



TESIS DOCTORAL

AÑO 2021

**HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA
UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES**

MARCELINO CABRERA GIRALDEZ

PROGRAMA DE DOCTORADO EN UNIÓN EUROPEA

Dirección:

Dr. RAFAEL RODRÍGUEZ CLEMENTE

**Profesor de Investigación “ad honorem” del Consejo Superior de
Investigaciones Científicas (CSIC)**

Dra. LEYRE BURGUERA AMEAVE

**Profesora de Derecho Constitucional de la Universidad Nacional
de Educación a Distancia (UNED)**

ÍNDICE

Hacia una ciudadanía compartida en la Unión Europea basada en sus valores

Índice de Gráficos.....	6
Índice de Tablas.....	8
Abreviaturas	11
Introducción: La gran disrupción de la pandemia del coronavirus SARS-CoV-2	13
1. Motivación.....	13
2. Contexto	21
3. Objetivos	24
4. Hipótesis.....	26
Capítulo I. Ciudadanía	27
1. Esbozo histórico de la noción de ciudadanía	27
1.1. La ciudadanía inclusiva del contrato social	29
1.2. Las revoluciones burguesas.....	30
1.3. La ciudadanía contemporánea	31
2. Ciudadanía y grandes procesos de integración regional: avances y desafíos.....	34
2.1. Ciudadanía e integración MERCOSUR.....	40
2.2. ¿Hacia una ciudadanía ASEAN?	45
Capítulo II. Evolución de la ciudadanía en Europa	51
1. La libre circulación de personas	51
2. Hitos legislativos de la Ciudadanía europea.....	55
3. Brexit: un ‘stress test’ para la Ciudadanía europea.....	58
4. La retórica populista y la recesión democrática.....	60

5.	La actitud de los jóvenes ante Europa.....	76
Capítulo III. Ciudadanía compartida		80
1.	Musulmanes europeos: ¿una ciudadanía compartida que trascienda la diversidad cultural?.	83
2.	Ciudadanía compartida y cuestionamiento del Estado laico	86
3.	Valores de la ciudadanía compartida y educación democrática.....	94
4.	El caso canadiense.....	97
Capítulo IV. Ciudadanía y educación: conceptos modernos		100
1.	El debate sobre las funciones de la educación.....	104
2.	Competencias y ciudadanía.....	108
2.1.	La competencia digital.....	110
2.2.	La competencia personal, social y de aprender a aprender	113
2.3.	La competencia ciudadana	118
2.4.	El marco de referencia de competencias para una cultura democrática (RFCDC)	124
2.5.	La competencia intercultural	131
2.6.	Migraciones e interculturalidad: desafíos para la educación en Europa	138
3.	Ciudadanía global	145
3.1.	El cuestionario PISA-Competencia global.....	155
3.2.	La Educación en ciudadanía global (UNESCO).....	161
4.	Ciudadanías adjetivas.....	165
4.1.	Democracia digital, ciudadanía digital, inteligencia artificial	166
4.2.	Ciudadanía ambiental.....	175
4.3.	Ciudadanía y género.....	178
4.4.	Ciudadanía activa	179
Capítulo V. Valores		184
1.	Teorías sobre valores desde diferentes disciplinas.....	184

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

2.	Teoría de los Valores humanos básicos	195
3.	Valores europeos.....	199
4.	Políticas europeas para la enseñanza de los valores	207
4.1.	La importancia de enseñar valores comunes en los currículos.....	210
4.2.	El valor ‘democracia’ en los currículos	213
4.3.	El valor ‘tolerancia’ en los currículos.....	215
4.4.	El valor ‘solidaridad’	218
4.5.	La Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes	226
4.6.	Otras iniciativas europeas	227
Capítulo VI. Métrica de los valores.....		234
1.	El mapa cultural de Inglehart–Welzel	236
2.	Seguimientos de los valores europeos y globales (<i>European Values Survey</i> y <i>World Values Survey</i>).....	240
3.	Métrica de los valores europeos	247
3.1.	La medición de los valores europeos con el Eurobarómetro.....	249
3.2.	Eurobarómetro estándar 88 (EB88)	252
4.	El sistema de valores humanos de Schwartz en las encuestas	254
5.	El cuestionario sobre valores humanos del <i>European Social Survey</i> (ESS)	256
6.	Solidaridad y ciudadanía compartida	262
Capítulo VII. Hacia una educación para la ciudadanía compartida en la UE.....		277
1.	Educación para una ciudadanía democrática basada en valores.....	277
2.	Prácticas pedagógicas inspiradoras.....	282
3.	Enfoques en la enseñanza de la ciudadanía en la UE: el marco de <i>Eurydice</i>	289
Conclusiones: Hacia una ciudadanía compartida ampliada		294
Corolario: Una propuesta conceptual para una la educación en ciudadanía compartida.....		305

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

Limitaciones.....	309
Futuras investigaciones	309
Bibliografía.....	311
Anexo I: Sobre la Unión Europea y sus instituciones	350
Anexo II: Apuntes jurídicos sobre valores	355
Anexo III. Otras prácticas inspiradoras.....	361

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Apego a la UE. Todos los Estados miembros (2015).....	37
Gráfico 2. Conocimiento sobre sus derechos como ciudadano europeo (2019).....	38
Gráfico 3. Nivel de confianza en el Mercosur (Argentina y Brasil).....	44
Gráfico 4. Sentimiento de ciudadanía ASEAN (1).....	47
Gráfico 5. Sentimiento de ciudadanía ASEAN (2).....	48
Gráfico 6. El auge del populismo.....	63
Gráfico 7. Esencialidad de vivir en un país gobernado democráticamente (WVS).....	64
Gráfico 8. Índice de democracia liberal 1972–2019. Medias (ponderado por población)	65
Gráfico 9. Número de países por tipo de régimen y ponderados respecto a la población.....	66
Gráfico 10. Índice de las democracias liberales en Europa	67
Gráfico 11 Índice de las democracias liberales en Europa por países.....	68
Gráfico 12. Partidos políticos y apoyo a la democracia liberal y el multilateralismo, UE-27 2019.....	74
Gráfico 13. Los jóvenes populistas son más escépticos sobre Europa.....	77
Gráfico 14. El escepticismo sobre la democracia de los jóvenes ha aumentado.....	78
Gráfico 15. Discriminación percibida por ciudadanos originarios de diversas regiones.....	122
Gráfico 16. 20 competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa).....	128
Gráfico 17. El árbol de las competencias interculturales de la UNESCO.....	133
Gráfico 18. Situación global de la emigración (2019).....	138
Gráfico 19. Tendencias globales. Porcentaje de migrantes / Población total	140
Gráfico 20. Estimaciones de refugiados según ACNUR.....	140
Gráfico 21. Porcentaje de participantes de familias migrantes que hablan en casa una lengua diferente de la de escolarización (2015)	141
Gráfico 22. Las dimensiones de la competencia global	151

Gráfico 23. Respeto a las personas de otras culturas	158
Gráfico 24. Educación para la ciudadanía global (GCED)	161
Gráfico 25. Circumplejo de los valores de Schwartz	197
Gráfico 26. Estudiantes Erasmus e identificación ciudadana principal.....	230
Gráfico 27. Mapa cultural global	238
Gráfico 28. ¿Cuáles son los desafíos más importantes que tiene la UE? (de 2014 a 2019).....	250
Gráfico 29. Cercanía de los Estados miembros en términos de valores comunes (EB88)	253
Gráfico 30. Evolución de las respuestas al ítem 12	267
Gráfico 31. Elementos de una educación para la ciudadanía crítica.....	279
Gráfico 32. Objetivos y medios empleados para impartir la educación para la ciudadanía	291
Gráfico 33: Hacia una educación para la ciudadanía compartida ampliada	308

Índice de Tablas

Tabla 1. El derecho de sufragio de los extranjeros en los Estados Partes del MERCOSUR.....	43
Tabla 2. La inmigración y la política medioambiental son los principales problemas de la UE	77
Tabla 3. Áreas de competencia y competencias de DigComp	112
Tabla 4. El marco <i>LifeComp</i> de competencias personales, sociales y de aprender a aprender.....	114
Tabla 5. Descriptores para la conciencia cívica y las habilidades para escuchar y observar	130
Tabla 6. Competencia Global. P. 8: <i>¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?</i>	156
Tabla 7. Respeto a las personas de otras culturas	157
Tabla 8. Definiciones de ‘valor’ según diversos autores	185
Tabla 9. Los valores como ‘lo deseable’ y ‘lo deseado’	189
Tabla 10. Valores genéricos, metas y valores representados	195
Tabla 11. Puntuaciones de expertos sobre la importancia de las relaciones interpersonales, tarjetas de tolerancia a los demás y una sociedad inclusiva en la política educativa de su país.....	217
Tabla 12. Tipología general de las concepciones de ciudadanía de los estudiantes Erasmus	230
Tabla 13. Apoyo a los componentes del sistema	245
Tabla 14. Valores de Schwartz en el WVS	255
Tabla 15. Correlaciones de los 10 tipos con Edad, Educación y Religiosidad.....	260
Tabla 16. Estadísticos descriptivos (todas las olas de ESS de 2002 a 2018 para los 15 países)	261
Tabla 17. Correspondencias entre los valores europeos y los Valores humanos	264
Tabla 18. <i>Es importante ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar</i> (Bélgica). 265	
Tabla 19. Un marco conceptual para la educación crítica en ciudadanía	280
Tabla 20. Áreas de competencia de educación para la ciudadanía de Eurydice.....	290
Tabla 21. Marco conceptual de Eurydice	292
Tabla 22. Elementos de la ciudadanía compartida europea ampliada en la dimensión sostenibilidad	306

Tabla 23. Prácticas identificadas por el grupo ET2020 y otras fuentes..... 361

“Nunca te dejes desviar, ya sea por lo que quieras creer o por lo que piensas que te traería beneficio si así fuera creído [...]. El mundo va cada vez hacia una interconexión mayor y, en consecuencia, necesitamos tolerarnos los unos a los otros. Debemos aceptar que la gente dirá cosas que no nos gustarán, sólo podremos vivir juntos de esa manera”

Mensaje de Bertrand Arthur William Russell a las generaciones futuras (1959)

“No sueño con un mundo en el que ya no hubiera sitio para la religión, sino con un mundo en el que la necesidad de espiritualidad estuviera dissociada de la necesidad de pertenecer a algo”.

Amin Maalouf, ‘Les identités meurtrières’ (1999)

Abreviaturas

AELC = Asociación Europea de Libre Comercio

ASEAN = Asociación de Naciones del Sudeste Asiático

CDFUE = Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea

CIC = Competencia intercultural

CE = Comunidad Europea

CECA = Comunidad Europea del Carbón y del Acer)

CEE = Comunidad Económica Europea

Covid-19 = *Coronavirus disease*, enfermedad del coronavirus de 2019

DDHH = Derechos humanos

EACEA = Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural

EVC = Enseñanza de valores comunes

FP = Formación Profesional

FRA = Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea

IA = Inteligencia Artificial

ICCS = Estudio Internacional de Civismo y Ciudadanía

IEA = Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo

Mercosur = Mercado Común del Sur

OCDE = Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

OEA = Organización de Estados Americanos

OIM = Organización Internacional para las Migraciones

OSCE = Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa

PVE = Pacto Verde Europeo (*European Green Deal*)

ADE = Agenda Digital Europea

RFDCDC = *The Reference Framework of Competences for Democratic Culture*

SARS-CoV-2 = *Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*, o coronavirus tipo 2 del síndrome respiratorio agudo grave

TCE= Tratado de la Comunidad Europea

TCEE = Tratado de la Comunidad Económica Europea

TFUE = Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea

TUE = Tratado de la Unión Europea

UA = Unión Africana

UE = Unión Europea

UNESCO = Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

WSA = *Whole School Approach*

Códigos de los Estados miembros de la Unión Europea: AT=Austria; BE=Bélgica; BG=Bulgaria; HR=Croacia; CY=Chipre; CZ=República Checa; DK= Dinamarca; EE=Estonia; FI=Finlandia; FR=Francia; DE=Alemania; HU= Hungría; EL=Grecia; IE=Irlanda; IT=Italia; LV=Letonia; LT=Lituania; LU=Luxemburgo; MT=Malta; NL=Países Bajos; PL=Polonia; PT=Portugal; RO=Rumanía; SK=Eslovaquia; SI=Eslovenia; ES=España; SE=Suecia; UK=Reino Unido

Introducción: La gran disrupción de la pandemia del coronavirus SARS-CoV-2

1. Motivación

Partimos de la convicción de que una educación para la ciudadanía que se base en nuestros valores comunes es necesaria para proteger, consolidar y hacer avanzar el proyecto de integración europea. La cuestión es cómo vivir en paz y con las miras puestas en un futuro mejor en un contexto de creciente diversidad demográfica y sociopolítica caracterizado por la complejidad y la incertidumbre. Pretendemos arrojar un poco de luz sobre estos últimos años, caracterizados por avances y retrocesos en la construcción europea, y sobre la dinámica de los valores en Europa. La libre circulación y los valores fundacionales han sido cuestionados en diferentes ocasiones. Queremos entender mejor cuáles son los valores comunes europeos, cómo evolucionan a lo largo del tiempo, y cómo educar para una ciudadanía compartida basada en ellos.

La crisis migratoria en Europa, también conocida como crisis de los refugiados, se agudizó en 2015 con un flujo sin precedentes de solicitantes de asilo e inmigrantes económicos (IOM, 2015). En diciembre de ese año, más de un millón de personas habían entrado en Europa y numerosos fallecieron en el intento de alcanzar las costas¹. No se había producido una crisis migratoria y humanitaria de tal envergadura en el continente después de la Segunda Guerra Mundial². Los refugiados procedían principalmente de Oriente Medio, África, los Balcanes Occidentales y Asia del Sur, víctimas de guerras y persecuciones, de la pobreza, del cambio climático o de violaciones de los derechos humanos³. En los primeros ocho meses de 2015, la Organización Internacional para las Migraciones (en adelante, OIM),

¹ Véase la información del Alto Comisionado para la Naciones Unidas para los refugiados (ACNUR): <https://www.acnur.org/noticias/historia/2015/12/5af94adf1a/2353-2015-12-30-16-24-16.html>

² Véase <https://actualidad.rt.com/actualidad/184611-crisis-migratoria-europa-puntos-clave>

³ <https://frontex.europa.eu/we-know/migratory-map/>

señalaba que 2.760 personas habían fallecido en naufragios en el Mediterráneo⁴. Las proyecciones señalaban que la cantidad de refugiados y migrantes seguiría subiendo. Y así fue.

Los ataques terroristas acaecidos desde entonces se percibieron como una amenaza a la seguridad de los ciudadanos europeos y a sus valores fundamentales. El atentado contra el semanario satírico *'Charlie Hebdo'* en París, en enero de 2015, elevó la alerta del país a su nivel máximo. Unos dos millones de personas, entre las cuales se encontraban numerosos líderes mundiales, se manifestaron en París⁵. A partir de entonces, sucesivos ataques terroristas golpearon el territorio de la Unión Europea. En Bruselas, en marzo de 2016, ocurrieron dos ataques en el aeropuerto y en la red de metro, causando 35 muertes y numerosos heridos. En Berlín, en diciembre de 2016, un camión atropelló a la multitud en un mercado navideño en Breitscheidplatz, causando 12 muertos y 56 heridos⁶. En París, en febrero de 2017, se produjo un ataque a los soldados cerca del museo del Louvre, hiriendo a uno de ellos⁷. También en París, en abril de 2017, un terrorista atentó contra tres policías en los Campos Elíseos, matando a uno e hiriendo a los otros dos y a un turista⁸. En Estocolmo, en abril de 2017, un camión se abatió contra la multitud en Drottninggatan, causando 5 muertos y 14 heridos⁹. En marzo de 2017, un ataque similar tuvo lugar en Londres, cerca de Westminster Bridge y Bridge Street, resultando 5 personas muertas y 49 heridas¹⁰. Dos meses después, en mayo de 2017, un ataque suicida causó 22 muertos y 250 heridos a la salida de un concierto en Manchester¹¹. De nuevo en Londres, el 3 de junio de 2017, otro ataque tuvo lugar en las zonas de London Bridge y Borough Market, causando 8 muertos y 48 personas heridas¹². Posteriormente, tuvo

⁴ <https://paraguay.iom.int/es/node/499>

⁵ https://www.lemonde.fr/societe/article/2015/01/11/la-france-dans-la-rue-pour-defendre-la-liberte_4553845_3224.html

⁶ <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2016-12/berlin-breitscheidplatz-gedaechtniskirche-weihnachtsmarkt>

⁷ https://www.liberation.fr/france/2017/02/03/attaque-au-louvre-les-gens-craient-c-est-un-attentat-planquez-vous_1546234/

⁸ https://www.lemonde.fr/societe/article/2017/04/20/fusillade-sur-les-champs-elysees-a-paris-un-policier-abattu-et-un-assaillant-tue_5114533_3224.html

⁹ <https://www.bbc.com/news/world-europe-39531108>

¹⁰ <https://www.bbc.com/news/uk-39355108>

¹¹ <https://www.nbcnews.com/news/world/deaths-injuries-confirmed-after-explosions-heard-u-k-concert-featuring-n763286>

¹² <https://www.bbc.com/news/uk-england-london-40147164>

lugar un ataque indiscriminado en Las Ramblas de Barcelona, que causó 15 fallecidos y 126 heridos¹³. Era destacable el número de nacionalidades de los afectados (34), que se correspondería simbólicamente con la intención de un ataque 'global'.

El 29 de marzo de 2017, la primera ministra británica Theresa May firmó la carta que activaría el artículo 50 del Tratado de Lisboa y, formalmente, la salida del Reino Unido de la Unión Europea. El 20 de enero de 2017, Donald J. Trump, un empresario republicano, se convirtió en el 45º presidente de los EE. UU. Trump se ganó a buena parte del electorado norteamericano con proclamas de cariz nacionalista (*'America first'*) no exentas de mensajes antinmigración y ensalzamientos populistas. En octubre de 2018, Jair Messias Bolsonaro, de posiciones nacionalistas y conservadoras, fue elegido presidente de Brasil. El 1 diciembre de 2018, Andrés Manuel López Obrador, politólogo y escritor mexicano salió elegido presidente de México. López Obrador, quien surge de la izquierda mexicana, es acusado por muchos de traer recetas populistas y nacionalistas a los tableros americano y global.

El relato de estos años en la Unión Europea es muy dinámico, con la emergencia de numerosos movimientos populistas y de radicalización. La misma Unión ha tenido que recurrir a sus recursos legislativos para contrarrestar gestos políticos claramente contrarios al espíritu de los Tratados¹⁴. Además, un nuevo elemento irrumpe con fuerza en la complejidad global y en la conciencia ciudadana: el cambio climático. La Unión propone aunar esfuerzos para combatirlo. Una orientación política primordial para los próximos años es el llamado *Pacto Verde Europeo ('European Green Deal')*, donde la concienciación y la acción ciudadana se proponen como *sine qua non* para alcanzar objetivos ambiciosos como la descarbonización y la economía circular, lo que cambiaría el paradigma de la forma en que pensamos y vivimos.

La gran disrupción de la pandemia del coronavirus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad llamada Covid-19, nos ha hecho reflexionar con urgencia sobre las implicaciones

¹³ <https://www.lavanguardia.com/sucesos/20170817/43611025471/atentado-barcelona-rambla.html>

¹⁴ Véase, por ejemplo, lo publicado por el Parlamento Europeo con ocasión del voto sobre Hungría el 12 septiembre de 2018, de acuerdo con el artículo 7 del Tratado, haciendo mención explícita a los valores europeos: <http://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/eu-affairs/20180222STO98434/rule-of-law-concerns-how-the-eu-can-act-infographic>

para los valores fundamentales, su evolución, su enseñanza y las repercusiones para una ciudadanía compartida aumentada por la dimensión de sostenibilidad. Nos encontramos en un contexto nuevo, sin precedentes, caracterizado por una incertidumbre quizás sólo comparable a la causada por las guerras mundiales, con la población general sometida a un gran estrés. La incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad se imponen como características de la llamada ‘nueva normalidad’. El futuro es incierto para la UE, que acaba de establecer unos pactos ambiciosos basados en la solidaridad¹⁵. Los sistemas de educación se han tenido que adaptar prácticamente *ad hoc* a la nueva situación, cuando lo que parecían tendencias, como la educación *online*, se ha convertido en una realidad de un día para otro. El uso intensivo de las tecnologías digitales ha puesto de manifiesto la necesidad de que los ciudadanos adquieran competencias digitales, personales y sociales, determinantes ante la emergencia de modelos híbridos presenciales-virtuales de trabajo y enseñanza. Por otro lado, los valores fundacionales de la UE se han situado en la agenda política de manera prominente¹⁶. Como en otros tiempos de crisis, apelar a la solidaridad no parece una necesidad baladí.

La pandemia de la Covid-19 ha trastocado el mundo, con fuertes impactos en las personas, las sociedades y las economías. La incertidumbre, una emoción ante la que los humanos estamos poco preparados, causa repliegues nacionalistas y la distorsión de la información, a veces alentada por líderes políticos. Los discursos desinformadores de Jair Bolsonaro y Donald Trump, jefes de gobierno de dos de los países más afectados por la pandemia, han llegado a proclamar la relativa inocuidad del virus, la eficacia de sustancias que carecen de evidencia científica para tratar la enfermedad, e incluso la inconveniencia de usar mascarillas protectoras. Es el triunfo de la posverdad, caracterizada por la desinformación y las noticias falsas, en la que los hechos objetivos influyen menos en la opinión pública que las emociones y las creencias personales¹⁷. El contexto es de euroescepticismo creciente en el

¹⁵ Véase el “Mecanismo de Recuperación y Resiliencia”:

<https://www.consilium.europa.eu/es/infographics/20201006-recovery-resilience-rrf/>

¹⁶ Véase, por ejemplo: *European values: COVID-19 emergency measures pose a “risk of abuse of power”*,

<https://www.europarl.europa.eu/news/es/press-room/20201024IPR90104/european-values-covid-19-emergency-measures-pose-a-risk-of-abuse-of-power>

¹⁷ <https://dle.rae.es/posverdad>

que la capacidad de los populistas para recabar apoyo es notable, dando lugar a narrativas polarizadoras, antiglobalización y teorías conspiratorias¹⁸.

La desinformación erosiona la confianza de los ciudadanos en sus instituciones y en los medios de comunicación, perjudicando a nuestras democracias, ya que suele respaldar ideas radicales y extremistas, menoscabando la libertad de expresión, un derecho fundamental consagrado en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (UE, 2000) (en adelante, CDFUE) que comprende el respeto por la libertad y el pluralismo de los medios de comunicación, así como el derecho de los ciudadanos a opinar, recibir y transmitir información e ideas “sin injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras” (Comisión Europea, 2018, p. 1). Es crucial que los ciudadanos sean capaces de distinguir entre hechos reales, propaganda, opiniones y rumores (Sala, A. et al., 2020, p. 64).

¹⁸ Las teorías de la conspiración asumen que nada sucede por accidente, que nada es lo que parece y que todo está conectado. En otras palabras, afirman que un grupo de agentes malvados, los conspiradores, está orquestando en secreto todo lo que sucede (COMPACT Education Group, 2020). Para una definición de teoría conspiratoria y un compendio de las más usuales actuales (como las negacionistas de la Covid-19 y del cambio climático o las antivacunas), véase la página de la Comisión Europea https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/health/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_en y el manual australiano “*The Debunking Handbook*” (Cook, J., Lewandowsky, S., 2011), donde se explica además la génesis y la historia de las teorías conspiratorias.



Manifestación contra el uso de mascarillas en la plaza de Colón de Madrid. Fuente: Diario *EL PAIS*, 17.8.2020

Las teorías conspirativas surgen de círculos científicos. La Organización Mundial para la Salud (en adelante, OMS), señala que la pandemia ha venido acompañada de una ‘infodemia’ (*‘infodemics’*). La OMS acuñó el término para referirse a la información excesiva sobre un determinado problema, lo que dificulta identificar la solución y para dar una respuesta de salud pública (OMS, 2020, p. 2). Instituciones europeas y organismos globales han aunado esfuerzos en 2020 para combatir la desinformación y las teorías conspirativas¹⁹ en tiempos de Covid-19 (Comisión Europea y Alto Representante de la Unión Europea para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad Común, 2020, p. 1).

La libre circulación de personas, un derecho clave de la Ciudadanía europea, está sufriendo reveses importantes. El espacio Schengen (UE, 1985), primordial para el intercambio

¹⁹ La Comisión Europea, Twitter® y el Congreso Mundial Judío, han publicado infográficos con explicaciones breves sobre cómo identificar las teorías conspirativas y combatirlos con la evidencia (véase https://ec.europa.eu/info/live-work-travel-eu/health/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_en). Las teorías encuentran un terreno especialmente fértil en el contexto de la actual pandemia, con un alza del nivel de los discursos de incitación al odio, racistas y antisemitas. Věra Jourová, vicepresidenta para los Valores y la Transparencia de la Comisión Europea, enfatizaba en septiembre de 2020 que los ciudadanos deben dotarse de herramientas para reconocer los bulos y refutarlos (Véase #ThinkBeforeSharing).

de mercancías, sufre igualmente la segunda amenaza seria en el pasado lustro, tras las medidas unilaterales que algunos Estados miembros han tomado ante las crisis migratorias y de los refugiados. La gestión de la pandemia está provocando un debate entre las instituciones europeas y algunos países por mantenerlas abiertas o restringir el derecho ciudadano a pasar de un Estado a otro sólo bajo ciertas condiciones. El desconcierto ha sido intenso por momentos. Si el Brexit representó un verdadero *stress-test* para el proceso de integración europea, la pandemia ha sido -y sigue siéndolo- una amenaza real para la integración europea. Nuestros valores compartidos pueden estar protegiéndonos más de lo que podamos creer, por lo que entendemos que fomentarlos a través de la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida es algo más que una inversión a corto plazo.

Al tratar de orientaciones de los valores, nos encontramos ante una incógnita para la que no tenemos base empírica: el impacto de la crisis de la pandemia causada por el SARS-CoV-2. ¿Qué ha pasado, por ejemplo, con la orientación de solidaridad de los ciudadanos desde marzo de 2020? Las encuestas sobre los valores europeos (Eurobarómetro, *European Values Study*, *European Social Survey*) continúan su trabajo, aunque las metodologías de la investigación en ciencias sociales están siendo tan afectadas que probablemente hasta finales de 2021 no sabremos cuantificar los cambios. En cualquier caso, la educación para una ciudadanía compartida basada en los valores, aunque fluctúe la orientación de los ciudadanos, nos parece aún más necesaria para actuar con sentido cívico. Tal educación puede ser piedra angular de la resiliencia de la Unión y de su sentido de destino compartido. El civismo, en su acepción de los comportamientos prosociales en los cuales podemos convivir con los demás colectivamente²⁰, se hace de repente vital para contener la pandemia de la Covid-19. Como se ha constatado, la salud individual depende del comportamiento responsable del individuo y de los demás, por lo que la educación para una ciudadanía compartida, basada en intereses

²⁰ En relación con el vocablo civismo, F. Lizcano Fernández señala que cabe hacer una distinción. Por un lado, las que aluden a actitudes: “celo por las instituciones e intereses de la patria” (RAE, 2012) y “preocupación y cuidado por las instituciones e intereses de una nación” (Vox, 2012). Por otro lado, las referidas a comportamientos: “comportamiento respetuoso del ciudadano con las normas de convivencia pública” (RAE, 2012b), “comportamiento de la persona que cumple con sus deberes de ciudadano, respeta las leyes y contribuye así al funcionamiento correcto de la sociedad y al bienestar de los demás miembros de la Comunidad” (Lizcano Fernández, F., 2012, p. 4). Es en este sentido que nos referimos a comportamiento prosocial.

comunes, debe considerar el civismo más allá de las dimensiones culturales, ideológicas o religiosas. A las dimensiones de la ciudadanía compartida debemos añadir la educación para la sostenibilidad, interés común de todos.

2. Contexto

El lema ‘Unida en la diversidad’, que preclaramente propusieron en septiembre de 1999²¹, se ha convertido en seña de identidad europea. No obstante, muchos ciudadanos ven la diversidad como una amenaza en lugar de como un elemento de riqueza humana y social. El respeto a la diversidad y a las personas pertenecientes a las minorías, el respeto a la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho y el respeto a los derechos humanos fundamentales, tal como están consagrados en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea (UE, 2012), están en entredicho en tiempos de polarización social y de radicalización. En el último lustro hemos vivido profundas crisis como las migratorias y el *Brexit*. Consideramos que la agitación se ha exacerbado con la crisis sanitaria de la Covid-19, al tiempo que los discursos populistas invaden el espacio público y cívico, cuestionando los valores fundacionales de la UE.

La europea es quizás la experiencia de integración de Estados más avanzada del mundo contemporáneo, un proceso vanguardista y abocado a la necesidad de reinventarse continuamente. Preparar el futuro en la UE a través de la educación va más allá de la necesidad de adaptación ante los cambios tecnológicos y las necesidades cambiantes del mercado del trabajo. Se trata de que los jóvenes de hoy adquieran una identidad e interioricen unos valores comunes que les identifiquen como europeos, que hagan de la Unión un modelo basado en los valores e intereses comunes de sus ciudadanos. El artículo 2 del Tratado de la Unión Europea (en adelante, TUE) establece que estos valores son comunes a todos sus Estados

²¹ 80.000 estudiantes participaron en el un concurso, un trabajo pedagógico colectivo originado en Francia y realizado en los Estados miembros de la entonces UE-15, apoyado por la Comisión Europea y el Parlamento Europeo. El análisis léxico resultó en una lista con las 10 palabras más frecuentemente utilizada por los estudiantes (paz, unidad, unión, juntos, futuro, diferencia, esperanza, solidaridad, igualdad, libertad, diversidad). Un gran jurado, animado por Jacques Delors, debatió una selección de 7 propuestas, resultando “Unida en la diversidad” la ganadora. Véase más en https://web.archive.org/web/20040629171707/http://newropeans.org/fr/fondamentaux/congres_fondateur/interventions/la_prairie.htm

miembros y que sus límites no sólo deben respetarse, sino que tanto la UE como sus Estados miembros están obligados a su defensa y promoción activa (UE, 1992).

Creemos que la construcción de ciudadanía supranacionales como la europea está sujeta a impulsos, frenos y regresiones. Dicho en positivo, estas ciudadanía están en evolución. Y si bien la Ciudadanía europea está notablemente avanzada en su desarrollo jurídico, ambición e institucionalización, también es vulnerable ante tendencias desmembradoras como el auge del euroescepticismo.

La orientación en los valores comunes en nuestras sociedades multiculturales son objeto de seguimientos y análisis, como veremos más adelante. Examinaremos algunos de ellos, tomando 2015 como año de inflexión, inicio de las llamadas crisis migratorias. Pensadores prominentes alertan de la deriva peligrosa en la que se encuentra actualmente el proceso de integración europea. Por ejemplo, el filósofo Jürgen Habermas afirma que “la sociedad ha tomado conciencia de los riesgos que implican los grandes cambios en la situación mundial, que han alterado las perspectivas sobre Europa y han obligado a prestar más atención a un contexto mundial en el que, hasta ahora, los países europeos se sentían casi incuestionablemente a gusto” (Habermas, J., 2018). Eventos como el ya fuera de toda duda cambio climático, la irrupción masiva de soluciones tecnológicas en la vida cotidiana, la pérdida acelerada de biodiversidad, o la presente pandemia, de la que empieza a haber un consenso sobre su origen zoonótico (véase, por ejemplo, (Ortiz Millán, G., 2020)).

Ante estos desafíos, los ciudadanos europeos son sólo parcialmente concedores de que el proyecto europeo se basa en sus valores fundacionales. La solidaridad, por ejemplo, es uno de tales valores, mientras que tanto gobiernos como ciudadanos se refieren a veces a la UE como una entidad de la que emanan los recursos, “como si de un cajero se tratara”²², o un ente burocrático dominado por una élite no elegida. Uno de los hallazgos del reciente estudio

²² En 2020, en el contexto de la crisis sanitaria y socioeconómica causada por la pandemia del SARS-CoV-2, los líderes políticos han debido hacer hincapié más de una vez en el valor solidaridad. “No se puede ver a la UE como un cajero automático. Necesitamos solidaridad”, decía la Comisaria Corina Crețu, responsable de la política de Cohesión, ya a finales de febrero.

'*Young Europe 2018, the Youth Study of TUI Foundation*'²³, y que se basa en una encuesta de unos 6.000 jóvenes de 16 a 26 años en Francia, Italia, Alemania, Polonia, España y el Reino Unido, fue que en ese año los jóvenes europeos mostraban una actitud más positiva hacia la Unión Europea y sus valores que en 2017, lo que muestra que esta actitud es cambiante. Otro fue que las tareas más importantes de la UE son, según los entrevistados, la lucha contra el terrorismo y la protección del medio ambiente. Casi 2/3 creía que la democracia es la mejor forma de gobierno, mientras que una amplia mayoría pide grandes cambios (1/4 apoya cambios radicales). Según la encuesta, los jóvenes europeos con actitudes populistas retirarían su apoyo a algunos de los componentes básicos de la democracia. En línea con otras observaciones (Van Mol, C., 2018, pp 11-13), los participantes de los programas de intercambio Erasmus+ se identifican más con Europa y muestran un apoyo mayor a la UE (TUI Stiftung, 2017, 2018, 2019), lo que nos da una indicación de la eficacia de estos programas a la hora de crear identidad europea en los jóvenes.

El escepticismo y la desinformación también se reflejan en ideas sobre las instituciones europeas y su funcionamiento, que con frecuencia son percibidas como no democráticas y distantes de la ciudadanía. Encuestas como el Eurobarómetro y otros estudios longitudinales como el *European Values Survey (EVS)* han ido preguntando a los ciudadanos europeos sobre el conocimiento de sus valores. Sus resultados nos ofrecen una base empírica para poder entender la evolución de los valores europeos y, al menos, evocar correlaciones con hechos recientes cruciales para la construcción europea. Otra base empírica de interés es el *International Civic and Citizenship Study* (en adelante, ICCS), *Surveying citizens of tomorrow, monitoring progress*, de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA, 2012, 2016)*. El ICCS es un programa de investigación comparativa que estudia las maneras en que los jóvenes se preparan como ciudadanos. Las encuestas del ICCS informan sobre los niveles de conocimiento cívico de los estudiantes, de su comprensión sobre problemas relacionados con la ciudadanía, así como de sus actitudes cívicas y grados de compromiso. Los seguimientos ICCS recogen y analizan un conjunto de datos contextuales

²³ <https://www.tui-stiftung.de/en/our-projects/junges-europa-die-jugendstudie-der-tui-stiftung/young-europe-2018-the-youth-study-of-tui-foundation/>

útiles para los diseñadores de políticas educativas, profesores, directivos escolares, para las familias y los propios estudiantes, sobre la educación para la ciudadanía (en adelante, EPC) en los programas de estudio, cualificación y experiencia de los profesores, ambiente escolar, familiar y apoyo de la comunidad.

Por último, nos interesamos por los resultados en las diferentes olas de la encuesta *European Social Study* (en adelante, ESS). La encuesta nos permite reflexionar sobre los 'valores humanos' (denominación de su impulsor, Shalom H. Schwartz) y los valores europeos. La solidaridad, como abordaremos más adelante, admite numerosas perspectivas y definiciones, a las que nos proponemos mirar también bajo el ángulo de la sostenibilidad, un factor contextual de extraordinaria relevancia cuando pensamos en las futuras generaciones, y que proponemos como dimensión adicional para la educación de una ciudadanía compartida.

3. Objetivos

Nuestro objetivo es la identificación de los elementos necesarios en la educación para la ciudadanía compartida basada en los valores europeos. A través del análisis de modelos culturales y prácticas educativas existentes, examinando las políticas y acciones europeas, buscamos responder a preguntas como:

- ¿Qué entendemos por ciudadanía, y en particular por ciudadanía compartida?
- ¿Qué percepción tienen los ciudadanos de la Ciudadanía europea, de sus derechos y obligaciones?
- ¿Cuál es el impacto de los populismos en la ciudadanía democrática?
- ¿Cómo evoluciona la percepción que tienen los ciudadanos sobre los valores de la UE?

- ¿Qué intereses y acciones políticas europeas promueven los valores europeos?
- ¿Cómo sería un modelo de enseñanza para la ciudadanía compartida basada en los valores europeos y nuestros intereses comunes?

En primer lugar, relatamos la evolución del concepto de ciudadanía en la UE y otros procesos de integración regional, incluidos sus retos y en particular el impacto del fenómeno del populismo y la recesión democrática. Nos referimos después al concepto de ciudadanía compartida, a sus valores y al caso del inspirador modelo canadiense. Analizamos la percepción pública sobre la Ciudadanía europea en este contexto tan dinámico. Observamos las medidas políticas de protección y promoción de los valores, tales como la ‘Declaración de París sobre la promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación’ y la ‘Recomendación relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza’ (Consejo de la Unión Europea, 2018), Nos preguntamos sobre el rol de la educación en la enseñanza de valores. La educación puede ayudar a que los ciudadanos adquieran un mayor sentido de identidad europea y su diversidad cultural y sean más conscientes del proyecto de integración. Revisamos el concepto de ciudadanía, hasta llegar a las concepciones modernas de ciudadanía digital y ciudadanía global. Acercándonos a perspectivas más pragmáticas, examinamos los marcos de competencias que las grandes instituciones han ido proponiendo para fomentar las competencias en ciudadanía, y en particular las propuestas por la UNESCO, la OCDE, y la Comisión Europea. Después examinamos la cuestión de la identidad europea y de la percepción que tienen los ciudadanos sobre la Ciudadanía europea, para lo cual utilizamos los resultados de seguimientos como el *European Values Study*, las series del Eurobarómetro, el *International Civic and Citizenship Study* y, especialmente, el *European Social Survey* por su bloque de preguntas sobre valores. Se añaden algunos elementos derivados de los resultados del seguimiento PISA 2018 sobre Competencia Global, hechos públicos en octubre de 2020.

Nos adentramos después en la comprensión de los valores, desde varias perspectivas, para centrarnos en la teoría de los valores humanos básicos de Shalom Schwartz. Basándonos en los seguimientos del *European Social Survey*, que se apoya en la teoría de Schwartz,

analizamos las series desde 2002 hasta 2018, lo que nos permite obtener los análisis sobre una base empírica sólida, de manera a observar la evolución longitudinal de la orientación de los valores en los ciudadanos europeos como aportación analítica de nuestro trabajo. Examinamos los constructos que propone Schwartz en su modelo y los verificamos empíricamente con los datos del ESS. Proponemos un constructo nuevo, a partir del modelo de Schwartz, que sería el que correspondería al valor solidaridad, y concluimos sobre la evolución de este valor. Terminamos exponiendo los elementos necesarios para una educación para la ciudadanía compartida ampliada en la dimensión sostenibilidad, refiriéndonos a la educación democrática, a las prácticas innovadoras para una enseñanza basada en valores y enunciamos una propuesta conceptual.

4. Hipótesis

Considerando que nuestro objetivo es la identificación de los elementos necesarios en la educación para la ciudadanía compartida basada en los valores europeos, las prácticas educativas existentes y las iniciativas europeas, establecemos como hipótesis de trabajo que existen los intereses y las bases sociales y políticas para que una ciudadanía compartida basada en los valores de la Unión Europea se pueda establecer en ésta, siendo la educación el medio primordial para ello.

Capítulo I. Ciudadanía

1. Esbozo histórico de la noción de ciudadanía

La ciudadanía, en su acepción clásica, se refiere a un estatus jurídico y político mediante el cual el individuo adquiere derechos individuales (civiles, políticos, sociales) y deberes (Ocaña, J. C., 2018). Según la revisión realizada por F. Lizcano Fernández, “los términos ciudadano, ciudadanía y civismo comparten su referencia a colectividades generadoras de sentimientos de pertenencia entre sus integrantes” (Lizcano Fernández, F., 2012, p. 32), cabiendo distinguir dos campos semánticos al respecto. Por un lado, el referido a la pertenencia a la colectividad, y por otro la actitud o el comportamiento que deben tener los integrantes de tal colectividad por el hecho de pertenecer a ella. De acuerdo con esta perspectiva, el vocablo ciudadano se circunscribe al primer campo semántico; ciudadanía puede aludir a los dos; y civismo se reduce al segundo (Lizcano Fernández, F., 2012). En su acepción moderna, la ciudadanía se corresponde con el derecho y el deber de participación en la vida colectiva y democrática de un Estado, En su acepción moderna, la ciudadanía se corresponde con el derecho y el deber de participación en la vida colectiva y democrática de un Estado, lo que comprende “el derecho a la protección del Estado dentro y fuera del país; el derecho de sufragio activo y pasivo; es decir, la capacidad de votar y ser elegido en las elecciones para cargos públicos políticos; el derecho de demandar y de ser oído en los tribunales de justicia; los deberes de cumplimiento de las leyes vigentes; y de pago de las contribuciones legales”²⁴ (Lizcano Fernández, F., 2012, p. 32).. Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad de ese Estado, es decir, la condición de ciudadano, siendo la forma habitual de adquisición de la ciudadanía el nacimiento, bien atendiendo al ‘*ius soli*²⁵’ o al ‘*ius sanguinis*²⁶’, aunque también se puede adquirir por el llamado proceso de naturalización.

²⁴ Hernández Rubio también incluía el deber de prestación del servicio militar.

²⁵ Nacimiento dentro del territorio del país

²⁶ Derecho de sangre o ascendencia

Esta concepción de ciudadanía es la propia del período histórico iniciado con las grandes revoluciones liberales de finales del siglo XVIII, caracterizado por la primacía del Estado-nación como colectividad política que agrupa a los individuos. Por ello, ciudadanía equivale a nacionalidad (Ocaña, J. C., 2018). De hecho, como F. Lizcano Fernández, en dos acepciones de ciudadano de la Real Academia de la Lengua tienen sentido restringido (RAE, 2012). Una se refiere a tiempos pretéritos: “habitante libre de las ciudades antiguas”; la otra se emplea hoy con frecuencia: “persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometido a sus leyes” (Lizcano Fernández, F., 2012, p. 32). Pero el concepto de ciudadanía ha evolucionado a lo largo de la historia de forma dialéctica, debatiéndose entre derechos y deberes, entre estatus e instituciones, entre políticas públicas e intereses corporativos o particulares. En la ciudadanía de Grecia y Roma el ciudadano es activo y participativo, conoce sus derechos y obligaciones. En Roma, la ciudadanía se entiende en el contexto de una democracia representativa. El ciudadano del imperio, el que es ‘hombre libre’, tiene garantizado unos derechos y actúa de acuerdo con la ley. Los aspectos excluyentes de la ciudadanía griega y romana se exageran en la Edad Media. La ciudadanía medieval fue limitada y local, diferente según los lugares, aunque se desarrollaron instituciones y una práctica de la participación ciudadana (Ocaña, J. C., 2018).

En las sociedades medievales la creación de conciencia ciudadana se dejaba, por un lado, en manos de la iglesia que inculcaba valores y pertenencia a través de los púlpitos, y por otro, en manos de los gremios que transmitían competencias y capacidades. A pesar de que el Renacimiento trató de rescatar la visión y el patrimonio filosófico-cultural grecolatino para aplicarlos sobre todo en las ciudades-estado italianas, lo cierto es que este período de tránsito sirve mucho más a la concentración del poder en manos del monarca mediante el Estado nacional que a la recuperación de la ciudadanía como categoría político-participativa. En los siglos posteriores al Renacimiento, la ciudadanía casi desapareció aplastada por las teorías y burocracias del Estado centralizado. El modelo político dominante en Europa occidental será entonces la monarquía absoluta, perdiéndose el concepto clásico de ciudadanía (Aláez Corral, B., 2005, p. 44).

Un nuevo sentido de la ciudadanía emerge con la consolidación del Estado territorial moderno, caracterizado no sólo por su amplia extensión, lo que dificulta la participación de una ciudadanía activa, sino por la concentración de poder en manos del soberano (Aláez Corral, B., 2005, p. 42). El ciudadano viene a equipararse con el súbdito, quien debe obediencia total a su soberano. Éste sólo debe protección a sus súbditos. No hay igualdad ni participación política. Esto favorecerá la aparición de una sociedad civil, es decir un conjunto de las organizaciones e instituciones cívicas voluntarias y sociales que formarán la base de una sociedad activa fuera de las estructuras gubernamentales y las instituciones religiosas. Los grupos que forman la sociedad civil se reúnen para limitar el absolutismo y preservar la libertad, el orden y la propiedad (Urteaga, E., 2008, p. 160). Sin pretender ser exhaustivos, veamos algunos conceptos relacionados con la ciudadanía.

1.1. La ciudadanía inclusiva del contrato social

Las bases de una ciudadanía política e inclusiva se asientan sobre la idea de Estado que garantiza los derechos y libertades de los individuos. La ciudadanía va a desempeñar, sobre todo en el pensamiento revolucionario francés, una función de virtud cívica con el reconocimiento de unos derechos civiles y de participación política más allá del Estado absoluto. El ciudadano comienza a ser identificado con el individuo integrante de la nación, y para ello tiene que ser igual a los demás por lo menos en su titularidad y en el ejercicio de derechos. Destacan varios autores del s. XVII que enlazan la idea de ciudadanía con la noción de contrato, como Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jacques Rousseau, pensadores que pertenecen a la corriente de filosofía política llamada 'contractualismo' (David Giraldo, J. S., 2016, p. 99). El contractualismo sería, pues, una corriente moderna de filosofía política y de derecho, del origen de la sociedad y del Estado como un contrato original entre humanos, por el cual se acepta una limitación de las libertades a cambio de leyes que garanticen la seguridad individual y ciertas ventajas del cuerpo social. Desde la perspectiva contractualista, el Estado

sólo tiene sentido a partir de los intereses de los individuos, por lo que los derechos colectivos no pueden ser prioritarios sobre los individuales.

1.2. Las revoluciones burguesas

Los estudiosos de la ciudadanía coinciden en afirmar que es en la época de las grandes revoluciones burguesas, y sobre todo en la francesa, cuando se asiste al renacer del concepto de una ciudadanía abierta, entendida bajo una triple dimensión (AA. VV., 2012). En primer lugar, la ciudadanía legal recogía la igualdad ante la ley, frente a la ciudadanía donde se diferenciaba a sus miembros en función de los privilegios locales, corporativos y estamentales. Es la ciudadanía como estatus, que goza de igualdad en derechos ante el Estado. En segundo lugar, la ciudadanía política era la del ciudadano como sujeto político que participaba en el gobierno de los asuntos públicos. Al depositar en el pueblo, no ya sólo el origen de la soberanía, como hicieron las soberanías contractuales, sino el ejercicio de éstas, las revoluciones francesa y americana convirtieron al ciudadano en protagonista de la vida pública. Aquí, la ciudadanía recupera su antiguo sentido de participación en el gobierno de la *'res publica'*. Por último, en la concepción de la ciudadanía nacional-estatal, el ciudadano se presenta como miembro del Estado organizado como nación, y no a través de cuerpos intermedios. Se trata de la ciudadanía nacional. La nación sustituye al mosaico de relaciones personales entre los individuos y el soberano. La idea de nación hizo tomar conciencia a los habitantes de un determinado territorio estatal de una nueva forma de pertenencia compartida. Pero al ser nacional, la ciudadanía ha de tener procesos excluyentes (Beas Miranda, M., 2009, pp. 21-24).

Tras las revoluciones burguesas, el calificativo de ciudadano tiende a ser atribuido a todos los individuos adultos masculinos. Pero esta universalización tiene sus limitaciones: las mujeres no podían actuar en el espacio público de la nueva sociedad liberal. Sólo los varones podrán ser valorados positivamente como *'hombres públicos'* y el concepto de ciudadano no

se podía ya entender como persona perteneciente al cuerpo social, sino que su uso quedaba restringido a una acepción concreta, la referida a los llamados a ejercer los derechos políticos. De manera que diversos colectivos sociales, como las mujeres, eran equiparadas a los menores de edad por su condición de ‘dependientes’ y, por tanto, no podrían ser consideradas ciudadanas (Aguado, A., 2005, p. 19).

Los revolucionarios burgueses franceses inventaron en Europa la figura del ciudadano moderno y plantearon los derechos que se debían alcanzar para la obtención de una plena ciudadanía: los derechos civiles, los derechos políticos y los derechos sociales. Todos los ciudadanos son iguales ante la ley, tenían derecho al voto, y podían participar en la política en un modelo participativo. Los derechos sociales sugerían la igualación en las condiciones materiales de la vida de todos los ciudadanos. Frente al absolutismo, la Revolución de 1789 concedió a los individuos el derecho al disfrute de las libertades fundamentales, reflejadas en un conjunto de reglas jurídicas y políticas que las garantizaban. La nueva ciudadanía respondía a un modelo global e igualitario que se operó a través de la apropiación colectiva de la soberanía real. Además, la democracia se inscribe desde los comienzos de la Revolución como condición esencial de la realización de una sociedad en libertad. En la ‘Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano’ de 1789²⁷ se especifican los valores de la revolución (libertad, igualdad y fraternidad) que justifican la existencia de un Estado-nación repensado sobre las bases de la fraternidad. Los derechos están pensados en y para los hombres, excluyendo a las mujeres, y por ello aún no eran universales (AA. VV., 2012).

1.3. La ciudadanía contemporánea

El reconocimiento de los derechos humanos encuentra un punto culmen en la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas

²⁷ <http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-des-droits-de-lhomme-et-du-citoyen-de-1789-10116.html>

(Naciones Unidas, 1948), referencia obligada para la educación ciudadana. Junto con ella se encuentran los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, tratados internacionales que hace que la Declaración sea vinculante para los Estados firmantes. Los puntos más destacados del concepto contemporáneo de ciudadanía son la participación, los derechos y la pertenencia a la comunidad. Un ciudadano es una persona que pertenece plenamente a la comunidad, que tiene en virtud de ello ciertos derechos y deberes, y que de alguna manera toma parte en la vida pública. Atendiendo al primer punto no serían ciudadanos los que son meramente residentes en el territorio de un Estado. De hecho, la distinción perdura hoy día en la ciudadanía formal europea, que establece que son ciudadanos europeos los que tienen alguna nacionalidad de los Estados miembros, excluyéndose a los extranjeros residentes en la Unión. Puesto que la ciudadanía representa una conquista que se va consiguiendo a lo largo de la historia, se puede decir que la ciudadanía constituye un ideal de vida política. Un 'buen ciudadano' sería aquél que, además de ser sujeto de derechos, participa en la construcción de la ciudad. Este ideal de ciudadanía representa a una persona propietaria de un repertorio cada vez más amplio de derechos que la comunidad política debe garantizarle (Bermudo, J. M., 2001).

Así, el concepto de ciudadanía se convirtió en uno de los términos clave del debate político a partir de la década de 1990. Probablemente, a lo largo del siglo XXI veremos como la ciudadanía se convierte en algo diferente a lo que hoy entendemos. Hoy por hoy, aunque el Estado-nación sigue siendo elemento clave del mapa político mundial, se están produciendo cambios que suponen un desafío a este tipo de organización política. Dos grandes transformaciones están cuestionando el Estado-nación contemporáneo y el concepto de ciudadanía asociado. Por un lado, lo que se denomina globalización, es decir, el hecho de que las actividades económicas centrales y estratégicas estén integradas a escala mundial a través de redes de intercambio de capital, bienes e información. Los Estados-nación son cada vez más incapaces de afrontar los retos de la globalización por sí solos. Por esta razón, por ejemplo, la política de comercio exterior está delegada por los Estados miembros en la Comisión Europea. Por otro lado, al ser las sociedades cada vez más multiculturales, se fragmenta la teórica homogeneidad de los Estados-nación (Ocaña, J. C., 2018). Consideramos

que la diversidad regional o nacional y la multiculturalidad y multietnicidad derivada de la creciente inmigración son aspectos clave de esta diferenciación.

Podemos decir que el concepto de ciudadanía se ha diversificado, usándose no sólo a escala de lo político, sino también de lo social. La ciudadanía, en su acepción contemporánea, se refiere a 'cómo convivir' (Veugelers, W., 2011, pp. 209 y 211). El concepto también se ha ampliado, desde las escalas nacional y regional a la escala global. Académicos y organismos internacionales hablan de ciudadanía global y de educación para la ciudadanía global. El uso de la ciudadanía se refiere igualmente al tipo de comportamiento que una sociedad espera de sus ciudadanos, como si de un código moral se tratara. En el contexto actual, el gobierno y la sociedad esperan que sus ciudadanos sean 'cívicos'²⁸, por ejemplo, manteniendo el distanciamiento social y las medidas de higiene durante la actual pandemia. De hecho, ser incívicos en estos tiempos tiene un coste dramático en vidas humanas. Es un ejemplo palpable de que las sociedades necesitan códigos morales para conectar los individuos con la comunidad y la política. Y aunque las sociedades difieren en sus códigos morales, la pandemia parecer haber unificado criterios. Así, si bien en algunas sociedades orientales, y en particular en la japonesa, se autoimpusieron el código moral de la distancia y el porte de mascarillas protectoras por anteriores epidemias, otras sociedades replican hoy estos comportamientos. En los regímenes autoritarios la imposición de estos códigos es muy estricta, limitando radicalmente la libertad de los ciudadanos. En las sociedades democráticas, en cambio, el código moral tiende a aplicarse de forma activa y colaborativa. Por ejemplo, desde un punto de vista meramente pragmático, si lo miramos desde la eficacia, los sistemas de carácter autoritario asiáticos parecen haber frenado con eficacia la expansión del SARS-CoV-2²⁹. Consideramos que los años 2015 y 2019 para la UE al completo., prohibir versus recomendar, libertad versus derivas totalitaristas, son hoy dilemas populares, mediáticos y políticos que condicionan el debate ciudadano.

²⁸ El término 'civismo' sería la actitud o el comportamiento que deben tener los integrantes de tal colectividad por el hecho de pertenecer a ella; es decir, la actitud considerada como deseable, moral o ética para la colectividad en cuestión (Lizcano Fernández, F., 2012, p. 32), y está relacionado con el comportamiento prosocial, como veremos más adelante.

²⁹ Véase <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52134500>

Por último, señalemos que muchos gobiernos se están tomando en serio su función de socialización participando activamente en el desarrollo de la ciudadanía a través de la educación³⁰. Esto podría sorprender si consideramos que venimos de una época en que la tendencia era dejar la educación en ciudadanía a los padres y madres. Sin embargo, hoy en día los gobiernos, las redes sociales, los medios y otros muchos elementos participan activamente en el desarrollo de la identidad de jóvenes, y por tanto en el desarrollo de sus valores. En una sociedad democrática, habría que identificar qué valores constituyen el armazón de la estructura social, e involucrar a los padres y madres, a las escuelas y a los estudiantes en el diálogo sobre ciudadanía, lo que promovería un proceso participativo para establecer metas para la educación ciudadana, contribuyendo todos activamente al desarrollo curricular y a la propia práctica educativa (Veugelers, W. (ed.), 2019, p. 125).

2. Ciudadanía y grandes procesos de integración regional: avances y desafíos

Al introducir la Ciudadanía europea, con referencia explícita al interés y al bien común europeos, y con el reconocimiento de la Unión Europea como entidad jurídica autónoma, los Tratados se han convertido en la base fundacional de una comunidad política. Pionera, la Ciudadanía europea puede servir de ejemplo inspirador en otros los procesos de integración, de los que a su vez puede nutrirse al estar ella misma en construcción. No obstante, los debates sobre la adaptación del modelo de la UE a otros procesos de integración realzan las disparidades entre Europa y otras regiones del mundo (Rueda-Junquera, F., 2009), subrayando la naturaleza *sui generis* del proceso europeo. En el contexto de procesos de integración regional como la ASEAN y el MERCOSUR, se observa también un empuje en el desarrollo de las ciudadanía y la identidad en estas grandes regiones (Kotarumalos, N. A., 2017; Ramírez Gallegos, J., 2016). Los derechos humanos, la seguridad, la anticipación de crisis económicas, la dinamización de mercados y el desarrollo socioeconómico y cultural son motores

³⁰ Incluido el español. Véase (López de Cordero, M., 2011)

importantes de estos procesos. Las propuestas de construcción de ciudadanía, como se ha visto en el caso de la UE, lejos de ser retóricas, pueden dar un impulso al desarrollo socioeconómico del Sudeste Asiático y de América del Sur.

La Ciudadanía europea surgió en tiempos de bonanza socioeconómica de la Unión Europea, en los que el imaginario colectivo reconocía la bondad del proyecto europeo. Sus ventajas eran entendibles e innegables al reconocerse un conjunto de derechos a los nacionales de los Estados miembros, más allá de la libre circulación de personas, que permitió y auspició un mercado interior. La iniciativa era deseada, un *'wishful thinking'* que devino hilo conductor del impulso a la Comunidad Europea en la década anterior al Tratado de Maastricht de 1992 (UE, 1992). El resultado fue la introducción de derechos y obligaciones en el 'Estatuto de Ciudadanía de la Unión', que se plasma en el 'Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea' (en adelante, TFUE) (UE, 2012).

La 'Declaración Universal de los Derechos del Hombre y el Ciudadano'³¹, aprobada por la Asamblea Nacional Constituyente francesa el 26 de agosto de 1789, uno de los documentos fundamentales de la Revolución francesa, definía los derechos personales y los de la comunidad, además de los universales. Siendo un hito histórico, ignoraba ciertos valores cívicos (no discriminación, pluralidad cultural, solidaridad, laicismo...), que luego figurarían en el TUE. En el TUE se da un ímpetu a la transición de la 'Europa de los trabajadores' (sujetos económicos) diseñada en los Tratados constitutivos, hacia la 'Europa de los ciudadanos' (sujetos políticos), lo que representó un paso importante para la convergencia política y jurídica de la Unión. A pesar del freno a su institucionalización que supuso el rechazo de Francia y Países Bajos a una constitución europea en 2005, la Ciudadanía europea constituye una innovación que ha dado lugar a una supra cultura transnacional de conciencia europea, abierta a la solidaridad, la convivencia y la defensa de los derechos humanos, alumbrando una sociedad mundial en el corazón de cada persona (Ruiz-Corbella, M., 1999, p. 5, citando a (Hochleitner, R., 1996)). Cuando los europeos viajan, trabajan, buscan trabajo, residen, usan los sistemas de salud o compran en otro Estado miembro, son más conscientes de los

³¹ https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf

derechos que emanan de la Ciudadanía europea e interiorizan la conciencia de identidad europea.

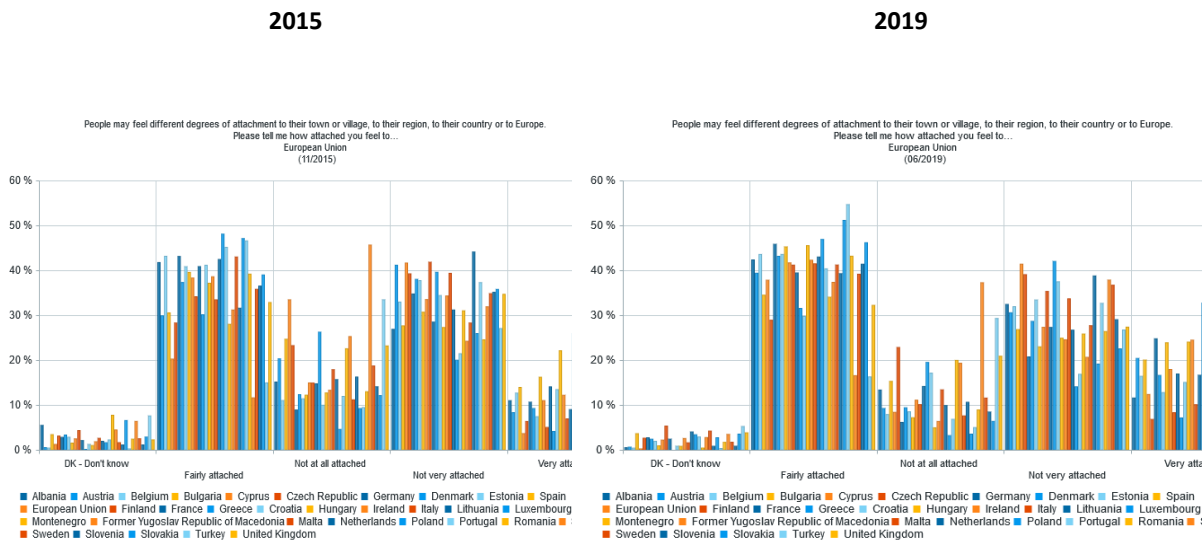
Distintas iniciativas han ido fomentando esta interiorización. Por ejemplo, 2013 fue declarado Año Europeo de la Ciudadanía en la UE³², coincidiendo con el vigésimo aniversario de la creación de la Ciudadanía de la Unión Europea. Se pretendía así dar respuestas a los resultados de una de las mayores consultas sobre los obstáculos que encuentran los ciudadanos para ejercer sus derechos. La consulta dio lugar a un informe³³ que proponía medidas de impulso, tales como ampliación de la prestación de paro para las personas que buscan empleo en un país distinto al suyo; o un reconocimiento más fácil de los documentos de identidad y residencia, entre otras. El Año Europeo mostró que el proceso de construcción ciudadana, su percepción e interiorización, adquirirían arraigo en las sociedades europeas, aunque todavía falte un largo recorrido que haga equiparable la Ciudadanía europea a la nacional o, según el deseo más europeísta, llegue a subsumirla.

Sin embargo, de los resultados de las encuestas periódicas del Eurobarómetro - el seguimiento europeo de opinión pública - se deduce reiteradamente que todavía hay poco conocimiento sobre la Ciudadanía europea y los derechos y obligaciones que conlleva. El conocimiento que tienen los ciudadanos sobre sus derechos ciudadanos y el apego que tienen a la UE son indicadores significativos. En sucesivos resultados, se observa un avance significativo en ambos indicadores. Los datos así lo reflejan. Ilustramos los resultados correspondientes a los años 2015 y 2019 para la UE al completo.

³² <http://europa.eu/citizens-2013/es/home>

³³ http://ec.europa.eu/spain/actualidad-y-prensa/noticias/asuntos-institucionales/encuesta-ce_es.htm

Gráfico 1. Apego a la UE. Todos los Estados miembros (2015)

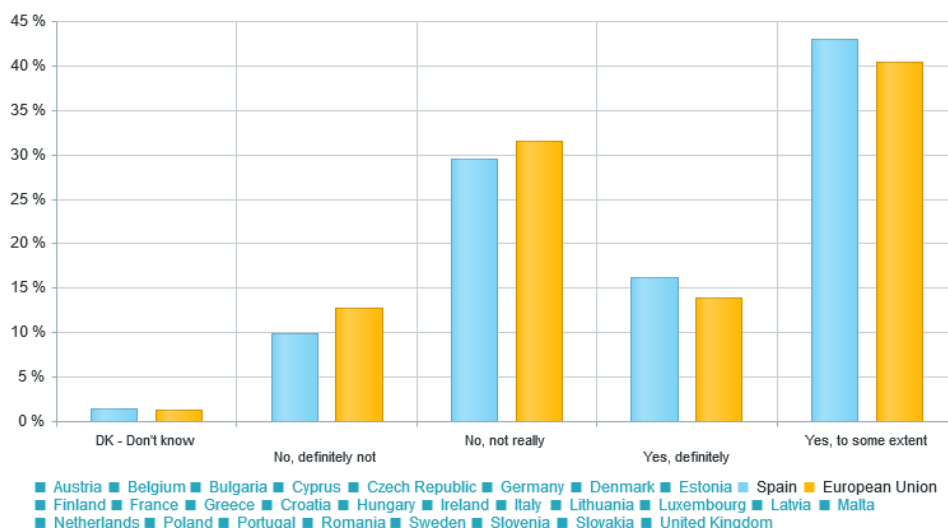


Fuente: Eurobarómetro Interactivo.

<https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinionmobile/index.cfm/Chart/index>

Observamos una variación en términos porcentuales del 12% al 18% en el caso de España para los ‘muy apegados’ a la idea de Europa, y del 34% al 43% para los europeos en general en los ‘bastante apegados’. El Reino Unido, ya fuera de la UE, destaca por estar bien por debajo de la media europea (33% y 32% para los ‘bastante apegados’ en los dos años considerados). El Brexit, independientemente de los discursos del *Partido de la Independencia del Reino Unido* (UKIP) y los euroescépticos de otros partidos, se enmarca en el tradicional desapego británico a la UE.

Gráfico 2. Conocimiento sobre sus derechos como ciudadano europeo (2019)



Fuente: Eurobarómetro interactivo.

<https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinionmobile/index.cfm/Chart/index>

Los ciudadanos perciben ventajas notorias de los derechos de la UE, entre los que destaca el derecho a la libre circulación, la paz, y la moneda única (el ‘Euro’ es el elemento de identidad más claro en el seguimiento longitudinal). Aunque estamos en un contexto de emergencia del euroescepticismo (Hungría, Austria, Grecia, Finlandia...) y de involuciones (Turquía, país candidato a la UE, sumido en una profunda transformación política y social), el avance institucional de la Unión ha sido notable, habiéndose dado un impulso legislativo en pro de los derechos ciudadanos, como la creación de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (en adelante, FRA)³⁴, dedicada a la promoción y defensa de los derechos fundamentales, incluida la lucha contra la xenofobia y el racismo.

Quizás sea por la naturaleza supranacional de la UE que el punto fuerte de la construcción de la Ciudadanía europea es que no se apoya sobre el relato épico y la identidad excluyente, sino sobre pequeños pasos de integración en los que el ciudadano percibe los beneficios de las estructuras formales comunes, ya sean legales u operacionales. Son, por

³⁴ <https://fra.europa.eu>

ejemplo, los casos de los programas de intercambios de estudiantes y los programas marcos de investigación. En cambio, los pasos efectivos que representan saltos cualitativos hacia la nueva identidad europea, como la plasmación de los derechos europeos en los Tratados, encuentran frenos e inercia en su implementación. Metafóricamente, se tiende a ‘volver a la aldea’ cuando aparecen riesgos o problemas, donde se cree conocer mejor los códigos, como en el caso de las crisis migratorias o la pandemia actual. Las reacciones de repliegue nacionales sugieren la necesidad de informar más a los ciudadanos sobre los beneficios y las ventajas de asumir riesgos compartidos, así como de alertar a los dirigentes europeos de la necesidad de abordar colectivamente los riesgos percibidos por la población, so pena de que los repliegues nacionales agudicen los problemas, desprestigiando el proyecto europeo, y la UE pierda iniciativa y liderazgo global. Paradójicamente, la ola terrorista de los años 2015-17 desencadenó un productivo debate al respecto.

Por otro lado, se podría debatir más sobre lo que se perdería si volviéramos a la casilla de partida. Recordemos el propósito de paz del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) de París en 1951, y del Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE) y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA o Euratom) de Roma en 1957, firmados poco después de la Segunda Guerra Mundial. Tampoco la creación de los Estados y naciones se hizo en un día, aunque el recurso a la fuerza, en casi todos los casos, estimulara la identificación con el más fuerte como elemento de supervivencia e integración. En este sentido, se puede decir que la lentitud de la construcción europea es una anomalía histórica, por lo que en cierto modo es comprensible la dificultad en llegar a una visión compartida con un liderazgo reconocible y aceptado. Sin embargo, en tiempos de aceleración histórica como los que vivimos, esa lentitud es difícilmente aceptable, ya que inducen retrocesos y tendencias disolventes como el Brexit y los desafíos euroescépticos del Grupo de Visegrado³⁵. Las instituciones europeas tienen una responsabilidad y un rol crucial si se quiere impulsar una toma de conciencia de una

³⁵ El Grupo de Visegrado lo forman cuatro países de Europa Central miembros de la UE: República Checa, Hungría, Polonia y Eslovaquia, que se dan como objetivo promover la cooperación en asuntos militares, culturales, económicos y energéticos entre sí y su integración en la UE.

ciudadanía compartida basada en los valores europeos. De hecho, el apoyo a la promoción de los valores comunes europeos emerge con fuerza en estos años. Incluso una importante partida presupuestaria en el ‘Marco financiero plurianual de la Unión Europea’ (MFF por sus siglas en inglés) está prevista a tal efecto para el período 2020-2024³⁶.

2.1. Ciudadanía e integración MERCOSUR

Otro gran proceso de integración regional es el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que se inspiró para muchas de sus instituciones y procedimientos en la experiencia europea (Espejo, S. y Francescon, E., 2012, p. 48). Además de tener sus textos fundacionales, el MERCOSUR se adhiere a la llamada Carta Democrática Interamericana, que rechaza Estados no democráticos³⁷. El MERCOSUR es un proceso de integración regional que surgió con el Tratado de Asunción (en adelante, TA) en el contexto del nuevo regionalismo surgido a partir de los años 90s. Fue suscrito por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay en 1991. Ingresaron con estatus de miembros asociados Chile y Bolivia (1996), Perú (2003), Colombia y Ecuador (2004). Bolivia y Venezuela están en proceso de adhesión desde 2005. El objetivo principal del MERCOSUR es la conformación de un mercado común (Art. 1 TA). No obstante, el tratado no se limita al ámbito económico, sino también aborda el ámbito político, dentro del cual están amparados el fortalecimiento de la sociedad democrática, el respeto de los derechos humanos y el Estado de derecho. La idea democrática ha estado presente implícitamente desde el ‘embrión’ del MERCOSUR, aunque no se consagra de modo expreso ni en el Preámbulo del TA y tampoco en el texto del Tratado constitutivo de 1991, especificándose la necesidad de ‘justicia social’ como parte del desarrollo socioeconómico de sus Estados Partes³⁸. Más tarde,

³⁶ Véase https://ec.europa.eu/commission/publications/cohesion-and-values_en

³⁷ La Organización de Estados Americanos (OEA) aprobó recientemente una resolución para activar la Carta Democrática contra el gobierno de Venezuela (véase <https://www.europapress.es/internacional/noticia-oea-aprueba-resolucion-activar-carta-democratica-contra-maduro-20180606032432.html>)

³⁸ Véase el primer “considerando” del TA en https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/file/15511/1/tratado_de_asuncion.pdf

el Protocolo de Ushuaia sobre Compromiso Democrático de 1998 consagraría este principio. El Mercosur se dotó entonces de la llamada “cláusula democrática” (Chacón De Albuquerque, R., 2007, p. 6), lo que permitiría que fuese activada para Venezuela en 2017³⁹. El Tratado establece una zona de libre comercio y aranceles comunes, así como mecanismos de cooperación e integración económica, social y cultural, y la libre circulación de sus ciudadanos. Los países del MERCOSUR, junto con los de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) y Chile, establecieron en 2002 un Área de libre residencia con derecho a trabajar para todos sus ciudadanos, que sólo tienen que acreditar la nacionalidad y no poseer antecedentes penales. Los seis países han expresado su voluntad de alcanzar la plena libertad de circulación de las personas en todo el territorio sin trámites, a la manera europea. No obstante, algunos países, motivados por la afluencia migratoria de todos los de la zona, están reclamando cambios para pedir mayores requisitos de ingreso entre los Estados miembros. Recientemente, el MERCOSUR y la UE han concluido un acuerdo de envergadura histórica⁴⁰.

El debate sobre la ciudadanía MERCOSUR dio lugar en 2010 al nacimiento del Estatuto de la Ciudadanía del MERCOSUR, que establece un Plan de Acción para la construcción progresiva de esta ciudadanía regional (en 2011 se aprobó el Plan Estratégico de Acción Social del MERCOSUR, conjunto de iniciativas para la consolidación de dimensión social del proceso de integración regional). En 2005 se constituyó el Parlamento del MERCOSUR, el *Parlasur*, con el fin de garantizar la participación de los ciudadanos y partidos políticos en el proceso de integración. El *Parlasur*, en gradual proceso de institucionalización, tendrá a todos los parlamentarios elegidos por votación simultánea a partir de 2020. Una serie de derechos y obligaciones se encuentran en vigor y están plasmados en la recientemente renovada Cartilla de Ciudadanía de MERCOSUR⁴¹. Este documento recopila las normas vigentes de interés para los ciudadanos del MERCOSUR (viajar y residir en los Estados Partes y Asociados; estudiar y trabajar; producir y comerciar; protección de los Derechos Humanos; salud y seguridad social;

³⁹ <https://www.examenonuvenezuela.com/derechos-civiles-y-politicos/el-mercosur-activa-la-clausula-democratica-para-venezuela>

⁴⁰ <https://www.mercosur.int/mercosur-cierra-un-historico-acuerdo-de-asociacion-estrategica-con-la-union-europea/>

⁴¹ <https://www.mercosur.int/el-mercosur-presenta-una-nueva-edicion-de-su-cartilla-de-la-ciudadania/>

cultura; participación social y otras informaciones de relevancia). Además, se han incluido los organismos responsables de la aplicación de estas normas en cada Estado Parte.

Siendo la libertad de circulación esencial para la construcción de ciudadanía regionales, es relevante examinar las barreras. Tras la crisis argentina de 2001, se firmó el Acuerdo de Residencia, que pone la libertad de circulación de las personas en la agenda, y se firma un acuerdo vinculante que otorga amplios derechos a los nacionales del Mercosur. La circulación entre los países quedaba así facilitada. Argentina, al ser el principal receptor de inmigrantes, lideró la agenda política de migraciones del MERCOSUR (Brumat, L. y Artola, J., 2015, p. 6). El Acuerdo de Residencia se podía entender como un paso embrionario hacia el ‘derecho a migrar’ y la consideración del migrante como ser humano, más allá de la de un mero trabajador. Si bien los debates siguieron alrededor de cuestiones fronterizas y técnicas, finalmente se recogen los derechos a viajar, residir, estudiar, trabajar, producir y comerciar en los Estados Partes y Asociados, así como al reconocimiento de la protección de los derechos humanos, a la salud y a la seguridad, de manera semejante a algunos derechos de la Ciudadanía europea. Según algunos, es importante contar con una visión renovada del regionalismo, por lo que el MERCOSUR debe ser un espacio integrado al mundo. En este sentido, es necesario consolidar al MERCOSUR como un espacio estratégico de integración regional que, ante todo, fortalezca la democracia, el orden constitucional y el Estado de derecho (Devoto, M., 2018, p. 330). Señalamos que la libre circulación está sometida al estrés de los confinamientos y las restricciones al movimiento en todo el mundo debido a la pandemia de la Covid-19, incluido la UE y el MERCOSUR.

El derecho al voto de los extranjeros es un indicador claro de democracia avanzada en los procesos de integración regional. La UE, al tener una Ciudadanía europea que otorga la capacidad electoral activa (presentándose como candidatos) y pasiva (votando) para las elecciones municipales y del Parlamento Europeo, está notablemente avanzada en este sentido. No obstante, varios Estados miembros –entre los que se encuentran Alemania, Francia e Italia– reservan el derecho de sufragio a sus nacionales, sin permitir así la

participación política de ciudadanos de terceros países⁴². España y Portugal presentan un condicionamiento constitucional que exige reciprocidad. Por ello, el factor nacionalidad sigue determinando el derecho de sufragio. Ecuador, Chile y Uruguay otorgan el derecho de sufragio activo en todas instancias representativas. En dos Estados Partes del MERCOSUR, Argentina y Paraguay, y en el Estado asociado Perú, se otorga sólo el derecho de sufragio pasivo. M. A. Perícola (2017, p. 205), basándose en la legislación existente, hace la siguiente elaboración sobre el derecho de sufragio de los extranjeros en los Estados Partes del MERCOSUR.

Tabla 1. El derecho de sufragio de los extranjeros en los Estados Partes del MERCOSUR

Países	Sufragio activo		Sufragio pasivo
	Elecciones nacionales (años de residencia)	Elecciones municipales (años de residencia)	Elecciones municipales (años de residencia)
<u>Argentina</u>	<u>No</u>	<u>Sí (entre 2 y 10 años)</u>	<u>Sí (entre 1 y 5 años)⁴³</u>
<u>Bolivia</u>	<u>No</u>	<u>Sí (2 años)</u>	<u>No</u>
<u>Brasil</u>	<u>No</u>	<u>No⁴⁴</u>	<u>No</u>
<u>Paraguay</u>	<u>No</u>	<u>Sí (radicación)</u>	<u>Sí (radicación)</u>

⁴² En Alemania, la referencia al “pueblo” en la Ley Fundamental de Bonn es exclusiva al pueblo alemán, y así lo ha interpretado el Tribunal Constitucional Federal, por lo que están excluidos del sufragio los extranjeros con la excepción de los comunitarios. En Francia, el artículo 88.3 de la Constitución reconoce la participación política de los extranjeros de manera limitada, teniendo derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones municipales a los ciudadanos de la Unión residentes en Francia, quienes no podrán ejercer las funciones de alcalde o teniente de alcalde ni participar en la designación de electores senatoriales ni en la elección de senadores. En Italia, aunque el artículo 48 de la Constitución dice que “son electores todos los ciudadanos, hombres y mujeres que han alcanzado la mayoría de edad”, la Ley de Ciudadanía Italiana no considera la extensión del derecho de sufragio a los extranjeros. Tampoco se prevé para las elecciones locales, excepto respecto de los ciudadanos de la Unión Europea.

⁴³ Cinco años de residencia en las provincias de Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Corrientes, San Juan, Tucumán y Neuquén; dos años en Mendoza; cuatro años en Santa Fe y un año en Santa Cruz.

⁴⁴ Excepto los portugueses con residencia permanente.

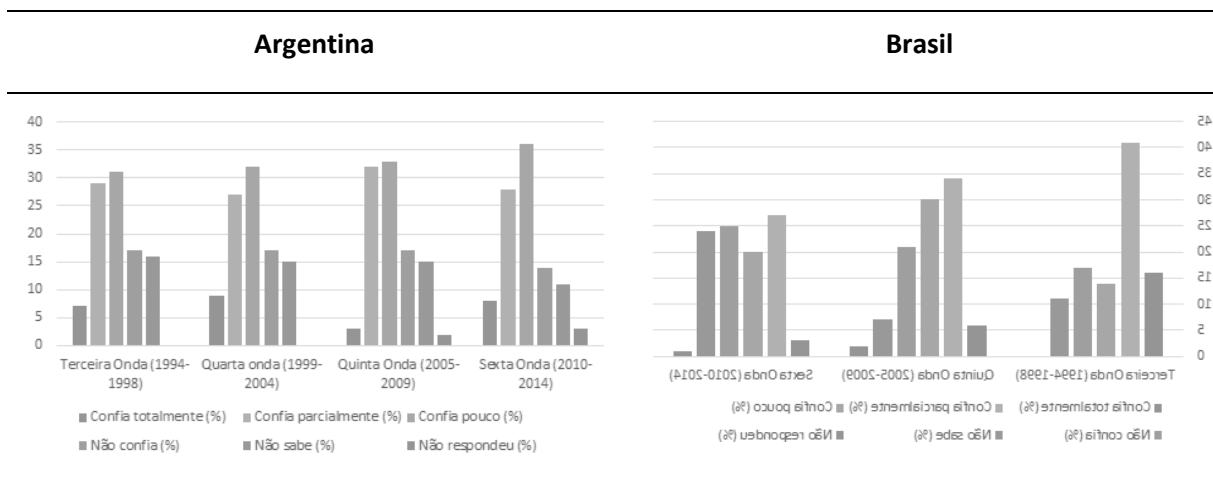
		<u>definitiva)</u>	<u>definitiva)</u>
<u>Uruguay</u>	<u>Sí (15 años)</u>	<u>Sí (15 años)</u>	<u>No</u>
Venezuela	No	Sí (10 años)	No

Fuente: “La ciudadanía del Mercosur: desafíos para su implementación” (Perícola, M. A., 2017, p. 205)

La autora señala que en la medida en que se deje atrás el dualismo ciudadanía-nacionalidad y se perfile una ciudadanía de residencia en los Estados Partes del MERCOSUR, podrá incorporarse el concepto ‘ciudadano del MERCOSUR’ y los extranjeros podrán participar en la formación del gobierno representativo a través del ejercicio de sus derechos políticos (Perícola, M. A., 2017, p. 204).

El *World Values Survey* preguntó a los ciudadanos de varios países en sucesivas olas (1994-1998, 1999-2004, 2005-2009, 2010-2014) sobre la confianza en el MERCOSUR en los Estados Partes. Los resultados han evolucionado de maneras dispares. Se muestran a continuación para Argentina, Brasil.

Gráfico 3. Nivel de confianza en el Mercosur (Argentina y Brasil)



Fuente: Elaboración de Michelin Zardo en ‘Procesos de integración y ciudadanía regional en el MERCOSUR’ (Michelin Zardo, L. M., 2019, pp. 58 y 60) a partir del *World Values Survey* (1995-1998; 1999-2004; 2005-2009; 2010-2014).

En ninguno de los dos países se ha producido un aumento significativo de la confianza de la población en el Mercosur, si bien, mientras que en Argentina se observan niveles de confianza estables, en Brasil la imagen del proceso de integración regional decayó entre la tercera y sexta ola. Probablemente, tanto factores nacionales como regionales pueden haber influido en este resultado. En cuanto a los extremos, según la última ola, los que no confían o confían poco en el Mercosur superan a los que confían plena o parcialmente en Brasil y Argentina. Para Michelin Zardo, los datos sugieren que la construcción de la ciudadanía subjetiva en el MERCOSUR sigue siendo un objetivo lejano (Michelon Zardo, L. M., 2019, p. 61).

2.2. ¿Hacia una ciudadanía ASEAN?

La Asociación de Naciones del Sudeste Asiático, ASEAN, fundada el 8 de agosto de 1967 con la declaración de Bangkok, tenía motivaciones de paz, en un paralelismo significativo con la fundación de la CEE en 1958. La ASEAN se compone de economías emergentes en una región que experimenta un desarrollo rápido. Sus Estados miembros son Indonesia, Filipinas, Malasia, Singapur, Tailandia, Vietnam, Brunéi Darussalam, Camboya, Laos y Myanmar. La Comunidad Económica de ASEAN (AEC), constituida a finales de 2015, ofrece a sus Estados miembros la oportunidad de alcanzar un nuevo nivel de integración regional. La estrategia *AEC Blueprint 2025*⁴⁵, inspirada en Europa 2020, tiene varios pilares estratégicos, aunque todos ellos de desarrollo económico. La ASEAN carece de un estatuto de ciudadanía ASEAN y, por lo tanto, de la Asociación no se derivan derechos y obligaciones para sus ciudadanos, que sólo mantienen relaciones legales con sus respectivos Estados. Este hecho constituye una diferencia esencial entre los modelos de integración regional UE y ASEAN. Por otro lado, se ha debatido mucho con respecto a la pertinencia de aplicar modelos institucionales de la UE a la ASEAN, siendo la conclusión generalizada que ambas organizaciones deben encontrar su

⁴⁵ https://asean.org/?static_post=asean-economic-community-blueprint-2025

propio camino y justificación para ser aceptadas y ser actores activos de un mundo globalizado. En su origen, las dos organizaciones eran muy diferentes por naturaleza: la UE a veces un modelo a seguir para la ASEAN, otras un contrario. Sus objetivos y fines son cada vez más parecidos, pero sus medios estructurales y legales siguen siendo muy diferentes. Nos parece importante señalar que, aunque el respeto de los derechos humanos fue objeto de la declaración de Phnom Penh ‘*ASEAN Human Rights Declaration*’ (ASEAN, 2013), existe un camino por recorrer (también en la UE) para aunar esfuerzos.

A pesar de lo afirmado anteriormente, se puede observar que algunos de sus puntos evocan la necesidad de movilidad (ej. “*una movilidad con menos fisuras de la inversión, el trabajo cualificado, las personas de negocio, y el capital*”) o la constitución de grupos de trabajo sobre derechos humanos, lo que empuja a que voces de medios académicos y de la sociedad civil surasiática propongan avanzar hacia una ciudadanía ASEAN. Dentro de los pilares de la *AEC Blueprint*, existen elementos que dejan entrever la posibilidad de una ciudadanía futura del proceso de integración regional ASEAN: (i) Una economía altamente integrada y cohesiva; (ii) ASEAN competitiva, innovadora y dinámica; (iii) Conectividad mejorada y cooperación sectorial; (iv) ASEAN resiliente, inclusiva, orientada a las personas y centrada en las personas; y (v) ASEAN global. Véanse, por ejemplo, el proyecto ‘*ASEAN sense of citizenship*’ de la Universidad tailandesa de Thammasat en 2012⁴⁶, los estudios de la *ASEAN Foundation* sobre actitudes ante la ciudadanía ASEAN, las campañas de promoción de la ciudadanía a través de los valores comunes constitutivos de ASEAN, en especial entre los jóvenes⁴⁷, o las de la propia ASEAN para fomentar el compromiso ciudadano a través de las redes sociales. Existen, además, interesantes debates sobre la posible contribución de una ciudadanía ASEAN a la ciudadanía global y propuestas de construcción de identidad ASEAN. El estudio ‘*Voices of ASEAN: What Does ASEAN Mean to ASEAN Peoples?*’ (Intal, P. et al., 2017) nos ofrece datos que nos sugieren en qué momentos se encuentran la construcción de la ciudadanía y la identidad ASEAN. El estudio hizo una encuesta en los 10 Estados miembros de

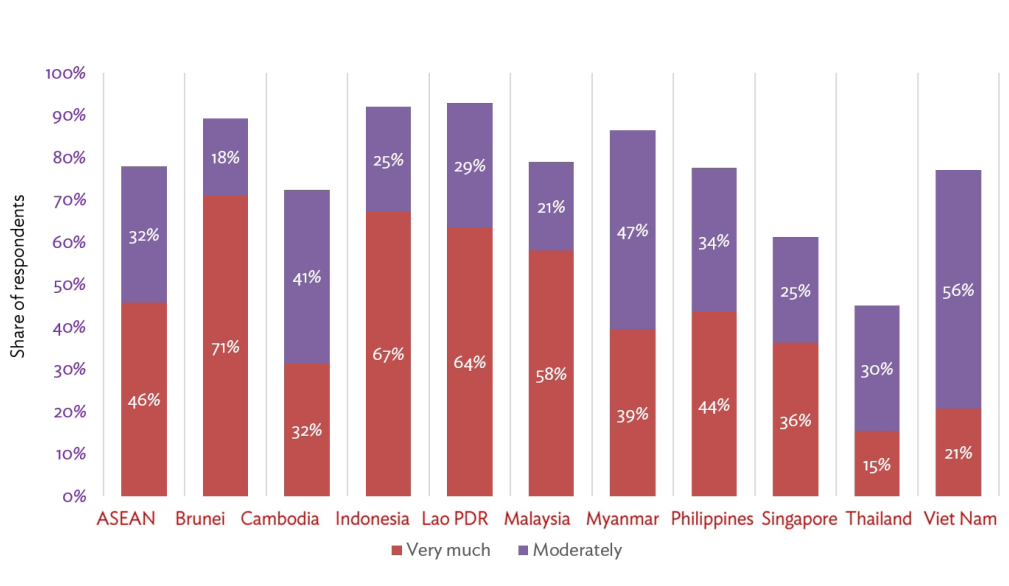
⁴⁶ <https://www.nationthailand.com/national/30186243>

⁴⁷ Véase, por ejemplo, la iniciativa tailandesa “Alcanzar la ciudadanía de la ASEAN a través de los valores fundamentales nacionales”

(http://www.bwc.ac.th/index.php?modules=news&file=news_detail&news_id=00321)

la ASEAN a propósito de las expectativas de los ciudadanos sobre el bloque de integración regional, sobre su grado de conocimiento de las instituciones, sobre los programas e iniciativas y sobre los programas e iniciativas dirigidos a las principales preocupaciones.

Gráfico 4. Sentimiento de ciudadanía ASEAN (1)

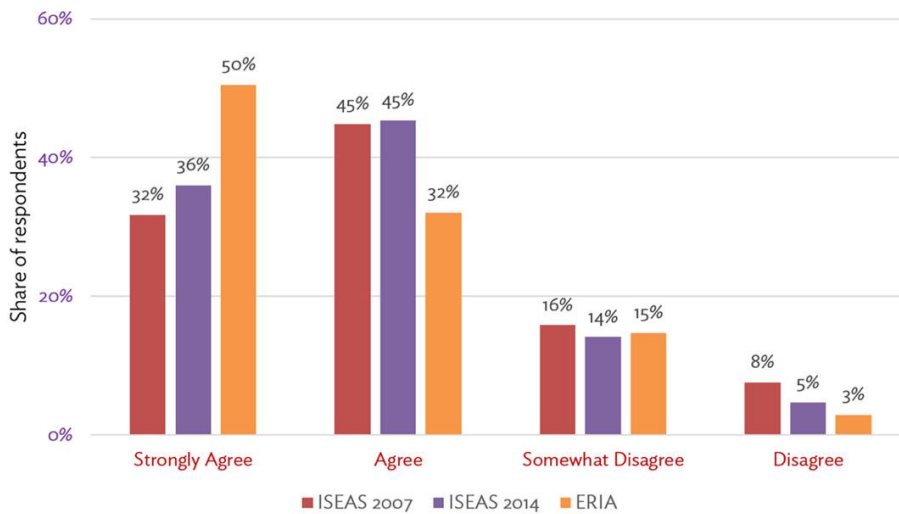


Fuente: *Voices of ASEAN. What Does ASEAN Mean to ASEAN Peoples?* (Intal, P. et al, 2017, p. 16)

En todos los países, excepto Tailandia, la mayoría de los encuestados se consideraban ciudadanos de la ASEAN, al menos moderadamente. Más de las tres cuartas partes de todos los encuestados se sentían ciudadanos de la ASEAN ‘moderadamente’ o ‘mucho’. Solo el 3% de los encuestados dijeron que no se sentían ciudadanos de la ASEAN. El grado de sentimiento de ciudadanía o pertenencia de los encuestados a la ASEAN fue similar en los distintos grupos, aunque en menor medida entre los del sector empresarial. Sorprendentemente, el grado más alto, ‘mucho’, fue elegido por la mayor parte de encuestados para todos los grupos excepto los encuestados comerciales. La mitad de los estudiantes indicó que se sentían ‘mucho’ como

ciudadanos de la ASEAN (Intal, P. et al., 2017, p. 17). El siguiente gráfico muestra una evolución longitudinal del sentimiento en cuestión:

Gráfico 5. Sentimiento de ciudadanía ASEAN (2)



Fuente: Fuente *Voices of ASEAN. What Does ASEAN Mean to ASEAN Peoples?* (Intal, P. et al., 2017, p. 17). NB: ERIA es el *Economic Research Institute for ASEAN and East Asia*, desarrollador de la metodología de la encuesta. ISEAS es el *Institute of Southeast Asian Studies*, autor de los anteriores estudios.

En general, se aprecia la tendencia hacia un sentimiento cada vez mayor de ciudadanía de la ASEAN. De los estudiantes de la encuesta de ERIA de 2016, el 50% se sentía ‘muy’ ciudadano de la ASEAN, mientras que solo el 36% (en 2014) y el 32% (en 2007) de los estudiantes en las encuestas ISEAS totalmente de acuerdo con la declaración. Los grupos de discusión que se organizaron tras las encuestas sugirieron que el sentido de pertenencia de la ASEAN, formado principalmente por la cercanía geográfica y étnica y facilitado por la posibilidad de viajar dentro de la región, podría florecer en un sentido pleno de ciudadanía ASEAN. Ello se conseguiría a medida que la ASEAN se vaya volviendo menos elitista, mejor conectada con el ciudadano medio y más alineada con las preocupaciones e intereses de los pueblos de la ASEAN.

Consideramos que una propuesta de ciudadanía compartida va, en principio, de par con la construcción de ciudadanía formal de los grandes procesos de integración regional. Si los ciudadanos nacionales tienen derechos diferentes de los no nacionales, el establecimiento de obligaciones en torno al interés común se hace más difícil. No obstante, en países con mucha diversidad (algunos del Sudeste Asiático) con diversas comunidades, se puede hablar de una conciencia de ciudadanía compartida de facto. Los países en los que coexisten religiones y lenguas diferentes de manera democrática son de particular interés. Por ejemplo, Singapur, habitado por comunidades chinas, indias y malayas con sus diferentes lenguas (mandarín, tamil, malayo), ha encontrado un elemento de identidad en la lengua inglesa. En un país de dimensiones pequeñas existen numerosas confesiones religiosas (budistas, hinduistas, musulmanes, cristianos...) y una ciudadanía democrática compartida de facto que se basa en los valores singapurenses. Singapur es una ciudad-estado particularmente diversa y con unos valores originalmente confucionistas (el 74% de los residentes en Singapur son de ascendencia china). Los valores singapurenses fueron redefinidos a principios de los 90 por el Partido de Acción Popular que, en un proceso de arriba abajo, produjo un documento llamado 'Valores Compartidos' (*'Shared Values'*), que resaltaban cinco principios ideológicos: a) la nación debe estar por encima de la comunidad y la sociedad antes del individuo: poner los intereses de la sociedad por delante de lo individual; b) la familia es la unidad básica de la sociedad; c) buscar la solución de los problemas a través de consensos y no de imposiciones; d) promover la armonía y la tolerancia entre las diferentes religiones y etnias; e) respeto y apoyo de la comunidad al individuo⁴⁸. Singapur tiene un alto grado de intervencionismo gubernamental en la vida de sus habitantes (Rocha-Pino, M. J., 2014, p. 17), por lo que posee un elemento coercitivo importante a la hora de establecer una ciudadanía compartida. Obviamente, sus valores orientales difieren de los valores occidentales/liberales. Nuestro apunte se refiere a la existencia de unos valores comunes que hacen posible una ciudadanía compartida en una sociedad pacífica, próspera y con un alto grado de bienestar en sus habitantes.

⁴⁸ <https://eresources.nlb.gov.sg/history/events/62f98f76-d54d-415d-93a1-4561c776ab97>

La ASEAN, como proceso de integración con el objetivo de crear una comunidad económica, política y sociocultural, habla de principios (respeto a la soberanía e identidad nacional, no injerencia en asuntos internos, renuncia al uso de la fuerza, cooperación), por lo que hablar de valores ASEAN sería aventurado, como lo sería hablar de una ciudadanía compartida ASEAN sin una ciudadanía ASEAN. En cambio, el MERCOSUR promueve “una comunión de valores que encuentra expresión en sus sociedades democráticas, pluralistas, defensoras de las libertades fundamentales, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente y del desarrollo sustentable”⁴⁹, en línea con los valores occidentales y, como se verá más abajo, con nuestra propuesta de ciudadanía compartida ampliada en la dimensión sostenibilidad.

⁴⁹ <http://www.cartillaciudadania.mercosur.int/intro/es>

Capítulo II. Evolución de la ciudadanía en Europa

1. La libre circulación de personas

La libre circulación tiene una gran relevancia para la creación de la Ciudadanía europea, para su diversidad cultural y para la educación. A lo largo de la historia, antes del establecimiento de los Estados con sus aduanas y sistemas de filtro, las personas circulaban asumiendo riesgos personales. Había cierto grado de libertad en esta opción individual. La libertad de circulación fue definida como derecho humano por el cual toda persona puede moverse libremente, ya sea dentro de un país o de un país a otro. Este derecho está reconocido en los dos apartados del artículo 13º de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948): *1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado; 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.* Según el artículo, cualquier ciudadano de un Estado signatario de la declaración tendría derecho a viajar y residir libremente en cualquier parte, así como de volver a su lugar de partida en cualquier momento. Sin embargo, el artículo no incluye ni ampara el derecho de cualquier persona a entrar libremente en otro país que no sea el suyo. Es decir, no se reconoce ni el derecho de entrada ni el derecho a la inmigración individual ni colectiva. Se trata de uno de los derechos humanos más discutidos y sujeto a interpretaciones diferentes. En el momento histórico que vivimos su interpretación es de relevancia para el derecho interno de los Estados y también desde la perspectiva del Derecho internacional. Se considera que el derecho contenido en el artículo hace referencia a cuatro tipos de subderechos:

- El derecho a la libre circulación de los nacionales de un determinado Estado dentro de su Estado y de los extranjeros que se hallen en él legalmente.
- El derecho que tienen los nacionales de un Estado y los extranjeros que se hallen en él legalmente a escoger su residencia dentro del Estado.

- El derecho a salir libremente de cualquier Estado, incluso del que el ciudadano es nacional.
- El derecho a retornar a un Estado. Este subderecho comprende el derecho de retorno para los nacionales y el derecho a la reinmigración para los extranjeros residentes (de Lucas, J., 1998).

En realidad, como es bien sabido, se trata de un derecho que los Estados firmantes no asumen ni regulan con normas internas. Son los Estados los que determinan el régimen de circulación, residencia y expulsión. Las limitaciones a la libre circulación de personas están ligadas a las políticas de extranjería, de inmigración, de asilo, así como al concepto de orden público y soberanía nacional. Por otro lado, y como testimoniamos con frecuencia, se constata la práctica imposibilidad de impedir la circulación de personas en un contexto de explosión demográfica global y presiones migratorias. La pregunta sería si hay soluciones alternativas a las de la fuerza, como era el caso de las que impedían la circulación entre las dos Alemanias en el período de la Guerra Fría. Algunos pueden pensar que la movilidad es inevitable y no necesariamente mala. Otros, que lo es si los países no asumen el cortejo de obligaciones que impone la llegada a su territorio de personas de cultura y valores diferentes. Por ello, nos podemos preguntar si el derecho humano a la libre circulación sigue siendo como tal una entelequia.

El derecho a la libre circulación de las personas fue introducido en el Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea firmado en Roma en 1957. La libre circulación no aparecía ligada a ningún concepto de ciudadanía, sino que estaba estrechamente vinculada al desempeño de una actividad económica (trabajo por cuenta ajena, actividad independiente o prestación de servicios). En consecuencia, el derecho de residencia se reconoció a los trabajadores y sus familias vinculado al derecho a ejercer una actividad laboral en otro país miembro de la Comunidad Económica Europea (CEE). No obstante, aun actualmente, los beneficiarios del derecho de residencia podrían ser expulsados

del Estado miembro de acogida si éste juzga que son una carga excesiva para la asistencia social⁵⁰.

Aunque en la cumbre de jefes de Estado y de Gobierno celebrada en París en 1974 ya se ha planteó la necesidad de reconocer ‘derechos especiales’ a los nacionales de los Estados miembros de la CEE, la primera ocasión en la que podemos entrever el propósito de trascender un mero mercado común para crear una comunidad de ciudadanos lo encontramos en el denominado *Informe Tindemans* de 1976. Este informe, redactado por el entonces primer ministro belga a instancias de la cumbre mencionada, tuvo escaso éxito entre los gobiernos, aunque sí una importante influencia en posteriores pasos hacia la integración. En un capítulo de su informe, titulado ‘La Europa de los Ciudadanos’, Leo Tindemans proponía, además de una serie de actuaciones encaminadas a la mejor protección de los derechos de los individuos, la aprobación de diversas medidas que hicieran perceptible, mediante señales exteriores, el surgimiento de una ‘conciencia europea’: la unificación de pasaportes (hoy casi una realidad), la desaparición de los controles de las fronteras, la utilización indistinta de los beneficios de los sistemas de Seguridad Social, la convalidación de los títulos y cursos académicos, etc. (Tindemans, L., 1976, p. 609)

Los ciudadanos de la Unión Europea, aquellos nacionales de alguno de sus Estados miembros⁵¹, pueden moverse libremente y cruzar fronteras a la búsqueda de oportunidades de trabajo o educación, de un mejor nivel de vida, o de un clima más benigno. Británicos, belgas, suecos... vienen a pasar su retiro al sur de España, Italia o Grecia (es el fenómeno llamado *sunny retirement* (Cabrera Giráldez, M. y Rodríguez Casal, C., 2005, pp. 275-281)); jóvenes españoles viajan en busca de un empleo en Alemania; italianos estudian en las universidades escandinavas, etc. En un área de 27 países con 4 millones de km² y una población de 446 millones de habitantes, tenemos todo un macro laboratorio legal de migración transnacional, un proceso que se inició hace ahora seis décadas y que ha ido

⁵⁰ Directiva 2004/38/CE del Parlamento Europeo y del Consejo

⁵¹ <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/145/los-ciudadanos-de-la-union-europea-y-sus-derechos>

mutando a la vez que se ampliaba el proyecto europeo desde el Oeste al Centro y Este del continente.

En cierta forma, esta apertura de fronteras internas nos retrotrae al pasado. Antes de la Primera Guerra Mundial, casi no existían los controles fronterizos y restricciones a la movilidad laboral en el continente. Fue durante esa guerra que los gobiernos, preocupados por la seguridad, introdujeron los pasaportes y visados. Cuando Europa experimentó el crecimiento económico tras la segunda gran guerra, la movilidad laboral fue reanimada. En 1957, la libertad de movimiento de los trabajadores industriales cualificados fue incluida en los Tratados de la CEE y millones de permisos de trabajo fueron tramitados en los países miembros que la iniciaron (Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, y Alemania Federal). Los ciudadanos italianos fueron particularmente móviles, motivados por el retraso de su industrialización y el desempleo de la época. Desde entonces hasta 1972 se contrataron trabajadores provenientes de terceros países, especialmente para trabajar en puestos 3D (*dirty, dangerous, and dull*)⁵² en sectores como la minería y la construcción. Hubo olas de migrantes desde Turquía a Alemania, desde Argelia a Francia y desde los países de la *Commonwealth* al Reino Unido. La crisis del petróleo de 1973 acabó con la política de las puertas abiertas, que quizás fuera el precedente de crisis migratorias posteriores. Se esperaba que los emigrantes se marcharían cuando los tiempos se pusieran difíciles. La historia muestra que es ilusorio pensar que los emigrantes y sus familias, que se habían reunido en el país de acogida, volverían tras los años a sus países de origen. Max Frisch, el novelista suizo, afirmó lacónico: "*We asked for workers, but human beings came*", en un comentario a propósito del trato que recibían los inmigrantes en su país tras la Segunda Guerra Mundial⁵³.

El acuerdo de Schengen (UE, 1985), que entró en vigor en 1995, creó un espacio sin fronteras entre Bélgica, Francia, Alemania, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal y España, para los que sólo se exigían credenciales en sus fronteras exteriores. Dos años después las normas

⁵² El término 3D (*dirty, dangerous y dull, a veces demeaning, demanding o difficult*), es un neologismo americano derivado de la expresión japonesa 3K: *kitanai, kiken, kitsui* (*sucio, peligroso y exigente*) (véase, por ejemplo, <https://thediplomat.com/2016/11/japans-migrant-worker-conundrum/>), cuyo uso se hizo extensivo en referencia a las tareas de baja cualificación realizadas por los trabajadores migrantes.

⁵³ Frisch, M. (1967), en "*Öffentlichkeit als Partner*", Frankfurt am Main: Suhrkamp.

de Schengen se incorporaron al Tratado de Ámsterdam, y en 1999 los europeos podían desplazarse sin controles de frontera en la mayoría de los países europeos e incluso otros Estados no miembros de la UE, los miembros de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC), Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza (y tras el Brexit, el territorio británico de Gibraltar). De los 27 Estados miembros de la UE, 22 participan actualmente en el espacio Schengen. Cuatro miembros de la Unión (Bulgaria, Croacia, Chipre y Rumania) tienen la obligación de unirse en un futuro e Irlanda mantiene la opción de exclusión. Además, los microestados Mónaco, San Marino y Ciudad del Vaticano mantienen acuerdos con países de la UE, siendo de facto parte del espacio Schengen. La libertad de circulación entre países del espacio Schengen puede suspenderse transitoriamente en circunstancias excepcionales. Esto ha sucedido en varias ocasiones. La crisis migratoria y los atentados terroristas en París de noviembre de 2015 motivaron a algunos países a introducir temporalmente los controles en todas o algunas de sus fronteras. Austria, Dinamarca, Francia, Alemania, Noruega y Suecia han impuesto dichos controles en todas o algunas de sus fronteras con otros Estados del espacio Schengen. La pandemia actual también ha suspendido puntualmente la libre circulación.

2. Hitos legislativos de la Ciudadanía europea

En las primeras elecciones al Parlamento Europeo por sufragio universal de 1976, por primera vez aparece uno de los elementos esenciales de la ciudadanía: la participación democrática. Posteriormente, tras el Consejo Europeo de Fontainebleau en 1984, se creó el Comité 'Europa de los Ciudadanos'⁵⁴, presidido por el italiano Pietro Adonnino, que aprobó una serie de propuestas en relación con la constitución de una Ciudadanía europea. Después, el Proyecto de Tratado de Unión Europea, aprobado por el Parlamento Europeo en 1984 y también llamado 'proyecto Spinelli', propuso un artículo esencial para la creación de la Ciudadanía europea. Dicho artículo rezaba: "Los ciudadanos de los Estados miembros son [...]"

⁵⁴ Véase (Adonnino, P., 1985)

ciudadanos de la Unión. [...] Los ciudadanos de la Unión participan en la vida política de la misma bajo las formas previstas por el presente Tratado, gozan de los derechos que les son reconocidos por el ordenamiento jurídico de la Unión [...]" (Parlamento Europeo, 1984). Pese a su contención, el Acta Única Europea de 1986⁵⁵ apenas recogió la propuesta del proyecto Spinelli, aunque estableció el objetivo de la Unión política europea. Las dos Conferencias Intergubernamentales (en adelante, CIG) posteriores convocadas para la reforma de los Tratados se centraron, una en la Unión monetaria y económica, y la otra, en la Unión política. El Consejo Europeo de Roma de octubre de 1990 finalmente introdujo la noción de Ciudadanía Europea como un elemento esencial de la reforma de los Tratados, que posteriormente se materializaría en el Tratado de la Unión Europea (UE, 1992), también conocido como Tratado de Maastricht.

Podemos decir que la ciudadanía de la Unión "significa un estatuto jurídico y político dotado de un catálogo de derechos del que son titulares los ciudadanos de la Unión" (Fernández de Casadevante Romani, C., 2019, p. 184). El concepto de Ciudadanía europea debe entenderse como el 'estatuto de los nacionales de los Estados miembros', es decir, como una relación jurídica especial entre los nacionales de los Estados miembros y la Unión Europea. Además, se puede definir como "un estatuto específico, de carácter político y naturaleza pública, que expresa el vínculo entre los nacionales de cada Estado miembro de la Unión con los otros Estados miembros y con la Unión"⁵⁶. El preámbulo del TUE recoge que los Estados miembros se manifiestan "resueltos a crear una ciudadanía común a los nacionales de sus países". La ciudadanía y los derechos que la comportan tienen como finalidad servir al ciudadano, que se constituye en objeto mismo de integración europea, en el objetivo encontrado de una "unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa"⁵⁷.

Así, en el artículo 9 del TUE y en el artículo 20 del TFUE se establece que será ciudadano de la Unión toda persona que tenga la nacionalidad de un Estado miembro (UE, 2012). La ciudadanía de la Unión Europea se atribuye automáticamente a los ciudadanos nacionales de

⁵⁵ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0027&from=ES>

⁵⁶ https://europa.eu/youth/es/article/50/49472_es

⁵⁷ https://ec.europa.eu/spain/content/60-anniversary-rome-treaties_es

cualquier Estado miembro, añadiéndose a la ciudadanía nacional sin sustituirla, sumándose los derechos y deberes que de ella emanan a los que los ciudadanos ya tienen por ser nacionales de algún Estado miembro. Los derechos y obligaciones que se recogen en el TFUE en su artículo 20 y siguientes, junto con los de la CDFUE, constituyen pues el conjunto de derechos y obligaciones derivados del Derecho Europeo. Son los Estados miembros los que regulan la adquisición y pérdida de la nacionalidad, siendo competencia unilateral de éstos, que deben de respetar el Derecho de la Unión Europea.

El TFUE, en los mencionados artículos, enumera la lista de derechos vinculados a la Ciudadanía europea, complementando los derechos de la CDFUE (Título V 'Ciudadanía', artículos 39 a 46) (UE, 2000). El TFUE y la Carta recogen unos derechos exclusivos de los ciudadanos europeos: el derecho de circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros; el derecho de sufragio activo y pasivo en las elecciones al Parlamento Europeo y en las elecciones municipales del Estado miembro en el que residan; el derecho de ser acogido a la protección de las autoridades diplomáticas y consulares de cualquier Estado miembro en las mismas condiciones que los nacionales de dicho Estado en el territorio de un tercer país en el que no esté representado el Estado miembro del que sean nacionales; y el derecho a formular peticiones al Parlamento Europeo, de recurrir al Defensor del Pueblo Europeo y de dirigirse a las instituciones y a los órganos consultivos de la Unión.

3. Brexit: un ‘stress test’ para la Ciudadanía europea

Desde el inicio de este trabajo, coincidiendo aproximadamente con el voto en referéndum de salida del Reino Unido de la Unión Europea, los eventos ocurridos alrededor de la salida y sus negociaciones han sido objeto de numerosos vaivenes políticos y análisis sociológicos por ser una alarma de primer orden para el proceso de integración europea. Por fin, en enero de 2021 se hizo efectiva la salida del Reino Unido. Un acuerdo *in extremis* prevé una salida ordenada. Nunca un Estado miembro había optado por abandonar el proyecto europeo. Las consecuencias económicas y sociales, aunque todos las consideran graves, no son aún cuantificables. El efecto de la pandemia de la Covid-19 ha venido a añadir una capa de complejidad adicional a las relaciones entre la UE y el Reino Unido. No se pretende aquí hacer un análisis más, sólo señalar el impacto posible para la Ciudadanía europea.

Paradójicamente, se podría decir que una consecuencia positiva del Brexit ha sido la puesta en valor de la identidad europea. Las instituciones europeas han realizado esfuerzos denodados por transmitir sus méritos y para poner el foco en los valores de la Unión. La nueva Comisión y las carteras importantes de cuatro vicepresidencias (véase más abajo) ponen de manifiesto la voluntad política de la Unión de reforzar su identidad y apoyarse en sus valores comunes. De hecho, aunque los orígenes de la CEE fueron esencialmente comerciales e industriales, muchos de sus logros están vinculados a los derechos de los ciudadanos. Así, hitos como la creación de la Convención Europea sobre los Derechos Humanos⁵⁸, la consolidación del Estado de bienestar, el programa Erasmus, o la libre circulación de personas, han marcado la historia de la integración europea en estas décadas.

En una encuesta realizada en abril 2017 por la Cámara de Comercio Británica y respondida por 117 empresas españolas y británicas, el 76% de las compañías identificó como

58

<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/PoliticaExteriorCooperacion/ConsejoDeEuropa/Documents/Convenio%20Europeo%20para%20la%20Protecci%C3%B3n%20de%20los%20Derechos%20Humanos%20y%20de%20las%20libertades%20fundamentales.pdf>

primera prioridad los flujos de talento, por encima de regímenes normativos o aranceles⁵⁹. La investigación financiada por los programas marcos de la UE, y que los servicios profesionales puedan desarrollar su actividad en distintos Estados miembros, se pondrá en entredicho ante la desmembración de la UE. Los estudiantes, que ahora pueden hacer sus estudios en diferentes países de la Unión Europea incluido el Reino Unido, verán mermadas sus posibilidades de movilidad, tanto los británicos como los nacionales de los Estados miembros. El programa Erasmus+ será restringido, ya que la Convención Europea sobre los Derechos Humanos únicamente reconoce el derecho a la vida particular y familiar y a la propiedad, y no el derecho a trabajar o estudiar, el acceso a asistencia social o una pensión, y ni siquiera la no-discriminación. Ante esta situación, es inquietante la tendencia en auge de convertir la ciudadanía en un bien que se pueda adquirir por un precio determinado. Afortunadamente, las directrices de la Comisión Europea, aprobadas en mayo 2017, señalan que “salvaguardar los derechos de los ciudadanos de los 27 Estados miembros de la UE (UE-27) y sus familias en el Reino Unido, así como de los ciudadanos del Reino Unido y sus familias en países de la UE 27, era la primera prioridad para las negociaciones, debido a que un gran número de personas se verán afectadas directamente y a la gravedad de las consecuencias de la salida para estas personas”⁶⁰.

En España, por ejemplo, residen unos 300.000 británicos empadronados, y en el Reino Unido viven unos 150.000 españoles. Existen fuertes lazos en el ámbito educativo y hay vínculos muy estrechos entre las economías de ambos países: muchas empresas del IBEX 35 tienen una parte significativa de sus activos en el Reino Unido, un importante ‘generador de beneficios’ para empresas grandes y medianas en sectores tan diversos como agricultura, ingeniería o finanzas. Y las empresas necesitan la libre circulación de personas, no solo de bienes, servicios o el capital⁶¹. Por último, la pandemia causada por el SARS-CoV-2 se

⁵⁹ <http://www.movimiento europeo.org/ciudadania-brexit-los-derechos-los-ciudadanos-no-deben-sufrir-mas-incertidumbre/>

⁶⁰ <http://docplayer.es/121101887-Memoria-de-actividades-2017-del-consejo-federal-espanol-del-movimiento-europeo.html>

⁶¹

https://www.peoplesmatters.com/Archivos/Descargas/Docs/Docs/articulos/PM_Web/2017/Junio/1706_MovimientoEuropeo.pdf

superpone al ya aparatoso Brexit, impidiendo de hecho la libre circulación de personas y mercancías en el territorio de la Unión. Los primeros meses de 2021 serán probablemente críticos para la reestructuración de Europa y para la implementación de la salida del Reino Unido de UE.

4. La retórica populista y la recesión democrática

Conviene detenernos, aunque sea brevemente, en analizar el fenómeno del populismo por su alcance global y por ser un acicate negativo contra una ciudadanía compartida en la UE. Los resultados del estudio de 2018 de la Universidad de Bremen sobre populismo (University of Bremen, 2018), muestran que los partidos populistas han incrementado sus votos del 7% en 1998 a más del 25% en 2018 en 31 países europeos. Uno de los científicos sociales encargados del análisis, el politólogo Cas Mudde, define ‘populismo’ como una ideología que considera que la sociedad está dividida en dos grupos homogéneos y antagónicos, la ‘gente pura’ y ‘la élite corrupta’, y que argumenta que la política debería ser la expresión de la voluntad general de la gente (*‘la volonté générale’*) (Mudde, C., 2018). Mudde contempla dos opuestos: elitismo y pluralismo. El elitismo sería la imagen de espejo del populismo, pero queriendo que la política sea “la expresión de la élite moral en lugar de la gente amoral”. El pluralismo, por otro lado, rechazaría la homogeneidad del populismo y el elitismo, contemplando una sociedad heterogénea con grupos e individuos que tienen diferentes opiniones y deseos. El autor afirma que el populismo es sólo una ideología *‘thin-centred’*, que exhibe un estrecho espectro de conceptos políticos. El elemento central del populismo es, obviamente, ‘la gente’ (*‘the people’*). Como ideología *‘thin-centred’*, el populismo se puede combinar fácilmente con otras ideologías muy diferentes, incluyendo el comunismo, el ecologismo, el nacionalismo o el socialismo, siendo más moralista que pragmático (Mudde, C., 2018). Lo que transforma a un discurso ideológico en populista es una peculiar forma de

articulación de las interpelaciones popular-democráticas, como conjunto sintético-antagónico respecto de la ideología dominante (Laclau, E., 2017, p. 161).

Lo fundamental en el discurso populista sería la distinción normativa entre ‘la élite’ y ‘la gente’, y no la diferencia empírica entre comportamientos o actitudes. El populismo presentaría una perspectiva maniquea, en la que sólo caben amigos o enemigos. El oponente político es diabolizado, en lugar de ser considerado como individuos con prioridades y valores diferentes, haciendo el compromiso prácticamente imposible. Según Mudde, las tres razones principales del auge del populismo en Europa son: la crisis económica, que creó unos cuantos partidos políticos populistas de izquierda en el sur; la llamada crisis de los refugiados, que ha catalizado los populismos de derechas, y finalmente la transformación de partidos no populistas en partidos populistas, en particular el *Fidesz* (Unión Cívica Húngara) y *Prawo i Sprawiedliwość* (Partido Ley y Justicia polaco) (Mudde, C., 2018). De manera similar, el informe ‘*Populists in Power Around the World*’ establece que el populismo siempre conlleva dos premisas: la primera es que la gente auténtica de un país (*‘true people’*) se encuentra en conflicto con ‘los otros’, incluyendo a las élites; la segunda es que nada debería restringir la voluntad de la gente auténtica (Kyle, J., Gultchin, L., 2018, p. 7)⁶². El populismo, según el mismo informe, puede tomar varias formas según los contextos, distinguiendo el populismo cultural, que considera que la gente auténtica de un país son los nativos del Estado-nación, y que los otros (*‘outsiders’*) serían los inmigrantes, los criminales, los pertenecientes a minorías étnicas y religiosas, y las élites cosmopolitas. El populismo socioeconómico establece que la ‘gente auténtica’ es honrada, trabajadora y de clase trabajadora, mientras que ‘los otros’ son los individuos de las grandes corporaciones y los capitalistas. Por supuesto, los políticos populistas consideran que están fuera de las élites corruptas.

Las redes sociales habrían tenido un rol importante en el auge del populismo en la última década. Así, “el eje discursivo de los temas relacionados con la inmigración, el terrorismo y los asuntos exteriores se realiza en términos de inclusión-exclusión de grupos, fomentando el antagonismo entre ‘nosotros’ y ‘ellos’, los inmigrantes, que son presentados negativamente e

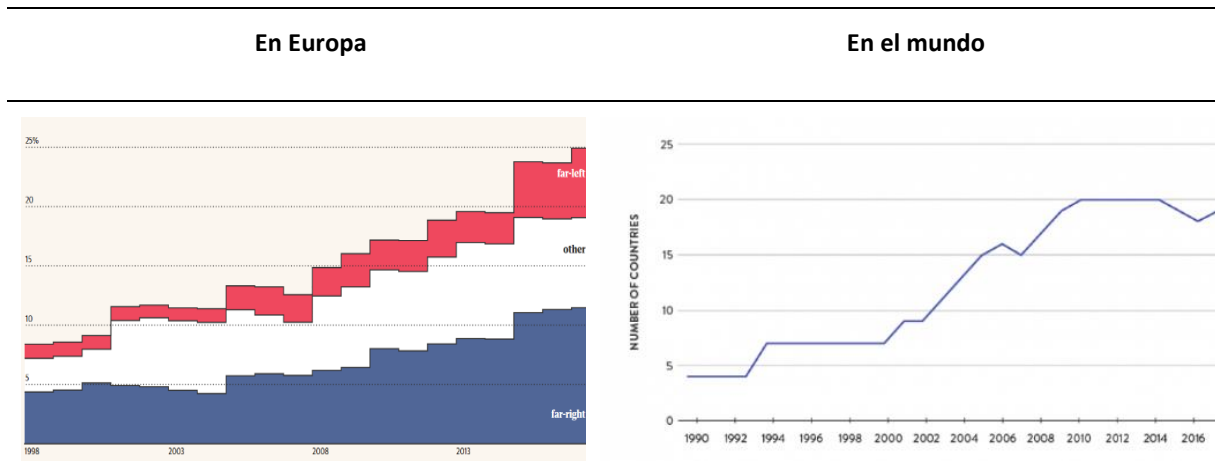
⁶² El partido euroescéptico populista finlandés se llama ‘*Auténticos Finlandeses*’.

incluso vinculados de forma explícita con el aumento del terrorismo en Europa” (Alonso-Muñoz, L., Casero-Ripollés, A., 2018, p. 1.200). Un caso paradigmático es el uso que han hecho los políticos populistas de *Twitter*⁶³, un medio que permite mensajes muy breves⁶³. En el caso de los políticos populistas europeos, estudios recientes muestran un bajo grado de fragmentación temática, el lanzamiento de propuestas para a la captación de votantes, y la existencia de una fuerte correlación negativa entre el número de *tweets* publicados y el interés de los usuarios (Alonso-Muñoz, L., Casero-Ripollés, A., 2018, p. 1.193). Según Claudia Alvares “la ira que los políticos populistas consiguen canalizar se aviva con los mensajes en las redes sociales porque éstas son muy permeables al fácil contagio emocional. El resultado final es un aumento de la polarización del discurso político y periodístico”⁶⁴. Entre 1990 y 2018, el número de populistas en el poder en el mundo ha subido significativamente, con 46 líderes al frente de gobiernos en 33 países en esos años (Kyle, J., Gultchin, L., 2018, p. 32).

⁶³ 280 caracteres como máximo

⁶⁴ Claudia Alvares, *Universidade Lusófona de Lisboa*, citada en <https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2018/nov/20/revealed-one-in-four-europeans-vote-populist>

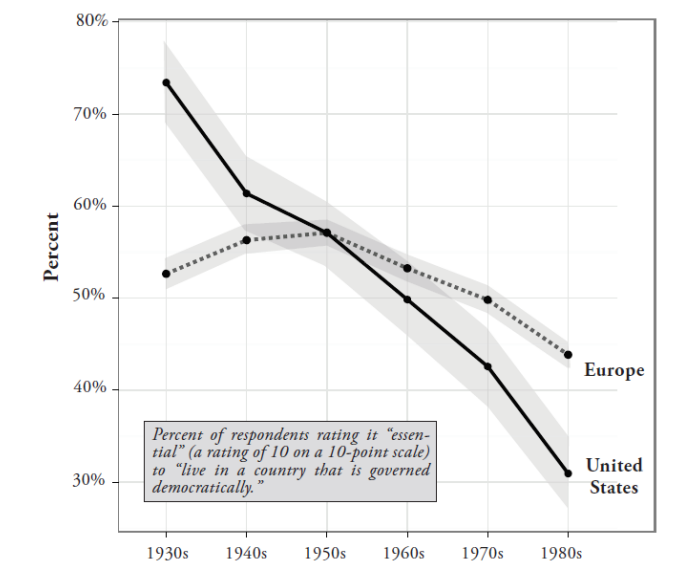
Gráfico 6. El auge del populismo



Fuente: <https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2018/nov/20/revealed-one-in-four-europeans-vote-populist> y <https://institute.global/sites/default/files/articles/Populists-in-Power-Around-the-World-.pdf> (Kyle, J., Gultchin, L., 2018)

¿Nos encontramos ante una recesión democrática? La respuesta de los análisis sería que sí. De hecho, los derechos políticos y las libertades civiles en el mundo se han deteriorado en la última década, “un período caracterizado por autócratas envalentonados, democracias asediadas y el retiro de EE. UU. de su papel de liderazgo en la lucha global por la libertad humana” (Abramowitz, M. J., 2018, p. 1). La democracia liberal, globalmente, está en declive desde hace 12 años. En 2006, el número de países que mejoraron sus estándares democráticos -es decir, con derechos políticos y libertades cívicas- fueron más que aquéllos en los que empeoró. Pero desde entonces, el número de países en los que se observa una erosión en sus estándares democráticos ha sido mayor, perdiendo popularidad el sistema de democracia representativa (Foa, R. S. Mounk, Y., 2016, p. 10). Es reveladora la observación que hace la Encuesta Mundial de los Valores (*World Values Survey*) en sus oleadas 5 y 6 (2005-14) sobre la importancia que atribuyen los ciudadanos a vivir en un país democrático. Según la encuesta, vivir en democracia es menos esencial para las cohortes de edad más jóvenes.

Gráfico 7. Esencialidad de vivir en un país gobernado democráticamente (WVS)

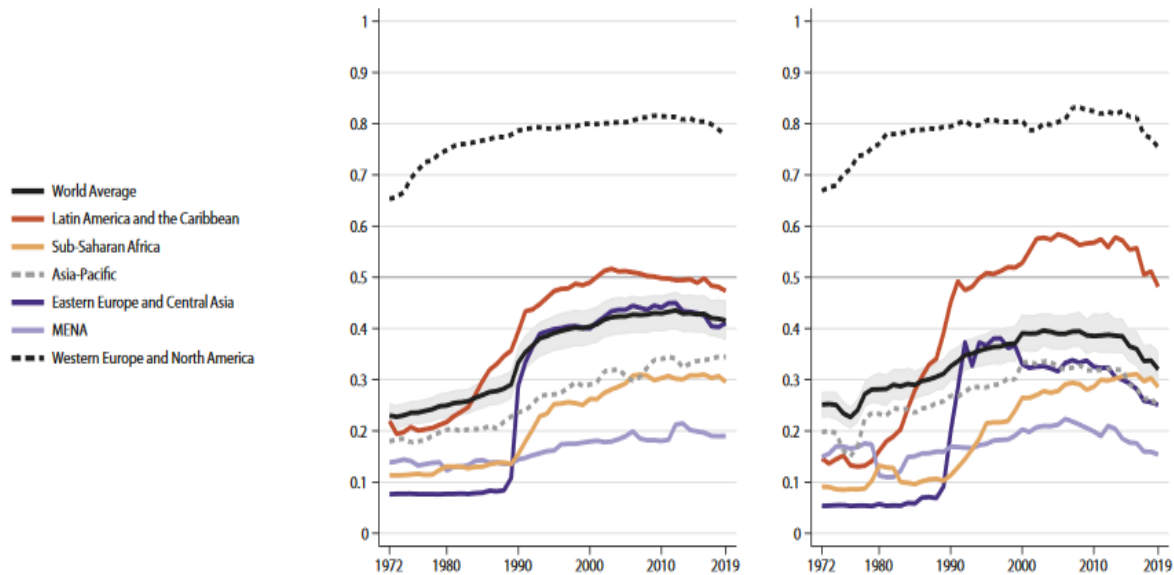


Fuente: WVS, oleadas 5 y 6 (2005–14). Estados miembros de la UE y EE. UU. por cohortes de edad (década de nacimiento)

El deterioro de la democracia liberal y los derechos humanos en muchos países ha sido ampliamente documentado en informes de seguimientos como, por ejemplo, los de *Varieties of Democracy*, *Human Rights Watch*, *Freedom House* y *The Economist Democracy Index*⁶⁵. El proyecto *Varieties of Democracy* nos permite ilustrar el declive de la democracia liberal, tanto en Europa como en el mundo. El proyecto distingue democracia liberal, democracia electoral, autocracias electorales y autocracias cerradas. Los dos gráficos siguientes nos muestran el mencionado declive en las grandes regiones:

⁶⁵ Véase (Levitsky, S. y Ziblatt D., 2018)

Gráfico 8. Índice de democracia liberal 1972–2019. Medias (ponderado por población)



Fuente: V-Dem Insitute. Varieties of Democracy. Democracy report 2020. Autocratization Surges – Resistance Grows⁶⁶

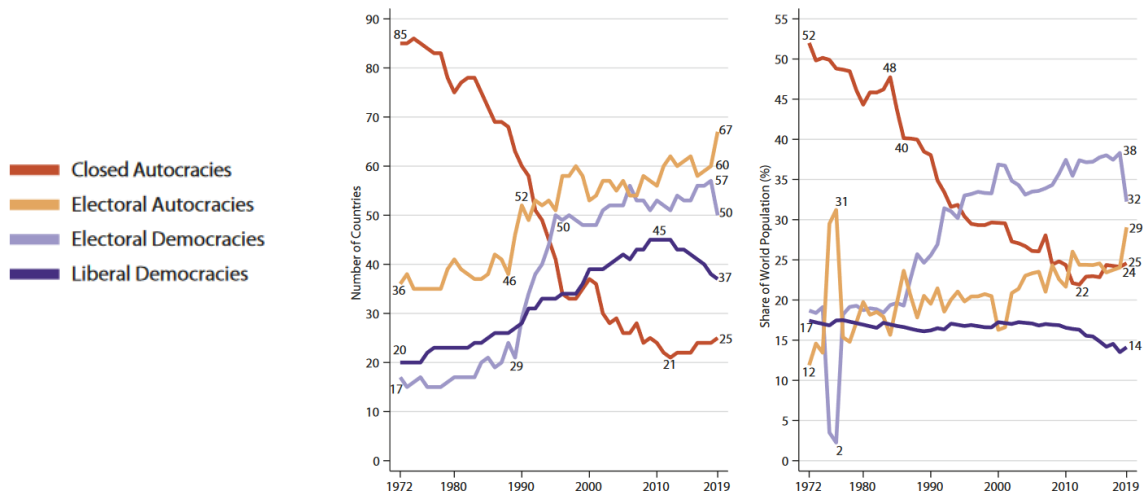
El Índice de democracia liberal V-Dem (LDI) capta los aspectos liberales y electorales de la democracia con base en los 71 indicadores incluidos en el Índice del Componente Liberal (LCI) y el Índice de Democracia Electoral (EDI) de V-Dem⁶⁷. El EDI refleja una idea relativamente ambiciosa de democracia electoral en la que una serie de características institucionales garantizan elecciones libres y justas, como la libertad de asociación y la libertad de expresión.

⁶⁶ Véase https://www.v-dem.net/media/filer_public/de/39/de39af54-0bc5-4421-89ae-fb20dcc53dba/democracy_report.pdf

⁶⁷ Algunos ejemplos estos indicadores son: leyes transparentes con aplicación predecible, acceso a la justicia para los hombres, acceso a la justicia para las mujeres, derechos de propiedad para los hombres, derechos de propiedad para las mujeres, prohibición de la tortura, prohibición de los homicidios políticos, prohibición del trabajo forzoso para los hombres, prohibición del trabajo forzoso para las mujeres, libertad de religión, libertad de circulación hacia el extranjero, libertad de circulación en el país para los hombres, libertad de circulación en el país para las mujeres, respeto de la constitución por el poder ejecutivo, cumplimiento con el poder judicial, cumplimiento con el tribunal superior, independencia del tribunal superior, independencia de tribunales inferiores, limitaciones legislativas al ejecutivo, cuestionamiento legal de los funcionarios, etc. (véase https://www.v-dem.net/media/filer_public/08/b7/08b787e4-ee5e-4f14-bda1-4397e0538338/structure_of_aggregations_v5.pdf).

El LCI va más allá y capta los límites impuestos a los gobiernos en términos de dos aspectos clave: la protección de las libertades individuales y los controles y equilibrios entre instituciones.

Gráfico 9. Número de países por tipo de régimen y ponderados respecto a la población

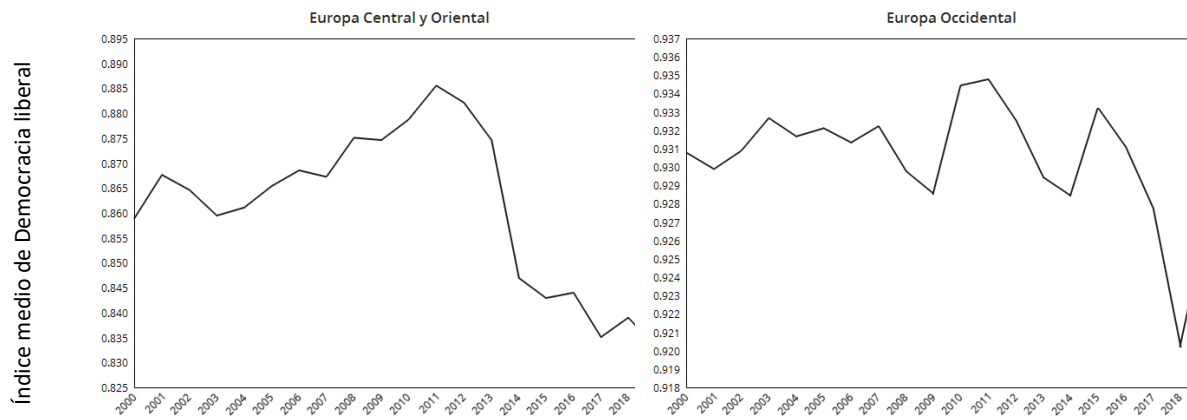


Fuente: V-Dem Institute. Varieties of Democracy. *Democracy report 2020. Autocratization Surges – Resistance Grows*⁶⁸

El proyecto arroja también evidencia sobre el decaimiento de la democracia liberal en los últimos años en los Estados miembros de la Unión Europea de Europa Central y Oriental. Incluso se encuentra evidencia de que las ‘viejas’ democracias occidentales tampoco son inmunes a la erosión de los derechos políticos y las libertades civiles.

⁶⁸ Véase https://www.v-dem.net/media/filer_public/f0/5d/f05d46d8-626f-4b20-8e4e-53d4b134bfcb/democracy_report_2020_low.pdf

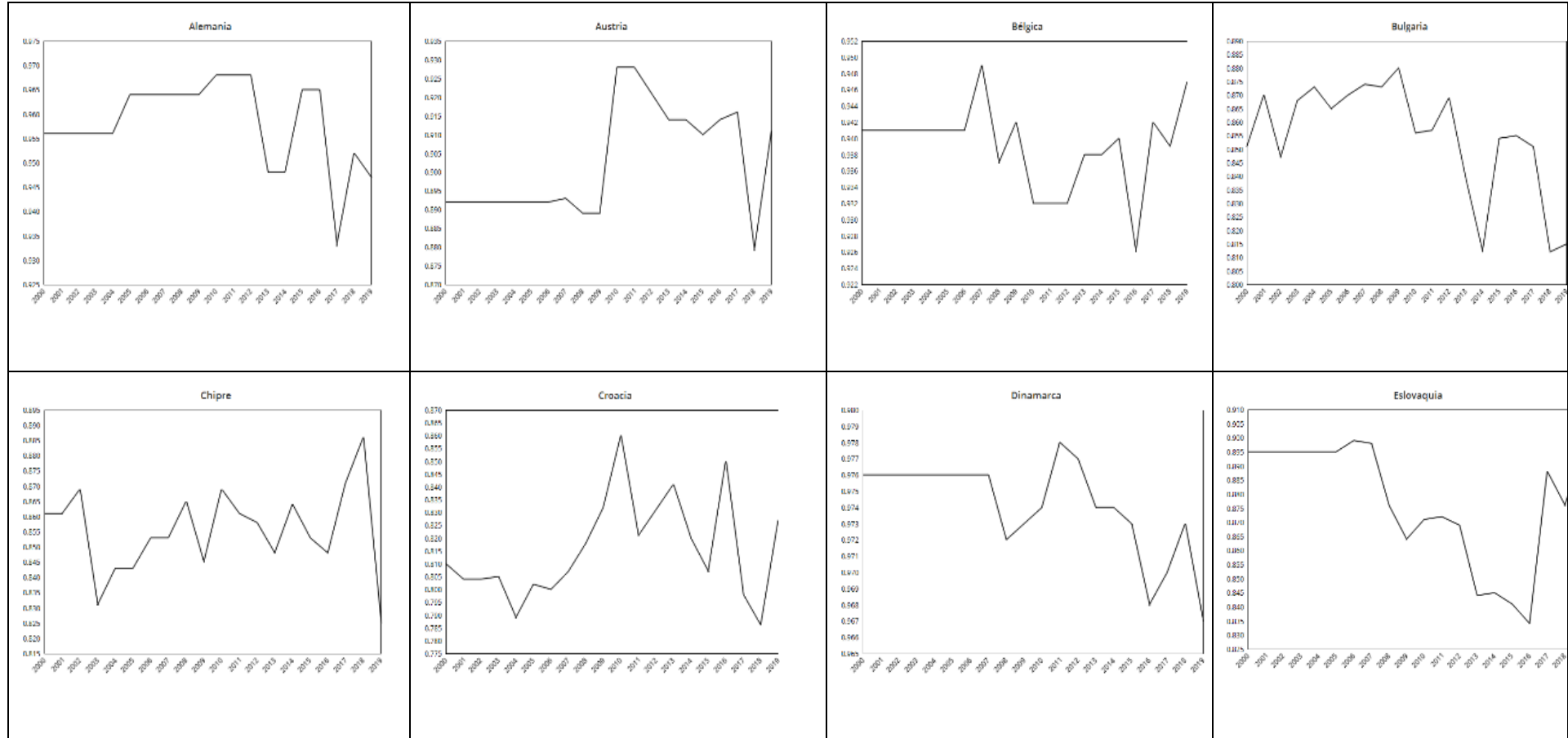
Gráfico 10. Índice de las democracias liberales en Europa



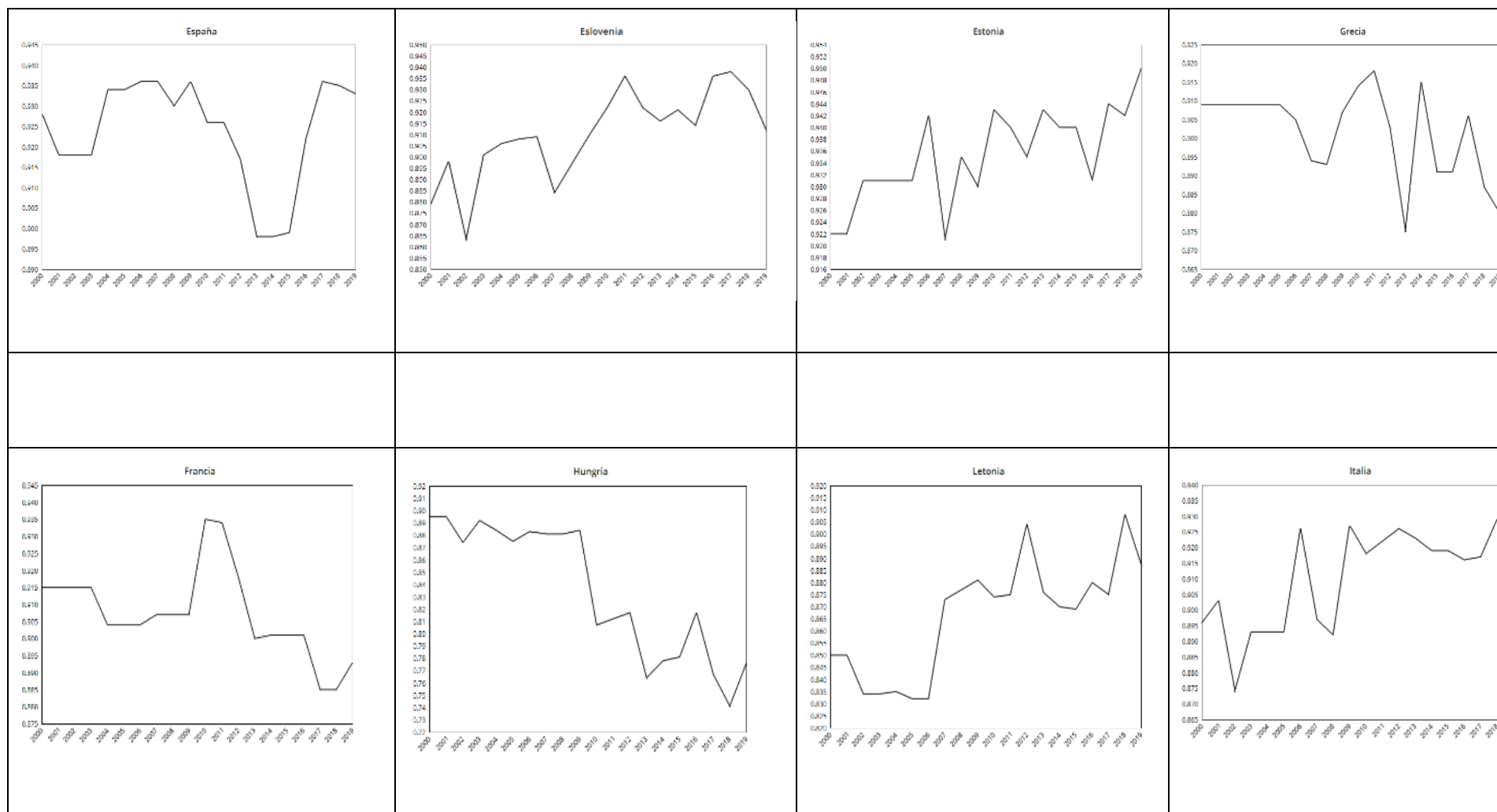
Fuente de los datos: V-DEM. *Varieties of Democracy*. Análisis y elaboración propia

Por Estados miembros de la UE, la observación de V-DEM ofrece la siguiente imagen (elaboración propia a partir de los datos analizados del seguimiento):

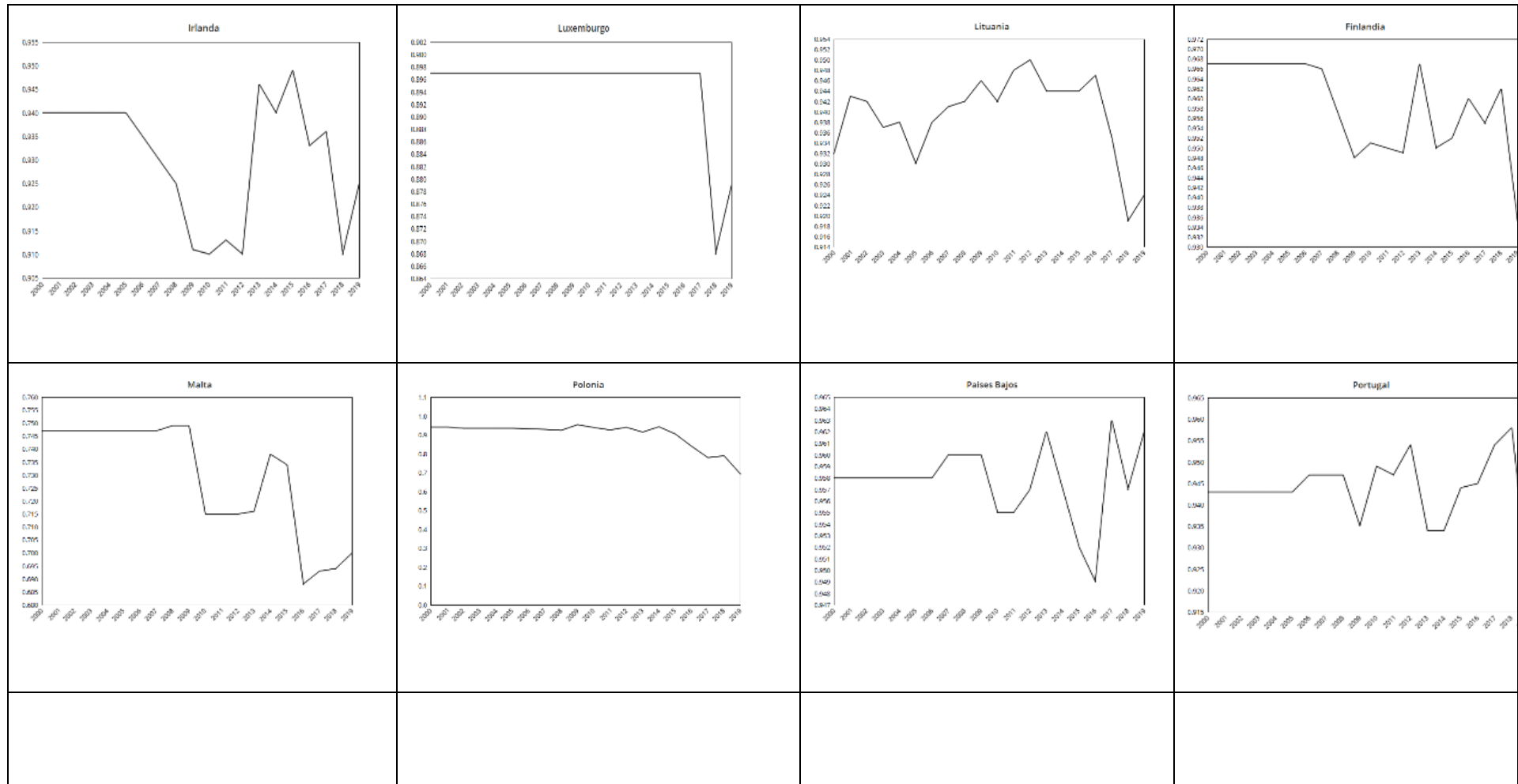
Gráfico 11 Índice de las democracias liberales en Europa por países

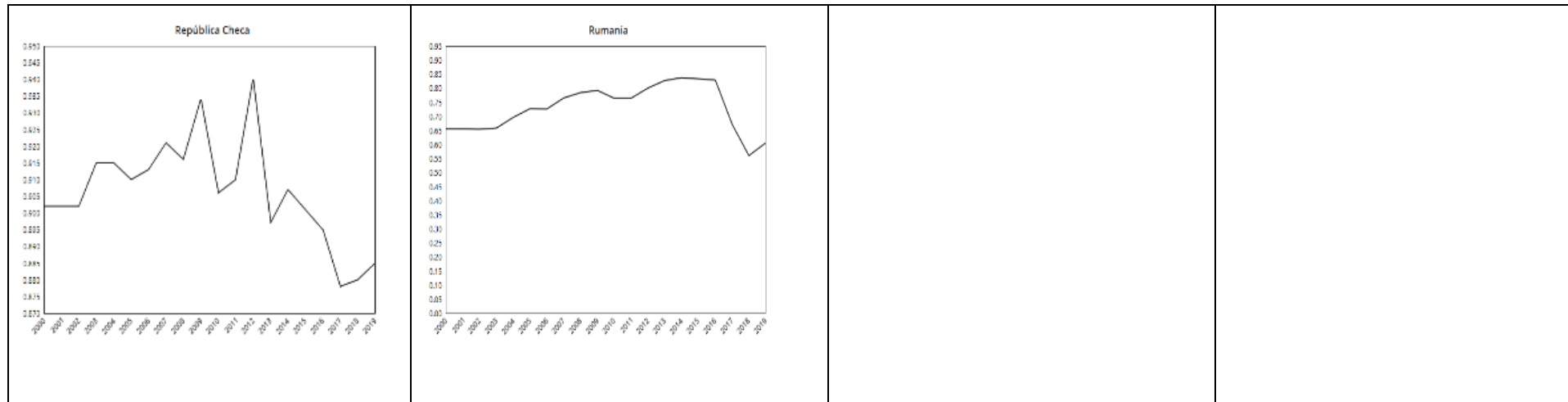


HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES



HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES





Fuente de los datos: V-DEM. *Varieties of Democracy*. Elaboración propia (los datos para Suecia no están disponibles en formato CSV)

El gráfico anterior desglosa las tendencias de las democracias liberales desde el año 2000 para los Estados miembros de la UE, ilustrando patrones diferentes. En general, observamos que permanecen relativamente estables en las dos últimas décadas, o bien muestran pocas fluctuaciones en torno a la media en países del norte de Europa, Países Bajos y Luxemburgo, Malta, Portugal y Chipre y en Estonia y Letonia. Aun así, varios otros muestran un marcado declive de la democracia liberal desde 2012. Destacan Hungría, República Checa, Croacia, Rumanía y Polonia.

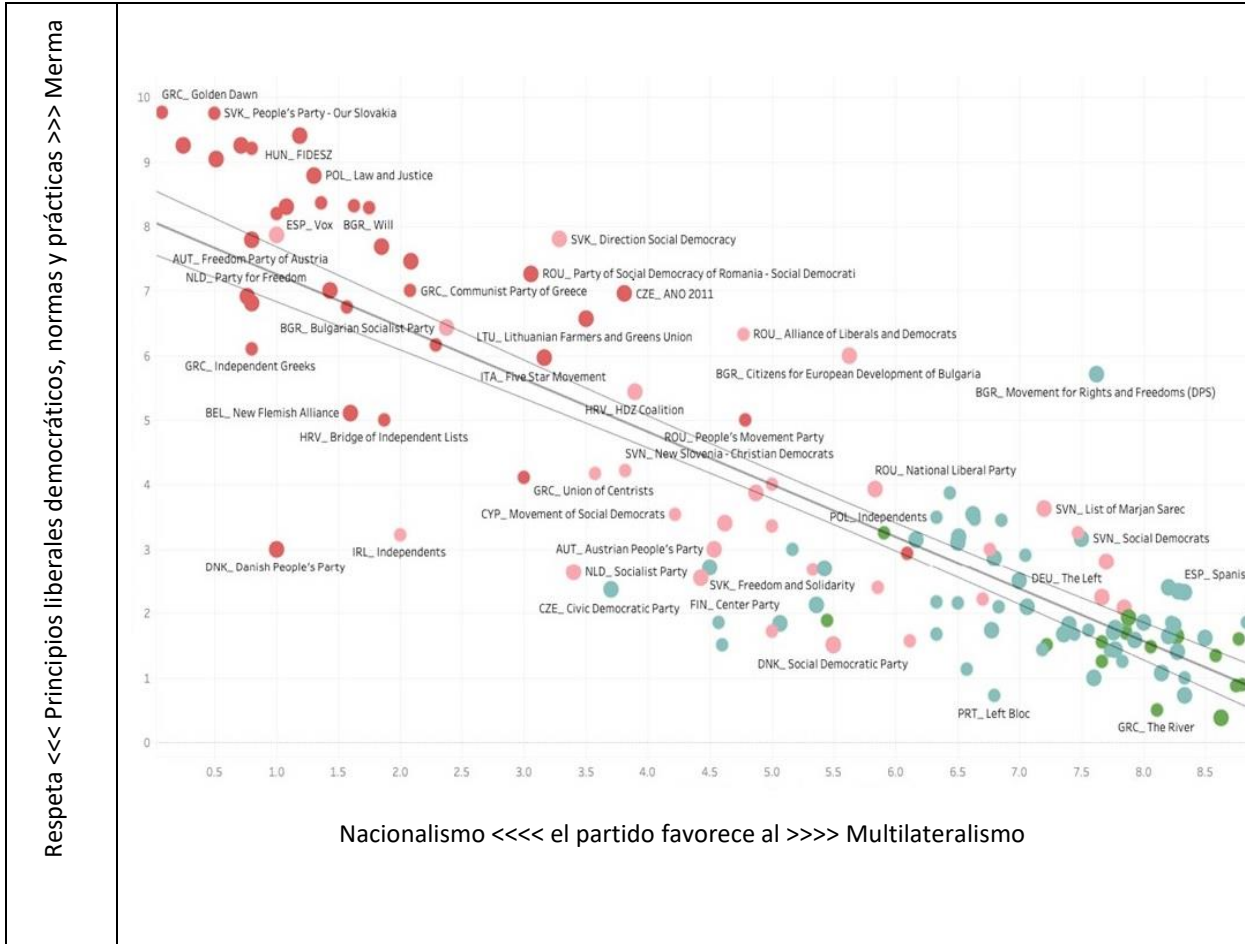
La Encuesta Global de Partidos⁶⁹ muestra la fuerza contemporánea de los partidos populistas en Europa. La encuesta se basa en estimaciones de 1861 expertos sobre ideologías de 1043 partidos en 163 países, sus posiciones ante los problemas de los ciudadanos y el uso de retórica populista (Norris, P., 2020, pp. 697-701). El gráfico siguiente ilustra la situación en los países europeos. La democracia liberal (eje vertical) responde a la pregunta Q4.7 del seguimiento: “Ahora dígame: ¿Cómo se sitúan los partidos con respecto a los principios, normas y prácticas liberales democráticas?” (de Respeto (0) a Merma (10)). El multilateralismo (eje horizontal), responde a la pregunta Q4.4 del seguimiento: “Ahora dígame: Dónde se sitúan los partidos con respecto al nacionalismo versus el multilateralismo. Aquellos partidos que están a favor del multilateralismo persiguen respetar los tratados internacionales, se comprometen con las agencias de las Naciones Unidas, y colaboran con organizaciones regionales como la UE, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Unión Africana (UA), la ASEAN y la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) (De Nacionalismo (0) a Multilateralismo (10)). El eje horizontal muestra una escala de 10 puntos sobre si se estima que las partes respaldan o rechazan las relaciones multilaterales, incluidos los tratados internacionales, el compromiso con las Naciones Unidas y la colaboración dentro de la Unión Europea. El eje vertical muestra una escala similar de 10 puntos para determinar si los partidos respetan o socavan los principios, normas y prácticas democráticas liberales. El grado de retórica populista característico de cada partido también es monitoreado por el color de los símbolos, estimándose los de rojo oscuro como los más populistas, mientras que los de

⁶⁹ www.GlobalPartySurvey.org

verde respetan el pluralismo (Norris, P., 2020, p. 705). El gráfico muestra que la existencia de numerosos partidos políticos populistas autoritarios que rechazan activamente los valores centrales del Tratado de Lisboa de la democracia liberal y los principios de cooperación multilateral (cuadrante superior izquierdo).

Durante las décadas posteriores a la Segunda Guerra Mundial, los partidos populistas autoritarios tenían un peso marginal en las democracias occidentales (en muchos casos el voto popular estaba por debajo del umbral necesario para la representación parlamentaria). En cambio, su participación en las elecciones nacionales se ha más que duplicado desde la década de los 60 e incluso se ha triplicado en algunos casos (Norris, P. e Inglehart, R., 2019). Los partidos populistas autoritarios han expandido su apoyo en todo tipo de Estados, incluso en democracias establecidas desde hace mucho tiempo en Europa Occidental, como el 'Partido de la Libertad de Austria', el 'Partido Popular Suizo', 'Alternativa para Alemania', la 'Agrupación Nacional de Francia' (antiguo '*Front National*'), y la 'Nueva Alianza Flamenca' en Bélgica. El fenómeno ocurre también la Europa Central y Oriental poscomunista, con partidos como '*Fidesz*' en Hungría, '*Ley y Justicia*' en Polonia y el 'Partido Popular Conservador' en Estonia, en Estados del bienestar escandinavos más bien ricos e igualitarios, con el 'Partido Popular Danés', los 'Finlandeses Auténticos' y los 'Demócratas de Suecia', así como en la Europa mediterránea, como la 'Liga Norte' en Italia y 'Vox' en España. Estos partidos han asumido cargos ministeriales en países tan diversos como Austria, Hungría, Polonia, Eslovenia e Italia.

Gráfico 12. Partidos políticos y apoyo a la democracia liberal y el multilateralismo, UE-27 2019



Fuente: Pippa Norris. Global Party Survey, 2019. www.GlobalPartySurvey.org. Tipo de partido: Rojo oscuro = marcadamente populista, rosa = moderadamente populista, verde claro = moderadamente pluralista, verde oscuro = marcadamente pluralista. El tamaño refleja el porcentaje de escaños en el parlamento nacional

Los partidos populistas autoritarios han promovido la xenofobia y el supremacismo ante la inmigración, incluso en democracias europeas bien consolidadas como las del Reino Unido, Alemania, Francia, Italia, España, Polonia y Hungría (Norris, P. e Inglehart, R., 2019), aunque en la UE la presión de estas fuerzas ha sido mayor en Europa del Este. Cabe decir que el artículo 7.1 del TFEU, previsto para tratar con Estados miembros que pongan en peligro los valores de la Unión, ha tenido un efecto sancionador limitado en los gobiernos de 'Fidesz' en Hungría, con Viktor Orbán a la cabeza, y el partido 'Ley y Justicia en Polonia', liderado por Jarosław

Kaczyński. Ambos han sido criticados por observadores internacionales de los derechos humanos por adoptar políticas que violan los valores democráticos europeos al limitar los controles y equilibrios de los poderes ejecutivos, restringir los derechos de los solicitantes de asilo, refugiados y minorías étnicas, socavar la independencia judicial y el Estado de derecho, atacar la libertad de expresión en la prensa y acosar a las organizaciones de protección de los derechos de las mujeres, LGTBI y migrantes.

Mientras que desde una perspectiva formal se puede decir que los valores europeos son la base constitucional de la UE (aunque no exista una constitución europea), el ‘carnet de identidad’ de la Unión, una advertencia para futuros Estados miembros, y una base para la supervisión del comportamiento de los éstos y el establecimiento del procedimiento de sanción (Art. 7 TEU)⁷⁰ (UE, 2012), políticamente los valores europeos admiten perspectivas oficiales y desde el punto de vista de los ciudadanos. Los desafíos a los que se enfrenta han tenido ecos solemnes en declaraciones como la de Berlín de 2007 con ocasión del 50 aniversario de la Unión Europea (mucho antes de la crisis de los refugiados de 2015), en la que se afirmaba: “Vamos a luchar juntos contra el terrorismo, la delincuencia organizada y la inmigración ilegal. Y lo haremos defendiendo las libertades y los derechos ciudadanos incluso en el combate contra sus enemigos. Nunca más debe dejarse una puerta abierta al racismo y a la xenofobia” (UE, 2007). O bien la de Roma de 2017, en la que se declaraba que “la UE se encuentra ante desafíos sin precedentes, tanto a escala global como europea, con conflictos regionales, terrorismo, presión migratoria creciente, proteccionismo y desigualdades sociales y económicas” (UE, 2017).

⁷⁰ El punto 1 del artículo 7 reza: “A propuesta motivada de un tercio de los Estados miembros, del Parlamento Europeo o de la Comisión, el Consejo, por mayoría de cuatro quintos de sus miembros y previa aprobación del Parlamento Europeo, podrá constatar la existencia de un riesgo claro de violación grave por parte de un Estado miembro de los valores contemplados en el artículo 2. Antes de proceder a esta constatación, el Consejo oirá al Estado miembro de que se trate y por el mismo procedimiento podrá dirigirle recomendaciones.”

5. La actitud de los jóvenes ante Europa

En relación con el auge del populismo y la recesión democrática, conviene examinar la percepción y la actitud que tienen los jóvenes ante Europa. Los seguimientos *TUI Stiftung Young Europe* (TUI Stiftung, 2017, 2018, 2019) empezaron en 2017 y han tenido dos sucesivas oleadas en 2018 y 2019, por lo que sus resultados nos pueden dar una idea longitudinal en estos años críticos. La fundación alemana pretende así arrojar luz sobre la percepción que tienen los jóvenes de la vida en Europa, el sentimiento de identidad europea y las actitudes hacia la construcción de la UE. Se les pregunta, por ejemplo, ¿qué creen que es la tarea más importante de la UE? ¿se sienten tan europeos como de sus países de origen? ¿confían en las instituciones? El seguimiento se dirige a jóvenes de 16 a 26 años de Alemania, Francia, Grecia, Francia, Gran Bretaña, Polonia y España, y desde 2019 también de Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia. Algunos resultados nos dan claves sobre la evolución de la percepción de las cohortes jóvenes ante los fenómenos que nos ocupan. El estudio más reciente, '*Young Europe 2019*⁷¹', examina concretamente los asuntos que más les preocupan (nivel de optimismo, expectativas sobre nivel de vida, inmigración y apertura de fronteras internas, desempleo, cambio climático), así como sobre Europa (identidad europea, membresía en la UE, deseo de integración europea), la democracia (aprobación como sistema de gobierno, nivel de satisfacción, incluyendo las visiones que tienen los jóvenes populistas), las elecciones europeas de 2019 (nivel de participación, importancia atribuida al Parlamento Europeo), el compromiso político (interés en la política, participación activa, incluido el uso de las redes sociales), y el Brexit. Encontramos relevancia en las seis preguntas, aunque tres de ellas son nuestro interés directo. Nos detenemos en ellas a continuación.

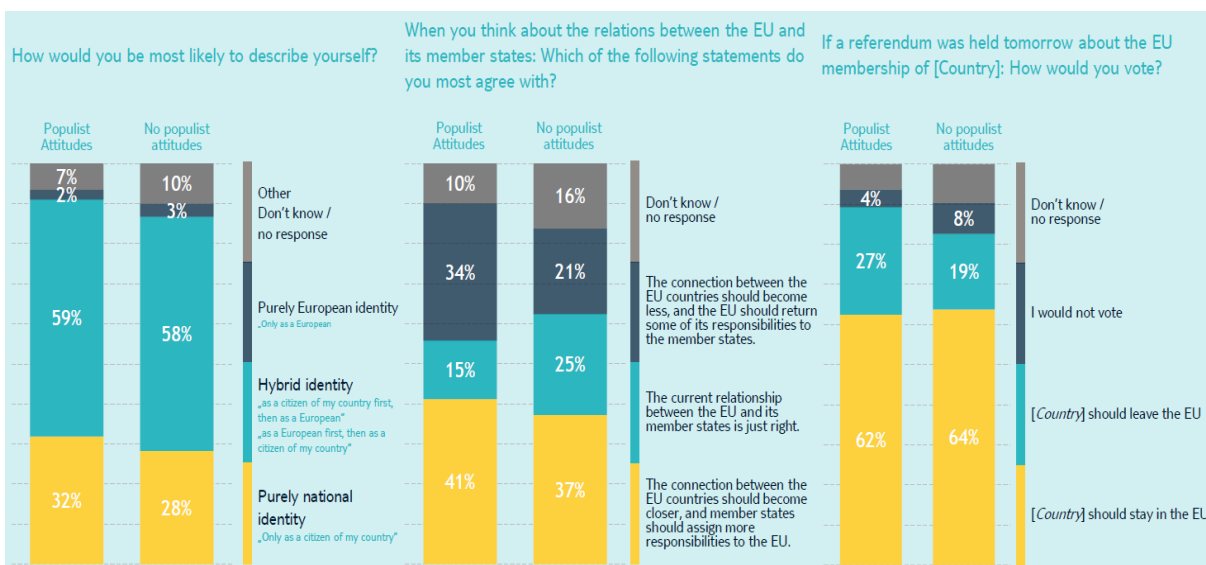
⁷¹ https://www.tui-stiftung.de/wp-content/uploads/2019/05/2019_Report_EN_TUI-Stiftung_Junges-Europa.pdf

Tabla 2. La inmigración y la política medioambiental son los principales problemas de la UE

Migration and asylum	50%	55	51	45	41	49	56	48	50	52	55
Environmental policy / animal welfare	28%	35	32	34	21	16	14	19	38	33	32
Economic and financial policy	28%	23	34	39	30	38	46	32	14	8	30
Fighting unemployment	24%	14	15	26	28	39	44	25	12	17	22
Crime and justice	23%	19	19	15	24	24	25	31	25	29	28
Social policy	19%	25	19	20	25	17	19	16	13	16	20
Health policy	18%	13	24	14	17	12	17	20	22	26	14
European policy	15%	17	17	17	12	20	12	21	16	12	12
Foreign policy and defence	15%	15	19	15	10	11	14	22	14	15	14
Educational policy	14%	18	10	13	24	15	15	15	15	10	8
Gender equality	14%	9	10	14	31	11	11	9	10	21	13
Infrastructure	11%	17	13	10	6	10	10	13	9	12	8
Digitalisation	6%	15	3	2	4	5	3	4	10	7	4
Culture and leisure policy	4%	4	2	3	7	5	3	4	7	5	3

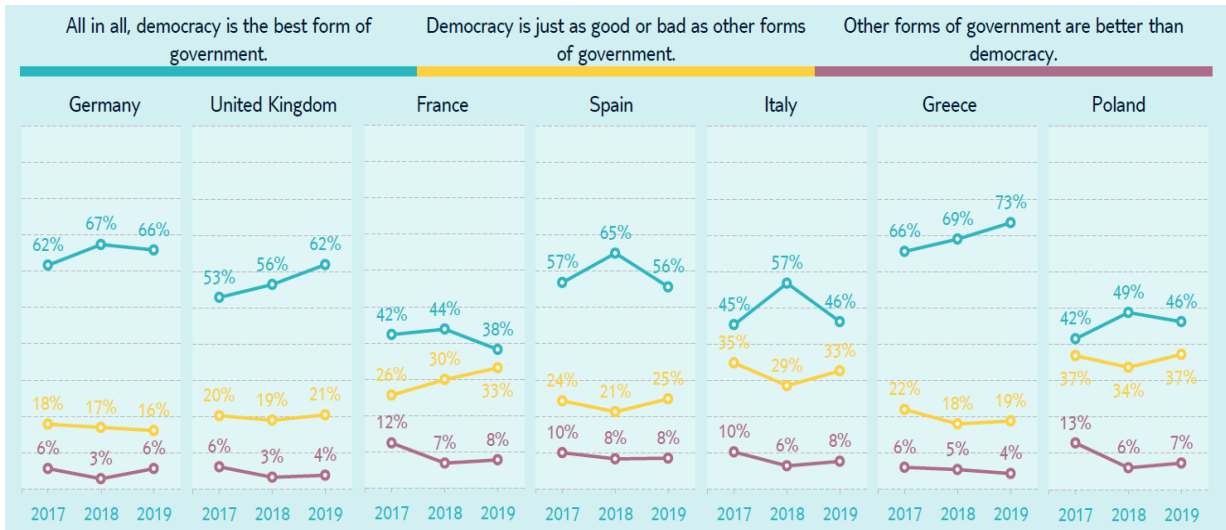
Fuente: *Young Europe 2019*. Tui Stiftung.

Gráfico 13. Los jóvenes populistas son más escépticos sobre Europa



Fuente: *Young Europe 2019*. Tui Stiftung.

Gráfico 14. El escepticismo sobre la democracia de los jóvenes ha aumentado



Fuente: *Young Europe 2019*. Tui Stiftung.

Aunque el estudio está limitado por recoger datos en sólo algunos de países de la Unión y Noruega, y los años de referencia son sólo tres (2017-2019), aun así, nos da un retrato longitudinal. Destaca que la inmigración y el asilo sea lo que más preocupe a los jóvenes en todos los países observados. Las crisis migratorias les han impactado. Las políticas medioambientales y el bienestar animal preocupan a buena parte, con un 38% en Dinamarca, y bastante menos en España (21%) y Grecia (14%). El desempleo preocupa a los países del sur esencialmente (Grecia, España, Italia), países que a los que azotó especialmente la crisis financiera de 2007-2008. Por otro lado, los jóvenes populistas son ligeramente más euroescépticos: cuando se les pregunta, por ejemplo, en qué medida se sienten europeos, el resultado es de 59% (populistas) frente al 58% (no populistas). Preocupantemente, el escepticismo sobre la democracia de los jóvenes ha aumentado desde 2018 a 2019. Aunque la mayoría de los jóvenes encuestados aprueba la democracia como forma de gobiernos (58% cree que es la mejor forma de gobierno, con un 73% en Grecia, un 66% en Suecia y un 65% en Dinamarca), en algunos países ha bajado en 2019 (en Francia el 38%, en Italia el 46%, y en Polonia el 46%). Aumenta la proporción de jóvenes que creen que otras formas de gobierno pueden valer tanto como la democracia. En Grecia y Reino Unido la aprobación de la democracia como sistema de gobierno ha subido continuamente durante los años 2017-2019.

En el caso de Francia, el menor apoyo a la democracia podría deberse al debate iniciado por el gobierno francés sobre las reformas. Los jóvenes alemanes, daneses, suecos, noruegos y finlandeses se sienten más satisfechos con la democracia que los españoles, italianos y griegos. Los británicos están divididos (26%-26%), mientras que los griegos se muestran profundamente decepcionados con el sistema político. Los datos sobre el compromiso político de los jóvenes europeos muestran que los jóvenes británicos tienen un interés en la política notablemente mayor (55%) que en los otros países europeos examinados. Nos parece esperanzador que así sea, ya que los jóvenes de hoy en el Reino Unido pueden representar la base electoral de un posible retorno a la Unión del Reino Unido, un *'Brexit'*.

Capítulo III. Ciudadanía compartida

Kymlicka (1995) encapsula cuatro elementos centrales en la idea de ciudadanía compartida. Según este autor, el concepto de ciudadanía compartida va más allá de su forma legal (por ejemplo, un pasaporte común) al incluir formas de sentimiento de solidaridad con conciudadanos y, por lo tanto, la voluntad de escuchar sus aspiraciones, de respetar sus derechos y de hacer sacrificios por ellos. Incluye igualmente sentimientos de confianza en las instituciones públicas, y por lo tanto una voluntad de cumplir con ellas (pagar impuestos, cooperar con la policía...); de responsabilidad democrática, y por lo tanto una voluntad de observar activamente el comportamiento de las élites políticas que actúan en nombre de los ciudadanos y ante los que deben rendición de cuentas y transparencia; y de pertenencia a una comunidad de destino, es decir de implicación en una comunidad política.

La inmigración en Europa ha tomado por sorpresa también a científicos sociales, gestores del fenómeno y comunicadores, siendo estos últimos quienes, en parte, son responsables de lo bueno y lo malo que se dice acerca de la llegada de extranjeros. El discurso de los comunicadores influye en la opinión pública y, en último término, en la política de gobierno por su repercusión electoral (Bilbeny, N., 2002, p. 598), por lo que la gestión del fenómeno de la inmigración en las sociedades europeas es, en gran medida, una cuestión de palabras. Coincidimos con Bilbeny en que el lenguaje utilizado del 'nosotros' y los 'otros' es origen de malentendidos y discriminaciones con los recién llegados, ya que evoca un peligroso lenguaje bipolar sobre los valores y la identidad. El autor señala que los informes de instituciones de defensa de los derechos humanos nos refieren el miedo y el resentimiento existentes entre 'ellos' y 'nosotros'. El postulado de que todos podemos ser libres e iguales, constitucionalizado en muchos países, cobra gran importancia en el contexto de la diversidad, de las diferencias de origen y del fenómeno de la migración. Los valores compartidos son objeto de educación en varios sistemas europeos. Por otro lado, ¿tiene el Estado democrático derecho a introducir en el marco educativo una educación en valores?, es decir, ¿puede promover una ética pública que fundamente un sustrato común de normas de convivencia

compartible por todos los ciudadanos de la comunidad política? Si es así, ¿qué habría que adaptar en los modelos de educación europeos? ¿Hay otros modelos inspiradores adaptables al contexto europeo? A diferencia de la construcción de arriba abajo del modelo de Singapur, nuestras democracias liberales podrían requerir un proceso de abajo hacia arriba.

Melissa Williams (2003), refiriéndose a la ciudadanía compartida, habla de ‘destino compartido’. Los individuos se ven a sí mismos como implicados en relaciones, que pueden o no haber elegido, con otros individuos que pueden ser muy diferentes de ellos mismos. La autora defiende un destino compartido porque, a diferencia de las asociaciones voluntarias que elegimos, el destino compartido lo constituiría las numerosas formas en las que nuestras vidas se entrelazan involuntariamente con otras en virtud de nuestras características humanas comunes y nuestra interdependencia. Según Williams, las virtudes fundamentales necesarias para el ‘destino compartido’ son la capacidad de tener una mentalidad abierta (en contraposición a la mentalidad estrecha o condicionada por el prejuicio), la capacidad de verse a sí mismo como vinculado con los demás a través de relaciones de interdependencia, así como a través de la historia y las instituciones compartidas, y la capacidad de remodelar las prácticas y el propio entorno mediante la participación directa (Merry, M. S., 2012, p. 275). Las dos primeras requieren que las personas se den cuenta de que otros tienen diferentes costumbres o hábitos de pensamiento, y que tener perspectivas diferentes no tiene por qué ser motivo de alarma. Idealmente, para que las sociedades plurales funcionen de manera justa debe haber algún tipo de interacción significativa con personas cuyos antecedentes, supuestos fundamentales, creencias o afiliaciones grupales difieren (Merry, M. S., 2012, p. 373). Ahora bien, la ausencia de un contacto regular con otras personas que ocupan diferentes posiciones sociales o culturales desafía nuestra capacidad de mentalidad abierta. Es el caso de las poblaciones confinadas en zonas marginales o simplemente alejadas de la vida urbana. Véanse, como ejemplo paradigmático, los guetos modernos de las periferias de las ciudades, notoriamente las francesas, con fuertes concentraciones de ciudadanos de procedencia norteafricana en las que las tensiones étnicas y religiosas se reproducen con frecuencia. Tener una mentalidad abierta significa que aprendemos la importancia de escuchar lo que tienen

que decir los demás con el fin de llegar a una comprensión más profunda y compleja de la situación o del tema que se trate.

La idea de ciudadanía global, desarrollada y promovida por la UNESCO, está estrechamente relacionada con estos postulados. Pero tanto las ideas de la UNESCO como las de otros autores pueden ser contempladas como discursos voluntaristas de una educación para la ciudadanía compartida si ignoramos la dificultad de someterlas a un diálogo genuino. Katariina Holma habla de pluralismo falibilista y educación para la ciudadanía compartida para explicar por qué es tan difícil tomar las propias concepciones como una mera credibilidad inicial y someterlas a un diálogo genuino con los demás (Holma, K., 2012, p. 403). O, en palabras más positivas, pese a que diferentes tipos de vida pueden ser igualmente buenos, valdría la pena buscar una base compartida para organizar los ámbitos de la vida comunes a todos los seres humanos, por lo que convendría encontrar maneras de transmitir el pluralismo falibilista a través de la educación, más allá de la mera comprensión filosófica y política de la ciudadanía compartida. La ciudadanía, sin las disposiciones morales adecuadas hacia los demás, no puede funcionar correctamente. Las teorías filosóficas, psicológicas y neurofisiológicas, muestran que las emociones juegan un papel fundamental en cómo podemos tolerar nuestra propia falibilidad y vulnerabilidad y así encontrarnos con otros individuos diferentes en el espíritu dialógico⁷². El extranjero, el de etnia diferente o el inmigrante no elige su condición, pero la política fomenta en muchos casos la xenofobia. El nacionalismo excluyente no duda en hacer un discurso supremacista, a veces muy veladamente y con frecuencia victimista, abundando en la construcción de las barreras mencionadas y dificultando así la construcción una ciudadanía compartida.

⁷² Antonio Damasio (1996) demostró que la ausencia de emociones produce claros déficits en el pensamiento racional y que la conexión entre cognición y emoción es esencial para el razonamiento y la actuación adecuados. La idea de que la razón y la emoción están entrelazadas sugiere que la mente humana no es un sistema simple que alberga un conjunto de creencias de las que su dueño es completamente consciente. Damasio sostiene que la evidencia neurológica prueba la naturaleza inconsciente de muchas de nuestras emociones y, en consecuencia, sus efectos en nuestro pensamiento.

1. Musulmanes europeos: ¿una ciudadanía compartida que trascienda la diversidad cultural?

Aunque haya comenzado a resonar la narrativa de un islam europeo occidental o euro-islam, consideramos que para muchos el islam sigue siendo una religión extranjera y de inmigrantes. Empezar un camino en el que la ciudadanía se vea desde una perspectiva cultural conduce inevitablemente a un debate sobre valores e identidades compartidos. No obstante, y sobre todo tras los sucesos traumáticos de corte yihadista arriba mencionados, seguimos ante el paradigma general de una mentalidad estrecha de ‘nosotros’ y ‘ellos’. El aspecto cultural de la ciudadanía manifestado en los cambios de política y legislación, aunque se propaga como esfuerzos para ‘integrar’ a las minorías musulmanas en los órdenes seculares europeos, corre el peligro de ser contraproducente, creando más alienación y resentimiento (Raja, R., 2012, p. 109). Por tanto, lo que se desearía es una distinción entre los enfoques políticos y culturales en los que la ciudadanía se aborde en términos de derechos y deberes políticos y civiles. La premisa es que para una convivencia pacífica una identidad compartida requiere una ciudadanía democrática que, en esencia, es una ciudadanía compartida, más allá de la formal, caracterizada por el respeto a la diversidad y al pluralismo, y no una que insista en la homogeneidad cultural o civilizacional (Raja, R., 2012, p. 109). Esto implica la formulación de directrices que fomenten la confianza y el respeto mutuos, además de abordar las dimensiones socioeconómicas, políticas y cívicas de la ciudadanía, incluida la educación en valores compartidos.

Quizás reconociendo la historia superpuesta de Europa e islam se pueda lograr una perspectiva consensuada, por la cual hay valores políticos, éticos o sociales que pueden ser puntos de convergencia o compatibilidad entre dos partes aparentemente en conflicto (Raja, R., 2012, p. 110). Recordemos que, en el continente europeo, además de los musulmanes que proceden de la inmigración moderna (alrededor de 6 millones en Francia, 5 millones en Reino Unido, 5 millones en Alemania, y más de 1 millón en España, por citar algunos países con alta presencia), existe una población musulmana de arraigo centenario en Bosnia, Albania, Kosovo

y Macedonia (unos 2 millones en cada uno de estos países), y grandes minorías y en Serbia y Croacia. Turquía, país candidato a la UE, cuenta con unos 80 millones⁷³. En este sentido, según Rahat Raja⁷⁴, una de las fortalezas históricas del islam ha sido su transfusión a través de culturas. En consecuencia, para la autora el individuo tendría una jerarquía de valores como la dignidad humana, la tolerancia, la libertad, la igualdad y el respeto por los derechos humanos, los valores democráticos y los valores religiosos. El espíritu de la ciudadanía compartida (ethos) sería así un contrato social propicio para gobernar las relaciones en una sociedad pluralista, que implica la salvaguarda y el respeto de los derechos de todos y el de la sociedad en su conjunto. Por ello, los valores y principios mutuamente compartidos serían un medio para que las diferentes comunidades obren juntas para la mejora de la sociedad en la que viven.

En mayor o menor grado, los gobiernos europeos reconocen la necesidad de integrar mejor a sus poblaciones musulmanas, pero la distancia de la religión de la esfera política, que debía ser laica, racional y representativa sigue siendo un problema. Sólo en noviembre de 2020, la Unión Europea ha retirado toda referencia al islam de su declaración sobre la lucha antiterrorista⁷⁵. Todavía existe una incapacidad para comprender cómo la religión puede ser una parte intrincada de la forma de vida, especialmente en una sociedad donde finalmente la agenciación humana y el pensamiento son primordiales para el ser humano. Al mismo tiempo, esto refleja los desafíos de un ambiente secular occidental para los musulmanes en Europa, aunque la historia europea está repleta de diatribas de tipo laicismo versus Estados confesionales, no necesariamente musulmanes. La ciudadanía compartida significaría un espacio de encuentro para el islam y el laicismo donde toda la sociedad se adhiere a la misma constitución de derechos y obligaciones fundamentales. Implica que se puede ser musulmán practicante y vivir en una sociedad laica, pluralista y democrática. Además, reflejaría la cultura general de tolerancia y libertad religiosa de Europa, al tiempo que requeriría que Europa esté

⁷³ Datos informados en Wikipedia a partir del informe *Muslim Population by Country. The Future of the Global Muslim Population*. Pew Research Center

⁷⁴ Rahat Raja es coordinadora de investigación del Instituto de Estudios políticos de Islamabad, Pakistán.

⁷⁵ <https://laicismo.org/la-union-europea-retira-toda-referencia-al-islam-de-su-declaracion-sobre-la-lucha-antiterrorista/226361>

dispuesta a abordar su herencia espiritual, ética y moral. Aunque las proyecciones demográficas oscilan entre el realismo cauto y la exageración, lo cierto es que existe una ciudadanía musulmana cada vez más consciente y asertiva, y que se espera una masa juvenil de musulmanes nativos en el futuro que tendrán que asumir mayor responsabilidad para su integración en las que son y serán sus propias sociedades (Raja, R., 2012, p. 111).

La experiencia de tener una identidad compartida, compleja, se ve con frecuencia amenazada por la marginalización. Paradójicamente, una identidad compleja (por ejemplo, porque se tienen raíces del país donde se vive o incluso se ha nacido, y del país de origen o de origen de los progenitores), en lugar de ser enriquecedora por la diversidad de idiomas, creencias, o estilos de vida, se puede vivir como algo traumático cuando los individuos sienten desconfianza u hostilidad. Es el caso de muchos argelinos franceses, de turcos en Alemania, de los matrimonios mixtos de serbios y croatas, de los hutu-tutsis, de los afroamericanos casados con judíos, etc. En su obra *'Identities asesinas'*, Amin Maalouf elabora sobre la locura que incita a los hombres a matarse entre sí en el nombre de una etnia, lengua o religión, preguntándose sobre la creciente tensión en Europa entre la pertenencia a naciones multiseculares -Francia, España, Dinamarca, Inglaterra...- y la pertenencia a la unión continental que se está construyendo, la UE (Maalouf, A., 1999). Maalouf habla de la misión que tienen las minorías de "tejer lazos de unión, disipar malentendidos, hacer entrar en razón a unos, moderar a otros, allanar, reconciliar..., y que es justamente por eso por lo que su dilema está cargado de significado: si esas personas no pueden asumir por sí mismas sus múltiples pertenencias, si se las insta continuamente a que elijan un bando u otro, si se las conmina a reintegrarse en las filas de su tribu, entonces es lícito que nos inquietemos por el funcionamiento del mundo" (Maalouf, A., 1999, p. 13). Consideramos que el autor es lúcido cuando afirma que "la identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia, ya que los elementos identitarios que ya están en nosotros cuando nacemos son escasos -algunas características físicas, el sexo, el color...-. Y no es que el entorno social determine el sexo, desde luego, pero sí determina el sentido de esa condición: nacer mujer no significa lo mismo en Kabul que en Oslo, la feminidad no se vive de igual manera en uno y otro sitio, como tampoco ningún otro

elemento de la identidad” (Maalouf, A., 1999, p. 13). Compartimos con Maalouf que la clave del entendimiento (y por tanto de la convivencia pacífica y próspera) es la ‘reciprocidad’: “si acepto a mi país de adopción, si lo considero como mío, si estimo que en adelante forma parte de mí y yo formo parte de él, y si actúo en consecuencia, entonces tengo derecho a criticar todos sus aspectos; paralelamente, si ese país me respeta, si reconoce lo que yo le apporto, si a partir de ahora me considera, con mis singularidades, como parte de él, entonces tiene derecho a rechazar algunos aspectos de mi cultura que podrían ser incompatibles con su modo de vida o con el espíritu de sus instituciones” (Maalouf, A., 1999, p. 59). Desde nuestra perspectiva, éste es el espíritu de la ciudadanía compartida.

2. Ciudadanía compartida y cuestionamiento del Estado laico

La panoplia legislativa muestra esfuerzos, a veces conflictivos y contradictorios, por intentar integrar a las comunidades musulmanas. El velo y la construcción de mezquitas, como símbolos del islam, siguen siendo temas polémicos en una época en la que se percibe el surgimiento y consolidación de un islam nacido y socializado en Europa. Estos temas han tenido un papel central en aquellos países donde el porcentaje de musulmanes se encuentra entre los más altos, y también en los que el populismo de extrema derecha recibe más votos. Señalemos también que además de ser la minoría religiosa más grande de Europa (Francia, seguida de Bélgica, Suiza y Países Bajos⁷⁶), la población musulmana de Europa es étnica, cultural y lingüísticamente diversa, con musulmanes provenientes de diferentes regiones y países como Asia, África, Medio Oriente y Turquía. El uso de ‘inmigrante’ es utilizado para muchos que no lo son bajo ninguna definición legal o técnica del término, ya que habiendo nacido en un país europeo y residido allí toda su vida, su apariencia y estilo de vida los

⁷⁶ Véanse los seguimientos y proyecciones del Pew Research Center "*The Future of the Global Muslim Population*" en <https://assets.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/11/2011/01/FutureGlobalMuslimPopulation-WebPDF-Feb10.pdf>

distingue de los grupos étnicos europeos, principalmente blancos caucásicos, de religión cristiana (católicos, protestantes y ortodoxos), y de lenguas indoeuropeas y urálicas.

El freno fundamental para la ciudadanía compartida es que, a medida que la población musulmana en Europa sigue creciendo, su integración se mide por los criterios de compatibilidad con valores y cultura supuestamente europeos. Prima la opinión de que la integración debe preceder a la naturalización, lo que implica que los musulmanes deben primero asimilar y demostrar su 'europeidad', algo contradictorio si consideramos que la ciudadanía es, en esencia, el derecho a la igualdad de oportunidades, a no ser discriminado y el derecho de las minorías a preservar su cultura, religión, costumbres e idioma. Todo ello puede considerarse sintomático, manifestaciones de una Europa que busca su propia identidad en el contexto de una profunda transformación cultural, social y política. De manera parecida, muchos musulmanes buscan distinguirse culturalmente como un medio de preservar sus valores e identidad religiosos. Resulta evidente señalar que Europa no es una unidad en términos sociales, políticos o culturales. La Unión Europea es un proyecto en construcción (aunque habitualmente se hable de la Unión Europea como una entidad acabada), y pocos europeos están dispuestos a abandonar su identidad nacional por la identidad supranacional europea. Una sensibilidad similar sería deseable hacia los musulmanes que deseen mantener sus propias identidades dentro del contexto la identidad europea o nacional.

Pero las cuestiones relacionadas con la ciudadanía y la integración no se centran sólo en las diferencias religiosas. La inclusión económica y social es también clave para la integración de los musulmanes como ciudadanos participantes. Y éste es un punto significativo de cómo los musulmanes ven la integración. Si los musulmanes europeos perciben la integración como asimilación (modelo francés), se bloquea el camino a la interacción mutua, mientras que si se percibe como una forma emergente de ciudadanía se facilita esta interacción (Raja, R., 2012, p. 113). La reciprocidad requiere que los musulmanes también tengan la responsabilidad de abordar los problemas de alienación, exclusión, inseguridad o identidad en los miembros de su comunidad, en algunos casos autoinfligidos y no siempre el resultado de la apatía del gobierno o de la sociedad occidental (Raja, R., 2012, p. 113). El reconocimiento de una

identidad europea plural o heterogénea es algo que Europa tendrá que aceptar. Gérard Delanty, por ejemplo, sostiene que surgirá una nueva identidad europea más en sintonía con la realidad actual de una Europa plurinacional, multiétnica y multicéntrica (Delanty, G., 2003, p. 20) (nótese que las aseveraciones del autor son de antes de la ampliación europea de 2004). Europa debe aprender a reconciliarse con la diversidad de su pasado para dominar el pluralismo de su futuro, quizás, por ejemplo, realizando las fiestas y conmemoraciones notables del islam (*Ramadán*) y judías (*Rosh Hashaná, Yom Kipur, Pésaj*). Aunque hay quienes sostienen que el islam no debe ser tratado como un caso especial y que no se deben otorgar derechos preferenciales a los musulmanes, creemos que es imperativo que se tomen en cuenta las necesidades y los derechos de los musulmanes para que se materialice una ciudadanía inclusiva y se superen los sesgos y prejuicios contra el islam o los musulmanes.

Sin entrar en consideraciones históricas sobre la presencia del islam en el continente, podemos hablar de un resurgimiento del islam en Europa. La presencia musulmana en Europa es una consecuencia de los flujos de inmigración de la década de 1960, específicamente de residentes de antiguas colonias europeas en Asia y África del Norte. Su asertividad a la hora de afirmar su identidad ha sido creciente. A los musulmanes de Europa también les han influido las ideologías y movimientos políticos en el mundo islámico, las ideologías panislámicas, las luchas políticas y, por supuesto, las políticas exteriores occidentales. Con el surgimiento de los regímenes islámicos en el Medio Oriente y el norte de África después de la revolución iraní de 1979, los gobiernos europeos se inquietaron ante el hecho de que muchos de sus trabajadores también eran musulmanes. La *yihad* afgana contra la invasión soviética de Afganistán radicalizó aún más el discurso islamista. Con la caída del comunismo se generó cierta percepción de que la amenaza comunista había sido reemplazada por una amenaza musulmana. El caso Salman Rushdie (1988-89) planteó preguntas que se han convertido en las cuestiones definitorias de hoy, como la relación del islam con Occidente, el significado del multiculturalismo y los límites de la tolerancia en una sociedad liberal (Raja, R., 2012, p. 116). Kenan Malik afirma que transformó la relación entre el islam y Occidente; a partir de entonces, el islam fue un problema interno para los residentes de Europa (Malik, K., 2009). En la década de 1990, años del asesinato del cineasta neerlandés Theo Van Gogh y de las caricaturas de

Jyllands-Posten danesas, surgieron narrativas que pusieron al islam en el foco de atención en Europa. Siguió la guerra de Bosnia (1992-1995), país poblado por un 50% de musulmanes, y el régimen talibán en Afganistán (1996-2001), que inculcó en la psique occidental la imagen de la mujer afgana vestida con burka. Los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 prepararon definitivamente la desconfianza mutua y la división entre Occidente y el mundo musulmán. La llamada '*Guerra Global contra el Terror*' y los atentados de Londres y Madrid alimentaron el estereotipo de que los musulmanes son violentos, extremistas, intolerantes, irracionales y, en definitiva, 'el otro' no occidental. El sentimiento anti musulmán creció en Europa. Como algunos señalan, la conciencia de su presencia numerosa, la expresión asertiva de su identidad y la adhesión a los valores islámicos, provocaron que muchos europeos se sientan culturalmente amenazados y se comportaran como una minoría insegura ('nos invaden; nos quieren quitar el empleo; nos quieren islamizar; quieren someter a las mujeres...').

La percepción de que el islam es una amenaza para los valores seculares se ve reforzada por la narrativa de que es "la religión de más rápido crecimiento en Occidente" (Ben-David, E., 2009). Por otro lado, pese a la presencia del islam en Europa desde hace siglos, se considera una religión no europea debido a la mayor visibilidad de sus seguidores por su apariencia, sus oraciones en público, o sus estilos de vida (por ejemplo, el consumo de alimentos *halal*). Aunque los trabajadores temporales aceptaron las mezquitas de sótano como una solución temporal a sus necesidades oratorias, éstas se volvieron inadecuadas al aumentar su número y el de sus familias. A todo esto, se suma el sentimiento de rechazo, especialmente entre los jóvenes, que conducen inevitablemente a algún tipo de reacción, al tiempo que una dimensión importante de esta narrativa es la crisis de identidad en la propia Europa, que esconden cuestiones complejas: ¿Qué significa una identidad europea? ¿Cuál es el papel de la religión en Europa y cuál es el estatus del islam? (Roy, 2010). En Turquía, sumida en una recesión islamista, muchos observaron cómo la perspectiva de su adhesión suscitaba una controversia más fundamental sobre la identidad europea y la política de la religión. Ian Buruma, en su libro sobre la muerte de Theo Van Gogh, sugiere una idea más profunda de la posición altamente defensiva de Europa frente al islam, afirmando cómo "los europeos lucharon dolorosamente

para liberarse de las represiones de sus propias religiones [...], y que el celo religioso hacia los inmigrantes era un reflejo de lo que ellos mismos habían sido" (Buruma, I., 2006, p. 69).

La baja tasa de natalidad entre los europeos nativos ha llevado a cuestionar a los que disfrutaban de los beneficios de vivir en sus países. Sin embargo, el beneficio es mutuo. Europa ha permitido a esos inmigrantes esencialmente porque los necesita. Ésta es la razón por la que entre los Estados miembros de la UE se reconoce que restringir severamente la inmigración no es una opción, debido al envejecimiento de la población europea y la disminución de las tasas de natalidad, así como a la necesidad de trabajadores cualificados para la recuperación económica. El caso de la acogida de un millón de emigrantes en Alemania es paradigmático. Por un lado, la generosidad de este país para acoger a refugiados se corresponde con el valor europeo solidaridad. Por otro, la necesidad de mano de obra es clara. Pero la presencia de muchos inmigrantes no europeos proporciona munición para los elementos de extrema derecha, que se ha exacerbado desde la recesión de 2008-2009, como es el caso de los Países Bajos y de Francia, que rechazan abiertamente el 'multiculturalismo'. En Dinamarca, las leyes de inmigración introducidas en mayo de 2002 han convertido el régimen de inmigración danés en uno de los más estrictos de Europa, por el que se juzga si el candidato a ciudadano danés tiene vínculos más fuertes con Dinamarca que cualquier otro país y acepta sus valores y normas. En general, las políticas europeas reflejan que se está comenzando a restringir la inmigración y el acceso a la ciudadanía a las personas que los países de acogida consideran cultural o económicamente deseables (en el caso de España, actualmente se puede obtener un visado de residencia por adquisición de bienes inmuebles por un valor superior a 500.000 euros⁷⁷).

Como ya hemos visto, aunque los conceptos de ciudadanía se centran en el individuo dentro de la política, debido a la variedad de interpretaciones, no pueden observarse desde un único punto de vista. Sin embargo, como estatus legal, la Europa del siglo XXI plausiblemente buscará definir los derechos y responsabilidades de la ciudadanía de tal

⁷⁷ <http://www.exteriores.gob.es/Consulados/LOSANGELES/es/InformacionParaExtranjeros/Paginas/Visado-de-Residencia-por-Adquisici%C3%B3n-de-Bienes-Inmuebles-en-Espa%C3%B1a.aspx>

manera que las minorías, incluidos los musulmanes, se sientan incluidos, es decir, abordando los valores y normas básicas. En este sentido, la cuestión de la compatibilidad del concepto de Ciudadanía europea con los valores islámicos, así como la idea de un nuevo 'contrato social', ha sido abordada y validada por autores como Tariq Ramadan. Se trataría de forjar una identidad compartida y un consenso superpuesto que integre diversos grupos culturales y religiosos. Al mismo tiempo, la mejor manera de integrar a los inmigrantes es proporcionarles una ruta clara hacia la ciudadanía y al sentimiento de interés por el país de acogida. Para ello, junto a la capacidad de participar en el discurso público sobre una Europa futura, el espíritu de la ley debe garantizar la igualdad jurídica y la autonomía cultural y religiosa de todas las comunidades minoritarias, de manera que se proteja la libertad de elección individual. De hecho, la ciudadanía como condición jurídica que implica derechos y deberes es el medio para asegurar la participación en la vida política del Estado (Ramadan, T., 2013).

La aceptación de las diferencias culturales es también una manera de ser parte de una comunidad cultural común. Los aspectos culturales y lingüísticos de la identidad de los inmigrantes habrían de ser respetados, pero también deben ser contestados cuando chocan con el bien común con medidas coercitivas del Estado. El choque no es entre valores 'políticos' islámicos y occidentales, o la acomodación de la ley islámica (*sharíá*), sino que se refiere a los estilos de vida, la igualdad de género y la sexualidad (Cesari, J., 2012, p. 446). Notemos que actitudes con respecto al aborto, la homosexualidad, la igualdad de género y el divorcio varían entre los propios musulmanes. Por otro lado, como ya se ha evocado, para los musulmanes europeos su situación socioeconómica es el factor más apremiante⁷⁸ mientras que, si bien los musulmanes buscan integrarse en los ámbitos político, cívico y económico, los europeos parecen insistir en que los musulmanes primero demuestren que han interiorizado la cultura mayoritaria, es decir, que abrazan sinceramente la cultura, los estilos de vida y los valores occidentales.

También es relevante señalar que el concepto de ciudadanía varía de un Estado a otro. La ciudadanía francesa, por ejemplo, es esencialmente asimiladora, mientras que la

⁷⁸ <https://www.bbvaopenmind.com/articulos/los-musulmanes-en-europa-la-construccion-de-un-problema/>

ciudadanía del Reino Unido reconoce la diversidad cultural y étnica (multiculturalismo). Para la obtención de la ciudadanía francesa, aunque las leyes facilitan bastante su obtención, los procedimientos de inmigración se basan en la mencionada política de asimilación. En Alemania (donde antes de 2000, la ciudadanía se basaba únicamente en la ascendencia alemana y no en el país de nacimiento), con la nueva ley, los extranjeros nacidos en Alemania pueden solicitar la ciudadanía si sus padres tienen residencia legal. Desde la perspectiva de la asimilación, Francia no otorga a su población musulmana una verdadera igualdad de derechos cuando exige que algunos elementos de la vida tradicional y cultural musulmana sean abandonados para que los musulmanes puedan disfrutar de una participación plena en la vida francesa. Hugo Brady, considera que, aunque podría argumentarse que la mejor manera de integrar a los inmigrantes es proporcionarles un camino claro hacia la adquisición de la ciudadanía del país de acogida, algunos países de la UE la bloquean, mientras que en otros los migrantes tienen que esperar hasta diez años antes de poder solicitarla. Incluso entonces, se les puede exigir que demuestren que no representan una carga financiera para el Estado (Brady, H., 2008, p. 17).

Otros entienden que en Europa se debe tener ser cuidado de no considerar todas las expresiones de religión como signos de fundamentalismo o de falta de voluntad para adaptarse e integrarse en las sociedades europeas (Raja, R., 2012, p. 130). Una mayor religiosidad no tiene por qué levantar sospechas de intolerancia. Al contrario, puede crear una tranquilidad interior que promueva la tolerancia y, por ende, la integración. Piénsese, salvando las excepciones (India, Myanmar...), en sociedades diversas donde las religiones conviven sin exacerbaciones (Sudeste asiático, Australia, Canadá...). El liberalismo político así lo considera en sociedades donde las comunidades religiosas son toleradas siempre que respeten los derechos humanos y civiles. Una ciudadanía compartida es un medio para prevenir la marginación y la alienación de los musulmanes europeos, de manera que vayamos hacia un islam integrado en lugar de un islam de los guetos. Al abordar estos temas es importante evitar enmarcarlos en un contexto específico de iniciativas anti-radicalización, sino pensando en fortalecer la cohesión en las diversas sociedades europeas en cuestiones de racismo, discriminación e islamofobia.

Nos podríamos preguntar por qué otros inmigrantes no musulmanes (italianos, españoles, griegos de la reciente diáspora causada por la crisis de 2008, o polacos y rumanos) han encontrado menos barreras para su integración. En los párrafos anteriores encontramos respuestas implícitas a nuestro cuestionamiento. Los inmigrantes europeos, además de gozar de la libre circulación, comparten valores o están más cercanos entre sí. Por ejemplo, todos proceden de Estados de derecho. Además, sus diferencias culturales son menos perceptibles (religiones católica u ortodoxa), tienen estilos de vida parecidos y relaciones más igualitarias entre los géneros. Todo ello hace que en las sociedades de acogida (Suecia, Dinamarca, Reino Unido, Alemania) se manifiesten menos gestos de exclusión. Los nuevos inmigrantes europeos cuentan, además, con minorías de su origen establecidas desde hace varias generaciones, tienen iglesias de su confesión y hablan lenguas indoeuropeas, por lo que no son vistos por los nacionales de los Estados de acogida como una amenaza cultural para sus habitantes, como es el caso de los musulmanes. No obstante, la apertura a la libre circulación para Rumanía y Bulgaria (mayoritariamente de confesión ortodoxa), fue tildada de ‘avalancha’ en países como el Reino Unido en 2004 y se convirtió en verdadera fobia hacia estos ciudadanos⁷⁹. En particular, la presencia de 900.000 polacos (mayoritariamente católicos) fue presentada de manera oportunista por los nacionalistas euroescépticos como razones para el Brexit, al tiempo que buscaban connivencia con el euroescepticismo polaco⁸⁰. Tras el Brexit, los ciudadanos polacos residentes en el Reino Unido se encuentran prácticamente en tierra de nadie. La mayoría de ellos tienen la intención de quedarse en el Reino Unido, donde han construido sus carreras y han hecho sus vidas, mientras que es probable que otros decidan volver a su país o instalarse en Estados miembros de la UE donde disfrutarían de la libertad de residir y trabajar (Miecznicka, M, 2020).

⁷⁹ “Britain’s Bulgaria-Romania phobia”. https://ecfr.eu/article/commentary_britains_bulgaria-romania_phobia37387/

⁸⁰ <https://www.express.co.uk/news/politics/570174/Ukip-Nigel-Farage-declines-sword-fight-Polish-aristocrat>

3. Valores de la ciudadanía compartida y educación democrática

Martínez Sampere sostiene que de 1970 a 2010 se hizo un uso político de la religión para acceder al poder y mantenerse en él (Martínez Sampere, E., 2009, p. 4). Así, impulsado por la revolución teocrática iraní de 1979, el fenómeno se fue extendiendo gracias a las interpretaciones extremas e interesadas de la religión –cristiana en Estados Unidos; musulmana en diversos países, entre ellos el Reino Unido, Francia, Alemania y Países Bajos; hindú y sij en la India; judía en Israel, budista en Myanmar...–, al tiempo que se reforzaban las identidades comunitarias. Ambos fenómenos se retroalimentan. El triunfo del neoconservadurismo y el neoliberalismo – pausado en parte con la elección de Barack Obama y retomado hasta su paroxismo con Donald Trump- y su defensa del Estado mínimo, que fomenta el individualismo en detrimento de lo público, ha ido reduciendo de modo alarmante las inversiones en educación, sanidad, etc.

Los valores democráticos de la ciudadanía compartida e inclusiva de la población residente sin nacionalidad del país de acogida se han ido abriendo paso, aunque pretendiendo dotar de existencia jurídica a la compartimentación de los seres humanos en guetos identitarios para preservar una supuesta identidad cultural amenazada por los valores de igualdad y libertad democráticos (Martínez Sampere, E., 2002, p. 5), permitiendo que los fundamentalismos religiosos aprovechen esta circunstancia para difundir sus proyectos totalitarios disfrazándolos de pureza (Douglas, M. (2004), citado por (Martínez Sampere, E., 2009, p. 5)). Es habitual pensar que en los países no democráticos es fácil encontrar a jóvenes dispuestos a inmolarse en un atentado terrorista (la mayoría varones y algunas mujeres) y de asociar esto a un fanatismo inherente a la religión musulmana. Nada más lejos de la realidad. Como afirma la iraní Shirin Ebadi, premio Nobel de la Paz en 2003, los derechos humanos son indivisibles. La humanidad los necesita a todos. La libertad sin justicia social no sirve, y la justicia social no tiene sentido en ausencia de las libertades individuales. Un individuo necesita los derechos humanos en su totalidad. Por ello, Ebadi considera que el terrorismo tiene dos causas básicas: la primera, el prejuicio, el cual es resultado de la ignorancia y la falta de

educación; al pretender acabar con el analfabetismo en el mundo, se avanza en el control y en el combate contra el terrorismo; la segunda, la injusticia, por lo que se deben reducir las fuentes de injusticia⁸¹.

Pero si en los países democráticos la educación suele ser universal, obligatoria y gratuita, y sus Constituciones pretenden poner fin a las desigualdades y a la exclusión mediante su fuerza normativa, ¿qué está pasando entonces? ¿por qué jóvenes nacidos y crecidos en Europa pueden decidir suicidarse para cometer un atentado terrorista o enrolarse en guerras yihadistas? Para intentar explicarlo, la autora habla de la falacia de la *etnicidad religiosa*, “propagada con entusiasmo por intelectuales pretendidamente progresistas, quienes, con la excusa de la diferencia, defienden la desigualdad en dignidad, derechos y deberes entre los seres humanos, mientras no se le aplique, claro está, a ellas y ellos, que seguirían disfrutando de la vida gracias a su formación cosmopolita: literatura, arte, viajes, comida, atuendo, etc.” (Martínez Sampere, E., 2009, p. 6). Si se fomentan los vínculos identitarios en la educación, y la convivencia se articula como un mosaico de *comunidades*, siempre habrá algún sector de la población que no sentirá como propios esos valores democráticos de ciudadanía compartida, primando los vínculos de dominación interpersonales derivados de su pertenencia a una determinada comunidad etnoreligiosa (Martínez Sampere, E., 2009, p. 7).

Es por ello por lo que para una ciudadanía genuinamente compartida resulta imprescindible hablar de interculturalidad en lugar de multiculturalidad. Probablemente esta diferencia semántica haya supuesto el fracaso del modelo británico de multiculturalismo (y por supuesto del de asimilación en Francia), ya que el multiculturalismo lleva a la segmentación de la sociedad en compartimentos estancos, se forman guetos difícilmente permeables y se crean grandes diferencias económicas y de poder entre unas comunidades y otras (Retortillo O., A., 2006, p. 127). Los individuos más manipulables (‘tu identidad está en peligro’) pueden recurrir entonces a la violencia contra los que piensan y viven de otra manera, incluso a expensas de su propia vida, al verlo como un sacrificio por una imaginada sociedad mejor. Esta relación entre identidad y violencia la ha estudiado Amartya Sen, quien

⁸¹ Shirin Ebadi en conversación con Nermeen Shaikh, en them.polylog.org/5/des.es.htm.

critica la visión de un mundo como una federación de religiones o civilizaciones, ignorando otras maneras en las que los individuos se auto perciben (Sen, A., 2006). Una misma persona puede ser, sin aparente contradicción, ciudadana española, de origen caribeño, con ascendientes africanos, judía, liberal, mujer, heterosexual, pro derechos de los homosexuales, etc. configurando su yo único. Amartya Sen considera que es este desorden conceptual, es decir, la ilusión de un destino basado en una u otra identidad singular, lo que alimenta la violencia. En las sociedades musulmanas las personas también tienen su propia complejidad identitaria, por lo que Sen considera que los intentos de clasificar a los individuos según su religión contribuyen a que la respuesta occidental al terrorismo global no sea la adecuada. Por ejemplo, se considera a los clérigos musulmanes como los portavoces del llamado mundo islámico, cuando muchos musulmanes tienen profundas discrepancias con lo que dice uno u otro *mullah*. A pesar de nuestras “*diversidades diversas*”, escribe Sen, el mundo se ve, de pronto, no como un conjunto de personas, sino como una federación de religiones o civilizaciones. En los modelos de integración multicultural como el británico, a las niñas y a los niños pequeños se les coloca en el terreno de las afiliaciones singulares, bastante antes de que tengan la capacidad de razonar acerca de los diferentes sistemas de identificación que pueden competir por su atención. Lo mismo había ocurrido en Irlanda de Norte, continúa Sen, con las escuelas católicas y protestantes, mantenidas por el Estado, que alimentaron la distancia política entre creyentes de una y otra religión a través de una división en categorías asignada en la infancia. Sin embargo, es la diversidad individual la que hace posible la diversidad cultural (Sen, A., 2007), por lo que la pretensión hacer homogéneo un grupo humano mediante el subterfugio de la *identidad cultural* niega la diversidad cultural, que es una consecuencia de la libertad cultural de cada una y cada uno. Afirma Sen que el acento debe estar en la libertad. En la misma línea, la socióloga Fátima Mernissi⁸² defiende la educación en valores democráticos y niega que el islam sea incompatible con la democracia (Martínez Sampere, E., 2002, p. 10). Lo que es incompatible con la democracia sería más bien la interpretación patriarcal que se ha impuesto en los países de mayoría musulmana. Mernissi propone que se enseñe en las escuelas el humanismo laico, cómo se hace en los países

⁸² Fátima Mernissi fue premio ‘Príncipe de Asturias’ en 2003.

Europeos, para formar a las niñas y a los niños en los valores democráticos de la ciudadanía compartida (Mernissi, F., 1992, citado por Martínez Sampere, E., 2012, p. 10).

4. El caso canadiense

Un caso avanzado de ciudadanía compartida, que nos sirve de inspiración para el contexto europeo, es el canadiense. El pluralismo cultural y el multiculturalismo demográfico se consideraban ya fundamentales para el futuro de Canadá a principios de los 90 (Wilson, S., 1993, p. 654), por lo que la identidad y la ciudadanía canadienses son materia de estudio en el mundo académico y ejemplo para políticos. En relación con la ciudadanía compartida, centramos nuestra atención en qué es la identidad canadiense y en cómo una persona puede convertirse en canadiense en el sentido de 'sentimiento canadiense'. Kamal Dib y colaboradores sugieren que la experiencia de espacios comunes, donde se encuentran canadienses de todos los orígenes, contribuye al desarrollo de un fuerte sentido de ser canadiense y, por lo tanto, debería tener una mayor influencia en las políticas públicas diseñadas para abordar el vínculo entre la integración multicultural y la ciudadanía canadiense compartida (Dib, K., Donaldson, I., y Turcotte, B., 2008). Los autores se refieren a espacios comunes en términos de geografía, que consideran vibrantes y saludables para nutrir la diversidad de Canadá, y que van desde una perspectiva nacional de Canadá como el país de los canadienses, a las provincias y territorios individuales con sus características regionales definitorias, a las ciudades y pueblos, que son los cuerpos definitorios de futuras economías, pasando por los barrios, las instituciones públicas, y finalmente por las unidades familiares y los individuos.

A veces, las narrativas sobre las zonas metropolitanas han sido negativas. Algunos observadores, concluyen que vivir en regiones con altas concentraciones étnicas reduce la probabilidad de que los inmigrantes se integren en la sociedad de acogida (Danzer, A. M. y Yaman, F., 2012, p. 21). Ya en 2007, algunos observaban que el multiculturalismo no estaba

funcionando tan bien para los recién llegados de minorías visibles. Suponían que los inmigrantes recién llegados gravitan hacia sus comunidades etnoculturales, y que estos grupos estaban muy segregados de la sociedad mayoritaria. Tal segregación, que se daba por elección, en lugar de promover la cohesión social, promovía la separación, haciendo que los valores se transmitan sobre todo progenitores a hijos, generando guetización. Este fenómeno podría explicar las condiciones que provocaron los disturbios en el Reino Unido y Francia en los últimos años, aunque esto parece exagerado en el contexto de Canadá⁸³.

Una narrativa histórica común favorece la construcción ciudadana compartida en Canadá. Así, hasta finales de la década de 1970, Canadá era mayoritariamente blanco, europeo y cristiano, aunque los no blancos y los no cristianos no son una adición reciente a la población canadiense. La historia de las minorías visibles y los pueblos aborígenes de Canadá se remonta a más allá del año de la fundación de Canadá (1867). Fue en la década de 1960 cuando la política de inmigración de Canadá dio lugar a un aumento de la inmigración procedente de otras fuentes. En esa década algunos grupos étnicos aumentaron considerablemente de tamaño y otros disminuyeron. Crecieron significativamente los originarios del sudeste asiático, griegos, italianos, portugueses y chinos, a los que sumaron posteriormente ciudadanos de todos los continentes. Los inmigrantes y refugiados no europeos superan en número a los inmigrantes europeos en una proporción de tres a uno⁸⁴. Como resultado, las minorías visibles se han convertido en una parte cada vez más importante de la población.

Pensando en la Unión Europea, aunque lejos de tal proporción, y sin ser Europa un continente de diversidad extrema, la experiencia canadiense nos parece inspiradora. Los espacios comunes permitirían compartir los propios orígenes y experiencias. Una sociedad multicultural necesita una cultura compartida (Parekh, B., 1999, p. 455) como pegamento unificador. Los productos culturales (arte, literatura, gastronomía, ciencia, tecnologías...)

⁸³ Recientemente, un movimiento político en Dinamarca pretende desconcentrar la presencia de no occidentales en algunos barrios. Véase: <https://elpais.com/internacional/2021-03-27/dinamarca-busca-occidentalizar-sus-guetos.html>

⁸⁴ Datos del portal *Canada's Ethnocultural Mosaic, 2006 Census*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/index-eng.cfm>

ilustran la dinámica cambiante de la cultura canadiense y sus industrias, y esto contribuye a una herencia compartida. Esta cultura común canadiense se manifiesta en muchos idiomas, tradiciones y expresiones artísticas. Películas, artistas escénicos de Quebec, escritores y atletas de todo el país, colectivamente tienen una huella canadiense reconocible (Danzer, A. M. y Yaman, F., 2012, p. 178). A diferencia de una sociedad culturalmente homogénea, en una sociedad multicultural se pueden unir sus diversas culturas dentro de una forma de vida común y respetar y fomentar la diversidad (Danzer, A. M. y Yaman, F., 2012, p. 179). Pero el espacio común multicultural no siempre ha sido un espacio de acogida o pertenencia para las minorías visibles. Los grupos minoritarios visibles han experimentado discriminación, restricciones y exclusión, planteando desafíos a la inclusión social, de cambios demográficos, de racismo, y de inseguridad, que hacen que los gobiernos central y locales se enfrenten a la tarea de seguir eliminando las barreras a la participación plena de todos los canadienses, al tiempo que fomenta espacios multiculturales comunes para que los canadienses se reúnan (Danzer, A. M. y Yaman, F., 2012, p. 184).

Para concluir, digamos que, si bien el concepto de ciudadanía compartida se suele referir a contextos de multiculturalidad en países con mucha diversidad étnica (como Canadá), hoy día podría contemplarse de una manera ampliada, alrededor de problemas que van más allá del entendimiento entre culturas y religiones. Las sociedades europeas se encuentran confrontadas a desafíos nuevos, en muchos casos facilitados por el lenguaje fácil de las redes sociales (como, por ejemplo, la incitación al odio o las noticias falsas) y a otros de índole global (como el cambio climático, o las amenazas a la salud pública). Una 'ciudadanía compartida ampliada' consideraría el interés común de combatir los problemas perentorios a los que se enfrenta Europa y la humanidad, más allá de los identitarios y de integración. El potencial particular europeo para fomentar una ciudadanía compartida ampliada, que se construya alrededor del interés común, estriba en sus valores democráticos. Nuestra propuesta es la educación basada en ellos.

Capítulo IV. Ciudadanía y educación: conceptos modernos

El proceso de diseño del concepto de ciudadanía nos lleva a lo que Dobson llama “ciudadanías adjetivas” (Dobson, 2005). Por ejemplo, la ciudadanía liberal, la ciudadanía republicana, o la ciudadanía cosmopolita. Según Dobson, a quien nos referiremos más adelante como desarrollador del concepto de ciudadanía ecológica o ambiental, cada uno de estos tipos de ciudadanía interpreta la arquitectura del concepto de ciudadanía de diferente manera. Así, mientras que la ciudadanía liberal tiende a centrarse más en los derechos que en los deberes, el lenguaje de la ciudadanía republicana habla del deber y de la virtud, y la ciudadanía cosmopolita apunta las dimensiones territoriales de la ciudadanía. Veamos algunos conceptos modernos sobre ciudadanía, muchos de ellos expresión de voluntades políticas de las grandes instituciones presentes en nuestra era. Intentamos vincularlos con la educación y los métodos de enseñanza que se anuncian.

Nos referiremos en particular a la adquisición de competencias, entendidas como la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (OCDE, 2016). La UE insiste en la necesidad de que sus ciudadanos adquieran ‘competencias clave’ como condición para lograr que éstos alcancen un desarrollo personal, social y profesional que se ajuste a las demandas de un mundo globalizado (Consejo de la Unión Europea, 2006) y haga posible el desarrollo económico vinculado al conocimiento (sociedad del conocimiento), que se nutre de sus diversidades y capacidades (UNESCO, 2005). En menos palabras, se trata de aplicar el conocimiento a la práctica. Ser competente en ciudadanía, por ejemplo, es tener conocimiento y una capacidad que se adquieren a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, y en los contextos no formales e informales. Las competencias se conceptualizan como un ‘saber hacer’ que se aplica a una variedad de contextos académicos, sociales y profesionales. Para que la transferencia a distintos contextos sea posible, resulta

indispensable una comprensión del conocimiento presente en las competencias y la vinculación de éste con las habilidades prácticas o destrezas que las integran. Nos parece igualmente conveniente exponer algunas ideas sobre el debate, que ha existido a lo largo de décadas, sobre las funciones de la educación en la era postindustrial.

A modo de apuntes históricos sobre la educación para la ciudadanía, señalemos resumidamente algunos hitos a partir del informe *'Citizenship education at school in Europe'* (Eurydice, 2017)⁸⁵. Para los clásicos, toda educación era esencialmente educación para la ciudadanía: los individuos bien educados debían ser buenos ciudadanos. Para Platón, por ejemplo, los destinos del individuo y del gobierno estaba inextricablemente unidos. Platón distinguió en *'La República'* tres clases de individuos: los gobernantes, los guardianes auxiliares (cuyas funciones eran básicamente ejecutivas) y el resto, prestando especialmente atención a la educación de los gobernantes (filósofos-reyes) (del Olmo, M., 1999, p. 10), puesto que éstos debían liderar a los demás hacia la mejor vida posible. Sorprendentemente, Platón se refería a la necesaria emancipación femenina afirmando que las mujeres podrían desempeñar los mismos puestos -incluso el de gobernante- que los hombres (del Olmo, M., 1999, p. 17). En cualquier caso, Platón entendía la educación como “formación del ciudadano”, y era por y para el Estado (del Olmo, M., 1999, p. 17). Para Aristóteles el destino del ciudadano está vinculado al destino de la República. La salud y el bienestar de la República es inseparable de la salud y bienestar del individuo. Para él “lo más importante es acomodar la educación al principio mismo de la constitución. Las leyes más útiles, las leyes sancionadas con aprobación unánime de todos los ciudadanos, se hacen ilusorias si la educación y las costumbres no corresponden a los principios políticos, siendo democráticas en la democracia y oligárquicas en la oligarquía” (Aristóteles, s.f.). Dicho de otro modo, el objetivo de la educación es formar a los individuos como ciudadanos que se adapten al ‘espíritu’ de la República.

⁸⁵ La red Eurydice (<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>) apoya y facilita la cooperación europea en el campo del aprendizaje permanente, proporcionando información sobre los sistemas y políticas educativos en 38 países y produciendo estudios sobre cuestiones comunes a los sistemas educativos europeos.

A medida que las ciudades-estado dieron paso al de los imperios, la educación para la ciudadanía comenzó a declinar, ya que “al final del primer siglo antes de Cristo [...], la ciudadanía activa, como elemento diferenciador de su condición jurídica, había sucumbido a la ineficacia que se escondía bajo el peso de la autocracia imperial” (Heater, D., 2002). El interés se centró en la educación de ciudadanos que asesoraran emperador, definiendo los atributos del imperio o reinado ideales o las virtudes que debía tener el buen soberano. La educación sobre cómo llegar a ser un gobernante modelo alcanzó su cima entre los siglos XIII y XVI (Nemo, 2013, citado en (Eurydice, 2017, p. 22)), periodo durante el cual floreció la literatura denominada ‘espejo de príncipes’. El clásico Dion Crisóstomo (ca. 40 – ca. 120), servía de ejemplo al haber identificado la prudencia, la templanza, la justicia, la omnisciencia, la filantropía y la fortaleza como las cualidades esenciales a las que el rey ideal debía aspirar. El ejemplo más conocido de este tipo de tratados es ‘El príncipe’ de Nicolás Maquiavelo (Maquiavelo, N., 1532), que indicaba al gobernante que debía anteponer su reino por encima de todo, sin renunciar al uso de la fuerza o el engaño si fuera necesario. Entre el final de la era clásica y el inicio de la Ilustración, las ideas clásicas sobre la ciudadanía y su educación no desaparecieron por completo (Heater, D., 2002, citado en (Eurydice, 2017, pp. 21-22)). Cuando el antiguo régimen comenzó a desmoronarse en Europa a finales del siglo XVIII, la educación para la ciudadanía reemergió. Locke, Voltaire, Rousseau y Montesquieu, abogaron en favor de la soberanía popular, la nación, la ciudadanía y la constitución, redescubriendo la idea de virtud original de Aristóteles. Así, en la era de las revoluciones en Europa y Norteamérica, resurgió la necesidad de la educación para la ciudadanía (Heater, D., 2002, citado en (Eurydice, 2017, p. 22)).

En el siglo XVIII se amplió el acceso a la educación para que los nuevos ciudadanos adquirieran nuevos valores, como la moralidad seglar, la virtud política republicana, el respeto por la ley y la identidad nacional (Eurydice, 2017, p. 22). Tras estudiar los casos de Francia, Inglaterra y Estados Unidos, Heater (2002) concluye que durante los siglos XIX y XX fueron varios los factores que impulsaron la educación para la ciudadanía. En particular, los elementos esenciales fueron la ampliación del derecho de voto, el sentimiento creciente de pertenencia a una nación, la descolonización, la preocupación por la inmoralidad personal y

cívica en las ciudades industriales en crecimiento y la integración de los inmigrantes (Heater, D., 2002, citado en (Eurydice, 2017, p. 22)). Keating y colaboradores afirma que en “los proyectos de construcción nacional de los siglos XVIII y XIX forjaron una estrecha y poderosa conexión entre la legitimidad del estado-nación y la educación de los ciudadanos, particularmente en las sociedades occidentales” (Keating et al. 2009, citado en (Eurydice, 2017, pp. 22-23)).

En parte, la divergencia entre las sociedades occidentales y las musulmanas puede deberse a la ausencia de un proceso de ilustración y lo que de él se deriva, la educación. La educación, hasta tiempos relativamente recientes seguía mayoritariamente en manos de las escuelas coránicas (‘madrasas’), las cuales, como pasaba en la Europa cristiana en tiempos preindustriales, consideran como fuente de conocimiento la derivada de los libros sagrados y la ética de los principios religiosos. Este proceso de falta de educación para la ciudadanía repercutiría incluso hoy en día en Europa a través de los flujos migratorios. Amartya Sen afirma que, en el Reino Unido, una visión equivocada de lo que debe hacer una sociedad multiétnica ha llevado a fomentar el desarrollo de escuelas musulmanas, hindúes, sijs, etc., (las llamadas ‘*faith schools*’) financiadas por el Estado, para complementar las preexistentes escuelas cristianas, lo que perpetúa un modelo que deja la educación en manos de los cleros (citado por (Iserte Soriano, L., 2017, p. 292). Desde entonces, el concepto de educación para la ciudadanía se ha ido fortaleciendo, y más aún con la globalización. Según Doğanay “la injusticia y la desigualdad global, la globalización y la migración, la preocupación por la participación cívica y política, la escasez de jóvenes, el final de la guerra fría y el movimiento antidemocrático y racista” han contribuido al crecimiento del interés por la educación para la ciudadanía (Doğanay, 2012, citado en (Eurydice, 2017, p. 22). Por otro lado, la aparición de instituciones internacionales activas en cuestiones educativas, como la UE, el Consejo de Europa y las Naciones Unidas, han influido notablemente.

1. El debate sobre las funciones de la educación

Los sistemas de educación están sometidos a importantes cambios y sus funciones son cuestionadas. Los motores de estos cambios son el aumento del conocimiento, tecnológicos -principalmente la digitalización-, demográficos -como la disminución de la población en edad de estudiar en los países europeos occidentales, y el incremento de la diversidad en las clases-, económicos y sociales (Donlevy, V., van Driel, B., Horeau McGrath, C., 2019). La digitalización ha conllevado la obsolescencia de las competencias de muchos trabajadores, así como a la necesidad constante de adquirir nuevas competencias a lo largo de la vida. En definitiva, a adaptarse mejor. Competencias como ‘aprender a aprender’ (*learning to learn*), o la capacidad de proseguir el aprendizaje, de organizarlo, y de gestionar el tiempo para ello (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11) de manera individual y grupal, son cada vez más requeridas en el mercado laboral, en el que también se enfatiza la necesidad de que los trabajadores desarrollen habilidades personales ‘blandas’ (*soft skills*) y competencias transversales. Los cambios económicos, requieren habilidades como la empatía ante la diversidad, la capacidad de resolver conflictos, de comunicar, o de hablar en público, así como el desarrollo de capacidades para emprender y ser creativos. Todo ello requiere nuevos vínculos entre la educación y el mercado de trabajo, mientras que la formación profesional se convierte en una necesidad de primer orden en las estructuras educativas.

Así, todos debemos poseer competencias digitales, so pena de ser víctimas de nuevas formas de exclusión y precariedad. Paradójicamente, en un mundo hiperconectado en el que las fuentes de información están más al alcance que nunca, la multiplicidad de los medios de comunicación nos puede llevar a una “distopía digital orwelliana” (Diglin, G., 2014), caracterizada por la sobrecarga de información y la dificultad cognitiva que ello conlleva. Las personas sufren, además, de la interferencia constante que la digitalización causa en sus vidas privada y profesional, cuyas fronteras a veces se confunden. El uso indiscriminado de los medios sociales lleva al aislamiento, a nuevos fenómenos antisociales como el acoso electrónico, la desinformación, y las noticias falsas, por citar algunos. Como estamos viendo

con el episodio de la presidencia de Donald Trump, la incompetencia digital (por ejemplo, la incapacidad de discernir las fuentes fiables de la información), constituyen un alto riesgo para la vida comunitaria, base de la creación cultural (el lenguaje, la educación fuera de la escuela) y el proyecto de sociedades democráticas e igualitarias. La alfabetización digital y el uso apropiado de las tecnologías digitales se ha convertido en una importante necesidad tanto en jóvenes como en adultos.

Por otro lado, el cambio demográfico tiene un impacto igualmente importante. El envejecimiento de la población nos obliga a repensar el bienestar del ser humano a lo largo de toda la vida, para que nos autorrealicemos, gocemos de buena salud, y dispongamos de un sistema de protección que sea sostenible. El envejecimiento activo, el paradigma que promueven la OMS y la Comisión Europea, es la base para tal bienestar, ahora facilitado y potenciado por las tecnologías de la información y la comunicación (Cabrera, M. y Malanowski, N. (eds), 2009). Mientras que el mercado de trabajo requiere nuevas habilidades enfocadas al cuidado socio-sanitario, la masa de trabajo se reduce por la automatización. La pandemia del SARS-CoV-2 ha forzado la adopción del teletrabajo en la mayoría de las sociedades europeas.

La educación también está adoptando los métodos online, aunque con dificultades como la falta de infraestructura tecnológica de las escuelas, la inexperiencia en métodos pedagógicos para la enseñanza online, la divisoria económica de las familias en cuanto a dispositivos y conectividad, o la falta de preparación de los padres y madres a la hora de dar apoyo a sus hijos. El confinamiento de los estudiantes con sus familias ha supuesto una carga de estrés y ansiedad inauditos. El colectivo de enseñantes también ha recibido el impacto de la crisis pandémica. A la hora actual, ante el incremento incesante de casos, existe un desorden en las escuelas comparable al de los hospitales, causando desconcierto en enseñantes, estudiantes y familias.

Por otro lado, la pérdida de creencias religiosas y la falta de solidaridad intergeneracional ha llevado a un aumento en la necesidad de autoexpresión (véase este concepto en el capítulo sobre valores), de realización personal, y de búsqueda identitaria

como objetivos en sí mismos, lo que puede lograrse en parte a través del aprendizaje. La idea cada vez más generalizada en las sociedades occidentales de que la elección individual es un derecho, ha estimulado la demanda de aprendizaje permanente. Por último, para contrarrestar la corriente actual de xenofobia y populismos se requieren nuevas formas y contenidos en el aprendizaje y la educación inicial de los enseñantes como herramientas para combatir la exclusión social y el aislamiento, y promover la inclusión (Donlevy, V., van Driel, B., Horeau McGrath, C., 2019, p. 7).

En este contexto, empieza a formarse un consenso sobre la necesidad de que las escuelas vayan más allá de la enseñanza de materias curriculares de conocimiento (las asignaturas) y que se eduque a los estudiantes en su desarrollo emocional. Esta necesidad está motivada por hallazgos que muestran que los entornos creativos, atentos y participativos influyen en el sentido de compromiso del estudiante y su actitud para aprender (Wigelsworth M. et al., 2016). La red NESET II (*Network of Experts working on the Social dimension of Education and Training*), en un reciente metaanálisis (Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni. V, Downes, P., 2018) propone un novedoso marco para la enseñanza de la educación en Europa focalizado en la integración de la educación socioemocional en los currículos europeos. En este marco de referencia se propone la instrucción en competencias intra e interpersonales integrada en actividades curriculares, en el clima positivo de la clase, y con un enfoque escolar integral (*Whole-School Approach, WSA*⁸⁶). La educación socioemocional es de relevancia para la educación en ciudadanía compartida ya que, como decíamos, ésta última tiene que ver con los sentimientos hacia la comunidad y hacia la sociedad de acogida, que incluyen, entre otros, la empatía, la participación activa, la colaboración y solidaridad.

El marco de referencia contiene ocho elementos clave: las intervenciones curriculares, en especial a través del aprendizaje experiencial; la creación de un clima positivo; especialmente a través de un enfoque escolar integral y de participación activa, la

⁸⁶ Un enfoque escolar integral (*Whole-School Approach*) busca la acción cohesiva, colectiva y colaborativa en y por la comunidad escolar, construida estratégicamente para mejorar el aprendizaje del estudiante, su comportamiento, su bienestar y las condiciones que son favorables para ello (<http://det.wa.edu.au/polices/detcms/policy-planning-and-accountability/polices-framework/definitions/whole-school-approach.en>).

intervención temprana; las intervenciones dirigidas; el fomento de la expresión de los estudiantes; la promoción del bienestar de los enseñantes y de sus competencias; la promoción de la colaboración de los padres con un enfoque de abajo a arriba; y la focalización en la calidad y la adaptación. Según el informe de NESET II, existe una evidencia considerable de los efectos positivos de la educación socioemocional. El informe hace referencia a los resultados de un metaanálisis de 213 programas escolares de aprendizaje socio-emocional (Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. Schellinger, K. B., 2011, p. 405) que demuestra que los estudiantes que siguen programas de educación socioemocional bien diseñados poseen actitudes superiores y niveles mayores de comportamiento prosocial, lo que según los autores darían lugar a mejores resultados académicos. Además, la investigación longitudinal revela que las competencias socioemocionales de los niños predicen la capacidad de resolver problemas de forma no violenta (Zins, J.E., Elias, M.J., and Weissberg, W.P., 2004). Tanto el comportamiento prosocial como la comunicación no violenta son claves para una ciudadanía compartida.

Un ejemplo de programa de educación socioemocional utilizado en Europa es PATHS (*Promoting Alternative THinking Strategies*)⁸⁷, desarrollado para los niveles preescolar y primario. El objetivo del programa es la promoción de las competencias socioemocionales, la reducción de la agresión y también el aumento el rendimiento escolar. La educación para la empatía se está introduciendo en los programas europeos, y con frecuencia es un ingrediente central de la educación socioemocional. La educación de la empatía ha mostrado ser eficaz para la mejor actitud hacia los demás y una competencia que permite desarrollar mejor las relaciones entre adultos (Vrečer, N., 2015, p. 65). Se trata también de un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida asociado con el entendimiento intercultural, y por tanto de interés fundamental para la ciudadanía compartida. La investigación neurológica sugiere que los niños pequeños sienten empatía hacia los necesitados de manera natural (Decety, J., Michalska, K. J., Akitsuki, A., 2008, p. 2.610), y que la empatía puede desarrollarse con el aprendizaje en edades posteriores a la infancia. A escala global, un ejemplo de programa para

⁸⁷ <http://www.pathseducation.com>

la empatía es *Roots of Empathy*⁸⁸ (Australia, Canadá, Alemania, Irlanda, Nueva Zelanda, Suiza, Reino Unido y EE. UU.), que también constata que, al elevar los niveles de empatía, las relaciones interpersonales resultan ser más respetuosas y cuidadosas con la otra persona, reduciendo también los niveles de acoso escolar y de agresión.

2. Competencias y ciudadanía

La Comisión Europea propuso al Consejo la adopción de una Recomendación a los Estados miembros para que fortalecieran las competencias claves para vivir en el paradigma del aprendizaje permanente. El objetivo era “reforzar la adquisición de competencias ciudadanas para concienciar sobre valores comunes, a que se hace referencia en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea”, de ahí su relevancia. Las competencias claves (*‘key competences’*) enuncian conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo personal y social, la empleabilidad, la inclusión social y la ciudadanía activa. La Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, reza entre sus ‘considerandos’ iniciales:

“La definición del conjunto de competencias clave necesarias para el desarrollo personal, la salud, la empleabilidad y la inclusión social se ha adaptado no solo debido a la evolución económica y social, sino también a las diversas iniciativas implantadas en Europa durante la última década” (ya había una Recomendación para el aprendizaje permanente en 2006). “Se ha prestado especial atención a mejorar las capacidades básicas, invertir en el aprendizaje de idiomas, perfeccionar las competencias digitales y emprendedoras, la pertinencia de los valores comunes en el funcionamiento de nuestras sociedades y la motivación a un mayor número de jóvenes para que inicien carreras profesionales

⁸⁸ <https://rootsofempathy.org>

relacionadas con las ciencias. Estos cambios deberían reflejarse en el marco de referencia” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 3).

Del texto de la Recomendación inferimos la importancia del fomento de los valores comunes de la Unión, de la importancia de la educación para el aprendizaje permanente con este objetivo, y del desarrollo de las competencias necesarias para ello. La Recomendación establece un marco de referencia para ocho competencias clave:

- competencia en lectoescritura
- competencia multilingüe
- competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería
- competencia digital
- competencia personal, social y de aprender a aprender
- competencia ciudadana
- competencia emprendedora
- competencia en conciencia y expresión culturales. (Consejo de la Unión Europea, 2018, pp. 7-8)

Todas tienen en su definición algún aspecto relacionado con la ciudadanía, aunque destacamos obviamente la competencia ciudadana. Dos de ellas destacan como particularmente relevantes: la competencia digital; y la competencia personal, social y de aprender a aprender. Veamos estas competencias para luego ver con algo más de detalle la competencia en ciudadanía.

Alguien es competente en ciudadanía cuando conoce “los conceptos y fenómenos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la sociedad, la economía y la cultura” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10). Un ciudadano competente conocería los acontecimientos contemporáneos y tendría una comprensión crítica de ellos. También sabría que la realidad actual es fruto de la innovación y de las acciones de generaciones anteriores, así como de la interacción entre comunidades diversas. También tendría conciencia “de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos, además de los sistemas sostenibles, en especial del cambio demográfico y climático en el contexto mundial y sus causas subyacentes” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10). El documento

realza la necesidad esencial de conocimiento de la integración europea y de la conciencia de la diversidad e identidades culturales y mundiales, e insiste en la necesidad de que los ciudadanos europeos comprendan las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas. La Recomendación enfatiza la necesidad de que europeos sean conscientes de la diversidad europea y de la sostenibilidad, lo que sugiere que las bases para una ciudadanía compartida ampliada se puedan establecer. Las capacidades de esta competencia clave se relacionan con la habilidad de interactuar eficazmente con los demás, de pensamiento crítico, de resolución de problemas, y de participación constructiva en la comunidad, así como de participación en la toma de decisiones y el acceso a los medios de comunicación tradicionales y electrónicos. La descripción de la competencia clave en ciudadanía termina con el siguiente texto que reproducimos en su integridad por su relación directa con la temática de nuestro trabajo:

“El respeto de los derechos humanos como base de la democracia constituye el fundamento de una actitud responsable y constructiva. La participación constructiva implica la disposición a participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles y en todas las actividades cívicas. Esto incluye el apoyo a la diversidad social y cultural, la igualdad de género y la cohesión social, estilos de vida sostenibles, fomento de la cultura de la paz y la no violencia, así como la disposición a respetar la intimidad de los demás y a asumir responsabilidades por el medio ambiente. Es necesario un interés por los acontecimientos socioeconómicos y políticos, las humanidades, así como por la comunicación intercultural tanto para superar los prejuicios como para comprometerse cuando sea necesario y garantizar la equidad y la justicia social” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11).

2.1. La competencia digital

El concepto de ciudadanía digital y los valores que entran en juego en tal concepto, así como sus implicaciones para la educación, son de interés para una ciudadanía compartida en

los países de la UE. M. Ribble (2017) propone que la ciudadanía digital sea definida como el conjunto de normas de comportamiento para el uso de las tecnologías digitales que sea apropiado y responsable. Para este autor, la ciudadanía digital es un instrumento conceptual que ayuda a profesores, líderes tecnológicos y progenitores a entender lo que los estudiantes y los desarrolladores tecnológicos deberían saber con el fin de hacer un uso apropiado de la tecnología. El trabajo conjunto de éste y otros autores ha dado lugar a un marco de referencia sobre ciudadanía digital de impacto en EE. UU. y otros lugares. El marco teórico consta de 9 elementos temáticos: acceso digital, comercio digital, comunicación y colaboración digital, netiqueta, fluidez digital, salud y bienestar digitales (o bienestar psicológico y físico en el mundo digital), legislación, derechos y responsabilidad digitales, y privacidad y seguridad. El marco ha sido calificado como *S3 Framework* (por '*Safe, Savvy and Social*') haciendo referencia a 3 principios de la ciudadanía digital según los autores, de manera que cada uno de los nueve elementos se sostiene en tres niveles (seguridad, conocimiento y social) que podrían ser enseñados a los niños. El primer nivel (seguridad) se centra en la protección de sí mismo y de los demás, creando la base de una ciudadanía digital. El siguiente nivel se centra en conceptos de educación (aspectos cognitivos) y de relación con los demás a través de medios digitales. Por último, el nivel social tiene que ver con la actitud de respeto hacia sí mismo y hacia los demás.

La Comisión Europea propone un marco de competencias digitales denominado *The Digital Competence Framework for Citizens* (Carretero, S.; Vuorikari, R. y Punie, Y., 2017), conocido como *DigComp*. Se trata de un marco conceptual para el desarrollo de la competencia digital en Europa que ha sido recientemente acompañado por una guía de implementación (Kluzer S. et al., 2018). El objetivo es el fomento del compromiso online, con el que buscar oportunidades de desarrollo personal y la participación social a través del uso de tecnologías y entornos digitales. Se trata de ayudar a que los ciudadanos sean más conscientes del potencial de las tecnologías para la participación ciudadana. El marco *DigComp* tiene cinco áreas de competencia:

Tabla 3. Áreas de competencia y competencias de DigComp

Áreas de competencia	Competencias
Área de competencia 'Información y alfabetización digital'	Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales Evaluar datos, información y contenidos digitales Gestión de datos, información y contenidos digitales
Área de competencia 'Comunicación y colaboración online'	Interactuar a través de tecnologías digitales Compartir a través de tecnologías digitales Participación ciudadana a través de las tecnologías digitales Colaboración a través de las tecnologías digitales. Comportamiento en la red Gestión de la identidad digital
Área de competencia 'Creación de contenidos digitales'	Desarrollo de contenidos Integración y reelaboración de contenido digital Derechos de autor (copyright) y licencias de propiedad intelectual Programación
Área de competencia 'Seguridad en la red'	Protección de dispositivos Protección de datos personales y privacidad Protección de la salud y del bienestar Protección medioambiental
Área de competencia 'Resolución de problemas'	Resolución de problemas técnicos Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas Uso creativo de la tecnología digital Identificar lagunas en las competencias digitales

Fuente: Traducción al español de DigComp 2.1 por la Junta de Extremadura
(<https://www.nccextremadura.org/competenciadigital/>)

La ciudadanía digital representa una nueva dimensión que se centra en enseñar a los estudiantes a trabajar, vivir y compartir en los entornos digitales en un modo seguro y positivo. La relevancia para una ciudadanía compartida es doble: por un lado, la ciudadanía digital -que puede ser entendida simplemente como la expresión de la ciudadanía por el medio digital-, ofrece canales de entendimiento dentro de la diversidad cultural, facilitando en principio la

integración de los llegados de culturas diversas. Piénsese, por ejemplo, en los hoy día populares traductores digitales de los dispositivos móviles, que tan útiles pueden con fines de comunicación y educación para migrantes y refugiados. Por otro, la competencia digital puede fomentar la interculturalidad al poderse, por ejemplo, construir plataformas orientadas para ello. La creatividad y la resolución de problemas son áreas de la competencia digital que apoyan el desarrollo de otras habilidades, como las personales y sociales, que exponemos a continuación.

2.2. La competencia personal, social y de aprender a aprender

Como indica la Recomendación de 2018, la competencia clave para el aprendizaje permanente ‘Personal, social y de aprender a aprender’ se refiere a una actitud positiva hacia el bienestar y el aprendizaje personal, social y físico a lo largo de la vida. Sería “la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10). La competencia se basa en una mentalidad de colaboración, asertividad e integridad, lo que incluye respetar la diversidad de los demás y asumir el compromiso de superar los prejuicios. Una actitud de resolución de problemas, por ejemplo, requiere apoyarse en el proceso de aprendizaje, así como en la capacidad del individuo para lidiar con obstáculos, aprender de ello y cambiar. Incluye el deseo de aplicar experiencias previas de la vida, cristalizarlas, y tener curiosidad por buscar oportunidades para aprender y desarrollarse en una variedad de contextos. Esta competencia clave también incluye la capacidad de luchar contra la incertidumbre y el estrés, aprender y trabajar de manera autónoma y colaborativa, comunicarse de manera

constructiva, expresar y comprender diferentes puntos de vista, generar confianza y sentir empatía. También son relevantes los códigos de conducta y las reglas de comunicación generalmente aceptadas en las diferentes sociedades y entornos. Para desarrollar esta competencia, las personas también deben conocer sus propias estrategias de aprendizaje y saber cómo seguir aprendiendo y buscando oportunidades de educación, capacitación y carrera (Sala, A. et al, 2020, p. 12).

Tabla 4. El marco *LifeComp* de competencias personales, sociales y de aprender a aprender

Área personal	<p>Autorregulación</p> <p>Conciencia y gestión de las emociones, el pensamiento y el comportamiento</p>	<p>Conciencia y expresión de las emociones, los pensamientos, los valores y los comportamientos individuales</p> <p>Comprender y regular las emociones, pensamientos y comportamientos individuales, así como las respuestas al estrés.</p> <p>Fomentar el optimismo, la esperanza, la resiliencia, la autoeficacia y un sentido del propósito en la vida de cara al aprendizaje y la acción</p>
	<p>Flexibilidad</p> <p>Capacidad para gestionar las transiciones y la incertidumbre y afrontar los desafíos.</p>	<p>Disponibilidad para revisar las opiniones y la acción ante nuevas evidencias</p> <p>Comprender y adoptar ideas novedosas, enfoques, herramientas y de actuar en contextos cambiantes</p> <p>Gestionar las transiciones en la vida, la participación social, el trabajo y las formas de aprender, al tiempo que se toman decisiones conscientes y se establecen objetivos</p>
	<p>Bienestar</p> <p>Búsqueda de la satisfacción con la vida, cuidado de la salud física,</p>	<p>Conciencia de que el comportamiento individual, las características personales y los factores sociales y ambientales influyen en la salud y el bienestar⁸⁹.</p>

⁸⁹ La relevancia de esta competencia se ha hecho palpable con le crisis sanitaria de la Covid-19.

	<p>mental y social; y adopción de un estilo de vida sostenible</p>	<p>Comprender los riesgos potenciales para el bienestar y utilizar información y servicios fiables para la salud y la protección social.</p> <p>Adopción de un estilo de vida sostenible que respete el medio ambiente y el bienestar físico y mental propio y de los demás, mientras busca y ofrece apoyo social.</p>
<p>Área social</p>	<p>Empatía</p> <p>La comprensión de las emociones, experiencias y valores de otra persona, y las respuestas apropiadas.</p>	<p>Conciencia de las emociones, experiencias y valores de otra persona.</p> <p>Comprender las emociones y experiencias de otra persona y la capacidad de adoptar su perspectiva.</p> <p>Capacidad de respuesta a las emociones y experiencias de otra persona, siendo consciente de que la pertenencia al grupo propio influye en la actitud.</p>
	<p>Comunicación</p> <p>Uso de estrategias de comunicación y códigos específicos según el contexto y el contenido.</p>	<p>Conciencia de la necesidad de una variedad de estrategias de comunicación, registros de lenguaje y herramientas que se adapten al contexto y al contenido.</p> <p>Comprender y gestionar interacciones y conversaciones en diferentes contextos socioculturales y situaciones específicas de dominio.</p> <p>Escuchar a los demás y entablar conversaciones con confianza, asertividad, claridad y reciprocidad, tanto en contextos personales como sociales.</p>
	<p>Colaboración</p> <p>Participación en actividades grupales y trabajo en equipo reconociendo el trabajo de los demás y respetándolos</p>	<p>Intención de contribuir al bien común con conciencia de que otros pueden tener diferentes afiliaciones culturales, antecedentes, creencias, valores, opiniones o circunstancias personales.</p> <p>Comprender la importancia de la confianza, el respeto por la dignidad humana y la igualdad, afrontar los conflictos y negociar los desacuerdos para construir y mantener relaciones justas y respetuosas.</p> <p>Distribución justa de las tareas, los recursos y las responsabilidades dentro de un grupo teniendo en cuenta su objetivo específico; reconocer los diferentes puntos de vista y adoptar un enfoque sistémico.</p>

Aprender a Aprender	<p>Mentalidad de crecimiento</p> <p>Creer en el potencial propio y de los demás para aprender y progresar continuamente</p>	<p>Conciencia de y confianza en las habilidades propias y de los demás para aprender, mejorar y conseguir objetivos con trabajo y dedicación.</p> <p>Entender que el aprendizaje es un proceso de toda la vida que requiere apertura, curiosidad y determinación.</p> <p>Reflexionar sobre los comentarios de otras personas, así como sobre las experiencias exitosas y fallidas, para continuar desarrollando el potencial propio.</p>
	<p>Pensamiento crítico</p> <p>Evaluación de la información y los argumentos que se nos presenten para llegar a conclusiones razonadas y desarrollar soluciones innovadoras</p>	<p>Conciencia de los posibles sesgos en los datos y las limitaciones personales cuando se recopila información e ideas válidas y fiables de diferentes fuentes acreditadas.</p> <p>Comparar, analizar, evaluar y sintetizar datos, información, ideas y mensajes de los medios de comunicación para sacar conclusiones lógicas.</p> <p>Desarrollar ideas creativas, sintetizar y combinar conceptos e información de diferentes fuentes con el fin de resolver problemas.</p>
	<p>Gestión del aprendizaje</p> <p>Planificación, organización, seguimiento y revisión del propio aprendizaje</p>	<p>Conciencia de los intereses de aprendizaje, procesos y estrategias de nuestra elección, así como de las necesidades de aprendizaje y el apoyo requerido</p> <p>Planificación e implementación de los objetivos, las estrategias, los recursos y los procesos de aprendizaje</p> <p>Reflexionar y evaluar los propósitos, procesos y resultados del aprendizaje, estableciendo relaciones entre las diversas áreas del conocimiento</p>

Fuente: *LifeComp, The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala, A. et al. 2020, p. 20). Traducción propia.

El camino para ser ciudadanos autorregulados, empáticos y flexibles se caracteriza por su dimensión social, siendo esta dimensión un elemento clave en la perspectiva europea (Sala, A. et al, 2020, p. 8). Convertirse en pensadores críticos y tener una sensación de bienestar, tanto a nivel individual como colectivo, son competencias que se pueden aprender en las escuelas. Esto significa que los ciudadanos pueden convertirse en agentes activos en la

determinación de sus trayectorias de aprendizaje y profesionales. El marco podría adaptarse a diferentes contextos educativos. La pandemia de la Covid-19 ha sido disruptiva para nuestros estilos de vida, forzando cambios importantes en la educación, el empleo y las habilidades para vivir. La situación actual hace necesaria que la ciudadanía sea capaz de reflexionar y desarrollar estas competencias para autorregular sus emociones, pensamientos y comportamientos, para su sentido existencial y para afrontar la complejidad. Los ciudadanos están abocados a florecer como individuos, a ser agentes sociales responsables y a aprender reflexiva y permanentemente (Sala, A. et al, 2020, p. 8).

No obstante, las situaciones de crisis como la actual muestran que no hay que quedarse en desiderata como las mencionadas, sino que algunas reacciones sociales pueden ser exactamente lo contrario: la negación del problema, la insolidaridad, el rechazo de la racionalidad de las medidas impopulares y la anteposición de la lógica y los intereses económicos del grupo a cualquier otro criterio. Ya nos hemos referido a los movimientos negacionistas de la Covid-19, a veces alentados por líderes políticos, y a cómo algunos movimientos ciudadanos han alimentado las teorías conspiratorias y la negativa a aceptar el porte de mascarillas y la invitación a hacer ‘vida normal’⁹⁰, todo ello en pro de los intereses económicos de algunos colectivos y en detrimento de la salud pública. Incluso la conveniencia a vacunarse es puesta en entredicho⁹¹. La ansiada inmunidad de grupo se puede ver comprometida por estos discursos, abiertamente insolidarios. Una ciudadanía compartida ampliada habría de tener en cuenta estas dimensiones de salud pública por su componente de interés común (nuestra salud depende de la de los demás y viceversa).

Nuestros modos de pensar y hacer a principios del siglo XXI siguen siendo inadecuados frente a un nivel elevado de complejidad previamente desconocido en un entorno social, económico, político y físico global. Sin embargo, existe una tendencia social generalizada a reducir las complejas concepciones de la realidad y el cambio social a simples lemas, ‘mensajes

⁹⁰ Recordemos al presidente mexicano López Obrador invitando a sus compatriotas: “Salgan a comer, sigan con su vida normal” (https://www.clarin.com/mundo/coronavirus-mexico-salgan-comer-sigan-vida-normal-dice-presidente-lopez-obrador_0_RhSC2kRYj.html)

⁹¹ Jair Bolsonaro contra las vacunas: "Si alguien se transforma en un caimán, es problema suyo" <https://www.elmundo.es/internacional/2020/12/18/5fdcaf5a21efa0ee778b4603.html>

de *Twitter* y 'pensamiento en *PowerPoint*'. Las conversaciones coherentes terminan abruptamente cuando se imponen falsas dicotomías sobre temas que podrían verse como un todo cohesionado. Nos hemos preocupado por actividades a corto plazo, amigables con los medios y amigables con *Twitter*[®], que se enfocan exclusivamente en eventos aislados de una manera instintiva y reaccionaria en lugar de procesos evolutivos más amplios y compromiso con metas a largo plazo⁹². Quizás el paroxismo del reduccionismo comunicacional, con fines populistas, sea el de ascenso al poder de Donald Trump con sus *tweets*. Habría que remontarse a los tiempos de Lincoln, para encontrar una divisoria de la sociedad americana parecida a la actual. Según una encuesta del *Pew Research Center*, las elecciones de noviembre de 2020 han acentuado las divisiones en la sociedad estadounidense, agravando de por sí, la profunda polarización existente en la sociedad estadounidense⁹³.

La idea de ir una ciudadanía compartida ampliada en la dimensión sostenibilidad encontraría un terreno fértil en el contexto descrito, si damos por establecido que los problemas de salud pública encuentran su origen en el mal hacer con el planeta en el que los populismos actuales son contraproducentes. La educación para una ciudadanía compartida ampliada puede girar en torno a este interés común.

2.3. La competencia ciudadana

Ser ciudadano no significa necesariamente tener competencias como tal, de igual manera que ser usuario de las tecnologías digitales no implican que los usuarios sean digitalmente competentes. La citada Recomendación del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), se basa en los principios del 'Pilar europeo de derechos sociales', que declara que "toda persona tiene derecho a una

⁹² https://oceanflynn.wordpress.com/2011/03/28/kant_and_arendt_enlarged_mentality/

⁹³ Véase <https://www.europapress.es/internacional/noticia-elecciones-acentuado-divisiones-sociedad-estadounidense-encuesta-pew-research-20201120180544.html>

educación, una formación y un aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que les permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral”⁹⁴, entre otros puntos.

La competencia ciudadana es “la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10). Aunque general, es una definición bastante holística que se refiere a conceptos modernos de ciudadanía como los enunciados al principio. La Recomendación establece qué conocimientos, capacidades y actitudes esenciales estarían relacionados con esta competencia, especificando que la competencia ciudadana “se basa en conocer los conceptos y fenómenos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la sociedad, la economía y la cultura” , lo que implica “comprender valores comunes europeos, tal como se expresa en el Artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10)”.

La competencia ciudadana contempla la necesidad de conocimiento de los acontecimientos contemporáneos y de su comprensión crítica. También incluye la conciencia de los objetivos, valores y políticas sociales, de la sostenibilidad (cambio demográfico y climático), del proceso integración europea, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales tanto europeas como no europeas. Para ello es necesario comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y cómo contribuye la identidad cultural nacional a la europea. Las capacidades de competencia ciudadana están relacionadas con la habilidad de interactuar eficazmente con otras personas en el interés común, incluido el desarrollo sostenible de la sociedad. Conllevan capacidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, así como capacidades para el desarrollo de argumentos y la participación constructiva en las actividades de la comunidad y en la toma de

⁹⁴ Véase https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_es

decisiones a todos los niveles, desde el local y nacional al europeo e internacional. También implican la posibilidad de acceder tanto a los medios de comunicación tradicionales como a los nuevos y entender sus funciones y papel en las sociedades democráticas, tener una comprensión crítica e interactuar con ellos. El respeto de los derechos humanos como base de la democracia constituye el fundamento de una actitud responsable y constructiva (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11). La participación constructiva implica la disposición a participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles y en todas las actividades cívicas. Esto incluye el apoyo a la diversidad social y cultural, a la igualdad de género y la cohesión social, a los estilos de vida sostenibles, al fomento de la cultura de la paz y la no violencia, así como la disposición a respetar la intimidad de los demás y a asumir responsabilidades por el medio ambiente. Tanto para superar los prejuicios como para comprometerse cuando sea necesario y garantizar la equidad y la justicia social, es necesario un interés por los acontecimientos socioeconómicos y políticos y por las humanidades, así como por la comunicación intercultural. La definición de competencia ciudadana nos sugiere que a través de su educación se puede fomentar la ciudadanía compartida.

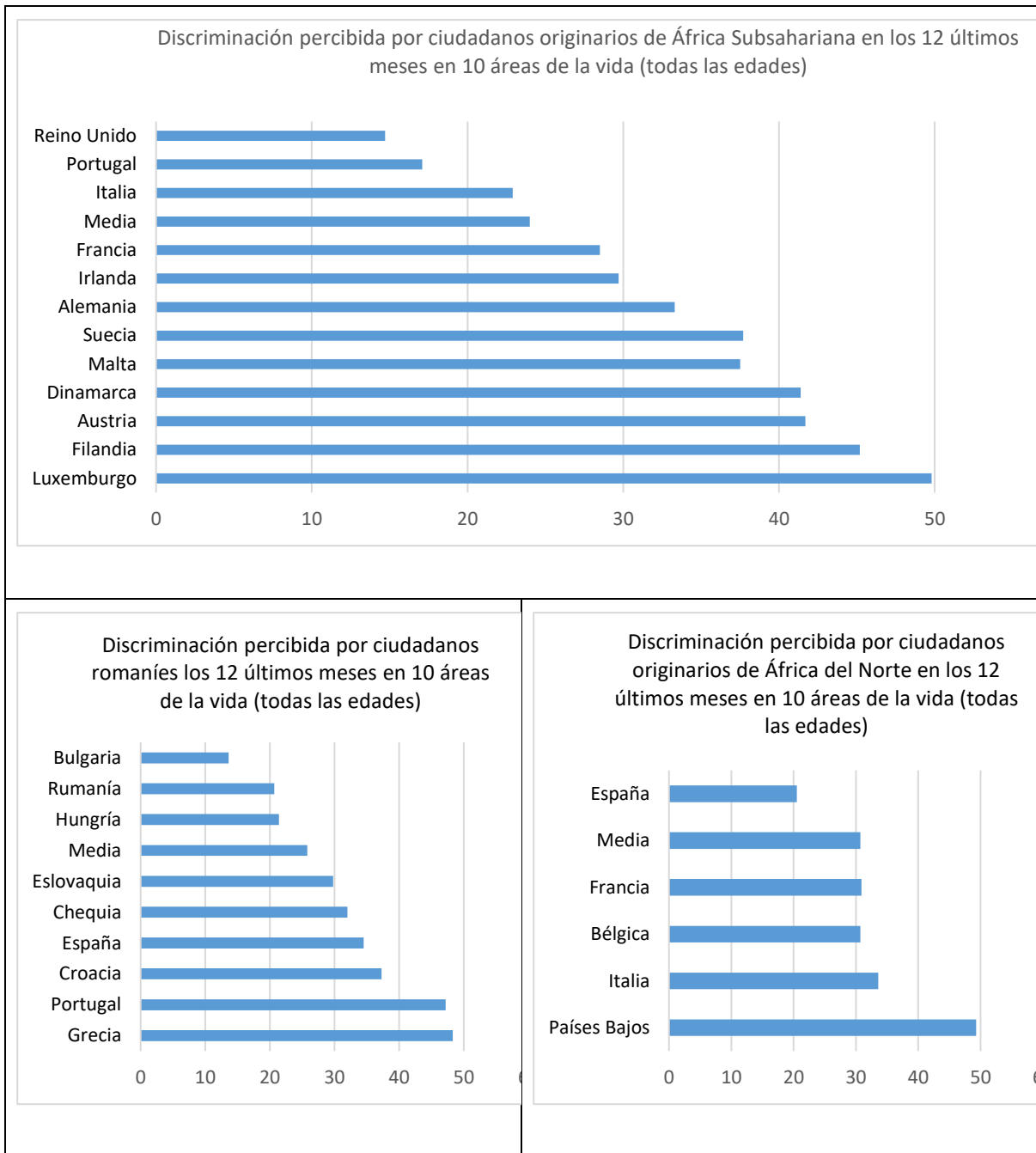
La competencia ciudadana contribuiría a abordar con éxito los prejuicios y es necesaria para garantizar la justicia social y la equidad (Shuali Trachtenberg, T. et al., 2020, p. 20). En este sentido, cabe mencionar la segunda encuesta de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) sobre minorías de la Unión Europea y discriminación. El último informe muestra que hay una baja aceptación de los musulmanes en la población general (Fundamental Rights Agency - FRA, 2017, p. 25). El mismo informe muestra que existe una clara distinción entre la primera y la segunda generación de musulmanes con respecto a su confianza en las políticas y las instituciones. Donde los inmigrantes de primera generación muestran niveles más altos de confianza en el sistema legal que la población en general, mientras que los musulmanes de la segunda generación muestran niveles de confianza ligeramente más bajos. Este hallazgo es revelador, ya que arroja luz sobre la percepción de los jóvenes musulmanes con respecto a su situación dentro de los Estados miembros. Otro grupo minoritario significativo donde se ilustra el déficit democrático es el de las comunidades europeas romaníes y sinti, el grupo minoritario étnico

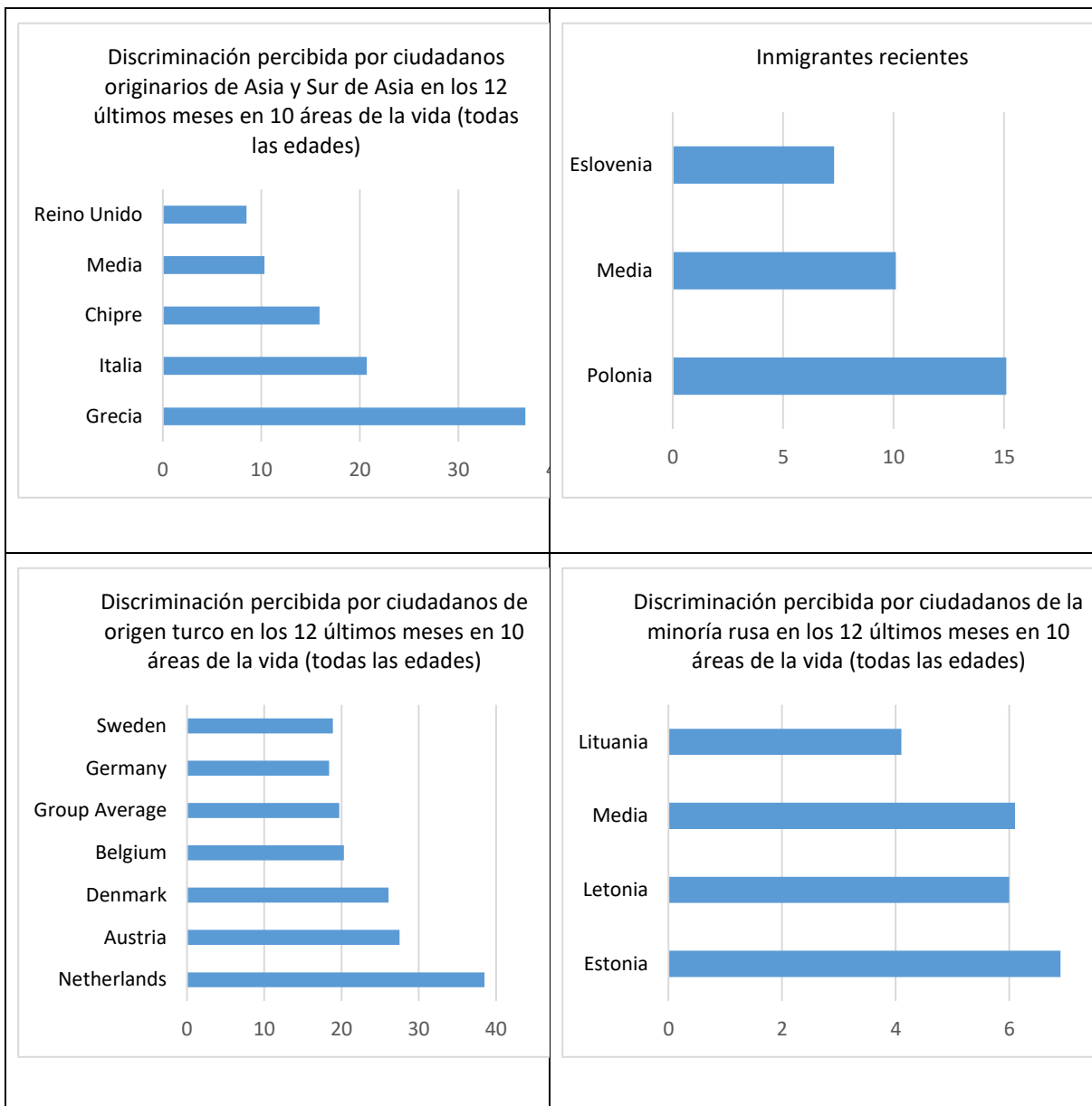
más numeroso de Europa. De un total estimado de 10-12 millones en Europa, unos 6 millones viven en la UE y la mayoría de ellos tiene la Ciudadanía europea. Muchos son víctimas de prejuicios y exclusión social, a pesar de que los países de la UE han prohibido la discriminación.

En ambos casos, los estudios demuestran que el desarrollo de los valores de la UE y la competencia ciudadana puede contribuir significativamente al compromiso cívico y social de estas minorías y a la cohesión social en general. Con frecuencia, los sistemas educativos fracasan en la educación para la ciudadanía democrática, lo que conlleva una falta de participación activa en la sociedad europea. El elemento clave en la educación democrática es la participación. Sin embargo, si bien los sistemas educativos europeos evolucionan hacia modelos de aprendizaje basados en competencias, el compromiso de los adultos jóvenes con los problemas de la UE y su desarrollo de una ciudadanía activa es todavía una tarea pendiente de la sociedad europea (Shuali Trachtenberg, T. et al., 2020, p. 19).

A continuación, reflejamos los datos correspondientes a la pregunta sobre discriminación percibida en los 12 últimos meses en 10 áreas de la vida (respuestas posibles: sí o no; todas las edades) del estudio mencionado de la FRA (Fundamental Rights Agency - FRA, 2017).

Gráfico 15. Discriminación percibida por ciudadanos originarios de diversas regiones





Fuente: Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por la herramienta de exploración <https://fra.europa.eu/en/publications-and-resources/data-and-maps/survey-data-explorer-second-eu-minorities-discrimination-survey>.

De acuerdo con los datos, los ciudadanos originarios de otras regiones del mundo perciben una alta discriminación en la UE. Llama la atención la de los ciudadanos subsaharianos, cuya percepción de discriminación oscila entre el 15% y el 50%, así como la de los procedentes de África del Norte y de los romaníes, de orden similar. Los de origen turco también perciben discriminación en los países donde hay más presencia de esta población, así

como la minoría rusa en los países bálticos, aunque en menor grado. Para encaminarnos hacia una ciudadanía compartida, esta percepción de discriminación es un obstáculo por vencer.

2.4. El marco de referencia de competencias para una cultura democrática (RF CDC)

Un desarrollo importante para la educación en ciudadanía es el marco de referencia de competencias para una cultura democrática (RF CDC, por sus siglas en inglés) del Consejo de Europa de 2018 (Consejo de Europa, 2018), que ofrece una referencia y herramientas para el diseño, la implementación y la evaluación de las intervenciones educativas en todos los sectores y niveles de educación, incluyendo a la educación de adultos. En 2015, el Consejo de Europa (CdE)⁹⁵ se dio el objetivo de ‘promover una cultura democrática entre sus ciudadanos’, con la tarea esencial de que los jóvenes adquieran el conocimiento, los valores y la capacidad de ser ciudadanos responsables en nuestras sociedades modernas, diversas y democráticas. El desafío era focalizar mejor el método y una mejor comprensión de los objetivos comunes de sus Estados miembros en la educación en ciudadanía. El CdE había contribuido al Año Europeo del Diálogo Intercultural⁹⁶ con su Libro Blanco ‘Vivir juntos con igual dignidad’⁹⁷, lo que ayudó al marco de referencia ‘Competencias para una cultura democrática: Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas’⁹⁸.

⁹⁵ Recordemos que el Consejo de Europa (<https://www.coe.int>) no es una institución de la Unión Europea, sino una organización internacional de ámbito regional destinada a promover la configuración de un espacio político y jurídico común en el continente, sustentado sobre los valores de la democracia, los derechos humanos y el estado de derecho. Los Estados miembros del CdE incluyen, además de los de la UE, a Noruega, Turquía, Islandia, Suiza, Liechtenstein, San Marino, Andorra, Letonia, Albania, Macedonia, Ucrania, Rusia, Georgia, Azerbaiyán, Bosnia y Herzegovina, Serbia, Mónaco y Montenegro. Son Estados candidatos a la adhesión Bielorrusia y Kazajistán. EL CdE tiene diversos organismos institucionales autónomos, entre los que el más relevante de por la trascendencia política y jurídica de su labor, es sin el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH, <https://www.echr.coe.int>), máxima autoridad judicial para la garantía de los derechos humanos y libertades fundamentales en toda Europa, excepto Bielorrusia, Kazajistán y la Ciudad del Vaticano.

⁹⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:l29017&from=ES>

⁹⁷ https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

⁹⁸ <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>

El punto de partida para el desarrollo del RFCDC fue la creencia de que los sistemas de educación, las escuelas y las universidades deberían dotarse de una misión clave: la preparación para la ciudadanía democrática, lo cual requeriría que el alumnado conociese y entendiese los desafíos a los que se ve confrontado y las consecuencias de las decisiones tomadas, qué pueden hacer y de qué se deberían abstener. Para ello, además de conocimiento, el alumnado debería tener competencias relevantes, siendo el objetivo del marco de referencia la definición de tales competencias. El núcleo del marco es un modelo de competencias que los estudiantes necesitan para participar de manera efectiva en una cultura democrática y vivir pacíficamente en las sociedades diversas y democráticas. El marco ofrece un enfoque sistemático para el diseño de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias para la cultura democrática, introduciéndolas en los sistemas de enseñanza de manera coherente, integral y transparente. Los 50 Estados miembros del CdE adoptaron oficialmente el marco en 2018 en Copenhague en la conferencia '*Democratic Culture – from words to action*'⁹⁹. En mayo de ese mismo año, el Consejo de la Unión Europea hizo su Recomendación relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza.

El RFCDC ha sido desarrollado en cuatro volúmenes: 1. Contexto, conceptos y modelo; 2. Descriptores de la Competencia; 3. Guía de implementación (desarrollo curricular, pedagogía, evaluación, educación de profesores, enfoque de las escuelas, y resiliencia ante la radicalización que lleva al extremismo violento y al terrorismo). 4. Un Libro verde explicando como el modelo ha sido desarrollado. En 2018, el marco está siendo implementado en Andorra, Chipre, República Checa y Dinamarca y está siendo considerado por Finlandia, Grecia e Italia. Se estima que el proceso, que empieza con la revisión curricular, necesitaría siete años para recorrer el ciclo completo de implementación e incluiría los siguientes pasos: cambio de curricular de los profesores en activo; desarrollo de material educativo, formación de estudiantes, y medida del impacto. Los siguientes centros apoyan la implementación del marco: el *European Wergeland Centre* (Oslo), que impulsa a través de la iniciativa *European*

⁹⁹ <https://rm.coe.int/-democratic-culture-from-words-to-action-counci-of-europe-conference-o/16807bbbf4>

Schools Campaign 'Free to Speak, Safe to Learn' el empoderamiento y desarrollo de una red de escuelas democráticas y el *Council of Europe Education Policy Advisors Network (EPAN)*, que contribuye a la reforma efectiva en los 50 Estados miembros del CdE, animando a la integración del marco en el respeto a la educación en democracia y los derechos humanos y reforzando la educación en libertad de expresión y ciudadanía democrática entre otros aspectos ciudadanos. El RFCDC se alinea con la Agenda 2030 de la Naciones Unidas para el desarrollo sostenible en su objetivo 4.7, por el que se quiere que todos los estudiantes adquieran conocimiento y habilidades para promover el desarrollo sostenible, incluyendo la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura para la paz y la no violencia, la ciudadanía global, y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura para el desarrollo sostenible¹⁰⁰.

Otras contribuciones relevantes han promovido el enfoque integral de la escuela (*Whole School Approach*). Su importancia para el CdE fue confirmada por la evidencia encontrada en el estudio *'Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU'* (Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J., 2016), especialmente en la educación formal. Los datos sugieren que el aprendizaje colaborativo, por ejemplo, tiene un impacto positivo en la autoestima, las habilidades de resolución de problemas, y las interpersonales. La red KeyCoNet (*European Policy Network on Key Competences in School Education*) ha documentado cómo el aprendizaje basado en proyectos transmite las competencias clave a los estudiantes, incluyendo la conciencia cultural y el entendimiento intercultural¹⁰¹. El informe antes citado de NESET II (Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J., 2016), también muestra evidencia de otras estrategias para fomentar el respeto o la responsabilidad civil, como la educación entre pares y la preparación de los enseñantes para la diversidad, los currículos que incluyen la interculturalidad, la educación

¹⁰⁰ <https://www.agenda2030.gob.es/objetivos/objetivo4.htm>

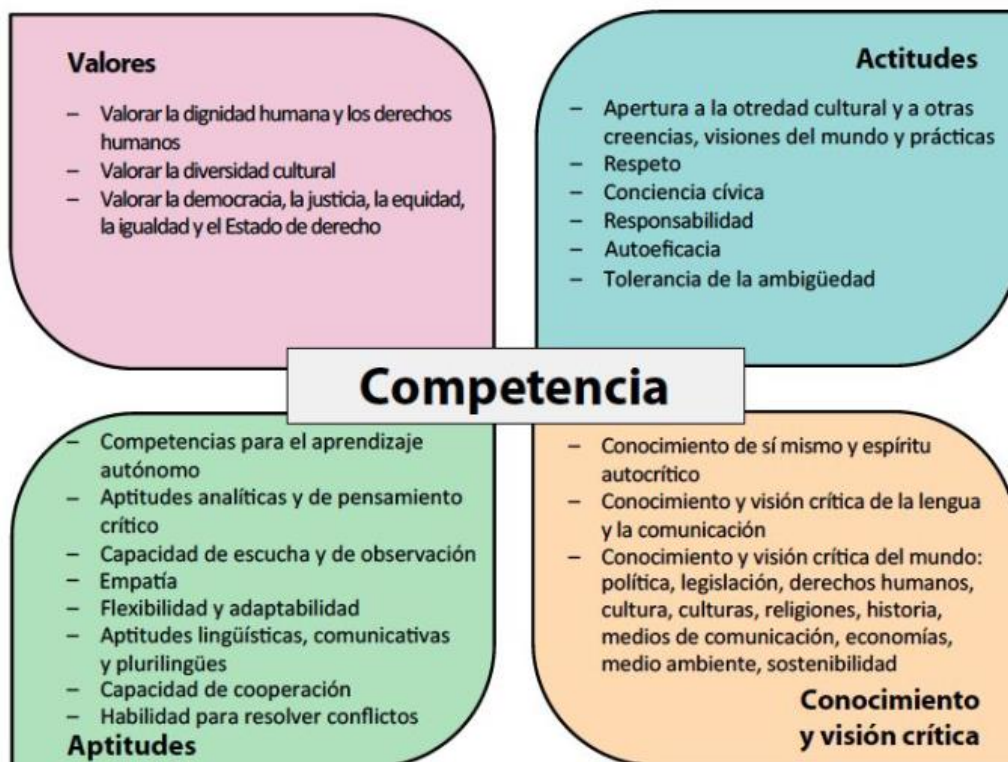
¹⁰¹ http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=d2e33016-9c19-4901-aa00-5d25c5d734f2&groupId=11028

socioemocional, la empatía, y al aprendizaje a través del servicio¹⁰². El enfoque integral de la escuela ha sido implementado con éxito en el programa '*Schools without Racism*'¹⁰³, que nació en Bélgica, creando entornos inclusivos, sensibles con la diversidad y opuestos a toda forma de racismo y discriminación.

¹⁰² El aprendizaje a través del servicio, o aprendizaje-servicio, es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en proyectos donde los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno.

¹⁰³ Véase la experiencia alemana en <https://www.schule-ohne-rassismus.org/>

Gráfico 16. 20 competencias para una cultura democrática (Consejo de Europa)



Fuente: *Marco de referencia de competencias para la cultura democrática* (Consejo de Europa, 2018)

Según el RFCDC, hay una conexión inseparable entre la vida democrática y las competencias interculturales y democráticas. El marco conceptualiza la cultura democrática como una forma de vivir, comportarse e interactuar con los demás que requiere la disposición a dialogar y a negociar, tener una mente abierta, mostrar respeto mutuo, buscar comunales y la resolución pacífica de los conflictos, así como respetar los derechos humanos, la democracia, el Estado de derecho y la dignidad humana (Consejo de Europa, 2018). El marco organiza las competencias en cuatro dimensiones: valores, actitudes, habilidades y conocimientos y comprensión crítica, como se ilustra en el Gráfico 16. 20 competencias para una cultura democrática. Lo que más nos interesa destacar es que los valores ofrecen estándares de evaluación y criterios de actuación. Por eso son tan poderosos cuando se trata de contextos interculturales.

Para participar de manera efectiva y apropiada en una cultura de democracia, se necesitan tres conjuntos de valores: a) los de respeto a dignidad humana y a los derechos humanos, b) los de respeto a la diversidad cultural y c) democracia, justicia, equidad, igualdad y Estado de derecho. Nótese que el reciente bloqueo de los presupuestos de la UE por parte de países que rechazan el Estado de derecho como condicionalidad, a pesar de funcionar con principios democráticos, pone en cuestión el marco RFDC. El bloqueo ha ilustrado con crudeza las correlaciones de fuerza que imperan en el lento proceso de integración europea y la construcción de su ciudadanía, dominando en este caso cuestiones políticas tácticas (como la necesidad de unanimidad y el poder el derecho veto) sobre los ideales europeos de solidaridad de los tratados. De ahí la importancia del Plan de Acción para la Democracia¹⁰⁴ que la nueva Comisión ha propuesto. Las actitudes, por otro lado, se definen como orientaciones mentales generales hacia personas, objetos y situaciones. Las actitudes relevantes para la competencia intercultural incluyen la apertura a la alteridad cultural y a otras creencias; la conciencia cívica; la responsabilidad; la autoeficacia y la tolerancia a la ambigüedad. Las habilidades se definen como la capacidad para tener patrones de pensamiento y llevar a cabo comportamientos complejos y bien organizados. En este caso, las competencias culturales y democráticas requieren habilidades de aprendizaje autónomo, pensamiento analítico y crítico, empatía, flexibilidad y adaptabilidad, habilidades lingüísticas, comunicativas y plurilingües, así como habilidades de cooperación y resolución de conflictos (Shuali Trachtenberg, T. et al., 2020, p. 25).

La autoconciencia y la autocomprensión son vitales para participar de manera adecuada en la cultura de la democracia, ayudándonos a analizar nuestra propia narrativa colectiva, a comprender qué nos une a nuestras comunidades y al mundo cognitiva y emocionalmente, y a hacernos conscientes de nuestros prejuicios. El conocimiento de las ciencias sociales, la comprensión crítica del lenguaje y la comunicación, la comprensión crítica de la política, del derecho y de los derechos humanos, de las culturas, de las religiones, de la historia, de los medios de comunicación, de las economías, del medio ambiente y de la sostenibilidad, son

¹⁰⁴ https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/new-push-european-democracy/european-democracy-action-plan_es

parte de la autoconciencia y la autocomprensión. El segundo componente del RFCDC son los descriptores de la competencia¹⁰⁵, que han sido validados empíricamente y escalados a tres niveles de competencia (básico, intermedio y avanzado) (Consejo de Europa, 2018, p. 61). El marco tiene 135 descriptores clave redactados en forma de resultados del aprendizaje (*learning outcomes*¹⁰⁶). En la tabla siguiente se muestran algunos ejemplos de descriptores esenciales para la instrucción en los currículos.

Tabla 5. Descriptores para la conciencia cívica y las habilidades para escuchar y observar

Conciencia cívica			Habilidades para escuchar y observar		
Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel avanzado
Expresa la voluntad de cooperar y trabajar con otros	Expresa compromiso de no ser un mero espectador cuando se violan la dignidad y los derechos de los demás	Ejerce las obligaciones y responsabilidades de la ciudadanía activa a escala local, nacional o global	Escucha atentamente a otras personas	Sabe escuchar con eficacia para descifrar los significados e intenciones de otra persona	Presta atención a lo que otras personas insinúan, pero no dicen
Colabora con otras personas por causas de interés común	Argumenta qué se puede hacer para ayudar a que la comunidad sea un lugar mejor	Se mantiene informado sobre cuestiones cívicas	Escucha atentamente las diferentes opiniones	Observa los gestos de los hablantes y el lenguaje corporal general para ayudarse a sí mismo a descubrir el significado de lo que están diciendo	Se da cuenta de cómo las personas con otras afiliaciones culturales reaccionan de diferentes maneras a la misma situación

Fuente: *The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: for democratic culture* (Barrett, M. et al., 2018, pp. 15-23). Traducción propia.

¹⁰⁵ Los descriptores son definiciones breves que sirven para operacionalizar las competencias en términos de comportamientos concretos

¹⁰⁶ Los resultados del aprendizaje o resultados de la educación (*learning outcomes*) son un término utilizado en el campo de la educación para expresar en una declaración clara lo que se espera que un alumno pueda hacer, saber y / o valorar al finalizar una unidad de estudio, y cómo de bien se espera que logre esos resultados. Enuncia tanto la sustancia del aprendizaje como la demostración de su adquisición.

2.5. La competencia intercultural

Al intentar definir ‘competencias interculturales’ nos adentramos en una complejidad semántica considerable. Hacer un análisis comparado de las numerosas definiciones que existen de tales conceptos va más allá de los objetivos de este trabajo. La UNESCO, en su informe ‘Competencias interculturales: marco conceptual y operativo’ (UNESCO, 2013) nos facilita la elaboración de sus principales conceptos. Aceptamos la definición de la UNESCO, reconocida por ser producto del consenso de expertos, aunque desde la perspectiva de la ciudadanía compartida, la composición de la competencia adolecería de la falta de una competencia explícita: la capacidad de identificar el interés común en un marco intercultural como motor de la cooperación entre sociedades distintas. El objetivo de la UNESCO era ofrecer a sus Estados miembros una visión amplia de la competencia intercultural (en adelante, CIC), junto con un plan de acción a través de la educación, la promoción, la práctica y el apoyo. Para el marco conceptual de la UNESCO, ser competente significa “tener suficientes habilidades, capacidad, conocimiento o formación que permita tener un comportamiento apropiado, ya sean palabras o acciones, en un contexto particular” (UNESCO, 2013, p. 16). La competencia se compone de componentes cognitivos (conocimiento), funcionales (aplicación del conocimiento), personales (comportamiento) y éticos (principios que guían el comportamiento). La UNESCO identifica dos tipos de conocimiento necesarios para la CIC: uno específico de la cultura y al conocimiento general, que incluye la “autoconciencia cultural, la conciencia de la cultura de otros, cultura general, conciencia sociolingüística (como cambiar de idioma), el proceso de adaptación cultural, el etnocentrismo, el etnorelativismo, el choque cultural y el choque cultural inverso” (UNESCO, 2013, p. 17). La UNESCO propone tres conjuntos distintivos de habilidades: las básicas, entendidas como las más elementales y la base para la adquisición de otras, como la lectoescritura o la aritmética; las transferibles, como la capacidad para resolver problemas, comunicar ideas e información de manera eficaz, ser creativo, mostrar liderazgo y conciencia y demostrar capacidad empresarial; y las técnicas y vocacionales (o conocimientos técnicos específicos requeridos en diferentes entornos). Además, destaca un conjunto de habilidades

directamente relevantes para la CIC: observar, escuchar, evaluar, analizar, interpretar, relacionarse, la autonomía personal, la adaptabilidad, la resiliencia emocional, la capacidad de no juzgar, el manejo del estrés, la metacomunicación (la capacidad de comunicarse sobre la comunicación), y la solución creativa de problemas. Finalmente, la UNESCO entiende los valores, creencias y actitudes como elementos centrales de la cultura que subyace a la comunicación con los demás. Al referirse a la CIC, la UNESCO enfatiza actitudes como el respeto, la empatía, la amplitud de miras, la curiosidad, la asunción de riesgos, la flexibilidad y la tolerancia a la ambigüedad. Con respecto a los valores, la UNESCO subraya la importancia de promover “valores comunes, interacciones profundas y préstamos transculturales” (UNESCO, 2013, p. 15). Las raíces del árbol, metáfora de la CIC, incluyen la cultura (creencias, actitudes, valores, identidad) y la comunicación (comportamiento no verbal, lenguaje, diálogo). El tronco incluye la diversidad cultural, los derechos humanos y el diálogo intercultural. Las ramas incluyen las fases operativas (clarificar, enseñar, promover, promulgar, apoyar las competencias interculturales), y las hojas son la responsabilidad intercultural, la alfabetización intercultural, la resiliencia, el cambio cultural, la ciudadanía intercultural, la convivencia, la reflexividad, la creatividad, la liquidez, las claves de contextualización, la transvaloración, *Ubuntu* (que ilustra una identidad colectiva, una conectividad, así como compasión, empatía y humildad) (la disponibilidad semántica, las habilidades, *Uchi-soto*¹⁰⁷, el multilingüismo, la disposición, las emociones, el conocimiento, la traducción, y la competencia comunicativa intercultural. La UNESCO seleccionó un árbol para representar la CIC, algunas de las hojas se dejaron sin etiquetar para indicar que el árbol está

¹⁰⁷ El concepto japonés *uchi-soto* 内外 evoca cómo la membresía de un grupo cambia entre situaciones al brindar una importante distinción que diferencia a aquellos que pertenecen a un grupo (*uchi*) de los demás (*soto*) (Makino, S., 2002), lo que tiene un fuerte impacto en el uso del lenguaje en términos de cortesía. En el endo-grupo se muestra humildad, mientras que el exo-grupo merece apropiados signos de respeto. Por ejemplo, “-*san*” es un sufijo muy común para expresar respeto. Pero uno no usará “-*san*” al hablar de los miembros de la familia o los colegas con gente externa en signo de modestia (*uchi* versus *soto*). Un concepto relacionado, *honnetatema* 本音建前, se refiere a la represión de los verdaderos sentimientos (*honne*) ante la expectativa social, y en lugar se comportan de maneras socialmente esperadas (*tatema*, apariencia). *Honne* significa algo que es sentido internamente o que se mantiene en privado; *tatema*, algo que es manifiesto o es mostrado públicamente. Con relación a la competencia intercultural, estos conceptos sugieren que el comportamiento adecuado es situacional. Ser culturalmente competente significa respetar las diferentes variedades de flexibilidad esperada entre grupos culturales (adaptado de “Competencias interculturales: marco conceptual y operativo” (UNESCO, 2013).

vivo y puede ser complementado con la rica diversidad de los contextos disponibles en el mundo.

Gráfico 17. El árbol de las competencias interculturales de la UNESCO



Fuente: Competencias interculturales: marco conceptual y operativo (UNESCO, 2013)

La UNESCO concede gran importancia a conceptos como cultura, identidad cultural, diversidad cultural, comunicación intercultural, competencia comunicativa, lengua, diálogo, diálogo intercultural, universalidad, ciudadanía intercultural, y competencias interculturales. Estos conceptos se entienden como *'warm ideas'* (Bateson, G., 1979), para indicar ideas todavía incompletas, en proceso de formación. Los hitos del marco están descritos por el 'árbol' y, más que un modelo de cómo interactúan los diferentes conceptos interculturales, representan una 'hoja de ruta'. Debido a la compleja interrelación de los diferentes conceptos, pero también de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que componen la CIC, el término es utilizado por la UNESCO en plural (competencias interculturales). La definición y aclaración de conceptos es entendida sólo como un primer y básico paso que debe ser seguido de acciones en las que se ponga en práctica la CIC (Shuali Trachtenberg, T. et al., 2020, p. 16).

Dada la complejidad semántica que mencionábamos al principio de la sección, creemos conveniente hacer referencia a algunos conceptos según las definiciones de la propia UNESCO. El concepto 'Identidad cultural', por ejemplo, remite a "aquellos aspectos de identidad compartidos por los miembros de una cultura que, tomada como un conjunto, los marca como distintos de los miembros de otras culturas" (UNESCO, 2013, p. 14). La identidad cultural es socialmente construida. Esto es, la gente hace algo para crearla y luego la defiende (lengua, religión, alimentación...). Por otro lado, los individuos poseen identidades que cambian con el tiempo y que se reconstruyen a través de la comunicación en interacciones interculturales (Hecht, M.L., 2002, p. 79). Cada uno suele entender su identidad como un asunto complejo y dependiente del contexto (género, clase, edad, etnicidad, región, historia, nacionalidad, ocupación...), que puede cambiar dinámicamente. El reconocimiento de la multiplicidad y la fluidez de la identidad complica nuestra comprensión del pluralismo cultural, aunque también simplifican el diálogo intercultural. Siendo construidas, las identidades deben ser comunicadas de un individuo al siguiente, ser transmitidas de una generación a otra, más explícitamente de padres a hijos. Por lo general, los hijos de padres nacidos en diferentes culturas son competentes en ellas (Akindes, F., 2005). Para la UNESCO, la 'diversidad cultural' es "un mecanismo para organizar el diálogo más productivo entre los pasados significativos y los futuros posibles" (UNESCO, 2013, p. 15). Tal organización se refiere a la existencia de una amplia variedad de culturas en el mundo. La diversidad cultural permite comprender la cultura propia pero también reconocer que cada cultura brinda sólo una opción entre muchas posibilidades, así como la habilidad de informar a otros sobre la cultura propia a través de la comunicación y de interpretar la información que nos da el otro sobre la suya. Entendemos que una ciudadanía compartida necesita tener cuenta de la diversidad cultural como uno de sus principios, mientras que la identificación del interés común sería necesaria para completar el concepto.

Para la UNESCO, los valores, las creencias y las actitudes son aspectos clave de la cultura, sustentan toda comunicación con otros, bien dentro de una cultura o entre miembros de diferentes culturas. Una posible distinción sugiere que los valores deben ser entendidos como verdaderos o falsos y las actitudes se refieren a características individuales tales como

curiosidad e interés en los otros (Condon, J., y Yousef, F., 1975). Los valores, las creencias y las actitudes frecuentemente se dan por sentadas. Simplemente son aceptadas por los miembros de un grupo cultural, se aprenden durante la niñez y los adultos las asumen como verdades obvias. No obstante, la verdad de los valores suele corresponderse con una tautología para las culturas. Si las religiones son las generadoras de valores, entonces éstos dependerían de la veracidad de las anteriores, una dependencia que sólo se puede resolver tautológicamente, ya que las religiones también están sujetas al mismo cuestionamiento de verdadera o falsa. La historia muestra como las religiones suelen erigirse en las únicas verdaderas, lo que en muchos casos ha derivado en guerras, la antítesis de la tolerancia. Además, como veremos más adelante, al menos en lo que respecta a los valores, éstos son dinámicos. Cuando los individuos interactúan, descubren que sus supuestos difieren, conduciéndoles a malentendidos y conflictos incluso cuando son bien intencionados. La UNESCO hace hincapié en los intercambios interculturales que tienen lugar entre diferentes tradiciones culturales y espirituales, y la necesidad de fomentar conocimiento recíproco entre tradiciones diversas con el objetivo de conseguir respetar el pluralismo y para servir de base para crear armonía en las sociedades pluriculturales y plurirreligiosas (UNESCO, 2013, p. 15), de relevancia para la idea de ciudadanía compartida.

Otro concepto importante para la CIC según la UNESCO, es el de 'diálogo intercultural', que se refiere específicamente a los diálogos entre miembros de diferentes grupos culturales. El 'diálogo intercultural' supone que los participantes acuerdan escuchar y entender diferentes perspectivas, incluso aquéllas de grupos o individuos con quienes se está en desacuerdo. La UNESCO afirma que el diálogo intercultural anima la disposición a cuestionar certezas bien consolidadas basadas en valores al poner en juego razón, emoción y creatividad para encontrar comprensiones compartidas, lo cual va más allá de la mera negociación en la que están en juego intereses geopolíticos y económicos (UNESCO, 2013, p. 18). De hecho, para alcanzar una ciudadanía compartida, como decíamos en la sección sobre este concepto, habría que profundizar en el diálogo intercultural que propone la UNESCO. Desde nuestra perspectiva de ciudadanía compartida, no obstante, la negociación sobre intereses compartidos es la base sobre la que se puede profundizar. El diálogo intercultural implica el

respeto de visiones entre individuos y grupos de diferentes contextos y herencias étnicas, culturales y lingüísticas. El ‘diálogo intercultural’ es una herramienta esencial en el esfuerzo de resolver pacíficamente conflictos interculturales, y una condición previa para cultivar una cultura de paz (UNESCO, 2013, p. 19). De acuerdo con el Consorcio de Diálogo Público, el diálogo intercultural es inclusivo más que exclusivo ... la libertad para hablar está vinculada al derecho de ser escuchado y a la responsabilidad de escuchar ... las diferencias se tratan como fuentes más que como barreras ... el conflicto es gestionado colaborativamente más que adversamente ... y las decisiones se toman creativa más que defensivamente¹⁰⁸. ‘Universalidad’, por otro lado, se refiere a aquellos elementos que son comunes a todas las culturas, como lengua, valores o creencias. Asumir la universalidad y respetar las inevitables diferencias culturales es un ejercicio que puede ser complicado. Appiah (2006, citado en (UNESCO, 2013, p. 19)) propone la definición de ‘cosmopolitanismo’ como ‘universalidad más diferencia’, uniendo conceptos en apariencia contradictorios. Otro concepto utilizado en la CIC de la UNESCO es la ‘reflexividad’, o habilidad de tomar distancia con respecto a las propias experiencias con el fin de reflexionar sobre ellas, considerando lo que está pasando, lo que significa y cómo responder (Steier, F. (Ed.), 1991, citado en (UNESCO, 2013, p. 29)). La diversidad cultural brinda a los miembros de cualquier grupo la necesaria percepción de que hay más de una manera de hacer las cosas (UNESCO, 2013, p. 22). Un término relacionado fue el que propuso en 1957 Northrop Frye en sus ensayos, la ‘transvaloración’, que se refiere a la “habilidad para considerar los valores sociales contemporáneos con la distancia de quien es capaz de compararlos en algún grado con la visión infinita de posibilidades dadas por la cultura” (Frye, N., 1957, citado en (UNESCO, 2013, p. 22)). Otros hablarían después de ‘cruce de culturas’. Por último, ‘liquidez’ es el término que el sociólogo y filósofo Zygmunt Bauman (2000, citado en (UNESCO, 2013, p. 22)) usa para describir que la naturaleza fluida de la vida moderna implica el cambio como elemento central de la experiencia humana. La liquidez propone un estado de cambio cercano constante, con consecuencias en la capacidad de los individuos para lidiar con dicho cambio. En el pasado, muchos asumieron las culturas como estáticas. Académicos de varias disciplinas han mostrado que todas las culturas cambian

¹⁰⁸ <http://www.publicdialogue.org/pdc/index.html>

continuamente (UNESCO, 2013, p. 22). Aplicada a las competencias interculturales, la liquidez alude a la flexibilidad de los individuos interculturalmente competentes para gestionar sus interacciones y que deben tener en cuenta múltiples identidades, contextos y objetivos. Que la vida es cada vez más compleja lo recoge la noción ‘VUCA’, un acrónimo utilizado para describir o reflejar la volatilidad, incertidumbre (*uncertainty* en inglés), complejidad y ambigüedad de condiciones y situaciones¹⁰⁹. La incertidumbre, como decíamos antes, es una emoción que el ser humano suele tolerar mal (el contexto de la pandemia actual es un ejemplo prominente). La complejidad es difícil de admitir, si no hay opción, y las personas deben aprender a manejarla, improvisando frecuentemente sus respuestas en busca de lo que funcione mejor en un momento específico, en un contexto singular y con otros particulares.

En palabras de la UNESCO, la ‘educación intercultural’ es una respuesta al desafío de brindar una educación de calidad para todos, enmarcándose en la perspectiva de los derechos humanos tal como se expresa en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948: “La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Promoverá el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, grupos raciales y religiosos, y promoverá las actividades de los Naciones Unidas por el mantenimiento de la paz”¹¹⁰. La educación intercultural tiene tres aspectos esenciales: 1) La necesidad de un reconocimiento explícito de la identidad cultural como condición previa para el crecimiento y el desarrollo del individuo; 2) la necesidad de que todos los estudiantes alcancen el éxito académico, independientemente de su origen o grupo de referencia cultural; 3) una intencionalidad explícita de inclusión y el desarrollo de un sentido compartido de comunidad a través del proceso educativo. Si añadimos a estos elementos el interés común, nos aproximamos de un modelo de educación para la ciudadanía compartida. Este último aspecto es uno de los principales retos a los que se enfrenta la sociedad de la UE en la actualidad.

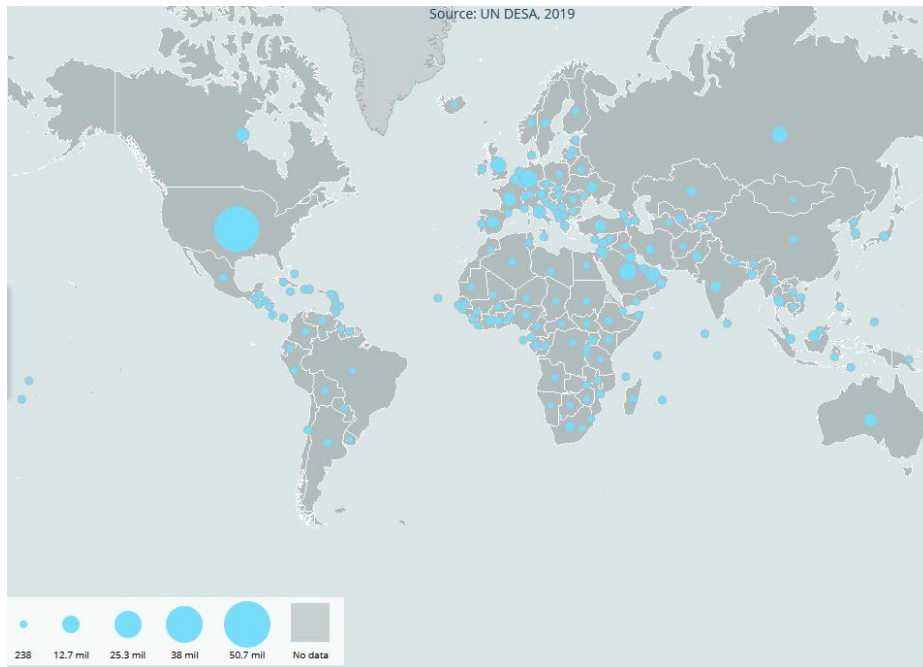
¹⁰⁹ El término VUCA se utiliza de forma generalizada desde hace tres décadas, sobre todo en el contexto de las organizaciones y del liderazgo. La noción creada por la Escuela de Guerra del Ejército de los EE. UU. para describir la volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad del mundo surgido tras el fin de la Guerra Fría. El contexto actual de pandemia es VUCA.

¹¹⁰ Art. 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

2.6. Migraciones e interculturalidad: desafíos para la educación en Europa

Las denominadas crisis migratorias se dan actualmente en numerosos lugares del globo, aunque quizás las que más lugar encuentran en los medios de comunicación son las de Norteamérica, con ciudadanos centroamericanos queriendo entrar en Estados Unidos por las fronteras mejicanas, y en Europa, con ciudadanos subsaharianos que intentan cruzar el Mediterráneo hacia la UE. El auge de los movimientos populistas y xenófobos suele ir de par, como hemos oído en los discursos políticos de la administración norteamericana o la emergencia declarada por los gobiernos en algunos países de Europa. Otras migraciones de las que se habla menos pero que afectan a millones de personas ocurren en África, donde las concentraciones urbanas crecen descontroladamente, los flujos generados por las guerras en Siria, Afganistán, Irak y Palestina hacia la UE, o el desplazamiento de la minoría Rohinya de Myanmar refugiada en Bangladesh. Turquía acoge en su territorio a casi dos millones de personas. Son ejemplos a los que habría que sumar los llamados refugiados climáticos, ciudadanos que dejan sus hogares y países huyendo de los efectos del cambio climático, o los refugiados perseguidos en sus países de origen por su orientación sexual. La tendencia es linealmente ascendente, como se puede apreciar en el gráfico del portal de datos sobre migración de las Naciones Unidas (DESA):

Gráfico 18. Situación global de la emigración (2019)



Fuente: UN DESA, The Migration Data Portal¹¹¹

A mediados de 2019 (UN-DESA, 2019), el número total de migrantes era de 271,6 millones, el porcentaje de inmigrantes con respecto a la población total era del 3,5%, la proporción de mujeres migrantes era del 47.9 %, la diferencia porcentual con respecto a 1995 fue del 0,7%, la proporción de migrantes de 19 años o menos era del 13,9 %, y la de migrantes de 65 años o más del 11,8 %.

¹¹¹ https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2017

Gráfico 19. Tendencias globales. Porcentaje de migrantes / Población total

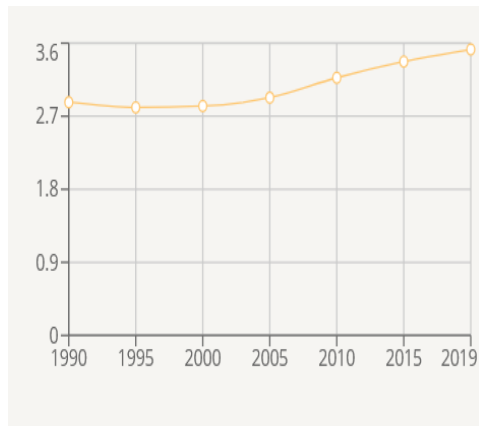
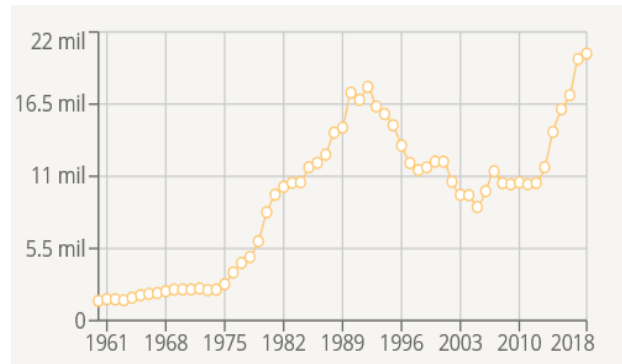


Gráfico 20. Estimaciones de refugiados según ACNUR



Fuente: UN-DESA, *The Migration Data Portal* ([https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs &t=2017](https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs&t=2017))
 NB: la población mundial ha pasado de 5700 en 1995 a 7700 millones en 2019 aproximadamente

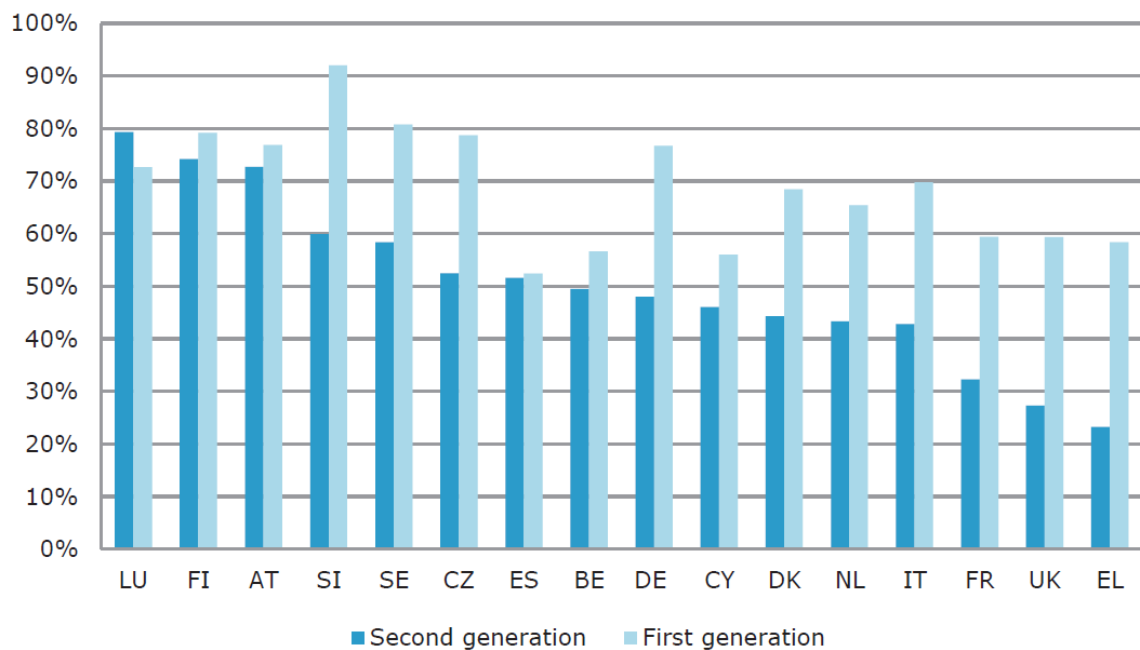
La investigación sobre inmigración, sus teorías y modelos ha generado un corpus literario considerable en las tres últimas décadas. Ahora, motivada por las crisis migratorias, la contribución de las ciencias sociales está arrojando luz a aspectos antes considerados marginales¹¹². Entre los modelos más populares y que mayor atención investigadora ha tenido se encuentran los llamados de factores *push-pull*. Estos modelos, derivados de las teorías neoclásicas de la migración, analizan las causas del fenómeno como una combinación de factores *push* y *pull*. Los factores '*push*' (en los países emisores) incluyen la presión demográfica, el cambio climático, las malas condiciones de vida, la falta de oportunidades económicas, los deseos de reunificación familiar o la represión política. Los factores *pull* (en países receptores de inmigración) incluyen la demanda de fuerza de trabajo, la disponibilidad de tierras de cultivo, las oportunidades económicas, las libertades políticas y las condiciones

¹¹² Véanse, por ejemplo, los esfuerzos de la psicología clínica por entender el llamado 'síndrome de Ulises' de los migrantes y refugiados, en el que los efectos del estrés post traumático suelen manifestarse de manera frecuente. O bien, los estudios de este mismo estrés en los menores no acompañados (MENA), de extraordinaria relevancia humana en el caso de la crisis de los refugiados en Europa. En cualquier caso, la población joven que emigra por diversas razones es muy elevada, y no sólo en la UE sino en el mundo.

de vida mejores. Cuantificar estos factores puede ayudar a hacer previsiones, lo que tiene un interés obvio para Estados y sociedades.

Aunque examinar estos aspectos nos pueden ayudar a entender el contexto de las migraciones, nuestro objetivo principal es examinar cómo se produce la integración de los ciudadanos de otros lugares en las sociedades europeas, cómo impacta la presencia de estos ciudadanos en los sistemas de valores de las sociedades de acogida, cuál es el rol de la educación y cómo los sistemas de enseñanza se podrían adaptar en un nuevo contexto donde las aulas son cada vez más diversas, con cada vez más alumnos procedentes de todo el mundo y hablando una multitud de idiomas. Esta diversidad creciente crea desafíos para el alumnado y también para el profesorado, que se ve confrontado, en general, a la falta de preparación en multilingüismo e interculturalidad, al mismo tiempo que deben dotar a los estudiantes con las habilidades relevantes para las condiciones cambiantes del siglo XXI.

Gráfico 21. Porcentaje de participantes de familias migrantes que hablan en casa una lengua diferente de la de escolarización (2015)



Fuente: *Education and Training Monitor* (Comisión Europea, 2017)

Para responder a estos retos, algunos países han introducido en las escuelas nuevos enfoques de alfabetización y aprendizaje lingüístico, con el objetivo de ayudar a los alumnos a desarrollar su autoconfianza y sentido de pertenencia, así como de fomentar una cultura de integración e igualdad en las escuelas. Finlandia, como ejemplo avanzado, enfatiza en su nuevo currículo central el aprendizaje basado en las competencias con especial atención a las competencias transversales (véase (Halinen, I., 2018, pp. 84-85)), entre las cuales, los valores.

Los idiomas y las diferentes alfabetizaciones son rasgos del nuevo currículo central finlandés, que persigue desarrollar la sensibilización sobre las lenguas como parte integral de la enseñanza y la cultura de la escuela, de manera que cada profesor enseñe, además de su materia, la lengua característica de dicha materia (por ej. Matemáticas, en inglés). Se pone en valor el multilingüismo de los niños, a los que se anima a usar todo su repertorio lingüístico de manera versátil. Los planes de aprendizaje son personalizados y se ponen a disposición de los estudiantes los temarios en finlandés o en sueco (segunda lengua de Finlandia). Además, se promueve la enseñanza, la participación, el bienestar y un estilo de vida sostenible en un contexto de genuina participación de los alumnos. Diferentes identidades, lenguas, religiones y perspectivas del mundo coexisten e interactúan en las escuelas, y ello se percibe como un recurso importante para la comunidad, ya que promueve el entendimiento y el respeto entre individuos y grupos y la acción responsable ante la diversidad. La comunidad reconoce el derecho a la lengua y cultura propias como un derecho fundamental, y los alumnos se familiarizan con las tradiciones culturales y debaten constructivamente las diferentes maneras de pensar y actuar.

La especialista en educación intercultural y comunicación Martine Abdallah-Pretceille afirma que la interculturalidad no sólo acepta la pluralidad social, sino que pretende mantener un espacio para el diálogo y el intercambio en un plano de igualdad en el que se eduque en valores democráticos, derechos fundamentales e inclusión (Abdallah-Pretceille, M.; Porcher, L., 2001). En esta línea, el estudio *'Teaching Common European Values'* recomienda que la política de educación de la UE y sus Estados miembros se responsabilicen de la enseñanza de la tolerancia y los valores comunes que garanticen la sostenibilidad de nuestras sociedades (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017, p. 194). En el informe, realizado para el comité

CULT del Parlamento Europeo, se afirma que más allá de la ‘tolerancia’, conceptos con connotaciones más positivas como el aprecio, el pluralismo y el compromiso respetuoso, deberían ser usados. El término ‘tolerancia’ es objeto de críticas por muchos, ya que los nuevos ciudadanos reclaman que no quieren ser ‘tolerados’, sino aceptados como ciudadanos de pleno derecho. Los estudios recientes muestran la conveniencia de desarrollar la competencia en interculturalidad en enseñantes, educadores sociales y pedagogos ya desde su formación inicial (Peñalva Velez, A. y Leiva Olivencia, J. J., 2019, p. 141). La UNESCO (2013), el CdE (2012; 2018) y la OCDE dejan claro que ello requiere un proceso de enseñanza considerable que comprometa tanto al aprendizaje cognitivo (basado en el conocimiento) como el aprendizaje socioemocional, además de un compromiso ético profundo con principios democráticos tales como la participación, la inclusión y la justicia social (Deardorff, D.K., 2009), lo que a su vez exige tener la convicción y el deseo genuino de mejorar la sociedad. Los académicos franceses, conocidos por sus contribuciones pioneras en el concepto de educación intercultural, la distinguen de las medidas socioeducativas que adoptaba el gobierno francés dirigidas a la integración de los inmigrantes (*‘éducation interculturelle’*) (Abdallah-Pretceille, M., 1999). En los años 90 señaló que el fallo de aquel enfoque pedagógico se debió a la falta de un marco teórico previo a su adopción. Abdallah-Pretceille señala que, diferencia de la experiencia francesa, el enfoque ‘multicultural’, como fuera concebido y desarrollado en los EE. UU. en la primera mitad del siglo XX, se basaba en un marco teórico sólido desarrollado a partir de una abundante investigación y numerosos estudios de campo. En el Reino Unido y en Alemania se adoptaron enfoques parecidos al estadounidense en la primera mitad del siglo. No obstante, de manera parecida, aunque desde diferentes perspectivas, los gobiernos de esos países cuestionan hoy día la educación multilateral por la compartimentación que causa en sus sociedades. Nuestra propuesta es la interculturalidad, en la que nos beneficiamos de la cultural de otro, al tiempo que nos damos unas obligaciones de respeto mutuo. Desde nuestra perspectiva de ciudadanía compartida, el respeto mutuo se deriva de la percepción de beneficio mutuo. Por ejemplo, la cocina árabe es sana y sabrosa, y la solidaridad musulmana es un buen ejemplo de espíritu comunitario. Sin embargo, otros aspectos de culturas ajenas como, por ejemplo, el rol y la posición social de la mujer en las sociedades musulmanas, son inaceptables en el marco cultural europeo, siendo percibidas

como un retroceso respecto a las dinámicas sociales experimentadas en Europa. La ciudadanía compartida se basa precisamente en el interés que supone tal beneficio y tal obligación de cara a una sociedad diversa que viva en paz, base del progreso y el desarrollo socioeconómicos.

3. Ciudadanía global

Las raíces de la globalización se pueden encontrar en las respuestas que los países avanzados dieron a la crisis del capitalismo de mediados de los años setenta del siglo pasado (Ensignia, J., 2008, p. 2), aunque el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la consecuente digitalización de la economía, amplificaron el fenómeno. La globalización está en relación positiva con los procesos de integración regional y, a pesar del impacto de la pandemia del SARS-CoV-2 en la dinámica social y económica propia de la globalización, ésta es una realidad innegable. Desde diversas instancias está surgiendo un nuevo concepto de ciudadanía, asociado a 'lo global', más allá del estatus, los derechos y las responsabilidades asociados a la pertenencia a un Estado. La cara oscura de globalización es precisamente que la expansión empresarial y financiera ignora, en pro de la maximización de beneficios, las responsabilidades sociales que tienen las grandes corporaciones, como es el respeto a los derechos de los trabajadores en países donde las empresas se deslocalizan buscando minimizar costes salariales, o la falta de responsabilidad ambiental. Los fenómenos migratorios y sus crisis invitan a reflexionar sobre la extensión global del concepto moderno de ciudadanía. La 'ciudadanía global' describe las obligaciones éticas que nos vinculan tanto con la sociedad como con los recursos naturales del planeta de acuerdo con nuestro rol social (Niño Bernal, R., 2008). Así, globalización y migración causan el dilema 'universalismo versus peculiaridad', mientras que la sociedad del conocimiento aporta una nueva noción de ciudadanía que fusiona hermenéuticamente¹¹³ diversos horizontes de significatividad, logra una comprensión empática que afirma la originalidad, autenticidad y peculiaridad social y preserva la identidad individual (Aguirre Sala, J. F., 2009, p. 235).

Para la OCDE, la competencia ciudadana global es multidimensional. Los ciudadanos globalmente competentes son capaces de examinar asuntos locales, globales e

¹¹³ El autor recuerda en su artículo que la meta final de toda hermenéutica es "hacer propio lo que antes era extraño", es decir, actualizar el sentido de lo ajeno al sentido de lo que vendrá a ser uno mismo. El proceso hermenéutico se sitúa en la pre-comprensión propia y de lo ajeno para establecer las bases de la empatía y lograr la denominada "fusión de horizontes de significatividad".

interculturales, de entender y apreciar las diferentes perspectivas desde diferentes puntos de vista, de interactuar respetuosamente con los demás, y de ser capaces de llevar a cabo acciones responsables de cara a un bienestar colectivo sostenible. De nuevo, junto con la identificación del interés común, la competencia ciudadana global sugeriría la necesidad de una educación para la ciudadanía ampliada en la dimensión de sostenibilidad. Las razones para adquirir una competencia ciudadana global a través de la educación emanan del hecho de que nuestras sociedades son cada vez más diversas, por lo que la necesidad de interactuar en el respeto es evidente. Baste decir que desde el final de la Guerra Fría¹¹⁴, los conflictos étnico-culturales han sido la causa más común de violencia política en el mundo, y no parecen ir en descenso (Kymlicka, W., 1995; Brubaker, R. y Laitin, D., 1998; Sen, A., 2007). La lista de conflictos de este tipo es larga y afecta a todos los continentes, hasta tal punto que es un reto cognitivo pensar que la gente pueda vivir en la diversidad cultural de manera pacífica, cercana, armoniosa, aceptando las diferencias, y encontrando soluciones para resolver los desacuerdos. Con el flujo de migratorio, las comunidades se ven confrontadas a una redefinición de su cultura e identidad locales. En las sociedades actuales, en general, los individuos experimentan formas complejas de pertenencia, debiendo interactuar con entes administrativos, personas e ideas que les pueden resultar ajenas en un contexto donde la diversidad llega a ser la norma. Los jóvenes, al apreciar las diferencias en las comunidades a las que pertenecen –la nación, la región, la ciudad, el vecindario, la escuela–, pueden aprender a vivir juntos como ciudadanos globales (Delors, J., 1996; UNESCO, 2014). Y si bien es cierto que la educación no tiene la responsabilidad exclusiva de acabar con el racismo y la discriminación, sí que puede enseñar a los estudiantes de todas las edades la importancia de desafiar los prejuicios y los estereotipos culturales.

Pero la competencia global no es sólo necesaria para vivir en la diversidad cultural. También lo es para prosperar en el cambiante mercado laboral. La educación para la competencia global puede elevar la empleabilidad de los jóvenes en un mundo caracterizado por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad (Sala, A. et al., 2020, p.

¹¹⁴ Es decir, aproximadamente desde el inicio de la “*Perestroika*”, el accidente de Chernóbil en 1986, la caída del muro de Berlín, y otros eventos acaecidos a finales de la década de los 80.

32), donde la mitad de los empleos tal como los conocemos desaparecerán (en los EE. UU.) por la automatización en 2050 (Frey, C. y Osborne M., 2013, p. 38) y, en el que por lo tanto no sabemos bien a qué se dedicarán nuestros descendientes. Lo que sí parece claro es que una comunicación efectiva y un comportamiento apropiado basado en competencias cognitivas y no cognitivas (empatía, sentido de la curiosidad, sentido de la colaboración...) son clave para el éxito en muchos empleos y cada vez más requeridas (González Vázquez, et al., 2019, p. 40), y lo serán aún más en un contexto en el que la tecnología hará que los empleadores requieran cada vez más a aquellos capaces de ‘aprender a aprender’ ((EPSC, Comisión Europea, 2017); (Sala, A. et al., 2020)), flexibles, y preparados para utilizar sus habilidades y conocimientos en contextos nuevos. Estar preparados en un mundo interconectado requiere que los jóvenes entiendan la dinámica compleja de la globalización, que estén abiertos a los que tienen una proveniencia social y cultural diferentes, que confíen en equipos con diversidad, y muestren respeto a los demás (British Council, 2013, p. 9).

Ser ciudadanos con competencia global también nos permite usar las redes sociales con efectividad y con responsabilidad (OCDE, 2016, p. 5). Las tecnologías digitales han cambiado de forma radical el modo de vida de las generaciones surgidas en las dos últimas décadas, en especial de las generaciones Y, Z y T¹¹⁵, y de cómo los jóvenes ven el mundo, interactúan con los demás y se perciben a sí mismos. Nuevas formas de aprender, donde los jóvenes tienen mayor control de qué y cómo aprenden, se han ido añadiendo a la educación formal clásica. Redes sociales y tecnologías interactivas están dando lugar a nuevas y diversificadas formas de aprendizaje informal y no formal, al tiempo que las ‘vidas digitales’ de los jóvenes pueden desconectarlos de ellos mismos y del mundo, desapegándolos del impacto que sus acciones pueden tener en los otros. Paradójicamente, quizás, mientras que la tecnología ayuda a la gente a conectarse fácilmente en todo el mundo, el comportamiento *online* sugiere que los

¹¹⁵ La generación Y, del milenio o ‘milénica’ (popularmente, *millenials*) son los nacidos entre principios de los ochenta y mediados de los noventa del siglo pasado. Son un 22% de la población mundial y hacen uso de las comunicaciones digitales y los medios de comunicación y las tecnologías digitales. La generación Z, posmilénica o ‘centúrica’ (*centennial*), es la cohorte demográfica que sigue a la Y, nacidos entre mediados de los noventa y mediados de la década de los 2000. Son un 23% de la población, han utilizado internet desde muy jóvenes y se sienten cómodos con los medios digitales sociales. La generación Alfa (o T) es la que le sigue, y nacerán hasta mediados de la década de los 2020. <https://www.elperiodico.com/es/extra/20191010/guia-generacion-perteneces-millennial-baby-boomer-categorias-edades-7625427>

jóvenes manifiestan tendencias gregarias (*'flock together'*) (Zuckerman, E., 2013), favoreciendo las interacciones con poca gente con quienes tienen mucho en común. De manera parecida, el acceso casi ilimitado a una gran cantidad de información suele ir de par con cierta carencia de alfabetización general, lo cual invita a pensar que con frecuencia los jóvenes son influidos por informaciones falsas, sesgadas o parciales. La competencia global ayudaría a los jóvenes estudiantes a entender mejor el mundo digital en el que viven y a expresarse libre y responsablemente *online*.

Por último, siempre siguiendo los postulados de la OCDE y de los autores de las que esta organización se nutre, la educación en competencia global ayudaría a los jóvenes a ser conscientes de los objetivos globales y de comprometerse política, social, económicamente en el mundo. Es paradigmático el desafío medioambiental en los que todos, y los jóvenes en especial, estamos abocados a implicarnos con urgencia. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce el rol crítico de la educación para alcanzar los objetivos y las metas (SDGs). Así, la Meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, reza: “Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios” (UNESCO, 2016, anexo II, p. V), palabras que resuenan en la idea de educación para la ciudadanía compartida ampliada en la dimensión sostenibilidad.

Como en otras competencias, evaluar la competencia global estimularía los centros educativos para que animen a sus estudiantes a dar sentido a los asuntos más apremiantes que definen nuestra época. La cuestión es cómo evaluarla. Probablemente, el marco de evaluación propuesto por PISA 2018 sea el más conveniente por su exhaustividad y consenso. De hecho, la educación para la competencia global propuesta por la OCDE se basa en diferentes modelos existentes, como la educación intercultural, la educación para la ciudadanía global de la UNESCO y la educación para la ciudadanía democrática Consejo de Europa. A pesar de las diferencias en su enfoque y alcance (las diferencias culturales o la

cultura democrática, en lugar de los derechos humanos o la sostenibilidad ambiental), estos modelos comparten un objetivo común para fomentar la comprensión del mundo por parte de los alumnos y capacitarlos para expresar sus puntos de vista y participar en la sociedad.

La OCDE, a través de su macroencuesta PISA, es la organización que más ha abundado en el concepto y su medida. Nos detenemos para observar sus desarrollos. PISA 2018 se compone de una prueba cognitiva y un cuestionario de contexto. La prueba cognitiva se propone para suscitar la reflexión crítica de los alumnos sobre problemas de naturaleza global, para que reconozcan los factores externos que influyen en las diferentes perspectivas y visiones del mundo, para que aprendan a comunicarse en contexto interculturales, y para que identifiquen y comparen posibles acciones para abordar estas cuestiones. En el cuestionario de contexto los estudiantes informan sobre su familiaridad con asuntos globales, sobre sus capacidades comunicativas y lingüísticas, sobre sus actitudes (como el respeto a personas de diferentes culturas), y sobre las posibilidades de su centro educativo para ayudarles a desarrollar su competencia global. Los centros educativos y los profesores también responden a los cuestionarios, de manera que se puedan establecer comparaciones sobre cómo los sistemas de educación están integrando perceptivas globales, internacionales e interculturales en los currículos y en las actividades escolares. De manera conjunta, la evaluación cognitiva y el cuestionario de contexto abordan las siguientes cuestiones acerca de política educativa: ¿En qué medida los alumnos son capaces de examinar críticamente los temas contemporáneos de importancia local, global e intercultural? ¿En qué medida son los alumnos capaces de comprender y apreciar múltiples perspectivas culturales (incluyendo la suya propia) y gestionar las diferencias y conflictos? ¿Hasta qué punto están los alumnos preparados para interactuar respetuosamente más allá de las diferencias culturales? ¿En qué grado los alumnos se preocupan por el mundo y toman medidas para marcar una diferencia positiva en la vida de otras personas y proteger el medio ambiente? ¿Qué desigualdades hay en el acceso a la educación para la competencia global entre países y dentro de ellos? ¿Qué enfoques de educación multicultural, intercultural y global son utilizados con más frecuencia en los sistemas escolares alrededor del mundo? ¿Cómo se preparan los profesores para desarrollar la competencia global de los alumnos? (OCDE, 2018, p. 8)

Para la OCDE¹¹⁶, la competencia global es una de las dimensiones que las personas necesitan adquirir en nuestros tiempos. El marco definitivo de OCDE para la Competencia global fue determinado tras un proyecto piloto, incluyendo finalmente cuatro dimensiones:

- Dimensión 1: Examinar cuestiones de importancia local, global y cultural
- Dimensión 2: Comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de otras personas
- Dimensión 3: Participar en interacciones abiertas, adecuadas y efectivas entre culturas
- Dimensión 4: Actuar a favor del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible

Los expertos de la OCDE identificaron los valores fundamentales, actitudes, habilidades, conocimientos y comprensión a lo largo de los esquemas y establecieron criterios de identificación de estos componentes. La OCDE examina ahora un marco mayor para el futuro de la educación y las habilidades (OCDE, 2018), que pretende establecer un lenguaje común en apoyo del diseño curricular y de informar con datos para el desarrollo de un marco conceptual, su medida, y las intervenciones que serían necesarias. La competencia global de la OCDE está siendo probada con éxito en 27 países en el mundo, y un total de 56 países han participado en su prueba como un módulo adicional del Programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA)¹¹⁷.

¹¹⁶ El objetivo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) es promover políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas. Los países miembros de la OCDE son Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Colombia, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía. La OCDE realiza el informe del programa internacional para la Evaluación de Estudiantes (Informe PISA por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*, que mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia, lectura y, en el último informe, la competencia global. El estudio se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes de 15 años a partir de unos exámenes estandarizados. Véase <https://www.oecd.org/pisa/>.

¹¹⁷ Por razones relacionadas con la pandemia del SARS-CoV-2, el lanzamiento de los resultados de la última encuesta PISA se pospuso de febrero a octubre de 2020. Los datos se han hecho públicos en la *2020 AFS Global Conference*, en Singapur, del 21 al 22 de octubre de 2020 (<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>).

Gráfico 22. Las dimensiones de la competencia global



Fuente: Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018 (https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_aqc=19146)

Las dimensiones de la competencia global se apoyan en cuatro factores: conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Por ejemplo, examinar una cuestión global requiere el conocimiento de una cuestión en particular, las habilidades para transformar este conocimiento en una comprensión más profunda y las actitudes y valores para reflexionar sobre el tema desde múltiples perspectivas culturales, teniendo en mente el interés de todas las partes (OCDE, 2018). Los educandos que adquieran la competencia global podrán utilizar sus conocimientos, actitudes, habilidades y valores mientras intercambian ideas sobre un tema global en la escuela o cuando interactúan con otros individuos en diferentes contextos culturales (debates, argumentaciones informales y acciones). Un ejemplo de conocimiento es el de otras culturas. Según la OCDE, un plan de estudios debe prestar atención a cuatro ámbitos de conocimiento: cultura y relaciones interculturales; desarrollo socioeconómico e interdependencia; sostenibilidad medioambiental; instituciones globales, conflictos y derechos humanos. Los educadores pueden contribuir a la competencia global elaborando

currículos de manera que se aborden temas globales de manera dinámica y permitiendo a los alumnos entender amplios patrones globales, así como el impacto en su entorno local. Por ejemplo, un profesor de matemáticas podría invitar a los alumnos a decidir si son las funciones lineales o las exponenciales las que se ajustan mejor a los datos de crecimiento de la población mundial, o un profesor de música puede explorar cómo el *hip-hop* de hoy en día se expresa de manera diferente alrededor del mundo (OCDE, 2018, p. 19). Las pedagogías para la promoción de la competencia global incluyen el trabajo en proyectos cooperativos y debates organizados en el aula. El aprendizaje a través del servicio es otra herramienta potente para que los alumnos aprendan a desarrollar sus habilidades globales a través de la experiencia del mundo real.

Las actitudes son clave a la hora de adquirir una competencia global genuina. El comportamiento competente global requiere una actitud de apertura hacia personas de otros contextos culturales, una actitud de respeto por las diferencias culturales y una actitud de mentalidad global. La mentalidad global se define como “una visión del mundo en la que la persona se siente conectada a la comunidad mundial y siente un sentido de responsabilidad con respecto a sus miembros” (Hett, E. J., 1993, citado por (OCDE, 2018, p. 25)). Por otro lado, la dimensión ‘Valores’ va más allá de las actitudes, ya que trascienden objetos o situaciones específicas. En este sentido, como diremos más adelante, los valores sirven como normas y criterios que la gente usa tanto consciente como inconscientemente en sus juicios, teniendo una calidad normativa prescriptiva acerca de lo que se debería hacer o pensar en diferentes situaciones. Los valores motivan comportamientos y actitudes. Por ejemplo, Schwartz afirma que las personas para las que la independencia es un valor importante reaccionan si su independencia se ve amenazada, sienten desesperación cuando son incapaces de protegerla y son felices cuando pueden disfrutarla (Schwartz, S. H., 2012, p. 3). Por ello, valorar la dignidad humana y la diversidad cultural son factores de la competencia global, ya que ambos contribuyen a que los individuos procesen la información sobre otros de culturas diferentes y decidan entonces cómo interactuar con ellos. La dignidad humana es el objeto del Artículo 1 de Declaración Universal de Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e

iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Naciones Unidas, 1948).

La identidad colectiva, las relaciones y el contexto adquieren gran importancia en la competencia global. Al resumir algunos temas centrales entre diferentes culturas con respecto a la competencia global, los siguientes elementos son clave: respeto, escucha, adaptación, construcción de relaciones, visión desde múltiples perspectivas, autoconocimiento y humildad cultural (UNESCO, 2013, p. 24). La sostenibilidad medioambiental y los recursos naturales y riesgos medioambientales forman también parte importante de la competencia global, así como la actitud y conocimiento sobre la prevención de conflictos y delitos de odio, el conocimiento de los derechos humanos universales, de tradiciones locales, y sobre la participación política e implicación global.

Para la OCDE, la dimensión ‘Valores’, siguiendo los postulados de Shalom Schwartz y otros autores, considera que “los valores van más allá de las actitudes: trascienden objetos o situaciones específicas. Son creencias más generales sobre los objetivos deseables que los individuos buscan en la vida, y reflejan modos de conducta o estados que un individuo encuentra preferibles al resto de alternativas” (OCDE, 2018, p. 25). En su elaboración, la OCDE realza el valor de la dignidad humana y explicita que la diversidad cultural contribuye a la competencia global. Ambos factores constituyen filtros críticos a través de los cuales los individuos procesan la información acerca de otras culturas y deciden cómo interactuar con los demás y con el mundo. Las personas que cultivan estos valores son más conscientes de sí mismas y de su entorno, y están fuertemente motivadas para luchar contra la exclusión, la ignorancia, la violencia, la opresión y la guerra (OCDE, 2018, p. 26)¹¹⁸.

Ya en 1948, la Declaración Universal de Derechos Humanos, en su Artículo 1, describía los elementos constitutivos de los derechos que pueden guiar la educación: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y

¹¹⁸ El informe original se titula ‘*Preparing our Youth for an Inclusive and Sustainable World - The OECD PISA Global Competence Framework*’. Este marco es producto del trabajo colaborativo entre los países que participan en PISA y la Secretaría de la OCDE, bajo la dirección de Andreas Schleicher y Yuri Belfali. El marco lo desarrollaron Mario Piacentini, Martyn Barrett, Veronica Boix Mansilla, Darla Deardorff y Hye-Won Lee.

conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Naciones Unidas, 1948). En el Artículo se definían dos fundamentos básicos de la dignidad humana: que cada ser humano posee un valor intrínseco, simplemente por ser humano; y que este valor intrínseco debe ser reconocido y respetado por los demás, habiendo ciertas formas de tratamiento que son incompatibles con su respeto. Todos tenemos la clara obligación moral de tratar a los demás en ciertos límites inviolables. El respeto de la dignidad humana se suele asociar con la protección frente a la discriminación. Así, Andrews Clapham (2006) sugiere que valorar la igualdad de los derechos fundamentales y la dignidad tiene cuatro aspectos: (1) la prohibición de todo tipo de trato inhumano, humillación o degradación de una persona hacia otra; (2) la garantía de la posibilidad de elección individual y las condiciones para la realización personal de cada individuo, la autonomía o la autorrealización; (3) el reconocimiento de que la protección de la identidad y la cultura de grupo puede ser esencial para la protección de la dignidad personal; y (4) la creación de las condiciones necesarias para que cada persona tenga sus necesidades esenciales satisfechas.

Richard Penaskovic ha argumentado que una sociedad mínimamente justa tiene que esforzarse por fomentar y apoyar un conjunto básico de capacidades básicas, definidas como oportunidades de elección y acción (por ejemplo, la protección frente a agresiones violentas, la capacidad de imaginar, pensar y razonar, la capacidad de amar, sufrir, experimentar nostalgia, gratitud e ira justificada, etc.) (revisión de Martha Nussbaum (2010)). Las personas de diferentes tradiciones, con muchos conceptos diferentes de ‘bondad’, pueden acordar estas capacidades fundamentales como la base necesaria para la consecución de una vida digna. La UNESCO contempla la autorrealización (*self-fulfilment, human fulfilment*) como uno de sus cuatro principios directores de su Estrategia para la educación 2014–2021. En la estrategia, se propone materializar estos principios en siete metas globales específicas, que incluyen el conocimiento y las habilidades necesarias para conseguir sociedades pacíficas, incluyendo la educación para la ciudadanía global y la educación para la sostenibilidad.

3.1. El cuestionario PISA-Competencia global

PISA se utiliza como herramienta de evaluación en muchas regiones del mundo. PISA 2018 evalúa la competencia lectora, la alfabetización matemática, la alfabetización científica y, por último, la competencia global, que la OCDE define como una capacidad multidimensional que abarca la capacidad para: examinar cuestiones de importancia local, global y cultural, de comprender y apreciar las perspectivas y visiones del mundo de los demás, de participar en interacciones abiertas, apropiadas y efectivas entre culturas, y de emprender acciones para el bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. Unos 600.000 estudiantes completaron la evaluación en 2018, representando a alrededor de 32 millones de jóvenes de 15 años en las escuelas de los 79 países y economías participantes¹¹⁹.

El cuestionario de competencia global está dividido en cuatro bloques, destinados a los alumnos, a las escuelas, a los profesores y a los padres, por lo que los datos ofrecen un potente instrumento de análisis en el contexto de la educación, donde se reconoce que el rol de los padres, los profesores y la organización educativa son esenciales junto con el de los alumnos. Analizamos los datos correspondientes a algunas de las preguntas del cuestionario de estudiantes. Como decíamos al principio, los resultados se han hecho público a finales de octubre de 2020, lo que nos limita en su análisis completo por razones de tiempo. Aunque el cuestionario completo puede ser consultado en la página de la OCDE¹²⁰, reproducimos aquí cuatro ítems que preguntan, respectivamente, sobre conocimientos, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes que evalúen, junto con otras, su nivel de competencia global. A título de ejemplo, reflejamos a continuación la pregunta 8, relativa a valores, y que se refiere básicamente al respeto a la diversidad cultural.

¹¹⁹ <https://www.educaweb.com/noticia/2019/12/03/pisa-2018-espana-debajo-media-ocde-matematicas-ciencias-19011/>

¹²⁰ <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2018-Global-Competence-Questionnaire.pdf>

Tabla 6. Competencia Global. P. 8: ¿Hasta qué punto te describen las siguientes afirmaciones?

	Igual que yo	Casi igual que yo	Un poco como yo	Casi nada como yo	Nada absoluto en como yo
Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trato con respeto a todo el mundo, sin importar su origen cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doy espacio a las personas de otras culturas para que se expresen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Respeto los valores de las personas de culturas diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valoro las opiniones de las personas de culturas diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Constructo: ‘Respeto a las personas de otras culturas’. Fuente: Cuestionario para los estudiantes OCDE-PISA 2018. Traducido al español por el Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte.

En 2018, por primera vez se pregunta sobre la competencia global, por lo que, aunque publicado en 2020, nos da una imagen estática de esta competencia en los estudiantes de 15 años ese año, lo que supone limitaciones evidentes para la longitudinalidad de los datos. Habrá que esperar a otras olas de PISA para poder ver el cambio en competencia Global. Por otro lado, la Covid-19 ha puesto de relevancia las vastas desigualdades en las sociedades e ilustrado las divisiones sociales de manera aún más cruda, por lo que es importante aumentar los esfuerzos para salvar estas brechas, siendo la competencia intercultural el medio para ello¹²¹. En línea con lo anterior, por su conexión con el valor fundamental europeo ‘Respeto a

¹²¹ Darla K. Deardorff en su entrevista de octubre de 2020 para la AFS (<https://afs.org/2020/10/02/darla-deardorff/>)

la diversidad’, observemos los datos recogidos para la pregunta 8 (constructo ‘Respeto a las personas de otras culturas’) y para la pregunta 11 (constructo ‘Actitud hacia los inmigrantes’).

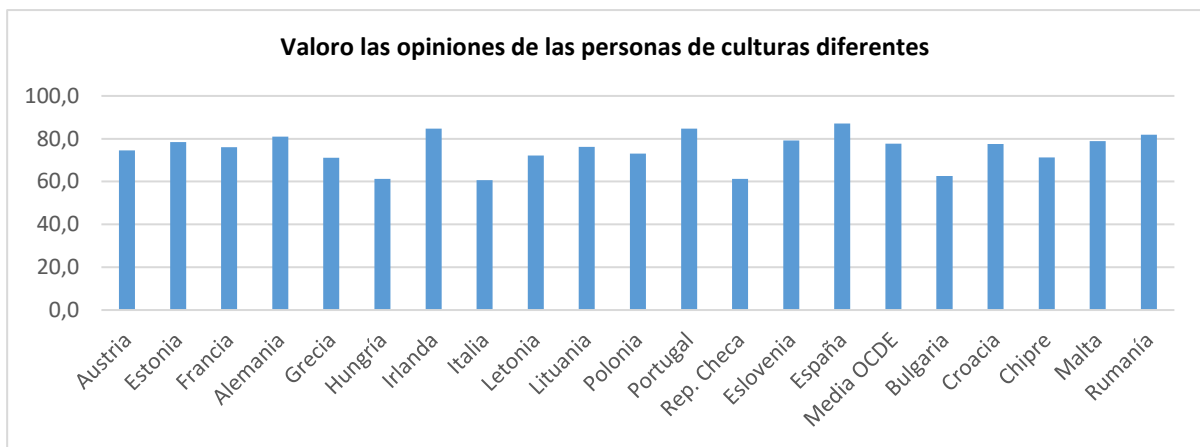
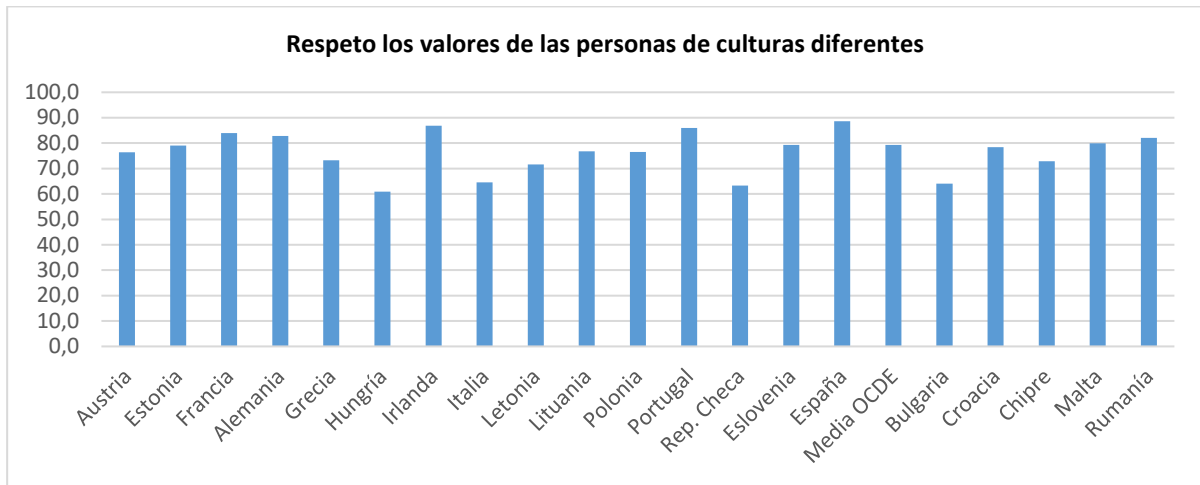
Tabla 7. Respeto a las personas de otras culturas

	Respeto a las personas de otras culturas como seres humanos iguales (mucho). En %.	Trato con respeto a todo el mundo, sin importar su origen cultural (mucho). En %.	Doy espacio a las personas de otras culturas para que se expresen (mucho). En %.	Respeto los valores de las personas de culturas diferentes (mucho) En %.	Valoro las opiniones de las personas de culturas diferentes (mucho). En %.
Austria	82,5	81,1	74,9	76,4	74,5
Estonia	81,6	79,5	79,1	79,0	78,4
Francia	87,1	85,1	84,6	84,0	76,0
Alemania	87,2	86,2	83,1	82,9	81,0
Grecia	77,0	74,3	71,5	73,2	71,2
Hungría	60,9	65,2	58,3	60,9	61,2
Irlanda	90,8	89,5	83,0	86,9	84,7
Italia	71,3	68,9	62,8	64,5	60,6
Letonia	75,0	74,8	71,0	71,5	72,1
Lituania	80,1	79,2	75,2	76,7	76,2
Polonia	80,0	78,2	76,1	76,6	73,1
Portugal	88,7	88,6	85,5	85,9	84,7
Rep. Checa	70,2	66,4	62,7	63,2	61,3
Eslovenia	84,3	83,8	78,7	79,3	79,2
España	92,0	90,4	88,5	88,6	87,1
Media OCDE	82,5	81,2	78,4	79,3	77,6
Bulgaria	70,0	66,3	63,6	64,0	62,7
Croacia	81,1	79,6	78,2	78,4	77,5
Chipre	77,9	75,9	71,8	72,8	71,3
Malta	84,9	82,9	78,4	79,9	79,0
Rumanía	88,3	86,0	82,4	82,1	81,9

Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE, 2020). Estados miembros de la UE participantes la encuesta. NB: Omitimos los errores típicos, cuyos valores suelen ser inferiores a 1.0.

Gráfico 23. Respeto a las personas de otras culturas





Fuente: Elaboración propia a partir de PISA 2018 (OCDE, 2020). Estados miembros de la UE participantes la encuesta. Eje vertical de 0 a 100.

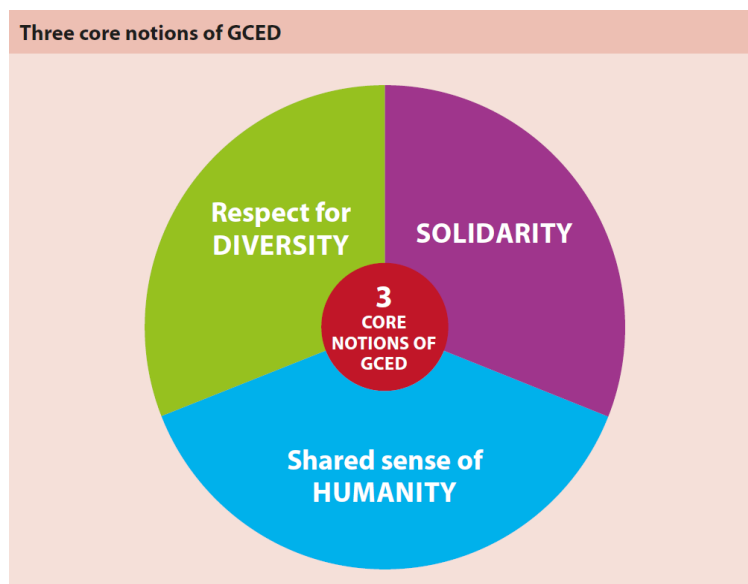
Una forma importante de respeto a los demás es que se muestra a las personas que se percibe que tienen diferentes afiliaciones culturales o diferentes opiniones y creencias. Dicho respeto supone que todos los seres humanos tienen la misma dignidad intrínseca y gozan del derecho a elegir sus creencias, prácticas y opiniones. PISA 2018 preguntó a los estudiantes hasta qué punto respetan a las personas de otros países. Las respuestas variaron sustancialmente de un país a otro. Dentro de los países de la UE, los promedios más altos se observaron en Irlanda, Escocia (Reino Unido) y España. También dentro de la Unión Europea, los más bajos se observaron en Bulgaria, Hungría, Italia y Eslovaquia. Las mayores brechas de género a favor de las niñas se observaron en Croacia, Estonia, Grecia, Lituania y Polonia (no

representadas en los gráficos anteriores; véanse los datos completos en el sitio web de PISA 2018). En numerosos países los estudiantes de origen inmigrante manifestaron un mayor respeto por las personas de otras culturas que por sus compañeros nativos. En Europa, sólo se observó lo contrario en Estonia y Montenegro (país candidato a la Unión Europea). En Europa, las mayores brechas a favor de los estudiantes inmigrantes se observaron en Austria, Francia, Malta, Eslovenia y Suiza. Según el informe de PISA 2018 (OCDE, 2020, p. 98), este hallazgo podría reflejar el hecho de que los propios inmigrantes pueden tener una cultura híbrida, que abarca aspectos de la cultura de su país de inmigración y la de su país de origen. Es importante tener en cuenta el interés de los estudiantes en aprender sobre otras culturas (hay un constructo para ello en el cuestionario), ya que difícilmente podrán mostrar respeto por otras culturas si no tienen interés en conocerlas. Los hallazgos al respecto muestran grandes diferencias. Además, en promedio entre los países de la OCDE, un aumento de una unidad en el índice de interés en aprender sobre otras culturas se asoció con un 0,39 de aumento en el índice de respeto por las personas de otras culturas (OCDE, 2020, p. 98), una asociación positiva en todos los países. Cabe señalar que lo inverso también es posible: los estudiantes que tienen respeto por las personas de otras culturas probablemente también muestren interés en aprender sobre ellos.

3.2. La Educación en ciudadanía global (UNESCO)

La educación en ciudadanía global (*Global Citizenship Education, GCED*) de la UNESCO (2020) persigue empoderar a los educandos de todas las edades para asumir roles activos, tanto local como globalmente, construyendo sociedades inclusivas, seguras, tolerantes y pacíficas. La GCED se basa en tres áreas del aprendizaje: la cognitiva, la socioemocional y la conductual. En el plano cognitivo, la UNESCO considera que las habilidades de adquirir conocimiento y el pensamiento son necesarias para entender el mundo y sus complejidades. En el socioemocional, los valores, actitudes y habilidades sociales capacitan a los estudiantes a desarrollarse afectiva, social y físicamente, así como a vivir juntos con los demás de manera respetuosa y pacífica. En el conductual, desarrollan la conducta prosocial, la eficacia, la aplicación práctica de las habilidades y el sentido del compromiso. Los tres planos están interconectados en el proceso de aprendizaje. El trabajo de la UNESCO en este campo está guiado por la Agenda de Educación 2030 (UNESCO, 2016).

Gráfico 24. Educación para la ciudadanía global (GCED)



Fuente: *Global Citizenship Education: Taking it local* (Deardorff, D., Kiwan, D., Pak, S-Y, 2018, p. 2)

Los estudiantes del siglo XXI viven en un mundo interconectado, diverso y de cambios rápidos (OCDE, 2016). El dinamismo económico, digital, cultural y demográfico, así como las inquietudes medioambientales, están dando forma a la manera en que los jóvenes viven y se relacionan interculturalmente. La educación está dando forma a una perspectiva intercultural en un modo continuo, como parte del aprendizaje constante a lo largo de la vida educación (Barrett, M., et al., 2014; Boix Mansilla, V. y A. Jackson , 2011; Dearnorff, D.K., 2009). Se trata, pues, de que los estudiantes y los ciudadanos sean competentes en ciudadanía global.

La literatura, las teorías y los marcos de competencia intercultural y ciudadanía globales emergen principalmente de un contexto occidental, euroamericano. Sin embargo, existen conceptos relacionados en muchos países y culturas del mundo. Por ejemplo, una interesante perspectiva sobre la competencia global proviene de Sudáfrica e incluye el concepto de *Ubuntu* (Nwosu, P., 2009), encontrada en un proverbio zulú, *'Umuntu Ngumuntu Ngabantu'* —que significa que una persona es esa persona a través de otras personas. Este concepto puede utilizarse para ilustrar una identidad colectiva, así como conectividad, compasión, empatía y humildad. Hay otros conceptos similares a *Ubuntu* que se encuentran en diferentes culturas alrededor del mundo, incluidas las indígenas de los Andes y de Malasia. La identidad colectiva, las relaciones y el contexto (afectados por la realidad histórica, social, económica y política) adquieren gran importancia en otros discursos culturales¹²² sobre la competencia

¹²² Otra definición muy debatida es la del término “cultura”, por tener múltiples significados interrelacionados. Por ejemplo, ya en 1952, Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn recopilaron una lista de 164 definiciones de cultura (Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C., 1952). Su definición es delicada porque los grupos culturales son internamente heterogéneos y las personas profesan una amplia variedad de creencias y prácticas, además de ser estas creencias dinámicas a lo largo del tiempo. No obstante, se puede distinguir entre aspectos materiales, sociales y subjetivos de la cultura (básicamente herramientas, alimentos, la ropa, lengua, convenciones sociales, folklore, religión, creencias, valores, discursos y prácticas que los miembros del grupo suelen utilizar como marco de referencia para pensar y relacionarse con el mundo). La cultura representa una combinación de estos tres aspectos y consiste en una red de recursos materiales, sociales y subjetivos. El conjunto completo de recursos culturales se distribuye entre todo el grupo, pero cada miembro del grupo utiliza solo un subconjunto del conjunto completo de recursos culturales que está potencialmente disponible para ellos (Barrett, M., M. Byram, I. Lázár, P. Mompoin-Gaillard y S. Philippou, 2014). Así definida, cada grupo social podría tener su propia cultura distintiva, mientras que todos los individuos que pertenecen a múltiples grupos tendrían múltiples afiliaciones culturales, que se entrecruzan, y en las que cada individuo tiene una posición cultural particular. En otras palabras, las afiliaciones culturales de las personas son dinámicas y fluidas; lo que piensan

global. Al resumir algunos temas centrales entre diferentes culturas con respecto a la competencia global, Darla Deardorff señaló los siguientes elementos clave: respeto, escucha, adaptación, construcción de relaciones, visión desde múltiples perspectivas, autoconocimiento y humildad cultural (Deardorff, D., Kiwan, D., Pak, S-Y, 2018).

En el estudio de la UNESCO antes citado '*Global Citizenship Education: Taking it local*' (Deardorff, D., Kiwan, D., Pak, S-Y, 2018) basado en una revisión de la literatura, la organización líder en la promoción de la Educación de la Ciudadanía Global Global (en adelante, GCED; recordemos que es central en la Meta 4.7 del Objetivo de desarrollo sostenible 4 en Educación), quiso examinar hasta qué punto el concepto sería común o estaría disociado de las realidades locales. Para ello, los expertos identificaron perceptos y conceptos locales, nacionales y tradicionales comunes respecto a la definición de ciudadanía global. Los criterios para seleccionar los conceptos fueron la alineación con el concepto de GCED, la consideración en los marcos de naturaleza política u otra, y la manifestación de tales conceptos en los sistemas de educativos. GCED incluye para la UNESCO la diversidad cultural y la tolerancia, la inclusión, la paz y la no violencia, así como los derechos humanos y las libertades fundamentales¹²³. Basados en lo anterior, la GCED establece tres nociones educacionales básicas: (i) respecto a la diversidad, (ii) solidaridad, y (iii) un sentido compartido de la humanidad, todos de relevancia para nuestra propuesta de ciudadanía compartida.

Nos parece de interés referirnos a ellos por los nexos que se encontraron en torno a valores comunes y la ciudadanía compartida ampliada en la dimensión de sostenibilidad. En el interés común de la comunidad y la sociedad, casi todos ellos promueven tradicionalmente el respeto a la diversidad, la solidaridad, no violencia, respeto a la dignidad de mujeres y hombres, respeto a los derechos humanos y respeto al medio ambiente. Además de *Ubuntu* (Sudáfrica), se encuentran *La Charte du Manden* (Malí); *Shura* (Omán); *Hurriya, Karama, Aadala, Nithaam* (Túnez); *Gross National Happiness* (Bután); *Hongik-Ingan*; Multiculturalidad/Interculturalidad (Canadá); *Liberté, Egalité, Fraternité* (Francia); Buen Vivir (Bolivia); y *Sumak kawsay* (Ecuador). Estos conceptos son una ventajosa herencia

que les define fluctúa culturalmente a medida que cada individuo se mueve de una situación a otra. Estas fluctuaciones dependen del grado en que un contexto social se centra en una identidad particular y en las necesidades, motivaciones, intereses y expectativas del individuo en dicha situación (Consejo de Europa, 2016).

¹²³ See <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>

cultural para el fomento de la GCED y la ciudadanía compartida ampliada tal como la entendemos. Por ejemplo, *Ubuntu* es un concepto humanista que significa ‘soy porque somos, somos porque soy’ que se refiere al espíritu de comunidad (ethos), de vivir juntos en la base del respeto y el cuidado de los demás, bajo el convencimiento de que las acciones de una persona impactan en otras y viceversa, señalando la noción de responsabilidad mutua. La pandemia del SARS-CoV-2 ha evidenciado, por ejemplo, la repercusión de la salud individual en la pública, y viceversa (Sala, A. et al., 2020, p. 37). La *Charte du Manden* (del s. XII), incluye referencias al respeto a la vida humana, derecho a la vida, principios de igualdad y no discriminación, derechos de las mujeres, libertad individual, justicia, igualdad y solidaridad, abogando por la paz en la diversidad, la inviolabilidad del ser humano, la educación, la integridad de la patria, la seguridad alimentaria, la libertad de expresión y de comercio. O el *Gross National Happiness* (Bután), basado en la filosofía budista, posee dimensiones como el bienestar psicológico, la salud, la utilización del tiempo, la educación, la diversidad cultural, la resiliencia, la buena gobernanza, la vitalidad comunitaria, la diversidad ecológica, y el nivel de vida. Todos ellos están en los sistemas educativos. Todos ellos se encuentran en los sistemas de enseñanza de sus países y, a veces, en sus constituciones respectivas, por lo que poseen el respaldo coercitivo del Estado. Para una exposición exhaustiva de estos conceptos tradicionales véase ‘*Global citizenship education: taking it local*’ (Deardorff, D., Kiwan, D., Pak, S-Y, 2018).

Entre las nociones de la GCED, encontramos tres centrales que las distinguen de otros enfoques educativos: respeto por la diversidad, solidaridad, y sentido compartido de la humanidad - recordemos que en la idea de ciudadanía compartida autores como Melissa Williams (2003), se refieren a ‘destino compartido’, resonando fuertemente ambos conceptos. Así, el respeto por la diversidad se encuentra, por ejemplo, en el concepto de multiculturalismo. La solidaridad está en la idea de *fraternité*, en *Hongik-Ingan* y en *Buen Vivir* (que extiende la noción para incluir ‘la solidaridad con la naturaleza’). Un sentido compartido de la naturaleza se encuentra en *Ubuntu*, y en *Sumak kawsay*, con énfasis en la interconectividad de la comunidad. Algunos de los conceptos ofrecen variaciones subrayando, por ejemplo, la importancia de cultivar relaciones sociales pacíficas, que no son explícitas en la GCED. *Sumak kawsay* se centra en la reciprocidad, la complementariedad y la cooperación, mientras que el concepto de *Gross National Happiness* (GNH) y *Buen Vivir* recalcan la importancia del valor de la comunidad y las relaciones individuales. Otra variación es la importancia relativa dada al desarrollo socioeconómico como principio clave, como es el caso

de *La Charte de Manden* y el concepto de GNH. Otras variaciones se refieren al énfasis dado a las ideas de hospitalidad, generosidad, armonía con el medio ambiente, seguridad alimentaria e integridad de la madre naturaleza. Por otro lado, la GCED no parece notar explícitamente las nociones de entendimiento internacional, y no discriminación.

Para Wiel Veugelers la ciudadanía global tendría una connotación ideologizada de mercado, defendiendo un segundo tipo de ciudadanía global más moral (Veugelers, W., 2011, p. 14). Se trataría de valorar la diversidad, potenciar la humanidad y cuidar el mundo, un mundo moral que no se posiciona en las relaciones de poder político y que, en consecuencia, no desafía las relaciones de poder ni las posiciones privilegiadas. En sus investigaciones con personal docente muestra que a los enseñantes les resulta difícil incluir perspectivas político-críticas en sus prácticas educativas. Los educadores intentan evitar ser políticos, en particular cuando enseñan sobre el cambio social, porque son conscientes de que los jóvenes están en edades sensibles y son ideológicamente influenciables. Ésta suele ser una elección personal y depende de la importancia otorgada a los sistemas de educación como transformadores de la sociedad. En la UE, por ejemplo, la mayoría de los países no están dando ahora prioridad a metas más transformadoras (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017, p. 38), aunque esto podría cambiar, por ejemplo, introduciendo en los programas de estudio materias obligatorias sobre ciencia de la sostenibilidad medioambiental. No obstante, al estar la educación bajo el principio de la subsidiariedad, este cambio podría ser lento.

4. Ciudadanías adjetivas

Siguiendo la denominación de Dobson arriba mencionado, “ciudadanías adjetivas” (Dobson, 2005), nos referimos a las ciudadanía digital, ambiental y activa, así como a aspectos de género asociados.

4.1. Democracia digital, ciudadanía digital, inteligencia artificial

La llamada ‘democracia digital’ (*e-democracy*) comprende el uso de las comunicaciones electrónicas, como Internet, para la mejora de los procesos democráticos en el marco de las democracias representativas. Se trata, en principio, de una mejora política debida al uso de redes sociales que permiten a los usuarios tener voz y expresar sus opiniones en asuntos públicos o relevantes (nótese cómo los gobiernos tienden a controlar Internet en caso de involución democrática; el último ejemplo es el de la interrupción de la red por los militares durante el golpe de estado acaecido en Myanmar a principios de febrero de 2021). Algunas teorías sostienen¹²⁴ que el uso de redes sociales puede producir mejores resultados en las políticas públicas, ya que el hecho de que haya más individuos involucrados haría tales políticas más inteligentes, transparentes y capaces de rendir cuentas ante la ciudadanía. Actualmente los políticos de muchos países utilizan las redes sociales para comprometer a los jóvenes y entender sus opiniones. Esta actividad no está exenta de polémica, aunque quizás lo importante sea que los jóvenes lo tengan más fácil a la hora de llegar mejor a sus representantes. Por ejemplo, una preocupación sobre la llamada democracia digital es el impacto de la divisoria digital entre los que puedan tener acceso las redes y los que no. No obstante, el número de personas con acceso a Internet no cesa de aumentar, por lo que esta consideración no debería ser la única que impidiera entrever los posibles beneficios del uso de las redes sociales en los procesos democráticos. Si en la comunicación directa las relaciones de poder son vistas como jerárquicas, en la comunicación *online* las fronteras aparecen como más permeables, y los roles flexibles y cambiantes. Según el Consejo de Europa, para que la democracia digital tenga un efecto positivo, los usuarios deben estar en actitud no violenta y respetar los debates de manera respetuosa (Consejo de Europa, 2016, p. 49). La radicalización

¹²⁴ Véase el trabajo crítico de Nicolás González Builes “La teoría de redes sociales y las políticas públicas. Una aproximación al debate teórico y a las posibilidades de intervención en realidades sociales” (González Builes, N., 2014)

de opiniones y la emergencia de grupos extremistas puede ser el resultado opuesto si no se dan tales premisas actitudinales.

Internet hace que sea posible publicar y actualizar la información de manera rápida, de tal modo que los ciudadanos, y en particular los más jóvenes, estén informados de los últimos acontecimientos en sus áreas interés - el derecho a la información y a la participación de los jóvenes se encuentran amparados por los artículos 13 y 17 de la Convención de la Naciones Unidas sobre los derechos de los menores (UNICEF, 1989) -. Que los ciudadanos estén mejor informados les capacitan en cualquier caso a participar mejor en la vida democrática, y en el caso de la UE en una escala paneuropea e internacional. Así, por ejemplo, la información cultural, turística, o geográfica recogida por los servicios públicos y por las empresas enriquecen considerablemente la vida de los ciudadanos, que pueden hacer uso en algunos países de servicios a través de Internet como el cambio de dirección, la renovación del pasaporte u otras actividades de administración digital. Incluso el voto electrónico es posible en ciertas elecciones. Los ciudadanos pueden acceder a numerosas facilidades de educación, tanto formales (universidades a distancia), como informales (los cada vez más numerosos *MOOCs*¹²⁵, o cursos masivos abiertos). Prácticamente todas las actividades de orden cultural que se realizan en el mundo físico se pueden realizar hoy día telemáticamente. De nuevo, la irrupción de la pandemia causada por el SARS-CoV-2 ha creado una enorme presión sobre los servicios digitales de las administraciones, lo que quizás se traduzca en un cambio acelerado hacia el gobierno digital. Consideramos que es un momento crucial para prestar atención a las buenas prácticas como las propuestas por organismos internacionales y el Reglamento general de protección de datos (RGPD) de 2016 propuesto por la Comisión Europea¹²⁶ y adoptado por todos los Estados miembros de la UE. El Consejo de Europa, por ejemplo, establece como buena práctica que los ciudadanos tengan derecho al control de sus datos personales. En una notificación a la prensa en 2015, la Comisión Europea informaba, entre otros puntos de que muchas escuelas ya enseñan habilidades para navegar seguro en el

¹²⁵ MOOC, "Massive open online course".

¹²⁶ https://ec.europa.eu/info/files/regulation-eu-2016-679-protection-natural-persons-regard-processing-personal-data-and-free-movement-such-data_es

laberinto de Internet, para saber discriminar entre información y desinformación, para analizar la relevancia y la validez de los sitios, o para entender las implicaciones éticas de las aplicaciones *online* para la democracia¹²⁷.

Según el Consejo de Europa, aquéllos que no son ‘nativos digitales’ o no tienen oportunidades de convertirse en ‘ciudadanos digitales’ (*‘digizens’*), correrán el riesgo de marginalización en la sociedad futura, a no ser que se tomen medidas para que adquieran las competencias necesarias. Sin el desarrollo y la adopción de tecnologías digitales básicas, hoy día relativamente asequibles para los europeos, es más plausible que la divisoria digital sea una barrera en las competencias requeridas para hacer un uso avanzado de dichas tecnologías, más que el acceso *per se*. Las escuelas de cierto número de países están introduciendo la educación en ciudadanía digital con el objetivo de que los estudiantes adquieran tales competencias. La educación en ciudadanía digital provee de oportunidades de aprendizaje para que los jóvenes desarrollen su nivel de competencia *online*, su compromiso social y creatividad, así como la concienciación de las implicaciones legales que representa el uso de Internet y otras tecnologías de la información y la comunicación. Históricamente, en línea de lo que formulábamos más arriba, se ha asociado la ciudadanía con los derechos y las responsabilidades derivados del hecho de vivir en comunidad. Sin embargo, en la era digital, la ciudadanía se extiende tanto al mundo físico como al virtual. Existe un consenso sobre la necesidad y el deber de que los ciudadanos sean digitalmente competentes para poder ser ciudadanos activos (Frau-Meigs D. et al., 2019, p. 13).

La ciudadanía digital también implica obligaciones. El deber general de respeto a los derechos de terceras personas en el ámbito digital estaría en primer lugar. Por otro lado, es exigible un comportamiento ético y jurídicamente responsable en el mundo digital, lo que tiene innumerables matizaciones, puesto que abarca desde la privacidad, hasta la propiedad intelectual, la libertad de expresión responsable, etc. Los ciudadanos deben ser diligentes en la adopción de medidas de seguridad en el uso de Internet y nuevas tecnologías. Además, los ciudadanos están obligados a respetar la ley de protección de datos en lo que respecta al uso

¹²⁷ https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEX_15_6331

de información personal de personas físicas, así como a la ley de propiedad intelectual de los contenidos digitales ajenos. Existe asimismo un deber general de transparencia como principio esencial en Internet, así como una obligación de respeto a las normas de accesibilidad electrónica. Por otro lado, los ciudadanos deben reportar o notificar a la autoridad –a la mayor brevedad- en caso de delitos. Los niños, como nativos digitales, serán los grandes protagonistas de los cambios, cubriendo las brechas de demanda y por tanto hay que centrarse en las escuelas para fomentar una sociedad digital (López Garrido, D, Serrano Pérez, M. A., Fernández Aller, C., 2017, p. 124). Sin embargo, la democracia digital depende mucho, aunque no sólo, del acceso. La penetración de Internet en hogares y empresas es heterogénea. En 2019, la Unión Europea estaba en una posición avanzada, lo que permitiría el desarrollo de la ciudadanía digital. En 2020, la crisis sanitaria causada por el SARS-CoV-2 ciertamente ha causado cambios en el uso de Internet, tanto cuantitativa como cualitativamente, aunque todavía faltan análisis que respalden estas hipótesis. Un seguimiento del *Pew Research Centre* observa una correlación positiva entre el nivel de educación y el uso de Internet (Pew Research Centre, 2020). Según la definición australiana, la ciudadanía digital consiste en un compromiso positivo y seguro con la tecnología digital. Un ciudadano digital es una persona con las habilidades y el conocimiento necesarios para utilizar eficazmente las tecnologías digitales para participar en la sociedad, comunicarse con otros y crear y consumir contenidos digitales (Australian Government Department of Education, Skills and Employment, 2019).

Hace ya dos décadas, la UNESCO describía estas capacidades como cuatro pilares: aprendiendo a aprender, a hacer, a estar y a vivir juntos. Además, ser un ciudadano digital requiere ser capaz de usar las herramientas actuales de la web y entender los aspectos derivados de la privacidad electrónica. ‘Ciudadanía digital’, según la UNESCO, es un término que describe cómo una persona debería actuar al usar las tecnologías digitales online. Algunos expertos consultados por esta organización de las Naciones Unidas proponen nueve elementos que de la ciudadanía digital: el acceso digital, el consumo digital, la comunicación digital, la competencia digital, la etiqueta digital (*netiquette*), la ley digital, los derechos y responsabilidades digitales. El aumento de la delincuencia digital ha obligado a poner medidas

más allá de la simple recomendación. En la UE, por ejemplo, Europol¹²⁸ creó el Centro Europeo de Ciberdelincuencia (EC3) en 2013 para fortalecer la respuesta policial a la ciberdelincuencia y, por tanto, ayudar a proteger a los ciudadanos, las empresas y los gobiernos europeos de la delincuencia en línea. Desde su creación, EC3 ha hecho una contribución significativa a la lucha contra el ciberdelito: ha estado involucrado en decenas de operaciones de alto perfil y cientos de despliegues de apoyo operativo sobre el terreno que resultaron en cientos de arrestos, y ha analizado cientos de miles de archivos, la gran mayoría de los cuales han demostrado ser maliciosos. No obstante, el problema persiste y requiere de recursos cada vez más cualificados y abundantes para atajarlo. La pandemia de la Covid-19 ha recordado al mundo la importancia vital de Internet, como una ventana a la educación, el acceso a la información, la salud, la cultura y otros aspectos de la vida cotidiana. Disponer de un flujo libre de información digital para todos y en todas partes es una cuestión de vida o muerte si las personas no pueden acceder a información sanitaria esencial y, más en general, a información fiable (UNESCO, 2020).

Instancias internacionales como la OCDE, la UNESCO, o el Consejo de Europa también están haciendo esfuerzos para promover la ciudadanía digital. Los trabajos de las OCDE se encuentran en una fase avanzada. En su artículo *'Citizenship and education in a digital world'*, Marc Fuster (2017), cita a George Orwell, quien en 1943 escribiera *"Everyone believes in the atrocities of the enemy and disbelieves in those of his own side, without ever bothering to examine the evidence"*. Esta evidencia parecería de la época actual, la llamada 'posverdad' (el neologismo que indica la distorsión deliberada de una realidad en la que lo objetivo tiene menos influencia que la subjetividad emocional y las creencias personales). Es por ello por lo que en las sociedades digitalizadas la educación digital adquiere gran importancia. El nivel de competencia digital para lidiar con el contenido digital falso o fraudulento sería la capacidad de buscar, valorar y usar la información encontrada, así como la evaluación de la credibilidad de las fuentes. Sin embargo, en el seguimiento PISA de 2012 se revelaba que solo el 8% de los jóvenes de 14 años de los países miembros de la OCDE eran capaces de navegar online con

¹²⁸ <https://www.europol.europa.eu/about-europol/european-cybercrime-centre-ec3>

autonomía y eficiencia, evaluando las fuentes de información y su credibilidad y utilidad. Elevar el nivel de concienciación de los estudiantes sobre qué es apropiado compartir es esencial para el desarrollo de actitudes y comportamientos éticos (Fuster, M., 2017). Singapur, país miembro de la OCDE y de ASEAN, ha desarrollado marcos de competencias avanzados para la ciudadanía digital que están teniendo un impacto global del que se pueden extraer lecciones a considerar en la UE.

Aunque la Inteligencia Artificial (en adelante, IA) tenga una historia de varias décadas, el nuevo paradigma tecnológico, basado en el uso de grandes masas de datos, está impactando de manera inesperada áreas de la vida tan importantes como el trabajo, la salud, la educación, la participación ciudadana e incluso la política. La IA se ha convertido en un área de importancia estratégica y un motor clave del desarrollo económico, pudiendo aportar soluciones a muchos desafíos sociales, desde el tratamiento de enfermedades hasta la minimización del impacto ambiental de la agricultura. Contrariamente a lo que en general se cree, la robotización se relaciona positivamente con el empleo, al ser la robótica complementaria al trabajo humano. Algo semejante ocurre con la IA. Si bien la IA afectará muchos empleos, lo cierto es que su capacidad es transformadora más que destructora, por lo que muchos temores son probablemente infundados. La IA tiende principalmente a afectar los trabajos muy remunerados, aumentando la importancia de las habilidades sociales para los trabajadores, es decir las habilidades genuinamente humanas. En el terreno de la salud, aunque nos encontremos en una etapa temprana de su adopción, cada vez se reconoce más que la IA ofrece muchas oportunidades para mejorar la eficiencia en los procesos administrativos y operativos (*back-office*) y para aplicaciones clínicas, la atención de pacientes y un mayor empoderamiento ciudadano. Al mismo tiempo, las aplicaciones de la IA en el sensible sector de la salud plantean problemas éticos y sociales, sobre todo relacionados con la privacidad y con los riesgos de los diagnósticos basados en las aplicaciones usan grandes datos (*big data*). En el contexto de la pandemia actual, las posibilidades para la investigación y para el control de la expansión del coronavirus son notables¹²⁹.

¹²⁹ Véase, por ejemplo, <https://www.coe.int/en/web/portal/covid-19-artificial-intelligence>

La aceptabilidad social de la IA es variable según los contextos, a veces controvertida, y a veces claramente negativa (fusión de datos clínicos y sociales, ingeniería social, bioterrorismo, *biohacking*, militarización de la IA), lo que está empujando a la UE hacia un marco regulatorio¹³⁰. Por otro lado, EE. UU. y China son líderes en AI con conceptos de ciudadanía diferentes de la europea. En particular, sobre todo en China, la ética del uso de la AI preocupa menos que en Europa. Al ser la regulación en Europa más estricta, el uso más laxo de los datos, alimento principal de la IA, da en cierta forma ventaja competitiva a estos dos países. En el caso de la investigación médica y la asistencia sanitaria, la creación de repositorios compartidos a escala europea es un gran reto que la Comisión Europea propone, ya que los datos están actualmente fragmentados en muchos repositorios. Para muchos ciudadanos, la IA es una máquina que piensa, comprende idiomas, resuelve problemas, diagnostica afecciones médicas, mantiene automóviles en las carreteras, juega al ajedrez, compone música, o pinta cuadros, por citar algunas concepciones. En otras palabras, la IA es un sistema digital capaz de realizar tareas comúnmente asociadas con los humanos como seres inteligentes. En la ausencia de una definición consensuada, y para evitar trampas tautológicas, la inteligencia artificial se define comúnmente como una disciplina científica, como la actividad que crea máquinas que pueden funcionar y reaccionar apropiadamente a su entorno (Nilsson, N. J., 2009).

El foco de nuestra atención es doble: por un lado, el impacto de los desarrollos de la IA en los derechos humanos y, por otro, la dimensión ética y de los valores en el uso de la IA en la educación. La idea de base es que las tecnologías digitales tienen un potencial significativo para la innovación y el desarrollo socioeconómico, y que el logro de estos objetivos debe basarse en los valores compartidos de las sociedades democráticas y estar sujeto a una participación y supervisión democráticas significativas. Las normas del Estado de derecho que rigen las relaciones públicas y privadas, como la legalidad, la transparencia, la previsibilidad, la rendición de cuentas y la supervisión, también deben mantenerse en el contexto de los

¹³⁰ Véase la Propuesta de Reglamento del Parlamento europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (ley de inteligencia artificial) y se modifican determinados actos legislativos de la Unión. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1623335154975&uri=CELEX%3A52021PC0206>

sistemas algorítmicos (Consejo de Europa, 2018, p. 2). Las aplicaciones de la IA, ya cotidianas, son muy diversas, como los filtros de correo no deseado, el análisis de datos relacionados con la salud o la racionalización de los flujos de tráfico. También se aplican con fines predictivos en el contexto de la vigilancia policial, para combatir el blanqueo de capitales, o para los procesos de contratación y selección. Cuando estamos usando nuestro móvil, estamos usando la IA sin ser siempre conscientes de ello.

En el caso de la educación, la IA puede permitir nuevas formas de aprendizaje y enseñanza, ya que genera información sobre cómo ocurre el propio proceso del aprendizaje, cambia la forma en que se evalúa el aprendizaje, reorganiza las aulas (o las puede hacer obsoletas) y aumenta la eficiencia de la enseñanza. Sin embargo, al obligar a los estudiantes a adaptarse a sus requisitos tecnológicos, también puede privarles de agenciación humana¹³¹ y acción responsable como futuros ciudadanos (Tuomi, I., 2018, p. 5). Por otro lado, la IA está demostrando un gran potencial para las necesidades especiales de aprendizaje, como la detección temprana de dislexia, discalculia y los trastornos de la atención (Woolf, B., 2009). La IA automatiza la adquisición de conocimientos específicos de un dominio, liberando así recursos cognitivos para la adquisición de competencias transversales y centradas en el ser humano. La IA también puede facilitar la automatización de evaluaciones a gran escala, lo cual es, si se hace correctamente, aliviaría enormemente una de las tareas que más tiempo consumen de los enseñantes. Además, la IA puede abrir espacios para obtener nuevos conocimientos sobre los estilos de aprendizaje, las preferencias y las aptitudes de cada estudiante, abriendo las puertas a un aprendizaje más personalizado al adaptar el contenido en función de las características individuales del educando. Sin embargo, como sabemos por la psicología de la educación, el desarrollo de muchas capacidades cognitivas se basa en su relevancia social. Así, por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas avanzadas tendría poco sentido para un individuo fuera de un sistema de intereses y prácticas sociales.

¹³¹ La 'agenciación humana' (*'human agency'*) es la capacidad de ejercitar el control sobre nuestro propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan nuestra vida. Fue el psicólogo Bandura (2001) quien la introdujo y se usa comúnmente en el léxico relacionado con las 'competencias'.

Si la ética es importante en el campo de la educación, lo es ciertamente en la IA aplicada. La IA puede clasificar a los alumnos según criterios inciertos, por lo que la concepción y el desarrollo de aplicaciones de IA debería ser fruto de la colaboración de ingenieros con profesores y estudiantes, de manera que se tengan en cuenta nuestros valores compartidos y se basen en pilares como el respeto a la autonomía humana, la prevención del daño, la equidad y la claridad explicativa ¹³². Debido a la naturaleza de la IA actual (basada en grandes datos), se pueden introducir nuevos sesgos, lo que hace extremadamente importante la claridad explicativa de las soluciones de IA, ya que necesitamos poder decir qué datos influyeron en una decisión educativa y cuánta influencia tuvieron. De otro modo se podrían generar modelos estereotipados de estudiantes. Naturalmente, para que los educadores puedan participar del proceso de desarrollo de tecnologías y aplicaciones educativas, necesitan un conocimiento básico de las tecnologías y de sus problemas éticos y legales. Cuando los profesores piensan en la ética de la IA en la escuela, pueden pensar en los objetivos mismos de la educación y en cómo alcanzarlos en el futuro.

Por último, mencionemos que existen proyectos e iniciativas en los Estados miembros de la UE que buscan conciliar el interés económico que la IA está ofreciendo a la industria y el interés de sus ciudadanos. Es, por ejemplo, el caso de la estrategia francesa, llamada '*AI for Humanity*'¹³³. Consciente de la capacidad de transformación de la sociedad de la IA, y al mismo tiempo de los peligros de generación de exclusión, el mismo presidente francés señalaba que "en un contexto en el que las tecnologías se están convirtiendo rápidamente en una de las claves del mundo, la IA no puede ser una nueva máquina de exclusión. [...] Ante la escalabilidad de las tecnologías y usos relacionados con la IA, nuestra sociedad está sujeta al deber de reflexionar y vigilar colectivamente, en particular respecto a los ya excluidos de la tecnología digital, para quienes la IA puede representar un peligro aún mayor. El desarrollo de la IA puede conllevar [...] el riesgo de hiper concentración del beneficio en una pequeña élite digital. En IA, la política de inclusión debe tener, por tanto, un doble objetivo: garantizar que

¹³² La claridad explicativa o 'explicabilidad' (*'explainability'*), en el contexto de la IA, se refiere a poder explicar el resultado de un algoritmo, todo un desafío para la propia ingeniería de la IA.

¹³³ <https://www.aiforhumanity.fr/>

el desarrollo de estas tecnologías no contribuya a aumentar las desigualdades sociales y económicas y confiar en la IA para reducirlas de forma eficaz” (Villani, C., 2017, p. 163).

Una ciudadanía digital inclusiva puede contribuir a dinamizar la educación para la ciudadanía compartida, mientras que la IA ofrece ventajas y desventajas en este respecto. Por un lado, las tecnologías digitales pueden ayudar al entendimiento en la diversidad de las aulas, al ofrecer una interfaz común para todos independientemente de sus culturas e idiomas de origen. Por otro, pueden crear nuevas divisiones. En particular, la IA puede fácilmente agrupar artificialmente a alumnos y ciudadanos, generando ‘*clustering*’ que pueden estar basados en sesgos indeseados generados por algoritmos no controlados (no explicables) e introduciendo cuestionamientos éticos serios. El humano debe estar por encima de las tecnologías digitales avanzadas y de la IA en particular. Sólo así la ciudadanía compartida puede establecerse en torno a intereses genuinamente comunes, y no ‘indicados’ algorítmicamente.

4.2. Ciudadanía ambiental

Ya en 2005, Dobson sugería que preservar el medio ambiente y asegurar la sobrevivencia de la humanidad implicaría un nuevo pacto social global. La ciudadanía tendría así dimensiones ambientales y ecológicas que afectarían la relación político-social de ciudadanos y grupos. Una concertación se hace necesaria so pena de sufrir un destrozamiento ambiental de claro impacto negativo para el futuro de la humanidad. El concepto de ciudadanía ambiental parte del concepto explícito de los derechos y responsabilidades de cada actor social frente al medio ambiente, así como de dos nociones claves para el concepto del ciudadano: igualdad y participación. La ciudadanía ambiental ha de ser necesariamente global. Significa adquirir, de manera proactiva, un mejor conocimiento del medio ambiente y utilizar ese conocimiento para una acción ambiental ciudadana responsable (Dobson, 2005). Un ciudadano ambiental sería un ciudadano crítico y consciente que reivindica sus derechos ambientales y está dispuesto a ejercer su propia responsabilidad ambiental. Mientras que la ciudadanía

ambiental se refiere a los derechos ambientales y se ejerce en la esfera pública, la ciudadanía ecológica, por su parte, se refiere tanto a la esfera pública como a la privada. Cuestiones como la dimensión de “aterritorialidad ecológica” (Dobson, 2005), el calentamiento global y las huellas medioambientales invitan a una nueva mirada hacia la ciudadanía y perspectivas sobre el deber y la responsabilidad ciudadanos.

Según Dobson (2005), conviene diferenciar entre ciudadanía ecológica y ciudadanía ambiental. La ciudadanía ambiental se referiría a la relación entre la ciudadanía y el medio ambiente desde un punto de vista liberal. La ciudadanía ambiental, por tanto, se ocupa del asunto en términos de derechos ambientales, ejerciéndose exclusivamente en la esfera pública, con virtudes como la razonabilidad y la legitimidad de los procedimientos. La ciudadanía ecológica, por su parte, se ocupa de deberes que no tienen carácter contractual, se ejerce tanto en la esfera pública como en la privada y es, explícitamente, no-territorial. Ambas son complementarias: incluir los derechos ambientales en las constituciones es tan importante como asumir y llevar a cabo responsabilidades ecológicas en término de sostenibilidad. Desde el punto de vista de la noción de ciudadanía, Dobson considera que la ecológica es conceptualmente más interesante que la ciudadanía ambiental, ya que esta última no altera sustancialmente el concepto de ciudadanía, en tanto que su relación con el medio ambiente se concreta y describe exhaustivamente en su vertiente liberal, mientras que la ciudadanía ecológica nos obliga a repensar las concepciones tradicionales sobre la ciudadanía. La ciudadanía ecológica debe considerarse también como una herramienta práctica que puede ayudar a conseguir el objetivo social ampliamente aceptado de la sostenibilidad ambiental.

Los gobiernos, cada vez más, usan medidas fiscales como mecanismos para dirigirnos hacia comportamientos más sostenibles. Piénsese, por ejemplo, en las tasas reducidas de peaje cuando viajan varias personas en un mismo vehículo, las tasas de la huella de carbono en los vuelos, o el pago repercutido por el uso de bolsas de plástico. Estos mecanismos tienen un efecto inmediato en el comportamiento de los ciudadanos, aunque es un efecto que se disipa rápidamente si las medidas fiscales cesan. La ciudadanía ecológica aborda el problema de manera diferente, al tratar de que las personas no se comporten en función del premio o

el castigo que reciban, sino porque crean que están haciendo lo que es correcto. A diferencia de los consumidores, quienes reaccionan ante las señales superficiales de las políticas de incentivos sin preocuparse por entender o comprometerse con la lógica que subyace a esas políticas, los ciudadanos ecológicos, en cambio, abrigan un compromiso con ciertos principios, e intentarán ‘hacer el bien’ por motivos de justicia más que por conveniencia (Dobson, 2005).

De nuevo, el potencial de la educación para la sostenibilidad es enorme, ya que crea futuros ciudadanos conscientes en el espíritu del cuidado del planeta, pensando en ellos y las generaciones siguientes, y más allá de la represión de las medidas fiscales o penales. Al ser de dimensión común y global, el interés en la sostenibilidad es capital para una ciudadanía compartida. Dedicamos una sección más abajo a la educación para el desarrollo sostenible (en adelante, EDS), término que acuñara la UNESCO y que persigue “habilitar a los educandos para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente y la viabilidad de la economía [...], de manera a conseguir justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural”¹³⁴. La UNESCO postula tres dimensiones de la ESD: 1. el contenido del aprendizaje (por ejemplo, cambio climático, reducción del riesgo de desastres y consumo y producción sostenibles); Pedagogía y entornos de aprendizaje (aprendizaje exploratorio, transformativo y orientado hacia la acción); 2. La transformación social, es decir habilitar a los educandos de cualquier edad para transformarse a sí mismos y a la sociedad; y 3. Posibilitar una transición a economías verdes, dotando a los estudiantes de competencias para empleos verdes, motivándolos para que adopten estilos de vida sostenibles, y habilitando a las personas para que sean ciudadanos del mundo que afronten y resuelvan problemas globales. Nos interesará más adelante elaborar sobre algunos valores europeos y el respeto al medio ambiente. Nuestra propuesta será un constructo ‘Solidaridad’ que abarque los valores humanos que Schwartz agrupa en su conjunto ‘Benevolencia’ y el respeto al medio ambiente.

¹³⁴ <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS>

4.3. Ciudadanía y género

Considerar la ciudadanía desde una perspectiva de género nos da claves para entender los límites y barreras institucionales a su desarrollo en general, y en particular el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales que los Estados reconocen a los individuos. El hecho de que la ciudadanía en la constitución de la democracia moderna está fuertemente asociada al varón, estando impregnada de fuertes sesgos patriarcales, obstaculiza la ciudadanía de las mujeres y cuestiona la legitimidad de la democracia y la igualdad de derecho (Montenegro, S., 2009, p. 1).

Los límites actuales de la ciudadanía de la mujer deben buscarse en los orígenes del patriarcado contemporáneo y de la exclusión de las mujeres de la democracia. Los defensores modernos de las ideas de igualdad, Hobbes, Locke y Rousseau, al no poder excluir a las mujeres, recurrieron a un argumento ontológico para hacerlo, apoyándose en la idea de que la naturaleza femenina las colocaba en una posición de subordinación en todas las relaciones sociales, lo que en la práctica convertía a las mujeres en súbditas. Las mujeres quedaban así desprovistas de los elementos de una ciudadanía plena y activa, sin capacidad de elección, de participación, de distribución de la riqueza y de reconocimiento. En este contexto, desde la década de los 90 del siglo XX, se han producido numerosos debates sobre la modernización del Estado y recomendaciones institucionales. Algunos de estos importantes instrumentos internacionales son: la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (Naciones Unidas, 1979), las Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de las mujeres (Naciones Unidas, 1985), y la Plataforma de Acción de Beijing (Naciones Unidas, 1995), entre otras.

En su visión crítica 'Aproximación al concepto de Ciudadanía europea desde la perspectiva de género: El presupuesto político de la transversalidad', Saldaña señala que desde un punto de vista formal, en los sistemas de democracia representativa el concepto de ciudadanía alcanza su máxima expresión en el derecho a acceder en condiciones de igualdad a la representación, en su dimensión positiva y negativa, las dos facetas de la representación,

sufragio activo y pasivo (Saldaña, M. N., 2006, p. 136). La autora señala también que, si bien los países democráticos han alcanzado el máximo del primer estadio, al reconocerse el derecho de sufragio activo a todos los ciudadanos sin distinción de sexo (sufragio universal), el segundo estadio, la incorporación de la mujer a la representación política en condiciones de paridad está lejos de su plena realización (Saldaña, M. N., 2006, p. 136). Desde esta perspectiva, más que hablar de la incorporación de la mujer a la vida pública, debería por tanto referirse a la incorporación de la mujer a la ciudadanía plena, al estatus pleno de ciudadana. Desde que la autora escribiera su artículo, se han alcanzado cuotas de representación de la mujer en muchos países que se aproximan a la paridad¹³⁵. En una educación para la ciudadanía compartida, adoptar una perspectiva de género nos parece *sine qua non*. De hecho, uno de los aspectos que dividen las diferentes concepciones de la ciudadanía es precisamente la que supone estar en la vida con un determinado género, ocupando las mujeres una posición de inferioridad por razones de dominio económico (típicamente la desigualdad de salarios en occidente), o culturales (típicamente la diferencia en términos de libertades personales entre los musulmanes). Si la ciudadanía compartida se define ante el interés común, considerar el debate sobre la igualdad de géneros sería deseable en todas las comunidades y confesiones de los Estados miembros de la UE, y un valor europeo que todos tendríamos que sentir o estar dispuestos a asumir.

4.4. Ciudadanía activa

Algunos autores de las últimas décadas han influido en el concepto de ciudadanía activa. Citemos algunos. El politólogo Ronald Inglehart publicó el libro *The silent revolution* (Inglehart,

¹³⁵ En el caso del penúltimo gobierno español, 11 de los 18 cargos los ocupan mujeres, por encima de los países más paritarios de Europa, como Finlandia, Suecia y Noruega. Desde el 12 de julio de 2021, el gobierno español es de mayoría feminista, conformándolo 14 mujeres y nueve hombres (<https://www.lamoncloa.gob.es/gobierno/composiciondelgobierno/Paginas/index.aspx>). La actual Comisión Europea es la primera de la historia prácticamente paritaria en cuestión de género: 13 mujeres, incluida la presidenta (Ursula von der Leyen), y 14 hombres (https://ec.europa.eu/commission/commissioners/2019-2024_es).

R., 1997), en el que se refería a la revolución silenciosa de los valores, creencias y comportamientos occidentales. Desde su enfoque, enuncia un marco conceptual en el que se propone romper la mera fundamentación en las condiciones materiales de la vida e incorporar la dimensión subjetiva del cambio de valores. El estudio de la calidad de vida surge, según este autor, como aspecto de la consolidación de los valores denominados post materialistas. Ulrich Beck (2006) teorizó la ‘sociedad del riesgo’ a mediados de la década de 1980, que definía como una forma sistemática de lidiar con peligros e inseguridades inducidos e introducidos por la propia modernización, entendiendo por modernización las oleadas de racionalización tecnológica y cambios en el trabajo y la organización social, además de cambios en las características sociales, en los estilos de vida, en la expresión amorosa, en las estructuras de poder y en la participación política. El sociólogo Anthony Giddens considera que la actual es “una sociedad en la que los mecanismos de confianza se desplazan de formas interesantes e importantes [...]. Lo que puede denominarse confianza activa se hace cada vez más significativo para el grado en que surgen relaciones sociales pos-tradicionales” (Beck, U., Giddens, A., y Lash, S., 1997; 2001, pp. 222-235).

Manuel Castells reflexionó sobre la ‘sociedad red’ (Castells, M., 1996), que estaría conformada por una estructura social compuesta por redes activadas por tecnologías de la comunicación y la información (TIC), que procesan, almacenan y transmiten información sin restricciones de distancia, tiempo o cantidad, en un contexto nuevo de funcionamiento de la sociedad basada en la globalización que se ha ido desarrollando gracias a Internet. En su visión, las formas sociales carecen de valores. “Tanto pueden besar como matar” (Himanen, P., 2001, p. 117), nada hay de personal en lo que hacen. Y en este sentido, la red sería un autómata donde los actores e instituciones sociales programan las redes y luego imponen su lógica estructural a sus componentes humanos. La implicación de los ciudadanos en la construcción activa de ciudadanía es catapultada por el uso de las comunicaciones electrónicas y el imparable acceso a la información. El ciudadano activo se involucra en todos los ámbitos que afectan a la comunidad en la que vive y participa, comunidades que van desde lo nacional e internacional hasta lo local. Se considera que las comunidades con ciudadanos activos funcionan mejor, precisamente porque promueven el comportamiento solidario. Como

ejemplo notable se encuentra la explosión de las actividades de voluntariado, que ocupan a millones de ciudadanos en el mundo.

Hoskins y Mascherini definen la ciudadanía activa como “la participación en la sociedad civil, la comunidad y/o la vida política, caracterizada por el respeto mutuo y la no-violencia, y en acuerdo con los derechos humano y la democracia” (Hoskins, B., Mascherini, M., 2009, p. 462). Esta definición está en línea con la de educación para la ciudadanía propuesta por la Comisión Europea en 2017 en el informe *Eurydice* sobre este tema (Eurydice, 2017). La educación para la ciudadanía es un área que tiene como objetivo la promoción de la coexistencia armoniosa y del beneficio mutuo que se deriva del desarrollo de los individuos y de las comunidades en las que viven. En las sociedades democráticas, la educación para la ciudadanía contribuye a que los estudiantes sean ciudadanos activos, informados y responsables, y que quieran y sean capaces de responsabilizarse de sí mismos y de sus comunidades en los niveles nacional, europea e internacional (Eurydice, 2017).

La UNESCO se refiere al término ‘ciudadanía democrática activa’ como una de las características esenciales de una sociedad sostenible, y afirma que hay que ‘educar ciudadanos cuidadosos y responsables comprometidos con la paz, los derechos humanos, la democracia y el desarrollo sostenible, abiertos a otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, que respetan la dignidad humana y la diferencias, y capaces de prevenir conflictos o resolverlos por medios no violentos’¹³⁶. El informe del *International Civic and Citizenship Education Study* de 2016 (Schulz, W. et al., 2016), define educación para la ciudadanía en términos de compromiso cívico. Según el informe, los estudiantes deben ser capaces de obtener información sobre los asuntos que emerjan de la vida cívica y política, debatir aspectos de la vida cívica y política con compañeros y adultos, y estar dispuestos al compromiso activo en la sociedad. Si nos preguntamos cuáles son las fuerzas a favor de la ciudadanía activa, Donlevy et al. (2019) nos ofrecen una visión de la que destacamos algunos puntos a continuación.

¹³⁶ Traducción propia de http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/mod07.html

La esperanza de vida se incrementa en general y en las sociedades posindustriales en particular, lo que posibilita que los adultos mayores permanezcan más tiempo comprometidos con la sociedad y formen una fuerza productiva contribuyendo a la vida cívica de sus comunidades. Sin embargo, según Eurostat, sólo un 11,9% de la población decía en 2017 que se sentían ciudadanos activos, habiendo participado en reuniones, firmado peticiones o participando de otra manera en actividades relacionadas con los grupos políticos, las asociaciones o los partidos¹³⁷. El nivel de educación también está directamente relacionado con el de participación: a mayor nivel de educación, mayor implicación en tales actividades (el 20.8% de la población de la UE con educación superior informaba de tal implicación, frente a 5.6% de los que tenían un nivel básico de educación). Las tecnologías digitales están facilitando igualmente el paradigma del envejecimiento activo definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS)¹³⁸ y promovido por la Comisión Europea. Forma parte del paradigma en la concepción europea de vida independiente (Cabrera, M. y Malanowski, N. (eds), 2009).

La Comisión Europea, en la propuesta de Recomendación del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2018), se refiere a la necesidad de aprovechar el potencial de la educación y la cultura como impulsores de la creación de empleos, de la justicia social, de la ciudadanía activa y como medio de experimentar la identidad europea en toda su diversidad en nuestras sociedades cada vez más globales, diversas y móviles. Tanto la Comisión Europea, como el Comité Europeo Económico y Social (EESC), el Consejo de Europa (CoE) y la UNESCO, han sostenido la ciudadanía activa con el apoyo a la Declaración de París de 2015 sobre la promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación, en la que se afirma que “el propósito fundamental de la educación no es solo el desarrollo de conocimiento, habilidades, competencias y actitudes e inculcar los valores fundamentales, sino también ayudar a los jóvenes, en colaboración estrecha con los padres y las familias, a

¹³⁷ Véase <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20170914-1> Las diferencias entre los estados miembros eran significativas: Francia (24.6%), Suecia (22.1%) y Países Bajos (24.6%) presentaban mayores índices de participación, mientras que para Chipre (2.1%), Eslovaquia (2.8%) y Rumanía (3.6%) eran los menores.

¹³⁸ La OMS define envejecimiento activo como el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen.

llegar a ser miembros activos, responsables y de mentalidad abierta de la sociedad” (Ministros de Educación de la UE, 2015).

El EESC habla de ciudadanía activa como el adhesivo que mantiene a la sociedad cohesionada (Comité Económico y Social Europeo, 2012). El Consejo de Europa emplea el concepto de ‘educación para una ciudadanía democrática’, señalando a la participación en la vida cultural y política como un derecho humano (Consejo de Europa, 2010), viendo igualmente la educación para una cultura democrática como una forma de combatir el auge de la violencia, el racismo, el extremismo, la xenofobia, la discriminación y la intolerancia. En 2010 el Consejo de Europa adoptó la Carta Europea sobre la Educación de la Ciudadanía democrática y la Educación de los derechos humanos (Consejo de Europa, 2010). A escala global, la UNESCO señala la importancia de la ciudadanía democrática activa en la educación global en un mundo cada vez más conectado, donde se producen violaciones de los derechos humanos, desigualdad y pobreza que amenazan la paz y la sostenibilidad (UNESCO, 2020).

Existen numerosos enfoques y modelos de educación de la ciudadanía activa en Europa. Por ejemplo, el ciclo de indagación (‘preguntar-investigar-crear-discutir-reflexionar-preguntar de nuevo’) (Casey, L., y Bruce, B. C., 2011) o el de planificar-adentrarse-evaluar (PAE), propuesto por De Lange (2011) para que los estudiantes participen activamente en la planificación y evaluación de intervenciones educativas. La educación para ciudadanía activa tiene la capacidad de conectar sectores formales y no formales de la educación, conectando escuelas, ONGs y centros de formación. La importancia del sector no formal ha sido enfatizada, además de por la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2018), por el Consejo de Europa¹³⁹ y por la UNESCO¹⁴⁰. La educación para la ciudadanía activa está estrechamente relacionada con la educación para la ciudadanía compartida tal como la entendemos. Fomentar la primera implica fomentar la segunda.

¹³⁹ <https://www.coe.int/en/web/enter/non-formal-education-youth-work>

¹⁴⁰ <https://en.unesco.org/themes/gced/action>

Capítulo V. Valores

1. Teorías sobre valores desde diferentes disciplinas

Nos adentramos ahora en la cuestión de los valores. Nos preguntamos, ¿qué entendemos por valores o por orientación a ciertos valores? ¿cuáles son los que más encontramos en los seres humanos? ¿qué influye o determina nuestras preferencias y prioridades de valores como individuos y sociedades? ¿pueden cambiar las preferencias o prioridades de los individuos o las sociedades? Una limitación fundamental es que aún no se ha desarrollado una teoría de los valores que convenga a todos. Nuestro objetivo es entender mejor los valores de los europeos y su dinámica, de manera a proponer una educación para la ciudadanía compartida que se base en ellos. A continuación, exponemos resumidamente una revisión de la literatura sobre valores desde diferentes perspectivas.

Los trabajos de Thomas y Znaniecki (1918-1920) pueden ser considerados las raíces de los estudios de los valores humanos (García del Junco, J., Medina Susanibar, E., Dutschke, G., 2010, p. 37). M. Rokeach, en su trabajo *'The nature of human values'* (1973), impactó en la concepción académica al diferenciar los valores de otros constructos relacionados como las actitudes, los intereses y los rasgos de la personalidad, al tiempo que elaboró un instrumento que por primera vez trataba de medirlos. Otros, como Braithwaite y Law (1985), así como Schwartz y Bilsky (1987) lo siguieron. Shalom H. Schwartz ha enriquecido la teoría original de Rokeach, planteando un modelo teórico de 10 valores universales. El modelo de Schwartz pone énfasis en la base motivacional, como explicación para la estructura de los valores, y sugiere la universalidad tanto de la estructura como del contenido de los tipos motivacionales de los valores. El modelo de Schwartz reunió datos consistentes que corroboran la teoría transculturalmente (Schwartz, S. y Sagiv, L., 1995) en más de 60 países (nos referiremos a su taxonomía de más adelante). Veamos una serie de definiciones clásicas de valores:

Tabla 8. Definiciones de ‘valor’ según diversos autores

Autor	Definición de Valor
Kluckhohn (1951)	Concepción, explícita o implícita, propia de un individuo o característica de un grupo, acerca de lo deseable, lo que influye sobre la selección de los modos, medios y fines de la acción accesibles
Allport (1961)	Una creencia a partir del cual el hombre actúa por preferencia
Rokeach (1973)	Una creencia duradera de que un modo de conducta o estado de existencia específico es personal o socialmente preferible a un modo de conducta o estado de existencia opuesto o alterno
Hofstede (1984)	Una tendencia general a preferir ciertos estados de cosas sobre otros
Schwartz y Bilsky (1992)	El concepto de un individuo sobre una meta transituacional (terminal o instrumental) que expresa intereses (individualistas, colectivistas o ambos) relacionados con un dominio motivacional (disfrute, poder...) y evaluado en rangos de importancia (de muy importante a sin importancia) como principio guía en su vida.
Fisher (1993)	Aprendizajes estratégicos, convicciones estables en el tiempo con relación a que un determinado modo de conducta es preferible a su opuesto
Etkin (1994)	Concepciones, explícitas o implícitas, propias del individuo o características de un grupo social, acerca de lo deseable y que influye en la selección de los modos, medios y fines de las acciones disponibles
García y Dolan (1997)	Son estructuras del pensamiento que se mantienen preconfiguradas en el cerebro de cara a nuestra supervivencia como especie humana
Arciniega y González, (2000)	Representaciones cognitivas de necesidades universales expresadas por medio de metas transituacionales que se organizan de forma jerárquica y que se manifiestan en distintos contextos de la vida de las personas

Fuente: Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz (García del Junco, J., Medina Susanibar, E., Dutschke, G., 2010)

Desde la psicología, ya en 1920, Maurice Picard, en *‘The Psychological Basis of Values’* disertaba con profesores influyentes de su época (Bush, Dewey, y Urban) a propósito de los valores (Picard, 1920, p. 11). Urban, por ejemplo, decía que los valores, en última instancia, eran intrínsecos, mientras que Bush afirmaba que había dos clases de valores, unos inmediatos, intrínsecos e independientes, y otros que debían ser mediacionales, instrumentales y dependientes. John Dewey, el influyente académico en educación y

pedagogía, en su obra 'Democracia y educación' (Dewey, 1916) contribuyó al establecimiento de los cuatro principios de la educación democrática basada en valores: a) participación, por la que la educación es siempre inclusiva y debe ofrecer experiencias en la vida del grupo de manera que éstas sirvan para el desarrollo personal del estudiante de acuerdo con los fines de la sociedad; b) conocimiento, ya que el contenido de la educación y las normas de la sociedad son dinámicos (Dewey asocia dinamismo a un valor *per se*); c) diversidad cultural, ya que Dewey afirma que para que las sociedades culturalmente diversas sean una comunidad, debe existir una voluntad conjunta y deliberada de establecer valores comunes; d) comunidad, ya que para el autor la manera de crear comunidad se hace estableciendo comunicación entre sus miembros. Se trata de establecer procesos de educación que faciliten la conciliación de objetivos, creencias, aspiraciones y conocimiento, lo que permite a una sociedad tener una base común y por lo tanto una comunidad genuina. Para Dewey, no es suficiente vivir cerca o tener el mismo objetivo de trabajo, sino que es necesario tener un objetivo común, lo que nos remite una vez más a la idea de 'destino compartido' de la ciudadanía compartida. Dewey es igualmente precursor de la educación para la ciudadanía compartida al referirse a la voluntad deliberada de establecer valores comunes en las sociedades diversas.

Según Daphna Oyserman, los valores son estructuras cognitivas internalizadas que guían en las elecciones evocando un sentido básico de lo que está bien o mal, un sentido de las prioridades, y la voluntad de encontrar sentido y ver patrones de comportamiento. Como otros constructos, los valores pueden ser estudiados a escala individual o de grupo. Es decir, las sociedades culturas y otros grupos sociales tienen normas basadas en valores. Las prioridades y orientaciones describen lo que la gente debería hacer si tienen que actuar ante algo bueno, moral, o basado en valores (Oyserman, 2015). Los psicólogos se han interesado por cómo los valores se distinguen de otros conceptos (motivaciones, objetivos y actitudes), o por cómo se pueden observar mejor, si a escala individual o a escala contextual, como un aspecto identificable dentro de las estructuras sociales.

La psicología también se ha preguntado por la cuestión crucial sobre qué implican los valores para el comportamiento. En general, para saber cómo se distinguen, lo que se suele

hacer es pedir a los individuos que puntúen la importancia que atribuyen a ciertas aseveraciones para sí o para el grupo. Estos métodos se apoyan en los juicios que emite el individuo y están sujetos a las mismas limitaciones que cualquier otra autoevaluación, como por ejemplo la deseabilidad social (o necesidad de quedar bien con el encuestador a la hora de responder). Oyserman (2015), también señala que una literatura emergente muestra que se utilizan técnicas de primado (*'priming'*), un efecto relacionado con la memoria implícita por el cual la exposición a determinados estímulos influye en la respuesta que se da a estímulos presentados con posterioridad. De esta manera, los valores se ponen en evidencia sólo cuando nos vienen a la mente, con lo que el valor en cuestión depende del contexto considerado. Así, según esta autora, los valores relacionados con la lealtad (por ejemplo, el patriotismo), y la aceptación de la autoridad (por ejemplo, el tradicionalismo), están asociados con una mayor confianza en los gobiernos. Este efecto ocurre sólo en contextos en los que las funciones del gobierno se consideran relevantes para dichas funciones (por ejemplo, la confianza en el gobierno a la hora de elegir gastos de defensa) y no de otra manera (por ejemplo, la confianza en el gobierno en cuestiones de sanidad).

Con la publicación de *The Polish Peasant in Europe and America* (Symmons-Symonolewicz, 1968) el estudio de los valores culturales recibió un fuerte ímpetu con contribuciones de numerosos autores. Kluckhohn y Strodtbeck, postularon que los sistemas de valores culturales son variaciones de un conjunto de orientaciones elementales que emanan de las respuestas a cinco preguntas básicas sobre el ser humano: ¿cómo es la naturaleza humana? (maligna, neutral, una mezcla, o buena); ¿cómo se relaciona el ser humano con lo natural o lo sobrenatural? (subyugándose, en armonía o dominando); ¿cuál es la naturaleza del tiempo? (pasado, presente o futuro); ¿cuál es la naturaleza de la actividad humana? (ser, convertirse, o hacer); y ¿cuál es la naturaleza de las relaciones con los demás? (estamos unidos verticalmente, horizontalmente o simplemente como individuos separados) (Hills, M. D., 1961). Estos autores enunciaron un sistema para comparar valores en términos de su nivel de generalización y función en el discurso y en la conducta, sugiriendo que los valores se situarían en una pirámide de generalización ascendente. Así, para cada sociedad, proponían unos pocos valores centrales o focales, que constituían la 'vida buena'. Dichos

valores incluían, por ejemplo, la felicidad, la virtud, la belleza y la moralidad. Las cinco cuestiones básicas siguen siendo objeto de estudio al preguntarnos si las sociedades difieren en su propensión a aceptar las relaciones verticales en las que el diferencial de poder es claro. De hecho, el poder, como valor, ha persistido en diferentes taxonomías, y se trata probablemente de uno de los más anclados en la naturaleza del ser humano.

Schwartz (2005) afirma que cuando se piensa en valores, se piensa en lo que es importante para la vida (independencia, sabiduría, éxito, bondad, placer, etc.). Así, los valores son definidos como metas transituacionales deseables, variables en importancia, y que sirven como principios conductores para la vida de las personas. De hecho, los diversos autores consideran los valores como 'concepciones de lo deseable'. La definición de los valores se ha ido homogenizando desde Thomas y Znaniecki. Schwartz resume las principales características de las concepciones de valores implícitas en los diferentes teóricos e investigadores: los valores son creencias vinculadas a las emociones y a las cogniciones; los valores son un constructo motivacional, es decir, son metas deseadas que las personas intentan lograr; los valores trascienden las acciones y situaciones específicas (son metas abstractas); la naturaleza abstracta de los valores los distingue de conceptos tales como las normas y actitudes, las cuáles se refieren a acciones, objetos o situaciones específicas; los valores guían la selección o evaluación de las acciones, las políticas, las personas, y los eventos (en otras palabras, los valores sirven como estándares o criterios); los valores se ordenan por la importancia que tienen, respecto de otros; y, por último, los valores de las personas forman un sistema ordenado de prioridades que los caracteriza como individuos. Aunque las características señaladas son comunes para todos los valores, el aspecto crucial que permite la distinción entre los valores es el tipo de meta u objetivo motivacional que expresan (Schwartz, S., 2005).

Hofstede (1984) recomienda que los valores incluyan tanto lo deseable (lo que los individuos deberían desear), como lo deseado (lo que efectivamente desean) (García del Junco, J., Medina Susanibar, E., Dutschke, G., 2010, p. 20). El cuadro siguiente presenta algunas diferencias significativas, entre la concepción de los valores como lo deseado, y la concepción como lo deseable.

Tabla 9. Los valores como ‘lo deseable’ y ‘lo deseado’

Lo deseable	Lo deseado
Representa la dimensión cultural de los valores.	Representa la dimensión personal de los valores.
El efecto de la deseabilidad social es inherente.	Tiene menor contenido moral o directivo.
Tiene poco poder predictivo en cuanto a las conductas, hace referencia a una situación ‘ideal’, con poco asidero en lo cotidiano.	Es mejor predictor de conductas, pues refleja lo que la persona realmente quiere o busca en la vida.
Su función principal es la de evaluar la conducta propia y de otros.	Está relacionado con las motivaciones como constructo.
Está presente en el discurso y tiene un gran poder de racionalización	

Fuente: Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz (García del Junco, J., Medina Susanibar, E., Dutschke, G., 2010, p. 40)

Una definición conciliadora sería que los valores son "los principios y creencias morales o las normas aceptadas de una persona o grupo social", o "los principios o normas de comportamiento; el juicio de uno sobre lo que es importante en la vida". De hecho, las teorías de los valores difieren según la disciplina que los contemple. Si en psicología se trata del estudio del comportamiento humano y las creencias sobre cuya base actuamos, desde la sociología, los valores personales son los que se tienen generalmente dentro de una comunidad en particular. El enfoque sociológico es sobre cómo evolucionan los valores con un cambio en la situación. Además, el comportamiento de un grupo en particular en una situación social está influenciado por la prioridad que se a los valores en cuestión y a las creencias.

Desde la psicología social, encontramos la Teoría de los fundamentos morales de J. Haidt y J. Graham (Haidt, J., 2013), quienes en su libro *‘The Righteous Mind’* (‘El pensamiento correcto’), desarrollaron la Teoría de los fundamentos morales, que explica los orígenes y las variaciones de los valores sobre la base de fundamentos morales, innatos y modulares. La teoría sigue desarrollándose. De hecho, los autores advierten de que a los seis constructos hasta ahora enunciados (el cuidado, la justicia, la libertad, la lealtad, la autoridad y la pureza)

podrían añadirse otros. Las definiciones de estos constructos, que incluyen valores y sus opuestos, quedarían así: Cuidado/daño: aprecio y protección de los demás. Justicia (o proporcionalidad)/engaño: justicia representada por un acuerdo con normas compartidas. Libertad/opresión: rechazo de la tiranía. Lealtad (o endogrupalidad)/traición: mantenerse con su grupo, familia o nación. Autoridad (o respeto)/subversión: obedecer a la tradición y a la autoridad legitimada. Santidad (o pureza)/degradación: desagrado por cosas desagradables (comidas, acciones).

La importancia que cada individuo dé a cada constructo moral fundacional definiría, según esta teoría, sus valores, su afinidad política y sus preferencias. Por ejemplo, aquéllos que se identifican con el liberalismo político dan una mayor importancia moral al cuidado o a la justicia que al resto de los constructos, mientras que los afines a las ideas políticas conservadoras dan más importancia moral a la autoridad. En la Teoría de los fundamentos morales, se propone que la moral humana surge a través de los principios de primacía de los procesos automáticos y afectivos en el juicio moral, de que el pensamiento moral es para el quehacer social, de que la moral une y construye grupos sociales, y de que la moral (para las personas y las culturas) va más allá de los valores de justicia y cuidado (Haidt, J., Jonathan y Craig J., 2004, p. 62). El cuidado se refiere al deseo innato de proteger a los propios hijos de cualquier daño, lo que se debe a su vulnerabilidad inherente, que convierte a los cuidadores en sus protectores. Hoy en día, este concepto se ha expandido para incluir el deseo común de proteger a cualquiera que se encuentre en la parte inferior de la escala social. Es lo que llamaríamos 'solidaridad' (por su relevancia para la ciudadanía compartida, dedicamos un capítulo a esta orientación). La equidad admite diferentes significados. Aunque la equidad evoque justicia, la justicia formal que se deriva de las leyes y la justicia social que creemos como necesaria, suelen estar en desacuerdo. La equidad también puede referirse a la igualdad de oportunidades, si bien los resultados pueden ser diferentes ante la igualdad de oportunidades. La base de la autoridad se relaciona con tener jerarquías en la interacción social. Muchos considerarían que no es pernicioso carecer de alguien que esté al mando de la sociedad para que ésta sea justa y funcional, pero tener un dictador que tome las decisiones puede ser la perversión de la autoridad necesaria. La lealtad emana de nuestro impulso

atávico de formar fuertes conexiones sociales. Somos seres tribales y seguimos formando grupos muy cohesionados entorno a la religión, la filiación política o los equipos deportivos, por ejemplo. La pureza se relaciona con el reflejo innato de evitar contagios, de higiene ante una posible contaminación. La pandemia del SARS-CoV-2 es un caso evidente de cómo buscamos la higiene como primera necesidad. En tiempos más recientes, la pureza se vincula con formas alternativas de expresión sexual. La libertad, por otro lado, se refiere a nuestro deseo de estar fuera del control externo. El estilo de vida elegido está en consonancia con la necesidad de libertad para actuar como se quiera, y también de consumir y gastar como mejor nos parezca.

Bajo un enfoque exhaustivo, los valores se pueden definir como las orientaciones subyacentes que adoptan los individuos, las fuerzas motivadoras que se encuentran detrás sus elecciones y acciones (Bréchon, P., Gonthier F., 2014, p. 2). Los valores en su conjunto determinan el comportamiento de una persona o de la sociedad. Escuchamos aseveraciones como: "dedicar su vida al trabajo"; "considero que hay muchas cosas más importantes: cada uno tiene su escala de valores"; "se están perdiendo muchos valores tradicionales", etc. Las personas valoran el precio, la deseabilidad, la utilidad, la calidad, las posesiones, o las acciones según baremos habitualmente llamados valores. La Real Academia Española (RAE) no incluye entre sus acepciones definiciones según las diferentes ciencias sociales. Loek Halman señala que aún no existe una teoría convincente sobre valores, y que no existe consenso al respecto. La jungla terminológica persiste, permitiendo diferentes interpretaciones y estimaciones, así como diferentes enfoques para investigarlos (Halman, L., 2010, p. 1.603). Cada una de las ciencias sociales (antropología, ciencias de la comunicación, ciencias políticas, demografía, economía, geografía, historia, lingüística, psicología, semiología, sociología) estudia los valores desde su perspectiva teórica propia. En economía, por ejemplo, el valor de los productos, bienes y servicios se estudian según su utilidad, y en general ésta se valora según la teoría de los precios.

Otra manera por la que se estudian los valores es por comparación. Las elecciones de los individuos, sus comportamientos, y las estructuras sociales se utilizan para inferir diferencias en sus valores. Implícita o explícitamente evaluamos o asignamos un valor a todo.

Las cosas son buenas o malas, verdaderas o falsas, virtuosas o inmorales, etc. Los valores son un medio importante para discernir estos aspectos. A los valores se les pueden también otorgar la potencia de priorizar, de ser imperativos morales. Los valores nos guían cual brújula interna. Se puede decir también que los valores son guiones que nos sitúan o enmarcan en el debate interno sobre qué buscar o qué evitar. Cada una de estas acciones implican un juicio (un juicio de valor), siendo los valores a su vez dinámicos, evolutivos, y de importancia relativa, pudiendo surgir de la socialización en el seno del grupo (habitualmente la familia). Los valores son códigos o principios generales que nos guían a la acción, pero no son acción por sí mismos, ni *checklists* sobre qué hacer y qué no hacer (Oyserman, 2015, p. 38).

La influencia de la educación, de la edad, de la categoría de empleo, y del estatus socioeconómico, han sido variables comúnmente consideradas como responsables en las preferencias de los valores, al menos entre europeos y americanos, así como la prestigiosa tesis de Max Weber sobre la influencia de la religión (protestantismo vs catolicismo) en los valores del trabajo en Europa (Weber, M., 1930). La influencia de la educación sigue estando en el debate de manera prominente, siendo el objeto central que la educación conlleve un distanciamiento de los valores tradicionales (sumisión a la autoridad, obediencia...).

Schwartz define los valores como formas de articular los requisitos universales de la existencia humana, como son la supervivencia física, el intercambio social, y la continuidad del grupo (Schwartz, S., 1992, p. 4). Para este autor, los valores representan operacionalizaciones de estos requisitos que se agrupan en conjuntos semánticos (logro, autonomía, estimulación, hedonismo, universalismo, benevolencia, tradición, conformidad, seguridad y poder). Algunos de estos conjuntos son compatibles (por ejemplo, estimulación y hedonismo) y otros compiten (por ejemplo, autonomía y conformidad). Las teorías de valores en sociología estudian los valores personales comúnmente observados en el contexto de una comunidad. El interés y foco desde esta disciplina están, en buena medida, en la evolución de los valores según cambia el contexto. Es más, sabemos que el comportamiento de un grupo social determinado en una situación dada está influenciado por la prioridad que el mismo grupo dé a ciertos valores y creencias. Por otro lado, durante mucho tiempo el análisis sociológico de los valores ha sido objeto de sospecha por parte de muchos científicos sociales por la marca

dejada por la tradición marxista (Bréchon, P., Gonthier F., 2014), ya que esta tradición consideraba que las características objetivas (origen social, estilo de vida, nivel de educación, profesión, ingresos...) condicionaban sobremanera el modo de pensar y actuar de los individuos.

Rokeach desarrolló en 1974 el seguimiento de valores que lleva su nombre, un instrumento taxonómico que pide a los sujetos que puntúen por orden de importancia 18 valores terminales y 18 valores instrumentales. Los valores terminales de Rokeach se refieren a estados deseables de existencia, a saber: amistad verdadera, amor maduro, respecto hacia sí mismo/a, felicidad, armonía interior, igualdad, libertad, placer, reconocimiento social, sabiduría, serenidad, seguridad familiar, seguridad nacional, sentido de autorrealización, belleza, paz, una vida cómoda y una vida emocionante. Todos ellos son objetivos que a cualquier persona le gustaría alcanzar durante su vida, aunque estos valores varían según las culturas. Los valores instrumentales se refieren a modos de comportamiento preferidos, a saber: alegría, ambición, amor, pureza, autocontrol, capacidad, valentía, gentileza, honradez, imaginación, independencia, inteligencia, amplitud de miras, lógica, obediencia, utilidad, responsabilidad y perdón.

Cabe decir que la sociología contemporánea ha redescubierto la importancia del individuo como actor social (Bréchon, P., Gonthier F., 2014), de lo que inferimos que los valores humanos como individuos ganan su posición en esta disciplina. Se considera ahora que la experiencia individual y las justificaciones personales tienen su significado (Boudon, R., 2001), y por lo tanto que los sociólogos tienen que prestar más atención a la figura del individuo como ente autónomo. En otras palabras, la mirada sociológica debe tender a ver al individuo con más libertad a la hora de definir sus metas en la vida, los estilos de vida que desea llevar, e incluso decisiones trascendentes cómo cuándo y cómo desea morir (véanse los debates actuales sobre la muerte digna y la eutanasia).

El modelo de Schwartz nos resulta de interés por las razones teóricas que se exponen y por observar la evolución longitudinal de los valores europeos usamos la encuesta *European Social Survey* desde 2002 a 2018, basada en parte en dicho modelo y que constituye una base

empírica analizable. Su enfoque fue adoptado en 2002 por la *European Social Survey* (ESS), que a su vez mantiene elementos de la teoría de la modernización y postmodernización de Ronald F. Inglehart, que procede de la sociología y cuya base empírica es la *World Values Survey* (WVS), encuesta nacida a comienzos de los 80. Si bien los sistemas de valores de ambas teorías no son contradictorios, entre ellos hay importantes diferencias.

La teoría de Inglehart distingue en el nivel de las sociedades una estructura de valores bidimensional (Jorge, J. E., 2016). Según Inglehart y Wetzels (2005), las culturas particulares varían a lo largo de dos dimensiones, una con polos en los valores de Supervivencia versus los de Autoexpresión o Emancipación, y otra en que los valores Tradicionales se oponen a los Racionales y Seculares. Por otro lado, según Dobewall y Rudnev (2014), las estructuras de valores en el nivel de la sociedad y en el de los individuos son equivalentes o isomórficas. La teoría de Schwartz plantea, en cambio, estructuras de valores multidimensionales que, además, son diferentes en los niveles societal e individual (Fischer R., Vauclair C. M., Fontaine J. R., y Schwartz, S. H., 2010, p. 136). Las dos teorías coinciden en que los valores operan como una variable intermedia entre el desarrollo económico y la democratización. El desarrollo produce cambios en el sistema de valores de la sociedad y éste, a su vez, induce cambios concordantes en la esfera institucional. Ambas teorías tienden a coincidir también en los tipos de valores que son congruentes con la democracia (Jorge, J. E., 2016).

Según Schwartz, los valores pueden ser congruentes o entrar en conflicto entre ellos. Así, lo que haga un individuo persiguiendo su *Logro* personal puede ser compatible con la búsqueda de *Poder*, pero también podría entrar en conflicto con la *Benevolencia* y el *Universalismo*, que expresan preocupación por los demás. O bien, la *Estimulación*, que incluye la persecución de la novedad y el cambio, con frecuencia contradice a la *Tradicición*, mientras que ésta es congruente con la *Conformidad* con las normas sociales (Schwartz, S., 2006, p. 936). El autor observa que el individuo puede tomar decisiones cognitivamente disonantes, mientras que otras pueden producir reprobación social debido a su inconsistencia con los otros valores del individuo. Entre los valores, pues, hay relaciones dinámicas de compatibilidad y conflicto (Jorge, J. E., 2016).

2. Teoría de los Valores humanos básicos

La teoría de los Valores humanos básicos de Shalom H. Schwartz y Wolfgang Bilsky (1987), surgida de la psicología social, ha alimentado de manera relevante el debate teórico sobre valores e impactado de manera práctica el seguimiento de éstos. En su teoría, Schwartz (1992) proponía diez tipos de valores motivacionales en los seres humanos: logro, benevolencia, poder, universalismo, individualidad, hedonismo, tradición, seguridad, conformidad y estimulación. Los valores, según Schwartz, están relacionados con las metas a las que se dirigen y los valores que se encuentran asociados.

Tabla 10. Valores genéricos, metas y valores representados

Valor genérico	Meta al que se dirige	Valores representados
1. Poder	Poder y estatus social, autoridad, riqueza.	Poder social, riqueza, imagen pública
2. Logro	Éxito, competencia en acuerdo con las normas	Ambición, influencia, triunfo.
3. Hedonismo	Gratificación, disfrute de la vida	Placer, diversión, autoindulgencia.
4. Estimulación	Audacia, desafíos variados en la vida, emoción, novedad	Una vida emocionante, variada y atrevida
5. Autodirección	Libertad de acción, independencia, capacidad de elección.	Creatividad, libertad, curiosidad elección de las propias metas
6. Universalismo	Mentalidad abierta, belleza de la naturaleza y las artes, un mundo en paz, tolerancia, unidad con la	Igualdad, justicia social, sabiduría, protección del ambiente, unión con la naturaleza, belleza.

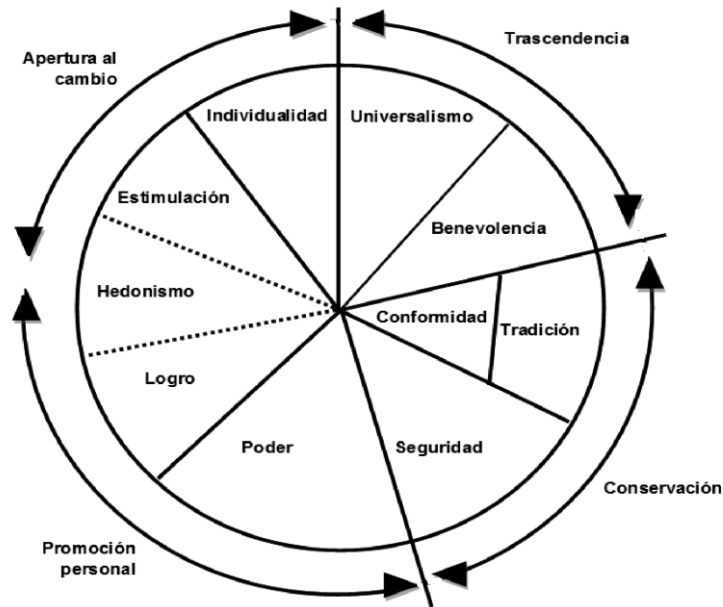
	naturaleza, protección de las personas y el medio ambiente.	
7. Benevolencia	Espíritu de servicio, honestidad, lealtad a las personas cercanas, responsabilidad.	Amabilidad, honestidad, responsabilidad, lealtad.
8. Tradición	Respeto, de las costumbres propias de la tradición cultural o de la religión.	Devoción, respeto a la tradición, humildad, dedicación, modestia.
9. Conformidad	Obediencia, autodisciplina, cortesía	Autodisciplina, educación, respetar a progenitores y mayores, obediencia. moderación de los impulsos, respeto de las normas.
10. Seguridad	Orden social, armonía, estabilidad de la sociedad y de las relaciones, pulcritud, reciprocidad de los favores.	Seguridad familiar, seguridad nacional.

Fuente: Adaptación de (Schwartz, S., Sagiv, L., Boehnke, K., 2000) por (Abella García, V., Lezcano Barber, F., Casado Muñoz, R., 2017, p. 127).

Schwartz utilizó el escalamiento multidimensional para comprobar el ajuste de los datos empíricos a su teoría, ya que permite mostrar de forma simultánea las relaciones entre todos los valores en un espacio bidimensional. De esta forma, la estructura del modelo de valores se presenta en un ‘circumplejo’¹⁴¹ (véase el Gráfico 25. Circumplejo de los valores de Schwartz). Schwartz explica su modelo a partir de las interacciones que se pueden dar entre los valores. Todas estas relaciones se podrían sintetizar en una estructura bidimensional compuesta por cuatro tipos de orden superior que combinan distintos tipos de valores: 1. Trascendencia: universalismo y benevolencia; 2. Promoción personal: poder y logro; 3. Conservación: seguridad, conformidad y tradición; 4. Apertura al cambio: estimulación e individualidad. Al compartir elementos de ambos, el Hedonismo se encuentra entre los tipos de orden superior trascendencia y promoción personal.

¹⁴¹ Un “circumplejo” es una representación gráfica formada por dimensiones ortogonales y círculos concéntricos que indican el nivel de intensidad de las relaciones, en nuestro caso entre los valores.

Gráfico 25. Circumplejo de los valores de Schwartz



Fuente: Schwartz y Boehnke (2004), adaptado por (Abella García, V., Lezcano Barber, F., Casado Muñoz, R., 2017, p. 128)

La posición de los valores no es aleatoria, dado que la fuerza de asociación disminuye a medida que la distancia entre ellas es mayor, es decir, que cuanto mayor sea la distancia entre dos valores menor será la relación entre ambos (ídem) (Abella García, V., Lezcano Barber, F., Casado Muñoz, R., 2017, p. 126). Por ejemplo, acciones que expresen hedonismo probablemente entrarán en conflicto con aquellas otras que expresen valores relativos a tradición. Por el contrario, esas acciones serán compatibles con aquéllas que expresen individualidad. Las diferencias individuales en los distintos valores son causadas por una combinación de características biológicas, experiencias vitales y la exposición a las normas culturales que la sociedad considera como deseables (Roccas, S., 2002, p. 5). Por ello, el circumplejo se basa en las relaciones entre los valores, que son dinámicas, y la compatibilidad entre las metas motivacionales que subyacen en ellos. Estas relaciones dinámicas explican que la expresión de cualquiera de los valores tendrá consecuencias a diferentes niveles (psicológico, práctico y social) que pueden ser compatibles o no con la persecución de otros valores (Roccas, S. et al., 2004, p. 6).

Debemos insistir en el dinamismo de los valores, sujetos a cambios longitudinales debidos a la evolución de la sociedad. Los eventos disruptivos impactan en la orientación a los valores. En los últimos años, por ejemplo, se habla de la existencia de una crisis de valores en los jóvenes (Casal, J.; Merino, R.; García, M., 2011, p. 1.161). Existe un acuerdo casi unánime por el cual se considera que la crisis económica de la década anterior tiene como causa última la crisis de valores de la sociedad actual (Almacellas, M. Á., 2013, p. 1123). Estamos en una época en la que los que la sociedad y los medios de comunicación nos invitan a vivir el momento de la forma más placentera posible, sin pensar en las consecuencias de nuestros actos, y a tomar decisiones encaminadas a la búsqueda del placer inmediato (Abella García, V., Lezcano Barber, F., Casado Muñoz, R., 2017, p. 125). La propia UNESCO (1998) considera que la sociedad actual se encuentra inmersa en una profunda crisis de valores, centrados únicamente en la economía, por lo que considera que las instituciones educativas deben centrarse más en fomentar las dimensiones morales y espirituales con mayor arraigo, ya que esta crisis de valores se centra más en aspectos éticos y morales que en aspectos intelectuales (Sharma, N., 2014, p. 66). La actual crisis sanitaria y económica causada por la pandemia del SARS-CoV-2 plausiblemente cambiará la orientación de los valores. De ahí el interés general de medirlos y el nuestro en particular al proponer una ciudadanía compartida basada en ellos.

Como veremos en el análisis del *European Values Survey*, prevalecen valores como la riqueza o el orgullo. Se considera igualmente que esta crisis de valores viene provocada por los medios tecnológicos (Dong, G. y Yi, L. Y., 2015, p. 82). Algunos creen que la televisión y el cine nos inducen a pensar que conductas que hace treinta y cinco años serían consideradas como intolerables, son ahora normales (Pajaziti, A., 2014, p. 140). Llevado al plano educativo se podría decir que muchos educadores de hoy en día consideran normales conductas que hace unos años serían consideradas como insoportables (Abella García, V., Lezcano Barber, F., Casado Muñoz, R., 2017, p. 215). Probablemente, la mundialización y la ausencia de una referencia frente al neoliberalismo sean la causa de que los valores imperantes se centren en el consumismo, el materialismo y el individualismo extremo. El impacto en los jóvenes que sólo han vivido un mundo unipolar ha podido ser extraordinario desde que cayera el muro de

Berlín. Con frecuencia, alcanzar el éxito personal con poco esfuerzo y la distinción individual marcada por las modas, se ha convertido en la prioridad absoluta de muchos jóvenes.

3. Valores europeos

En Europa, algunos valores culturales gozan de un consenso amplio, con unas distribuciones estadísticas normales (véanse los análisis cuantitativos más adelante). La mayoría de las personas comparten objetivos comunes tales como el deseo de prosperidad, seguridad y paz. No obstante, aunque existe un consenso amplio sobre los valores en tanto que ideales abstractos, a veces surgen contradicciones. Preguntas, ya recurrentes, se hacen más patentes si cabe en el contexto de la pandemia de la Covid-19. Por ejemplo, teniendo en cuenta que la seguridad puede chocar con el respeto a la privacidad ¿deberían las políticas públicas europeas intentar reforzar la seguridad fomentando el uso de la inteligencia artificial? ¿Hasta qué punto deberían las políticas públicas europeas deberían optar por apoyar las libertades individuales, como la libertad de expresión en las redes sociales, o restringirlas en ante los peligros de la desinformación o de la incitación al odio? Una cuestión que evoca cierto paralelismo es la de la libertad de circulación y el cierre de las fronteras en el espacio Schengen: ¿Debe primar el derecho a circular libremente o la contención de la propagación del virus? ¿Deben fomentarse las ayudas directas contra la pobreza creada por la pandemia, o bien incentivar a las empresas para que creen empleos reduciendo impuestos? Son algunos dilemas en los que los valores europeos (solidaridad, libertad, Estado de derecho...) juegan un rol esencial en la toma de decisiones.

A efectos de esta disertación, definimos los valores europeos como los enunciados en los Tratados fundacionales de la Unión, el Tratado de la Unión Europea, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión, y en los documentos oficiales y discursos pronunciados por los representantes de las instituciones europeas. No obstante, falta una definición clara y

sin ambigüedad de los valores europeos. El artículo 2 del Tratado de la Unión Europea dice que:

“La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, estado de derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres. El preámbulo de dicho Tratado también hace referencias a los valores: [...] inspirándose en la herencia cultural, religiosa y humanista de Europa, a partir de la cual se han desarrollado los valores universales de los derechos inviolables e inalienables de la persona, así como la libertad, la democracia, la igualdad y el Estado de derecho [...]” (UE, 2012, p. 17).

Por otro lado, la CDFUE, define la dignidad humana, la libertad, y la igualdad como valores, y la democracia y el estado de derecho como principios. Ian Manners (citado en (Foret F., Calligaro, O., 2018)) sugiere una distinción jerárquica entre normas básicas (*‘core norms’*) y las normas menores (*‘minor norms’*). Según este autor las normas básicas serían la paz, la libertad, la democracia, el Estado de derecho y el respeto por los derechos humanos. Las normas menores son la solidaridad social, la no discriminación, el desarrollo sostenible y la buena gobernanza. Según Manners, estas normas constituyen los nueve valores constitutivos de la Unión Europea, que tienen una mayor autoridad normativa y un alcance más general que los principios, que están orientados a la acción.

El Tratado de Lisboa reconoce varios valores constitucionales, incluyendo “el respeto por la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho, definido a efectos de la legislación europea por el Tribunal de Justicia de la UE e incluyendo la separación de poderes¹⁴², y el respeto por los derechos, incluyendo los derechos de las

¹⁴² El ‘Estado de derecho’ se preocupa de la limitación y de la revisión independiente del ejercicio de los poderes públicos. El Estado de Derecho promueve de este modo la democracia al establecer mecanismo de control y responsabilidad del poder público que tiendan a la salvaguarda de los derechos fundamentales, la protección de las minorías frente a la tiranía de las mayorías” (Criterios de verificación del Estado de derecho, <http://www.cepc.gob.es/docs/default-source/comisionveneciadoc/criterios-verificacion-estado-de-derecho.pdf?sfvrsn=0>)

personas pertenecientes a las minorías [...] estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad en la que prevalecen el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres.” (UE, 2007, p. 11). Estos ideales, se establecieron originalmente como base común para la gobernanza cuando la Unión de 15 miembros se amplió en 2004 y 2007 para incluir a 12 países Europa Central y Oriental. Los valores se ampliaron y se reforzaron en la CDFUE en 2010, haciendo hincapié en su preámbulo en que la UE buscaba preservar y desarrollar los "valores comunes, las libertades, la igualdad, la solidaridad, los derechos y la justicia" [...] "respetando la diversidad de culturas y tradiciones de los pueblos de Europa, así como la identidad nacional de los Estados miembros" (UE, 2012).

Se considera que los valores del Tratado de Lisboa y la Carta reflejan las aspiraciones y compromisos colectivos de los Estados miembros. El Tratado de Lisboa entró en vigor quizás en la cresta de la tercera ola de democracia en Europa, después de décadas de progreso. Desde entonces, numerosos documentos de la UE han reconocido la importancia de la democracia como, por ejemplo, el Marco estratégico de 2012 sobre derechos humanos y democracia y el Plan de acción 2012-2014¹⁴³. La Estrategia Global de la UE de 2016 decía que "una sociedad resiliente que se caracterice por la democracia, la confianza en las instituciones y el desarrollo sostenible es la base de un Estado resiliente"¹⁴⁴. Recientemente, un Plan de Acción para la Democracia ha sido lanzado por la Comisión (Von der Leyen, U., 2019). Sin embargo, en la última década, los eventos acaecidos sugieren que muchos de estos ideales se enfrentan a una creciente controversia. La Unión Europea ha atravesado una serie de crisis específicas: las consecuencias perturbadoras de la migración masiva, las nuevas amenazas a la seguridad derivadas de las relaciones con Rusia y Oriente Medio, la inestabilidad financiera de la eurozona y los efectos del calentamiento global. El Brexit refleja una victoria sin precedentes de las demandas euroescépticas de autodeterminación y soberanía nacional, rechazando la legitimidad de la UE.

¹⁴³ <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11855-2012-INIT/es/pdf>

¹⁴⁴ https://eeas.europa.eu/archives/docs/top_stories/pdf/eugs_es_.pdf, p. 18.

La Unión ha tenido que lidiar también con la erosión del orden mundial por parte de EE. UU., que ha causado la suspensión de las alianzas tradicionales (Desmond, D., Nugent, N. y Paterson, W. E. (eds.), 2017). Las políticas exteriores del ‘*America first*’ de Donald Trump han desgastado las relaciones transatlánticas sobre seguridad y comercio. Además, EE. UU. parece haber cesado de ser un defensor de la promoción de los derechos humanos y la democracia liberal en el mundo, mientras que la administración americana ha establecido relaciones cercanas con Arabia Saudí, Rusia e incluso Corea del Norte. Estos cambios amenazan las relaciones globales, el orden mundial basado en reglas y la cooperación internacional en muchos ámbitos, desde el comercio y la seguridad hasta la lucha contra el terrorismo, la ayuda en casos de desastre, los derechos humanos, el desarrollo sostenible y el cambio climático (Ikenberry, G. J., 2020). El mayor desafío directo de la influencia americana para los valores del Tratado de Lisboa quizás sea el de la constante erosión de la democracia liberal en Europa -y en todo el mundo-, y la creciente fuerza de partidos y líderes que defienden los valores del nacionalismo excluyente, el ‘supremacismo’ y el populismo autoritario. Con la elección de Joe Biden como presidente de los EE. UU., se abren expectativas de volver al multilateralismo. Así, por ejemplo, el nuevo presidente ha expresado su intención de volver a los acuerdos de París sobre cambio climático y a la OMS, así como de restablecer los lazos transatlánticos comerciales con la UE.

A pesar del reforzamiento de los valores arriba mencionado, quizás las ampliaciones de la Unión Europea de 2004 y 2007 derivaran en pérdida de cohesión del proyecto europeo. Según Jan Delhey, se corrieron riesgos para la democracia durante los períodos de tales ampliaciones a nuevos Estados miembros, incluidas sociedades de Europa central y oriental y los Balcanes, con una larga experiencia de vivir bajo el régimen autoritario soviético y con culturas históricas y tradiciones religiosas que ha diferido de las democracias liberales de Europa occidental (Delhey, J., 2007, p. 266). ¿Por qué los valores compartidos son relevantes para la integración europea? ¿Por qué en los procesos de integración regionales los Estados-nación deciden juntarse para cooperar? Encontramos varias escuelas de pensamiento al respecto, a veces con teorías dispares (Dunne, T., Kurki, M., Smith, S., 2013). Según estos autores, una mirada realista sugiere que los Estados-nación, en general, están motivadas para

cooperar por una ambición franca de poder y de seguridad, especialmente a través del despliegue de la fuerza militar. Desde este ángulo, la cooperación transfronteriza, como los acuerdos de comercio y seguridad, emergen cuando se cree que se maximizarán los intereses nacionales (Waltz, K., 1979). Una perspectiva alternativa a la tendencia norteamericana actual es la de las teorías liberales, que enfatizan que los Estados-nación colaboran en pro de sus intereses comunes (Mearsheimer, J., 2018). El rol de las organizaciones internacionales sería el de facilitar las alianzas de cooperación, en particular a fomentando vínculos de comercio que maximicen el crecimiento económico y la paz, generándose así relaciones de interdependencia.

Nicolás Mariscal señala que la perspectiva constructivista enfatiza que la cooperación multilateral se fortalece a través de los ideales compartidos, los valores comunes, y los sentimientos de identidad colectiva. Estas normas culturales de naturaleza informal unirían a ciudadanos, élites, y actores más allá de los Estados, como a los movimientos sociales transnacionales, reforzando así las instituciones. En el caso de la UE, las teorías constructivistas sugieren que los valores comunes profundamente arraigados, las ideas culturales, y los sentimientos de identidad europea, son la base para los acuerdos entre ciudadanos, Estados miembros y diseñadores de políticas europeas (véase (Mariscal, N., 2012)). Las prioridades de la UE, en consonancia con lo anterior, encontrarían su base en tales elementos para derivar la agenda sobre los asuntos más importantes, tales como la protección del medio ambiente, el crecimiento económico sostenible, o el desarrollo regional. La agenda actual de la UE se corresponde con estos elementos.

Nos preguntamos si existe evidencia sobre la divergencia de valores entre los ciudadanos europeos. Además, es clave para nosotros entender si hay cierta contestación a los valores del Tratado de Lisboa y, por lo tanto, un debilitamiento de la identidad europea. Las diferentes disrupciones mencionadas, y la última debida a la crisis del Covid-19, podrían hacernos pensar que sí, y que por lo tanto habría una amenaza a la integración europea al ser sus valores e identidad cuestionados. Un desacuerdo profundo sobre los valores comunes europeos podría ser contemplado como especialmente amenazante si sus ciudadanos no ven la pertenencia de la UE instrumentalmente beneficiosa para sus Estados, ya que tanto la

seguridad colectiva como el comercio, dos pilares fundamentales de la razón de ser de la Unión, estarían en entredicho. La exploración de estas cuestiones requiere un monitoreado sistemático en los diferentes Estados miembros para así poder llevar a cabo un análisis comparado de los valores del Tratado de Lisboa y sus tendencias a lo largo del tiempo.

Aunque los valores de la Unión expresados en los tratados y los documentos oficiales no son necesariamente equivalentes a los valores de los ciudadanos europeos, en la arena política, los valores europeos están adquiriendo una relevancia hasta ahora desconocida. Baste observar la nueva distribución de carteras del ejecutivo europeo, la Comisión Europea, donde los valores tienen una referencia de base. Nos parece de interés resumir aquí algunos de los mensajes clave a partir de las directrices políticas de julio de 2019 de la nueva presidenta de la Comisión Europea Ursula Von der Leyen (Von der Leyen, U., 2019) y la estructura del colegio de comisarios constituido en diciembre de 2019. Como se pueden leer en las mencionadas guías políticas, uno de los objetivos principales de la nueva Comisión es la salvaguarda y promoción de los valores comunes y de la democracia. Von der Leyen ha expresado su determinación en defender además el Estado de derecho, y ha propuesto iniciativas europeas como el Mecanismo legal para la ley europea (*The European Rule of Law Mechanism*¹⁴⁵) y el Plan de acción para la democracia europea (*European Democracy Action Plan*¹⁴⁶). La presidenta del ejecutivo europeo ha afirmado su convicción de que la Unión puede llevar a cabo con éxito la transformación digital si nos apoyamos en nuestras fortalezas y valores. La línea '*Investing in People, Social Cohesion & Values*', propuesta en el próximo marco financiero plurianual (MFP) 2021-2027¹⁴⁷, representa, por primera vez en el proceso de integración Europa, una base financiera sólida para alcanzar tales objetivos, mientras que el 'Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el programa Derechos y Valores'¹⁴⁸ es una importante base legislativa. Cabe señalar que el próximo programa marco de investigación e innovación de la UE para los años 2021-2027, 'Horizonte

¹⁴⁵ https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/upholding-rule-law/rule-law/rule-law-framework_en

¹⁴⁶ <https://carnegieeurope.eu/2019/11/06/six-ideas-for-rejuvenating-european-democracy-pub-80279>

¹⁴⁷ https://ec.europa.eu/info/strategy/eu-budget/documents/multiannual-financial-framework/2021-2027_en

¹⁴⁸ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018PC0383R\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018PC0383R(01)&from=EN)

Europa' tiene entre sus objetivos promover la sostenibilidad y la prosperidad, al tiempo que se propone la proyección de los valores europeos más allá de las fronteras de la Unión, objetivos consistentes con las directrices políticas de la nueva Comisión.

El reflejo de estas directrices en la estructura de la nueva Comisión y sus carteras tiene visos de convertirse en un verdadero hito. Nuevas carteras como 'Valores y Transparencia', 'Promoción del estilo de vida europeo', 'Democracia y demografía', 'Igualdad', y 'Una Europa más fuerte en el mundo', ejecutarán políticas que requerirán soluciones basadas en la evidencia. Otras carteras como 'Asuntos interiores' y 'Comercio' también se beneficiarán de los resultados de la investigación europea para sus políticas (por ejemplo, para las de migración o las de tolerancia-cero en el trabajo infantil). La idea es que los ciudadanos se impliquen en la vida política de una Unión Europea inclusiva. Para ello, la investigación debería ayudarles a entender el impacto de las desigualdades sociales y económicas en la participación política, en la confianza en las instituciones, en la Ciudadanía europea, en el Estado de derecho y en los derechos humanos.

Tendencias actuales como los populismos, la radicalización y la xenofobia, necesitan ser entendidas científicamente en el contexto de cambios y transformaciones aceleradas que caracterizan nuestra era digital. Para que el rol de la educación en valores para una ciudadanía compartida –nuestra hipótesis general- sea la clave, más investigación pluridisciplinar es necesaria. De hecho, aunque el estudio de los valores es antiguo, su aplicación en los discursos políticos y en la toma de decisiones políticas es un objeto de investigación relativamente nuevo. Y si bien existe un corpus de investigación sobre las bases psicológicas y sociales de los valores, como el arriba esbozado, carecemos de herramientas analíticas para entender bien su dinámica. Por ejemplo, se necesita entender mejor en qué consistiría una alfabetización emocional en valores, tanto para los jóvenes y su educación como para los ciudadanos en general. Como ya se ha mencionado, estudios bien conocidos como el *World Values Survey* (WVS)¹⁴⁹, el *European Values Study* (EVS)¹⁵⁰, el *International Civic and Citizenship Study*

¹⁴⁹ <https://www.worldvaluessurvey.org>

¹⁵⁰ <https://europeanvaluesstudy.eu/>

(ICCS)¹⁵¹, las series del Eurobarómetro¹⁵², y *TUI Stiftung Young Europe*¹⁵³, han mostrado la utilidad de sus datos y de su investigación. Convendría ahora encontrar las claves adecuadas para la educación e, idóneamente, encontrar un modelo de enseñanza basado en valores comunes.

¹⁵¹ <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>

¹⁵² <https://europa.eu/eurobarometer>

¹⁵³ <https://www.tui-stiftung.de/>

4. Políticas europeas para la enseñanza de los valores

Los ministros de Educación de la UE y el Comisario europeo de Educación Tibor Navracsics emitieron la Declaración de sobre la promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación en París en marzo de 2015. En ella, los ministros y el comisario afirmaban: “Como ministros responsables de educación y comisario europeo, tenemos el deber especial de garantizar que los valores humanistas y cívicos que compartimos se salvaguarden y se transmitan a las generaciones futuras. Seguimos unidos en nuestros esfuerzos para promover la libertad de pensamiento y expresión, la inclusión social y el respeto por los demás, así como para prevenir y abordar la discriminación en todas sus formas” (Ministros de Educación de la UE, 2015). La Unión Europea, en términos formales, es un proyecto supranacional fundado en los valores respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de derecho y respeto a los derechos humanos, que el Artículo 2 del TUE (UE, 2012) considera comunes a todos los Estados miembros. Por otro lado, el informe final del grupo de expertos sobre radicalización de la Comisión Europea afirma que la educación es esencial para la prevención de la radicalización, y que los enseñantes, educadores, y jóvenes trabajadores tienen un rol crucial en la promoción de la inclusión social y de los valores democráticos en la gestión de conflictos (High-Level Commission Expert Group on Radicalisation (HLCEG-R), 2018, p. 12).

Como ya en 1916 John Dewey afirmara en su obra ‘Democracia y educación’ (Dewey, 1916), la educación tiene un papel destacado en la inculcación de valores. Mientras que Dewey ponía énfasis en la necesidad de una educación cívica basada en la enseñanza de la ética, Émile Durkheim, en su obra póstuma afirmaba el carácter socializador de la educación (Durkheim, É., 1922; 1928; 1938). Estas dos concepciones se manifiestan en la Declaración de París mencionada, la cual reconoce además el valor de las competencias interculturales para el fomento de la cohesión social. La importante Declaración de París se articula en torno a varios objetivos, el primero de los cuales establece que la finalidad de la educación es “el desarrollo de las competencias cívicas, sociales e interculturales, promoviendo valores

democráticos y derechos fundamentales (inherentes al ser humano, que pertenecen a toda persona en razón a su dignidad), la inclusión social y la no discriminación, así como la ciudadanía activa” (Ministros de Educación de la UE, 2015). Esta visión de la ciudadanía desafía la idea de otredad, ofreciendo una mirada inclusiva en torno a la construcción de los valores compartidos y sugiriendo la idea de una ciudadanía compartida. No obstante, el objetivo político de la incorporación curricular en la formación reglada es tarea compleja, ya que la UE carece de competencias directas en materia de educación, por lo que cada Estado miembro puede realizar un diseño propio del modelo educativo. Dado el principio de subsidiariedad¹⁵⁴, bajo el que se rigen las políticas de educación en la UE, la incorporación curricular y la formación del profesorado representa un reto para las políticas europeas de educación. En este sentido, la subsidiariedad en educación puede ser contemplada como un freno a la integración europea.

Si bien los 28 Estados miembros acordaron el Artículo 2 del TUE, difieren en el enfoque sobre cómo enseñar los valores europeos comunes. De hecho, existe un debate permanente en cada país sobre qué valores comunes adoptar y promover. Como exponente de ese debate a escala europea, tras los ataques terroristas de París, los ministros de Educación de los Estados miembros de la UE formularon la Declaración de París. Tras la Declaración, la red *Eurydice*¹⁵⁵, que se encarga de realizar análisis a escala europea de los sistemas de enseñanza y las políticas de educación en Europa, publicó en 2016 un compendio de avances políticos en educación en el que se mostraba que en la mayoría de los países se habían intensificado los esfuerzos en la educación de las competencias sociales, cívicas e interculturales, especialmente en la educación secundaria (Eurydice, 2016, p. 10).

¹⁵⁴ El principio de subsidiariedad pretende determinar el nivel de intervención más pertinente en los ámbitos de las competencias compartidas entre la UE y los países de la UE. Se puede tratar de una acción a escala europea, nacional o local. Según el principio de la subsidiariedad, la UE solo puede intervenir cuando su actuación sea más eficaz que la de los países de la UE a escala nacional o local. Específicamente, para la aplicación o no del principio, se considera si la acción tiene aspectos transnacionales que no pueden ser regulados por los países de la UE, cuando la acción nacional o la falta de acciones contradicen los requisitos del tratado de la UE, o cuando la acción a nivel de la UE presenta ventajas manifiestas (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=legisum:ai0017>). Las políticas de Educación están sujetas al principio de subsidiariedad.

¹⁵⁵ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en

El Parlamento Europeo, en línea con la Declaración de París, también adoptó una resolución sobre el rol del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación (Parlamento Europeo, 2016) para el fomento de los valores europeos fundamentales. La resolución, que pone énfasis en la educación en ciudadanía, se refiere no sólo a las instancias políticas formales, sino también al rol de la sociedad civil y a las ONGs, así como en el contexto de iniciativas similares en la UNESCO. Por otro lado, el Consejo de Europa había puesto el foco en la democracia y los derechos humanos (Consejo de Europa, 2010), en particular en la democracia y los derechos humanos, mientras que la UE lo ponía en la ciudadanía activa, en la dimensión europea de la ciudadanía y en el apoyo a la democracia y a otros valores en las políticas de educación de los Estados miembros (Keating, 2014).

La UE dispone actualmente de un marco estratégico llamado *Education & Training 2020* (ET 2020)¹⁵⁶, un foro de intercambio de buenas prácticas y aprendizaje mutuo de cara a identificar evidencia y dar consejo en las reformas educativas. A través del llamado Método Abierto de Coordinación (MAC)¹⁵⁷, un mecanismo intergubernamental de carácter voluntario no vinculante que se aplica en ámbitos que son competencia de los Estados miembros (como el empleo, la protección social, la educación, la juventud y la formación profesional...), se estableció este grupo de trabajo con el objetivo de promover la ciudadanía y los valores compartidos de libertad, tolerancia y no-discriminación a través de la educación (Consejo de la Unión Europea, 2016). El propósito principal es que los Estados miembros se beneficien de los resultados del grupo de trabajo para el desarrollo de sus políticas tras la declaración de París. El grupo trabaja actualmente en el seguimiento de la Recomendación del Consejo sobre la promoción de los valores compartidos, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (Consejo de la Unión Europea, 2018).

Además de la declaración de París, otros documentos políticos relevantes para el desarrollo de la competencia intercultural y para el diálogo son la Comunicación de la Comisión de 2016 para el apoyo a la prevención de la radicalización que conduce al

¹⁵⁶ https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en

¹⁵⁷ https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=es

extremismo violento¹⁵⁸, el Plan de acción 2016-2017 sobre la integración de ciudadanos de terceros países¹⁵⁹, y la Resolución del Parlamento Europeo de 2016, sobre el papel del diálogo intercultural, la diversidad cultural y la educación en la promoción de los valores fundamentales de la UE¹⁶⁰. El grupo ET 2020 ha ido estimulando la educación para la ciudadanía y la cohesión social, al tiempo que otras iniciativas e investigación se han ido realizando con el apoyo europeo, como los estudios comparativos *International Civic and Citizenship education Study (ICCS)*. El trabajo del Parlamento Europeo *‘Teaching Common Values in Europe’* (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017) constituye una base empírica sólida y por esta razón consideramos relevante hablar sobre sus resultados.

4.1. La importancia de enseñar valores comunes en los currículos

En el estudio *‘Teaching Common Values in Europe’* (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017) se preguntó sobre de la importancia de la enseñanza de valores comunes (EVC) en los 28 Estados miembros de la Unión Europea. La respuesta se basa en la opinión de expertos de cada país. Los resultados mostraban que los expertos consultados consideran las políticas de sus respectivos países positivas o negativas, según sus estándares y las diferentes alternativas. Básicamente, para interpretar las opiniones de los expertos, los autores compararon dos conjuntos de datos: las puntuaciones (de 1 a 5) según las importancias acordada a la EVC; y otras informaciones obtenidas con cuestionarios. Combinando tales fuentes, obtuvieron una indicación sobre la importancia de la EVC en la Unión, distinguiendo al final entre países en los que es muy importante, moderadamente importante o poco importante. Austria, Bulgaria, Chipre, Finlandia, Alemania, Irlanda, Letonia, Malta, Polonia, Eslovaquia y el Reino Unido puntúan 4 ó 5 en la importancia dada en sus políticas educativas a la EVC (acuerdan mucha

¹⁵⁸ COM (2016) 379: <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/COM-2016-379-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>

¹⁵⁹ COM (2016) 377 final: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=ES>

¹⁶⁰ 2015/2139(INI): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0005&from=EN>

importancia). Además, según el estudio, utilizan un lenguaje altamente positivo para describir el rol de dicha enseñanza en sus respectivos países. En la República Checa, Croacia, Dinamarca, Estonia, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Rumania y Suecia la importancia atribuida es moderada. Por último, en Bélgica y en España, la importancia atribuida es baja. El experto belga entrevistado mencionó la segregación de su sociedad como razón principal. El español se refirió a la prioridad para preparar a los estudiantes para el mercado de trabajo, encontrando que la ley actual (LOMCE) no es favorable a la EVC, en la que ha de ha dejado de ser una prioridad. Es interesante observar que en Eslovaquia la educación en ciudadanía tiene baja prioridad, pero la importancia atribuida a la enseñanza de valores comunes es alta. En el caso de España ocurre lo contrario. Quizás, argumentan los autores, los casos eslovaco y español indicarían efectos inversos debidos a cambios en las políticas de educación (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017, pp. 35 y 37).

En lo que se refiere a los instrumentos políticos para la enseñanza de valores comunes (leyes y currículos nacionales principalmente), el estudio muestra diferentes políticas en la enseñanza de valores comunes. Conviene subrayar lo que lo autores dicen sobre las leyes de educación básica, que a veces contienen sólo un par de frases sobre los valores y principios de la educación en el país, por lo que suelen ser complementadas en los currículos nacionales. En los países donde los sistemas de educación están regionalizados (Alemania en sus Länder, España en sus comunidades autónomas o Bélgica en sus regiones) el análisis de la enseñanza de valores comunes es más complejo. Una conclusión del estudio es que la EVC no se debería limitar a la formulación de principios básicos en las leyes educativas, sino que sería deseable el desarrollo de tal enseñanza en los currículos nacionales o específicos. Según el estudio un enfoque curricular transversal puede significar que existen proyectos de EVC que trascienden las materias, que la EVC es parte de las materias de aprendizaje, o que a todos los profesores se les exige que pongan atención en la EVC. En la mitad de los Estados miembros, además de ser transversal, la EVC está integrada en alguna de las asignaturas orientadas a valores (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017).

Por otro lado, los resultados del estudio se parecen mucho al titulado '*Citizenship Education in Europe*' (Eurydice, 2012). Por ejemplo, el estudio de Eurydice también concluye que en alguna medida todos los países tenían un enfoque curricular en la educación en ciudadanía, dado que todos los profesores tienen objetivos en esta área, y que el enfoque transversal se complementa con asignaturas específicas. En resumen, en nueve Estados miembros no existen asignaturas específicas para la EVC, aunque ésta está integrada en una o varias asignaturas (Bélgica, Croacia, Finlandia, Hungría, Letonia, Malta, Países Bajos, Portugal y Suecia). En todos los demás Estados miembros, la EVC es transversal en los currículos y se incluye en una o dos asignaturas. Países en los que la EVC se encuentra en asignaturas obligatorias durante el período de enseñanza secundaria completo son la República Checa (*Basic of Civics and Social Sciences*); Estonia (*Civics*); Francia (*Civic and Moral Teaching*); Irlanda (*CSPE, Civic, Social and Political Education* y *Politics and Society*); Luxemburgo: *Citizenship Education* y *Life and Society*; Reino Unido (*Citizenship* y *SMSC Social, Moral, Spiritual and Cultural Education*); Bulgaria (*Citizenship Education*); Chipre (*Civics*); Dinamarca (*Social Studies*); Grecia (*Social and Civic Education*); Lithuania (*Civic Education*); Poland (*Knowledge about Society*); Eslovaquia (*Civic Education* y *Ethics para los estudiantes que no siguen educación religiosa*); Eslovenia (*Citizenship Education*). En algunos Estados miembros, las asignaturas para la EVC están integradas en los currículos de manera diferente. En Austria, la educación en ciudadanía se enseña sólo en la formación profesional. En otras formas de educación la EVC se combina con asignaturas como historia y economía. En Alemania, algunos *Länder* tienen asignaturas específicas para ECV (*Politische Bildung*), pero en otros se combinan con otras asignaturas. En Italia, no está claro en el estudio si *Citizenship and Constitution* es asignatura específica o transversal. En Rumanía, la EVC aparece bajo diferentes títulos (por ejemplo, *Critical Thinking* y *Children's Rights, Intercultural Education, Education for Democratic Citizenship* y *Economic and Financial Education*, o en el área curricular *Man and Society*). En España hay una asignatura específica, pero es opcional y se ofrece como alternativa a la asignatura de Religión. El informe concluye que hay una variedad de maneras en que la EVC está integrada en los currículos y que se corresponde con los hallazgos del seguimiento de ICCS de 2009 y el estudio Eurydice de 2012.

Por otro lado, siempre según (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017), existe un nivel de autonomía en las políticas educativas y de evaluación de la EVC según los Estados miembros. Las escuelas de Bélgica, Dinamarca, Lituania, Países Bajos y Eslovaquia gozan de un alto grado de autonomía en EVC. En Bélgica y Países Bajos, la 'libertad de educación' es un asunto políticamente clave. Los holandeses prescriben que todas las escuelas deben tener un mínimo de enseñanza en valores, pero los valores que se enseñen se dejan al criterio de los centros escolares. Es más, las escuelas son libres de enseñar valores que se correspondan con su ideario educacional o religioso. El caso neerlandés es paradigmático en cuanto a la atención que reciben la libertad de expresión y la libertad de religión, aunque en el país hay un notable auge de movimientos políticos de corte intolerante y xenófobo. La idea de aprender democracia participando activamente en las escuelas también es alentada por el Ministerio de Educación de ese país. Se presta igualmente una atención especial al acoso escolar (*bullying*) dentro y fuera de las escuelas, así como al respeto hacia la diversidad sexual (el Ministerio de Educación ha apoyado activamente el desarrollo de proyectos de sensibilización sobre diversidad sexual y las personas LGTBI). Por otro lado, mientras el Ministerio de Educación estimula actividades conjuntas entre escuelas con grupos culturales y sociales diferentes, un sistema altamente estratificado genera escuelas más homogéneas en un contexto de mayor segregación cultural y social. Hay un monitoreo para evaluar la competencia y conocimientos para muchas materias, pero no para la EVC. No obstante, en 2016 el gobierno neerlandés decidió establecer más control, bien que la razón, según algunos, puede que fuera impedir que hubiera escuelas coránicas ocultas en las escuelas habituales. Como conclusión general, el estudio concluye que no hay correlación entre la importancia dada a la EVC en los currículos y el nivel de autonomía ejercido en las escuelas.

4.2. El valor 'democracia' en los currículos

Cuando nos referimos a educación ciudadana, la idea de democracia es central, en particular en el mundo occidental. El concepto de democracia se puede conceptualizar de

varias formas, observándose una relación entre los valores de autonomía y la orientación a la comunidad, aunque estas relaciones pueden estar vinculadas de diferentes formas. Wiel Veugelers, citando a la filósofa Chantal Mouffe, se refiere a dos fundamentos de la democracia: “Un sistema político se caracteriza por la articulación de dos tradiciones diferentes, una tradición liberal: el Estado de derecho, la separación de poderes y la defensa de la libertad individual; por otro lado, la tradición democrática, cuyas ideas centrales son la igualdad y la soberanía popular” (Veugelers, W., 2019, p. 34). El primer fundamento define la originalidad de la democracia liberal como una *politeia*, una forma de comunidad política que garantizaría su carácter pluralista. El autor señala que cabe pensar, según Mouffe (2018), en una tensión agonística entre los principios liberal y democrático cuando se trata de aprender y enseñar una ciudadanía democrática crítica. Los valores morales, como la igualdad y la justicia social, son cruciales para equilibrar libertad y autonomía con la orientación a la responsabilidad ante la comunidad. Según Veugelers el futuro de la educación en un sentido crítico-democrático depende de lograr un buen equilibrio entre la autonomía y la orientación social, y en la vinculación permanente del empoderamiento personal y colectivo (Veugelers, W., 2019, p. 35).

Todos los Estados miembros de la Unión Europea son democracias (requisito *sine qua non* para la pertenencia a la Unión), por lo que no debería sorprendernos que la enseñanza de este valor compartido sea de importancia en sus políticas de educación. En el estudio de (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017), expertos de 11 Estados miembros (Austria, Bulgaria, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Hungría, Polonia, Eslovenia, España y Suecia) recalcaron la importancia de la democracia en la educación de sus países. Un ejemplo de democracia como principio de gobernación es el de Suecia, país en el que los documentos curriculares empiezan con la afirmación de que el sistema escolar está basado en la democracia. Un ejemplo de que la democracia es un objetivo clave es la política educativa búlgara, en la que la nueva *School Education Act* afirma que el “desarrollo de competencias para comprender y aplicar los principios de la democracia y el Estado constitucional es uno de los principales objetivos de la educación” (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017, p. 46). Sólo en una minoría de los Estados miembros se hace poco o ningún énfasis explícito sobre la

democracia en sus políticas de educación. Es el caso de Luxemburgo, por ejemplo, y tiene que ver con la ausencia de una política en EVC. En Francia también ocurre, aunque ello podría ser debido a que se habla de ‘valores republicanos’ en lugar de ‘valores democráticos’. Sería razonable pensar que incluso si la palabra democracia no está muy presente en los documentos políticos, aun así, habría consenso sobre la necesidad de que la educación nos haga avanzar en la democracia. Sin embargo, en el estudio, sorprende que los países que son más explícitos al incluir la enseñanza de la democracia en sus políticas educativas (7 de 11) también están en la categoría en la que la EVC es considerada muy importante. El estudio de la democracia, como valor en EVC, es visto por los autores a partir de tres componentes: participación, políticas democráticas y construcción de una sociedad democrática.

Aunque la media de 3.5 es prácticamente igual para todos las componentes (participación, políticas democráticas y construcción de una sociedad democrática), y por lo tanto se podría decir que la enseñanza de la democracia está bien situada en los Estados miembros, sin embargo, una puntuación del orden del 3.5 es moderada. Por ejemplo, los expertos de la República Checa, Portugal y Hungría asignaron un valor bajo a la importancia dada en las políticas educativas de sus países a la participación política. El análisis reveló que dos factores que limitaban la importancia acordada a la enseñanza de la democracia: una posición pobre de la democracia en el currículo, y la falta de práctica en enseñarla. Es interesante el caso de Eslovenia, donde se especifica el desarrollo de una alfabetización política, es decir del conocimiento del funcionamiento del sistema político del país en comparación con los regímenes totalitarios, sobre las instituciones democráticas, sobre la toma de decisiones democráticas, sobre los derechos humanos, sobre las organizaciones internacionales, y sobre los dilemas y problemas de orden económico social, ecológico, y ético, así sobre como el desarrollo del pensamiento crítico a través del conocimiento, el debate, el discernimiento y el diálogo (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017, p. 138).

4.3. El valor ‘tolerancia’ en los currículos

Tras la democracia, el estudio de W. Veugelers W. y colaboradores se centra en el valor ‘tolerancia’, un valor que también se refleja de manera visible en las políticas educativas de muchos Estados miembros. Por ejemplo, en Alemania, se explicita que en todas las leyes educativas de los Länder debe afirmarse que la democracia, la tolerancia y la participación han de ser fomentadas. En Eslovenia, los objetivos de todos los niveles de la educación deben incluir la tolerancia mutua, el desarrollo de la conciencia en igualdad de género, la ciudadanía democrática y la ciudadanía activa, así como el respeto a las diferencias. No obstante (y esto es diferente de la democracia), la ‘tolerancia’ no siempre tiene connotaciones positivas, ya que se puede decir que implica más aceptación de la otredad y menos la apreciación de la otredad. Este argumento es con frecuencia oído también en contextos cotidianos (¿deberíamos ser tolerantes con los intolerantes?; No quiero que se me tolere, exijo que se me considere un ciudadano de pleno derecho, con independencia de cuál sea mi fe). En Polonia, donde la tolerancia es considerada importante en la asignatura ‘*Knowledge about Society*’, se entiende de manera poco amplia. En los planes de estudios básicos, la perspectiva de la tolerancia, en contraste con la aceptación, parece alejar a los estudiantes de una participación en otros grupos sociales y culturales. Los estudiantes aprenden sobre ‘el otro’, en lugar de centrarse en los puntos en común (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017)¹⁶¹. El reto educativo para enseñar el valor tolerancia parece especialmente fuerte en este Estado miembro. Aun así, en general, la idea de tolerancia, expresada con esa palabra o con otros conceptos como ‘aprecio’, ‘compromiso respetuoso’ y ‘respeto mutuo’, sigue siendo importante en la política educativa de todos los Estados miembros. El estudio de Veugelers y colaboradores operacionaliza el concepto tolerancia centrándose en tres componentes: las relaciones interpersonales respetuosas, la tolerancia hacia otros grupos culturales, y el espíritu inclusivo.

¹⁶¹ Señalamos que recientemente (septiembre de 2020), un centenar de municipios y ciudades polacas se han autoproclamaron “zonas libres de ideología LGTBI”, es decir lugares donde se rechaza la tolerancia sexual en defensa de la familia tradicional. Aunque la proclamación no tiene ninguna validez legal, está cargada de una retórica que cuenta con el apoyo explícito del propio gobierno. La Comisión Europea ha vuelto a tomar partido en el asunto y ha advertido a Polonia de que “no tolerará más infracciones al Estado de derecho” (<https://elpais.com/internacional/2020-09-16/polonia-vuelve-al-punto-de-mira-de-la-comision-europea-por-permitir-zonas-libres-de-ideologia-lgtbi.html>)

Tabla 11. Puntuaciones de expertos sobre la importancia de las relaciones interpersonales, tarjetas de tolerancia a los demás y una sociedad inclusiva en la política educativa de su país

País	Componentes de la democracia en la educación		
	Relaciones interpersonales	Tolerancia hacia grupos culturales	Construcción de una sociedad inclusiva
AT	4	4	4
BE	5	4	2
BG	4	5	4
HR	3	3	3
CY	4	5	5
CZ	3	4	2
DK	1	1	1
EE	5	3	5
FI	5	4	5
FR	4	3	2
DE	3	4	3
HU	4	1	3
EL	3	3	3
IE	4	4	5
IT	4	3	4
LV	4	4	4
LT	4	3	4

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

LU	2	2	2
MT	5	4	5
NL	4	3	2
PL	5	5	4
PT	3	4	3
RO	2	3	2
SK	4	4	4
SI	5	5	4
ES	4	3	3
SE	4	4	4
UK	4	4	3
Media	3.8	3.5	3.3

Fuente: Estudio *'Teaching Common Values in Europe'* (Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V., 2017)

Como con la democracia, la puntuación media de la importancia del valor de la tolerancia en la política educativa de los Estados miembros de la UE es de 3.5/5. Sin embargo, las puntuaciones medias de los tres componentes de la tolerancia varían. El componente relaciones interpersonales puntúa medio punto más que el componente de construcción de una sociedad inclusiva, lo que puede ser indicador de la tendencia a la individualización de nuestras sociedades democráticas.

4.4. El valor 'solidaridad'

El Tratado de la Unión Europea (TUE) señala que el valor solidaridad prevalece en las sociedades. Por otro lado, el preámbulo de la CDFUE (referida en el artículo 6 del TUE) lo consagra como valor fundamental:

“Los pueblos de Europa, al crear una unión cada vez más estrecha entre ellos, están decididos a compartir un futuro pacífico basado en valores comunes. Consciente de su herencia espiritual y moral, la Unión se basa en los valores universales e indivisibles de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad; se basa en los principios de la democracia y el Estado de derecho. Sitúa al individuo en el centro de sus actividades, al establecer la ciudadanía de la Unión y al crear un espacio de libertad, seguridad y justicia” (UE, 2000)

Tomamos el valor ‘solidaridad’, de gran relevancia en el debate político, económico y social, y de vital relevancia en tiempos de Covid-19, y de particular interés para el concepto de ciudadanía compartida ampliada en la dimensión sostenibilidad. Detenernos en este valor nos puede ayudar a entender mejor cómo se relaciona con la legislación europea, las familias políticas de la UE, y las actitudes de sus ciudadanos. La solidaridad es un concepto con un uso de larga historia en diferentes contextos, desde los movimientos sociales en las familias políticas socialdemócratas y democristianas (Stjernø, S., 2011) a los marcos legales de la UE (Comisión Europea, 2018). Aun así, todavía carece de una definición clara, una política determinada o un estatus (Dagilyte, E., 2018). La solidaridad es reconocida como un desiderátum político, algo bueno para la Unión, mientras que tanto su semántica y como su aplicación siguen siendo objeto de debate. Durante la crisis actual, una crisis sanitaria, social, psicosocial, económica y también política, la palabra *solidaridad* es empleada por unos y por otros más allá de la connotación extendida de ayuda ante la adversidad¹⁶². En cualquier caso, está poco claro si la solidaridad puede ser entendida como un valor o un principio legislativo, o si se limita a formar parte de un ideario (Dagilyte, E., 2018).

¹⁶² Las declaraciones de Angela Merkel ante el Parlamento Europeo (“pónganse en el lugar de otros”; “la solidaridad europea no es un gesto humanitario, es una inversión”) ilustran el uso del término al que nos referimos. Véase <https://www.efe.com/efe/espana/mundo/merkel-la-solidaridad-europea-no-es-un-gesto-humanitario-una-inversion/10001-4292033>.

Los ámbitos de aplicación de la *solidaridad* están establecidos en el Título IV de la CDFUE: derechos laborales, negociaciones colectivas, vida familiar y profesional, seguridad social y protección de los ciudadanos, protección sanitaria, del medio ambiente y de los consumidores. El Artículo 3 del TUE se refiere a la solidaridad intergeneracional en el contexto de la justicia social y la protección en el mercado interior. Pero conceptualmente la *solidaridad* es una cuestión controvertida por diversas razones, entre las que cabe incluir precisamente la de su uso como justificación ante posiciones políticas contradictorias (Stjernø, S., 2011, p. 173). En algunos contextos la solidaridad puede generar endogrupos y exogrupos o crear exclusión, es decir siendo contraria a las desideratas políticas de la Unión. Por ejemplo, la solidaridad excesiva a escala nacional o regional puede ser contraria a la solidaridad a escala europea, tanto entre ciudadanos de diferente nacionalidad o región, o entre Estados miembros.

La oposición entre las solidaridades etnonacionales y la más amplia de la Unión Europea es característica del contexto de los movimientos contemporáneos de resurgimiento de la extrema derecha. Dicho de otro modo, lo que hace diferente a estas dos solidaridades son los puntos de entrada a la comunidad de relaciones solidarias y el límite que se percibe en las mismas (Estado-nación o región versus UE como un todo). Darian Meacham y Francesco Tava, en su disertación *'Introducing three old ideas for a new Europe: flourishing, solidarity and care for the soul'* (Meacham, D. y Tava, F., 2015), se refieren al filósofo checo Jan Patočka, quien introdujo en sus *'Ensayos heréticos en la filosofía de la historia'*, la idea de solidaridad más allá de un simple sentimiento entre personas que descubren que comparten las mismas creencias, intenciones o responsabilidades positivas. Patočka, citado por Meacham y Tava, hablaba de una "solidaridad de los conmocionados" (*'solidarity of the shaken'*), es decir, de un vínculo construido enteramente sobre la experiencia negativa y devastadora que conlleva afrontar la propia mortalidad. La base solidaria de la construcción europea se correspondería con este pensamiento si pensamos que la génesis de la Unión se encuentra en la conmoción tras de la Segunda Guerra Mundial.

La solidaridad europea es un valor complejo en cuanto que se puede referir a varios tipos de relaciones: entre individuos (solidaridad interpersonal) en diversos niveles de

comunidad (local, regional, europeo, global); entre individuos e instituciones públicas, o relaciones mediadas por las instituciones públicas como, por ejemplo, en los sistemas obligatorios de seguridad social o la legislación laboral; y entre Estados miembros, que expresan su solidaridad en diferentes políticas (migración, de asilo, fiscales). Estas relaciones pueden estar en sintonía o en conflicto entre ellas. Observar la solidaridad es también de interés en cuanto que podemos constatar la ambigüedad de significados de valor, principio y norma legal que conllevan los valores fundamentales de la UE. Por ejemplo, Van Bogdandy (2010) sostiene que la vinculación legal del primer conjunto de valores (respeto a la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de derecho, y respeto a los derechos humanos) es de una naturaleza que los distingue como normas legales fundacionales, no como valores, ya que conllevan obligaciones legales y consecuencias si no se respetan. Sin embargo, la CDFUE establece que, “consciente de su herencia espiritual y moral, la Unión se basa en los valores de ... solidaridad...”, por se podría argumentar que la solidaridad es un valor moral fundamental, más que una norma o principio legal. En la literatura de las fuentes de la Unión, encontramos referencias tanto a ‘valor fundamental’ (p. ej., en los arts. 2 y 21 del TUE) como a ‘principio’ (p. ej., en el art. 80 del TFUE).

En los años anteriores a la disrupción de la Covid-19, se ha dicho que la solidaridad estaba ‘en crisis’ y que tal crisis era una amenaza política a la Unión Europea (Delanty, G., 2008, p. 677), y que ha sido debida a factores como la presión migratoria derivada de la crisis de los refugiados, la inseguridad económica y la precariedad, o la emergencia de los nacionalismos excluyentes. En cambio, otros han argumentado que la crisis de la solidaridad europea, tanto a escala europea como de sus Estados miembros, coincide con un aumento de las actividades ciudadanas solidarias, especialmente con relación a la migración (Tazzioli, M. y Walters, W., 2019, pp. 2 y 12-13).

En los documentos fundacionales de la UE se destaca la solidaridad como valor fundamental central. Por ejemplo, en el preámbulo de la CDFUE, podemos leer que: “Consciente de su herencia espiritual y moral, la Unión está fundada en los valores indivisibles y universales del respeto la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad”. En *EuroFound*, la Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo, se

hace referencia al “Principio de Solidaridad”¹⁶³, que se basa “en la compartición de las ventajas - por ejemplo, la prosperidad - y las cargas de manera equitativa y justa entre los miembros de la Unión”. Podemos decir que, en general, la orientación a la solidaridad tiene dos fundamentos: uno moral y una suerte de ‘interés propio ilustrado’ sobre la base de la benevolencia. Scholz incluye la noción de solidaridad con el medio ambiente (Scholz, S., 2013), de relevancia directa para nuestra propuesta de ciudadanía compartida ampliada en la dimensión de sostenibilidad. Ambos fundamentos no son excluyentes. La reciprocidad distingue las actitudes solidarias de otras como la caridad o la simpatía que, si bien también implican la voluntad de ayudar a los demás, no requieren la intención o expectativa de reciprocidad. La solidaridad en el contexto europeo se ha descrito como motivada por ambas actitudes, por ejemplo, de Jacques Delors: “Los mecanismos de solidaridad no se basan en la generosidad pura, sino en intereses propios ilustrados (“*enlightened self-interest*”)” (citado en el prefacio de (Fernandes, S. y Rubio, E., 2012)) o, digamos, de un egoísmo virtuoso frente a un sentimiento de bonhomía. La solidaridad, pues, en tanto que valor fundamental no es una concepción idealista, sino que está vinculada a la reciprocidad. La solidaridad, entendida desde este ángulo, formaría parte fundamental de la educación para una ciudadanía compartida.

La relación de la solidaridad con el comportamiento prosocial parece clara (Fetchenhauer, D. et al., 2006), lo que nos daría nuevas claves para elucidar el significado del valor en los marcos del TUE y la CDFUE. Así, si la justicia se refiere a la distribución equitativa de los costes y los beneficios de la cooperación social, entonces la solidaridad hace referencia a los mecanismos de ayuda mutua y compartición de tales costes, lo cual implica una mirada de futuro en cuanto a la mitigación del riesgo. Tal lógica puede hacerse extensible a la relación solidaria entre Estados miembros de la UE. Pero cuando los beneficios son menos visibles, la orientación a la solidaridad se suele ser afectada a la baja. Jacques Delors, en referencia al marco de los fondos estructurales, consideraba que el ‘contrato europeo’ está basado en el tríptico: “La competición estimula, la cooperación fortalece y la solidaridad une” (citado en

¹⁶³ <https://www.eurofound.europa.eu/observatories/eurwork/industrial-relations-dictionary/solidarity-principle>

‘Educación Superior y Sociedad’, (UNESCO y IESALC, 2018, p. 33)). Nos podríamos preguntar si el valor solidaridad deviene así obligatorio y cuáles son las consecuencias tanto para los Estados como para los individuos. Desde una mirada neoliberal, Margaret Thatcher pensaba que la solidaridad ‘obligatoria’ corrompía la sociedad, ya que inducía a los individuos a no trabajar. No obstante, creemos que la solidaridad es el valor fundamental que mantiene viva la UE.

Cabe subrayar las menciones que hacen la UE en políticas de especial relevancia para el proceso de integración europea. Así, se concretiza la solidaridad financiera en el marco de Fondos estructurales y el Fondo de cohesión, los cuales tienen como objetivos la reducción de las disparidades económicas y sociales, y la promoción del desarrollo sostenible¹⁶⁴. El Fondo Europeo de Estabilidad Financiera (FEEF) es un mecanismo de solidaridad entre los Estados miembros¹⁶⁵, aunque este mecanismo está vinculado a condiciones como la reducción de la solidaridad intra estatal, como la seguridad social, por lo cual es controvertido al entrar en conflicto potencial con los sistemas de salud (solidaridad ante el riesgo) y las pensiones (solidaridad intergeneracional). Además, e importantemente en los años recientes, se apela al valor solidaridad para argumentar la repartición de costes que se desprendería de la absorción de grandes flujos de refugiados que buscan asilo en territorios de la UE, así como para el refuerzo de las fronteras exteriores. Costes que, según tales argumentos, deberían ser asumidos por todos los Estados miembros, y no sólo por aquéllos en los que se encuentran los principales puntos de entrada de los solicitantes de asilo.

En relación con la política fiscal, los hallazgos del proyecto *TransSOL*¹⁶⁶ revelan que la opinión de los ciudadanos sobre la solidaridad fiscal en la UE tiende a basarse en un

¹⁶⁴ https://ec.europa.eu/regional_policy/en/funding/cohesion-fund/

¹⁶⁵ https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-financial-assistance/loan-programmes/european-financial-stability-facility-efsf_en

¹⁶⁶ *TransSOL* es un proyecto financiado por el marco de investigación e innovación de la Comisión Europea Horizonte 2020.

fundamento muy similar al de las políticas nacionales del Estado del bienestar. En la reciente publicación *European Solidarity in Times of Crisis: Insights from a Thirteen-Country Survey*, basados en los resultados de un estudio en 13 Estados miembros, se muestra que los ciudadanos dan su apoyo a cuatro áreas políticas: la fiscal, la territorial, la del bienestar y la de los refugiados¹⁶⁷. Los resultados demuestran que los europeos quieren fortalecer la Europa social y ven a la Unión como un actor potencial de cara a conseguirlo (Gerhards, J. et al. (eds.), 2020). Según estos autores, la investigación sugiere que la solidaridad europea está más establecida que la solidaridad global. Para concluir, podemos decir que la solidaridad es un valor de la Unión contestado.

Gregorio Peces-Barba, en su curso de ‘Derechos Fundamentales, Teoría General’ (1995-1999) (Peces-Barba, G., 1983), asevera que la solidaridad es un valor superior que se desarrolla por las aportaciones del liberalismo progresista, del personalismo comunitario y del socialismo democrático. Según Peces-Barba, un grupo de pensadores laicos con rasgos utópicos perfilaron en el Renacimiento ciertas ideas relacionadas con la solidaridad. Según Peces-Barba, Tomás Moro defiende que el espíritu fraternal debe primar entre los miembros de la comunidad, al tiempo que desecha la propiedad privada y critica a los ricos. Tomaso Campanella, por su parte, proclamará la necesidad del amor a la colectividad, de la amistad, de la fraternidad y de la necesidad de ayudarnos los unos a los otros, afirmando que “la fraternidad deriva de una vida igual en comunidad, en la ayuda mutua, en la atenuación de las diferencias, en el ideal moral del rechazo de la cosificación de las personas” (citado por Gregorio Peces-Barba (1983)). El concepto de solidaridad cambiaría de manera importante a causa de la secularización de la ética y la nueva mentalidad económica, cuyo exponente principal fuera Adam Smith, en su defensa del individualismo frente a la colectividad. Para Smith sólo se podía conseguir el bienestar social a través del bienestar de los individuos.

¹⁶⁷ El estudio en cuestión es *SOLIDUS (Solidarity in Europe: Empowerment, Social Justice and Citizenship)*, financiado por la Comisión Europea a través del marco de investigación e innovación Horizonte 2020 y del *Deutsche Forschungsgemeinschaft*.

Quizás fuera Thomas Robert Malthus, con su ‘Parábola del banquete’¹⁶⁸, quien más contundentemente expresara el concepto opuesto: la insolidaridad. Y probablemente, la expresión más contundente fuera la de Margaret Thatcher: “*there's no such thing as society*”¹⁶⁹ (la sociedad no existe, sólo los individuos), paroxismo del individualismo neoliberal.

La polarización del debate persiste y tiene su origen, desde un punto de vista económico, en el triunfo de la economía como mercado menos accesible para los más desfavorecidos, lo cual engendra el movimiento inverso: nuevas doctrinas basadas en criterios solidarios. Winstanley, Mably, Morrelly y Rousseau (citados por Peces-Barba (1983)) abogaron por evitar que se propusiera la propiedad privada como fundamento primordial, único y exclusivo de la economía social. Kant ya apuntaba otros rasgos de lo que se puede señalar como solidaridad en términos de benevolencia. Shalom Schwartz, como se vio en su Teoría de los Valores humanos, usa el concepto de benevolencia para referirse al valor que agrupa el espíritu de servicio, la honestidad, la lealtad a las personas cercanas, y la responsabilidad. Otros autores se referirían al altruismo, hasta que Herbert Spencer, desde su perspectiva naturalista, considera la evolución natural como la clave fundamental, postulando que la vida depende de manera recíproca de las partes de un organismo y que la solidaridad es necesaria para su supervivencia, afirmación consistente con la idea de una ciudadanía compartida basada en valores e intereses comunes. A finales siglo XIX, Émile Durkheim, por primera vez, considera el término como categoría científica. Para Durkheim la solidaridad supone un hecho social que consiste en el consenso espontáneo de las partes del todo social, una particular conexión entre individuo y sociedad con dos niveles: el psicosocial (vinculación entre las conciencias individuales y la conciencia colectiva), y el estructural-funcional (vinculación entre la posición del individuo y el grupo) (Durkheim, É., 1893). En nuestros días el concepto de solidaridad parece experimentar nuevos cambios. Así, por ejemplo, se intenta atribuir a la solidaridad un significado de valor supremo del derecho, lo que abre un nuevo horizonte en lo que se refiere

¹⁶⁸ La parábola, que expresa el pensamiento político de Malthus, hace un relato de lo inconveniente que es invitar a alguien que no es necesario para la sociedad a comer (“en el opulento banquete de la naturaleza no hay cubierto para él”), ya que arrastraría a muchos otros de su condición y el banquete sería inexorablemente arruinado.

¹⁶⁹ Véase <https://www.margaretthatcher.org/document/106689>

al medio ambiente al derecho a vivir en un mundo con recursos sostenibles, y a la obligación de actuar desde la educación para la sostenibilidad ambiental, tanto en jóvenes como en adultos, de manera estructurada, eficaz, global y desde una perspectiva intergeneracional. Propondremos un constructo ‘solidaridad’, basado en los principios modernos enunciados por Schwartz (benevolencia) y el respeto al medio ambiente. Las preguntas de la macroencuesta *European Social Survey* (ESS) nos permitirán analizar la evolución de este constructo de manera empírica. Naturalmente, reconoceremos sus limitaciones.

4.5. La Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes

La Recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza de 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2018) es una iniciativa complementaria del Espacio Europeo de Educación¹⁷⁰, cuyo objetivo general es fortalecer las democracias nacionales y la propia Unión. La Recomendación persigue igualmente el fortalecimiento de la cohesión social con el fin de combatir el auge del populismo, la xenofobia, la radicalización, el nacionalismo divisorio y la propagación de las falsas noticias. Los cuatro objetivos centrales de la recomendación son: 1. Promover los valores comunes en todos los niveles de educación (dignidad humana, libertad, democracia., igualdad, estado de derecho y respeto de los derechos, incluyendo los derechos de las personas pertenecientes a minorías); 2. Fomentar una educación más inclusiva; 3. Alentar una dimensión europea de la enseñanza, sin perjuicio de las prerrogativas naciones en este ámbito; y 4. Apoyar a los enseñantes y a la enseñanza. La Comisión Europea prepara iniciativas en el Marco Europeo de Educación que reflejan la ambición de capacitar a la juventud para que reciban la mejor educación y formación posibles, y que encuentren trabajo en el continente, con lo siguientes objetivos:

¹⁷⁰ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_es

- Estudiar y aprender un tiempo en el extranjero debería ser la práctica estándar;
- Que las titulaciones escolares y superiores sean reconocidas en los Estados miembros de la Unión Europea;
- Saber dos idiomas, además del materno (esto debería ser la norma);
- Que todas y todos puedan acceder a la educación de alta calidad, con independencia de su posición socioeconómica;
- Que la gente tenga un sólido sentido de la identidad europea, de su patrimonio cultural y de su diversidad.¹⁷¹

4.6. Otras iniciativas europeas

En marzo de 2010 la Comisión presentó al Parlamento Europeo y al Consejo una propuesta de Reglamento regulador de la 'Iniciativa Ciudadana'¹⁷². Creada por el Tratado de Lisboa, los ciudadanos pueden instar directamente a la Comisión Europea a que proponga nuevas leyes, siendo esto un respaldo directo al poder de la ciudadanía en términos de democracia casi directa. Cada iniciativa debe tener el respaldo de al menos un millón de personas de un número significativo de Estados miembros (al menos tres). Se pretende así garantizar que las iniciativas ciudadanas representen fielmente la opinión pública de la UE, que las normas sean fácilmente aplicables y al alcance de todos, que las normas eviten una carga adicional para los gobiernos de los Estados miembros, y que las firmas sean auténticas (por correo o con certificación digital) y provengan de ciudadanos con edad de votar en las elecciones al Parlamento Europeo. Las iniciativas, para poder ser consideradas, deben pasar

¹⁷¹ https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en

¹⁷² <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0119:FIN:ES:PDF>

por un control que asegure que la UE tiene competencias en el tema propuesto. Las autoridades nacionales comprueban la validez de las declaraciones de los firmantes¹⁷³.

Los ‘diálogos con los ciudadanos’ son debates públicos con comisarios europeos y diputados del Parlamento Europeo, además de políticos nacionales, regionales y locales, que brindan la oportunidad a los ciudadanos de plantear interrogantes a los responsables institucionales de la UE, trasladarles observaciones y señalarles de qué modo les afectan las políticas europeas. Son sesiones de preguntas y respuestas, en las que los participantes también pueden manifestar sus ideas sobre el futuro de Europa. Desde su instauración por la nueva Comisión (2014-2019), los diálogos con los ciudadanos han sido numerosos. Anticipándose a una cumbre de la UE sobre este tema en Sibiu (Rumanía)¹⁷⁴ y a las elecciones europeas de 2019, los líderes europeos han acordado una Agenda de los Dirigentes sobre cuestiones y retos acuciantes que requieren solución. Los actos se celebran en ciudades de toda la UE (actualmente online por la crisis de la Covid-19).

El programa Europa para los Ciudadanos¹⁷⁵ (*Europe for Citizens 2016-2020*) es ejemplo de iniciativa que anima la participación cívica y democrática de los ciudadanos a escala europea. Los objetivos generales del programa son: contribuir a la comprensión de la Unión, de su historia y diversidad, y fomentar la Ciudadanía europea mejorando las condiciones para la participación ciudadana a escala europea. El programa persigue sensibilizar a los ciudadanos sobre la historia y los valores comunes de la Unión, brindándoles la oportunidad de comprender mejor el proceso de elaboración de las políticas, promoviendo el compromiso social e intercultural y el voluntariado.

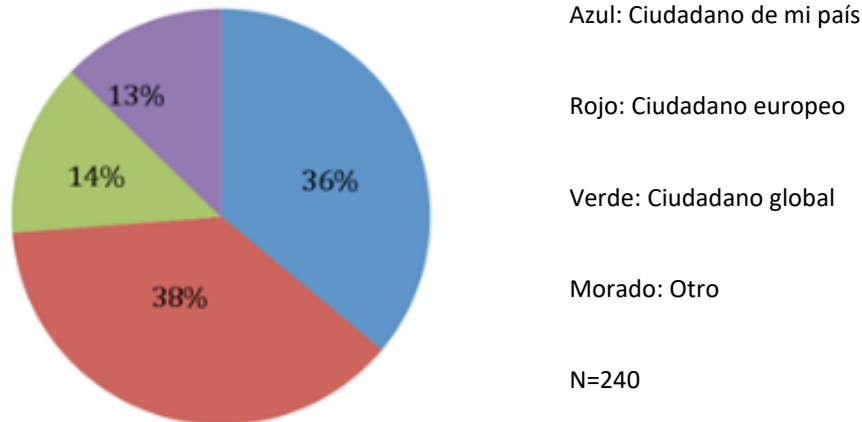
¹⁷³ Hasta la fecha, las iniciativas ciudadanas que han prosperado son: “Prohibición del glifosato y protección de las personas y del medio ambiente frente a los pesticidas tóxicos” (2017); “*Stop Vivisection*” (2012); “Uno de nosotros” (2012) y “el derecho al agua y el saneamiento como derecho humano ¡El agua no es un bien comercial, sino un bien público!” (2012). Se pueden consultar todas las iniciativas, incluidas las abiertas y las que no han prosperado por retirada o apoyo insuficiente en <http://ec.europa.eu/citizens-initiative/public/initiatives/successful>.

¹⁷⁴ <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2019/05/09/the-sibiu-declaration/>

¹⁷⁵ https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/programme_guide_2020_final_0.pdf

Desde que se estableció el Programa de movilidad Erasmus, un objetivo principal ha sido desarrollar en los participantes una identidad ciudadana europea, por lo que ha sido un constructor de Ciudadanía europea. El estudio de Streitwieser, B. y Light, G. (2011) abordó las cuestiones más fundamentales de la identidad de ciudadanía primaria de los participantes de Erasmus: nacional, europea, global o algo más, y cómo entienden esta identidad. Basado en el análisis de entrevistas y encuestas de estudiantes en 29 países europeos y 160 instituciones diferentes, este estudio revela que cerca del mismo número de estudiantes Erasmus reportan identificación de ciudadanía primaria en Europa sólo en su propio país, y más de la mitad tienen una identidad de ciudadanía transnacional. El artículo de Streitwieser y colaboradores presenta una tipología de entendimientos cualitativamente distintos de los estudiantes Erasmus sobre la identidad ciudadana, revelando una amplia variación en las concepciones (Streitwieser, B. y Light, G., 2011, p. 5).

Gráfico 26. Estudiantes Erasmus e identificación ciudadana principal



Fuente: Adaptado de *The Erasmus Citizen: Student Conceptions of Citizenship in the Erasmus Mobility Programme* (Streitwieser, B. y Light, G., 2011, p. 5)

Tabla 12. Tipología general de las concepciones de ciudadanía de los estudiantes Erasmus

Tipo	Predeterminada	Idealizado	Comprometido	Problema
Contempla la ciudadanía como	Dada por hecho, basada en criterios simples, por defecto, no crítica	Idealizada, definida negativamente por otros no-ideales de ciudadanía	Un compromiso positivo hacia el ideal de una entidad geográfica y cultural	Problemática, desafiante, un concepto vago que hay que criticar
Aspectos variantes	Aceptación acrítica	Comparación negativa	Compromiso positivo	Crítica sistémica

Fuente: Adaptado de *The Erasmus Citizen: Student Conceptions of Citizenship in the Erasmus Mobility Programme* (Streitwieser, B. y Light, G., 2011, p. 8)

Un estudiante que tiene una concepción predeterminada de ciudadanía la entendería de una manera acrítica, ya que su comprensión se basaría en criterios simples e

incuestionables relacionados con sus antecedentes, que a menudo se derivan de una manera predeterminada e irreflexiva (Streitwieser, B. y Light, G., 2011, p. 8). Para estos autores, un estudiante con una concepción idealizada de ciudadanía, la entiende como algo significativo, que considera más ideal en contraste con otras concepciones construidas negativamente, y que pueden ser problemas que asocian con su propio país (problemas económicos, conflictos internos o estereotipos), o que pueden atribuirse a formas de ciudadanía más amplias y abstractas (por ejemplo, la UE como un ‘monstruo burocrático’). Un estudiante con una concepción de compromiso de ciudadanía la entiende como un requisito para adquirir un compromiso positivo con el ideal de entidad geográfica y cultural. Su concepción positiva contrasta con la concepción anterior, más negativa. También puede ayudarles a superar el pensamiento dualista en un país, a explorar nuevos idiomas y culturas, a desarrollar un orgullo y nuevos amigos, o a integrar varias identidades. Por último, un estudiante que tiene un concepto problemático de ciudadanía, la entiende como un concepto desafiante e inestable (Streitwieser, B. y Light, G., 2011, p. 9). Estos estudiantes se sienten incómodos con las otras definiciones y critican sistemáticamente el concepto ciudadanía por verla llenas de etiquetas y límites. Esto puede traducirse en un rechazo a fronteras, de las entidades no igualitarias, y de las definiciones teóricas y mentalidades limitantes (Streitwieser, B. y Light, G., 2011, p. 6). El documento concluye con una discusión de una categoría particular que sugiere el surgimiento de la idea de un ‘ciudadano Erasmus’. Los autores sugieren que la experiencia Erasmus y ser parte de las generaciones Erasmus permite ir más allá de ser un buen nacional o incluso un buen ciudadano europeo. En cierta medida, Erasmus hace que los estudiantes se comprometan con una idea de ciudadanía dinámica que los transfiere a otra esfera del pensamiento, de los valores y de la acción (Streitwieser, B. y Light, G., 2011, p. 11).

Como promotor de la enseñanza de los valores, y es particular de la solidaridad, mencionemos también la promoción del voluntariado. La Comisión Europea ha lanzado la iniciativa del Cuerpo Europeo de Solidaridad con el objetivo de crear oportunidades para que los jóvenes trabajen como voluntarios o colaboren en proyectos —en sus propios países o en el extranjero— que beneficien a comunidades y ciudadanos de toda Europa. En la UE, el voluntariado se ha fomentado recientemente como una expresión fundamental de la

participación cívica y el desarrollo personal. El Comité Económico y Social Europeo (CESE) sitúa esto en un marco basado en los derechos. Las estimaciones de 2016 mostraron que más de 90 millones de adultos en la UE, casi el 23% de los europeos mayores de 15 años, han participado en el voluntariado de alguna manera, la mayoría a nivel local¹⁷⁶. El voluntariado puntual y el voluntariado a lo largo de la vida es una forma de seguir siendo un ciudadano activo. Se ha demostrado que el voluntariado, como forma de ciudadanía activa, tiene múltiples beneficios. Un estudio reciente señala que estos beneficios incluyen: "mejor salud mental y física, satisfacción con la vida, autoestima, felicidad, síntomas depresivos más bajos, angustia psicológica y mortalidad e incapacidad funcional" (Yeung, J. W. K., Zhang, Z., y Kim, T. Y., 2018, p. 1). El Servicio Voluntario Europeo (SVE) está dirigido a jóvenes de 18 a 30 años. La Recomendación del Consejo de la UE de 2008 sobre la movilidad de los jóvenes voluntarios en la Unión Europea se centra en los jóvenes voluntarios, principalmente en un contexto no formal¹⁷⁷.

En edades escolares, otras investigaciones señalan que el aprendizaje a través del servicio se está adoptando cada vez más en la educación para la ciudadanía activa en Europa (Folgueiras, P. y Luna, E., 2012). El aprendizaje a través del servicio es una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes trabajan para abordar un problema comunitario utilizando un enfoque multidisciplinario. Combina el servicio comunitario con el aprendizaje basado en el plan de estudios. El enfoque se ha aplicado principalmente en los niveles de educación superior y secundaria, aunque también hay ejemplos de escuelas primarias. Una evaluación de los proyectos de aprendizaje en el servicio nacional en los Países Bajos, realizada entre jóvenes de 12 a 18 años, mostró que, en el transcurso de un año escolar, la gran mayoría (77%) de los estudiantes informaron experiencias positivas o muy positivas. Aquéllos que completaron los programas de aprendizaje en servicio obtuvieron calificaciones más altas en conciencia cívica y tenían valores cívicos más sólidos, mejor comportamiento prosocial,

¹⁷⁶ Véase <https://epthinktank.eu/2016/10/20/volunteering-in-the-eu-plenary-podcast/organised-voluntary-activities/>

¹⁷⁷ Véase [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H1213\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H1213(01)&from=EN)

participación en organizaciones benéficas y también participación en la política¹⁷⁸. *Europe Engage*¹⁷⁹ es una iniciativa europea en el campo del aprendizaje a través del servicio, en la que participan universidades de toda Europa y que cuenta con el apoyo del programa Erasmus+. Se dirige principalmente a estudiantes, personal y también a la comunidad en general con el objetivo de ayudar a desarrollar una cultura de compromiso cívico a través del aprendizaje a través del servicio.

¹⁷⁸ <https://renebekkers.wordpress.com/an-evaluation-of-service-learning-programs-in-secondary-education-in-the-netherlands/>

¹⁷⁹ <https://europeengage.org/>

Capítulo VI. Métrica de los valores

En los años que han seguido a la firma del Tratado de Lisboa, la UE ha tenido que confrontar una serie de eventos profundamente disruptivos, incluyendo el impacto de la crisis financiera de 2008, la crisis de deuda soberana de la eurozona, y los desafíos causados por los desacuerdos entre los Estados miembros sobre los derechos de los inmigrantes y sobre la manera de abordar las crisis de los refugiados y los solicitantes de asilo (Webber, D., 2018). El resultado del referéndum del Brexit y la reciente salida del Reino Unido tras cuatro décadas de permanencia en la Unión, aún resuenan en tiempos de la pandemia causada por el patógeno SARS-CoV-2. Por otro lado, la UE ha tenido que lidiar con los desafíos derivados de la integración de los países de la ampliación, especialmente con aquéllos con economías menos desarrolladas y en transición de regímenes comunistas. En 2004 se unieron 8 Estados de Europa central y oriental (República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia), así como Malta y Chipre. En 2007 se incorporaron Rumania y Bulgaria, y finalmente Croacia en 2013¹⁸⁰. Las sociedades de Europa central y oriental difieren en muchos sentidos de las sociedades de Europa occidental, incluida la larga experiencia de los primeros de vivir bajo regímenes autoritarios de partido único.

Tales eventos plantean dos cuestiones de relevancia para los valores europeos. La primera es sobre el hipotético acuerdo sobre los valores del Tratado de Lisboa entre las ciudadanía de los países antiguos de la UE -los que la formaban antes de 2004- y las de los nuevos, cuando se produjeron las tres ampliaciones en 2004, 2007 y 2013. La segunda cuestión es sobre la posible convergencia o divergencia de tales valores en la última década. Por lo tanto, es de interés comprender estas cuestiones si contemplamos la UE como un proyecto de cohesión que necesita para su realización cierta convergencia como proyecto de integración regional. Los valores comunes europeos reforzarían los sentimientos de pertenencia a la Unión de los ciudadanos europeos, y en consecuencia los procesos de

¹⁸⁰ <https://www.consilium.europa.eu/es/policias/enlargement/>

integración que dependen de narrativas similares, religiones, económicas e idiomas (Akaliyski, P., 2017). El Eurobarómetro estándar número 91 de 2019, pregunta: “En su opinión, entre las siguientes materias, ¿cuáles son las que crean un mayor sentimiento de comunidad entre los ciudadanos de la UE?”¹⁸¹. Se proponen 3 opciones de respuesta como máximo. Los participantes de la encuesta que señalan los valores son alrededor de una quinta parte (22%), si bien los valores se mencionan con más frecuencia en los países occidentales (los antiguos miembros de la UE) que en los demás. Estos últimos mencionan más a menudo cuestiones relacionadas con el bienestar, como la sanidad.

Por otro lado, la falta de consenso sobre los ideales normativos podría dividir las sociedades europeas, fenómeno que estamos viendo escenificado en las amonestaciones que el Parlamento Europeo está imponiendo a países como Polonia y Hungría, a quienes se les reconviene por el desalineamiento con valores fundamentales de la Unión como el no respeto a la libertad de expresión o el Estado de derecho, considerados esenciales para las democracias europeas, dando lugar a desafíos complejos sobre la legitimidad de los procesos de gobernanza de la UE. Los temores al respecto han dado lugar a acciones defensivas de la democracia en la nueva Comisión Europea, como decíamos anteriormente. Las divisiones en cuestión podrían derivar en amenazas a los derechos humanos, al mercado único, y a la seguridad común dentro y fuera de la Unión. La cooperación entre ciudadanía también quedaría en entredicho cuando se trata de responder a desafíos de primer orden, como de la crisis de la Covid-19, la gestión de las fronteras, la circulación de personas en la UE, el cambio climático y la crisis de los refugiados. Para abordar analíticamente estas cuestiones, necesitamos establecer un marco teórico, el análisis de los seguimientos y sus medidas, la comparación de la evidencia ofrecida por el monitoreo de los valores compartidos en las sociedades europeas orientales, centrales y occidentales y de la posible convergencia o divergencia a lo largo del tiempo.

¹⁸¹ <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2253>

1. El mapa cultural de Inglehart–Welzel

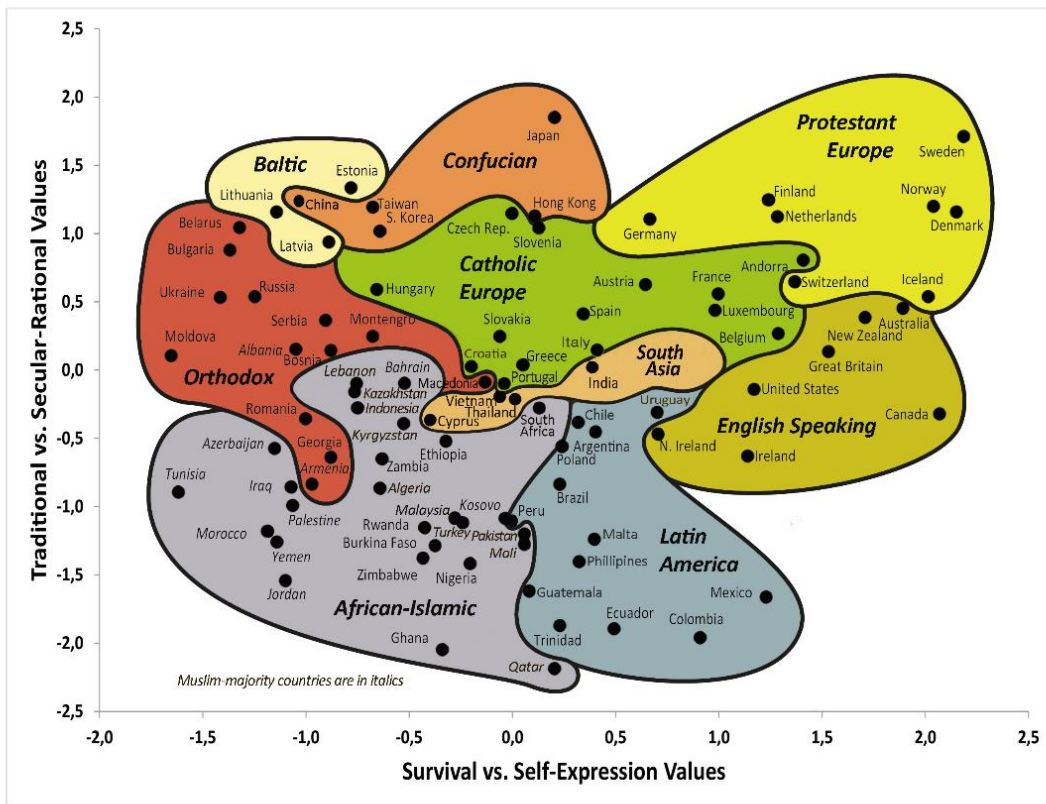
El *European Values Study* es un programa de investigación de gran envergadura, transnacional y longitudinal, sobre valores humanos básicos. Empezó en 1981 y se repite cada nueve años en un número variable de países. La cuarta ola tuvo lugar en 2007 y se llevó a cabo en 47 países con un total de 70,000 entrevistas. La quinta ola se realizó en 2017 (trabajo de campo) y actualmente se analiza. Esta última edición es de particular relevancia, ya que es la primera del EVS que se realiza tras la crisis económica y mostrará si el impacto de la crisis ha cambiado los valores de los ciudadanos europeos y en qué medida.

Basados en los datos del EVS, Inglehart (1997) y Hagenaars (2003) propusieron dos dimensionalidades en los valores. La primera sería la ‘tradicional/secular-racional’, que reflejaría el contraste entre los valores relativamente religiosos y tradicionales que generalmente prevalecen en las sociedades agrarias y los relativamente seculares, burocráticos y racionales que prevalecen en las sociedades urbanas industrializadas. La segunda dimensión sería la de ‘supervivencia/autoexpresión’, que también capta un amplio abanico de creencias y valores, reflejando un cambio de tendencia intergeneracional desde un énfasis en la seguridad económica y la seguridad física en primer lugar, a otro creciente sobre inquietudes de autoexpresión, bienestar subjetivo y calidad de vida. El análisis del WVS indujo a que los politólogos Ronald Inglehart y Christian Welzel afirman que estas dos dimensiones influyen de manera importante en la variación cultural del mundo. Los valores tradicionales, además, enfatizan los vínculos padres-hijos, el respeto a la autoridad y a los valores de la familia tradicional. Según los autores, los individuos con estos valores rechazan el divorcio, el aborto, la eutanasia y el suicidio. Las sociedades con este tipo de valores muestran, además, altos niveles de orgullo nacional y una actitud nacionalista. Las sociedades con *valores seculares-racionales* tienen preferencias opuestas, poniendo menos énfasis en la religión, la familia tradicional y la autoridad. El divorcio, el aborto, la eutanasia y el suicidio son relativamente aceptados (el suicidio no es necesariamente más frecuente en estas sociedades). Las sociedades basadas en *valores de supervivencia* muestran una perspectiva

relativamente etnocéntrica y bajos niveles de confianza y tolerancia. *Los valores de autoexpresión* dan una alta prioridad a la protección del medio ambiente, expresan una tolerancia creciente hacia los extranjeros y personas no heterosexuales, y están más a favor de la igualdad de género. En estas sociedades se observa una demanda creciente de participación ciudadana en las decisiones económicas y en la vida política¹⁸². De manera simplificada, a partir de los resultados de las diferentes encuestas, se puede decir que al aumentar el nivel de vida y transformarse desde la industrialización a la post industrialización (sociedad del conocimiento), las puntuaciones de los países en el mapa tienden a moverse en diagonal desde el ángulo inferior-izquierda (economías pobres) hacia el superior-derecho (economías desarrolladas), lo que indica un tránsito en ambas dimensiones. No obstante, las actitudes de la población correlacionan altamente con las ideas filosóficas, políticas y religiosas que han sido dominante en el país observado. Los valores seculares-rationales y el materialismo fueron formuladas por filósofos y políticos en la revolución francesa. Por consiguiente, se observan especialmente en países con una historia marcada por políticas socialdemócratas o socialistas, y en países donde se una proporción considerable de la población ha seguido estudios de filosofía y ciencia en sus universidades. Los valores de supervivencia son característicos de los países orientales, mientras que en los occidentales lo son los valores de autoexpresión. En la sociedad postindustrial, típicamente de economía liberal, una proporción creciente de la población da por hecho la supremacía de los valores de supervivencia y de libertad de expresión, atribuyendo un alto valor a la autoexpresión. El mapa cultural global (WWS 6, 2010-2014) muestra las puntuaciones de las sociedades estudiadas en estas dos dimensiones.

¹⁸² <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp?CMSID=Findings>

Gráfico 27. Mapa cultural global



Fuente: Inglehart–Welzel. World Values Study. WWS 6, 2010-2014

Destacamos algunos ejemplos observables en los cuadrantes del gráfico. Zimbabue, Marruecos, Jordania y Bangladesh puntúan alto en valores tradicionales y de supervivencia. EE. UU. y la mayoría de los países de América Latina e Irlanda puntúan alto en valores tradicionales y de autoexpresión. Rusia, Bulgaria, Ucrania y Estonia puntúan alto en valores de supervivencia y seculares-rationales. Las sociedades de Suecia, Noruega, Japón, Bélgica, Países Bajos, Alemania, Francia, Suiza, República Checa, Eslovenia y algunos países de habla inglesa puntúan alto en valores seculares-rationales y de autoexpresión. A continuación, se reflejan algunos de los hallazgos del WVS que, aunque conocidos, conviene resaltar. Hablamos brevemente de aspiraciones democráticas, empoderamiento ciudadano, globalización y

convergencia de valores, género, religión, felicidad y satisfacción con la vida, siempre según WVS.

Aunque el deseo de elección libre y de autonomía sería una aspiración universal, cuando los individuos se sienten que su supervivencia está amenazada, esta aspiración pasaría a un segundo plano. De manera semejante a la pirámide de necesidades de Abraham Maslow (Maslow, A. H., 1943), ocurriría con la democracia: mientras que la supervivencia sea incierta, el deseo de seguridad física y económica tendría una prioridad mayor que el deseo de democracia. Cuando la seguridad básica fisiológica está cubierta, las sociedades suelen poner más énfasis en los valores de autoexpresión. Así, en los hallazgos del WVS se muestran que los valores de autoexpresión adquieren una importancia extrema cuando las instituciones democráticas florecen. Con la industrialización y la emergencia de la sociedad postindustrial, el relevo generacional hace que los valores de autoexpresión se extiendan y que los regímenes autoritarios tengan que soportar más presión de movimientos ciudadanos en pro de la liberalización política. Este proceso contribuyó de manera importante a la tercera ola de la democracia de finales de los 80 y principios de los 90 (recordemos, como eventos paradigmáticos de esta ola, la caída del muro de Berlín y la desmembración de la Unión Soviética). Como factor primordial para la constitución de democracias, los investigadores del WVS identificaron la capacitación de los ciudadanos, proceso que motiva a las personas a exigir democracia. Un recurso de primer orden es la educación, que junto con la expansión de los valores de autoexpresión conduce a la creación de instituciones democráticas, las cuales facultan a los individuos a ganar libertad de elección a la hora de vivir sus vidas y a elegir sus regímenes políticos.

Un aspecto concluyente de los análisis las macroencuestas EVS se refiere a la globalización y a la convergencia de los valores humanos. En las tres últimas décadas, el mundo ha vivido profundos cambios en la política, en la esfera económica y en lo social, al tiempo que ha habido avances tecnológicos ultrarrápidos. Tales cambios se atribuyen al bien estudiado fenómeno de globalización (de capitales, de medios y vías de comunicación, de Internet...), lo que habría contribuido a la creencia de que la globalización conduce a la convergencia de valores. Sin embargo, los análisis de los seguimientos muestran que tal

convergencia no ha ocurrido. Aunque se observan cambios notables en las normas en las familias, el género y la orientación sexual, casi todas las sociedades industriales avanzadas se han movido en la misma dirección, de manera paralela, pero sin que podamos hablar de convergencia en valores. De hecho, se pueden observar cambios rápidos en países económicamente avanzados, mientras que los valores permanecen más bien estáticos en países con economías estancadas.

Otro hallazgo relevante del WVS indica que el cambio a favor de la igualdad de género no es sólo una consecuencia de la democratización, sino más bien parte de un cambio cultural que está transformando las sociedades industriales en las que exige la democratización de las instituciones. De hecho, aunque la mayoría de la población mundial aún cree que los hombres son mejores líderes políticos que las mujeres, esta visión se está desvaneciendo en las sociedades industriales y entre la población joven de las sociedades más desfavorecidas económicamente. En cuanto a la religión, el seguimiento analiza la involucración de los individuos en las prácticas religiosas y la importancia de las creencias. Según las encuestas del WVS de 2000, el 98% de los indonesios informaban que la religión era muy importante en sus vidas, mientras que sólo el 3% de los ciudadanos chinos pensaban de este modo. El debate entre la relación religión-política fue de especial interés por la influencia de los valores religiosos en las preferencias electorales. Por último, el sentimiento de felicidad y de satisfacción con la vida, también han ido evolucionado. Tanto el seguimiento WVS como el conocido *World Happiness Report*¹⁸³ han ido produciendo resultados que se pueden correlacionar con la evolución de los valores a escala global.

2. Seguimientos de los valores europeos y globales (*European Values Survey* y *World Values Survey*)

¹⁸³ <https://worldhappiness.report>

El seguimiento mundial de valores (*World Values Survey, WVS*) es un proyecto de investigación global que explora los valores y las creencias, su estabilidad o el cambio en el tiempo y su impacto en el desarrollo social y político de las sociedades en diferentes países del mundo. WVS inició sus encuestas en 1981 y han realizado seis oleadas hasta 2014, cubriendo con sus muestras una representación de casi el 90% de la población mundial. En su web se pueden consultar sus características y obtener las matrices de datos en diversos formatos (SPSS, Stata, R). El seguimiento ha demostrado a lo largo de los años que las creencias juegan un papel fundamental en el desarrollo económico, en la emergencia y el florecimiento de las instituciones democráticas, la emergencia de la igualdad de género, y la medida en que las sociedades tienen un gobierno eficaz¹⁸⁴.

En sus inicios a finales de los 70, un grupo informal de académicos, el *European Value Systems Study Group* (EVSSG), embrión de EVS, se propuso explorar los valores europeos desde una perspectiva moral y social. La idea era examinar el impacto de éstos en la conducta de las instituciones políticas y en la gobernanza. Eran los tiempos de las primeras elecciones europeas, y el grupo se planteaba cuestiones entonces trascendentales, como ahora se demuestra por su relevancia sociopolítica: ¿Comparten valores los europeos? ¿Son cambiantes en el continente y, si es el caso, en qué sentidos? ¿Siguen los valores europeos impregnando la vida y la cultura europeas? ¿Sería una alternativa coherente sustituir el sistema de valores cristiano? ¿Cuáles serían las implicaciones de esta sustitución para la unidad europea? Para responder a estas preguntas, se llevó a cabo un primer seguimiento en 1981 en 10 países europeos, incluyendo al norte de Irlanda. El proyecto de investigación despertó interés en América del Norte y del Sur, en Oriente Medio, en Australia, Asia oriental, y Sudáfrica, regiones para las que se crearon grupos de trabajo que administraron los mismos cuestionarios, y se estableció un sistema de intercambio de datos para compararlos geográfica e interculturalmente. El resultado fue un conjunto de datos que cubría 26 países. En 1990 se realizó una segunda macroencuesta en todos los países europeos, Austria, y algunos de Europa Central y Oriental, así como en Estados Unidos y Canadá. Se comienza así a explorar,

¹⁸⁴ <http://www.worldvaluessurvey.org>

de manera metódica y empírica la dinámica de la evolución de los valores. Diez años más tarde, la tercera oleada del EVS se llevó a cabo en casi todos los países europeos, lo que permitió investigar las causas y las consecuencias de tal dinámica de cambios. En 2008, se realizó la cuarta macroencuesta, incluyendo a 47 países y regiones europeas, desde Islandia hasta Azerbaiyán, y desde Portugal hasta Noruega. Como resumen de los hallazgos principales del importante WVS, nos remitimos a 30 de ellos, todos públicos en el sitio web del seguimiento. A continuación, las transcribimos resumidamente y comentamos [(Inglehart, R., Welzel, C., 2005), (Inglehart, R., Welzel, C., 2010) y (Welzel, C., Inglehart, R., 2010)]:

Como ya se ha mencionado, para el EVS buena parte de la variabilidad de los valores humanos entre sociedades se reduce a dos grandes dimensiones: una primera de ‘valores tradicionales versus valores seculares-rationales’ y otra de ‘valores de supervivencia versus autoexpresión’. En la primera dimensión, los valores tradicionales enfatizan la religiosidad, el orgullo nacional, el respeto a la autoridad, la obediencia y el matrimonio, mientras que los seculares-rationales enfatizan lo opuesto. En la segunda dimensión, los valores de supervivencia otorgan prioridad a la seguridad sobre la libertad, a la no aceptación de la homosexualidad, a inhibirse de la acción política, a desconfiar de los foráneos y dan un sentido débil a la felicidad. Los valores de autoexpresión implican lo opuesto. Basándose en la ‘teoría revisada de la modernización’ (Inglehart, R., Baker, W.E., 2000, p. 21), se comprueba que los valores cambian de manera predecible con algunos de los aspectos de la modernidad. Las prioridades de los individuos cambian desde los valores tradicionales a seculares-rationales si aumenta el sentimiento de la seguridad, y al revés si el sentimiento de seguridad disminuye. Otro importante hallazgo es que la seguridad existencial ocurre con la transición de las sociedades agrarias a las industriales, por lo que el cambio hacia los valores seculares-rationales suceden en esta fase. Las prioridades cambian desde la supervivencia a la autoexpresión a medida que el sentido de el sentido de agenciación humana aumenta, y al revés si ésta disminuye. La agenciación humana ocurre notablemente con la transición de las sociedades industriales a las sociedades del conocimiento, por lo que el mayor cambio de los valores de supervivencia a autoexpresión ocurre en estas transiciones. Las diferencias en valores entre las sociedades muestran un patrón cultural pronunciado. Las sociedades

islámicas de Oriente Medio son las más tradicionales en términos de valores, mientras que las del Norte de Europa y las protestantes muestran un mayor énfasis en los valores seculares racionales y de autoexpresión. Estas diferencias reflejan cómo los diferentes itinerarios históricos que las diferentes zonas del mundo han seguido para entrar en la modernidad, lo que implica que las personas tienen diferentes sentidos de la seguridad existencial y de la agenciación individual, lo que a su vez implica diferentes énfasis en los valores seculares-racionales y de autoexpresión.

Los valores también difieren dentro de las sociedades según el género, la generación, la etnicidad, la confesión religiosa, la educación, la renta, etc. En general, los grupos sociales cuyas condiciones de vida les otorga un sentido más elevado de la seguridad existencial y de la agenciación humana, cultivan más los valores seculares-racionales y de autoexpresión. Un subconjunto concreto de los valores de autoexpresión, los llamados valores emancipatorios, ponen un énfasis combinado en la libertad de elección y la igualdad de oportunidades. Los valores emancipatorios priorizan la libertad de estilos de vida, la igualdad de género, la autonomía personal y la libertad de expresión, y constituyen el componente clave cultural del proceso de empoderamiento humano (*human empowerment*), proceso que da poder a la gente para ejercer sus libertades en el transcurso de sus acciones (Welzel, C., Inglehart, R., 2010).

En el nivel socioeconómico, el empoderamiento humano avanza a medida que los recursos para la acción aumentan las capacidades de las personas para ejercer sus libertades. En el nivel sociocultural, el empoderamiento avanza según los valores emancipatorios aumentan las aspiraciones de las personas para ejercer sus libertades. Finalmente, en el nivel legal, la capacitación humana avanza según lo hacen los derechos democráticos que permiten a las personas ejercer las libertades. Además, los valores emancipatorios hacen que las personas sean más críticas, generando un deseo 'crítico-liberal' de democracia, que es una fuerza de primer orden para las reformas democráticas (Welzel, C., Inglehart, R., 2010). Ni las tradiciones democráticas ni el esfuerzo cognitivo tienen un impacto tan fuerte como los valores emancipatorios en el deseo crítico-liberal de democracia. (Welzel, C., Inglehart, R., 2010). De manera similar sucede con el empoderamiento de las mujeres, habiéndose

encontrado correlaciones entre los valores emancipatorios y factores económicos, religiosos e institucionales que favorecen tal empoderamiento (Alexander, A., Welzel, C., 2010). Los valores emancipatorios cambian las estrategias de vida desde un énfasis en la secularización de un nivel decente de subsistencia a una mejora de la agenciación humana, aumentando el nivel de bienestar subjetivo¹⁸⁵ de los individuos (Welzel, C., Inglehart, R., 2010, p. 52). Es importante saber que las consecuencias emancipatorias del empoderamiento humano no es una peculiaridad específica de occidente, sino que estos mismos procesos ocurren en Oriente y otras zonas del mundo (Welzel, C., 2011, pp. 6-7). Cabe señalar que la dominación social del islam y la identificación individual como musulmán debilitan los valores emancipatorios. Pero entre los jóvenes musulmanes con un alto nivel de educación, y especialmente entre las mujeres musulmanas con alto nivel de educación, la diferencia en cuanto a valores emancipatorios con respecto a otras zonas del mundo se reduce (Alexander, A., Welzel, C., 2011, p. 262).

Las sucesivas versiones de la Encuesta mundial de valores/Encuesta europea de valores (*Global Values Survey / European Values Survey, GVS/EVS*) ofrecen baterías de elementos diseñados para monitorear la adherencia a los valores sociales, económicos, religiosos, morales y políticos. Para ello se han diseñado varios ítems que captan la adherencia a los sentimientos de identificación con la comunidad política, el apoyo a los valores de los regímenes democráticos y autocráticos, así como para evaluar la percepción de la eficacia de los gobiernos y la confianza en ellos, en las instituciones y en las agencias globales. El análisis factorial de los datos agrupados de WVS, presentado en la siguiente tabla, confirma que las distinciones conceptuales discutidas anteriormente se reflejan en las principales dimensiones de la opinión pública.

¹⁸⁵ En psicología, el bienestar subjetivo sería, básicamente, la autoevaluación que hace un individuo de su propia vida, incluidas las experiencias emocionales positivas y negativas y las evaluaciones cognitivas de lo que una persona considera tener una buena vida. Se puede medir a partir de sus dos componentes: el equilibrio afectivo y la satisfacción con la vida.

Tabla 13. Apoyo a los componentes del sistema

	Apoyo a la nación	Apoyo a valores democráticos	Apoyo a valores autoritarios	Apoyo a la eficacia del sistema y a las instituciones	Confianza en los organismos internacionales
Orgullo de su nacionalidad	0.83				
Me veo como ciudadano de [país]	0.78				
Importancia de la democracia		0.74			
Tener un sistema político democrático		0.63			
Aprobación de un líder fuerte que no tenga que dar cuentas al parlamento o en elecciones			0.78		
Aprobación de tener expertos que decidan			0.75		
Aprobación del gobierno militar		-0.59	0.53		
Aprobación de un gobierno religioso		-0.46	0.49		
Puntuación al sistema político				0.75	
Cómo de democrático es el gobierno				0.66	
Confianza en el Parlamento				0.79	

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

Confianza en el Gobierno					0.79
Confianza en los partidos políticos					0.75
Confianza en las elecciones					0.59
Confianza en los servicios civiles					0.54
Confianza en el sistema de justicia					0.45
Confianza en la OTAN					0.79
Confianza en el Banco Mundial					0.79
Confianza en la Organización mundial del Comercio					0.79
Confianza en la Naciones Unidas					0.75
Confianza en el Tribunal Penal Internacional					0.75
Confianza en la Organización Mundial para la Salud					0.73
Confianza en la Unión Europea					0.71
Confianza en el Fondo Monetario Internacional					0.70
% de varianza	1.10	5.70	7.40	11.70	30.80

Los coeficientes representan el peso del principal componente del análisis factorial con rotación Varimax y normalización Kaiser. Se excluyen los coeficientes <.45. Se realiza con los datos individuales de 21 Estados miembros. Fuente: *World Values Survey, ola 7 (2017-2020)*.

El primer conjunto de elementos corresponde al apoyo generalizado a la nación, incluidos los sentimientos de orgullo e identidad nacionales. La segunda dimensión refleja la aprobación de los regímenes democráticos, incluidas las actitudes hacia la democracia como el mejor sistema para gobernar el país del encuestado, y la importancia de vivir en un país gobernado democráticamente. La tercera dimensión refleja un rechazo de los valores autocráticos, los gobiernos militares, las dictaduras, las teocracias y el gobierno de élites tecnocráticas a al margen del control electoral. La cuarta dimensión incluye la evaluación de la eficiencia del régimen y sus instituciones, la satisfacción con el funcionamiento de la democracia, y la confianza en las instituciones del régimen, los poderes legislativo, ejecutivo y judicial, los partidos políticos y el gobierno. El quinto grupo refleja la confianza las agencias de gobernanza global, incluida la UE. Los resultados del análisis factorial de la WVS demuestran que los ciudadanos distinguen entre varios aspectos del apoyo a los sistemas. El análisis actualiza y confirma la solidez del marco desarrollado originalmente en el trabajo de Norris '*Critical Citizens*' (Norris, P. (ed.), 1999). Los elementos identificados en cada dimensión se suman para facilitar la interpretación, de manera que una calificación más alta representa una respuesta más positiva.

3. Métrica de los valores europeos

La serie de encuestas del Eurobarómetro estándar pregunta periódicamente sobre la satisfacción de los ciudadanos con la democracia de la UE y si éstos consideran que la pertenencia a la UE es algo bueno. Los ciudadanos tienen una opinión variable sobre la situación socioeconómica, como se vio claramente tras después de la crisis financiera de 2008, el pico de la crisis de refugiados de 2015, y probablemente se verá tras la disrupción del SARS-CoV-2. A los dos primeros hechos, siguió una recuperación de la percepción de los ciudadanos en los años siguientes. Lo mismo podría ocurrir con la crisis actual. Las encuestas del

Eurobarómetro también monitorean la satisfacción ciudadana con las instituciones de la democracia en la UE, como si las elecciones les parecen libres y justas, sobre la diversidad de los medios de comunicación, sobre el Estado de derecho y sobre el respeto por los derechos fundamentales. Sin embargo, las crisis de legitimidad pueden desencadenar inestabilidad cuando el apoyo es muy bajo (un indicador es la participación a las elecciones europeas, que en algunos Estados miembros apenas llega al 30%)¹⁸⁶. Estas crisis pueden venir dadas por la creciente desconfianza de los ciudadanos en las instituciones políticas y en el Estado cuando se sospecha que las elecciones están amañadas o de la corrupción en los partidos políticos, como son los aireados casos de las contabilidades paralelas (las llamadas 'cajas B'). Las disputas frecuentes entre partidos políticos por cuestiones que pueden estar alejadas del interés general de la ciudadanía también pueden socavar el apoyo a los valores fundamentales. Se pierde así la ilusión por los ideales democráticos y crece el apoyo a los valores autoritarios.

¹⁸⁶ <https://es.euronews.com/2019/05/20/por-que-la-participacion-en-las-elecciones-europeas-es-tan-baja>

3.1. La medición de los valores europeos con el Eurobarómetro

El Eurobarómetro ha sido inconstante a la hora de preguntar sobre los valores. La primera vez que lo hizo fue en 2003 (EB 60.1)¹⁸⁷, pidiendo a los participantes que nombran sus tres valores personales más importantes, así como los nacionales y los europeos. Se incluían algunos ítems que hacían referencia a los valores que luego serían especificados en el Tratado de Lisboa como, por ejemplo, la importancia de la democracia, la igualdad y la paz. Después, en las series 78.1 a 90.3 (2007-18)¹⁸⁸, los ítems cambiaron para incluir cuestiones de interés para el Parlamento Europeo, como la importancia de proteger a las minorías, la libertad de expresión, y la solidaridad entre los Estados miembros. El EB91¹⁸⁹ (primavera de 2019), varió el diseño una vez más, pidiendo que se seleccionaran tres valores de una lista de 11 más los que mejor representaban a la UE.

Así, por ejemplo, se pide a los encuestados que seleccionen tres elementos de una lista 8 o 11 ítems, dependiendo de la serie, lo que puede ser menos efectivo que los diseños de respuestas alternativas, como preguntar por las preferencias de una elección o presentar una serie de preguntas que impliquen opciones de forma polar, como la importancia relativa de la libertad o la igualdad. Además, la lista de valores incluidos en preguntas es inconsistente en las sucesivas encuestas. Así, por ejemplo, se encuentran referencias a la 'libertad de opinión', a la 'libertad de expresión', o a la 'libertad individual'. Esta limitación hace que sea difícil hacer comparaciones de tendencias de forma longitudinal a partir de las series temporales.

Por otro lado, las referencias a los valores son más bien abstractas y abiertas a la interpretación. Es el caso de valores como 'democracia', 'igualdad' o 'libertad'. De hecho, los encuestados pueden tener dificultades para seleccionar entre tales principios. A veces, cuando

¹⁸⁷ <https://www.gesis.org/en/eurobarometer-data-service/survey-series/standard-special-eb/study-overview/eurobarometer-601-za-3938-oct-nov-2003>

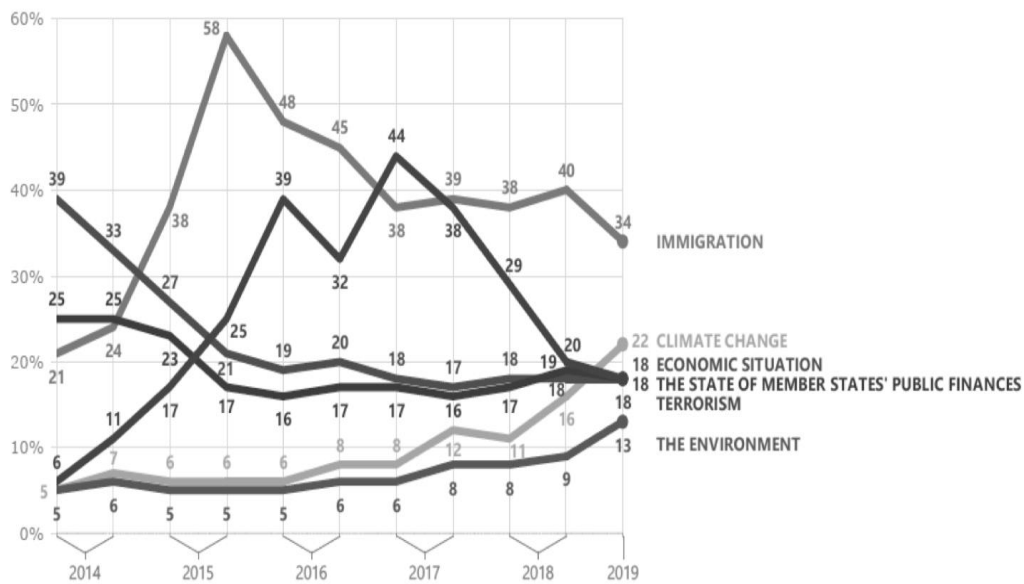
¹⁸⁸ <https://www.gesis.org/en/eurobarometer-data-service/survey-series/standard-special-eb/study-overview>

¹⁸⁹ <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2253>

se entra en niveles más específicos y detallados, contestar puede ser aún más difícil. Por ejemplo, cuando se pregunta sobre si la libertad de expresión propaga el odio racial, o si la igualdad implica una redistribución radical de la riqueza. Por último, la lista de elementos que se presenta a los encuestados estaría sesgada hacia la expresión de apoyo a una variedad de valores liberales, lo que puede generar conocidos efectos de reclamo en las respuestas por deseabilidad social (o necesidad psicológica del encuestado a quedar bien con el encuestador). Para muchos ciudadanos puede ser un problema expresar sus prioridades, por ejemplo, optar sobre si es más importante preservar una división tradicional de roles sexuales para mujeres y hombres -en lugar de apoyar la igualdad de género- o si desean proteger su cultura y estilo de vida nacionales -en lugar de expresar respeto por otras culturas-.

Una evolución retrospectiva, donde podemos observar el pico de 2015 sobre la inmigración, se puede observar en el siguiente gráfico, compuesto a partir de las series del Eurobarómetro estándar sobre la misma pregunta:

Gráfico 28. ¿Cuáles son los desafíos más importantes que tiene la UE? (de 2014 a 2019)



Fuente: Eurobarómetro estándar

Consideramos que a los desafíos típicos cuestionados por el Eurobarómetro (terrorismo, crimen organizado, inmigración ilegal, racismo, xenofobia, desigualdades sociales y económicas, inseguridad, situación económica, desempleo, nivel de vida, cambio climático, medio ambiente, cambio demográfico, globalización, digitalización, conflictos regionales y proteccionismo), habría que añadir el nacionalismo excluyente, el populismo, el autoritarismo y la radicalización política y religiosa.

El Eurobarómetro *European Union citizenship*, de octubre de 2015¹⁹⁰, tiene un interés doble al ofrecernos percepción de la Ciudadanía europea de manera estructurada por los derechos según los tratados, y por haber realizado su trabajo de campo antes de elementos disruptivos como las crisis migratorias y el Brexit. El Eurobarómetro sobre Ciudadanía europea sigue a otros llevados a cabo en 2012, 2010, 2007 y 2002, e incluye cuestiones sobre derechos electorales que ya fueran introducidos en el de 2007 separadamente. La encuesta investiga la familiaridad de los europeos con el estatus de Ciudadanía europea, la comprensión de éstos de algunos derechos europeos clave, el conocimiento que tienen sobre sus derechos electorales, y sus opiniones sobre la accesibilidad a estos derechos cuando residen en otro país europeo que no es el suyo de origen. La encuesta se realizó en 28 Estados miembros en el periodo 21-23 octubre 2015 - tiene alta fiabilidad y validez, al haber sido respondida por más de 26.000 personas de diferentes grupos sociales y demográficos.

¹⁹⁰ <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2101>

3.2. Eurobarómetro estándar 88 (EB88)

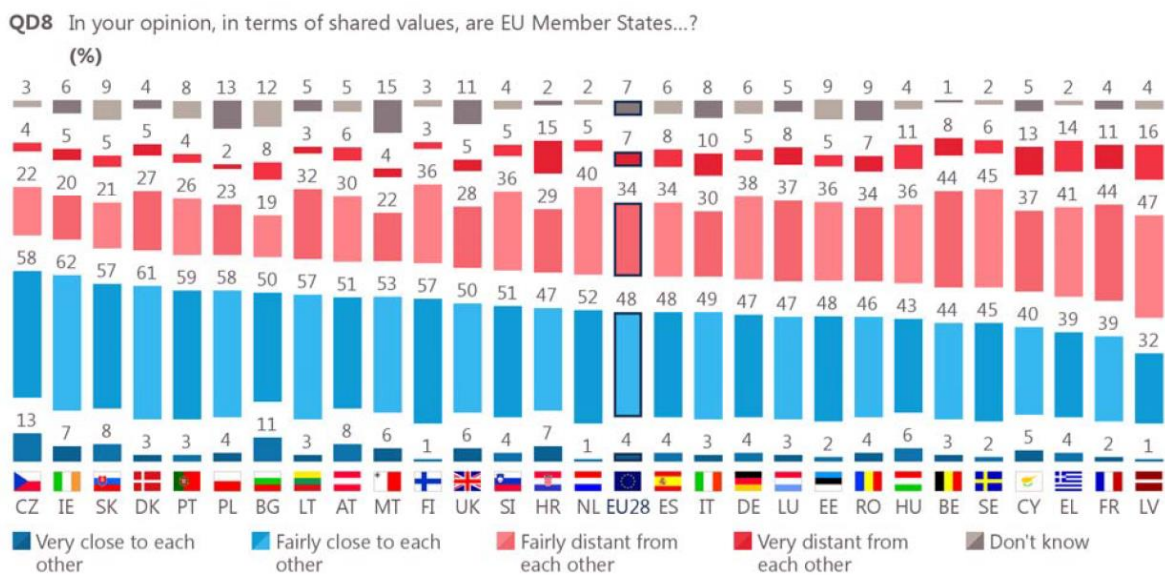
La edición 88 de la serie estándar fue publicada en noviembre de 2017 (EB88)¹⁹¹, presentando una sección dedicada a los valores europeos. Preguntas básicas que la macroencuesta intenta responder son si los ciudadanos de los Estados miembros se sienten cerca o lejos en términos de valores compartidos, cuáles son los valores personales de los europeos, qué valores asocian éstos con la Unión Europea y si comparten y en qué medida con individuos residentes en su país que no tienen su nacionalidad. Se pide a los ciudadanos encuestados que nombren los valores que estiman más importantes a partir de un conjunto de 12: Democracia, Igualdad, Derechos humanos, Libertad individual, Paz, Respeto por la vida humana, Religión, Respeto por otras culturas, Estado de derecho, Autorrealización, Solidaridad y Tolerancia. Según los resultados, los ciudadanos europeos puntúan la Paz, los Derechos humanos y el Respeto por la vida humana como los valores más importantes para ellos (individualmente), mientras que creen que los valores que mejor representan a la UE son la Paz y los Derechos humanos y la Democracia.

Que los ciudadanos europeos consideran que comparten valores es una conclusión relevante. El 52% de los encuestados consideran que los Estados miembros están cercanos en términos de valores compartidos (un 1% menos que en primavera de 2017), mientras la que 4 de cada 10 piensan que son 'diferentes' (un 1% menos que en primavera de 2017). Pocos carecen de opinión (7%). Aunque las respuestas por Estado miembro no son homogéneas, una mayoría de los encuestados de 22 Estados miembros (21 en la ola anterior de primavera de 2017) consideraba que los Estados miembros están 'cercaños' en términos de valores, puntuando especialmente alto los encuestados de la República Checa (71%), Irlanda (69%) y

¹⁹¹ El EB88 fue realizado por TNS Opinión & Social entre el 5 y el 19 de noviembre de 2017 en los 28 países miembros de la UE, los cinco países candidatos (Albania, Antigua República Yugoslava de Macedonia, Montenegro, Serbia y Turquía y la Comunidad turcochipriota, por encargo de la Dirección General de Comunicación de la Comisión Europea. En total, se realizaron 33 193 entrevistas con metodología CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*) entre la población general de 15 o más años. Véase https://data.europa.eu/data/datasets/s2143_88_3_std88_eng?locale=en

Eslovaquia (65%). Sin embargo, en 6 países la mayoría cree que los estados miembros son diferentes en términos de valores compartidos: Letonia (33% ‘cercaos’ versus 63% ‘diferentes’), Francia (41% versus 55%), Grecia (43% versus 55%), Chipre (45% versus 50%), Bélgica (47% versus 52%) y Suecia (47% versus 51%). La media de la UE-28 expresa cercanía (48% versus 34%). Para entender los resultados de esta ola, es importante destacar ciertos hechos relevantes a nivel europeo que han podido impactar a la ciudadanía, entre otros las diversas elecciones generales en algunos Estados miembros, la continuación de las negociaciones para la salida del Reino Unido de la Unión Europea y los atentados terroristas (incluido el que se produjo en Barcelona el pasado 17 de agosto de 2017).

Gráfico 29. Cercanía de los Estados miembros en términos de valores comunes (EB88)



Fuente: Eurobarómetro estándar 88.

La evolución de las respuestas a estas preguntas sugiere que, a pesar de diferencias considerables entre Estados miembros, los ciudadanos europeos estiman de manera sostenida y mayoritaria los Estados miembros están cercanos en términos de valores comunes. La media

de ciudadanos que estiman que existe cercanía o mucha cercanía entre los estados miembros de la UE-28 (los 28 países que actualmente conforman la Unión Europea) es del 52% (España se corresponde exactamente con la media).

4. El sistema de valores humanos de Schwartz en las encuestas

El sistema de valores humanos de Schwartz (1992) tiene un gran potencial de medida y de aplicación en campos como la educación. De ahí nuestro interés. El *Schwartz Value Survey* (SVS) es el instrumento de autoevaluación que permitió al autor constituir una primera base empírica. Básicamente, la encuesta incluía 57 preguntas con dos listas, la primera con 20 nombres y la segunda 26 o 27 ítems en forma adjetiva. La importancia atribuida a cada valor se mide de manera no simétrica para animar a los participantes a reflexionar sobre las preguntas: 7, 8 (importancia suprema); 6 (muy importante); 5, 4 (sin etiqueta); 3 (importante); 2, 1 (sin etiqueta); 1 (no importante); 0 (opuesto a mis valores). El seguimiento se hizo con 60,000 individuos de 64 países. Para las adaptaciones breves, las preguntas se plantearían como en el formulario de Lindeman y Versako (2005). La encuesta social europea (*European Social Survey*, ESS)¹⁹², se deriva de la escala anterior y ha ido recogiendo desde 2002 una base empírica adicional para la teoría, además de influir en las observaciones europeas. Un interés añadido es que el próximo Eurobarómetro, cuyo trabajo de campo está previsto para finales de 2020, contendrá previsiblemente preguntas basadas en la teoría de valores humanos básicos. Seguidamente analizaremos longitudinalmente los resultados de la encuesta ESS.

Schwartz ha desarrollado una serie de instrumentos para medir las prioridades de valor de los individuos. El primero, ya mencionado, es conocido como *Schwartz Values Survey* (SVS), un cuestionario de 56 ó 57 ítems de valor distribuidos en dos listas, la primera con 30 ítems de estados deseables, y la segunda con 26 ó 27 ítems de modos de conducta deseables (por

¹⁹² <https://www.europeansocialsurvey.org/>

ejemplo, ‘obediencia’ en la primera y ‘obediente’ en la segunda). La división respondía al criterio de clasificación de los valores en objetivos finales e instrumentales (Schwartz, S., 1992, pp. 15-16). Un segundo instrumento es el *Portrait Values Questionnaire* (PVQ) (Schwartz S. et al., 2001), diseñado para muestras específicas en las que el SVS planteaba dificultades –en niños, ancianos y otros grupos-. Este cuestionario incluye un retrato de 40 personas diferentes, equiparadas al sexo del entrevistado. Cada retrato alude a los objetivos, aspiraciones o deseos de la persona, apuntando implícitamente a la importancia de un valor. Por ejemplo, “Tener ideas nuevas y ser creativo es importante para él/ella” y “Le gusta hacer las cosas a su manera”, apuntan al valor de Autodirección. “Para él/ella es importante ser rico” y “Quiere tener mucho dinero y cosas caras”, describe una persona que aprecia el Poder. El entrevistado responde, para cada retrato, cuánto esa persona se parece a él/ella en una escala de seis categorías, desde ‘mucho’ hasta ‘nada en absoluto’. Como en la SVS, el número de retratos para medir cada uno de los valores genéricos es variable y la importancia de cada valor para un entrevistado es el promedio de las puntuaciones asignadas los retratos referidos a ese valor (Jorge, J. E., 2016). Schwartz desarrolló una versión de 21 ítems del PVQ para la *European Social Survey*. Esta encuesta adoptó la teoría de los valores de Schwartz para los seguimientos periódicos que implementa en Europa desde 2002, con una batería de 10 ítems destinada a medir los 10 valores básicos de Schwartz. El *World Values Survey* (WVS) también los incorporó a partir de quinta oleada (2005-2009).

Tabla 14. Valores de Schwartz en el WVS

Valor	<i>Voy a describirle diversos tipos de personas. ¿Podría indicarnos para cada descripción si esa persona es muy parecida a Ud., parecida, algo parecida, poco parecida, no parecida o nada parecida a Ud.? Para esta persona es importante:</i>
Autodirección	Pensar en nuevas ideas y ser creativo, hacer cosas a su manera
Estimulación	La aventura y los riesgos, tener una vida emocionante
Hedonismo	Pasarlo bien y darse gustos

Logro	Tener éxito, conseguir que los demás reconozcan sus logros
Poder	Ser rico, tener mucho dinero y cosas caras
Seguridad	Vivir en barrios seguros, evitar cualquier peligro
Conformidad	Comportarse de manera apropiada; evitar hacer cosas que la gente vea mal
Tradicición	Seguir las tradiciones y costumbres que le fueron inculcadas por su religión o familia
Benevolencia	Hacer algo por el bien de la sociedad (2006: Cuidar de las personas próximas)
Universalismo	Cuidar el medio ambiente y la naturaleza y proteger los recursos vitales

Fuente: *World Values Survey*: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

5. El cuestionario sobre valores humanos del *European Social Survey* (ESS)

La *European Social Survey*¹⁹³ (ESS) es una encuesta longitudinal reconocida en Europa desde 2001. Cada dos años, se realizan entrevistas en persona con nuevas muestras. La encuesta mide las actitudes, las creencias y los patrones de comportamiento de poblaciones en más de treinta países. Los objetivos del ESS son: estudiar la estabilidad y el cambio de la estructura social, las condiciones y las actitudes en Europa, e interpretar cómo el tejido social, político y moral de Europa está cambiando; alcanzar y diseminar estándares altos de la investigación internacional en las ciencias sociales, incluyendo el diseño de cuestionarios con pre-test, el muestreo, la recogida de datos, la reducción de sesgos, y la fiabilidad de las preguntas; presentar indicadores sólidos de la evolución nacional basándose en las percepciones de los ciudadanos y la valoración de aspectos clave de sus sociedades; llevar a

¹⁹³ <https://www.europeansocialsurvey.org/>

cabo acciones de formación para investigadores sociales en análisis cuantitativos comparados; y mejorar la visibilidad y el alcance de los datos ante estudiosos, responsables de formulación de políticas y el público en general¹⁹⁴. Las preguntas del EES pueden ser clasificadas en dos partes principales, una nuclear (*'core module'*) con foco en temas que se repiten en cada ola de la encuesta, y una sección rotatoria (*'rotating modules'*), dedicada a temas específicos, a veces repetidos en diferentes olas. Los temas tratados por el ESS son: Medios y confianza social, Política, Bienestar subjetivo, Género y Familia, Sociodemografía, Valores humanos, Inmigración, Participación ciudadana, Salud, Moralidad económica, Trabajo doméstico y bienestar, Organización del tiempo, Actitudes de bienestar, Edadismo, Justicia, Democracia, Desigualdad social en sanidad, Actitudes ante el cambio climático, y Justicia y equidad en Europa.

Las 21 preguntas sobre los Valores humanos constituyen el cuestionario basado en el conjunto de valores del psicólogo israelí Shalom Schwartz que vimos en la sección anterior, y que se utiliza en modo retrato para clasificar a los encuestados según sus orientaciones en valores. Se repiten algunas medidas del cuestionario principal sobre los 10 valores del modelo de Schwartz, ligeramente modificadas, con el fin de evaluar la fiabilidad y la validez de las medidas. Para ello se usa el *Multi-Trait Multi-Method (MTMM)* (Campbell, D. T. y Fiske, D. W., 1959). El cuestionario Valores humanos ha sido incluido en todas las olas del ESS, aunque no para todos los países. Aun así, nos permite realizar análisis estadísticos, principalmente descriptivos, sobre la dimensión longitudinal en algunos de los Estados miembros de la UE. Veamos primero cómo están formuladas las preguntas del bloque 'Valores humanos'. El mismo Schwartz (2007) hizo análisis psicométricos que muestran valores altos de consistencia interna y de validez.

¹⁹⁴ <https://www.europeansocialsurvey.org/about/>. En el ESS participan: University of London (UK), GESIS – Leibniz Institute for the Social Sciences (Germany), NSD – Norwegian Centre for Research Data (Norway), SCP – The Netherlands Institute for Social Research (Netherlands), Universitat Pompeu Fabra (Spain), University of Essex (UK), and University of Ljubljana (Slovenia).

Schwartz (2007) explica que los análisis multidimensionales de las relaciones entre ítems dentro de 210 muestras de 67 países proporcionaron réplicas que apoyan la discriminación de los diez valores básicos, y que los análisis factoriales confirmatorios de datos de 23 países arrojaron resultados similares¹⁹⁵. Las comparaciones de los análisis dentro de cada sociedad también establecen que los 46 elementos semánticos de la tabla de valores tienen significados casi equivalentes en todas las culturas. Estos 46 elementos sirven para indexar los diez valores básicos distintos en la SVS. El método que se propone para la ESS se basa en estos elementos. Una ventaja es que sea probable que las traducciones de los elementos propuestos alcancen un nivel adecuado de equivalencia funcional entre idiomas.

La ESS formula los ítems siguiendo el modelo PVQ (*Portrait Values Questionnaire* (PVQ) (Schwartz S., et al., 2001), arriba explicado. Para cada retrato, los encuestados responden a la pregunta "¿Cuánto se parece a ti esta persona?", y marcan una de las seis casillas etiquetadas tipo Likert: muy como yo, como yo, algo como yo, un poco como yo, no como yo, y no como yo en absoluto. Así, los propios valores de los encuestados se infieren de su similitud auto informada con las personas que se describen en términos de valores particulares. Los juicios de similitud se transforman en una escala numérica de 6 puntos. A continuación, se muestran algunos ejemplos y las instrucciones y el formato del formulario escrito del PVQ.

Ejemplo de formulación de ítem propuesto por Schwartz para ESS

Aquí describimos brevemente a algunas personas. Lea cada descripción y piense en cuánto se parece o no a usted cada persona. Ponga una X en el cuadro de la derecha que muestra cuánto se parece a usted la persona de la descripción.

¿Cuánto se le parece a esta persona?

¹⁹⁵ Las muestras incluyen a personas de una nación o región en ella (16), maestros de escuela de grados K-12 (74), estudiantes de pregrado de una variedad de campos (111), adolescentes (10) y muestras de adultos (22). Un total de 64.271 encuestados procedían de países de todos los continentes.

Es mucho como yo Es como yo Es algo como yo Es un poco como yo No es como yo No es como yo en absoluto

Para ella es importante pensar en nuevas ideas y ser creativa. A ella le gusta hacer las cosas a su manera original.

Tener mucho éxito es importante para ella. Le gusta impresionar a otras personas

Ella cree que es importante que todas las personas del mundo sean tratadas por igual. Quiere justicia para todos, incluso para las personas que no conoce.

Fuente: *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations* (Schwartz, S. H., 2007). Traducción propia.

El hecho de pedir a los encuestados que se comparen dirige su atención sólo a los aspectos del otro que le representan. Por lo tanto, es probable que el juicio de similitud también se centre en aspectos relevantes para el valor (por el contrario, pedir compararse a sí mismo con los demás centraría la atención en sí mismo y podría hacer que los encuestados pensarán en la gran cantidad de características propias a las que tienen acceso). Es importante examinar los hallazgos que prueban asociaciones predichas de las preferencias de valores con antecedentes seleccionados, personalidad, actitud y variables de comportamiento. Schwartz examina la edad, la educación y la religiosidad. Para la edad toma muestras de Italia y Sudáfrica, encontrando que en ambos países todas las correlaciones eran significativas y estaban en línea con la hipótesis de la edad correlaciona con positivamente con valores de Trascendencia (benevolencia, universalismo) y negativamente con valores de Promoción personal (poder, logro). Los datos de educación, disponibles para la muestra representativa de Sudáfrica, revelaron correlaciones positivas de la educación con los valores de Autodirección y

Estimulación y negativas con los valores de Conformidad y Tradición. Por último, los valores Tradición y Conformidad correlacionaban positivamente con la Religiosidad.

Tabla 15. Correlaciones de los 10 tipos con Edad, Educación y Religiosidad

Valor	Edad (N=5867)	Italia	Edad (N=3210)	Sudáfrica	Educación (N=3210)	Sudáfrica	Religiosidad (N=200)	Israel
Seguridad	.24***		.18***		.11***		.07	
Conformidad	.23***		.15***		-.18***		.17*	
Tradición	.26***		.21***		-.13***		.48**	
Benevolencia	.14***		.16***		.13***		.03	
Universalismo	.13***		.14***		.05**		-.08	
Autodirección	-.16***		-.04		.17***		-.16*	
Estimulación	-.29***		-.22***		.12***		-.08	
Hedonismo	-.35***		-.29***		.00		-.21**	
Logro	-.24***		-.17***		-.04**		-.19**	
Poder	-.07***		-.11***		-.12***		-.14*	

*p< .05, **p< .01, ***p<.001

Fuente: *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations* (Schwartz, S. H., 2007). Traducción propia.

Otras dimensiones, que se pueden ver en el artículo mencionado, fueron el género, la orientación política, el autoritarismo, la búsqueda del cambio, el consumo de alcohol, y el uso de los teléfonos móviles. Para todas ellas, las correlaciones se correspondían con las hipótesis enunciadas. Vemos finalmente la tabla con los estadísticos habituales (N, Media y desviación estándar), así como el valor 6 – Media (Media de las respuestas en la escala de Likert de 1 a 6)

para indicar menor a mayor orientación en el valor humano (hacemos esta operación porque el valor máximo, 6, se refiere en la escala original al ‘No es como yo en absoluto’). Ello nos da una idea global de los valores humanos en Europa en los países que han contestado todas las olas en las dos últimas décadas:

Tabla 16. Estadísticos descriptivos (todas las olas de ESS de 2002 a 2018 para los 15 países)

	N	Media	d. t.	6 - Media
Es importante tener ideas originales y ser creativo	405069	2,62	1,263	3,38
Es importante ser rico, tener dinero y cosas caras	406462	4,07	1,34	1,93
Es importante que todo el mundo sea tratado igual y tenga las mismas oportunidades	405997	2,1	1,052	3,9
Es importante mostrar sus habilidades, ser admirado por lo que hace	405397	3,17	1,387	2,83
Es importante vivir en un entorno seguro	406491	2,32	1,209	3,68
Es importante probar y hacer cosas nuevas y diferentes	405588	3,01	1,366	2,99
Es importante hacer lo que se le manda y obedecer las normas siempre	403753	3,12	1,381	2,88
Es importante entender a la gente diferente	405076	2,39	1,076	3,61
Es importante ser humilde y modesto, tratar de no llamar la atención	405673	2,71	1,261	3,29
Es importante divertirse	404766	2,97	1,361	3,03
Es importante tomar sus propias decisiones y ser libre e independiente	406041	2,21	1,106	3,79
Es importante ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar	406214	2,22	1,005	3,78
Es importante tener éxito y que todo el mundo reconociese sus éxitos	404658	3,15	1,354	2,85
Es importante que el gobierno sea fuerte y garantice la seguridad	403424	2,31	1,188	3,69
Es importante buscar la aventura y tomar riesgos	405424	3,92	1,454	2,08
Es importante comportarse siempre correctamente	405086	2,63	1,232	3,37

Es importante hacerse respetar por los demás	404215	3,14	1,369	2,86
Es importante ser fiel a los amigos y dedicarse a las personas que son cercanas	406132	1,95	0,925	4,05
Es importante preocuparse por la naturaleza y el medioambiente	406028	2,12	1,033	3,88
Es importante seguir las tradiciones y costumbres religiosas o familiares	406281	2,69	1,351	3,31
Es importante hacer cosas que proporcionen placer	405762	3,07	1,386	2,93

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de ESS. Traducción de los ítems al español:
https://essurvey.shinyapps.io/ess_castellano

Los cinco ítems que más puntúan son sobre la importancia de la lealtad, la igualdad, la libertad, la naturaleza y el medio ambiente, y la ayuda a los demás. Los que menos sobre la importancia de ser rico, la búsqueda de aventuras y riesgos, ser admirado y obedecer las normas.

6. Solidaridad y ciudadanía compartida

Aunque la ciudadanía democrática depende de los valores que se transmitan en la educación, desde nuestra perspectiva europea, heredera de la tríada revolucionaria ‘libertad, igualdad, fraternidad’, consideramos que la solidaridad habría de inculcarse a todos para que la mayoría de los ciudadanos (europeos y del mundo) tengan unas condiciones de vida digna, estén socialmente incluidos y no padezcan marginación por razones de pobreza, de salud física o mental, o por razones de religión o espirituales. Pero como ya se ha dicho el valor solidaridad puede ser observado desde muchas vertientes, una de ellas directamente conectada con el concepto de ciudadanía compartida. Considerando lo que decíamos en la sección dedicada a este concepto, la ciudadanía compartida incluye formas de sentimiento de solidaridad con conciudadanos y, por lo tanto, la voluntad de escuchar sus aspiraciones, de respetar sus

derechos y de hacer sacrificios por ellos en el interés común de vivir en respeto y progreso, y sometiéndose a las reglas legales y coercitivas que emanan del Estado democrático y de derecho. Se trata de la solidaridad en su vertiente de reciprocidad. El comportamiento solidario es un requisito de relaciones en la ciudadanía compartida, en la que los ciudadanos asumen obligaciones e incurrir en costos o cargas adicionales. Es más, ser solidario implica preservar el planeta y sus recursos por el bien de todos y de las generaciones futuras, por lo que es *sine qua non* que en la orientación a solidaridad de los ciudadanos se incluya el respeto y la promoción del medio ambiente.

Para D. Meacham y F. Tava (2021), la solidaridad como voluntad de asumir cargas o costos en nombre de otro también contemplarse como vinculada a las actitudes y prácticas de caridad y benevolencia (actos de bondad o generosidad), o altruismo (preocupación por el bienestar de los demás). Pero, aunque estas concepciones de la solidaridad no excluyan unas a otras, desde un sentido de ciudadanía compartida, no se puede ser solidario con quienes se perciben reacios a corresponder a la actitud de apoyo mutuo (aunque se pueda seguir siendo caritativo o benévolo en tales casos). La solidaridad en nuestro contexto implica una simetría percibida de actitudes y acciones, por la que la vemos como más relacionada con las actitudes políticas de igualdad que con la caridad o la benevolencia. La solidaridad es un valor clave para la consecución de una ciudadanía compartida, ya que facilita la toma de decisiones y acciones colectivas, mitigando los riesgos individuales a través del riesgo compartido, la planificación a través de la toma colectiva de decisiones. La solidaridad es así no sólo una noción descriptiva que indica una cierta forma de unión humana, sino una dimensión de la infraestructura de la sociedad democrática, que debe fomentar las formas solidarias a escalas políticas, legales y sociales (Meacham, D. y Tava, F., 2021, p. 11). La educación para la ciudadanía compartida es una de estas formas. Nos detenemos ahora en algunos aspectos de este complejo valor europeo e intentamos aproximarnos a él de forma empírica.

Aunque los ítems del ESS nos permiten observar la evolución longitudinal de los valores de Schwartz, la solidaridad no se encuentra explícitamente entre estos valores. No obstante, ateniéndonos a las definiciones posibles de solidaridad, podemos aceptar que en el

cuestionario hay preguntas que pueden ayudar a formar parte del constructo. La pregunta que refleja el valor solidaridad más obviamente sería la que se refiere a la importancia de ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar (ítem 12). Un análisis descriptivo de las respuestas de este ítem nos da una idea aproximada de la evolución de la citada importancia de ayudar y preocupare por los demás. Tendríamos, por lo tanto, un indicador de orientación a la solidaridad relevante, aunque incompleto. Para elaborar un constructo ‘Orientación a la solidaridad’ a partir de ESS, sugerimos considerar además otras preguntas y proponemos un método simple para identificarlas. Primeramente, exponemos la estadística descriptiva del ítem 12 a lo largo de las 9 olas del seguimiento en los países europeos en los que se preguntó por los Valores humanos en todas ellas: Bélgica, Suiza, Alemania, España, Finlandia, Francia, Reino Unido, Hungría, Irlanda, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Suecia y Eslovenia. Después expresamos gráficamente la evolución de las respuestas a lo largo de los años.

Ateniéndonos a la teoría de los valores humanos de Schwartz, los valores europeos de los Tratados pueden ser asociados a los valores de las dimensiones Benevolencia y Universalismo, que se corresponden con el orden superior Trascendencia (véase el circumplejo de Schwartz), y parcialmente con el valor Autodirección. Los valores europeos encuentran un reflejo en el orden superior Trascendencia y parcialmente en el valor Autodirección. En el siguiente cuadro proponemos algunas correspondencias basadas en la semántica general de las denominaciones de los valores europeos y las palabras clave encontradas en las dimensiones de benevolencia y universalismo *Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries* (Schwartz, S., 1992):

Tabla 17. Correspondencias entre los valores europeos y los Valores humanos

Valor europeo	Valor humano de Schwartz / Palabra(s) clave(s)
Respeto de la dignidad humana	Universalismo / Protección de las personas
Libertad	Autodirección / Libertad de acción, capacidad de elección de las propias metas

Estado de derecho, igualdad de género	Universalismo / Igualdad, justicia social
Respeto de los derechos humanos y a las personas pertenecientes a minorías, no discriminación, tolerancia	Universalismo / Tolerancia
Solidaridad, justicia, democracia	Benevolencia / lealtad, amabilidad, paz

Fuente: Elaboración propia.

Las orientaciones de los valores humanos de Schwartz, recogidos en la *European Values Study*, pueden ser observados longitudinalmente gracias a las diferentes olas de la encuesta. Hemos analizado los datos del ítem 12 (importancia de ayudar a los demás), como ejemplo de ítem que puede ser conectada con una orientación de valor, en este caso la orientación de solidaridad. Aunque la solidaridad puede ser propuesta como un constructo basado en varios ítems (de hecho, propondremos un constructo basado en varios ítems). Expondremos en primer lugar, a título de ejemplo, la tabla correspondiente a Bélgica, uno los 15 países que respondió a todas las olas de la ESS para este ítem. Nótese que, para facilitar la interpretación, se estandarizan los valores de la escala de Likert utilizada, de manera que una puntuación más alta de ‘6 – Media’ representa una orientación más positiva de la orientación de ayuda a los demás. Seguidamente se expone la información obtenida en forma gráfica para los 15 países, tanto para la población general como para los encuestados menores de 22 años. Alrededor de este ítem propondremos a continuación un constructo que recogería orientaciones que apoyarían el valor solidaridad entre los europeos, de manera que podamos analizar su evolución longitudinal en las dos décadas de la encuesta. Recogemos las limitaciones de nuestra propuesta en la sección correspondiente del final.

Tabla 18. Es importante ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar (Bélgica)

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

Ola ESS	N	M	d.t.	6 - M	N (≤21)	M (≤21)	d.t. (≤21)	6 - M (≤21)
ESS1-2002	1861	2,16	0,87	3,84	209	2,33	0,89	3,67
ESS2-2004	1771	2,23	0,91	3,77	203	2,49	0,96	3,51
ESS3-2006	1797	2,11	0,82	3,89	213	2,26	0,78	3,74
ESS4-2008	1753	2,08	0,84	3,92	192	2,15	0,87	3,85
ESS5-2010	1702	2,06	0,83	3,94	188	2,16	0,83	3,84
ESS6-2012	1864	2,02	0,80	3,98	197	2,03	0,71	3,97
ESS7-2014	1767	2,03	0,78	3,97	205	2,16	0,77	3,84
ESS8-2016	1761	2,00	0,79	4,00	194	2,03	0,81	3,97
ESS9-2018	1761	2,01	0,79	3,99	168	1,96	0,80	4,04

Fuente: <https://www.europeansocialsurvey.org/data/round-index.html>. Elaboración propia a partir de los datos en SPSS

Gráfico 30. Evolución de las respuestas al ítem 12



HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

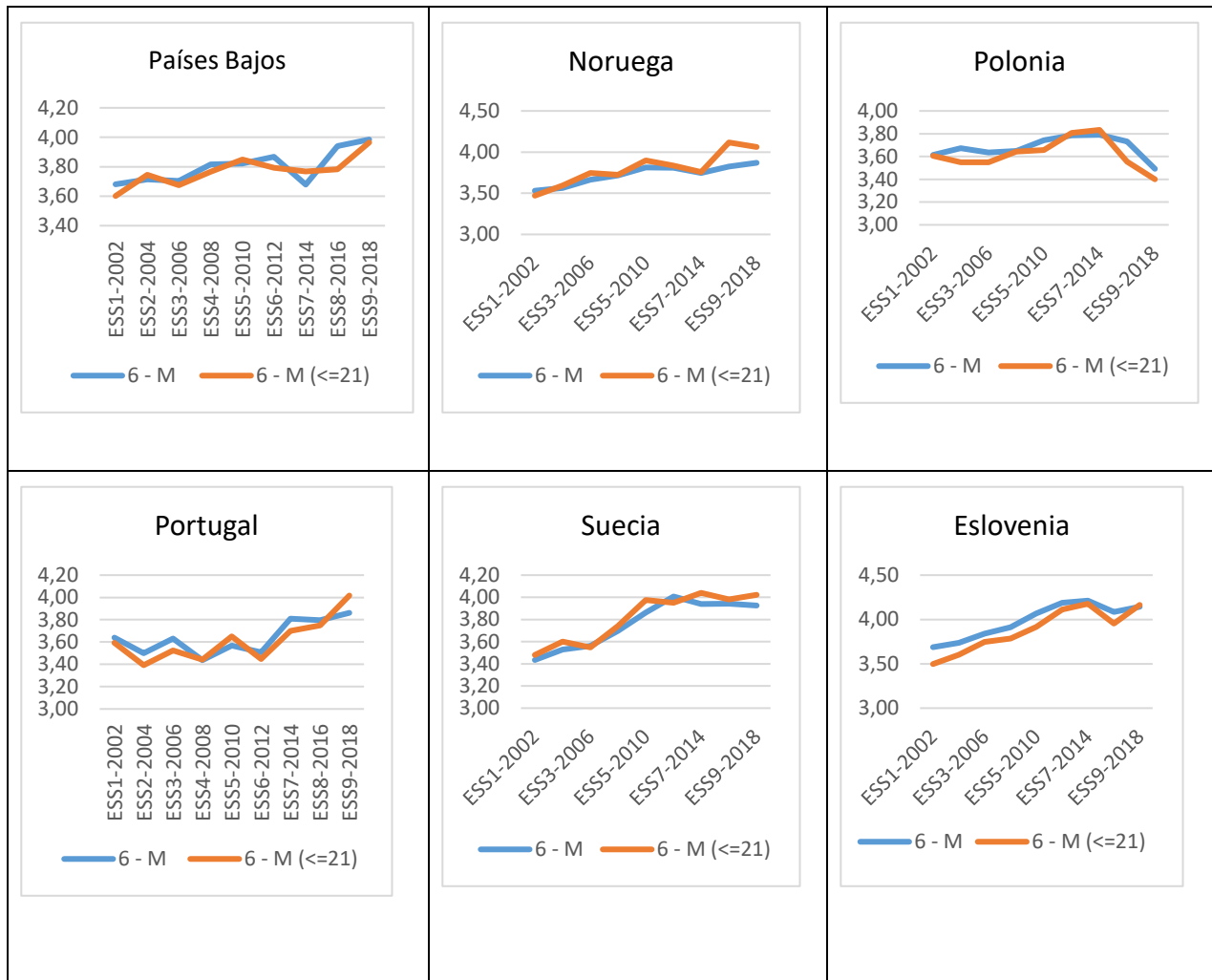


Gráfico lineal (en azul la población general, en naranja los jóvenes de menos de 22 años. Fuente: <https://www.europeansocialsurvey.org/data/round-index.html>. Elaboración propia a partir de los datos en formato SPSS-

Observamos que, en general, la evolución de la importancia que otorgan los ciudadanos europeos a ayudar a las personas de alrededor y preocuparse por su bienestar de los 15 países es ascendente. También podemos observar que las respuestas de la población general son consistentes con las de los jóvenes menores de 22 años, excepto en Suecia, donde los jóvenes muestran más orientación a ayudar a los demás, cuando la de la población general decrece en las dos últimas olas de la encuesta. Algo parecido ocurre en Suiza y en Bélgica. En Alemania tanto para la población general como para los jóvenes de menores de 22 años esta orientación crece, aunque en los jóvenes lo hace mucho más. En Reino Unido ocurre lo inverso: la población general expresa más orientación hacia la ayuda a los demás, mientras que la de los jóvenes

decae ligeramente. Es notable el decaimiento abrupto, tanto en la población general como en los jóvenes, de Hungría y Polonia. Como hipótesis básica, puede pensarse en la reacción política en estos países a la entrada de inmigrantes. Recordemos que las fronteras se han cerrado temporalmente por esas razones y que los gobiernos de esos países discrepan de la política de reparto de refugiados propuesta por la Comisión Europea. No obstante, otros elementos, como los discursos populistas de los últimos gobiernos en estos países, pueden haber hecho mella en la opinión pública. Debemos decir que esto quedaría por verificar por estudios sociológicos y de opinión pública de mayor calado que lo que este trabajo podría arrojar.

Nos interesamos ahora por las correlaciones entre el ítem 12 (importancia de ayudar a los demás) y el resto de los ítems. Nuestro propósito es cernir una serie de ítems que puedan ayudarnos a deducir un constructo en línea con el valor europeo solidaridad. La tabla siguiente nos indica que existen correlaciones estadísticamente significativas entre todas ellas, aunque el ítem 12 (“Es importante ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar”) correlaciona por encima de .30** ($p < = 0.01$) con los ítems 3, 8, 18 y 19, es decir: “Es importante que todo el mundo sea tratado igual y tenga las mismas oportunidades” (que sugiere equidad), “Es importante entender a la gente diferente” (que sugiere respecto a la diversidad), “Es importante ser fiel a los amigos y dedicarse a las personas que son cercanas” (que sugiere lealtad), y “Es importante preocuparse por la naturaleza y el medioambiente” (que sugiere respeto al medio ambiente).

Correlaciones entre los 21 ítems de ESS (todas las olas, en los 15 países considerados)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	
Es importante tener ideas originales y												,23**										
Es importante ser rico, tener dinero y cosas caras (2)												-,06**										
Es importante que todo el mundo sea tratado igual y tenga las mismas oportunidades (3)												,34**										
Es importante mostrar sus habilidades, ser admirado por lo que hace (4)												,15**										
Es importante vivir en un entorno seguro (5)												,24**										
Es importante probar y hacer cosas nuevas y diferentes (6)												,22**										
Es importante hacer lo que se le manda y obedecer las normas siempre (7)												,15**										
Es importante entender a la gente diferente (8)												,40**										
Es importante ser humilde y modesto, tratar de no llamar la atención (9)												,27**										
Es importante divertirse (10)												,16**										
Es importante tomar sus propias decisiones y ser libre e independiente (11)												,27**										

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

Es importante ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar (12)	,23**	-	,34**	,15**	,24**	,22**	,15**	,40**	,27**	,16**	,27**	1	,19**	,27**	,06**	,27**	,15**	,46**	,35**	,25**	,17**
Es importante tener éxito y que todo el mundo reconociese sus éxitos (13)													,19**								
Es importante que el gobierno sea fuerte y garantice la seguridad (14)													,27**								
Es importante buscar la aventura y tomar riesgos (15)													,06**								
Es importante comportarse siempre correctamente (16)													,27**								
Es importante hacerse respetar por los demás (17)													,15**								
Es importante ser fiel a los amigos y dedicarse a las personas que son cercanas (18)													,46**								
Es importante preocuparse por la naturaleza y el medioambiente (19)													,35**								
Es importante seguir las tradiciones y costumbres religiosas o familiares (20)													,25**								
Es importante hacer cosas que proporcionen placer (21)													,17**								

N = ~ 400.000. Fuente: Elaboración propia a partir los datos de la ESS para todas las olas y los 15 países considerados

Un análisis factorial de todos los ítems de la encuesta (todas las olas, en los 15 países considerados) para 10 componentes (por los 10 valores de Schwartz) nos da, como sería esperable, una serie de convergencias claras de los ítems en torno a los diez valores. Señalamos en negrita los valores que nos permiten agruparlos en torno a los valores 1 a 10:

Análisis factorial considerando 10 componentes (los valores de Schwartz)

	Componentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Es importante que todo el mundo sea tratado igual y tenga las mismas oportunidades	0,77	0,15	0,10	0,16	0,22	-0,05	-0,07	0,02	0,09	-0,06
Es importante ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar	0,71	0,06	0,08	-0,06	-0,19	0,24	0,24	0,10	-0,01	0,26
Es importante entender a la gente diferente	0,71	0,24	0,15	0,17	0,22	0,00	0,05	-0,08	-0,08	0,03
Es importante ser fiel a los amigos y dedicarse a las personas que son cercanas	0,58	0,28	-0,38	0,11	0,13	0,01	0,10	-0,09	0,07	0,04
Es importante preocuparse por la naturaleza y el medioambiente	0,11	0,83	0,10	0,04	0,08	0,09	-0,02	-0,01	0,00	0,03
Es importante tomar sus propias decisiones y ser libre e independiente	0,18	0,76	0,08	0,07	-0,02	-0,08	-0,10	0,06	0,07	0,25
Es importante tener ideas originales y ser creativo	0,26	0,63	-0,03	-0,21	0,33	-0,01	0,07	-0,11	0,00	-0,02
Es importante comportarse siempre correctamente	0,09	0,06	0,77	0,17	0,16	0,13	0,02	0,14	0,07	0,03
Es importante hacer lo que se le manda y obedecer las normas siempre	0,09	0,17	0,69	0,11	-0,07	0,25	0,04	-0,03	0,17	0,22
Es importante seguir las tradiciones y costumbres religiosas o familiares	-0,01	0,08	0,55	0,00	0,26	-0,05	0,24	0,21	0,37	0,04
Es importante ser humilde y modesto, tratar de no llamar la atención	0,08	0,05	0,14	0,77	0,03	0,19	0,19	0,00	0,08	0,06
Es importante vivir en un entorno seguro	0,19	-0,05	0,08	0,77	-0,03	0,10	0,08	0,23	0,10	0,07
Es importante que el gobierno sea fuerte y garantice la seguridad	0,20	0,09	0,08	-0,02	0,76	0,10	-0,06	0,01	0,12	0,27
Es importante hacer cosas que proporcionen placer	0,15	0,50	0,16	0,05	0,60	0,00	0,08	-0,01	0,02	-0,02

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

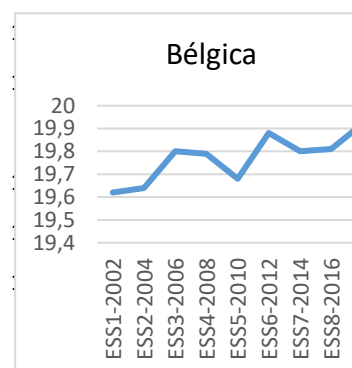
Es importante buscar la aventura y tomar riesgos	0,11	-0,01	0,12	0,22	0,01	0,77	0,15	0,17	-0,11	-0,15
Es importante divertirse	-0,05	0,03	0,25	0,13	0,14	0,64	0,02	0,00	0,38	0,22
Es importante probar y hacer cosas nuevas y diferentes	0,08	-0,03	0,05	0,18	0,03	0,08	0,90	0,07	0,03	-0,04
Es importante mostrar sus habilidades, ser admirado por lo que hace	0,18	-0,05	0,17	0,24	-0,12	0,28	0,46	0,40	0,03	0,11
Es importante tener éxito y que todo el mundo reconociese sus éxitos	-0,07	-0,02	0,14	0,14	0,02	0,10	0,10	0,90	0,11	0,00
Es importante ser rico, tener dinero y cosas caras	0,05	0,04	0,22	0,15	0,07	0,06	0,02	0,09	0,87	0,03
Es importante hacerse respetar por los demás	0,10	0,21	0,18	0,13	0,24	-0,02	-0,01	0,02	0,04	0,83

Fuente: Elaboración propia a partir los datos de la ESS para todas las olas y los 15 países considerados. Matriz de componentes rotados (método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser (la rotación convergió en 9 iteraciones).

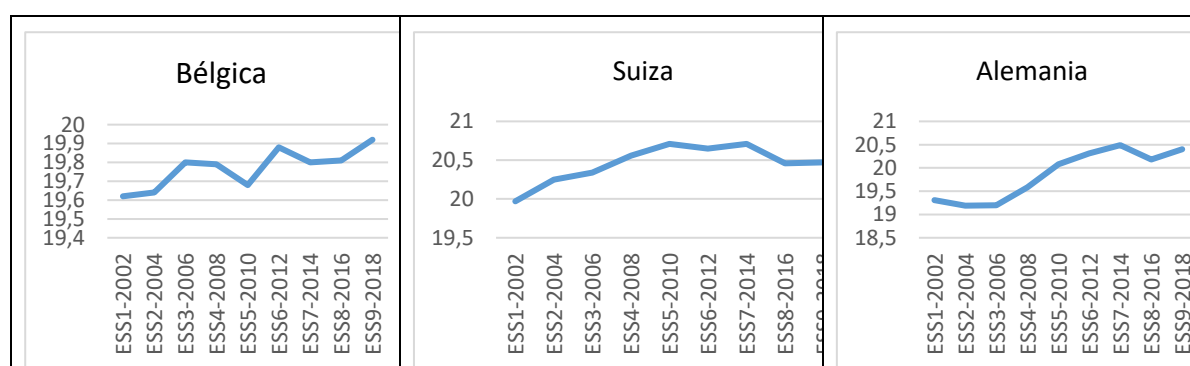
Proponemos un constructo que, si bien es limitado, nos ofrece una aproximación general (*proxy*) de la orientación al valor solidaridad entre los europeos. Para ello combinamos los resultados de los ítems correspondientes al componente 1 ('benevolencia'), es decir: 'es importante que todo el mundo sea tratado igual y tenga las mismas oportunidades', 'es importante ayudar a las personas alrededor y preocuparse por su bienestar', 'es importante entender a la gente diferente', y 'es importante ser fiel a los amigos y dedicarse a las personas que son cercanas', y al ítem 5, es decir, 'es importante preocuparse por la naturaleza y el medioambiente'. Este último ítem pertenecería, según el análisis factorial, a un factor diferente dentro del componente 'universalismo' (junto con los ítems 'es importante tomar sus propias decisiones y ser libre e independiente' y 'es importante tener ideas originales y ser creativo'. No obstante, lo consideramos para nuestro constructo en base a la argumentación dada en la sección 'Solidaridad y medio ambiente' expuesta anteriormente en el marco de propuesta de ciudadanía compartida ampliada, y porque empíricamente correlaciona con el ítem 12 (.35, $p \leq .01$). Para el análisis estadístico, exponemos los valores de los ítems identificados (I1, I8, I12, I18, I19), los sumamos $\sum(I3-I19)$, y en la columna de la derecha reflejamos el valor de nuestro constructo orientación a la

solidaridad (OSOL), $OSOL = 30 - \sum(I3-I19)$ (donde 30 = 6 * 5, el máximo de la suma de las escalas Likert, para indicar la correspondencia entre puntuaciones altas y mayor OSOL). Exponemos tabular y gráficamente los resultados para la población general sólo para Bélgica, a título de ejemplo y con el fin de simplificar la lectura. Después exponemos en una tabla la representación gráfica para los 15 países.

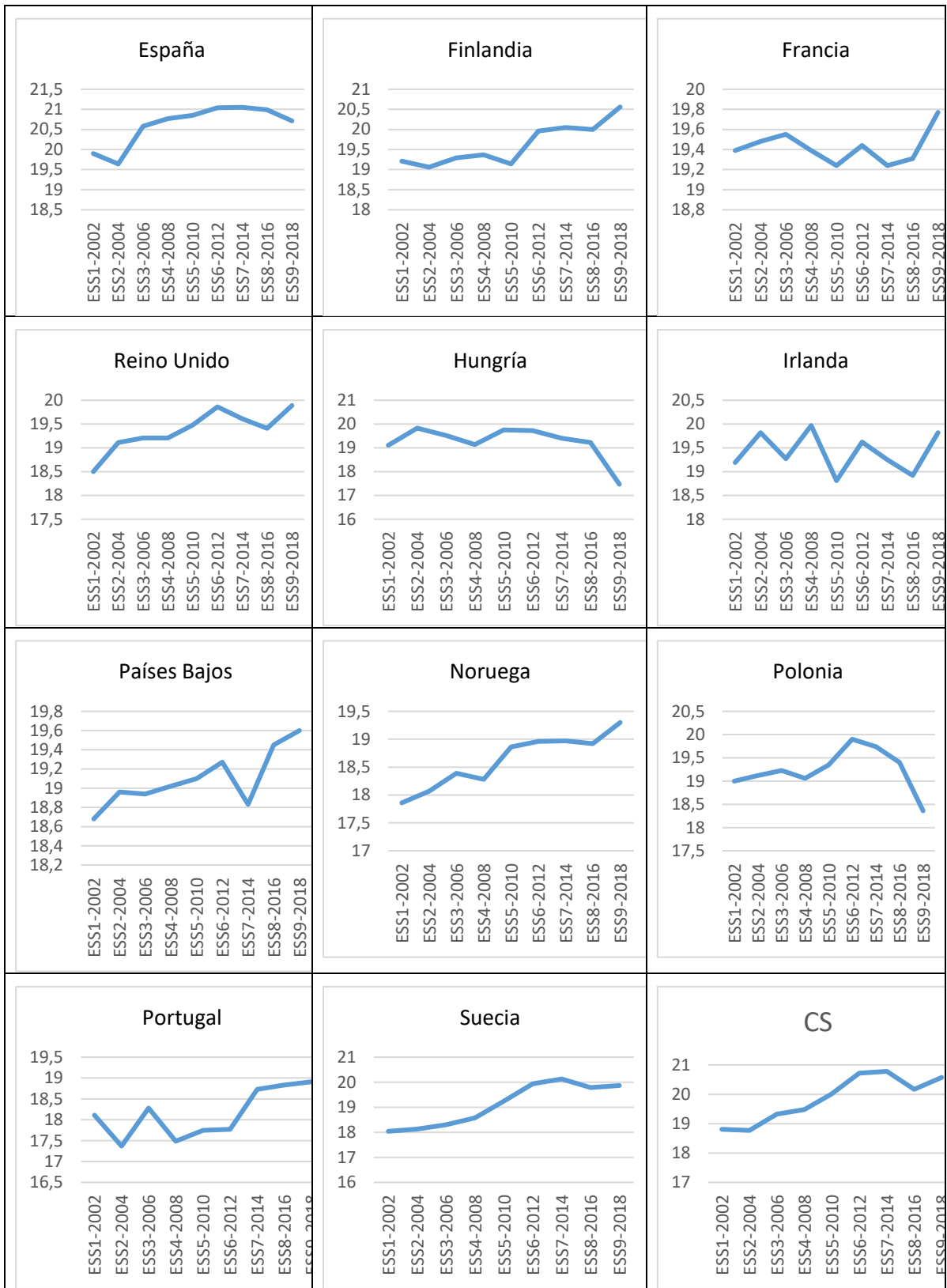
Ola-ESS	P3	P8	P12	P18	P19	$\sum(P1...18)$	OSOL	OSOL	(‘Orientación Solidaridad’)
ESS1-2002	2,06	2,28	2,16	1,8	2,08		10,38		
ESS2-2004	1,98	2,29	2,23	1,79	2,07		10,36		
ESS3-2006	1,98	2,32	2,11	1,77	2,02		10,2		
ESS4-2008	2,02	2,27	2,08	1,79	2,05		10,21		
ESS5-2010	2,01	2,36	2,06	1,74	2,15		10,32		
ESS6-2012	2	2,29	2,02	1,75	2,06		10,12		
ESS7-2014	2,04	2,33	2,03	1,74	2,06		10,2		
ESS8-2016	2,05	2,25	2	1,76	2,13		10,19	19,81	
ESS9-2018	2,05	2,23	2,01	1,77	2,02		10,08	19,92	



Fuente: Elaboración propia a partir de EES (todas las olas, para Bélgica)



HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES



Fuente: Elaboración propia a partir de EES (todas las olas, para los países considerados)

Los resultados sugieren un decaimiento franco en Polonia y Hungría, y uno moderado en España y Suiza, mientras que en el resto de los países hay un ascenso moderado tras cierto declive alrededor del año 2015 (principio de la crisis migratoria y de los refugiados). Llama la atención la curva en Países Bajos, país muy influido por los discursos xenófobos de los populistas de extrema derecha del Partido de la Libertad (*Partij voor de Vrijheid*, PVV)¹⁹⁶ de Geert Wilders. Cierta estancamiento se ha producido en Alemania y Suecia, grandes receptores de inmigrantes y refugiados estos años. Los datos para el Reino Unido sugieren un declive alrededor de 2016-2017, años del Brexit. Como apreciación general, sugerimos que los grandes eventos de estos años han influido en nuestro constructo. Nos quedaría por saber qué ha pasado en el contexto de la pandemia actual, aunque al carecer de datos caeríamos fácilmente en la especulación.

¹⁹⁶ El PVV propuso prohibir el Corán y el cierre de las mezquitas en los Países Bajos. El PPV es euroescéptico y aboga firmemente por la salida del país de la UE.

Capítulo VII. Hacia una educación para la ciudadanía compartida en la UE

1. Educación para una ciudadanía democrática basada en valores

Wiel Veugelers (2019) habla del retorno a los valores morales, probablemente como reacción a unos sistemas educativos que se han ido basando en los discursos dominantes en las décadas anteriores. Las ideologías hegemónicas suelen presentarse como una manera de organizar la vida y la sociedad. La “tercera vía” de Blair o el modelo ‘*polder*’ neerlandés pueden ser contemplados como ejemplos de no-ideologías, o bien de buenas maneras de organizar las sociedades (occidentales) sin demasiada impregnación ideológica basada en la competición y el mercado. Por ello, según Veugelers, hemos sido testigos de una llamada de atención hacia el hecho de vivir juntos y construir una sociedad. Nos parecería ineludible mencionar las nuevas concienciaciones representadas, por ejemplo, en la fuerte emergencia de la necesidad de la igualdad de género, la lucha contra el cambio climático, o los movimientos de solidaridad generados en torno a la lucha contra la pandemia global causada por el SARS-CoV-2, que nos parece que están fuertemente conectadas con una nueva ciudadanía basada en la enseñanza valores compartidos. El reconocimiento de que los seres humanos se necesitan los unos a los otros y que tienen una responsabilidad con ellos mismos y con los demás, ahora y en el futuro, es clamorosa en la investigación académica actual. Veugelers, citando a varios autores, nos recuerda que no se trata sólo de reconocer la humanidad, sino también de construir comunidades y cohesión social, de vivir juntos en un mundo culturalmente diverso y de responsabilizarse de un mundo global. Por ello el autor afirma que se vuelve a los valores morales, no en la forma de valores abstractos, sino imbricados en las prácticas culturales y sociales. Incluir la moral en la educación, según el autor, nos daría la oportunidad de pensar que sería una ‘buena vida’ y un ‘buen mundo’.

¿Cómo enseñar valores? La perspectiva socio-constructiva, basada en la rama psicológica del socio-constructivismo (la teoría psico-pedagógica propuesta por Lev Vygotsky

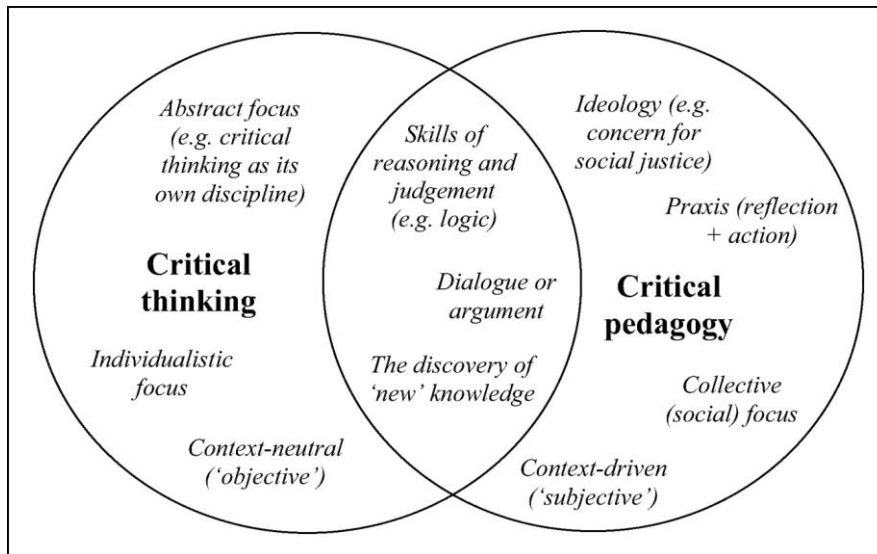
en 1934) que entiende que el proceso de desarrollo humano es de aprendizaje gradual¹⁹⁷ y en el que el individuo tiene un rol activo operante que se da a través del intercambio sociohistórico y cultural, se puede apreciar en la mayoría de las ciencias sociales (Lock, A., y Strong, T., 2010). Desde esta perspectiva, el estudiante desarrolla su conocimiento, habilidades y actitudes, de manera que el aprendizaje de los valores es una actividad personal con significado (Veugelers, W. (ed.), 2019). Cada persona da un significado personal a los objetos y discursos que encuentran; es un proceso de significar el mundo. El pedagogo G. Biesta (2011) habla de subjetivación, de desarrollar la propia subjetividad, de crear una propia voz del ser en el mundo. Este proceso de significación está bien articulado por el pedagogo Paulo Freire (1985) cuando dice que la gente lee la palabra y el mundo. Aprendiendo una palabra, los individuos dan significado al mundo. Aprender no es un proceso técnico, sino un proceso de construcción de significado (Veugelers, W. (ed.), 2019).

Para el autor de *'Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education'* (Veugelers, W., 2019), la investigación sobre el aprendizaje moral debería deconstruir el proceso de aprendizaje, adoptando la perspectiva del alumno sobre cómo él o ella reconstruye conocimientos, habilidades y actitudes anteriores e incorpora y transforma la nueva información. Es lo que el autor llama aprendizaje reflexivo, dialógico y democrático, de relevancia para la enseñanza de los valores. El aprendizaje reflexivo se refiere a reflexiones personales sobre valores morales. El aprendizaje dialógico se refiere a los diálogos con los demás, orientado a una a la investigación sin resultados prefijados. El aprendizaje democrático se refiere a llevar a cabo acuerdos con otros sobre la convivencia, de manera deliberativa y democrática. La investigación etnográfica en el aula es necesaria para comprender cómo tiene lugar tal aprendizaje. Como la investigación sobre la educación ciudadana se está convirtiendo en una subdisciplina académica sólida, es interesante saber de dónde derivan los conceptos que se está utilizando

¹⁹⁷ Vygotsky, entre otros conceptos, propuso algunos transcendentales en educación como el de zona de desarrollo próximo (ZDP) y andamiaje.

En las últimas dos décadas, los sistemas de educación de todo el mundo han llevado a cabo una plétora de reformas de cara a reorientar o fortalecer la educación ciudadana. Se han introducido nuevas materias escolares y programas bajo una variedad de etiquetas curriculares como ciudadanía, educación cívica, educación democrática, educación nacional e incluso educación política. Si bien, como se ha señalado, históricamente el papel principal de la educación cívica y ciudadana se vinculó con el proceso de formación del Estado y se diseñó para construir una identidad común, inculcar el patriotismo y la lealtad a la nación ((Green, A., 1990), citado por (Johnson, L., y Morris, P., 2010, p. 77)), se espera que la educación ciudadana consiga propósitos mucho más complejos. Por ejemplo, según los autores, allende la membresía respecto al Estado-nación, organismos como la ONU y la UE, generan presiones para que las escuelas promuevan formas de ciudadanía supranacional y multiculturalismo, empujando hacia formas de identidad más allá de la etno-nacionalista, e intentando promover formas de ciudadanía basadas en la promoción de valores compartidos (tolerancia, derechos humanos y democracia...) que prepare a los jóvenes para vivir juntos en sociedades diversas venciendo la naturaleza divisoria de las identidades nacionales. En algunos contextos, la educación para la ciudadanía también se espera que contribuya a la promoción de la justicia social, la reconstrucción social y democracia (Johnson, L., y Morris, P., 2010, p. 78).

Gráfico 31. Elementos de una educación para la ciudadanía crítica



Fuente: *Towards a framework for critical citizenship education* (Johnson, L., y Morris, P., 2010, p. 80)

Los autores, tras el análisis de los marcos de ciudadanía existentes (Tabla 19. Un marco conceptual para la educación crítica en ciudadanía) proponen un marco conceptual para una educación crítica de la ciudadanía, que reflejamos a continuación.

Tabla 19. Un marco conceptual para la educación crítica en ciudadanía

	POLÍTICA/ideología	SOCIAL/colectiva	SELF/ subjetividad	PRAXIS/compromiso
Conocimiento	Conocimiento y comprensión de la historia y sociedades, sistemas, injusticias, estructuras de poder y relaciones macroestructurales	Conocimiento de las conexiones entre cultura, poder y transformación; de ideas no convencionales y de los discursos dominantes	Conocimiento de la propia posición, culturas y contexto; sentido de identidad	Conocimiento de cómo realizar colectivamente un cambio sistemático; cómo el conocimiento mismo es poder; cómo el comportamiento influye en la sociedad y la injusticia
Habilidades	Habilidades de análisis social crítico y estructural; capacidad para politizar las	Habilidades de diálogo, cooperación e interacción; habilidades en la	Capacidad para reflexionar críticamente sobre el propio 'estatus'	Habilidades de pensamiento crítico y participación activa; habilidades para actuar

	POLÍTICA/ideología	SOCIAL/colectiva	SELF/ subjetividad	PRAXIS/compromiso
	nociones de cultura, conocimiento y poder; capacidad para investigar causalidades profundas	interpretación crítica de los puntos de vista de los demás; capacidad para pensar holísticamente	dentro de las comunidades y la sociedad; pensamiento crítico independiente; hablando con la propia voz	colectivamente para desafiar el <i>statu quo</i> ; capacidad de imaginar un mundo mejor
Valores	Compromiso con los valores contra la injusticia y la opresión	Relación dialógica inclusiva con las identidades y valores de los demás	Preocupación por la justicia social y consideración por la autoestima	Acción y reflexión informada, responsable y ética
Actitudes (Dispositions)	Interrogar activamente; interés crítico en la sociedad y los asuntos públicos; busca y actúa contra la injusticia y la opresión	Socialmente consciente; cooperativa; responsable hacia uno mismo y los demás; dispuesto a aprender con otros	Perspectiva crítica; autónomo; responsable en pensamiento, emoción y acción; con visión de futuro; en contacto con la realidad	Compromiso y motivación para cambiar la sociedad; coraje cívico; responsabilidad de decisiones y acciones

Laura Johnson & Paul Morris (2010) *Towards a framework for critical citizenship education*, The Curriculum Journal, 21:1, 77-96, DOI: [10.1080/09585170903560444](https://doi.org/10.1080/09585170903560444) . Traducción propia.

N.B.: La palabra '*Dispositions*' aparece a veces en la literatura. Aunque no son exactamente sinónimos, la traducimos por Actitudes, que se ha ido imponiendo junto con conocimiento (*knowlegde*), habilidades (*skills*) y valores (*values*).

2. Prácticas pedagógicas inspiradoras

El rol de los profesores es esencial en la transmisión de valores. Una idea clave de la educación para las sociedades democráticas sostenibles es que los valores democráticos no pueden adquirirse únicamente mediante la transmisión cognitiva (transferencia de conocimientos), sino que deben practicarse. Los valores se adquieren a través de un enfoque holístico de ‘aprender haciendo’ (*‘learning by doing’*), o aprendizaje experiencial. Para los profesores, esto solo se puede lograr mediante un desarrollo profesional continuo de los (Huber, J., 2011). Existen numerosas experiencias, algunas de ellas innovadoras, para la enseñanza de la competencia intercultural y los valores comunes en el contexto de la diversidad. Exponemos algunas de ellas a título de ejemplo. Un compendio, junto con un análisis exhaustivo de casos puede encontrarse en el proyecto *‘Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity (Inno4Div)’*¹⁹⁸. Este proyecto, actualmente en progreso, está diseñado para analizar los factores favorables y los obstáculos que se encuentran los profesores para enseñar en las clases en el contexto de la diversidad. Del estudio de casos reciente algunos son de particular relevancia para la enseñanza de los valores compartidos:

- *Memory Walk*¹⁹⁹. Es un programa interactivo desarrollado por la Casa de Ana Frank para involucrar a los maestros y sus estudiantes en la reflexión y el debate educativo recordando eventos pasados, a través de un examen de monumentos y memoriales. Se desencadena un diálogo sobre el recuerdo y sobre las narrativas múltiples que existen, a veces opuestas. El diálogo facilita el proceso de discusión, negociación y compromiso. Los estudiantes se implican haciendo sus propios cortometrajes, debatiendo sobre el valor y la idoneidad de los monumentos.

¹⁹⁸ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/addressing-educational-needs-teachers-eu-inclusive-education-context-diversity-inno4div>

¹⁹⁹ <https://www.annefrank.org/en/education/product/59/memory-walk>

- El programa de Formación Docente Intercultural (*Intercultural Teacher Education*)²⁰⁰ es un título de formación docente inicial que se centra específicamente en “globalización, diversidad, ética, sostenibilidad y justicia social” (Universidad de Oulu, 2020) desarrollado en la Universidad de Oulu (Finlandia). Es un programa específico de formación de profesores basado en la educación intercultural. Se establece una discusión abierta de valores, creencias e ideas para afrontar y resolver conflictos y fomentar la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propios valores, experiencias y creencias. El aprendizaje, transformador y experiencial, desafía las creencias de los estudiantes.
- *Children’s Voices for a new Human Space*²⁰¹. Es un proyecto Erasmus+ para la formación de profesores para la promoción de la Cultura Democrática en el entorno de las escuelas primarias. Las herramientas de apoyo (recursos interactivos) y guías de implementación, para profesores y alumnos, de rutas de aprendizaje tanto para profesores como para niños, se basan en el marco de referencia de competencias para la cultura democrática (RFCDC) del CoE. Se busca mejorar la práctica y el conocimiento de los profesores sobre la educación democrática e intercultural y dotarles herramientas y métodos para promover y evaluar a los alumnos.
- *Shared Memories and Dialogue* (SHARMED)²⁰². La base metodológica es un enfoque didáctico que abre un espacio para compartir recuerdos personales y familiares a través de la recopilación y uso de materiales visuales, en particular fotografías. El trabajo de la memoria es para todos los niños, aunque se presta especial atención a los niños de origen migrante, así como a sus familias. El método permite que los estudiantes tengan un papel de expertos y les da la oportunidad de aprender unos de otros. Los niños son co-constructores activos del conocimiento. Se les anima a

²⁰⁰ <https://www.oulu.fi/university/apply/intercultural-teacher-education>

²⁰¹ <https://www.cvs-project.eu/>

²⁰² <https://www.sharmed.eu/uk-international/learning-platform/training-package/>

compartir sus creencias, ideas y recuerdos con técnicas narrativas colectivas, facilitándose la expresión dialógica y emocional.

- *Filosofía para niños*²⁰³. Es un programa educativo basado en una metodología de enseñanza-aprendizaje que genera Comunidades de indagación²⁰⁴, donde los participantes investigan temas filosóficos en base a sus propias inquietudes e intereses. Las ideas y el pensamiento colectivo se ponen en marcha en un proceso dialógico de autocorrección e inter-corrección, comprometidos con la alegría de aprender. El impacto motivacional es muy importante y ha mostrado buenos resultados, tanto para profesores como para alumnos, desarrollando el pensamiento crítico, creativo y solidario.

- *Stories that Move*²⁰⁵ contra la discriminación es un paquete en línea gratuito, multilingüe, con materiales dinámicos y visualmente atractivos con guía pedagógica para educadores. Fue iniciado por educadores deseosos de aprovechar los beneficios de Internet para enseñar y aprender sobre la discriminación. Desafía a profesores y estudiantes a pensar críticamente sobre la diversidad y la discriminación, y a reflexionar sobre su propia posición y elecciones. La formación del profesorado se centra en ayudarles a crear entornos en el aula en los que los estudiantes se sientan cómodos al discutir temas difíciles como la exclusión, los prejuicios y la discriminación.

- *Intercultura Assessment Protocol*. Es un instrumento práctico ofrecido a los profesores de secundaria en Italia para evaluar la competencia intercultural de los estudiantes que participan en programas de movilidad estudiantil internacional. El

²⁰³ <http://filosofiaparaninos.org/>

²⁰⁴ Comunidad de indagación es un concepto introducido filósofos pragmatistas C.S. Peirce y John Dewey, en relación con la naturaleza de la formación del conocimiento y el proceso de investigación científica.

²⁰⁵ www.storiesthatmove.org

Consejo de Clase (profesores, director y representantes de padres y alumnos), evalúan las competencias tanto disciplinarias como transversales de los alumnos a su regreso del extranjero. La competencia intercultural es una de ellas. El Protocolo de Evaluación de Intercultura, desarrollado por la Fundación Intercultura²⁰⁶ en colaboración con la Università degli Studi di Udine, responde directamente a esta necesidad. La Fundación Intercultura, en cooperación con la Asociación Intercultura, organiza programas de movilidad internacional de estudiantes.

- *Facing History and Ourselves*²⁰⁷ es una organización educativa internacional que brinda a los educadores, estudiantes y la comunidad en general un modelo interdisciplinario de educación cívica basado en evidencia que integra una investigación rigurosa de la historia con preguntas críticas sobre la ética y el compromiso cívico democrático. El punto de partida es la historia del Holocausto, interpretada de manera amplia, prestando una atención significativa a otras historias de conflicto. A partir de esta historia, se alienta a los jóvenes a examinar sus sociedades diversas y las injusticias sociales que encuentran. Se examina, por ejemplo, la cuestión de los espectadores pasivos (*bystanders*) y los defensores y la responsabilidad cívica.
- *Start the Change – embracing differences through intercultural education and volunteering*²⁰⁸. Se centra la prevención de la radicalización de los jóvenes en la sociedad y la promoción los valores democráticos, los derechos fundamentales, el entendimiento intercultural y la ciudadanía activa en varios países europeos. La metodología está basada en una investigación sobre los intereses, necesidades, problemas y soluciones de los jóvenes a los problemas contemporáneos. Los

²⁰⁶ www.fondazioneintercultura.org

²⁰⁷ <https://www.facinghistory.org>

²⁰⁸ <https://2017-2019.startthechange.net>

profesores, los jóvenes y sus padres fortalecen de sus competencias personales, sociales y cívicas.

- *Intercultural Mediators programme (Centre for Peace Studies – Zagreb)*. El objetivo del programa es fomentar un proceso bidireccional de construcción de una sociedad intercultural: permitir a los miembros de la sociedad croata construir las condiciones previas personales, institucionales y sistémicas y ayudar a las personas de otras culturas a comenzar una vida de calidad con el menor estrés y angustia posible. El programa combina un enfoque teórico y práctico y consta de tres módulos: - Uno centrado en las diferencias, los prejuicios, la discriminación y los refugiados; Otro sobre patrones culturales e interculturalidad; y un tercero sobre comprensión y análisis de conflictos actuando como mediadores informales. Mediante el uso de una metodología participativa centrada en el alumno dentro de un grupo diverso de actores, el programa brinda la oportunidad de compartir experiencias, reflejar los valores y actitudes propias y desarrollar competencias interculturales y otras disposiciones relevantes necesarias para una vida exitosa en una sociedad multicultural basada en el entendimiento y el respeto mutuos.

- *Service-Learning Program for Diversity*²⁰⁹ (*Universidad de Calgary*). Es un programa de aprendizaje-servicio diseñado con la colaboración directa de la comunidad y tiene la justicia social y la equidad en su núcleo. Proporciona a los profesores oportunidades semanales de aprendizaje experimental que los preparan para las complejas necesidades del aula multicultural. y cubre múltiples disciplinas y áreas temáticas. Además de su trabajo de curso, los estudiantes participan en colocaciones semanales con organizaciones comunitarias, en asociación con un mentor comunitario. Los estudiantes se benefician de múltiples oportunidades para relacionarse con jóvenes diversos, compartir estas experiencias con sus compañeros,

²⁰⁹ <https://news.ucalgary.ca/news/service-learning-preservice-teachers>

reflexionar críticamente sobre ellos utilizando la literatura actual sobre justicia social y colaborar con sus compañeros en la pedagogía innovadora. Llevan a cabo investigaciones antes y después, y hacen una autorreflexión crítica guiada sobre su experiencia como parte de sus cursos. Los participantes disipan informaron estereotipos negativos que podrían tener sin saberlo.

- *Strengthening Education for Democracy (STED)*. El objetivo del Programa Pestalozzi²¹⁰ es reunir a los educadores para trabajar en colaboración en proyectos de interés temático y pedagógico compartido con la idea de que contribuyan a construir una Europa más humana e inclusiva. Se desarrolló la serie de módulos STED, enfocada en fortalecimiento de la Educación para la democracia: Competencia para una Cultura Democrática. Se utiliza el ciclo de Kolb²¹¹, el aprendizaje cooperativo, la investigación-acción, la metacognición, las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje profesional online. Se diseñó cuidadosamente según el RFCDC.
- *Supporting mathematics and science teachers in addressing diversity and promoting fundamental values (Freiburg)*. El objetivo es apoyar y capacitar metodológicamente a los profesores de escuela secundaria para que puedan enseñar matemáticas y ciencias inclusivas. La educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Matemáticas) inclusiva tiene como objetivo mejorar las competencias científicas y tecnológicas de todos los estudiantes sin excepción. Busca la igualdad de oportunidades, el desarrollo personal, educando a los estudiantes para que sean ciudadanos críticos, reflexivos y capaces de comprender el mundo en el que viven al tomar decisiones responsables. Con la metodología de aprendizaje basado en la indagación los estudiantes resuelven

²¹⁰ <https://www.coe.int/en/web/pestalozzi>

²¹¹ El ciclo Kolb tiene cuatro pasos: Capacidad de Experiencia Concreta, Capacidad de Observación Reflexiva (reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas), Capacidad de Conceptualización Abstracta; y Capacidad de Experimentación Activa (emplear la teoría para tomar decisiones y solucionar problemas).

problemas reales de manera colaborativa, tratan controversias socio-científicas que desarrollan su empatía, pensamiento crítico, razonamiento y habilidades de toma de decisiones. El programa aborda la diversidad cultural y se utiliza para promover los valores fundamentales. Los profesores son fundamentales en este cambio metodológico. El programa tiene como objetivo cambiar las creencias de autoeficacia del profesor, lo que le ayudará a abordar la diversidad cultural y sus competencias interculturales.

- *Curriculum Active Citizenship Flanders*²¹². La ciudadanía activa está en el centro de la red 'Go!', la red educativa de la comunidad flamenca. 'Go!' desarrolló un plan de aprendizaje para la Ciudadanía activa para profesores, vinculado a los objetivos flamencos de la educación para que los estudiantes participen y den forma a la sociedad. Se basa en competencias y se construye en torno a cuatro principales: comunicar, filosofar, convivencia sostenible y competencias orientadas al trabajo. El programa es una respuesta a la diversidad dentro del contexto flamenco. La realización de una ciudadanía activa plena es el objetivo central y último. Además, el programa ofrece diferentes recursos y pautas para que los profesores capaciten a los jóvenes en la ciudadanía activa.
- *Bildung*²¹³ implica una visión del mundo dinámica que valora la independencia de mente y espíritu basada en la interdependencia ecológica y social. Una sociedad sana y sintonizada con la naturaleza y otras fuentes de valor intrínseco depende de hacer de este proceso educativo el eje sobre el que gira la sociedad. Comprender la prosperidad sostenible implica imaginar un mundo guiado por una estrella polar social distinta del crecimiento económico impulsado por el consumo. *Bildung*

²¹² <https://www.g-o.be/>

²¹³ *Bildung* (educación, en alemán) hace referencia a la tradición alemana al cultivo de uno mismo, en donde la filosofía y la educación están vinculadas en un proceso de maduración personal y cultural.

encajaría con nuestra idea de ciudadanía compartida ampliada en su dimensión de sostenibilidad.

Otras prácticas inspiradoras identificadas por el grupo de trabajo ET2020 para la promoción de valores comunes se recogen en el Anexo III.

3. Enfoques en la enseñanza de la ciudadanía en la UE: el marco de *Eurydice*

La educación para la ciudadanía tiene su reflejo fiel en los currículos de los Estados miembros. Como hemos señalado, una influencia de primer orden fueron las Recomendaciones sobre las competencias claves para el aprendizaje permanente de 2006 y de 2018 [(Consejo de la Unión Europea, 2006) y (Consejo de la Unión Europea, 2018)], que sentaban las bases para que los objetivos, las habilidades y el conocimiento asociados con las competencias clave se hicieran cada vez más prominentes y explícitos en los currículos de los Estados miembros. De la definición de las competencias sociales y cívicas de 2006 se pasó en 2018 a la llamada ‘Competencia ciudadana’, o “habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicos, jurídicos y políticos, así como la sostenibilidad y los acontecimientos mundiales” (Consejo de la Unión Europea, 2018). El vínculo con la ciudadanía global, al menos en la formulación política, se hacía así palpable en el texto renovado de 2018. Según el informe de *Eurydice* (2012), las tendencias eran hacia una mayor autonomía, permitiendo a los centros escolares más flexibilidad para decidir el contenido curricular, y otorgar una importancia mayor a los enfoques interdisciplinarios. Aunque los objetivos de una educación para la ciudadanía varían según los Estados miembros, el común es que los jóvenes sean ciudadanos activos capaces de contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. La educación en ciudadanía, en general, incluye cuatro aspectos principales; la alfabetización política, el pensamiento crítico

y las habilidades analíticas, las actitudes y los valores, y la participación activa (Eurydice, 2012, p. 16),

En 2017, la red *Eurydice* encontró que 33 sistemas de educación europeos ofrecían educación para la ciudadanía en al menos un nivel de educación, mientras que 28 ofrecían recomendaciones para actividades extracurriculares relacionadas con la educación para la ciudadanía. La definición de educación para la ciudadanía de la red europea es: “una materia que tiene por objeto promover la coexistencia armoniosa y fomentar el desarrollo mutuamente beneficioso de las personas y las comunidades en que viven. En las sociedades democráticas, la educación para la ciudadanía ayuda a los alumnos a convertirse en ciudadanos activos, informados y responsables con la disposición y la capacidad necesarias para asumir responsabilidades en su propio nombre y en el de su comunidad, a nivel nacional, europeo e internacional” (Eurydice, 2017, p. 17). A la vista del contexto normativo en 2017 y basándose en el corpus de investigación existente, Eurydice estableció el siguiente un marco conceptual para la educación en ciudadanía, centrado en cuatro áreas de competencia:

Tabla 20. Áreas de competencia de educación para la ciudadanía de Eurydice

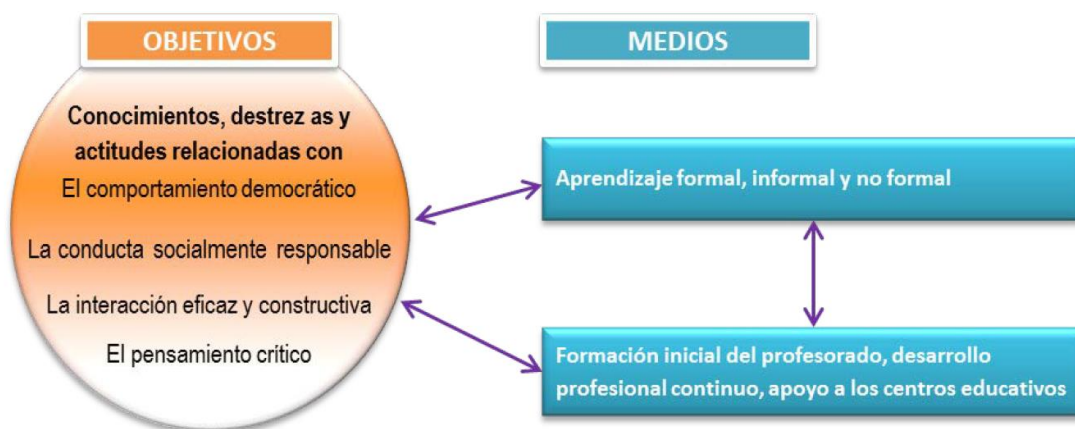
Área 1	La interacción eficaz y constructiva con otros, que incluye el desarrollo personal (la autoconfianza, la responsabilidad personal y la empatía), la capacidad de comunicación y escucha, y la cooperación con otros.
Área 2	El pensamiento crítico, que incluye el razonamiento y análisis, la alfabetización mediática, y el conocimiento, descubrimiento y uso de fuentes.
Área 3	La conducta socialmente responsable, que incluye el respeto por el principio de la justicia y los derechos humanos, el respeto por otros seres humanos, por otras culturas y por otras religiones, el desarrollo de un sentido de pertenencia a la comunidad, y la comprensión de aspectos relativos al medio ambiente y la sostenibilidad.

Área 4	El comportamiento democrático, que incluye el respeto por los principios democráticos, el conocimiento y comprensión de los procesos, instituciones y organizaciones políticas, y el conocimiento y comprensión de conceptos sociales y políticos fundamentales.
---------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Eurydice (2017)

Aunque el estudio de *Eurydice* se centra en los alumnos y en el centro educativo, también reconoce que el profesorado desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje, y que las actividades que se desarrollan fuera del aula (como las visitas de estudio o el voluntariado en proyectos de la comunidad) pueden contribuir a conseguir los objetivos de la educación para la ciudadanía. El marco Eurydice complementa el RFCDC del Consejo de Europa de cara a establecer un modelo de educación para la ciudadanía compartida ampliada. No obstante, ambos adolecen de los de identificación de los intereses comunes que sugiere nuestra propuesta de ciudadanía. Eurydice incluye la dimensión de aprendizaje continuo en los aprendizajes formal, informal y no formal, la importante formación de inicial profesorado y el desarrollo profesional de éstos.

Gráfico 32. Objetivos y medios empleados para impartir la educación para la ciudadanía



Fuente: Eurydice (2017)

Tabla 21. Marco conceptual de Eurydice

Interacción eficaz y constructiva con otros	Pensamiento crítico	Conducta socialmente responsable	Comportamiento democrático
Autoconfianza	Multiperspectividad	Respeto por la justicia	Respeto por la democracia
Responsabilidad	Destrezas de razonamiento y análisis	Solidaridad	Conocimiento de las instituciones políticas
Autonomía (iniciativa personal)	Interpretación de datos	Respeto por otros seres humanos	Conocimiento de los procesos políticos (por ejemplo, las elecciones)
Respeto por las opiniones y creencias diferentes	Descubrimiento de conocimiento y uso de fuentes	Respeto por los derechos humanos	Conocimiento de las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales
Cooperación	Alfabetización mediática	Sentido de pertenencia	Interacción con las autoridades políticas
Resolución de conflictos	Creatividad	Desarrollo sostenible	Conocimiento de los conceptos políticos y sociales fundamentales
Empatía	Emisión de juicios	Protección medioambiental	Respeto por las normas
Conciencia de sí mismo	Comprensión del mundo actual	Protección del patrimonio cultural	Participación
Capacidad de comunicación y escucha	Cuestionamiento	Conocimiento o respeto de otras culturas	Conocimiento o participación en la sociedad civil
Conciencia emocional		Conocimiento o respeto de las religiones	

Flexibilidad o
adaptabilidad

No discriminación

Destrezas
interculturales

Fuente: Consejo de Europa (2016) y *Eurydice*

Conclusiones: Hacia una ciudadanía compartida ampliada

1. La Ciudadanía europea, aun siendo pionera y vanguardista, puede ser mejorada con una ciudadanía compartida social y cultural que tome en cuenta la diversidad de la población europea y los desafíos a los que se enfrentan la UE y la humanidad. Existen suficientes políticas, medidas y marcos competenciales europeos y globales que podrían ser la base para una ciudadanía compartida. Consideramos que la ciudadanía compartida es un contrato social en el que la legislación conferiría derechos a unos individuos o grupos sociales quienes, en contrapartida, tendrían deberes. La inclusión social que busca la ciudadanía compartida se consigue practicando la integración democrática pluralista, tanto en la política como en la educación. Proponemos esta segunda praxis, ya que a través de la educación el cambio sería sistémico y duradero. La enseñanza de una ciudadanía democrática compartida basada en los valores europeos y la sostenibilidad, daría lugar a individuos competentes en ciudadanía compartida. Las preguntas que nos han guiado son, por un lado, cuáles serían esas competencias, y por otro, qué prácticas pedagógicas serían necesarias para desarrollarlas. Respondemos a la primera y sugerimos algunas indicaciones para la segunda basándonos en experiencias innovadoras.
2. Una ciudadanía compartida implicaría que los ciudadanos musulmanes y de otras confesiones de la UE hagan oír pacíficamente sus voces, uniéndose a las de otros ciudadanos, independientemente de su religión o nacionalidad, no sólo por sus derechos y libertades civiles sino también en torno al convencimiento de que es en su interés y en el de la sociedad encontrar puntos en común en medio de las diferencias. El entendimiento en la diversidad puede ser un camino hacia la armonía social, la coexistencia pacífica y el progreso económico. La clave es la reciprocidad. Al aceptar al país de adopción, lo consideramos como nuestro, lo que nos da derecho a criticar todos sus aspectos. Paralelamente, el país nos respeta reconociendo lo que

aportamos, considerando nuestras singularidades y con el derecho a rechazar algunos aspectos de nuestra cultura incompatibles con el modo de vida general o con el espíritu de sus instituciones. Este posible rechazo debe ser razonado en base a los valores fundamentales. En el caso de las sociedades europeas, por ejemplo, no caben la ablación de clítoris o la marginación femenina en educación o deportes. Nos parece claro que la emigración aporta nuevos valores, aunque hay que explicar su beneficio para la sociedad receptora. Éste es el espíritu de la ciudadanía compartida. Para ello, los musulmanes de Europa deberían abrazar su identidad europea y los gobiernos europeos deberían facilitar la integración, acomodando y equiparando sus instituciones religiosas, fomentando un sentido común de la ciudadanía civil compartida y la conciencia de la herencia religioso-cultural de los musulmanes. La educación para la ciudadanía activa, facilitando y fomentando el conocimiento del idioma, la historia y las instituciones de la sociedad de acogida, es clave en este proceso, mientras que el aprendizaje intercultural haría que la presencia musulmana sea vista como una fuente de enriquecimiento para la sociedad en lugar de un problema. A la cuestión de los musulmanes en Europa, motivo paradigmático para la propuesta de una ciudadanía compartida europea, se han superpuesto cuestiones globales como la sostenibilidad del planeta. Proponemos una educación para la ciudadanía compartida que, además de considerar las tensiones entre comunidades culturales, tenga en cuenta también el cambio climático, el nuevo marco tecnológico y de comunicación en que nos encontramos, los impactos de la crisis económica causada por la crisis sanitaria y otros desafíos emergentes como el desequilibrio de poder causado por las redes sociales. Potencialmente, la sociedad civil europea es un espacio de encuentro, un espacio para el debate y el discurso sobre los valores democráticos, el respeto mutuo y la tolerancia. Como medida práctica, podemos pensar en grupos de trabajo que aborden cuestiones como los derechos humanos, el género, la educación, la radicalización, las causas fundamentales del terrorismo, la confesión y el Estado. Al empoderar a sus comunidades educativa, política y económicamente, y comprometerse con la sociedad en general, los musulmanes se

alejarían de tendencias aislacionistas o de guetización que conducen a la alienación y al abandono escolar. En una sociedad multicultural, pluralista y diversa, el sistema educativo y las tecnologías digitales son cruciales ante la xenofobia y racismo.

3. El sentido de destino compartido, rasgo inequívoco de una ciudadanía compartida, adquiere una relevancia histórica ante el cambio climático, la crisis sanitaria y los desarrollos tecnológicos avanzados en campos como la medicina, la exploración espacial o la comprensión de la naturaleza. Junto con la convivencia armoniosa entre culturas, la salud colectiva, los recursos y el futuro mismo de la misma humanidad, son intereses comunes que sostienen la necesidad de un destino compartido. Se necesita para ello tener una mentalidad abierta y vernos vinculados con los demás a través de relaciones de interdependencia. El interés común de ir hacia un nuevo paradigma de sostenibilidad nos invita a sugerir que la solidaridad recíproca comprenda esta dimensión, por lo que una educación para la ciudadanía compartida habría de incluir la enseñanza de este valor. Si consideramos que los problemas de salud pública encuentran su origen en el mal hacer con el planeta, una ciudadanía compartida encontraría un terreno fértil en el contexto actual para desarrollarse en torno al interés común de preservarlo. La experiencia de la ciudadanía compartida ha tenido lugar en lugares de multiculturalidad, como Canadá, aunque hoy podríamos contemplarla de una manera ampliada tomando desafíos que van más allá del entendimiento entre culturas y religiones, como la incitación al odio, el cambio climático o las amenazas a la salud pública. El potencial europeo para una ciudadanía compartida ampliada estriba en sus valores democráticos y en orientaciones políticas novedosas como el Pacto verde europeo.
4. La ciudadanía compartida habría de ser inclusiva y basarse en nuestros valores comunes, concretamente en los valores democráticos europeos, entre los que son prominentes la libertad, la tolerancia y la solidaridad, todos ellos consagrados en los Tratados de la UE. Este último valor, la solidaridad, en su vertiente recíproca, es el

valor más estrechamente relacionado con la ciudadanía compartida. No obstante, la orientación de los ciudadanos hacia la solidaridad es heterogénea y dinámica. A escala política, los nuevos macro fondos europeos para la recuperación son el más reciente testimonio de solidaridad interestatal en la UE, mientras que el auge del voluntariado es prueba de que la solidaridad es característica individual de los ciudadanos europeos. La pandemia de la Covid-19 podría cambiar de nuevo la orientación de la solidaridad, quizás a la baja, aunque también podría ser un revulsivo ante los populismos y la desinformación. Todavía no disponemos de datos empíricos sobre el cambio en la orientación de la solidaridad causado por la pandemia. Por otro lado, el aprovisionamiento y la distribución de las vacunas en Europa puede tener repercusiones negativas en la solidaridad interestatal. Además, la repartición del stock vacunal con países no europeos podría comprometer las políticas europeas de cooperación para el desarrollo, impactando igualmente en la solidaridad ciudadana.

5. El marco de referencia de competencias para una cultura democrática (*RF CDC*), nos ofrece una base conceptual importante para la ciudadanía compartida en la UE, al ser los valores del Consejo de Europa (respeto por la dignidad humana y los derechos humanos; diversidad cultural; democracia, justicia, equidad, igualdad y Estado de derecho), valores todos ellos europeos. El marco propone desarrollar Actitudes y Aptitudes relevantes para la cultura democrática. Pero para ser una base de la ciudadanía compartida, el marco necesitaría enfatizar elementos como la sostenibilidad, la igualdad de género y el sentido del interés común alrededor de la diversidad cultural y la sostenibilidad. Igualmente debería profundizar en la necesidad de dotarse de prácticas pedagógicas específicas para la competencia intercultural ya que, como el mismo RF CDC reconoce, hay una conexión inseparable entre la vida democrática y las competencias interculturales. El marco conceptualiza la cultura democrática como una forma de vivir, comportarse e interactuar con los demás, que requiere la disposición a dialogar y a negociar, tener una mente abierta, mostrar respeto mutuo, buscar comunalidades y resolver pacíficamente los

conflictos, además de respetar los derechos humanos, la democracia, el Estado de derecho y la dignidad humana. Actitudes relevantes para la competencia intercultural incluyen la apertura a la alteridad cultural y a otras creencias, la conciencia cívica, la responsabilidad, la autoeficacia y la tolerancia a la ambigüedad.

6. Una propuesta de ciudadanía compartida encajaría con la construcción de ciudadanía formal de los grandes procesos de integración regional. Pero si los ciudadanos nacionales tienen diferentes derechos de los no nacionales, el establecimiento de obligaciones en torno al interés común se hace más difícil. En países democráticos con mucha diversidad, en los que coexisten religiones y lenguas diferentes, podemos hablar de una conciencia de ciudadanía compartida de facto. Es el caso de Singapur. A diferencia de la UE, la ASEAN, otro gran proceso de integración regional, carece de una ciudadanía ASEAN, por lo que sería aventurado hablar de ciudadanía compartida ASEAN. En cambio, tendría sentido de hablar de una ciudadanía compartida MERCOSUR, ya que este proceso de integración promueve una comunión de valores en sus sociedades democráticas, pluralistas, defensoras de las libertades fundamentales, de los derechos humanos, de la protección del medio ambiente y del desarrollo sostenible, todos ellos en línea con los valores de la UE.
7. El escepticismo de los jóvenes sobre la democracia ha aumentado estos últimos años. Los jóvenes, además, dan crédito a otras formas de gobierno. Los datos sugieren que las crisis económicas y las reformas están detrás de este escepticismo. Por otro lado, el compromiso político de los jóvenes europeos decae. Los jóvenes británicos tienen un interés en la política notablemente mayor que los de otros países europeos. En interés del proceso de integración europea, los gobiernos europeos tendrían que contrarrestar el atractivo del populismo de extrema derecha. En este sentido, consideramos que harían bien en revisar el artículo 7 del TUE de manera a poder suspender de manera efectiva los derechos de voto de los que no respetan los principios del Estado de derecho. Una educación democrática debe ir más allá de la propia sociedad, debiendo animar a los estudiantes a considerar los derechos y

responsabilidades tanto de una ciudadanía compartida como de una humanidad compartida. El mismo valor de reciprocidad que respalda el compromiso de cultivar el respeto mutuo en una sociedad entre individuos de afiliaciones culturales diferentes, también apoyaría el compromiso de cultivar el respeto mutuo más allá las fronteras de los Estados. La idea de ciudadanía global, promovida por la UNESCO, está estrechamente relacionada con estos postulados.

8. La relevancia para una ciudadanía compartida de la ciudadanía digital es doble. Por un lado, la ciudadanía digital ofrece canales de entendimiento dentro de la diversidad cultural, facilitando la integración de los ciudadanos procedentes de culturas diversas. Por otro, los individuos digitalmente competentes pueden fomentar la interculturalidad involucrándose en plataformas con este fin. La ciudadanía digital se revela crucial en la época actual, también llamada de la posverdad, y por ello la educación digital adquiere un rol especialmente relevante. Tener competencia digital es necesario para lidiar con el contenido falso o fraudulento, para buscar, valorar y usar la información, así como para la apreciación de la credibilidad de las fuentes. Estados digitales avanzados, como Estonia y Singapur, han desarrollado marcos de competencias para la ciudadanía digital que están influyendo globalmente. La ciudadanía digital puede dinamizar la educación para la ciudadanía compartida, mientras que la inteligencia artificial ofrece ventajas y desventajas. En las aulas, las tecnologías digitales pueden ayudar al entendimiento en la diversidad al ofrecer una interfaz común para todos, independientemente de sus culturas e idiomas de origen, aunque también pueden crear nuevas divisorias. En particular, la IA puede agrupar a alumnos y ciudadanos, dando lugar a cuestionamientos éticos. Para evitarlo, el humano debe estar por encima de estas tecnologías. Sólo así la ciudadanía compartida puede establecerse en torno a intereses genuinamente comunes, y no indicados algorítmicamente.
9. En nuestras sociedades democráticas, la disposición a participar en la toma de decisiones incluye el apoyo a la diversidad social y cultural, a la igualdad de género,

a los estilos de vida sostenibles y al fomento de la cultura de la paz, así como la disposición a respetar la privacidad y a asumir responsabilidades sobre el medio ambiente. Tanto para superar los prejuicios como para comprometerse en la equidad y la justicia social, es necesario un interés por los acontecimientos socioeconómicos y políticos, por las humanidades y por la comunicación intercultural. La definición de competencia ciudadana de la Recomendación del Consejo sobre competencias clave para el aprendizaje permanente, nos sugiere que a través de su educación se puede fomentar la ciudadanía compartida. Así, la autoconciencia y la autocomprensión son vitales para participar de manera efectiva en la vida democrática. El conocimiento de las ciencias sociales, la comprensión crítica del lenguaje y la comunicación, la comprensión crítica de la política, del derecho y de los derechos humanos, de las culturas, de las religiones, de la historia, de los medios de comunicación, de las economías, del medio ambiente y de la sostenibilidad, son parte de la autoconciencia y la autocomprensión.

10. La UNESCO hace hincapié en los intercambios interculturales que tienen lugar entre diferentes tradiciones y en la necesidad de fomentar el conocimiento recíproco entre ellas. El objetivo es el respeto del pluralismo y la armonía en las sociedades pluriculturales y plurirreligiosas, de relevancia para la idea de ciudadanía compartida. Un instrumento esencial propuesto por la UNESCO es el 'diálogo intercultural' para resolver pacíficamente los conflictos interculturales y condición previa para cultivar una cultura de paz. La UNESCO propone una 'educación intercultural' como respuesta al desafío de brindar una educación de calidad para todos. La educación intercultural pone énfasis en la necesidad de un reconocimiento explícito de la identidad cultural como condición previa para el crecimiento y el desarrollo del individuo, la necesidad de que todos los estudiantes alcancen el éxito académico, independientemente de su origen o grupo de referencia cultural, la intencionalidad de inclusión, y el desarrollo de un sentido compartido de comunidad a través de la educación. Si añadimos a estos elementos el interés común, nos aproximamos a un

modelo de educación para la ciudadanía compartida en el que el rol del docente sería guiar a los estudiantes para que trabajen la relación entre la socialización, los discursos contruidos culturalmente y el sentido de identidad. Los estudiantes de aulas diversas participarían en un proceso dialéctico de deconstrucción y reconstrucción de sus narrativas culturales a través de la crítica de los discursos colectivos. Para ello, la inmersión lingüística de los inmigrantes es instrumental.

11. La OCDE propone la ‘competencia global’. La educación para la competencia global ayudaría a los jóvenes a ser conscientes de los objetivos globales y de comprometerse política, social, económica y medioambientalmente en el mundo. El cuestionario PISA-Competencia Global de la OCDE de 2018 pregunta por primera vez sobre la competencia global a estudiantes de 15 años. Aunque la edad y la falta de repetición del cuestionario supone limitaciones (habrá que esperar a otras olas de PISA para poder ver el cambio en competencia global), es un indicador importante. El valor fundamental europeo ‘respeto a la diversidad’ se observa en los datos recogidos en los constructos ‘respeto a las personas de otras culturas’ y ‘actitud hacia los inmigrantes’ del cuestionario, así como en las preguntas sobre la brecha de género. Un hallazgo importante es que los inmigrantes pueden tener una cultura híbrida, que abarca aspectos de la cultura de su país de inmigración y la de su país de origen.
12. La ‘Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible’ reconoce el rol crítico de la educación para alcanzar estos objetivos. En particular, la Meta 4.7 del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (“para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo

sostenible, entre otros medios”)²¹⁴ resuena fuertemente en la idea de educación para la ciudadanía compartida ampliada en la dimensión sostenibilidad. En la estrategia, se propone materializar el OSD4 en siete metas globales específicas, que incluyen el conocimiento y las habilidades necesarias para conseguir sociedades pacíficas, incluyendo la educación para la ciudadanía global y la educación para la sostenibilidad. Pero preservar el medio ambiente y asegurar la sobrevivencia de la humanidad implicaría un nuevo pacto social. La UNESCO reconoce que existen culturas en las que la dimensión de sostenibilidad está arraigada tradicionalmente, en algunas de las cuales se habla de derechos de la naturaleza, y que se encuentran en los programas educativos e incluso en las constituciones. La UNESCO se inspira en ellas para su concepto de educación para la ciudadanía global (GCED). *Ubuntu* y otras son referentes para nuestra propuesta. El hecho de que estén recogidas en algunas constituciones indica que el Estado puede tener una influencia coercitiva, tal como entendemos necesario para la implementación de la ciudadanía compartida.

13. Una educación para la ciudadanía compartida debe adoptar una perspectiva de género. La razón principal es que uno de los aspectos que dividen las diferentes concepciones de ciudadanía es, precisamente, el género. Es evidente que las mujeres siguen teniendo una posición de inferioridad por razones de dominio económico (véase, por ejemplo, la desigualdad de salarios en occidente) o culturales (véase, por ejemplo, la diferencia en términos de libertades personales entre ciudadanos y ciudadanas musulmanes). Si la ciudadanía compartida se define ante el interés común, entonces es necesario considerar el debate sobre la igualdad de géneros en todas las comunidades y confesiones de los países de acogidas. Además, igualdad de género es un valor europeo que todos tendríamos que sentir o estar dispuestos a asumir.

²¹⁴ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

14. Declaraciones políticas europeas recientes enuncian la necesidad de que los ciudadanos conozcan los acontecimientos contemporáneos y sean críticos con ellos, así como de que sean conscientes de los objetivos de sostenibilidad, del cambio demográfico y de las causas del cambio climático. Todo ello facilitaría la promoción de la educación para una ciudadanía compartida ampliada, para la que se requeriría el desarrollo de habilidades de interacción eficaz, de pensamiento crítico, de resolución de problemas, de participación constructiva en la comunidad y de participación en la toma de decisiones. Existen, pues, las bases políticas europeas para una ciudadanía compartida ampliada. Además, el programa europeo insignia Erasmus+ sigue teniendo un potencial considerable para que los jóvenes asimilen la diversidad europea y tengan interés por recibir una educación en ciudadanía compartida.
15. La educación socioemocional es de relevancia para la educación en ciudadanía compartida ya que ésta última tiene que ver con los sentimientos hacia la comunidad y hacia la sociedad de acogida que incluyen, entre otros, la empatía, la participación activa, la colaboración y solidaridad. Por ejemplo, la investigación muestra que las competencias socioemocionales de los niños predicen la capacidad de resolver problemas de forma no violenta. Tanto el comportamiento prosocial como la comunicación no violenta son claves para una ciudadanía compartida. Sabemos que, al elevar los niveles de empatía, las relaciones interpersonales resultan ser más respetuosas. Por consiguiente, las prácticas pedagógicas para el desarrollo de la empatía deben ser consideradas en la educación de la ciudadanía compartida.
16. Existen numerosos enfoques y modelos de educación para la ciudadanía activa. Por ejemplo, el ciclo de indagación ('preguntar-investigar-crear-discutir-reflexionar-preguntar de nuevo') o el PAE ('planificar-adentrarse-evaluar') ayudan a que los estudiantes participen activamente en la planificación y evaluación de intervenciones educativas. La educación para ciudadanía activa tiene la capacidad de conectar sectores formales y no formales de la educación, conectando escuelas, ONGs y

centros de formación. La educación para la ciudadanía activa está estrechamente relacionada con la educación para la ciudadanía compartida. Fomentar la primera implica fomentar la segunda. Existe igualmente un corpus de prácticas innovadoras que pueden replicarse, ser adaptadas o servir de inspiración para otras en el contexto europeo. Las basadas en el RFCDC son de especial interés, ya que este marco cuenta con el consenso de los 47 miembros del Consejo de Europa y que esta organización se sustenta sobre los valores de la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho.

17. Para encaminarnos hacia una ciudadanía compartida, un obstáculo que vencer sería la percepción de discriminación. Los datos recogidos por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) muestran que los ciudadanos originarios de otras regiones del mundo perciben una alta discriminación en la UE, en particular los subsaharianos y los norteafricanos, pero también los de origen turco y los pertenecientes a grandes minorías como las rusas. Los profesores deben ser formados en competencias interculturales como paso previo a su enseñanza. Los programas educativos y los libros de texto de historia, filosofía, humanidades y ciencias sociales deben presentar una visión equilibrada de otras culturas y civilizaciones, abordando los estereotipos y percepciones erróneas, incluidas las que se tienen sobre el islam. La necesidad de tener una convivencia próspera y de una educación para la ciudadanía compartida en el contexto de la diversidad persistirá cuando las urgencias actuales bajen de intensidad, es decir, cuando la pandemia se pueda doblegar, cuando EE. UU. vuelva efectivamente al multilateralismo, y cuando los populismos amainen.

Corolario: Una propuesta conceptual para una la educación en ciudadanía compartida

Cómo hipotetizábamos, hemos visto que existen intereses comunes, así como bases sociales y políticas para que una ciudadanía compartida basada en los valores comunes de la Unión Europea se pueda. Hemos visto que la educación es el medio primordial para ello. A partir de la información recopilada y los análisis realizados, podemos derivar una propuesta conceptual, a modo de corolario, que refleje los elementos necesarios para una educación en ciudadanía compartida ampliada en la dimensión sostenibilidad. Los elementos proceden en buena parte de los marcos existentes (RFCDC, Eurydice, LifeComp...) aumentados con las competencias medioambientales de una educación para la sostenibilidad (pensamiento sistémico, en valores, en futuros...) y basado en las iniciativas europeas (voluntariado, promoción de los valores europeos, orientación en solidaridad).

Con esta propuesta, lejos de proponer un marco de competencias más, pretendemos contribuir con la idea de que la consideración de los elementos de los diferentes marcos de competencia desarrollados en los contextos democráticos basados en valores, junto con la identificación de intereses comunes, podría dar sentar la base conceptual de una ciudadanía compartida en la Unión Europea. Es una propuesta que pretende ser holística y que reconocemos limitada. Para su validación sería necesario más investigación y consultas de expertos. Nuestra intención es sugerir que en la UE se dan las bases sociales y políticas para una ciudadanía compartida ampliada, y que existen un cuerpo de experiencias pedagógicas de base.

Tabla 22. Elementos de la ciudadanía compartida europea ampliada en la dimensión sostenibilidad

Objetivos	Competencias a adquirir con los sistemas de educación	Métodos pedagógicos	Actitudes/Cambios comportamentales
Reconocer los intereses comunes	Interacción constructiva entre individuos culturalmente diversos	WSA (Whole School Approach, Enfoque integral de la escuela)	Apertura a la otredad cultural, otras creencias, visiones del mundo y cosmogonías
Enunciar e implicarse un destino común en el país de acogida	Conciencia de sí mismo y de la identidad desde la perspectiva de la sociedad de acogida	Aprendizaje basado en proyectos	Respeto a los demás
Adquirir un pensamiento crítico	Comunicación y escucha, plurilingüismo	Aprendizaje-servicio	Conciencia medioambiental y cambio comportamental
Adquirir un sentido de pertenencia al país de acogida	Conciencia emocional	Métodos dialógicos sobre el recuerdo, las memorias y las narrativas múltiples	Conciencia cívica (ejemplo actual: comportamiento cívico en interés la salud pública acatando las medidas de prevención ante la Covid-19)
Desarrollar un sentido compartido de la humanidad	Empatía y resolución de conflictos	Formación intercultural para docentes sobre materias de diversidad, sostenibilidad, justicia social...	
Buscar sinergias con modelos culturales tradicionales (<i>Ubuntu, Multiculturalidad/Interculturalidad, Buen Vivir, Sumak kawsay...</i>)	Adaptabilidad y flexibilidad, tolerancia al cambio y la ambigüedad	Programas Erasmus+ para en interculturalidad	
Ser ciudadanos genuinamente democráticos	Competencias interculturales (conocimiento y respeto por otras culturas, religiones, lenguas, diversidad cultural como riqueza...)	Desarrollo del pensamiento crítico, creativo y solidario por medio del método de indagación en torno a temas filosóficos	
Desarrollar competencias socioemocionales	Pensamiento crítico	Educación socioemocional	
	Interpretación de datos y evitación de sesgos	Métodos críticos para la enseñanza y el aprendizaje sobre	
	Alfabetización digital, discernimiento de fuentes fidedignas e identificación de información falsa		
	Descubrimiento de conocimiento y creatividad		
	Emisión de juicios críticos sobre el mundo actual		
	Cuestionamiento continuo (espíritu autocrítico)		

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

	<p>Conducta responsable basada en valores comunes</p> <p>Respeto por el Estado de derecho</p> <p>Solidaridad (ciudadana, intergeneracional, intercomunitaria)</p> <p>Respeto por los derechos humanos</p> <p>Desarrollo sostenible y conciencia medioambiental global (pensamiento sistémico, pensamiento de futuros posibles...)</p> <p>Protección del patrimonio cultural de la sociedad de acogida</p> <p>Comportamiento democrático</p> <p>Respeto por la democracia y conocimiento de sus instituciones</p> <p>Conocimiento de los procesos políticos, de los mecanismos del poder, del comportamiento individual y colectivo y de las filosofías de la justicia y la injusticia</p> <p>Conocimiento de los conceptos políticos, las organizaciones, tratados y declaraciones internacionales</p> <p>Comprensión crítica de la historia y de la emergencia de ideas disruptivas</p> <p>Ciudadanía activa: participación en los procesos políticos, en la racionalización de recursos y en la protección medioambiental</p> <p>Respeto por las normas sociales comunes e identificación proactiva de los riesgos para la convivencia pacífica</p>	<p>la discriminación y la diversidad utilizando casos individuales de los propios estudiantes</p> <p>Utilización del <i>'Intercultura' Assessment Protocol</i> para evaluar la competencia intercultural de los estudiantes de programas de movilidad internacional</p> <p>Experiencias visuales inmersivas sobre los grandes holocaustos modernos (Alemania, Camboya, Ruanda, Yugoslavia)</p> <p>Fortalecimiento de las competencias personales, sociales y cívicas través del voluntariado</p> <p>Aplicación del Programa Pestalozzi para la educación democrática utilizando el RFCDC del Consejo de Europa</p> <p>Métodos (ej. 'Go!') para la enseñanza de la ciudadanía activa.</p> <p>Otras prácticas innovadoras (ver Anexo III)</p>	
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fuente: Elaboración a partir de la información recopilada y elementos propios.

Gráfico 33: Hacia una educación para la ciudadanía compartida ampliada



Fuente: Elaboración propia

Limitaciones

La evolución longitudinal de las orientaciones en valores de los europeos puede haber sido afectadas por la disrupción de la actual pandemia. En particular, nos faltan datos sobre la orientación hacia la solidaridad. Un Eurobarómetro especial sobre valores europeos está actualmente en marcha (finales de 2020). Las encuestas sobre valores, como la *European Values Survey – Human Values*, también tienen que realizar con urgencia su trabajo de campo. La sacudida de la crisis puede afectar las políticas de solidaridad de la UE y otros países desarrollados hacia el mundo en vías de desarrollo. Al terminar este trabajo nos encontramos en plena ebullición de acontecimientos que afectan directamente a los valores fundacionales de la UE, lo que representa una limitación contextual a la hora de proponer una educación para la ciudadanía compartida. Por ejemplo, las indicaciones muestran que la educación online se refuerza y que avanzamos hacia modelos más tecnologizados. Sin embargo, todo ello puede representar una oportunidad para redefinir las políticas de educación en la UE y de proponer una enseñanza de la ciudadanía compartida a los Estados miembros.

Futuras investigaciones

Las prácticas inspiradoras (innovadoras) para una enseñanza ciudadana basada en valores, y en particular las experiencias pedagógicas en interculturalidad son objeto del proyecto europeo '*Addressing educational needs of teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity (Inno4Div)*'²¹⁵. Sus resultados, previstos para finales de 2021, puedan

²¹⁵ <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/addressing-educational-needs-teachers-eu-inclusive-education-context-diversity-inno4div>

abrir nuevas áreas de investigación basándose en los componentes y barreras clave que se están identificando. Por otro lado, en un panorama de cambio de paradigma educativo, los padres adquieren un rol mayor en la educación, por lo que se necesita más investigación para incluirlos en un modelo de enseñanza para una ciudadanía compartida.

Abundar en la construcción de las ciudadanía supranacionales del MERCOSUR y la ASEAN ayudaría a extraer lecciones para la UE, de la misma manera que estos dos grandes procesos de integración se pueden beneficiar de la construcción ciudadana europea. Para ello, serían necesarios estudios comparativos sobre la construcción de estas ciudadanía regionales. El beneficio estibaría precisamente en que las sociedades no sólo son cada vez más diversas en la UE, sino en buena parte del planeta, por lo que el aprendizaje (por ejemplo, en cuestión de derechos y deberes derivados de la movilidad) sería recíproco. La ciudadanía compartida podría ser un modelo adaptable en estas tres grandes regiones, y la educación para una ciudadanía compartida se podría beneficiar de las prácticas pedagógicas desarrolladas en ellas.

Bibliografía

- AA. VV. (2012). El concepto de ciudadanía y su evolución histórica. (M. G. Hill, Ed.) Madrid. Recuperado el 1.10.2018, de <https://eticayciudadaniatsocial.files.wordpress.com/2014/04/el-concepto-de-ciudadanc3ada-y-su-evolucic3b3n-histc3b3rica.docx>
- AA. VV. (s.f.). *Actividades de Filosofía*. Obtenido de <https://www.acfilosofia.org/59-hemeroteca/filosofia-moral-y-politica-democracia-y-ciudadani/212-el-concepto-de-ciudadania-y-su-evolucion-historica.html>
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M.; Porcher, L. (2001). *Education et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France.
- Abella García, V., Lezcano Barber, F., Casado Muñoz, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68). Obtenido de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/s5KcN6Dxh7VbMMKtydNhqHb/?lang=es>
- Abramowitz, M. J. (2018). *Democracy in Crisis. Freedom in the World 2018*. Freedom House. Obtenido de https://freedomhouse.org/sites/default/files/FH_FITW_Report_2018_Final_SinglePage.pdf
- Adonnino, P. (1985). Obtenido de <https://www.ombudsman.europa.eu/pdf/en/4659>
- Aguado, A. (2005). Ciudadanía, mujeres y democracia. *Historia Constitucional*, 6. Obtenido de <http://www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/article/view/61/49>
- Aguirre Sala, J. F. (Agosto de 2009). Ciudadanía hermenéutica. un enfoque que rebasa el multiculturalismo de la aldea global en la sociedad del conocimiento. (Andamios, Ed.) 6(11). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632009000200010

- Ajzenman, N., Cavalcanti, T. y Da Mata, D. (2020). Leaders' Speech and Risky Behavior During a Pandemic. São Paulo, Brasil. Obtenido de <https://voxeu.org/article/leaders-speech-and-risky-behaviour-during-pandemic>
- Akaliyski, P. (2017). Sources of societal value similarities across Europe. *Comparative Sociology*, 16(4), 447–470. doi:10.1163/15691330-12341432
- Akindes, F. (2005). Braiding lives: Raising African-Pacific-Asian children in-between homes. In W. Leeds-Hurwitz (Ed.), *From generation to generation: Maintaining cultural identity over time*. Cresskill: Hampton Press.
- Aláez Corral, B. (2005). Nacionalidad y ciudadanía: Una aproximación histórico-funcional. *Historia Constitucional*, 6. Obtenido de <http://hc.rediris.es/06/index.html>
- Alexander, A., Welzel, C. (2010). Empowering Women: The Role of Emancipative Values. *European Sociological Review*, 27 (3).
- Alexander, A., Welzel, C. (2011). Islam and Patriarchy: How Robust is Muslim Support for Patriarchal Values? *World Values Research*, 4 (2).
- Almacellas, M. Á. (2013). Salir del laberinto de la profunda crisis de valores. *International Studies on Law and Education*, 13/14, 111-120. Obtenido de <http://www.hottopos.com/isle13/111-120AA.pdf>
- Alonso-Muñoz, L., Casero-Ripollés, A. (2018). Communication of European populist leaders on Twitter: agenda setting and the 'more is less' effect. *El profesional de la información*, 27(6), 1193-1202. doi:<https://doi.org/10.3145/epi.2018.nov.03>
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York: W.W. Norton.
- Applebaum, A. (2020). *Twilight of Democracy. The Seductive Lure of Authoritarianism*. New York: Penguin Random House.
- Aristóteles. (s.f.). *Política*. Obtenido de [http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Política%20\(Gredos\).pdf](http://www.bcnbib.gov.ar/uploads/ARISTOTELES,%20Política%20(Gredos).pdf)

- ASEAN. (2013). *ASEAN Human Rights Declaration (AHRD)*. Obtenido de www.aichr.org/?dl_name=ASEAN-Human-Rights-Declaration.pdf
- Australian Government Department of Education, Skills and Employment. (2019). *Digital Technologies Hub*. Recuperado el 26.7.2021, de <https://www.digitaltechnologieshub.edu.au/teachers/topics/digital-citizenship>
- Bar, A. (2014). La Unión Europea como unión de valores y derechos: Teoría y realidad. *Teoría y Realidad Constitucional*, 33, 99-139. doi:ISSN: 1139-5583
- Barrett, M. et al. (2018). *The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Descriptors of competences for democratic culture*. doi:10.18546/LRE.18.1.01
- Barrett, M., M. Byram, I. Lázár, P. Mompoin-Gaillard y S. Philippou. (2014). *Barrett, M., M. Byram, I. Lázár, P. Mompoin-Gaillard and S. Philippou (2014), Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: A necessary unity*. New York: Dutton. Obtenido de https://monoskop.org/images/c/c3/Bateson_Gregory_Mind_and_Nature.pdf
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Beas Miranda, M. (2009). Ciudadanía y procesos de exclusión. *XV Coloquio de Historia de la Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días : XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona-Iruñea. Recuperado el 1.10.2018, de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2963063.pdf>
- Beck, U., Giddens, A., y Lash, S. (1997; 2001). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: En camino hacia otra sociedad moderna*. Grupo Planeta.
- Ben-David, E. (2009). Europe's Shifting Immigration Dynamic. *Middle East Quarterly*, 16(2), 15-24. Obtenido de <https://www.meforum.org/2107/europe-shifting-immigration-dynamic>

- Bermudo, J. M. (2001). Ciudadanía e inmigración. *Scripta Nova*, 94(32). Obtenido de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-32.htm>
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense.
- Bilbeny, N. (2002). Por una Europa de la inclusión social. *Anuario de Psicología*, 33(4), 597-608. Obtenido de <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/download/8766/10974>
- Boehnke, K.; Wezel, C. (2006). Value transmission and value change: an exploratory three generation study. *Zeitschrift fur Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26(4), 341-360.
- Boix Mansilla, V. y A. Jackson . (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. Asia Society and Council of Chief State School Officers.
- Bor, J. (2017). Diverging Life Expectancies and Voting Patterns in the 2016 US Presidential Election. *Am J Public Health*(107), 1560–1562. doi:<https://doi.org/10.2105/AJPH.2017.303945>
- Boudon, R. (2001). *The Origin of Values: Sociology and Philosophy of Beliefs*. New York: Routledge.
- Brady, H. (2008). *EU Migration Policy: An A-Z*. Londres: The Centre for European Reform. Obtenido de https://www.cer.eu/sites/default/files/publications/attachments/pdf/2011/briefing_813-3772.pdf
- Braithwaite, V. y Law, H. G. (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach value survey. *Journal of personality and Social Psychology*, 49, 250-263.
- Braun, D., Tausendpfund, M. (2014). The impact of the euro crisis on citizens' support for the European Union. *Journal of European Integration*, 36(3), 231–245.
- Bréchon, P., Gonthier F. (2014). Introduction. En P. G. Bréchon, *Les valeurs des Européens - Évolutions et clivages*. Paris: Dunod Editeur.

- British Council. (2013). *Culture at Work : The Value of Intercultural Skills in the Workplace*. London: British Council. Recuperado el 1.1.2019, de <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/culture-at-work-report-v2.pdf>
- Brubaker, R. y Laitin, D. (1998). Ethnic and Nationalist Violence. *Annual Review of Sociology*, 24, 423-452. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/223488>
- Brumat, L. y Artola, J. (2015). Circulación de personas e integración regional: ¿dónde está el Mercosur? Obtenido de <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/d26f630049d8006d8e8d8e207bacc4c/ARI43-2015-Brumat-Artola-Circulacion-personas-integracion-regional-donde-esta-Mercosur.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=d26f630049d8006d8e8d8e207bacc4c>
- Burgoon, B. (2014). Immigration, Integration, and Support for Redistribution in Europe. *World Politics*, 66(3), 365–405.
- Buruma, I. (2006). *Murder in Amsterdam: The Death of Theo Van Gogh and the Limits of Tolerance*. Penguin Press HC.
- Cabrera Giráldez, M. y Rodríguez Casal, C. (2005). The role of Ambient Intelligence in the Social Integration of the Elderly. En G. V. Riva, *Ambient Intelligence*. IOS Press. Obtenido de <https://www.iospress.nl/book/ambient-intelligence>
- Cabrera, M. y Malanowski, N. (eds). (2009). *Information and Communication Technologies for Active Ageing. Opportunities and Challenges for the European Union*. Amsterdam: IOS Press.
- Campbell, D. T. y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Carrabregu, G. (2016). Habermas on Solidarity: An Immanent Critique. *Constellations*, 23(4), 507-522.

- Carretero, S.; Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/38842
- Casal, J.; Merino, R.; García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Revista de Sociología*, 96(4), 1.139-1.162.
- Casey, L., y Bruce, B. C. (2011). The Practice Profile of Inquiry: Connecting Digital Literacy and Pedagogy. *E-Learning and Digital Media*, 8(1), 76–85. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/50861953_The_Practice_Profile_of_Inquiry_Connecting_Digital_Literacy_and_Pedagogy/link/02bfe50cb64721e802000000/download
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- CEE. (December de 1973). *Declaration on European Identity*. Obtenido de Bulletin of the European Communities:
<https://ec.europa.eu/dorie/fileDownload.do;jsessionid=1KGyQ1tKtTpNjBQwQh6cwgC2yLn7BJMymvTrDq5s2rD3JYR9RfGQ!243197488?docId=203013&cardId=203013>
- CEE. (1986). *Acta Única Europea*. Obtenido de eur-lex.europa.eu: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:xy0027&from=ES>
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V, Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, doi: 10.2766/664439. doi:10.2766/664439
- Cesari, J. (2012). Securitization of Islam in Europe. *Welt Des Islams*, 52(3-4), 430-49. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/41722006>
- Chacón De Albuquerque, R. (2007). El Mercosur y la adhesión de Venezuela. (E. J. Venezolana, Ed.) *Revista de Derecho Público*(111). Obtenido de

http://www.ulpiano.org.ve/revistas/bases/artic/texto/RDPUB/111/rdpub_2007_111_43-60.pdf

Clapham, A. (2006). *Human Rights Obligations of Non-state Actors*. Oxford University Press.

Comisión Europea. (2017). *Education and Training*. Publication Office of the European Union. Obtenido de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/38e7f778-bac1-11e7-a7f8-01aa75ed71a1>

Comisión Europea. (2018). *Commission Staff Working Document Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning {COM(2018) 24 final}*. Obtenido de Eur-Lex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

Comisión Europea. (2018). *La lucha contra la desinformación en línea: un enfoque europeo. Comunicación de la Comisión COM(2018) 236 final*. Recuperado el 24.4.2018, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0236&from=EN>

Comisión Europea. (2018). *Solidarity in Europe. Alive and Active*. Obtenido de https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/solidarity_in_europe.pdf

Comisión Europea. (2019). *Un Pacto Verde Europeo*. Recuperado el 11.12.2019, de https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0004.02/DOC_1&format=PDF

Comisión Europea. (s.f.). *Las agencias de la Unión Europea*. Obtenido de https://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/eu_agencies.html?locale=es

Comisión Europea y Alto Representante de la Unión Europea para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad Común. (Junio de 2020). *La lucha contra la desinformación acerca de la COVID-19: contrastando los datos*. Recuperado el 16.6.2020, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020JC0008&from=EN>

- Comité Económico y Social Europeo. (2012). *Active Citizenship For a better European society*. Brussels: EESC. Obtenido de <https://www.eesc.europa.eu/es/our-work/publications-other-work/e-publications/active-citizenship#downloads>
- COMPACT Education Group. (2020). *Conspiracy theories: guide and recommendations*. Obtenido de https://conspiracytheories.eu/_wp/wp-content/uploads/2020/03/COMPACT_Guide-2.pdf
- Condon, J., y Yousef, F. (1975). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Consejo de Europa. (2010). *Citizenship and Participation*. Recuperado el 1.1.2020, de Compass: Manual for Human Rights Education with Young people: <https://www.coe.int/en/web/compass/citizenship-and-participation>
- Consejo de Europa. (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Obtenido de Estrasburgo: <https://rm.coe.int/16803034e5>
- Consejo de Europa. (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*.
- Consejo de Europa. (2016). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Obtenido de <https://rm.coe.int/libro-competencias-ciudadanas-consejo-europeo-16-02-18/168078baed>
- Consejo de Europa. (2018). *Addressing the impacts of Algorithms on Human Rights*. Estrasburgo: CdE. Recuperado el 1.1.2019, de <https://rm.coe.int/draft-recommendation-of-the-committee-of-ministers-to-states-on-the-hu/168095eef>
- Consejo de Europa. (2018). *Reference framework of Competences for Democratic Culture*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Obtenido de <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>

- Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 1.1.2017, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:c11090&from=EN>
- Consejo de la Unión Europea. (2016). *Cooperación de la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Obtenido de EurLex: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:ef0016&from=ES>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01)*. Recuperado el 1.7.2018, de [europa.eu: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 195/01)*. Recuperado el 1.6.2018, de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=ET](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=ET)
- Consejo Europeo. (April de 1978). *Conclusions of the Presidency, Annex D: Declaration on Democracy. Copenhagen*. Obtenido de www.consilium.europa.eu: https://www.consilium.europa.eu/media/20773/copenhagen_april_1978__eng_.pdf
- Cook, J., Lewandowsky, S. (2011). *The Debunking Handbook*. St. Lucia, Australia: University of Queensland. November 5. ISBN 978-0-646-56812-6. Recuperado el 14.10.2020, de <http://sks.to/debunk>
- Crouch, C. (2019). *The Globalisation Backlash*. Cambridge: Polity.
- Dagilyte, E. (2018). Solidarity: a general principle of EU law? Two variations on the solidarity theme. En E. D. A. Biondi, *Solidarity in EU Law Legal Principle in the Making* (págs. 61-90). Cheltenham. Edward Elgar.
- Damasio, A. (1996). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. London: Papermarc.

- Danzer, A. M. y Yaman, F. (2012). Do ethnic enclaves impede immigrants' integration? Evidence from a quasi-experimental social-interaction approach. *CESifo Group Munich, CESifo Working Paper Series*(4022). Obtenido de <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/68160/1/733834221.pdf>
- David Giraldo, J. S. (2016). Sobre el concepto de ciudadanía y el republicanismo de Jean-Jacques Rousseau. *Versiones*. Obtenido de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/versiones/article/view/326857/20784118>
- De Lange, T. (2011). Formal and Non-Formal Digital Practices: Institutionalizing Transactional Learning Spaces in a Media Classroom. *Learning, Media and Technology*, 36(3), 251–275. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/232985885_Formal_and_non-formal_digital_practices_Institutionalizing_transactional_learning_spaces_in_a_media_classro_m/link/56c30d4508ae8a6fab59e85f/download
- de Lucas, J. (1998). *El derecho a la libre circulación*. Recuperado el 1.2.2018, de Amnistía Internacional Cataluña: <http://www.amnistiacatalunya.org/edu/2/ref/ref-j.lucas2.html>
- Deardorff, D. K. (2013). *Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: a comparative analysis and global perspective of regional studies on intercultural competence*. París: UNESCO.
- Deardorff, D., Kiwan, D., Pak, S-Y. (2018). *Global citizenship education: taking it local*. UNESCO, Paris.
- Deardorff, D.K. (2009). *Implementing Intercultural Competence Assessment” in The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Decety, J., Michalska, K. J., Akitsuki, A. (2008). Who caused the pain? An fMRI investigation of empathy and intentionality in children. *Neuropsychologia*, 46, 2607–2614. Obtenido de <https://pdf.sciencedirectassets.com/271070/1-s2.0-S0028393208X00107/1-s2.0-S0028393208002169/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjECKaCXVzLWVhc3QtMSJGMEQCIGvyBi4d0kuPZSzNtDZ8GeiXi0jep5Rr5M6C9bgoVyKRAiA5D8qZeQJgQLakflo04VM6tIKRaaP7Fp%2B3ZoOAsVjpYy>

- del Olmo, M. (1999). La "Republica" de Platon. *Filosofía, política y economía en el Laberinto*, 1. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2020329.pdf>
- Delanty, G. (2003). The Making of a Post Western Europe. *Thesis Eleven*(72), 8–25. Obtenido de <https://journals-sagepub-com.ezproxy.uned.es/doi/pdf/10.1177/0725513603072001002>
- Delanty, G. (2008). Fear of Others: Social Exclusion and the European Crisis of Solidarity. *Social Policy & Administration*, 42, 676-690.
- Delhey, J. (2007). Do enlargements make the European Union less cohesive? An analysis of trust between EU nationalities. *Journal of Common Market Studies*, 45 (2), 253–79.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. París. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Desmond, D., Nugent, N. y Paterson, W. E. (eds.). (2017). *The European Union in Crisis*. Londres: Red Globe Press.
- Devoto, M. (2018). Hacia una ciudadanía del MERCOSUR. *Revista MERCOSUR de políticas sociales*, 2, 326-332. Obtenido de <http://revista.ismercosur.org/index.php/revista/article/view/74/41>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. (A. libre, Ed.) Obtenido de https://en.wikisource.org/wiki/Democracy_and_Education
- Dib, K., Donaldson, I., y Turcotte, B. (2008). Integration and identity in canada: The importance of multicultural common Spaces. *Canadian Ethnic Studies*, 40(1), 161-187.
- Diglin, G. (2014). Living the Orwellian Nightmare: New Media and Digital Dystopia. *Learning and Digital Media*, v11 n6, 608. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/elea.2014.11.6.608>
- Dobewall, H. y Rudnev, M. (2014). Common and Unique Features of Schwartz's and Inglehart's Value Theories at the Country and Individual Levels. *Cross-Cultural Research*, 48(1), 45-77. Obtenido de <https://doi.org/10.1177/1069397113493584>

- Dobson, A. (2005). *Ciudadanía ecológica*. (32, Ed.) Isegoría, [S.l.].
- Dong, G. y Yi, L. Y. (2015). Soul confusion and moral education of human beings in technology age. *Canadian Research & Development Center of Sciences and Cultures*, 8(1), 82-86. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/236306388.pdf>
- Donlevy, V., van Driel, B., Horeau McGrath, C. (2019). *Education as self-fulfilment and self-satisfaction*. Obtenido de <https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/jrc117548.pdf>
- Donnelly, J. (2007). The relative universality of Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 29/2.
- Douglas, M. (2004). *Purity and Danger. An analysis of concept of pollution and taboo*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Dülmer, H., Inglehart R., Welzel C. (2015). Testing the Revised Theory of Modernization: Measurement and Explanatory Aspects. *World Values Research*, 8(2), 68-100.
- Dunne, T., Kurki, M., Smith, S. (2013). *International Relations Theories. 3rd Ed.* Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Paris: Félix Alcan.
- Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*.
- Durkheim, É. (1928). *La educación: su naturaleza, su función*.
- Durkheim, É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.
- EACEA. (2017). *Eurydice report. Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EIGE. (s.f.). *European Institute for Gender Equality*. Obtenido de <https://eige.europa.eu/>

Ensignia, J. (2008). *Globalización e Integración Regional: los desafíos para el progresismo latinoamericano y chileno*. Obtenido de Política Internacional: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/05452.pdf>

Ensignia, J. (2008). *Globalización e Integración: los desafíos para el progresismo latinoamericano y chileno*. Santiago de Chile: Friedrich Ebert Stiftung. Recuperado el 26.7.2021, de <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/05452.pdf>

EPSC, Comisión Europea. (2017). *10 trends transforming education as we know it*. Luxemburgo: Publications Office of the EU. Obtenido de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/227c6186-10d0-11ea-8c1f-01aa75ed71a1/language-en>

Espejo, S. y Francescon, E. (2012). La ciudadanía regional en Sudamérica. Breve análisis de la participación en el Mercosur. *Vision Latino Americana*(6). Obtenido de https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/5825/1/Espejo_Francescon_VisionIL_A_6_2012.pdf

European Values Study. (1981-2020). Obtenido de European Values Study: <https://europeanvaluesstudy.eu/>

Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Obtenido de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ecd20d86-e56b-4635-976c-b103d49cc46c/language-es>

Eurydice. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance. Overview of education policy developments in Europe following the Paris Declaration of 17 March 2015*. Obtenido de <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>

Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe*. Luxemburgo: Publication Office of the EU. Recuperado el 1.1.2018, de <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/->

/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-56573425

Fabry, E. (2010). *European Solidarity: Where Do We Stand? Should We Foster It and How?* 2010 edition of the European forum of think tanks. Obtenido de <https://institutdelors.eu/wp-content/uploads/2018/01/cr-forum-think-tanks-barcelone-2010-en.pdf>

Fernandes, S. y Rubio, E. (2012). *Solidarity within the Eurozone: how much, what for, for how long?* Proyecto "A test for European solidarity". Recuperado el 1.2.2021, de <https://institutdelors.eu/wp-content/uploads/2018/01/solidarityemus.fernandes-e.rubionefeb2012.pdf>

Fernández de Casadevante Romani, C. (2019). *Nociones básicas de derecho de la Unión Europea*. Editorial Universitaria Ramón Areces.

Fetchenhauer, D., Buunk, B., Lindenberg, S., Lindenberg, S. (2006). *Solidarity and Prosocial Behavior*. New York: Springer New York.

Fischer R., Vauclair C. M., Fontaine J. R., y Schwartz, S. H. (2010). Are individual- and culture-level value structures different? Testing Hofstede's legacy with the Schwartz data. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 135–51.

Foa, R. S. Mounk, Y. (2016). The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect. *Journal of Democracy*, 7(3). Obtenido de <https://www.journalofdemocracy.org/wp-content/uploads/2016/07/FoaMounk-27-3.pdf>

Folgueiras, P. y Luna, E. (2012). *How Service Learning is Understood Within Catalanian Secondary Schools*. Recuperado el 27.7.2021, de Mesa Community College: <https://www.mesacc.edu/community-civic-engagement/journals/how-service-learning-understood-within-catalonian-secondary>

Foret F., Calligaro, O. (2018). *European Values – Challenges and Opportunities for EU Governance*. Routledge.

- Frau-Meigs D., O'Neill, B., Soriani, A., Tomé, V. (2019). *Digital Citizenship Education: overview and new perspectives*. Council of Europe. Recuperado el 1.1.2020, de <https://rm.coe.int/prems-187117-gbr-2511-digital-citizenship-literature-review-8432-web-1/168077bc6a>
- Freire, P. (1985). Reading the world and reading the word. *Language Arts*. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Frey, C. y Osborne M. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Oxford University. Obtenido de https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf
- Frye, N. (1957). *Anatomy of criticism: Four essays*. Princeton: Princeton University Press.
- Fundamental Rights Agency - FRA. (2017). *Second European Union Minorities and Discrimination Survey*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Recuperado el 1.1.2018, de https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2017-eu-midis-ii-main-results_en.pdf
- Fundamental Rights Agency - FRA. (s.f.). *Civil society and the Fundamental Rights Platform*. Obtenido de <https://fra.europa.eu/en/cooperation/civil-society>
- Fuster, M. (2017). *Citizenship and education in a digital world*. Recuperado el 1.1.2021, de OECD Education and Skills Today: <https://oecdeditoday.com/citizenship-and-education-in-a-digital-world/>
- García del Junco, J., Medina Susanibar, E., Dutschke, G. (2010). Una revisión exploratoria del modelo de Schwartz. *Econ. Gest. Desarro.*, 9, 35 - 66. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/6552306.pdf>
- Gaudelli, W. (2016). *Global citizenship education: everyday transcendence*. New York: Routledge.
- Gerhards, J., Lengfeld, H., Ignácz, Z.S., Kley, F.K. y Priem, M. (eds.). (2020). *European Solidarity in Times of Crisis: Insights from a Thirteen-Country Survey*. Oxon: Routledge.

- González Builes, N. (2014). La teoría de redes sociales y las políticas públicas. Una aproximación al debate teórico y a las posibilidades de intervención en realidades sociales. *Revista Forum*, 2(6), 81-97. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6119901>
- González Vázquez, I., Milasi, S., Carretero Gómez, S., Napierala, J., Robledo Bottcher, N., Jonkers, K., Goenaga, X. (eds.). (2019). *The changing nature of work and skills in the digital age*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. doi:<http://dx.doi.org/10.2760/679150>
- Green, A. (1990). *Education and state formation : The rise of education systems in england, france and the USA*. Londres: Macmillan.
- Grimmel, A. (2017). Solidarity in the European Union: Fundamental Value or “Empty Signifier” In: A. Grimmel. And S. My Giang (eds.). *Solidarity in the European Union: a fundamental value in crisis*. Springer, 161-175.
- Gugushvili, A. (2020). A population health perspective on the Trump administration, Brexit, and right-wing populism in Europe. *Am J Public Health*(110), 274–276. doi:<https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305535>
- Gugushvili, A., Koltai, J., Stuckler, D. et al. (2020). Votes, populism, and pandemics. *Int J Public Health*(65), 721–722. Obtenido de <https://doi.org/10.1007/s00038-020-01450-y>
- Gutmann, A. (1988). Democratic Education (Review by Tom Spragens). *Political Theory* , 16(3), 510-515. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/191587>
- Habermas, J. (2018). ¿Hacia dónde va Europa? (E. País, Ed.) Madrid. Recuperado el 16.11.2018, de https://elpais.com/internacional/2018/11/16/actualidad/1542373515_267593.html
- Haidt, J. (2013). *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. doi:ISBN 9780307455772
- Haidt, J., Jonathan y Craig J. (2004). Intuitive ethics: how innately prepared intuitions generate culturally variable virtues. *Daedalus*, 133, 55-66. Obtenido de

<https://www.jstor.org/stable/pdf/20027945.pdf?refreqid=excelsior%3Adb4f4f409a1b56b9b8502ce16a77b150>

Halinen, I. (2018). Improving the Quality of Childhood in Europe. Volume 7 - Chapter 6: The New Educational Curriculum in Finland. Brussels: Alliance for Childhood European Network Foundation. Recuperado el 1.1.2019, de https://www.allianceforchildhood.eu/files/Improving_the_quality_of_Childhood_Vol_7/QOC%20V7%20CH06%20DEF%20WEB.pdf

Halman, L. (2010). *Values. En Anheier, H., y Toepler S. (Eds.) International encyclopedia of civil society.* New York: Springer. Obtenido de https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/1191624/SOC_Halman_Values_hfdst__Int_Ency_Civ_Soc_2010.pdf

Heater, D. (2002). The history of citizenship education. *Parliamentary Affairs*, 55, 457-474.

Hecht, M.L. (2002). A research odyssey: Toward the development of a communication theory of identity. *Communication Monographs*, 60, 76-82. doi:10.1080/03637759309376297

Hett, E. J. (1993). The development of an instrument to measure global mindedness (tesis doctoral sin publicar, citada por OCDE (2018)).

High-Level Commission Expert Group on Radicalisation (HLCEG-R). (2018). *Final Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2837/050920

Hills, M. D. (1961). Kluckhohn and Strodtbeck's Values Orientation Theory. *Row, Peterson.* Obtenido de <https://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1040&context=orpc>

Himanen, P. (2001). *La ética Hacker y el espíritu de la era de la información.* Obtenido de <http://eprints.rclis.org/12851/1/pekka.pdf>

Hochleitner, R. (1996). *Aprender para el futuro: desafíos y oportunidades.* Madrid: Santillana.

- Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International Differences in Work-Related Values*. Longon: Sage.
- Holma, K. (2012). Fallibilist Pluralism and Education for Shared Citizenship. *Educational Theory*, 62(4). doi:<https://doi-org.ezproxy.uned.es/10.1111/j.1741-5446.2012.00453.x>
- Hoskins, B., Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Journal of Social Indicator Research*, 90(3), 459-488.
- Huber, J. (2011). *Teacher education for change: The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme - Council of Europe Pestalozzi Series No. 1*. Council of Europe Publishing.
- IEA. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 24 European countries*. Amsterdam.
- IEA. (2012, 2016). *International Civic and Citizenship Education Study*. Recuperado el 1.1.2018, de <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>
- Ikenberry, G. J. (2020). *A World Safe for Democracy: Liberal Internationalism and the Crises of Global Order*. New Haven: Yale University Press.
- Inglehart, R. (1997). *The Silent Revolution*. Princeton: Princeton University Press. Princeton University Press.
- Inglehart, R., Welzel, C. (2005). *Modernization, Cultural Change and Democracy*. New York y Cambridge: Cambridge University Press.
- Inglehart, R., Baker, W.E. (2000). Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. *American Sociological Review*, 65 (1), 19-51.
- Inglehart, R., Welzel, C. (2010). *Changing Mass Priorities: The Link between Modernization and Democracy*. Obtenido de World Values Survey: http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/publication_587/files/ChangingMassPriorities.pdf

- Intal, P., Ruddy, L., Setyadi, E., Suhud, Y., Silka Hapsari, T. (2017). *Voices of ASEAN. What Does ASEAN Mean to ASEAN Peoples? ASEAN@50 vol. 2*. Recuperado el 1.1.2018, de <http://revista.ismercosur.org/index.php/revista/article/view/92/47>
- IOM. (2015). *World Migration Report*. Obtenido de International Organization for Migration (IOM): <https://www.iom.int/world-migration-report-2015>
- Iserte Soriano, L. (2017). Multiculturalidad y pobreza en Amartya Sen. *Tesis doctoral*. Universidad de Valencia. Obtenido de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/66937/tesis%20para%20roderic.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Isin, E., y Turner, B. (Eds) . (2002). *Handbook of citizenship studies*. Londres: Sage.
- Johnson, L., y Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal* , 21(1), 77-96.
- Jorge, J. E. (2016). *Congruencia y Conflicto de Valores en los Individuos*. Buenos Aires: Cambio Cultural. Recuperado el 1.1.2019, de <https://cambiocultural.org/cultura-politica/la-estructura-de-valores-de-schwartz/>
- Jorge, J. E. (2016). *La Teoría de los Valores de Schwartz. Una estructura de Valores Humanos Universales*. Buenos Aires. Recuperado el 1.1.2019, de <https://cambiocultural.org/cultura-politica/la-teoria-de-los-valores-de-schwartz/>
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe. European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Palgrave Macmillan.
- Keddie, A. (2015). Prioritizing social and moral learning amid conservative curriculum trends: spaces of possibility. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 355-373.
- Kennedy, J. (2019). Populist politics and vaccine hesitancy in Western Europe: an analysis of national-level data. *Eur J Public Health*, 29, 512–516. doi:<https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz004>

- Khan, M. A. (2007). Islam and the New Europe: The Remaking of a Civilisation. *Global Dialogue*, 9(3/4).
- Kluzer S., Pujol Priego L., Carretero, S., Punie, Y., Vuorikari, R., Cabrera, M., y O’Keefe, W. (2018). *DigComp into Action - Get inspired, make it happen*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/112945
- Kmietowicz, Z. (2018). BMA votes to oppose Brexit “as a whole” and calls for public final say on deal. *BMJ*(k2821). doi:<https://doi.org/10.1136/bmj.k2821>
- Kohn M.L., Scotch N.A., Glick I.D. (1979). The Effects of Social Class on Parental Values and Practices. In: Reiss D., Hoffman H.A. (eds). (Springer, Ed.) *The American Family*. Obtenido de https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4757-9150-1_3#citeas
- Koltai J., Varchetta F. M., McKee M., y Stuckler D. (2020). Deaths of despair and Brexit votes: cross-local authority statistical analysis in england and wales. *Am J Public Health*(110), 401–406. doi:<https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305488>
- Kotarumalos, N. A. (2017). Enhancing the Asean-ness of Asean citizens. *The Straits Times*. Recuperado el 7.12.2017, de <https://www.straitstimes.com/opinion/enhancing-the-asean-ness-of-asean-citizens>
- Krastev, I. y Holmes, S. (2019). *La Luz que se apaga. Cómo Occidente ganó la Guerra Fría pero perdió la paz*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Kriesi, H. (2014). The populist challenge. *West European Politics*, 37(2), 361- 378. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/01402382.2014.887879>
- Kroeber, A. L. y Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. *Peabody Museum of Archaeology & Ethnology*, 1(47), viii, 223. Obtenido de <http://www.pseudology.org/Psychology/CultureCriticalReview1952a.pdf>

- Kyle, J., Gultchin, L. (2018). *Populists in Power Around the World*. Tony Blair Institute for Global Change. Recuperado el 1.1.2019, de <https://institute.global/sites/default/files/articles/Populists-in-Power-Around-the-World-.pdf>
- Kyle, J., Gultchin, L. (2018). *Populists in Power Around the World*. Tony Blair Institute for Global Change. Recuperado el 1.1.2019, de <https://institute.global/sites/default/files/articles/Populists-in-Power-Around-the-World-.pdf>
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Oxford University Press. doi:<http://dx.doi.org/10.1093/0198290918.001.0001>
- Laclau, E. (Mayo–Agosto 2017 de 2017). La teoría del populismo de Ernesto Laclau: una introducción. *Estudios Políticos*, 41 , 157-184. doi:<https://doi.org/10.1016/j.espol.2017.02.002>
- Lahusen C. y Grasso, M.T. (eds.). (2018). *Solidarity in Europe: Citizens' Responses in Times of Crisis*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Lasswell, M. (2018). Fight for Liberty: Defending Democracy in the Age of Trump (review). *Kirkus Reviews*, 86(16), 1-1. Obtenido de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.uned.es/ehost/detail/detail?vid=2&sid=8f3def09-8972-4e9f-80c3-fb6eb3c3d905%40pdc-v-sessmgr04&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=131215926&db=lls>
- Lee, N., Morris, K. y Kemeny, T. (2018). Immobility and the Brexit vote. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11(1), 143-163.
- Levitsky, S. y Ziblatt D. (2018). *How Democracies Die*. New York: Crown.
- Lindeman, M. y Verkasalo, M. . (2005). Measuring values with the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178.
- Lizcano Fernández, F. (2012). Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. *Polis*, 32. Obtenido de <http://journals.openedition.org/polis/6581>

- Lock, A., y Strong, T. (2010). *Social constructionism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López de Cordero, M. (2011). La educación para la ciudadanía y derechos humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia. Obtenido de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/39301/01.MLdC_TESIS.pdf
- López Garrido, D, Serrano Pérez, M. A., Fernández Aller, C. (2017). *Derechos y obligaciones de los ciudadanos/as en el entorno digital*. Fundación Alternativas. Recuperado el 1.1.2020, de https://www.fundacionalternativas.org/public/storage/laboratorio_documentos_archivos/d913d53f47205b4df8d1f60691ede39e.pdf
- Maalouf, A. (1999). *Les identités meurtrières*. Madrid: Alianza.
- Makino, S. (2002). Uchi and soto as cultural and linguistic metaphors. In R.T. Donahue (Ed.), *Exploring Japaneseness: On Japanese enactments of culture and consciousness*. Westport: Ablex.
- Malik, K. (2009). *From Fatwa to Jihad: The Rushdie Affair and its Legacy*. Londres: Atlantic Books.
- Maquiavelo, N. (1532). El Príncipe. 1532. Obtenido de https://ocw.uca.es/pluginfile.php/1491/mod_resource/content/1/El_principe_Maquiavelo.pdf
- Mariscal, N. (2012). Aproximaciones constructivistas a la Unión Europea. *Cuadernos Europeos de Deusto*(47), 17-40. Obtenido de <http://ced.revistas.deusto.es/article/viewFile/954/1115>
- Marshall, T.H. (1964). *Class, citizenship and social development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Martínez Sampere, E. (2002). Derechos Humanos y Diversidad Individual. *Araucaria*, 8(2).
- Martínez Sampere, E. (2009). La educación democrática y los valores de ciudadanía compartida: la mejor defensa frente al terrorismo. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 11(22). Obtenido de <https://revistascientificas.us.es/index.php/araucaria/article/view/1243>

- Martinson, M. y Minkler., M. (2006). Civic Engagement and Older Adults: A Critical Perspective. *The Gerontologist*, 46(3), 318–324. Obtenido de <https://doi-org.libproxy.uhcl.edu/10.1093/geront/46.3.318>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. Obtenido de <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Meacham, D. y Tava, F. (2015). *Introducing three old ideas for a new Europe: flourishing, solidarity and care for the soul*. Recuperado el 1.3.2021, de Open Democracy: <https://www.opendemocracy.net/en/introducing-three-old-ideas-for-new-europe-flourishing-solidarity-and-/>
- Meacham, D. y Tava, F. (2021). The Algorithmic Disruption of Workplace Solidarity: Phenomenology and the Future of Work Question. *Philosophy Today*. Obtenido de <https://ssrn.com/abstract=3790499>
- Mearsheimer, J. (2018). *The Great Delusion. Liberal Dreams and International Realities*. Yale UP.
- Mernissi, F. (1992). *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Ediciones del oriente y del mediterráneo.
- Merry, M. S. (2012). Plural societies and the possibility of shared citizenship. *Educational Theory*, 62(4). Obtenido de <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.uned.es/doi/epdf/10.1111/j.1741-5446.2012.00451.x>
- Michelon Zardo, L. M. (2019). Procesos de integración y ciudadanía regional en el MERCOSUR. *Revista MERCOSUR de Políticas Sociales*, 3, 45-68. Recuperado el 1.1.2020, de <http://revista.ismercosur.org/index.php/revista/article/view/92/47>
- Miecznicka, M. (2020). Fear, rejection . . . guilt? Britain's poles on brexit. (FT.com, Ed.) Recuperado el 1.7.2020, de <https://www.ft.com/content/ee9f8ba0-3d08-11ea-b232-000f4477fbca>

- Ministros de Educación de la UE. (2015). *Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Obtenido de https://ec.europa.eu/assets/eac/education/news/2015/documents/citizenship-education-declaration_en.pdf
- Montenegro, S. (2009). *Ciudadanía y mujeres: excluidas por principio*. Recuperado el 1.1.2018, de Dirección General de Igualdad de Derechos y Paridad de Género de México: <https://www.te.gob.mx/genero/media/pdf/e7865a4617e6fd5.pdf>
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Londres: Routledge.
- Mouffe, C. (2018). *For a left populism*. Londres: Verso.
- Mudde, C. (2018). *The Andrea Mitchell Center for the Study of Democracy*. Recuperado el 1.1.2019, de <https://amc.sas.upenn.edu/cas-mudde-populism-twenty-first-century>
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (1979). *Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres*. Obtenido de <https://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>
- Naciones Unidas. (1985). *Estrategias de Nairobi orientadas hacia el futuro para el adelanto de las mujeres*. Obtenido de <https://eige.europa.eu/library/resource/IMIIOC00003847c?lang=lv>
- Naciones Unidas. (1995). *Plataforma de Acción de Beijing*. Obtenido de <https://beijing20.unwomen.org/es/about>
- Nilsson, N. J. (2009). *The Quest for Artificial Intelligence: A History of Ideas and Achievement*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niño Bernal, R. (2008). *Cognición y subjetividades políticas. Perspectivas estéticas para la ciudadanía global*. Bogotá: Universidad Javeriana.

- Norris, P. (ed.). (1999). *Critical Citizens: Global Support for Democratic Governance*. New York: Oxford University Press.
- Norris, P. (2020). Measuring Populism Worldwide. *Harvard Kennedy School Research Paper*. Obtenido de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1354068820927686>
- Norris, P. e Inglehart, R. (2019). *Cultural Backlash: Trump, Brexit and Authoritarian Populism*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2010). Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education. *Harvard University Press, Cambridge, MA*.
- Nwosu, P. (2009). *Understanding Africans' conceptualizations of intercultural competence*, in D. K. Deardorff (ed.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Ocaña, J. C. (2004). *Historiasiglo20*. Obtenido de <http://www.historiasiglo20.org>
- Ocaña, J. C. (2018). *La Unión Europea: el proceso de integración y la ciudadanía europea*. Recuperado el 1.10.2018, de Proyecto Clío: <http://clio.rediris.es/udidactica/ciudadadeuropea.htm>
- OCDE. (2015). *PISA 2015*. Paris: OCDE. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- OCDE. (2016). *Global competency for an inclusive world*. Recuperado el 1.1.2019, de <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OCDE. (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA - Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 1.1.2019, de https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=19146
- OCDE. (2018). *The future of education and skills - Education 2030*. Paris. Obtenido de [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results. Are students ready to thrive in an interconnected world? (Vol. VI)*. Paris. Obtenido de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/d5f68679-en.pdf?expires=1603704358&id=id&accname=guest&checksum=D526BFC32D48812278EC0D8E1935E8DA>
- OMS. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19). Situation Report 445*. Recuperado el 5.3.2020, de https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200305-sitrep-45-covid-19.pdf?sfvrsn=ed2ba78b_4
- Ortiz Millán, G. (2020). Pandemias, zoonosis y comercio de animales silvestres. *Revista de Bioética y Derecho*, 50, 19-35. Obtenido de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid
- Oser, F.K., y Veugelers, W. (Eds.) . (2008). *Getting Involved. Citizenship education and sources of moral values*. Rotterdam/Taipeh: SensePublishers.
- Osler, A., & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Londres: IOE press.
- Oyserman, D. (2015). *Psychology of Values*. En: Wright, J.D. (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Vol 25*. Oxford: Elsevier. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/280231030_Values_Psychological_Perspectives/link/59eccf88aca272cddde05a19/download
- Pajaziti, A. (2014). Values and academia: a sociological-empirical approach. *Revue des Sciences Politiques*, 43, 125-140.
- Parekh, B. (1999). Common Citizenship in a Multicultural Society. *The Round Table*, 88(351), 449-460. doi:10.1080/003585399107983
- Parlamento Europeo. (1984). Proyecto de Tratado de Unión Europea y resolución adoptados por el Parlamento europeo de 14 de febrero de 1984 (Proyecto Spinelli). Recuperado el 1.1.2018, de <http://www.ub.edu/ciudadania/hipertexto/europa/introduccion/spinelli.htm>

- Parlamento Europeo. (2014). *Valores europeos*. Obtenido de Information campaign of the European Parliament.
- Parlamento Europeo. (2016). *The role of intercultural dialogue, cultural diversity and education in promoting EU fundamental values*. Obtenido de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005_EN.html?redirect
- Peces-Barba, G. (1983). Derechos Fundamentales. *Sección de publicaciones de la facultad de Derecho de la Universidad Complutense*.
- Pech, L. (2010). A Union Founded on the Rule of Law: Meaning and Reality of the Rule of Law as a Constitutional Principle of EU Law. *European Constitutional Law Review*, 359, 366–7.
- Peñalva Velez, A. y Leiva Olivencia, J. J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario. Necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educar*, 55(1), 141-158.
- Perícola, M. A. (2017). La ciudadanía del Mercosur: desafíos para su implementación. *Derechos En Acción*, 5(5). Recuperado el 1.1.2018, de <https://doi.org/10.24215/25251678e093>
- Pew Research Centre. (2020). *8 charts on internet use around the world as countries grapple with COVID-19*. Obtenido de https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/02/8-charts-on-internet-use-around-the-world-as-countries-grapple-with-covid-19/ft_2020-04-02_globalinternet_04/
- Picard, M. (1920). The Psychological Basis of Values. *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 17(1), 11-20. doi:10.2307/2940048
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone : the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster .
- RAE. (2012). Diccionario de la lengua española, avance de la vigésima tercera edición. Obtenido de <http://www.rae.es>

- Raja, R. (2012). Muslims in Europe A Shared Citizenship Transcending the Imposition of Cultural. *Policy Perspectives*, 9(2), 109-141. Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/42922708>
- Ramadan, T. (2013). *To Be a European Muslim*. The Islamic Foundation.
- Ramírez Gallegos, J. (2016). Hacia el Sur. La Construcción de la Ciudadanía Suramericana y la movilidad. (CELAG, Ed.) Quito. Recuperado el 7.12.2017, de https://www.celag.org/wp-content/uploads/2016/10/hacia-el-Sur_vfinal-16-03-2.pdf
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Belknap Press.
- Retortillo O., A. (2006). Inmigración y modelos de integración: entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 7, 123-139. Obtenido de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/11345>
- Ribble, M. (2017). *Digital Citizenship in Schools*. International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. y Park, M. (2019). *Digital Citizenship Handbook for School Leaders: Fostering Positive Interactions Online*. International Society for Technology in Education.
- Robinson, S. (2010). Guardians of the system? : an anthropological analysis of early 21st century reform of an Australian educational bureaucracy. University of Western Australia: doctoral thesis.
- Roccas, S.; Sagiv, L.; Schwartz, S. H.; Knafo, A. (2002). The Big Five personality factors and Personal Values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(6), 789-801.
- Rocha-Pino, M. J. (2014). Los valores compartidos: una reinterpretación política del confucianismo en Singapur. *Revista de Sociología e Política*, 22(51), 15-34. doi:<https://doi.org/10.1590/1678-987314225102>
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Rousseau, J.J. (1762). *Contrato social*. Madrid: Espasa Calpe.

- Roy, O. (2010). Full Equality before the Law for All Religions. (E. Güvercin, Entrevistador, & L. Gropp/Qantara.de, Editor) Recuperado el 1.7.2019, de <https://more.bham.ac.uk/euro-islam/2010/04/28/full-equality-before-the-law-for-all-religions/>
- Rueda-Junquera, F. (2009). La integración económica de Europa y América Latina en perspectiva comparada. *Nueva Sociedad*, 219. Obtenido de <https://nuso.org/articulo/la-integracion-economica-de-europa-y-america-latina-en-perspectiva-comparada/>
- Ruiz-Corbella, M. (1999). La educación para la ciudadanía europea en la formación del profesorado, una propuesta. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 103-114.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera Giráldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2760/302967, JRC120911
- Saldaña, M. N. (2006). Aproximación al concepto de ciudadanía europea desde la perspectiva de género: El presupuesto político de la transversalidad. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 134-166. Obtenido de <http://institucional.us.es/revistas/Araucaria/A%C3%B1o%208%20N%C2%BA%2016%20202006/Mar%C3%ADa%20Nieves%20Salda%C3%B1a.pdf>
- Scholz, S. (2008). *Political Solidarity*. State College: Penn State Press.
- Scholz, S. (2013). Political solidarity and the more-than-human world. *Ethics and the Environment*, 18(2), 81-99,135-136.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T. . (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schwartz S., Melech, G., Lehrnami, A., Burgess, S., Harris M., Owens V. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 519-42.

- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–66.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-66. Obtenido de [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. En Tamayo A. y Porto, J. (Eds.). *Values and behavior in organizations*, 21-55. Obtenido de https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/66833/1/Schwartz_etal_in_press_JPSP.pdf
- Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue Française de Sociologie*, 249-288.
- Schwartz, S. H. (2007). *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations*. Recuperado el 1.1.2020, de The Hebrew University of Jerusalem: https://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi:<https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., et al. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113, 663–688. doi:10.1037/a0029393
- Schwartz, S. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. y Sagiv, L. (1995). Identifying culture- specifics in the content and structure of values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 92-116.
- Schwartz, S., Sagiv, L., Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, 68(2), 309-346.

- Schwartz., S., Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38(3), 230-255.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. London: Allen Lane.
- Sen, A. (2007). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny*. India: Penguin Books India.
- Sharma, N. (2014). Value crisis: a global phenomenon. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 2(9), 66-69. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/229679559.pdf>
- Shuali Trachtenberg, T., Bekerman, Z., Bar Cendón, A., Prieto Egado, M., Tenreiro Rodríguez, V., Serrat Roozen, I., Centeno, C. (2020). *Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity, Volume 1. Teachers' Intercultural Competence: Working definition and implications for teacher education*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Obtenido de <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121348>
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241-265.
- Sim, J. (2011). *Social studies and citizenship for participation in Singapore: How one state seeks to influence its citizens* (Vol. 6). Oxford: Oxford Review of Education.
- Steier, F. (Ed.). (1991). *Research and reflexivity*. Londres: Sage.
- Stjernø, S. (2011). The idea of solidarity in Europe. *European Journal of Social Law*, 3, 1-21. Obtenido de <https://soc.kuleuven.be/ceso/life-sciences-society-lab/files/stjerno-the-idea-of-solidarity-in-ejssl-2011-3-b.pdf>
- Streitwieser, B. y Light, G. (2011). The Erasmus Citizen: Student Conceptions of Citizenship in the Erasmus Mobility Programme. *Presentation at the Comparative and International Education Society Annual Meeting*. Montreal. Obtenido de <https://www.northwestern.edu/searle/research/docs/erasmus-citizen.pdf>

- Symmons-Symonolewicz, K. (1968). The Polish Peasant in Europe and America. (R. f. www.jstor.org/stable/25776771, Ed.) *The Polish Review*, 13(2), 14-27.
- Tamas, G. (26 de Marzo de 2015). *On Solidarity*. Obtenido de Europe. The Very Ideas Series: OpenDemocracy.net
- Tazzioli, M. y Walters, W. (2019). Migration, solidarity and the limits of Europe. *Global Discourse: An interdisciplinary journal of current affairs*, 9(1), 175-190. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/228123497.pdf>
- Thomas, W. y Znaniecki, W. (1918-1920). *The Polish Peasant in Europe and America*. Boston: Badger - The Gorham Press.
- Tindemans, L. (1976). *La Unión Europea. Informe del señor Leo Tindemans, Primer Ministro de Bélgica, al Consejo Europeo*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (CEPC). Recuperado el 1.2.2018, de <http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/fondo-historico?IDR=5&IDN=699&IDA=28529>
- Tindemans, L. (1976). *La Unión Europea. Informe del señor Leo Tindemans, Primer Ministro de Bélgica, al Consejo Europeo*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (CEPC). Obtenido de <http://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/fondo-historico?IDR=5&IDN=699&IDA=28529>
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents. The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37(2), 129-141.
- TUI Stiftung. (2017, 2018, 2019). Young Europe - The Youth Study of TUI Foundation. Recuperado el 1.1.2020, de <https://www.tui-stiftung.de/en/our-projects/junges-europa-die-jugendstudie-der-tui-stiftung/>
- Tuomi, I. (2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education*. Tuomi, I. *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Policies for the future*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Obtenido de <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC113226>

- UE. (1985). *Schengen (Acuerdo y Convenio)*. Obtenido de Eur-Lex: http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/schengen_agreement.html?locale=es
- UE. (1992). *Tratado de la Unión Europea - Tratado de Maastricht*. Recuperado el 1.1.2017, de europa.eu: https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf
- UE. (1997). *Tratado de Amsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*. Obtenido de <https://www.europarl.europa.eu/topics/treaty/pdf/amst-es.pdf>
- UE. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Recuperado el 1.1.2019, de europarl.europa.eu: https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf
- UE. (2001). *Tratado de Niza por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados actos conexos*. Obtenido de eur-lex.europa.eu: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12001C/TXT&from=ES>
- UE. (2007). *Declaración con ocasión del quincuagésimo aniversario de la firma de los Tratados de Roma*. Obtenido de europa.eu: https://europa.eu/50/docs/berlin_declaration_es.pdf
- UE. (2007). *La Carta de los Derechos Fundamentales*. Obtenido de eur-lex.europa.eu: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:I33501&from=ES>
- UE. (2007). *Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea*. Obtenido de BOE: <https://www.boe.es/doue/2007/306/Z00001-00271.pdf>
- UE. (2012). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. Obtenido de Diario Oficial de la Unión Europea: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN>

- UE. (2012). *Versión Consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. Obtenido de Diario Oficial de Unión Europea C 326/49: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=ES>
- UE. (2012). *Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. (D. O. Europea, Ed.) Recuperado el 6.10.2017, de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>
- UE. (2017). *Rome Declaration of the Leaders of 27 Member States and of the European Council, the European Parliament and the European Commission*. Obtenido de europa.eu: https://ec.europa.eu/newsroom/ecfin/item-detail.cfm?item_id=56961
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción*. París: UNESCO. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO. Recuperado el 1.1.2017, de http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- UNESCO. (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. París: UNESCO. Recuperado el 1.1.2019, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- UNESCO. (2012). *Fácil guía 1: Cultura y nuestros derechos culturales*. Tegucigalpa: UNESCO Office San José.
- UNESCO. (2013). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. París: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- UNESCO. (2014). *Estrategia a plazo medio 2014-2021: Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda la vida*. París: UNESCO. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231112>
- UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*. París: UNESCO. Obtenido de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=1&queryId=50e44b1f-6384-4b61-a20a-f07f8cd63538>

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon, República de Corea. Recuperado el 1.1.2018, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO. (2020). *Global Citizenship Education (GCDE)*. Obtenido de <https://en.unesco.org/themes/gced>

UNESCO. (2020). *La UNESCO reafirma la necesidad de la universalidad de Internet, en medio de la intensificación de las amenazas*. Obtenido de <https://es.unesco.org/news/unesco-reafirma-necesidad-universalidad-internet-medio-intensificacion-amenazas>

UNESCO y IESALC. (2018). *Educación Superior y Sociedad (ESS). Espacios regionales de educación superior e internacionalización: hacia nuevas solidaridades*. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261634>

UNICEF. (1989). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Obtenido de <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>

University of Bremen. (2018). *Parliaments and governments database*. Obtenido de ParlGov: <http://www.parlgov.org/>

Urteaga, E. (2008). La sociedad civil en cuestión. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 9, 155-188. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127619008>

Van Bogendy, A. (2010). *Founding Principles*. In: J. Bast and A. von Bogdandy (eds.), *Principles of European Constitutional Law (2nd revised edition)*. Beck: Hart Publishing/Beck.

- Van Driel, B., Darmody, M., Kerzil, J. (2016). *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU'. NESET II report.* Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Van Mol, C. (2018). Becoming Europeans: the relationship between student exchanges in higher education, European citizenship and a sense of European identity, Innovation. *The European Journal of Social Science Research*, 31(4), 449-463. doi:10.1080/13
- Veblen, T. (1915). The Opportunity of Japan. *The Journal of Race Development*, 6(1), 23-38. doi:10.2307/29738099
- Veugelers W., de Groot, I., Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee – Teaching Common Values in Europe, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.* European Parliament. Recuperado el 1.1.2019, de [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU\(2017\)585918_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585918/IPOL_STU(2017)585918_EN.pdf)
- Veugelers, W. (ed.). (2019). *Education for democratic intercultural citizenship.* Leiden: Brill Sense. Obtenido de <https://brill.com/downloadpdf/title/55956>
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship. *Globalisation Societies and Education.* doi:10.1080/14767724.2011.605329
- Veugelers, W. (2011). Theory and practice of citizenship education. *Revista de Educación*(Número extraordinario), 209-224.
- Veugelers, W. (2019). *Learning and Teaching in Critical-Democratic Citizenship Education.* Utrecht: Net aan Zet. Obtenido de <https://repository.uvh.nl/bitstream/handle/11439/3400/afscheidsrede%20WV.pdf?sequence=1>

- Villani, C. (2017). *Donner un sense a l'intelligence artificielle - Pour une stratégie nationale et européenne*. Obtenido de https://www.aiforhumanity.fr/pdfs/9782111457089_Rapport_Villani_accessible.pdf
- Von der Leyen, U. (2019). *Opening Statement in the European Parliament Plenary Session*. Obtenido de [ec.europa.eu: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/speech_19_4230](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/speech_19_4230)
- Von der Leyen, U. (2019). *Orientaciones políticas para la próxima Comisión Europea 2019-2024*. Recuperado el 1.1.2020, de Europa: https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/political-guidelines-next-commission_es.pdf
- Vox. (2012). Diccionarios gratuitos, Larousse. Obtenido de <http://www.diccionarios.com>
- Vrečer, N. (2015). Empathy in Adult Education. *Studies in Adult Education and Learning*, 3(21), 65–73. Obtenido de <https://revije.ff.uni-lj.si/AndragoskaSpoznanja/article/view/4734>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT press.
- Waltz, K. (1979). *Theory of International Politics*. Waveland Press.
- Webber, D. (2018). *European Disintegration? The Politics of Crisis in the European Union* (The European Union series ed.). London: Red Globe Press.
- Weber, M. (1930). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Routledge. Obtenido de https://is.muni.cz/el/1423/podzim2013/SOC571E/um/_Routledge_Classics__Max_Weber-The_Protestant_Ethic_and_the_Spirit_of_Capitalism__Routledge_Classics_-Routledge__2001_.pdf
- Welzel, C. (2007). Are Levels of Democracy Affected by Mass Attitudes? *International Political Science Review*, 28 (4). Obtenido de http://www.worldvaluessurvey.org/wvs/articles/folder_published/publication_571/files/IPSR.pdf

- Welzel, C. (2010). How Selfish Are Self-Expression Values: A Civicness Test. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Welzel, C. (2011). The Asian Values Thesis Revisited: Evidence from the World Values Surveys. *Japanese Journal of Political Science*, 12 (1).
- Welzel, C., Inglehart, R. (2010). Values, Agency, and Well-Being: A Human Development Model. *Social Indicators Research*, 43–63. doi:10.1007/s11205-009-9557-z, PMC 2848347, PMID 20390031
- Wigelsworth M. et al. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: a meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3). doi:10.1080/0305764X.2016.1195791
- Williams, M. (2003). *Citizenship as Identity, Citizenship as Shared Fate, and the Functions of Multicultural Education, en Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford: Oxford University Press. doi:DOI:10.1093/0199253668.003.0009
- Wilson, S. (1993). The Tapestry Vision of Canadian Multiculturalism. *Canadian Journal of Political Science*, 26(4), 645-699. Obtenido de <https://www-jstor-org.ezproxy.uned.es/stable/pdf/3229490.pdf?refreqid=excelsior%3Abbd65345d4bdaa8c2c9ba142d4dac2d1>
- Woolf, B. (2009). *Building Intelligent Interactive Tutors: Student-Centered Strategies for Revolutionizing e-Learning*. San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Yeung, J. W. K., Zhang, Z., y Kim, T. Y. (2018). Volunteering and health benefits in general adults: cumulative effects and forms. *BMC Public Health*, 18(8). doi:http://doi.org/10.1186/s12889-017-4561-8
- Zins, J.E., Elias, M.J., and Weissberg, W.P. (2004). *Building academic success through social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teacher College Press.

Zuckerman, E. (2013). *Rewire: Digital Cosmopolitans in the Age of Connection*. W. W. Norton & Company.

Anexo I: Sobre la Unión Europea y sus instituciones

La Unión Europea es una entidad geopolítica que cubre gran parte del continente europeo. Formada por 27 Estados miembros, la UE es una asociación económica y política que ha contribuido a elevar el nivel de vida de los europeos y ha creado una moneda común, el euro. En el territorio de la UE se ha construido gradualmente un mercado único en el que personas, bienes, servicios y capitales circulan entre sus Estados miembros con casi la misma libertad que si lo hicieran dentro de su país. Aunque comenzó como una unión meramente económica, la UE ha evolucionado hasta convertirse en una organización activa en muchas políticas, como la ayuda al desarrollo, la medioambiental, de energía, de transporte y de comercio, entre otras. La UE promueve activamente los derechos humanos y la democracia tanto en su territorio como en el resto del mundo.

La UE cuenta con objetivos de reducción de emisiones para mitigar el cambio climático. Recientemente ha anunciado, a través de la Comisión Europea, una política novedosa y sin precedentes, el *Pacto Verde Europeo* (PVE, *The European Green Deal*), con el objetivo de convertirse en el primer continente sin emisiones para 2050, mirando el cambio climático como el gran reto de nuestro tiempo y como una gran oportunidad de desarrollo económico. El PVE, junto con la Agenda Digital Europea (ADE), eran las principales propuestas de la Comisión Europea antes de la irrupción de la Covid-19. Los principales grupos parlamentarios del Parlamento Europeo han reclamado un marco financiero plurianual (MFP) ambicioso alrededor del PVE, que sería la hoja de ruta hacia una economía sostenible. Las medidas del PVE van desde una reducción ambiciosa de las emisiones a la inversión en investigación e innovación de vanguardia, con el fin de preservar el entorno natural de Europa. Con el apoyo de las inversiones en tecnologías ecológicas, soluciones sostenibles y nuevas empresas, el *Pacto Verde* es una nueva estrategia de crecimiento de la UE. Según la Comisión Europea, la participación y el compromiso de los ciudadanos y de todas las partes interesadas son cruciales para su éxito (Comisión Europea, 2019).

Al suprimir los controles fronterizos entre Estados miembros, los ciudadanos europeos pueden de viajar libremente por la mayor parte del territorio de la UE. También resulta más fácil vivir y trabajar en otro país. La salida del Reino Unido de la UE, los cierres de fronteras de algunos Estados miembros durante la crisis migratoria, y ahora las restricciones impuestas para intentar frenar la pandemia causada por el coronavirus SARS-CoV-2, han puesto en peligro la libre circulación de personas en la UE y del espacio Schengen.

- La UE se rige por un sistema de democracia representativa avalada por sus instituciones:
- El Parlamento Europeo (PE), cuyos diputados son elegidos por sufragio universal, directo y secreto cada cinco años desde 1979. El PE, junto con el Consejo Europeo, ejercen la potestad legislativa en igualdad de condiciones, tomando decisiones conjuntas (procedimientos de codecisión).
- El Consejo Europeo, principal órgano decisorio de la Unión, da a la UE impulso político establece las prioridades generales de la UE. El Consejo Europeo, además, ejerce funciones de representación exterior y nombra a los jefes de las altas instituciones constitucionales. Lo integran los jefes de estado o de Gobierno de la Unión Europea.
- El Consejo de la Unión Europea representa a los gobiernos de los Estados miembros. Ejercen la presidencia de la UE de manera rotatoria y semestral. Lo componen los ministros del ramo de la política que se trate de cada Estado miembro.
- La Comisión Europea (CE) tiene como función velar por el interés común de la UE. La Comisión es el principal órgano ejecutivo y aplica el derecho de la Unión, supervisa su cumplimiento y ejecuta sus políticas. La CE tiene en exclusiva la iniciativa legislativa ante el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo. Sus miembros son propuestos por los gobiernos de los Estados miembros y necesitan de la aprobación del Parlamento.
- Al Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) le está encomendada la potestad jurisdiccional en la Unión. El TJUE interpreta y aplica el Derecho de la Unión Europea, y

se caracteriza por su naturaleza orgánica compuesta y su funcionamiento y autoridad supranacionales.

- El Tribunal de Cuentas Europeo supervisa y controla el buen funcionamiento y la adecuada administración de las finanzas y de los fondos comunitarios. Está, pues, encargado de la fiscalización y el control de las cuentas de la Unión Europea.
- El Banco Central Europeo (BCE) dirige y aplica la política monetaria única de la zona euro. El objetivo del BCE es buscar la estabilidad de precios en la zona euro, procurando que la inflación sea inferior al 2%. El BCE carece de objetivos tales como el crecimiento económico o el pleno empleo.

La UE tiene otras instituciones con funciones especializadas: el Comité Económico y Social Europeo, que representa los intereses de los distintos grupos económicos y sociales; el Comité Europeo de las Regiones, que da voz directa a entes subnacionales (regionales y locales); el Banco Europeo de Inversiones, que financia proyectos de inversión y ayuda a las PYME a través del Fondo Europeo de Inversiones; el Defensor del Pueblo Europeo, que investiga las reclamaciones contra la mala gestión de las instituciones. El Supervisor Europeo de Protección de Datos, que protege la intimidad de los datos personales de los ciudadanos y desarrollan nuevas políticas; la Oficina de Publicaciones, que publica información sobre la UE; la Oficina Europea de Selección de Personal; la Escuela Europea de Administración, que ofrece formación en ámbitos específicos al personal de las instituciones; el Servicio Europeo de Acción Exterior (SEAE), que asiste al Alto Representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad, y que preside el Consejo de Asuntos Exteriores y dirige la Política Exterior y de Seguridad Común.

Además, la UE se ha dotado de un número de agencias descentralizadas para la aplicación de las políticas y la cooperación entre la Unión y las administraciones nacionales. Las agencias se ocupan de cuestiones que afectan a la vida cotidiana de los europeos como los alimentos, los medicamentos, los productos químicos con los que estamos en contacto, la educación, la calidad de nuestra vida y laboral, la justicia, la seguridad del transporte y la seguridad en

general, los derechos fundamentales, el conocimiento, y los servicios a los ciudadanos y a las empresas²¹⁶. Cuando se trata de gestionar por un periodo de tiempo limitado tareas específicas relacionadas con los programas de la UE, la Comisión Europea establece agencias ejecutivas²¹⁷. También existen Agencias de la Política Común de Seguridad y Defensa, creadas para ejecutar tareas muy concretas de carácter técnico, científico o de gestión, dentro del marco de la Política Común de Seguridad y Defensa de la Unión Europea, y agencias y organismos de EURATOM, creados para apoyar los objetivos del Tratado de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM), como la coordinación de los programas de investigación nuclear con fines pacíficos, el intercambio de conocimiento, de infraestructuras y de financiación de la energía nuclear, así como de garantizar su seguridad. Por último, en el marco de programas de la UE, existen organismos y asociaciones público-privadas entre la Comisión Europea y diversos sectores industriales. El Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT) es un organismo independiente de la UE que tiene por objeto promover la capacidad de la UE para desarrollar

²¹⁶ La lista exhaustiva de agencias, al día de hoy, es: Agencia de Cooperación de los Reguladores de la Energía (ACER), Oficina del Organismo de Reguladores Europeos de las Comunicaciones Electrónicas (Oficina del ORECE), Oficina Comunitaria de Variedades Vegetales (OCVV), Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (EU-OSHA), Agencia Europea de la Guardia de Fronteras y Costas (FRONTEX), Agencia Europea para la Gestión Operativa de Sistemas Informáticos de Gran Magnitud en el Espacio de Libertad, Seguridad y Justicia (EU-LISA), Agencia Europea de Seguridad Aérea (AESA), Autoridad Bancaria Europea (ABE), Centro Europeo para la Prevención y el Control de las Enfermedades (ECDC), Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP), Agencia europea de los productos químicos (ECHA), Agencia Europea de Medio Ambiente (AEMA), Agencia Europea de Control de la Pesca (AECOP), Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA), Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (EUROFOUND), Agencia del GNSS Europeo (GSA), Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE), Autoridad Europea de Seguros y Pensiones de Jubilación (AESPJ), Agencia Europea de Seguridad Marítima (AESM), Agencia Europea de Medicamentos (EMA), Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (OEDT), Agencia de Seguridad de las Redes y de la Información de la Unión Europea (ENISA), Agencia de la Unión Europea para la Formación Policial (CEPOL), Oficina Europea de Policía (Europol), Agencia Ferroviaria de la Unión Europea (ERA), Autoridad Europea de Valores y Mercados (AEVM), Fundación Europea de Formación (ETF), Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA), Oficina de Propiedad Intelectual de la Unión Europea (EUIPO), Junta Única de Resolución (JUR), EUROJUST, Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea (CdT).

²¹⁷ Las agencias ejecutivas hoy, son las siguientes: Agencia Ejecutiva de Consumidores, Salud, Agricultura y Alimentación (CHAFEA), Agencia Ejecutiva de Innovación y Redes (INEA), Agencia Ejecutiva de Investigación (AEI), Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA), Agencia Ejecutiva para las Pequeñas y Medianas Empresas (EASME), y Agencia Ejecutiva del Consejo Europeo de Investigación (AECEI).

nuevas tecnologías mediante la agrupación de sus mejores recursos científicos, empresariales y educativos (Comisión Europea).

Cabe mencionar por sus roles particularmente relevantes para la promoción de los valores europeos, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) y el Instituto Europeo de la Igualdad y Género (EIGE). La FRA proporciona asesoramiento independiente en materia de derechos fundamentales, asesorando a las instituciones europeas y a los gobiernos de los Estados miembros en materia de discriminación, acceso a la justicia, racismo y xenofobia, protección de datos, derechos de las víctimas y derechos del menor. La agencia promueve los derechos fundamentales en la UE. Para ello, consulta y colabora con sus socios con el fin de recoger y analizar información y datos mediante estudios del ámbito jurídico y social, proporcionar asistencia y asesoramiento independiente, y comunicar y concienciar sobre los derechos fundamentales. Además de con las instituciones europeas y los gobiernos nacionales, la FRA mantiene una estrecha colaboración con grupos y organizaciones que se ocupan de los derechos fundamentales y la Plataforma de los derechos fundamentales (Fundamental Rights Agency - FRA, n.d.), organismos nacionales de derechos humanos, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) y otras organizaciones internacionales. El Instituto Europeo de la Igualdad de Género (EIGE) promueve la igualdad de género en las políticas europeas y la lucha contra la discriminación por género, creando sensibilización en los ciudadanos europeos. La igualdad entre hombres y mujeres es un valor fundamental de la UE. El EIGE es independiente, aunque el PE y el Consejo de la UE definen sus bases y cometidos. La misión del EIGE es constituir un centro de conocimiento sobre igualdad de género y sus problemáticas.

Anexo II: Apuntes jurídicos sobre valores

En buena parte, estos apuntes son una adaptación de “La Unión Europea como unión de valores y derechos: Teoría y realidad”, de Antonio Bar Cendón (2014).

La incorporación formal de valores de la UE en los Tratados ha tenido su recorrido. En un principio, no fueron incluidos en los tratados constitutivos de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) de 1951 ni de la Comunidad Económica Europea (TCEE) de 1957, tratados que se limitaban a aseverar, como parte de la regulación del mercado común, unos pocos derechos de los sujetos activos de ese mercado. Así, el Preámbulo del TCEE se refería, en términos generales, a la “defensa de la paz y la libertad” como uno de los objetivos últimos de la CEE y, en su parte dispositiva, sólo incluía referencias concretas a las denominadas cuatro libertades básicas del mercado: la libertad de movimiento de mercancías (Arts. 9-37; luego 23-31 del Tratado de la Comunidad Europea, TCE); la libertad de movimiento de los trabajadores y el derecho de establecimiento (Arts. 48-58; luego 39-48 del TCE); la libertad de prestación de servicios (Arts. 59-66; luego 49-55 del TCE); y el libre movimiento de capitales (Arts. 67-73; luego 56-60 del TCE). El TCEE incluía también, sin embargo, una importante referencia al principio de igualdad, al exigir la igualdad de retribución para un mismo trabajo, sin discriminación entre el hombre y la mujer (Art. 119; luego 141 del TCE) (Bar, A., 2014). El TCEE, además, reconocía el derecho al trabajo y otros relevantes derechos de carácter social, si bien los afirmaba como un campo en el que la Comisión Europea debería promover una colaboración estrecha entre los Estados miembros (Art. 118 del TCEE, en su redacción previa al Tratado de Ámsterdam); el reconocimiento de estos derechos era, pues, sólo implícito (Bar, A., 2014). Aun así, desde entonces, la defensa los derechos fundamentales ha sido siempre un principio de las Comunidades Europeas. En la Declaración sobre la identidad europea de la Cumbre Europea de Copenhague (CEE, 1973), se afirmaba que los principios de democracia representativa, de Estado de derecho, de justicia social y de respeto de los derechos humanos son elementos fundamentales de la identidad europea. En esa misma línea, las tres grandes instituciones

europeas, el Parlamento, el Consejo y la Comisión declararon el respeto de los derechos fundamentales y establecieron que el Derecho europeo lo conformaban, además de los Tratados y el derecho comunitario, dichos derechos fundamentales. En 1978, los Jefes de Estado y de Gobierno reiteran estos principios y subrayan que su aplicación exige “un sistema político de democracia pluralista que garantice tanto la libre expresión de opiniones dentro de la organización constitucional de poderes, como los procedimientos necesarios para la protección de los derechos humanos”, declarando solemnemente que “el respeto y el mantenimiento de la democracia representativa y de los derechos humanos en cada Estado miembro son elementos esenciales de la pertenencia a las Comunidades Europeas” (Consejo Europeo, 1978). Tal declaración hacía que los entonces nueve Estados miembros de la CEE se comprometían y exigían a los posibles futuros candidatos a tener sistemas representativos, democracias pluralistas, libertad de expresión y procedimientos para la protección de los derechos fundamentales, declaraciones que sin duda contribuyeron a cambios políticos de envergadura en los países candidatos Grecia, Portugal y España. Recordemos que Grecia volvía a la democracia en 1974 y se adhería a las Comunidades en 1981, que la dictadura de Portugal terminó en 1974 y que España celebró sus primeras elecciones democráticas en 1977. Estos dos últimos países entrarían en la CEE en 1986. En el “Acta Única Europea” (CEE, 1986) se extiende la fundamentación de la CEE a los derechos sociales y se resaltan en particular los principios de libertad, igualdad y justicia social.

En 1992 se firma el Tratado de la Unión Europea (TUE) en Maastricht, pasando CCE a llamarse Comunidad Europea (CE). En este tratado se introduce el importante concepto de Ciudadanía europea (UE, 1992). El Tratado crea la Unión Europea (UE) y modifica los Tratados fundacionales de las Comunidades Europeas, constituyendo un gran paso en la especificación de los fundamentos dogmáticos de la Unión y dotándoles de un valor jurídico. En el Preámbulo del TUE se establece que los Estados miembros confirman su adhesión a “los principios de libertad, democracia y respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y del Estado de Derecho”, y en el Artículo F se establece que la Unión “respetará los derechos fundamentales tal y como se garantizan en el Convenio Europeo para la Protección de los

Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales firmado en Roma el 4 de noviembre de 1950, y tal y como resultan de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros como principios generales del Derecho comunitario”. En el Tratado de Ámsterdam (UE, 1997) se reforman por tercera vez los Tratados fundacionales, explicitándose en el Preámbulo del TUE la adhesión de los Estados miembros a “los derechos sociales fundamentales tal y como se definen en la Carta Social Europea firmada en Turín el 18 de octubre de 1961 y en la Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores, de 1989”. En su parte dispositiva se afirma que la Unión “se basa en los principios de libertad, democracia, respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y el Estado de Derecho, principios que son comunes a los Estados miembros»; a lo que se añade que “La Unión respetará los derechos fundamentales tal y como se garantizan en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales firmado en Roma el 4 de noviembre de 1950, y tal y como resultan de las tradiciones constitucionales comunes a los Estados miembros como principios generales del Derecho comunitario”. Se establece entonces que son objetivos de la Comunidad Europea promover “un alto nivel de empleo y de protección social, la igualdad entre el hombre y la mujer, [...] la cohesión económica y social y la solidaridad entre los Estados miembros” y que éstos son igualmente objetivos de la política de cooperación al desarrollo, diciéndose que la Comunidad Europea “contribuirá al objetivo general de desarrollo y consolidación de la democracia y del Estado de derecho, así como al objetivo de respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” fuera de la propia Comunidad. Otra gran novedad de la reforma de Ámsterdam fue la previsión en el Art. 7 del TUE de un procedimiento para sancionar a los Estados miembros en el caso de que se produjese una “violación grave y persistente” de los principios fundamentales, procedimiento que permitiría sancionar al Estado vulnerador con la suspensión de derechos, incluido el derecho de voto en el Consejo. Aunque entonces se trataba de un ejercicio de arquitectura constitucional, hoy día vemos que algunos Estados miembros están siendo mirados bajo la lupa sancionadora de la UE. No se puede olvidar, en este sentido, que uno de los objetivos principales de la reforma que llevó a la formulación del Tratado de Ámsterdam fue precisamente la necesidad de adaptar la UE para su ampliación al Este; reforma que, si bien no

se consiguió en el aspecto institucional —lo que provocó la necesidad posterior del Tratado de Niza—, sí se logró, en cambio, en otros aspectos como el aquí mencionado (Bar, A., 2014). En Niza, se introduce en el Art. 11.1 del TUE, “el desarrollo y la consolidación de la democracia y del Estado de Derecho, así como el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”, como uno de los objetivos propios de la política exterior y de seguridad común (UE, 2001). Fue en el Tratado para la malograda Constitución Europea de 2004 que se consagran por primera vez los valores comunes europeos, que luego se rescatan para el tratado de Lisboa de 2007 (UE, 2007) y se incorporan en el Art. 2 del Tratado de la Unión Europea en (UE, 2012) y se incorporan en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (UE, 2007). En el mencionado preámbulo de Maastricht se explicita la conformación de la adhesión a los principios de libertad, democracia y de respeto por los derechos humanos y a las libertades fundamentales y el estado de derecho”. Nos parece relevante subrayar que la Unión se dotó en 1999 de una Carta de Derechos Fundamentales propia. El Consejo Europeo de Colonia adoptó la siguiente decisión: “La salvaguardia de los derechos fundamentales es uno de los principios básicos de la Unión Europea y una condición indispensable para la legitimidad de la misma. El Tribunal Europeo de Justicia ha confirmado y configurado, con su jurisprudencia, la obligación de la Unión de velar por los derechos fundamentales. La evolución actual de la Unión exige la redacción de una Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (CDFUE), que permita poner de manifiesto ante los ciudadanos de la Unión la importancia sobresaliente de los derechos fundamentales y su alcance” (UE, 2000). La intención de la Carta era dotar a los ciudadanos europeos de una mayor protección de sus derechos, que hasta ese momento el Tribunal de Justicia de la Unión había venido considerando como meros principios generales del Derecho y sujetos a su propia interpretación, al tiempo que se enviaba una señal pública sobre lo que la UE es, señal que iba claramente dirigida a los Estados del Centro y del Este de Europa que por aquellos años negociaban ya con la UE su acceso. La Unión volvía así a adoptar una estrategia similar a la que adoptó en los años setenta del siglo pasado, previendo el ingreso de Grecia, Portugal y España (Bar, A., 2014). Más allá de estos objetivos, la CDFUE establece también que la Unión “se adherirá al Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales”, y que los derechos fundamentales “formarán

parte del Derecho de la Unión como principios generales” (Art. 6 TUE), lo que tendría repercusiones en el contexto de la globalización y la ciudadanía global.

Según Bar (2014), desde una perspectiva jurídica, se puede distinguir entre los valores de respeto de la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho y el respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías y, por otro lado, los derechos, libertades y principios enunciados en la CDFUE de 2000 y de su redacción de 2007, derechos a los que habría que añadir los previstos en el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales del Consejo de Europa (1950). También forman parte los derechos subjetivos de los Tratados o CDFUE, como la igualdad y la no discriminación (Arts. 2, 3, 9 TUE; Arts. 8, 18, 19, 157 TFUE), los derechos de participación y representación (Arts. 10, 11 TUE), la libre circulación de trabajadores y el derecho de establecimiento (Arts. 45-55 TFUE), los derechos de ciudadanía — la “ciudadanía de la Unión” — (Arts. 20-24 TFUE), y la iniciativa legislativa popular (Art. 11.4 TUE; Art. 24 TFUE). Para proteger los valores el TUE recurre al Art. 7, que se pone en funcionamiento a instancias del Consejo, del Parlamento Europeo, o de la Comisión con la posibilidad de sancionar a un Estado miembro por violar valores fundamentales de Unión Europea como los derechos humanos o el imperio de la ley y puede implicar la pérdida de los derechos de voto en el Consejo de la Unión Europea. El Art. 7 requiere unanimidad de los miembros del Consejo y la aprobación previa del Parlamento Europeo, incluso cuando se constata una violación grave y persistente. Su aplicación nunca se ha propuesto hasta septiembre de 2018, cuando el Parlamento Europeo instó al Consejo de la Unión Europea a aplicarlo a Hungría, lo que incluiría como castigo la pérdida del derecho de voto en el Consejo. Era la primera vez en la historia comunitaria que el Parlamento aprobaba tal resolución. La Comisión Europea había activado el año anterior el proceso para aplicar el Artículo en el caso de Polonia por sus reformas judiciales, pero el expediente no pasó por la Eurocámara. Además del Art. 7 del TUE, cabe también la utilización de mecanismos jurisdiccionales para la protección de normas jurídicas ordinarias tales como Reglamentos, Directivas, o Decisiones (que Bar llama derecho secundario de la Unión) si se considera que están siendo violadas por algún Estado miembro, lo que permitiría a

la Comisión recurrir ante el Tribunal de Justicia de la Unión a través del recurso por incumplimiento (Art. 258 del TFUE) si no se respetan los valores de la Unión del Art. 2. Bar (2014) señala que los actos vulneradores de los derechos fundamentales de la UE producidos por los Estados miembros, en aplicación del Derecho europeo, son recurribles ante los tribunales ordinarios de los Estados. Y, en fin, las disposiciones de la Carta que contengan principios sólo podrán ser alegadas ante un juez en la medida en que sean aplicadas por actos legislativos o ejecutivos de las instituciones de la Unión, o de los Estados miembros cuando apliquen el Derecho de la Unión, y en lo que se refiere al control de legalidad de dichos actos, tal y como establece el Art. 52.5 de la Carta.

Anexo III. Otras prácticas inspiradoras

Tabla 23. Prácticas identificadas por el grupo ET2020 y otras fuentes

País	Título	Organización implementadora	Descripción breve
AT	Zentrum Polis	The Austrian Centre for Citizenship Education in Schools. https://bim.lbg.ac.at/en/polis-centre-citizenship-education-schools	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos en el aula. Desarrolla materiales sobre educación para la ciudadanía.
NL	Free2choose-Create	Anne Frank House. https://www.annefrank.org/en/education/	Los jóvenes aprenden sobre sus derechos fundamentales y discuten estos derechos utilizando vídeos sobre dilemas que están presente en su propia comunidad.
EU	SIS Catalyst	Consortium led by the University of Liverpool. https://cordis.europa.eu/project/id/266634	Busca identificar cómo los niños pueden ser agentes de cambio en la relación Ciencia y Sociedad a través de escenarios globales, europeos, nacionales, regionales y locales.
EU	Red de Sensibilización sobre Radicalización	RAN Centre of Excellence	Conecta a profesores involucrados en la prevención de la radicalización y el extremismo violento en toda Europa,
NL	ProDemos	ProDemos. https://prodemos.nl/english/	"Casa de la Democracia y el Estado de Derecho". Explican los sistemas que gobiernan la democracia y el Estado de derecho
MT	Enseñantes contra el acoso escolar	Maltese Ministry for Education	Coordinar los esfuerzos de las escuelas en programas anti-bullying

HACIA UNA CIUDADANÍA COMPARTIDA EN LA UNIÓN EUROPEA BASADA EN SUS VALORES

RS	Recursos didácticos para una escuela sin violencia	Serbian Ministry of Education, UNICEF & TELENOR	
BE	Red de expertos musulmanes	Flemish Ministry of Education. http://www.flanderstoday.eu/education/new-programme-helps-teachers-address-religious-radicalisation	Programa para ayudar a los profesores a confrontar la radicalización religiosa
EE	Herramienta didáctica "Descubrimiento de valores"	Centre for Ethics at the University of Tartu	Juego dirigido a estudiantes como herramienta metodológica para guiarles en cuestiones sobre el tema de los valores.
DE	La Vida es diversidad (<i>Leben ist Vielfalt</i>)	University of Paderborn	Red para preparar a futuros profesores a enseñar en la diversidad de las aulas (sensibilidad intercultural de los profesores en formación)
FI	Estudios pedagógicos para profesores de origen inmigrante	University of Turku	
NL	Plataforma para la educación y los padres migrantes	Dutch Ministry for Education	
MT	Iniciación de futuros profesores ante la diversidad de los alumnos de primaria	University of Malta	
FR	Apoyo a los enseñantes para el abordaje de la diversidad y la acogida de migrantes recién llegados utilizando la música	Philharmonie de Paris/CASNAV de Versailles	
EU	EDC Para Todos	DARE office	Cualificación e integración de la EDC en Europa a través de la

			transferencia de métodos y mecanismos de apoyo.
BE Flandes	Anunciando el color (<i>Kleur Bekennen - Annoncer la Couleur</i>)	Belgium's Federal Ministry for Developmental Cooperation, Flemish Community Commission, and the French Community provinces	
FR	Igualdad de género en la formación del profesorado	French Ministry of Education	
INT	La educación sobre el holocausto como herramienta	UNESCO	
BE	Kit de herramientas para abordar la homofobia en las escuelas	Fédération Wallonie-Bruxelles	
EU	The Coloured Glasses	EEE-YFU Secretariat	Difunden e implementan el concepto de <i>Coloured Glasses</i> a través sobre la prevención de la radicalización violenta y la promoción de valores democráticos.
FR	Recursos de formación docente sobre "Educación contra el racismo y el antisemitismo"	Eduscol (French Ministry of Education)	
EU	Directrices IGLYO para la educación inclusiva	IGLYO	Directrices para la educación inclusiva en orientación sexual, identidad de género y expresión de género
CY	Código de conducta contra el racismo y guía para gestionar y	Ministry of Education and Culture of Cyprus	

			denunciar incidentes racistas		
IE	Yellow programme	Flag	Irish Traveller Movement https://yellowflag.ie/		Un programa práctico para que las escuelas primarias y secundarias sean más inclusivas con todas las culturas y etnias, celebren la diversidad y desafíen el racismo y la discriminación.
IE	BeLonG To Youth Services		Belong To https://www.belongto.org		Apoyo a los jóvenes LGBTI + como iguales para lograr nuestra visión a través del trabajo juvenil, el cambio de actitudes y la investigación.
IE	Worldwise Schools	Global	WorldWise Global Schools		Integrar la Educación para la ciudadanía mundial en todos los aspectos de la enseñanza.
PT	Sello intercultural	escuela	Portuguese Ministry of Education https://www.acm.gov.pt/-/selo-escola-intercultural		Distinguir a las escuelas que se destacan en la promoción de proyectos orientados al reconocimiento y la valoración de la diversidad.
PT	REEI – Red de Escuelas para la Educación Intercultural (<i>Rede de Escolas para a Educação Intercultural</i>)		Portuguese Ministry of Education and the Aga Khan Foundation Portugal		
TR	Promoción de la igualdad de género en la educación (ETCEP)		Consortium of British Council (UK), Ankon Consultancy (TR), FCG (FI), FGB (IT), SIPUI (SE) and TEPAV (TR)		
TR	Aumento de las tasas de matriculación, especialmente de niñas		Turkish Ministry of Education		
TR	Promoción de la inclusión social en		WYG Turkey		

	zonas muy pobladas por gitanos		
Internationa I	Guías para prevenir el extremismo violento	UNESCO	
BE, EL, HR, IT	BRIGHTS - Impulsar la educación para la ciudadanía mundial mediante la narración digital	Consortium led by ALL DIGITAL	
DE	Personal docente con experiencia en migración en Renania del Norte-Westfalia	Ministry of Schools and Continuing Education; Ministry for Work, Integration and Social Affairs	
SE	Enseñanza rápida para profesores recién llegados a Suecia	Government of Sweden; Swedish Universities	
ES	Red de escuelas para la ciudadanía	Fundación Cives. http://www.fundacioncives.org/rec	Conectar a centros educativos y otras organizaciones para mejorar las prácticas de EDC.
Japón	Soka	Modelo educativo japonés	So-Ka significa "creación de valor", una pedagogía enfatiza como meta vital crear valor, siendo la felicidad el propósito principal de la educación.

Fuente: Elaboración propia a partir del grupo de trabajo ET2020 para la promoción de valores comunes y otras fuentes. Añadimos una breve explicación cuando el título no sugiere significado.