el desarrollo de este núcleo de valores comunes, cuyo contenido veremos más adelante, no parece posible producir la mínima unidad y la cohesión necesaria para que, a través de la diversidad y de la regionalización de las decisiones políticas en el marco de las Autonomías, el proyecto de unidad europea se convierta en una realidad fundada sobre bases sólidas.

## **2. La ruptura del proceso de socialización en la educación: Del crisol a la ensaladera.**

El modelo educativo del crisol lo desarrolla en Estados Unidos John Dewey, cuando a este país llegaban cientos de emigrantes de otras culturas a los que se trataba de "fundir" en la cultura de raíz anglosajona, basada en la idea de la democracia y en la lengua inglesa (Dewey, 1916). De esta forma, sobre la base de un consenso más o menos difuso, la educación reproducía núcleos de valores ampliamente aceptados, tendentes a una socialización convergente, es decir, a la unificación e integración de los niños en la cultura dominante.

La institución escolar se convierte así en instrumento de la unidad política. John Dewey explicita claramente la política del crisol en educación en su libro *Democracia y Educación*: "Dentro de la ciudad moderna -nos dice-, a pesar de su unidad política nominal, existen probablemente comunidades, costumbres, tradiciones, aspiraciones y formas de gobierno y control más diferentes de las que existían en todo un continente en una época anterior... En tiempos antiguos, la diversidad de grupos fue en gran parte un asunto geográfico. Había muchas sociedades, pero cada una dentro de su propio territorio, era relativamente homogénea. Pero con el desarrollo del comercio, de los transportes, de la intercomunicación y la emigración, los países como los Estados Unidos están compuestos por una combinación de grupos diferentes con costumbres tradicionales diferentes. Esta situación es la que quizá, más que otra causa, ha motivado la demanda de una institución educativa que proporcione algo que equivalga a un ambiente homogéneo y equilibrado para la juventud. Sólo de este modo pueden contrarrestarse las fuerzas centrífugas desarrolladas por la yuxtaposición de grupos diferentes dentro de una misma unidad política"(pp. 31-32).

El párrafo final de Dewey vuelve a situar la discusión del problema de la educación en una sociedad multicultural y multilingüe en su última dimensión política, tal como ya antes he subrayado citando a De Vreede. El programa práctico que Dewey propone diseña la táctica de penetración del modelo del crisol:

- La convivencia en las mismas escuelas de los jóvenes procedentes de distintas minorías raciales, religiosas y culturales debe tender a la creación de una nueva mentalidad superadora de la diversidad.
- La presencia de materias de estudio comunes debe acostumbrar a todos a "una unidad de perspectiva".
- La escuela debe eliminar las "diferentes normas de juicio y emoción" evitando "las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales", de tal forma que se convierta en un factor de estabilidad y equilibrio frente a la disociación de grupos de valores contrapuestos.

- "Es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales... La escuela tiene el deber de eliminar... [lo indeseable, lo trivial, lo positivamente perverso] del ambiente que ella proporciona y por tanto de hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario".
- "Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio". (Dewey, 1916, pp. 29-31).

Esta podría ser, a grandes rasgos, con sus aspectos más relevantes, la caracterización de la política educativa del crisol. Una política tendente a la unificación cultural y basada en la concepción de la educación -como defendiera Durkheim (1911) por la misma época- como "una socialización metódica de la generación joven" (p. 98).

Sin embargo, frente a este modelo de socialización convergente, en el momento presente nos encontramos ante concepciones de la educación que defienden auténticos modelos de socialización divergente: por una parte vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural y multilingüe, cada vez más extendida, nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza. El modelo del crisol ha sido sustituido por el de la "ensaladera", en la que se mezclan diversos ingredientes, con la idea de que cada uno de ellos aporte su toque original a un conjunto que se caracteriza por la diversidad de sus componentes.

Alvin Toffler, en *El cambio del poder* (1990, p. 294) nos describe este fenómeno contemporáneo con las siguientes palabras: "Bajo el impacto del nuevo sistema de producción, por doquier, la resistencia al "crisol de razas" está fortaleciéndose. Antes al contrario, los grupos raciales, étnicos y religiosos exigen el derecho a ser -y a mantenerse- orgullosamente diferentes. La asimilación era el ideal de la sociedad industrial, como correspondía a su necesidad de una masa laboral homogénea. La diversidad es el nuevo ideal, como corresponde a la heterogeneidad del nuevo sistema de creación de riqueza".

El fenómeno más importante producido en la educación española en los últimos veinte años que median entre la reforma de la Ley General de Educación de 1970 y la reforma actualmente en curso, es, sin duda, la escolarización plena del cien por cien de los niños en edades definidas como de escolaridad obligatoria y la multiplicación creciente del porcentaje de alumnos que asisten a la enseñanza secundaria no obligatoria. Hace veinte años, el sistema de enseñanza sólo integraba en su alumnado, a un porcentaje reducido de los niños en edad escolar de las clases sociales más desfavorecidas. Y sólo en la enseñanza primaria. Este porcentaje iba luego reduciéndose conforme se ascendía por los distintos niveles de la secundaria y la Universidad. Esta reducción de la población escolarizada producía una cierta unidad en torno a los valores de la clase media y alta, integrando, por asimilación, en este núcleo de valores, a los niños de las clases sociales más desfavorecidas que sobrevivían a los distintos escalones selectivos del sistema

escolar. Sin embargo, en el momento presente, la nueva situación de escolarización plena supone la incorporación a nuestras aulas de alumnos con sensibilidades culturales y lingüísticas muy diversas y con una educación familiar de base que ha fomentado valores muy distintos desde diferentes subculturas. No es de extrañar, por tanto, el desconcierto y las nuevas dificultades de los profesores situados en las zonas geográficas donde esta diversidad cultural es más patente: territorios bilingües, extrarradios de las grandes ciudades con población de aluvión, zonas con altas tasas de inmigración...etc.

No es casualidad que la guerra del chador en Francia, haya tenido como campo de batalla a las instituciones escolares. De hecho puede considerarse como un ejemplo emblemático de las múltiples paradojas que enfrentan nuestros profesores en la política educativa de la ensaladera: Si piden abandonar el chador, decidiéndose por una enseñanza que defienda la igualdad de la mujer, serán acusados de no respetar la cultura originaria de las niñas musulmanas y de pretender imponerles la cultura dominante. Si se deciden por el respeto a sus tradiciones culturales, y al tradicional chador, serán acusados de perpetuar la desigualdad entre los sexos, permitir el machismo y producir en las niñas una educación para la sumisión y la subordinación al varón.

Cada vez más, el profesor se encuentra en clase con los diferentes modelos de socialización producidos por la sociedad multicultural y multilingüe. Ser profesor en el extrarradio de cualquiera de las grandes ciudades europeas equivale a dar clase a un conglomerado de alumnos, unidos sólo por la emigración, y que han recibido su socialización primaria en diferentes culturas, e incluso en diferentes lenguas maternas.

El momento actual va a exigir del profesor reestructurar sus valores y objetivos educativos. El proceso de socialización convergente en el que se afirmaba el carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental, ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente, que obliga a una diversificación de la actividad del profesor para atender así a la diversidad de sus alumnos.

- La diversidad de la población estudiantil depende de la conjunción de cuatro factores:
- De la presencia de grupos autóctonos minoritarios o minorías autóctonas.
- De la mayor o menor presencia de ciudadanos de otros territorios, llegados por emigración, y que se han establecido permanentemente en la sociedad anfitriona.
- De la presencia de emigrantes transeúntes, temporalmente instalados en la sociedad anfitriona, pero con un sentimiento de identidad fuertemente arraigado en su cultura originaria a la que piensan reintegrarse.
- Del fortalecimiento del sentimiento de la propia identidad en los diversos grupos resultantes de la socialización divergente en diferentes subculturas.

En efecto, además de las minorías étnicas o culturales autóctonas y de las llegadas masivas de emigrantes, echar un vistazo a una clase de secundaria en una gran ciudad, equivale a observar a diferentes elementos integrantes de las más variadas tribus



urbanas: rockeros, punkies, skin heads, okupas, yonquis, nuevos románticos...etc. La diferencia entre los mods y los heavies se vuelve importante para el profesor, porque debajo de cada una de estas modernas tribus urbanas no sólo hay una peculiar manera de vestir; hay también una concepción de la vida orientada desde la perspectiva de un conjunto de valores específicos. Sin embargo, no es fácil para el profesor entender a los alumnos que las componen, ya que estas subculturas y tribus urbanas, cada vez nacen, florecen y desaparecen a un ritmo más rápido, a veces, simplemente, por la efímera moda de una película de éxito.

Algunos profesores añoran los "viejos tiempos" en los que sólo accedían a las aulas, sobre todo en la enseñanza secundaria, los niños de las clases media y alta. La masificación de la enseñanza ha borrado la uniformidad que suponía este acceso restringido a la educación. En el momento actual, muchos profesores necesitan criticar su propia mentalidad para aceptar la presencia en las aulas de niños formados en sus primeros años en procesos de socialización dispares, cuando no claramente divergentes. En muchos casos, además, el profesor debe asumir labores educativas básicas de las que el alumno ha carecido en el medio social del que proviene. Esto hace que, ante la diversidad, se diversifique, necesariamente, la labor a desarrollar en la función docente.

La diversidad aparece como un nuevo signo de los tiempos que, como nos advierte Toffler (1990, p. 295), tiene que llevarnos a reconsiderar los conceptos que actualmente tenemos de la "sociedad de masas" y de los "medios de comunicación de masas". En efecto, grupos que antes nos parecían homogéneos no dejan de diversificarse, estableciendo importantes diferencias que vacían de sentido uniforme a expresiones como "los países árabes" o "la clase obrera", por poner sólo un par de ejemplos. Además, los "medios de comunicación de masas" cada vez tienen un poder de penetración menos uniforme, al decrecer sus audiencias por efecto de la multiplicación de cadenas y emisoras. La composición de nuestra sociedad en el momento actual está cambiando aceleradamente desde la idea de la "sociedad de masas" que está perdiendo terreno por momentos, hacia una configuración de "sociedad del mosaico".

Al releer a Durkheim (1911) desde esta perspectiva, observamos la diferencia entre lo que he venido llamando "proceso de socialización convergente" y "proceso de socialización divergente". En 1911, Durkheim podía escribir, como un ejercicio de sociología descriptiva, que "existe en cada periodo, un modelo normativo de la educación, del que no nos es lícito apartarnos sin tropezar con vivas resistencias que intentan contener las veleidades de los disidentes"(p. 93). Casi cien años más tarde, observamos la presencia simultánea, en una coexistencia más o menos pacífica, y a veces problemática, de diversos modelos normativos de la educación, apoyados por diversos grupos sociales que defienden diferentes conceptos del hombre y de la sociedad. Los procesos educativos resultantes de esa diversidad de modelos están produciendo, en la actualidad, procesos de socialización divergentes, muy alejados de la tendencia unificadora que en su día supuso la política educativa del crisol.

De hecho esta imagen de diversidad en nuestro sistema educativo aparece ya recogida en la bibliografía internacional, situando la organización de la educación en el Estado de las Autonomías como una de las experiencias más avanzadas de Europa en la descentralización del sistema educativo. Vaniscotte, en su libro *70 Millions d'élèves. L'Europe de l'éducation* (1989), describe el sistema educativo español destacando la organización autonómica como el hecho más relevante para caracterizarlo: "La

Constitución de 1978 -nos dice- se ha orientado hacia una fórmula original, que rompe resueltamente con la fuerte centralización de años anteriores, al fijar el reparto de competencias y la participación en las responsabilidades entre el Estado y las diecisiete Comunidades Autónomas del territorio nacional" (p. 44).

### **3. La sociedad multicultural y multilingüe ante el reto de la unidad europea.**

La nueva perspectiva de la educación en entornos sociales multiculturales y multilingües es una realidad cuya presencia aumentará en los años futuros. En la medida en que se vaya aumentando la movilidad de los ciudadanos en Europa, nuestras sociedades aún se irán diversificando más.

Nuevos problemas educativos van a plantearse como resultado de esta evolución prevista. Como ejemplo baste citar dos de los más evidentes.

En primer lugar, necesitaremos preparar a nuestro profesorado para las nuevas dificultades que supone el enseñar a una clase compuesta por alumnos de muy diferentes procedencias culturales y lingüísticas. Jean-Daniel Rohart (1987) comenta con gran realismo sus problemas como profesor en un liceo de las afueras de París, enseñando en una clase con alumnos de más de doce procedencias culturales diferentes: Referencias que en un entorno cultural francés carecen de mayor significación, pueden ser interpretadas como amenazas, afrentas, rarezas o excentricidades desde la perspectiva de otra sensibilidad cultural. Rohart nos cuenta, por ejemplo, que al pedir a un alumno que escribiera en la pizarra la frase: "Abuelo dónde está Dios", éste escribió: "Abuelo dónde está...", alegando que no podía continuar la frase ya que su religión le prohibía escribir el nombre de Dios. Igualmente, una referencia a las industrias cárnicas del cerdo puede suponer un roce con la sensibilidad de los alumnos de procedencia cultural musulmana. Nuestras expresiones coloquiales están llenas de trampas que pueden herir la sensibilidad de nuestros alumnos en contextos multiculturales. Sin ninguna animadversión racial he visto a un profesor, en clase de historia, utilizar con naturalidad la expresión "trabajar como un negro", referida a los campesinos españoles del siglo XVIII, pero provocando la intervención molesta de un alumno guineano. Igualmente, he oído decir que una mala jugada era "una judiada" en presencia de una alumna de religión judía; y, personalmente, he sembrado el desconcierto y la desolación en un auditorio chileno afirmando inadvertidamente que "el coloquio se prolongaría hasta las siete y pico".

En segundo lugar, los procesos de socialización y de asimilación cultural implícitos en la actuación educativa, plantearán problemas nuevos al extenderse la presencia de entornos multiculturales y multilingües. El diario EL PAIS de 8-IX-1989 publicaba la noticia de la falta de profesores en Gran Bretaña y de la necesidad de reclutar profesorado, para poder comenzar el curso 1989-90, trayéndolo de Holanda, las Barbados, Guyana Británica y otros alejados países de la Commonwealth. Desconozco el nivel de dominio y adaptación a la cultura y la lengua inglesa de estos profesores, pero tengo que confesar, modestamente, que si yo tuviera que explicar lengua o historia inglesa, no podría garantizar un alto nivel de calidad en mi trabajo como profesor. Y, desde luego, si la educación de un país queda en manos de profesores procedentes de otra cultura, educados en otra lengua, costumbres y coordinadas socioculturales, el mantenimiento de los valores específicos sobre los que se basa la identidad cultural de ese país se verá profundamente modificado.

Para comenzar será necesario dar una buena barrida a las expresiones nacionalistas, despectivas hacia otros países, que siembran algunos de los libros de texto, en muchos de los países europeos. No considero compatible el camino hacia la unidad europea estudiando en libros de historia que se refieren a Inglaterra como "la pérfida Albión", o que al hablar de Portugal consideran una "exigencia" la "unidad ibérica", bajo dominio español, por supuesto (Edelvives, 1963).

Por otro lado, será necesario revisar y ampliar muchos de los contenidos curriculares, sobre todo en las materias humanísticas, donde hay profundas diferencias entre los distintos países europeos. En cada uno de ellos se estudian figuras irrelevantes y obras mediocres muy de segunda fila, sólo conocidas en el ámbito de ese país determinado, mientras que lo desconocemos todo o casi todo de figuras y obras de primera fila de otras culturas europeas, sólo y exclusivamente porque se han producido fuera del marco de las fronteras de nuestro país de origen. De esta forma, incluso una persona culta, en cuanto sale de su país de origen apenas si tiene referentes para entender los principales movimientos culturales del resto de los países europeos.

Identidad, unidad e interdependencia son las tres incógnitas básicas a despejar en el problema de la educación ante la unidad europea.

Por una parte, no sólo los estados miembros deben mantener su identidad; sino que, en el interior de estos estados, coexisten -como hemos visto- numerosas comunidades minoritarias cuya identidad habrá igualmente que salvaguardar, para que la riqueza cultural europea no resulte empobrecida en el proceso de integración.

La apertura hacia una nueva unidad, de mayor amplitud, plantea recelos en algunas de estas comunidades minoritarias, que dudan entre la necesidad de salvaguardia de su propia identidad, frente al riesgo de la apertura hacia una nueva entidad multicultural y multilingüe, en la que unas dimensiones mayores destaquen la amenaza de extinción de su lengua o de su cultura, aún más minoritarias.

Ahora bien, para que el mantenimiento de la propia identidad no derive en provincianismo y en aislamiento, se impone, como señala Tschoumy (1989,p.8), la aceptación de una "dinámica de interdependencia", en la que se comprenda el proceso de unidad europea como una necesidad marcada de hecho por la imposibilidad de mantener aisladas las pequeñas comunidades minoritarias, o las entidades mayores de los estados miembros. Una "dinámica de interdependencia" que mantenga la voluntad de la integración, valorándola como un hecho positivo y no sólo como una necesidad impuesta por la competencia de los mercados internacionales.

Esta voluntad de integración señalará la barrera decisiva de la unidad europea ya que habrá grupos que no deseen fomentar el proceso de integración, por considerar que ello puede amenazar sus intereses o la cómoda vida cotidiana de su comunidad de origen, interpretando como "mantenimiento de su propia identidad" el aislamiento provinciano en las costumbres y tradiciones de su región, según los viejos patrones de la sociedad rural. La voluntad de integración sólo va a ser apoyada allí donde se acepte la idea de que la "dinámica de interdependencia" es una necesidad marcada por el desarrollo actual de nuestra sociedad, en la que los problemas de un país ya no quedan reducidos al marco de sus fronteras, sino que plantean repercusiones inmediatas sobre los países circundantes; y en la que el progreso científico y técnico, sin el cual no queda otro

futuro que la decadencia, depende, cada vez más, de la comunicación y la cooperación constantes entre diferentes países.

Frente a la tentación de interpretar como provincianismo la idea del mantenimiento de la propia identidad vale la pena recordar el quinto elemento del programa práctico de Dewey que supone una concepción de la educación como un proceso de apertura hacia comunidades y concepciones más amplias de aquellas, a las que, por nacimiento, consideramos como propias: "Es misión del ambiente escolar...-nos dice- tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio" (1916, p. 30).

La dinámica de cambio social y político, generada por el reto de la unidad europea, va a exigir de la educación una acción simultánea en dos direcciones complementarias: Por una parte, el mantenimiento de la propia identidad de los Estados miembros y de las minorías culturales y lingüísticas que componen Europa, objetivo que puede cumplirse con más acierto en una organización regional de la educación, tal como ahora se plantea en el marco de las Comunidades Autónomas. Y, al mismo tiempo, voluntad de integración y de unidad, basada en la comprensión de la dinámica de interdependencia propia de nuestra sociedad actual, buscando la forma de que nuestros sistemas educativos preparen a los ciudadanos para superar las limitaciones del grupo social de origen, haciéndoles capaces de mantener un contacto fluido con otras comunidades culturales y lingüísticas.

La necesidad de ampliar la comunicación fuera de las fronteras del grupo social en el que se ha nacido, nos lleva a plantearnos el problema del aprendizaje de las lenguas en el proceso educativo.

#### **4. La lengua de enseñanza: Identidad, interdependencia y unidad.**

En educación, la forma de compatibilizar estos tres elementos se expresa muy específicamente en el tema clave de elección de las lenguas de enseñanza.

Para que la libre circulación de los ciudadanos europeos sea una realidad que vaya más allá del ámbito de las declaraciones de principios, es imprescindible el dominio de otras lenguas, además de la primera aprendida por el niño, que habría de ser utilizada, hasta donde sea posible, como lengua básica para su enseñanza.

Aquí aparece ya una primera opción, dependiendo de que se respeten las diferencias lingüísticas y culturales de origen, o de que se implante el principio de territorialidad. Dicho de otro modo, aparece la opción de implantar la lengua del territorio como lengua de enseñanza, o bien la de respetar la lengua original del niño como un elemento básico de respeto a su identidad.

Bliss (1989) defiende la utilización de la lengua materna del niño frente al principio de territorialidad utilizando las siguientes proposiciones:

- Nuestra lengua es un elemento esencial de nuestra propia identidad: "El lenguaje expresa nuestra identidad individual; nuestra lengua define quienes somos", ya

que "es a través del lenguaje como organizamos y damos sentido a nuestra experiencia sobre el mundo".

- La imposición de una lengua ajena supone un ataque a la propia identidad: "Rechazar mi lengua -nos dice- es rechazarme a mí, cualquier intento para cambiar mi lengua es un intento para cambiar lo que yo soy".
- La lengua materna expresa la conciencia de pertenencia a un grupo: "Este sentido de identidad viene en buena medida del sentido de pertenencia a un grupo", ya que afirmamos nuestra identidad individual usando un lenguaje con el que presentamos a los demás nuestra solidaridad con un grupo (pp.60-61).

Sobre la base de estas ideas, se ha fundamentado el principio de respeto a la lengua materna como lengua de enseñanza, planteando, como se ha hecho en Suecia y Gran Bretaña, el deber de la sociedad de preservar el derecho del niño a su lengua materna, evitando "la confusión emocional e intelectual del niño privado en la escuela de su lengua materna" (CERI,1987; Bullock Report: DES, 1975).

Sin embargo, el principio de enseñanza del niño en su lengua materna sólo puede llevarse a la práctica, razonablemente, allí donde hay unas minorías establecidas que, dentro de un territorio, mantienen una cierta entidad, bien por su concentración geográfica en un área determinada o bien por su incidencia demográfica.

A nadie puede extrañar que, pese a la declaración de intenciones del Informe Bullock, no se haya hecho realidad el principio de enseñanza en la lengua materna con una situación real como la descrita en Londres. Atender en la práctica este principio, aplicándolo a 50.000 niños dispersos geográficamente por una gran ciudad, y divididos entre sí en 147 grupos lingüísticos, se plantea como una tarea difícil y que requeriría la inversión de enormes recursos. Quizá por ello, el más reciente Informe Swann (DES,1985), parece dejar la responsabilidad de mantener las lenguas de las comunidades minoritarias, en estos casos, a las comunidades más que a las escuelas.

Sin embargo, mientras sea razonablemente posible, el principio de enseñanza en la lengua materna parece mejor que la aplicación cruda y simple del principio de territorialidad, según el cual, todos los niños escolarizados en una determinada zona geográfica se verían obligados a recibir enseñanza en la lengua y la cultura dominantes.

A este respecto, vale la pena clarificar, siguiendo a De Vreede (1990, p. 130), que la definición de "cultura dominante" depende de la concentración de poder político en un determinado grupo social; de tal manera que un cierto grupo social, minoritario en el conjunto de un Estado, puede constituirse en el grupo dominante una vez conseguido el poder político en el interior de una Comunidad Autónoma, llevando de nuevo al gobierno regional y a la organización de la educación en su propio territorio la contraposición: cultura dominante - cultura subordinada, solo que con distinto signo.

La aplicación del principio de territorialidad aparece históricamente como un instrumento para "reconstruir identidades culturales parciales a instancias de nacionalismos" (Reguzzoni y Vaniscotte, 1986, p.9); y suele aplicarse sobre la base del principio de favorecer la comunicación y fomentar la unidad y la identidad cultural. Ya hemos comentado sus efectos criticando la política del crisol y la consigna: "Si eres

español habla español". En buena medida expresa la actitud del gobernante y de la cultura mayoritaria de que en su territorio debe hablarse su lengua y que, para fomentar la unidad y la comunicación en el interior de su territorio, puede presionarse a los ciudadanos para que se expresen en la lengua mayoritaria, en detrimento de su lengua materna. En definitiva, como señala Halsey (1972), los problemas de la educación en la sociedad multicultural y multilingüe derivan de la presencia de problemas sociales y de la tendencia a convertir los problemas sociales en "educativos" y esperar que la educación los resuelva.

Otro de los argumentos que suelen emplearse en defensa del principio de territorialidad en la utilización de las lenguas de enseñanza, se basa en la futura utilidad del aprendizaje de la lengua mayoritaria para el niño de una cultura minoritaria que ha de vivir en ese territorio. Frente a este argumento, cabe defender la idea de que ya se dota de una cierta presión social a una lengua al convertirla en lengua oficial de un territorio, ya que en el acceso a múltiples puestos de trabajo va a exigirse el dominio de esa lengua. Por esta razón, la simple declaración de una lengua como oficial lleva al afianzamiento de su uso, al dotarla de poder político y económico. Sin embargo, la implantación del principio de territorialidad frente al respeto de la lengua materna como lengua de enseñanza presupone que ese niño, por el hecho de haberse educado en un territorio va a vivir en él el resto de su vida, lo cual implica el olvido de la actual tendencia al aumento de la movilidad de la población. Tendencia que se verá aumentada al hacerse realidad el principio de la libre circulación de ciudadanos en Europa. En efecto, de los cuatro elementos de diversidad de la población estudiados previamente, las minorías transeúntes, temporalmente afincadas en un territorio, cobran cada vez una mayor importancia, complicando la idea de hacer obligatorio el aprendizaje de las dos lenguas oficiales de un territorio bilingüe por el simple hecho de que el niño vaya a residir en él durante breve tiempo. Parece más razonable dejar a la elección del niño el seguir la enseñanza en una de ellas, para no obligarlo a ser trilingüe, antes de comenzar el aprendizaje de otras lenguas.

Es bien cierto que la utilización de distintas lenguas marca diferencias entre las personas; y que cuando se corta la comunicación, una comunidad se disgrega, potenciándose la fragmentación, la sospecha y la hostilidad entre los diferentes grupos que la componen, que pasan entonces a emplear su lengua como un medio de marcar diferencias y de subrayar así su adscripción a un grupo. Igualmente, la lengua aparece como el elemento más potente en el mantenimiento de la identidad de un grupo, que corre el peligro de la asimilación cultural si pierde su identidad lingüística. A este respecto, Caro Baroja señala que "la comunidad de lengua hace la unión más perceptible entre los hombres"(1985, p. 107), si bien nos advierte de que "ni la lengua, ni las costumbres, ni las leyes, ni las creencias se pueden imponer por la fuerza, ni tampoco por disposiciones políticas democráticas"(p.35); destacando, además, que la unidad de lengua no asegura la concordia.

Todas estas consideraciones pueden aplicarse a la discusión de la última propuesta que cabría hacer respecto a la lengua de enseñanza: el establecimiento, bajo los auspicios de la unidad europea, de una lengua oficial única en Europa. Evidentemente esta medida sería práctica, en tanto que aumentaría la comunicación y reduciría las dificultades educativas, ya que todos los ciudadanos europeos no tendrían que aprender más que dos lenguas: la propia y la oficial europea. Igualmente, esta propuesta daría una mayor cohesión a la Comunidad Europea, fomentando la unidad y haciendo más real la libre

circulación de ciudadanos. Sin embargo, como nos advierte Willems (1989, p.55), "una política que pretendiera constituir una o dos lenguas principales en los medios de comunicación exclusivos, a través de las fronteras de los Estados, a expensas de muchas otras, sólo simplificaría aparentemente la integración europea. Rehusar el planteamiento de mantener una liberal diversidad de lenguas y culturas, no sólo empobrecería culturalmente la Europa del futuro, sino que también causaría resentimiento en las comunidades de lengua minoritaria".

Bliss (1989), citando a Pattanayak (1987), argumenta igualmente en contra de la idea de imponer lenguas oficiales, utilizando la referencia histórica a intentos similares en un Estado tan profundamente multicultural y multilingüe como es la Unión India. En este sentido, contrapone una situación en la que las identidades son reconocidas y las diferencias respetadas, en la que "la inteligibilidad no es del 100%, pero la comunicación está por encima del nivel de supervivencia y es suficiente para establecer una relación de convivencia", frente a las tensiones intercomunales que se han visto aparecer a partir del intento de imponer lenguas oficiales (p. 63).

En definitiva, el intento de plantear una o dos lenguas oficiales como elemento de integración europea y como lenguas de enseñanza, podría provocar el rechazo experimentado en otras situaciones y en otros Estados, cuando el poder ha preconizado el uso de una lengua como elemento de unidad impuesta. Máxime, cuando una medida como ésta puede suponer, en la práctica, el deseo de mantener el poder económico mediante la dominación lingüística.

En esta misma línea, hay que subrayar la diferencia de status entre las lenguas como un elemento a tener en cuenta, por sus inevitables repercusiones, en un planteamiento realista del problema. Evidentemente, no todas las lenguas ni las culturas gozan del mismo prestigio, debido a las distintas oportunidades que proveen para el acceso al poder social y económico. No es lo mismo ser bilingüe en galés e inglés, que serlo en francés e inglés, en tanto que las oportunidades del niño de cara al mercado de trabajo aumentan considerablemente. Como señala Bliss (1989), "el niño bilingüe en inglés y francés es percibido como aventajado. Mientras que el niño británico que es bilingüe en gujrati y urdú es percibido como un problema"(p.64).

Por estas mismas razones, hemos visto en España en los últimos veinte años, un espectacular retroceso del francés como segunda lengua de enseñanza en beneficio del inglés; si bien aún se percibe como una situación ideal el dominar el francés, como tercera lengua, frente a otras opciones. La influencia del diferente prestigio de las lenguas en un contexto geográfico y en una situación histórica determinada va a constituirse, de hecho, en un elemento determinante en las elecciones de aprendizaje de otras lenguas por los alumnos, constituyéndose así en un factor a tener en cuenta en el diseño de las políticas educativas al respecto.

Además, no puede perderse de vista el hecho de que las lenguas son los elementos de expresión de unas culturas determinadas, de tal forma que la traducción de un libro o de un trabajo científico al inglés, en el momento actual, le asegura una difusión a escala mundial que no puede asegurarse con la traducción a ninguna otra lengua. Y esta situación no deriva, exclusivamente, del número de personas que utilizan el inglés como primera o segunda lengua; sino, fundamentalmente, del hecho de que los avances en la producción científica, en muchos campos de investigación, se escriben en inglés. Sin

embargo, aun reconociendo esta realidad de hecho, el intento de establecer, legislativamente, una o dos lenguas oficiales sería interpretado como una amenaza por las comunidades lingüísticas y culturales con menor status social y económico.

Estableciendo un paralelismo, podrían reproducirse en el terreno cultural y lingüístico, las tensiones existentes en el terreno económico entre países ricos y países pobres. Sobre todo si el rico, desde su posición de fuerza, actúa en el terreno cultural desde planteamientos prepotentes y chauvinistas, basados exclusivamente en la potencia de su lengua y de su cultura.

La tensión entre la necesidad de un lenguaje común y el reconocimiento del pluralismo lingüístico, pasa necesariamente por la actitud de tolerancia y de respeto hacia el esfuerzo que hace la persona que tiene que expresarse en una lengua que no es la suya. Este debe ser un objetivo educativo básico en el proceso de unidad europea. Si bien, es una actitud educativa que debe comenzar planteándose en el interior de cada lengua. Ya que en todas ellas, están instauradas tradicionalmente la ridiculización de las imperfecciones regionales en el uso de la lengua; motivo de burlas y de tensiones entre quienes se consideran a sí mismos como los depositarios de la pureza lingüística, frente a los "otros" a los que se mira como inferiores por sus formas de expresión.

Por todo ello, reviste una especial importancia educativa el desarrollo del deseo de comunicarse, del sentido de comunidad con otros, a partir del cual surge la iniciativa de aprender otras lenguas y de acercarse a otras culturas. Sólo el desarrollo de este impulso hacia la comunicación, puede superar los recuerdos de las guerras y enfrentamientos que se acumulan en la historia europea, y las reducidas concepciones nacionalistas que promueven el aislamiento y el desprecio hacia "los otros".

En este sentido se expresa De Vreede (1990, p.137) al afirmar que "el cambio esencial de la educación pluralista lleva a hacer una revisión crítica de todo el currículum", que mucho más allá de la lengua de enseñanza se plantee el tema de las actitudes que desarrolla la educación hacia otras lenguas y culturas. Hesari y Hill (1989, p. 3) nos ofrecen un programa práctico de desarrollo de la educación pluralista, proponiendo como objetivos: "hacer capaces a los niños de desarrollarse hacia la madurez con la capacidad de reconocer la desigualdad, la injusticia, el racismo, los estereotipos, los prejuicios y los sesgos (...) dotándolos con el conocimiento y las destrezas para ayudarlos a desafiar y a intentar cambiar esas manifestaciones allá donde las encuentren".

En la misma línea, Alkan (1990, p. 114) nos advierte de la necesidad de concretar en el orden práctico de las decisiones curriculares los planteamientos multiculturales defendidos como objetivos políticos, destacando la necesidad de que los proyectos curriculares multiculturales descendan al terreno de la práctica y se concreten en decisiones operativas. Éstas han de suponer la defensa de la educación pluralista en:

- La selección de valores, experiencias y conocimientos que componen el currículum.
- La organización secuencial de desarrollo del currículum y,
- La transmisión cultural que hacen nuestras escuelas con su actuación educativa.



Sin la base valorativa de una concepción pluralista de la educación, las decisiones sobre el tema de las lenguas de enseñanza no dejarán de ser una decisión conflictiva, que trasladará al ámbito educativo las tensiones sociales generadas por las decisiones del poder político.

## **5. La dimensión europea de la educación.**

En el ámbito europeo, es el desarrollo de ese impulso hacia la comunicación el que nos hará capaces de superar la estrecha concepción de la unidad europea como una comunidad de intercambios comerciales, a la búsqueda del refuerzo de una más profunda identidad europea. Respetuosa de la riqueza multicultural y multilingüe. Cuidadosa con la diversidad. Pero, también consciente de la existencia de un marco de unidad e identidad que es posible rastrear históricamente, -como señalan Reguzzoni y Vaniscotte (1986, p. 7)- desde "la confluencia de la filosofía griega, el derecho romano y la moral cristiana", hasta la constitución de unos Estados basados en las ideas del pluralismo y la democracia. Sin olvidar los variados movimientos culturales que hemos compartido y los acontecimientos históricos vividos en común.

La democracia griega, la música alemana, el Renacimiento italiano, la Ilustración francesa, el Siglo de Oro español, la pintura flamenca, la novela irlandesa, los descubrimientos marítimos portugueses, la revolución industrial inglesa, la legislación social danesa, son manifestaciones cuyas repercusiones culturales sobrepasan las fronteras de su país de origen, para formar en Europa una experiencia compartida con un perfil determinado.

Hablar de una identidad europea, no es aún hablar de un retrato de perfiles perfectamente definidos; pero sí es más que un boceto de rasgos imprecisos. Sobre todo si aceptamos el concepto de Caro Baroja (1985) de "identidad dinámica". Entendiendo que la identidad de una comunidad determinada, no consiste en el mantenimiento de una lengua, una cultura y unas tradiciones inmóviles y rígidas. Sino en un proceso extraordinariamente dinámico, en el que la identidad de una comunidad se revitaliza continuamente por la incorporación de valores, descubrimientos científicos, adelantos técnicos, precisiones conceptuales y realizaciones culturales, que teniendo su origen en otras comunidades, quedan incorporadas con el paso del tiempo, -quizá con alguna característica peculiar- al núcleo mismo de la propia identidad.

Hay personas y grupos determinados que perciben la diversidad social de Europa y el proceso de integración como una amenaza para su identidad cultural, entendiendo como negativa la pluralidad y la "sociedad de mosaico" que de ella se deriva. Desde la panorámica de la ensaladera europea llegan a afirmar que no existen entre los países que componen la Comunidad otros nexos de unidad, más allá de los lazos de interdependencia impuestos por la actual coyuntura económica y la moneda única.

Es cierto que los planteamientos multiculturales y multilingües suponen abundantes problemas sociales, políticos y educativos. Pero el simple hecho de que esos problemas se planteen, nos da la referencia del marco común de unas sociedades pluralistas, que son las únicas en las que se acepta la disyuntiva. Europa tiene en común el aceptar la diversidad, y ello ocurre porque hay estructuras pluralistas en las que existe una democracia cultural. Y ésta se fundamenta en un grupo de valores distintivos que nuestra sociedad mantiene, entre los que se encuentran la tolerancia y el respeto a las

libertades. Europa tiene en común el mantener un sistema de gobierno que tiene encomendada la tarea de asegurar para todos los grupos un mejor acceso a la educación, las oportunidades de trabajo, e igual libertad de conciencia y de expresión de la diversidad cultural. En esta misma línea el Consejo de Europa, el Parlamento y la Comisión Europea han desarrollado la idea de unos valores comunes en los que se fundamenta la idea de una "dimensión europea" que constituye, de hecho, un núcleo de unidad a través de la diversidad. Sobre la base de los documentos europeos elaborados sobre el tema, Company (1989, p. 117\*\* ) caracteriza esta dimensión europea con los siguientes valores:

- el desarrollo de una sociedad fundada en el respeto a los derechos del hombre.
- la democracia.
- el humanismo.
- la libertad de opinión y de expresión.
- la diversidad y el pluralismo.
- la libre circulación de personas y de ideas.
- la conciencia de una herencia cultural común.
- la voluntad de construir juntos el futuro.
- la universalidad como voluntad de cumplir un papel en la creación de un orden mundial que asegure un desarrollo pacífico de la humanidad.

Sobre esta base común se intenta fomentar la idea de una identidad europea compuesta por este núcleo de valores compartidos, distintivos de la idea de Europa como Comunidad y cuyo fortalecimiento se encomienda a la educación. A partir de ellos, la idea de "unidad a través de la diversidad" cobra sentido. Sobre esta base de valores comunes y de una herencia cultural común, se llena de sentido la idea de una "identidad dinámica", construyendo la unidad europea con las aportaciones diversas de cada uno de los Estados miembros y de las diferentes comunidades culturales y lingüísticas que configuran el mapa de la diversidad en Europa. La voluntad de orientar el futuro sobre la base de la solidaridad y la cooperación supondrá revitalizar continuamente la identidad de la Comunidad, incorporando una nueva historia en la que los descubrimientos científicos, los adelantos técnicos, las realizaciones culturales y el desarrollo de los pueblos serán ya el fruto de la cooperación comunitaria europea.

El proceso de integración europea apunta hacia un futuro educativo basado en planteamientos multiculturales y multilingües. Como señala Tschoumy (1989, p. 11), nuestros sistemas educativos europeos habrán de moverse desde el "status de tecno-sistemas simples y cerrados, hacia eco-sistemas más abiertos y complejos". Sólo desde estos presupuestos será posible el fortalecimiento de la idea europea. Sin perder la riqueza de la multiplicidad cultural y lingüística. Buscando al mismo tiempo el respeto a la propia identidad y el impulso hacia la comunicación, que nos hará aprender otras lenguas y salir al encuentro de las aportaciones de las demás culturas, desde una base común que ya existe y que nuestros sistemas educativos tienen la oportunidad de fortalecer.

---

\*\*Entre los documentos que hacen referencia a la dimensión europea de la educación, cabe destacar:

- Mettre mieux en valeur la Dimension européenne dans l'enseignement (Raport préparé par M. Vanbergen, consultant de la Commission). Bruxelles, 1987.
- Nota de la Presidencia del Consejo de la CEE al Comité de Educación para una mejor valoración de la dimensión europea en la enseñanza. Bruselas, 27 de marzo de 1987. DOC 5665/87.
- Resolución del Consejo de Ministros de Educación reunidos en Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza el 24 de mayo de 1988.
- Comunicación de la Comisión al Consejo: "Educación en la Comunidad Europea. Perspectivas a medio término: 1989-1992" COM (88) 280 final. Bruselas, 18 de mayo de 1988.
- Troisième Plan à Moyen Terme: 1987-1991: L'Europe des démocraties: humanisme, diversité, universalité. Conseil de l'Europe. Strasbourg, 1986.

---

## BIBLIOGRAFIA

ALKAN, M. (1990). Aspects of Intercultural Education and Curriculum Decision-making. *European Journal of Teacher Education*. 13, 3, pp. 113-121.

BANKS, J. & LYNCH, J. (1986). *Multicultural education in Western Societies*. (London, Holt, Rinehart and Wiston).

BLISS, I. (1989). Language and language teaching in plural societies: an agenda for discussion. *European Journal of Teacher Education*. 12,2, pp. 59-67.

CARO BAROJA, J. (1976). Soliloquio sobre la Inquisición y los moriscos. *Historia* 16. extra, diciembre, pp. 47-58.

CARO BAROJA, J. (1985). *El laberinto vasco*. (San Sebastián, Txertoa).

CEE. (1976). Resolution du Conseil et des Ministres de l'Education réunis au sein du Conseil du 9-2-1976. À propos du programme d'action en matière d'éducation. (JO, 38, du 2/ 1976/ 6.1).

CEE. (1983). Declaration solennelle sur l'Union européenne signée par les dix chefs d'Etat et de gouvernement à Stuttgart, le 19 juin 1983. Extraits concernant l'éducation et la culture.

CERI. (1987). *Inmigrants' children at school*. (Paris, OCDE).  
COMPANY, F. (1989). La Comunitat Europea i l'Educació. *Integració Europea*. 2, hivern, 88/89, pp. 113-131.

DES. (1975). *A language for life. The Bullock Report*. (London, H.M.S.O.).

DES. (1985). *Education for All. The Swann Report*. (London, H.M.S.O.).

DE VREEDE, E. (1990). What Are We Talking About? Plural Education and Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*. 13,3, pp. 129-140.

DEWEY, J. (1916). Democracia y Educación. (Trad. castellana: Buenos Aires, 1946, Losada).

DIARIO EL PAIS. 8 de septiembre de 1989.

DOMINGUEZ, A. (1976). El problema judío. Historia 16. extra, diciembre, pp. 37-47.