

QUÉ IDENTIDAD Y QUÉ ESCUELA PARA PROMOVER  
LA CARTA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES  
DE LA UNIÓN EUROPEA

*What Kind of Identity and What School Will Promote  
the European Union Bill of Rights*

*Quelle identité et quelle école pour favoriser la Charte  
des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne?*

José Ángel LÓPEZ HERRERÍAS

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento  
de Teoría e Historia de la Educación. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid.  
Correo-e: jherrer@edu.ucm.es*

Fecha de recepción: enero de 2007

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2007

BIBLID [(1130-3743) 19, 2007, 139-165]

RESUMEN

Nuestra problemática sociocultural ha ido cristalizando la realidad sociopolítica de la Unión Europea, tras décadas de propuestas y hechos, que aparece así como un empeño por alcanzar un horizonte de paz y de próspera relación entre pueblos de fondo histórico común.

Una de las últimas aportaciones de la Unión es la Carta de los Derechos Fundamentales, que se integran en la Constitución Europea. Estos derechos son el núcleo de los valores que se proponen como escenario vital capaz del logro de esos fines de prosperidad, paz y democracia. Mas esos valores/derechos no aparecerán psicoculturalmente porque sí. Requieren las correspondientes actitudes, ideas y prácticas, que sean coherentes para ser y actuar según esos derechos. Esos procesos

concomitantes entiendo que son dos: i) clarificar qué tipo de identidad animará esos valores/derechos y ii) qué propuesta educativa será capaz del logro de los derechos.

*Palabras clave:* derechos fundamentales, Unión Europea, educación cívica, paradigma de la intersubjetividad, identidad-educación-escuela comunitaria, Teoría de la Educación.

## SUMMARY

Our socio-culture has reached the experience of the European Union, after decades of proposals and facts. The Union thus appears as an effort to achieve a horizon of peace and prosperous relations among peoples with a common history.

One of the latest contributions of the European Union is the Bill of Rights, which forms part of the future Constitution. These rights are the core of the values that are proposed as a scenario capable of achieving these aims of prosperity and democracy. But these values will not appear psycho-culturally by chance. They require the appropriate attitudes and practices, consistent with acting according to these rights. These concomitant processes are two: i) to clarify what type of the identity will animate those values and ii) what education will be competent for the achievement of the rights.

*Key words:* bill of wrights, European Union, civic education, paradigm of the intersubjectivity, communitary identity-education-school, Theory of Education.

## SOMMAIRE

Après des décades de diverses propositions et faits, notre problématique socioculturelle concrétise la réalité sociopolitique de l'Union Européenne. Elle apparaît ainsi comme un élan pour réussir un horizon de paix et de bonnes relations entre les peuples ayant un certain fond historique commun.

La Charte des Droits Fondamentaux, intégrée dans la Constitution Européenne, est une des dernières contributions de l'UE. Ces droits constituent le noyau des valeurs proposées comme le scénario vital visant la consécution des objectifs de prospérité, paix et démocratie. Mais ces valeurs/droits ne sont pas tirés psycho-culturellement du néant. Pour être et agir selon ces droits, autant d'attitudes, d'idées et de pratiques cohérents sont nécessaires. Ces processus concomitants seraient deux: i) clarifier quel type d'identité animera ces valeurs/droits et ii) quelle proposition éducative sera capable de la consécution de ces droits.

*Mots clés:* droits fondamentaux, Unión Européenne, éducation civil, paradigme de l'intersubjetivité, identité-éducation-école communautaire, Théorie de l'éducation.

1. PRESENTACIÓN. UN COMPLEJO ASUNTO DE CULTURA Y EDUCACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN EUROPEA

Establecida ya la Unión Europea (UE), estamos en el afán político y humanista de dotarla plenamente de sentido. Para ello, se ha propuesto el texto de la Constitución Europea, en proceso de debate y revisión, tras la aprobación en algún país, (caso de España) y el rechazo en algún otro (casos de Francia y Holanda). Un componente significativo de ese texto, recogido en el Capítulo II, es la Carta de Derechos Fundamentales (Consejo Europeo de Niza, 2000), que propone los ejes ético-políticos (valores) de la real y proyectada Unión Europea. En definitiva, un proyecto educativo referido a desde dónde y cómo aprender a ser «europeos», como un nuevo mundo político.

Siendo éste un asunto que implica el interés investigador de la Teoría de la Educación, se realiza en este artículo un estudio analítico de las dos condiciones básicas, que es necesario clarificar cuando se trata de cómo hacer presente en la cultura y la sociedad europeas la vigencia de esos valores. Es un asunto de acción educativa. Interiorizar y aplicar en la vida cotidiana los valores decididos como polos de referencia de la proyectada Unión. El logro de ese valioso objetivo requiere desde el discurso pedagógico referirse a la clarificación de dos mediaciones instrumentales ineludibles para que el propuesto proyecto educativo sea alcanzable: i) clarificar el tipo de identidad personal capaz de promover los valores propuestos, y ii) analizar qué modelo de institución escolar es válida para el logro de lo programado. Es lo que se ofrece en este escrito.

2. LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA UNIÓN EUROPEA (CONSEJO EUROPEO DE NIZA, 2000)

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea es un único texto, que recoge el conjunto de los derechos de todas las generaciones, como han dado en llamarse: los civiles, políticos, económicos y sociales. Se agrupan en seis grandes capítulos: dignidad, libertad, igualdad, solidaridad, ciudadanía y justicia. J. Chirac (Biarritz, 14 octubre, 2000), entonces presidente del Consejo Europeo, decía: «Este texto que supondrá un hito, ya que enuncia por primera vez los valores, principios y derechos básicos en los que se reconocen los quince pueblos de la Unión y que propone a aquellos que deseen unirse a ellos». Ahora ya 25 Estados (más otros que se irán incorporando), que se aglutinan a través de la Constitución, hito en el que se enuncian por primera vez los valores «en los que se reconocen los pueblos de la Unión». Y reconocerse es ser. Ser de una determinada manera, que se proyecta como una afirmación de mejora sociocultural. Las primeras palabras del *Preámbulo* expresan con voz sugerente: «Los pueblos de Europa, al crear entre sí una unión cada vez más estrecha, han decidido compartir un porvenir pacífico basado en valores comunes».

Una inicial consideración hace ver que estos valores y derechos mantienen la tradición de los grandes textos constituyentes de la realidad Europa. Valgan los

ejemplos de la proclama revolucionaria francesa de 1789, *Liberté, Egalité, Fraternité*, continuada y reforzada en el artículo 1 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), donde todos nacemos libres e iguales en dignidad y debemos vivir fraternalmente. El siguiente cuadro comparativo nos presenta esa tradición:

Revolución Francesa, 1789	Derechos Humanos, 1948	Unión Europea, 2000
Libertad	Libertad	Libertad
Igualdad	Igualdad (en dignidad)	Igualdad Dignidad
Fraternidad	Vivir fraternalmente Ciudadanía Justicia	Solidaridad

Los añadidos son: dignidad, que en el tercer momento pasa a ser ya directamente un valor, y ciudadanía y justicia, que en el año 2000, en la creación de la Unión Europea, se añaden como valores síntesis y cima de los anteriores. En definitiva, propuestas cargadas de energía humanista, de profundo alcance alternativo respecto de lo rutinario y burocratizado, que tantas veces encallece lo mejor de los seres humanos, y retrasa, si no es que impide, el desarrollo y el logro del *animal culminante*, que K. Lorenz (1975), desde la Etología, ve posible como un *nuevo humano*, más evolucionado. ¿Qué significa cada uno de los derechos de la Carta de la Unión Europea? Sigue un breve recuento. Antes, sólo resaltar que la Carta se manifiesta de forma rotunda *personalista*: «sitúa a la persona en el centro de su actuación». Así dice:

Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y del Estado de Derecho. Al instituir la ciudadanía de la Unión y crear un espacio de libertad, seguridad y justicia, sitúa a la persona en el centro de su actuación (Carta de la UE, 2001, 8-9).

*Dignidad.* A este derecho se dedican cinco artículos: dignidad humana, derecho a la vida, derecho a la integridad de las personas, prohibición de la tortura y de las penas o los tratos inhumanos o degradantes, prohibición de la esclavitud y del trabajo forzado. Los tres primeros afirman aspectos positivos, los dos últimos prohíben actuaciones negativas. Los cinco nos permiten avanzar en civismo y en democracia. Dentro de la Unión Europea no es equiparable, país por país, la experiencia de este derecho y sus concreciones en cada Estado miembro. Estados de más extensa y profunda tradición democrática muestran legislación y actuaciones de mayor consideración a la dignidad humana, que el artículo 1 concreta: «La dignidad humana es inviolable. Será respetada y protegida».

*Libertades.* Del artículo 6 al 19, ambos inclusive. Derecho a la libertad y a la seguridad, respeto de la vida privada y familiar, protección de datos de carácter personal, derecho a contraer matrimonio y derecho a fundar una familia, libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, libertad de expresión y de información, libertad de reunión y de asociación, libertad de las artes y de las ciencias, derecho a la educación, libertad profesional y derecho a trabajar, libertad de empresa, derecho a la propiedad, derecho de asilo, protección en caso de devolución, expulsión y extradición. Se constata una completa amalgama de derecho a la *libertad*, que recorre los asuntos que durante los últimos 200 años en momentos diferentes han sido proclama de reivindicaciones y de logros culturales. Desde el artículo 6: «Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad» hasta el 19: «protección en caso de devolución, expulsión y extradición», en todo el articulado se manifiesta una sensibilidad centrada en salir al paso de los muchos y variados asuntos de la dinámica y compleja vida cotidiana. Así, aparece regulada la defensa de la vida privada y familiar, asaltada por tantos intereses mediáticos, financieros, consumistas; se manifiestan las libertades interiores del sujeto, pensamiento, conciencia y religión, para que cada uno pueda ser autónomo y responsable de su propia e ineluctable existencia. También, se explicita el crucial asunto del «derecho a la educación». Tras afirmar el derecho a la misma, en un tercer párrafo, se afirma: «Se respetan, de acuerdo con las leyes nacionales que regulan su ejercicio, la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios democráticos, así como el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas». El punto de mayor exigencia social general, que compromete a líderes políticos y económicos, como, por supuesto, al conjunto social, es el horizonte de tendencia y esfuerzo que significa «el derecho de los padres a garantizar la educación y la enseñanza de sus hijos conforme a sus convicciones...». También es relevante que el texto diferencia «educación» y «enseñanza», de modo que este derecho manifiesta la correspondiente e ineludible presencia comprometida de los padres en el buen desarrollo de sus hijos. Pues sólo así, activos, interesados e implicados con el centro, podrá llevarse a cabo no sólo la enseñanza, sino también, sobre todo, la educación, que apela más a dimensiones más subjetivas e íntimas de las valoraciones y las actitudes de toda persona.

*Igualdad.* Del artículo 20 al 26, ambos inclusive. Igualdad ante la ley, no discriminación, diversidad cultural religiosa y lingüística, igualdad entre hombres y mujeres, derechos del menor, derecho de las personas mayores, integración de las personas discapacitadas. De nuevo, un amplio elenco que pretende recoger todas las realidades referidas a la igualdad. «Todas las personas son iguales ante la ley». El artículo 22 es otro paso relevante de afirmación de una ciudadanía de paz y de diálogo: «La Unión respeta la diversidad cultural, religiosa y lingüística». Muchos lugares de la Europa actual son buen ejemplo de este respeto. Aún, desde luego, en muchos casos meramente convivencial, pero que desde luego no es antagónico, aunque aún no ha pasado a ser comunitario. Pero se respetan, aunque en algunos

momentos puntuales aparezcan algunas noticias de violencia o de rechazo respecto de minoritarias manifestaciones culturales en alguna metrópoli, ya alemana, ya italiana, ya española... Lo dominante es el respeto convivencial. Baste recorrer calles, lugares públicos, ambientes institucionales (escuela, juzgados, centros sanitarios...), para captar esa convivencia (mejorable) de lo diverso.

*Solidaridad.* Del artículo 27 al 38, inclusive. Este derecho es el de mayor desarrollo temático. Tal vez, por ser el menos practicado de los tres ejes, libertad, igualdad y fraternidad, que centraron el mundo valorativo occidental. También, porque como proceso circular, productor de lo nuevo y producto de otros derechos, la *solidaridad* es clave en el potencial logro de una cultura más intercultural, más sostenible y más pacífica. Los tres retos que aglutinan casi todos los problemas y todas las potenciales alternativas de mejora de nuestra realidad. Derecho a la información y consulta de los trabajadores en la empresa, derecho de negociación y de acción colectiva, derecho de acceso a los servicios de colocación, protección en caso de despido injustificado, condiciones de trabajo justas y equitativas, prohibición del trabajo infantil y protección de los jóvenes en el trabajo, vida familiar y vida profesional, seguridad social y ayuda social, protección de la salud, acceso a los servicios de interés económico general, protección del medio ambiente, protección de los consumidores. Detallismo y enumeración de hechos, que tienen que ver con el día a día económico y laboral. La solidaridad puede ser un asunto de alta elaboración intelectual y afectiva. Pero, sobre todo, es un permanente acicate por conseguir que nadie pase hambre, viva esclavizado, sea tratado de forma injusta o esté desamparado. Las cuestiones más generales, no por ello menos relevantes, aparecen en los artículos 37 y 38, «protección del medio ambiente» y «protección de los consumidores», respectivamente. El 37 dice: «Las políticas de la Unión integrarán y garantizarán con arreglo al principio del desarrollo sostenible un alto nivel de protección del medio ambiente y la mejora de su calidad». Hay quien pueda pensar que es un texto en exceso complaciente al que le falta algo de fuerte y concreta implicación. En todo caso está dicho lo fundamental: «desarrollo sostenible» y «proteger y mejorar el medio ambiente».

*Ciudadanía.* Del artículo 39 al 46. También cuestiones concretas y prácticas, que son las circunstancias en las que se plasma si de hecho se vive o no se vive como *ciudadano*, y en qué grado o nivel de madurez y de profundidad se está. Derecho a ser elector y elegible en las elecciones al Parlamento Europeo, en las elecciones municipales, derecho a una buena administración, de acceso a los documentos, el defensor del Pueblo, derecho de petición, libertad de circulación y residencia, protección diplomática y consular. El artículo 41, «derecho a una buena administración», en el párrafo primero dice algo reseñable: «Toda persona tiene derecho a que las instituciones y órganos de la Unión traten sus asuntos imparcial y equitativamente y dentro de un plazo razonable». En este asunto, como en tantos otros, la inevitable ósmosis entre los Estados y las sociedades partícipes y la Unión puede tener efectos muy favorables en la mejora y profundización de todos los derechos que se señalan y de la concreta aplicación de los mismos a lo diario.

También echo en falta aquí algún texto con mayor carga de profundización ideativa o creencial sobre la ciudadanía. Sin embargo, entiendo lo que parece el *estilo* de la Unión: entrar en profundidades ideológicas lo imprescindible y sí proponer soluciones a los retos o conflictos que aparezcan. Todo para ir haciendo camino y obviar la entrada en interminables debates previos, que lastrarían la realización de avances. El equilibrio entre ambos extremos en un afán irrenunciable.

*Justicia.* Los cuatro últimos artículos, del 47 al 50. Derecho a la tutela judicial efectiva y a un juez imparcial, presunción de inocencia y derechos de la defensa, principios de legalidad y de proporcionalidad de los delitos y las penas, derecho a no ser acusado o condenado penalmente dos veces por el mismo delito. No se plantean cuestiones de mayor complejidad. Si justicia social, o distributiva, o ética. Lo escrito se mantiene cerca de la justicia procesal o, como mucho, legal. No es que no sea relevante. Pero la Unión Europea y su esforzada propuesta de renovación ciudadana, apelando a valores y derechos competentes para generar otra cultura, podría transmitir otras cargas de pensamiento. En todo caso, lo aquí propuesto es una buena concreción para potenciar el respeto a toda persona, que como ciudadano, es sujeto pleno de «derecho a la tutela judicial efectiva».

A modo de síntesis, entiendo que los seis derechos propuestos por la Carta de la Unión Europea configuran un buen núcleo valorativo para promover una socio-cultura, la realidad europea, capaz de hacernos avanzar hacia más desarrollo humano y superar lastres históricos, que amenazan de forma permanente esos potenciales logros.

RELACIÓN VALORES/DERECHOS Y RETOS DOMINANTES		
Dignidad Libertad	↔	Multiculturalidad intercultural
Igualdad Ciudadanía	↔	Desarrollo sostenible
Solidaridad Justicia	↔	Mundo en paz (sin hambre/sin violencia...)
CIUDADANÍA COMUNITARIA		
(ciudadano planetario en y desde la Unión Europea)		

### 3. IDENTIDAD VÁLIDA PARA UNA CIUDADANÍA COHERENTE CON LOS DERECHOS FUNDAMENTALES DE LA CARTA EUROPEA

Los valores y derechos presentados, recogidos en el capítulo II de la propuesta como Constitución Europea, requieren procesos educativos adecuados, en los fines y en los medios, para que sean de forma eficaz presentes en la proyectada realidad europea. Todo ello soportado en el criterio general de que entiendo esa animada realidad europea como un logro político y cultural, generador de bienestar, de cohesión y de paz, en las personas y las comunidades implicadas y en el conjunto del Planeta. De manera transversal los valores y los derechos anunciados desencadenan derivas en diferentes ámbitos de incidencia y de aplicación de los

mismos. Desde el punto de vista pedagógico dos son, al menos, las preguntas en que esos valores y derechos apelan la estructura cultural mantenida. Una se refiere a la visión del sujeto que se educa, capaz de vivir esos valores. Esto es, qué tipo de *identidad* puede promover esos valores y derechos. Otra mira hacia uno de los ámbitos de aprendizaje de las actitudes y las acciones que tienen que ver con las formas de ser, de conocer y de hacer, la escuela. Y es que importa a todos que el proyecto de emancipación, propio de la *modernidad* y de las *Luces*, trasladado de nuevo en estos valores y derechos, no quede anclado y perdido. Por ello, es relevante comenzar por el establecimiento de nuevas bases para la comprensión de la razón, del ser humano y de la sociedad.

### 3.1. *Paradigmas e identidades en nuestra cultura europea*

Vista nuestra cultura desde el horizonte analítico de J. Habermas (2003), por ejemplo, el conjunto del filosofar europeo puede sintetizarse en dos paradigmas, en dos esquemas valorativos y cognitivos. Dos formas de considerar la realidad, que explican de manera diferente todos los fenómenos culturales y la estructura general de la existencia. Al menos, tres matizados descriptores complementarios expresan esa dualidad de síntesis comprensiva.

Paradigma tradicional	Paradigma actual
Monologismo (racional)	Dialogismo (complejo)
Sujeto (substancia cognitiva)	Comunicación (yo gramatical)
Mentalismo	Filosofía del lenguaje

La secuencia del discurso nos enfrenta a esta pregunta, que será respondida poco después: ¿qué paradigma o concepción del ser humano, de su racionalidad y de la sociocultura derivada, nos puede acercar al desarrollo y la potenciación de los valores y los derechos recogidos? Esta dualidad de paradigmas sobre el ser humano y su racionalidad está en la base diferencial de los tipos de identidad que paralelamente se han conocido en nuestra cultura. Entiendo que, desde el análisis de los procesos psicoculturales reconocibles, los tipos de identidad presentes en nuestra cultura son cuatro: modernidad, postmodernidad, ultramodernidad, metamodernidad.

Un sencillo cuadro complementa paradigmas y tipos de identidad:

Paradigma tradicional ( <i>Monologismo</i> )	Paradigma actual ( <i>Dialogismo</i> )
Modernidad	Metamodernidad
Postmodernidad	
Ultramodernidad	



Ahora la pregunta es: ¿qué tipo de identidad favorece la presencia sociocultural de los valores y los derechos propuestos? ¿Qué paradigma y qué identidad deben ser proyectados en las acciones educativas para alcanzar las metas de la Carta Europea a través de los valores referidos?

### 3.2. *El sujeto mentalista de la identidad moderna*

Es el estilo de saberse y sentirse persona más dominante en Occidente. Desde Grecia, con convulsiones críticas a lo largo de los siglos XIX y XX, la concepción de nuestra realidad humana se ha sustentado en un arco y dos columnas de cercana simbología. El arco define al ser humano como un ser de *razón*: una substancia, que no necesita de ninguna otra cosa para existir, concebida como una racionalidad, capaz de conocer la esencia de las cosas y representar la realidad. Es claro que esta visión del humano es una reducción psicologista de la compleja realidad personal. A su vez, este arco ha emergido de dos columnas complementarias: a) una racionalidad capaz de conocer la verdad de lo real, gran atributo de la inteligencia, primordialmente a través del lenguaje matemático; de modo que en los momentos más álgidos de esta visión lo no matematizado, cognoscible como no verdadero, se consideraba no existente: el positivismo; y b) una racionalidad, que, precisamente, por ser capaz de conocer la verdad de lo real era medida universal de todo lo existente.

Estos elementos conceptuales han estado en el trasfondo legitimador de la historia de Occidente. Ocurre que esos caracteres se socioculturalizan y tiñen de otros componentes de la vida de los grupos presentes. Componentes como la necesidad de convivencia, seguridad, subsistencia, poder, defensa, trabajo. Y es en el contexto de esas ineludibles exigencias donde la *racionalidad*, la *verdad* y la *medida* se convierten en valores de unos frente a otros. Así, ha ocurrido que es más razón, más verdad y más medida, aquello que como tal han podido presentar los fuertes sobre los débiles en todos los aspectos y los órdenes de la existencia: el del poder político, el del saber, el del conocer, el del convivir. Este planteamiento es el que ha agotado las salidas y los horizontes de la racionalidad del progreso y la tecnología, que desembocó desencantada en las truculencias y los escepticismos bien acumulados en el siglo XX. Esta cultura de la identidad, del yo moderno, es denominable, desde otra perspectiva, *cultura patriarcal*. Así, la voz de Maturana expresa:

Los aspectos puramente patriarcales de la manera de vivir y de una gran parte de la humanidad moderna, constituyen una red cerrada de conversaciones caracterizadas por las coordinaciones de acciones y emociones que hacen de nuestra vida cotidiana un modo de coexistencia que valora la guerra, la competencia (en este contexto yo diría competitividad), la lucha, las jerarquías, la autoridad, el poder, la procreación, el crecimiento, la apropiación de los recursos y la justificación racional del control y de la dominación de los otros a través de la apropiación de la verdad (Maturana: 1997, 35).

Esta visión de la *modernidad* no parece competente andamiaje conceptual y operativo para responder a los retos y los problemas de nuestro tiempo, que claman por la justicia, la paz, la responsabilidad y la sostenibilidad planetarias. Tampoco competentes para llevar a cabo los valores y los derechos de la Carta Europea. De manera sintética, la *modernidad* se caracteriza por:

- Conciencia como substancia (paradigma *mentalista*): la definición que consagra el valor del individuo aislado, el valor de cada uno como «ser que es en sí», y que necesita del otro, relación, como accidente, dado que se pone el acento en aquello que como especie nos dota para conocer.
- Universalismo unívoco (propuesto ¿por quiénes?): substancias racionales, capaces de conocer la verdad.
- «Razón centrada en el sujeto» (Habermas, 1987): la racionalidad competente emana del sujeto, del yo individual.
- Canon de medida y dominio de los hechos: esta racionalidad en el escenario social pasa a ser un instrumento regulador, medidor y dominador, de todos los múltiples momentos de la convivencia.
- Poder jerárquico del fuerte sobre el débil: dado que esa regulación no se hace en el aire, en abstracto, sino en las situaciones de los variados encuentros, las verdades se establecen y las medidas se toman dentro del concreto mundo de las relaciones de poder de unos respecto de otros.

### 3.3. *El sujeto desdibujado de la identidad postmoderna*

Como ha sido muy estudiado y analizado, la racionalidad moderna entró en crisis en los siglos XIX y XX. Convencidos, tras la Ilustración y la Revolución Industrial, de que la Diosa Razón nos aportaría verdad y progreso, nos mantuvimos entusiastas unas cuantas décadas del XIX, esperando la plasmación de la Diosa y su hijo el Progreso. Sin embargo, lo que surgió fue la sospecha y el desencanto de haber podido ser engañados. Primero, Dostoievski (1982, 10.<sup>a</sup>) y Nietzsche (1997) y después Adorno (1987), Heidegger (1997, 2.<sup>a</sup>, 1985, 1995), y más cerca Kundera (1986, 1998), por citar una muy restringida lista de referencias, atisbaron la conciencia colectiva cargada de desengaño y de *sospecha*.

Desengaño y sospecha respecto de la imagen del humano, de la conciencia de la propia identidad, que se había mantenido siglos y siglos. En tal situación, hemos dado en vivir descreídos, preparados para lo inmediato y animados para gozar del consumo y las informaciones constantes y mareantes. Todo esto es lo que se ha resumido en el rótulo de la *postmodernidad*. En el término se mantiene el componente *modernidad* en cuanto que no renunciamos a definirnos, a tomar conciencia de nuestra realidad, pero ahora nos queremos ver *después de*. Postmodernos. Queremos pensar en ser personas que nos reconozcamos como posteriores a aquellas que siendo modernas dieron los resultados consabidos. Por eso, decimos que no queremos más metarrelatos, ideales, valores –por si vuelven a

sernos engañosos—, y que estamos *barrocos* —hojarascas, sin claros ni definidos soportes—, y que lo único que anhelamos es estar en permanente fiesta, en *happening* —sólo tiene sentido estar y disfrutar—.

La conciencia postmoderna es una propuesta reactiva y crítica de la modernidad. Es una respuesta a los interrogantes de la modernidad —¿cómo reconocernos como conciencia, como «yo»?—, pero colocándose después de aquella respuesta en que el «yo» era algo sustantivo, universal, absoluto, capaz de conocer la verdad y, por ende, seguro de vivir según valores absolutos y objetivos. Al verse *después*, la consideración del «yo» se plantea opuesta a la *moderna*:

- El «yo» diluido, sin raíces ni definición de una reconocida identidad.
- Universalismo equívoco (oportunismo interesado): la realidad y el conocimiento de ella no tiene anclajes de objetividad universal; es universal la equivocidad: en cada momento, el discurso, la indicada verdad, lo será porque conviene e interesa.
- Ajeno a las grandes ideas, a los metarrelatos: el desencanto de la conciencia moderna se reanima en el olvido de toda grandeza de valor considerada objetiva y universal: lo que haya que decidir y hacer depende en cada caso del relato, del interés que en cada momento se ofrezca como oportuno.
- La conciencia postmoderna es un huracán crítico de la modernidad.
- Oportunismo y barroquismo en las acciones: importa más hacer y hacer que el sentido de lo que se hace: hay una fuerte tendencia a estar en la tarea, fuera de la cual se encuentra mucho vacío, que siempre se pretende llenar con el afán permanente del barroquismo festivo y el *happening*.  
(*POST-*: lo que está *después* de algo que ha pasado y de lo que no se mantiene el afán por revivirlo: estamos *después* de la *modernidad*, liberados de las trabas de cómo ser conciencia, identidad, que ese estilo planteaba).

### 3.4. *El sujeto exacerbado de la identidad ultramoderna*

Hasta donde conozco la tipología dominante de la identidad termina aquí. Los dos subtipos ya mencionados. Además, el profesor Marina (2000), con el que estoy de acuerdo en la atribución, emplea este término para referirse a lo mismo que denomino, posteriormente lo vemos, *identidad metamoderna*. ¿Por qué cambiar la tipología establecida, añadiendo un cuarto tipo, si además este cuarto tipo, aunque no en el nombre, coincide en la descripción con el tercer tipo propuesto por Marina? Por dos complementarias razones: a) porque la tipología de tres tipos, *moderno*, *postmoderno* y *ultramoderno*, si además se entiende lo *ultra* (Marina, 2000) como una superación de lo *moderno* y de su crisis de la *postmodernidad*, deja sin abarcar un concreto y definido ámbito de realidad psicocultural y no expresa las identidades dominantes y reconocibles. Me refiero, al hablar de *ultramodernidad* con otro significado que el del profesor Marina, a los hechos que

emanan de identidades exacerbadas frente a todo lo que no es según esa identidad. Es el mundo del terrorismo, de los nacionalismos absolutos, de las bandas violentas de todo tipo, de la violencia contra los otros, que emana de *ultraísmos* económicos, políticos, religiosos; y b) la razón complementaria se refiere a la elección etimológica y semántica del prefijo. Necesitándose un cuarto tipo, como se dice en el apartado a) anterior, el prefijo que mejor designa el tipo de identidad exacerbado, agresivo y destructor es *ultra*. Etimológicamente, el *ultra* latino significa *más allá, más lejos, del lado de allá, del otro lado*. No aparece la idea de superación, sí de estar *más allá*. Además, el uso social, la visión semántica, efectivamente, ha consagrado *ultra* para referirse a la violenta exacerbación de algo: ser ultraconservador, ser más conservador que los mismos conservadores; es un *más allá* de exageración; en este caso, el ultramoderno es el que quiere ser más moderno que los mismos modernos; el ultranacionalista, el que quiere ser más nacionalista, más allá, que los mismos nacionalistas. Desde estas consideraciones, no me parece muy acertada la elección del buen y profundo profesor Marina (2000) cuando para hablar de otro tipo de identidad superador eligió el prefijo *ultra*<sup>1</sup>. No sé cómo pudo olvidarse del aristotélico, acuñado y correcto prefijo «metá», que desde la semántica y desde el origen sí lleva incorporado el significado de superación, de un más allá dialéctico y elevador. Y es que «metá» que significa con, entre y después, en este último caso, añade la idea de cambio de lugar, de condición o de plan. Los libros de metafísica estaban detrás de los de física y se matizaba un cambio de condición, eran otra cosa. La identidad metamoderna está detrás de la modernidad y sugiere además un cambio de condición: es otra forma de ser la propia identidad.

COMPARACIÓN DE DOS TIPOLOGÍAS DE LA IDENTIDAD

Tres subtipos	Cuatro subtipos
MODERNIDAD (tradición dominante)	MODERNIDAD (tradición dominante)
Crisis de la modernidad	Crisis de la modernidad
POSTMODERNIDAD (crítica moderno)	POSTMODERNIDAD (disolución)
ULTRAMODERNIDAD (alternativa superadora, Marina)	ULTRAMODERNIDAD (exacerbación)
	Superación de la crisis
	METAMODERNIDAD

<sup>1</sup> El profesor MARINA (2000) ofrece una alternativa al discurso establecido de explicar la cultura actual en claves de *moderno y postmoderno*, sin más. Considero acertadas las apreciaciones del profesor citado como alargamiento del discurso y de la inquietud. Me parece mejorable la denominación. Dice Marina: «¿A qué se refiere el título? La ultramodernidad es, ante todo, un estilo de pensar. En época de fragmentaciones aspira a ser sistemática; en un momento en que la ciencia y el humanismo se separan pretende elaborar una ciencia humanística...» (MARINA, 2000, 10). «Lo que pretende la ultramodernidad es, precisamente, ir más allá (ultra) del callejón. Hacer navegable el futuro» (2000, 54). Y, por último: «Nadie en su sano juicio puede negar la maraña en que vivimos. Pero la simple constatación y la queja son un producto de la inteligencia perezosa. Lo que hay es mera arqueología, lo verdaderamente interesante está en lo que debería haber» (2000, 56).

Visto desde Occidente, hijos del *logos* griego, todos somos *modernos*, esto es, seres de necesaria y presente conciencia, estilo de ser «yo». Como dije antes, agotada la conciencia moderna, surgió la identidad personal y cultural del pensar, sentir y hacer postmoderno. Reacción ante lo moderno desde la negación. Pero no es la única manera de reconocerse: «yo» diluido y anémico. Identidad reducida. Está presente otro tipo de reacción, el ultramoderno: hacer frente a los retos y problemas de la modernidad, no rebajando la presencia y los efectos concomitantes del «yo», sino, al contrario, exacerbando la radicalidad del «yo» moderno, ultramodernidad. Es poner en el límite de la exageración lo concebido por la conciencia moderna: sólo existe y vale mi verdad, las tradiciones de mi grupo, la lengua y la historia de los que son reconocibles como «yo». Es la respuesta ultraísta fanática, violenta, y sin diálogo, que se manifiesta ya en los afanes económicos, los encuentros sociales, los debates políticos, los asuntos creenciales. Caracterización sintética:

- Yo exacerbado: la conciencia de este tipo de «yo» se manifiesta como una rotundidad individualista y cerrada. Es un yo marcado por la exageración vivida de lo que se considera contenido y expresión de la propia realidad.
- Universalismo unívoco (impuesto): ese «yo» de marca exacerbada encuentra en las propias verdades el marco inalterable de comprensión y de reflejo de la realidad; lo pensado y lo creído por una mentalidad *ultramoderna*, en cualquier ámbito de la experiencia, es la única y excluyente verdad con la que expresar la existencia.
- Afirmación violenta en lo propio: el *ultramoderno*, para quien el mundo de lo pensado, de lo sentido, de lo creído, no tiene fisura alguna, se ancla de forma violenta y no dialogada en aquello que percibe como real.
- Patrones excluyentes y dogmáticos: lo considerado como valioso es afirmado aquí de forma excluyente; muchas reacciones de tipo *sectario* de las psicoculturas diferentes, en nuestro tiempo, tienen como trasfondo esta percepción granítica de las propias visiones y rechazo radical y hasta violento de otras manifestaciones.

(*ULTRA*: lo que está *más allá* de algo, en este caso de la *modernidad*, con significado de *pasarse al extremo*: de extremar radicalmente los significados de lo ofrecido por aquello respecto de lo cual se va más allá: ser ultramoderno, exagerar, desorbitar, los caracteres del estilo psicocultural de la modernidad).

### 3.5. *El sujeto comunitario de la mentalidad metamoderna*

La tipología de cómo ser conciencia, *identidad*, que aquí se presenta, culmina en esta cuarta modalidad de la *metamodernidad*. Proponer un estilo de conciencia, de «yo», que va más allá de la modernidad del yo substancia, en la medida en que se reconoce «yo» desde la raíz ineludible del encuentro con los otros: razón comunicativa dialógica.

La identidad *metamoderna* es una propuesta superadora de los problemas y las deficiencias de los otros estilos de identidad, caracterizada por:

- Yo convivencial, comunitario, *gramaticalidad, gramatología*, J. Derrida (1967<sup>2</sup>): que el yo no es un *a priori* substancial ni absoluto, previo al encuentro con los otros, como hoy nos enseñan todas las ciencias.
- «Razón comunicativa», «ética de la discusión» (Habermas, 2003): que nuestra racionalidad, al no ser un absoluto substancial previo, se reconoce hecha desde y en el encuentro con los otros.
- Universalismo análogo (vale el «yo» de cada *otro*): todas las palabras y todos los otros valen, nadie es privado de su palabra, su lógica, su razón.
- Afirmación participada con los otros: vivir es conversar en permanente actitud y exigencia de reconocimiento y responsabilidad de todos hacia todos.
- Patrones comunicados y dialogados: nadie posee valores o patrones previos absolutos; todos son escuchados y dialogados.
- Radical respeto a los *otros*: puesto que todos somos *palabras* entrecruzadas con otros, cada yo es un ser de absoluto respeto: seres *absolutamente relativos*; nadie es «yo» sólo desde lo apriórico aportado por el flujo de la naturaleza; eso es (sólo) la base biológica; la biografía que cada uno damos en ser es fruto del permanente *encuentro* con los demás. Maturana en *Amor y Juego* desde su *matrística* también se acerca a la comunidad:

El respeto mutuo, no la negación suspendida de la tolerancia o de la competencia escondida, debe haber sido su modo cotidiano de coexistencia en las múltiples tareas involucradas en el vivir de la comunidad. El vivir en una red armónica de relaciones, [...no implica operaciones de control o concesiones de poder a través de la autonegación de la obediencia]... La vida no puede haber estado centrada en la justificación racional de las acciones que implican la apropiación de la verdad (1995, 28).

### 3.6. *La identidad metamoderna facilita el logro de los valores/derechos de la Unión Europea*

Ya sabemos que la *modernidad* representacional se basaba en el absoluto de creencias e ideales que configuraba el «yo», capaz de mantener la individualidad y de rechazar todo lo que no fuese asumido por ese horizonte de verdad definida.

<sup>2</sup> (DERRIDA, 1967) (Versión española: [1984] *De la gramatología*. México, Siglo XXI). Las dos frases que con más claridad sintetizan la visión del humano, hecho desde la *huella*, desde el *encuentro* con los otros, son: «Le soi du présent vivant est originairement une trace» (1967, 95) e «Il faut penser l'être-originaire depuis la trace et non l'inverse. Cette archi-écriture est à l'oeuvre à l'origine du sens» (1967, 96). Traducidas, respectivamente: «El sí del presente viviente es originariamente una huella» y «Hay que pensar el ser originario desde la huella, y no a la inversa. Esta archi-escritura opera en el origen del sentido» (1984, 144).

Han sido los siglos metafísico-gnoseológicos del humano dedicado al afán de la verdad, de la representación objetiva de lo real. Del humano poco risueño en aras de la rígida verdad, al que se le prohibía conocer *De la risa*, el escrito aristotélico que había que raptar de las bibliotecas para que la «verdad no riese»<sup>3</sup>. Parece que los humanos no podremos superar lo negativo de la explotación y el sometimiento, o alcanzar la igualdad y la dignidad, si no nos hacemos conciencias abiertas a la realidad de los demás de otra forma que no sea «quedarnos reducidos al despliegue de la racionalidad formal» (Lechner, 1988, 32). Si no comprendemos que el punto neurálgico de cualquier discurso o propuesta de solución es que nuestra conciencia del yo es una firmeza definida desde una relatividad: que todos somos hermanos en la radical fraternidad constructora de nuestra identidad. Hoy sabemos desde todas las miradas que somos sólo porque somos de «entre» todos (Buber, 1949). Desde la Biología, la Antropología, la Psicología, la Sociología, la Pedagogía, desde todos los saberes, se nos ofrece el nuevo conocimiento de la *metamodernidad*: que nuestra conciencia sólo adquiere la adecuada representación del propio yo, identidad, en el ineludible e irremplazable diálogo con los otros.

Los retos referidos de la igualdad, la libertad, la dignidad, siendo interculturales, justos, pacíficos, requieren otra educación. Aquella que sea capaz de potenciar otra identidad válida para el logro de los valores y los derechos afirmados. ¿Es posible? Dependerá de la propuesta de identidad en que nos instalemos. Hacerlo desde la *metamodernidad* es ir más allá de la ideología de la verdad, de la persona como sujeto representacional, para pasar a otra ideología del sujeto comprometido con la vida y con los otros, a un nuevo horizonte ético. Esta secuencia dual muestra las dos concepciones dominantes de la persona, o eminente ser de conocimiento, de representación, capaz de la verdad, o eminente ser de acción, de compromiso, de ética. La propuesta *metamoderna*, como más valiosa que las otras, se apoya en una ideología base: que es más incompleto, menos evolucionado y desarrollado, el sujeto representacional de la verdad, que el sujeto comprometido de la ética. El filósofo francés Merleau-Ponty (1945) define *existir como compromiso*<sup>4</sup>. Levinas piensa en *metamoderno*, sujeto definido desde la referencia, desde la *huella*, dado que «antes de la Cultura, la significación se sitúa en la Ética, presupuesto de toda cultura y de toda significación» (1972, 56).

La Carta de las Naciones Unidas decía: «Practicar la tolerancia y convivir en paz como buenos vecinos». Los males de hoy –xenofobia, nacionalismo agresivo, violencia y discriminación contra minorías étnicas, religiosas y lingüísticas, refugiados,

<sup>3</sup> (Eco, 1980). La novela que reproduce la historia truculenta de este afán por mantenerse en las verdades establecidas sin fisuras, sin propuesta de alternativa, representada la *distancia* de la posible alternativa en la magnífica propiedad humana de la *risa*.

<sup>4</sup> (MERLEAU-PONTY, 1945) «La relación del sujeto al objeto no es más una relación de conocimiento de la que hablaba el idealismo clásico y en la que el objeto aparecía siempre como construido por el sujeto, sino una relación de ser según la cual paradójicamente el sujeto es su cuerpo, su mundo y su situación» (144).

emigrantes–, proceden de representaciones, justificadas consciente o inconscientemente en esas ideas/creencias del yo sustantivo, capaz por sí mismo y desde sí mismo de diferencias y de poder. Demonios psicoculturales como las rivalidades y los resentimientos históricos, los temores basados en la ignorancia y el afán de dominación, que están en el trasfondo del «yo» sustantivo y jerárquico, tomador de medidas. Los seis valores/derechos de la Carta Europea, dignidad, libertad, igualdad, solidaridad, ciudadanía, justicia, requieren para la adecuada realización y presencia sociocultural que nos eduquemos en la racionalidad metamoderna. ¿Cómo? ¿En qué escuela? Es la variable que nos queda por analizar.

#### 4. QUÉ EDUCACIÓN Y QUÉ ESCUELA PARA LA IDENTIDAD *METAMODERNA* Y LA CARTA EUROPEA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES

Cuestión ardua y compleja, que intento desarrollar. En un afán previo de síntesis, propongo un concepto ya utilizado en este ámbito. Una educación de proyecto comunitario y una escuela de entrenamiento práctico para el desarrollo del *nosotros* comunitario. ¿Cuáles son puntos fuertes de esta propuesta? El siguiente cuadro muestra el conjunto de aspectos que desglosan esta temática de la educación y la escuela comunitarias:

El ser humano comunitario	Quién aprende y actúa: <i>el yo activo</i>
Para qué aprender a ser comunitario	Sentido de la comunidad: <i>finalidad</i>
Qué aprender para ser comunitario	Experiencias incorporables para la comunidad: materia/contenido
Cómo aprender para ser comunitario	Conversaciones para el logro de la comunidad: métodos, formas de acción

##### 4.1. *El ser humano comunitario: quién aprende y actúa*

Ya en el siglo XIX, el sociólogo alemán F. Tönnies (1971) se hizo famoso distinguiendo «sociedad» (*Gesellschaft*) y «comunidad» (*Gemeinschaft*). La contraposición entre los dos conceptos se da en un triple sentido:

- 1) son formas de la vida social irreversibles por las que ha pasado la humanidad en su historia;
- 2) caracterizan a tipos humanos distintos, según aspectos y detalles peculiares;
- 3) sirven para la elaboración tipológica de las formas sociales, en cuya caracterización se pueden usar tres criterios:
  - 3.1) el carácter del vínculo interhumano;
  - 3.2) el tipo de interés que conduce a los individuos;
  - 3.3) la causa del vínculo de los individuos a la vida social.



La SOCIEDAD se apoya	La COMUNIDAD se apoya
• En vínculos arbitrarios	• En vínculos de carácter natural
• Intereses particulares	• Miras altruistas de los individuos
• Vínculos de presión externa basada en fuerza legal	• Vinculación de identificación personal y adhesión a la tradición del grupo

«Sociedad» denota el hecho de vivir juntos. Es un concepto descriptivo, indicador de una realidad. Como esto es decir poco de carácter cualitativo, se hacía ineludible proponer otro concepto que indicase valor respecto de cómo debía ser esa relación social. Es lo que aporta el concepto comunidad: que el encuentro humano debe ser de «común unión». Es evidente que si realmente queremos vivir en condiciones que nos acerquen a otra psicocultura –la de los Derechos de la Carta–, menos negativa y menos violenta, y con más respetuosas y competentes capacidades cooperativas, no podemos mantenernos en el hipócrita nivel de creernos asépticamente miembros de una sociedad, cual si ésta fuese sólo y exclusivamente el producto de elementos biopsíquicos. Somos eso más las decisiones mantenidas, desde y durante largos procesos de historia y de experiencias animadoras, de unas creencias e ideas sobre otras. Toda cierta base natural se condimenta de decisión cultural. En lo humano nada es sólo naturaleza. Somos naturaleza culturalizada y, desde luego, cultura naturalizada. Y desde esa fuerza de lo cultural, que puede reorientar los matices bio-, la ley del más fuerte en la sociedad puede ser reemplazada por el valor comunidad. Para ello hay que potenciar la «reflexión» y «tomar conciencia» (Maturana y Varela, 1999, 208).

El humano que aprende y actúa en una propuesta de educación comunitaria es alguien que se prepara para la «competencia cooperativa» y no para la «competencia competitiva», tan en boga en la actualidad en el lenguaje economicista, por otro lado impreciso. Veámoslo. Los humanos somos seres de acción. Ya en el mundo clásico se distinguía que la acción humana era dual: interna: hacerse uno como persona, y externa: hacer cosas, producir. La acción interna es *praktein, praxis, agere, actio, actuar, acción*, en griego, latín y español, verbo y sustantivo, respectivamente. La acción externa, *poiein, poiesis, facere, factio, hacer, trabajo*, igual que en el enumerado anterior. Esta dualidad, *actio y factio*, es la recogida por Habermas (1987) cuando explica que las dos estructuras universales del ser humano son la *convivencia* y el *trabajo*. Esto es, hacer para realizarse en la convivencia y hacer(se) (en) el trabajo. Aquí se ve con claridad que competente no es sinónimo de competitivo. Competente es concepto referido al *facere*, al saber hacer. Ahora bien, se puede producir en contexto conversacional de *agere* doble: de acción convivencial (*agere*) ya dominadora (competitiva) o ya igualadora (cooperativa). Si dominadora, esto es, si sumamos el *facere* (competente, saber hacer) con el *agere* dominador (saber ser de esa manera) se provoca el estilo psicocultural de la competitividad: trabajo y convivencia dominados por el planteamiento de la jerarquía, el control, el dominio de unos sobre otros: un trabajo que se realiza

desde una convivencia de desigualdad. Ese «saber hacer» (*facere*) actual, competente en el *facere* y dominador en el *agere*, es lo que está en el trasfondo psicocultural de nuestra vida económica de la globalización explotadora, de nuestra vida política de la democracia superficial. Y de nuestra vida cultural manipuladora y mantenedora, por medio de la propaganda, expresada desde la conveniencia de quienes tienen *poder* para contarles a otros el mundo.

Esquema del «yo» no comunitario: competente y competitivo			
«Ser capaz de» en el <i>facere</i> y en el <i>agere</i>			
Facere, trabajo:		Agere, convivencia:	
<i>Competente</i>	+	+	<i>Dominación</i>
<b>C O M P E T I T I V O</b>			
<i>(Competente</i>		<i>Dominador)</i>	

Ese estilo no puede potenciar el desarrollo de los valores y los derechos reconocidos en la Carta Europea de Derechos Fundamentales. La alternativa a ese estilo hay que animarla desde el mismo lugar en que se origina eso negativo descubierto. En el estilo convivencial, en el *agere*, en la forma de comprender la realización personal con los otros, esa realización personal lo está o desde la concepción identitaria moderna, o en sus posteriores matizaciones, ya la postmoderna o la ultramoderna. Esto es, una concepción del yo sustantivo, cerrado. Es el esquema comunitario, en el que la competencia en el *facere* se complementa y vive con un estilo relacional, *agere*, capaz de aceptar al otro y de entender la vida como cooperación. Esto es, que en vez de hacer, *facere*, en contextos conversacionales de convivencia desigual y dominadora, pasemos a producir, *facere*, en encuentros de cooperación, horizontalidad y aceptación del otro. Que la forma de hacerse persona en la convivencia, el *agere*, potencie encuentros de igualdad y de respeto de todos con todos, cooperativos. Así, el ánimo y el afán para ser competente en el producir, *facere*, no nos hará competitivos, trabajo para dominar, sino que nos puede acercar a la alternativa psicocultural de la *competencia cooperativa*, capaz de alcanzar experiencias más convenientes para la comunidad. En este caso de la europea, en consonancia con los derechos comentados.

Esquema metamoderno alternativo: «yo» comunitario, relacional			
«Ser capaz de» en el <i>facere</i> y en el <i>agere</i>			
<i>Facere</i> , trabajo:		<i>Agere</i> , convivencia:	
<i>Competente</i>	+	+	<i>Cooperación</i>
<b>C O M U N I T A R I O</b>			
<i>Competente</i>		<i>Cooperativo</i>	

La sociedad europea de los derechos fundamentales de la Carta ha de aprender y vivir el estilo cooperativo. El reto de ser persona *comunitaria* se concreta en aprender a ser competente cooperativo: esforzarse en hacer, *facere*, bien, lo que haya que hacer, prepararse a conciencia, ser trabajador y responsable, no para el dominio de la ley del mercado jerárquico y explotador, sino para conseguir cooperación entre los participantes. Sin esto no habrá igualdad, dignidad, libertad, ciudadanía, justicia, solidaridad. El siguiente esquema sintetiza los caracteres de ambas realidades:

Competencia competitiva	Competencia cooperativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelectualismo de base afectiva dominadora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelectualismo de base afectiva respetuosa, igualadora</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación del esfuerzo para poder más, <i>predominar</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación del esfuerzo para convivir más y mejor, compartir</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentro social jerárquico, desigualdad: poderoso/podido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentro social horizontal, igualdad: responsable/corresponsable</li> </ul>

#### 4.2. Para qué aprender a ser comunitario

Para generar otra psicocultura. Porque el poder para *tomar medidas* de los otros de manera competitiva y no cooperativa es llenar el mundo de pobres, hambrientos, dominados y analfabetos. Pero podemos hacernos para la convivencia y el trabajo de otra manera. Esa disponibilidad nos la transmite la definición de persona. Cada uno de nosotros somos una persona y ésta es una *máscara*<sup>5</sup>. Persona, como máscara, viene probablemente del etrusco *phersu*, una forma que se ha relacionado a su vez con la palabra griega de significado equivalente, *prosopon*. De «máscara de teatro» el término pasó a designar el «papel atribuido a esa máscara» = personaje y luego «persona».

De semejante manera, aun en el mantenimiento de la metáfora teatral, la cultura latina, en propuesta etimológica más libre, nos dice que persona es el ser que *suen*a, *personare*, en los inagotables encuentros –papeles– de la vida. El prefijo *per-*, nos acerca a la conciencia de que ese *sonare*, *sonar*, se realiza *per-*, a través del tiempo, a través del ineludible ejercicio humano de estar con otros en todas las circunstancias de la vida. Lo más relevante de estos recuerdos etimológicos es que nos acercan a la visión de la persona como realidad modificable. Como ser que consistiendo en hacerse *faciendum*, no *factum*, decía Ortega (1983), puede concretarse de muy diferentes maneras, y siempre estar abierta para cambiar de *máscara* o de *sonido*. Maturana y Varela (1999), estudiosos de la biología del conocimiento, nos alertan de la dificultad de «aprender a aprender» por lo mucho que nos cuesta

<sup>5</sup> MARTÍN (1996) y ROGERS (1994).

desprendernos de la «tonelada de repollo», metáfora que nos impide ver lo alternativo. Dicen:

El conocimiento del conocimiento obliga. Nos obliga a tomar una actitud de permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestra certidumbre no son pruebas de verdad, como si el mundo que cada uno ve fuese el *mundo* y no un *mundo* que traemos a la mano con otros. Esto conlleva una ética (1999, 208).

En este horizonte de cambio, ser comunitario conlleva aprender a ser personas autónomas y elevar la conciencia. La maiéutica socrática, ya en su momento, es una academia especializada en el enfoque de este problema y en la fórmula pedagógica de cómo alcanzar un valioso grado de autonomía. Cicerón, Luis Vives, Erasmo y Voltaire («cuidar el propio jardín»), B. Russell y P. Freire («concientización»), entre otros muchos, son sugeridores de este horizonte ético de la potenciación de la conciencia. Kant es maestro en esta cuestión del desarrollo y la potenciación de la autonomía. Cuando «despertado del sueño dogmático», racionalista ilustrado, se esfuerza en colocar en su lugar a la *Diosa Razón*, tanto para señalar los límites cognoscitivos de ella misma, como para abrirla al horizonte de la práctica, Kant<sup>6</sup> fundamenta la norma ética universal en el fortalecimiento de la propia conciencia. Ser la persona que se debe ser, dado que es el compromiso existencial, no desde la adhesión a un listado de normas, actitud generadora de heteronomía, sino de una libre y esforzada conciencia que se autorregula desde el compromiso ineludible del imperativo categórico.

Autonomía es una forma valiosa de saberse conciencia en el encuentro con los demás. Autonomía y aislamiento son experiencias de ámbitos existenciales diferentes. Precisamente, un grupo humano logrará más fácilmente el cambio hacia nuevas respuestas en la medida en que sean más presentes esas dos experiencias de niveles diferentes apeladas: la autonomía –valor psico-ético–, y la cercana convivencia –estilo psicocultural–. Un estilo psicocultural de pretendida autonomía, en contextos de aislamiento y solipsismo, es una acción engreída de falsa autonomía, en la que predomina una conversación de exclusión y de diálogo, que es sólo aceptado con los idénticos en alguna señal de poder o de jerarquía. Autonomía es afanarse de modo constante y despierto por ser el realizador de la propia existencia. Siendo como somos, *seres gramáticos*, nuestra vida siempre está en el filo de la navaja de dos extremos destructores. De un lado, acercarse al extremo dominador de lo aportado por los contextos, en que el «yo» queda controlado por los lenguajes ajenos. Del otro lado, el riesgo está en que por excesivo afán de «liberarse», entendamos que la conciencia autónoma necesita vivir en el aislamiento, en la pérdida de contacto con los otros, que es el ineludible nutriente de nuestra propia realización humana.

<sup>6</sup> KANT (1991, 2002, 2000).

Además ser responsable. Ser responsable *en y desde* la libertad significa que cada uno no debemos actuar por intereses egoístas e inmediatamente provocados por los afanes primarios de asegurar, ganar y explotar. Aprender a ser *comunidad* en el proceso ocurre cuando desarrollamos competencias conscientes, emocionales y conductuales, que nos permitan una convivencia capaz de mostrarnos como mejores personas sostenibles. O vivimos comunitariamente o el mundo cada día se hará más insostenible y por ello inaguantable. Hoy sabemos que los procesos y los productos de la razón matemática –conocer todo en y desde los números para cuadrar las cuentas–, y de la razón tecnológica –conocer los medios y los fines, poco o nada dialogados–, como medios, y de la razón medidora, explotadora y acumuladora, como fin, no son el libreto adecuado para seguir la peripecia humana en el Planeta.

RAZONES JUSTIFICADORAS DE DIFERENTES PSICOCULTURAS	
Racionalidad dominante	
<i>Medio</i>	<i>Fin</i>
RAZÓN MATEMÁTICA: verdad cuantificada	RAZÓN MEDIDORA:
RAZÓN TECNOLÓGICA: proceso medios-fines	Poderosos/podidos
RACIONALIDAD ALTERNATIVA	
RAZÓN RETICULAR EMERGENTE	RAZÓN ÉTICA
RAZÓN FRONÉTICA ( <i>frónesis</i> )	COMUNITARIA

Un final podría ser: el último momento de la emergencia del espíritu humano en el Planeta Tierra fue la razón matemática de la palabra explotadora. Otro final, alternativo, posible y, desde luego, más brillante, es ser capaces de que una razón más potente y global que sólo la matemática, la razón ética de la comunidad, logre hacer de la vida humana en el mundo un esfuerzo competente en el que todos nos sepamos y sintamos cooperativos, *hermanos* de la misma familia planetaria.

DOS POSIBLES FINES (¿FINALES?) HISTÓRICOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La razón matemática de la palabra explotadora</li> <li>• La razón ética de la comunidad</li> </ul>

Es en el contexto de la comunidad donde se hace posible este diálogo ético. Aprender a mantener conversaciones siempre abiertas y respetuosas, sabiendo que toda persona es siempre más realidad que lo acaecido en un momento. Si somos las palabras, que intercambiadas hacemos nuestras, somos más plena y auténticamente humanos, cuando por medio de esas palabras hacemos comunidad. Cuando provocamos que cada uno se sepa bien en la existencia y se reconozca vivo y aceptado por el hablar –sentir, percibir, esperar, amar–, de los demás.

CARACTERES DEL DIÁLOGO ÉTICO	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostrar cada uno su palabra: <i>que no te quiten la palabra.</i></li> <li>• Animar la palabra de todo otro: <i>expresa lo que tengas que decir.</i></li> <li>• Cada palabra debe ser auténtica: <i>respeto dialéctico permanente:</i>            (mas cada palabra no es            plenamente la complejidad            emergente de la personal            conciencia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>cada palabra ha de ser un esfuerzo de autenticidad,</i></li> <li>b) <i>cada palabra no es totalmente el yo de cada uno.</i></li> </ul>

El diálogo y la experiencia ética desarrollada son diferentes en contexto de *sociedad* y en contextos de *comunidad*. No hay que olvidar que, precisamente, el estudio de la sociedad, Sociología, arrancó en A. Comte (1981) con el afán de acercarse al conocimiento de la sociedad, imitando a la Física, cual si aquella hubiese de ser una Física social. Y que, precisamente, advertido de este reduccionismo y más en sintonía con los planteamientos románticos y organicistas, fue que Töenies tuvo a bien distinguir «sociedad» y «comunidad» para hacer valer la referencia a otros estilos de relaciones menos físicos, mecanicistas, y sí más orgánicos. Conocido, además, que la experiencia metamoderna o comunitaria anima el diálogo ético de los humanos como personas, entre sí y con el mundo, y que la experiencia moderna o societaria provoca un diálogo, poco o nada ético, dados los caracteres de su realización:

CUADRO COMPARATIVO PARADIGMAS MECANICISTA Y ECOLÓGICO

Descriptores	Paradigma MECANICISTA Societario/modernidad	Paradigma ECOLÓGICO Comunitario/metamodernidad
CARÁCTER GLOBAL	Análisis/objetos/máquina Física	Sistema/todo/complejidad Biología
CONOCER	Verdadero: cantidad, medición, hechos	«Pensamiento en redes»: hechos + valores
PENSAR	Construcción, cimientos	Procesual, contextual
UNIVERSO	Sistema mecánico compuesto de piezas	Red dinámica, aconteceres interrelacionados
HUMANO	Máquina	Complejidad emergente
SOCIEDAD	Lucha competitiva por existencia	Ecología social
PROGRESO	Ilimitado crecimiento económico/ tecnológico	Sostenible
MUJER	Sometida al hombre (ley natural)	Igual al hombre: Ecofeminismo
DIÁLOGO	Parte domina otras partes	Igualdad: cada uno tiene su palabra
ÉTICA	Persona <i>medio</i>	Persona <i>fin</i>

#### 4.3. *Qué aprender para ser comunitario*

Aprender es el concepto con el que se significa la expansión (*epigénesis*), que se alcanza en las diferentes dimensiones de nuestra personalidad: bio-psico-socio-cultural. En los procesos de aprendizaje se concreta el desarrollo educativo de la perfectibilidad humana en los dos significados complementarios: a) que nos hacemos en el tiempo, y b) que no nos da lo mismo hacernos de cualquier manera.

Estilos de aprendizaje: aprender para ser:

PERSONA SOCIETARIA	PERSONA COMUNITARIA
Aprender el mismo conocimiento	Aprender otro conocimiento
Ser yo individual «egoísta»	Ser «yo» nodal: «nos-otros»
Sentirse inseguro y cerrado	Saberse y saber ser seguro y abierto
Pensar y sentir aislado	Pensar y sentir con los demás
Aglutinarse mecánicamente en lo establecido, dominante	Superarse y superar: liderando la propia existencia
Aprender a dominar	Aprender a convivir
Aprender a inhibirse	Aprender a comprometerse
Aprender a ser autista social	Aprender a estar disponible

De lo anterior se deriva que aprender no queda adscrito al planteamiento del actuar de la conciencia como *procesadora de información*. No se habla aquí del aprendizaje moderno, derivado del paradigma mecánico, que separaba al humano en inteligencia y cuerpo, siendo la actividad aislada de aquélla la realizadora del aprendizaje. Por el contrario, quien aprende es el humano pleno en toda su complejidad. Lo dice F. Capra así:

Recientes progresos de la ciencia cognitiva han dejado claro que la inteligencia humana es radicalmente distinta a la inteligencia de las máquinas o inteligencia «artificial». El sistema nervioso humano no procesa información alguna –en el sentido de discretos elementos prefabricados existentes en el mundo exterior, listos para ser atrapados por el sistema cognitivo–, sino que interactúa con el entorno por medio de una constante modulación de su estructura (Capra, 1999, 86).

#### 4.4. *Cómo aprender para ser comunitario*

Desde los valores y las normas que nos proyectan en esa dirección de la *comunidad* y desde las acciones que puedan ser escenarios y conversaciones de entrenamiento para el logro de esos valores y actitudes. El autopoietico Maturana nos sirve de sintético horizonte:

A partir de esta manera de vivir podemos inferir que la red de conversaciones que definía a la cultura matrística (aquí *comunitaria*) no puede haber consistido en

conversaciones de guerra, lucha, negación mutua en la competencia, exclusión y apropiación, autoridad y obediencia, poder y control, bueno y malo, tolerancia e intolerancia, y justificación racional de la agresión y el abuso. Al contrario, las conversaciones de dicha red tienen que haber sido conversaciones de participación, inclusión, colaboración, comprensión, acuerdo, respeto y coinspiración (Maturana y Varela, 1999, 28).

Reiteradas veces se ha puesto en duda el valor y la presencia de la escuela como medio para *potenciar* el espíritu humano<sup>7</sup>. Ciertamente que vivir en comunidad requiere poner en marcha valores y actitudes emergentes y positivas del espíritu humano. ¿Cómo y dónde entrenar esa finura espiritual que nos acerque a experiencias de un *yo metamoderno*, de una convivencia *comunitaria*? Podría serlo la escuela, pero, eso sí, una escuela fuerte, entusiasta y hecha más para la alternativa del espíritu deseable y no para repetir y mantener las formas sabidas y dominantes en el contexto sociocultural. Una escuela que en decir de Unamuno sirva para «ensancharnos la inteligencia, expandir el espíritu» (*Obras Completas*, 1971, I, 757). Es ya clásica la crítica de Apple<sup>8</sup> respecto de la función de la escuela como instrumento mediador al servicio de los poderes establecidos y de la ideología jerárquica, explotadora y capitalista dominante. La perspectiva de la vida comunitaria nos exige educar, parodiando el título de Apple, «desde el mandato de otro Dios».

Aprender con toda la persona. Ser *animales racionales* o *seres pensantes*, cuya riqueza existencial quedaba ahogada o reducida a esa grandeza visionaria del conocimiento objetivo de la realidad, nos ha forzado vivir una historia concreta y superable. Aleatorios y complejos hemos de aprender a vivir con todo ser y hacia toda realidad. Capra lo sugiere así:

El poder del pensamiento abstracto nos ha conducido a tratar el entorno natural –la trama de la vida– como si estuviese formado por partes separadas, para ser explotadas por diferentes grupos de interés. [...] Para recuperar nuestra plena humanidad, debemos reconquistar nuestra experiencia de conectividad con la trama entera de la vida. Esta reconexión –*religio* en latín– es la esencia misma de la base espiritual de la ecología profunda (Capra, 1999, 305).

Lo ético es estar en afán de renovación permanente, y, desde luego, en actitud de dialogar y comentar con los otros participantes si en la escuela todo lo establecido debe sostenerse. La investigadora Haynes<sup>9</sup> así lo ve cuando se pregunta «¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?». Ciertamente, es ésta una cuestión delicada con matices políticos, sociales, administrativos, económicos. Pero, también debe considerarse que siendo la escuela medio educativo, esto es, permanentemente animador de las novedades que la cultura requiere para ser competente en

<sup>7</sup> PASTOR (2002).

<sup>8</sup> APPLE (2002).

<sup>9</sup> HAYNES (2002).



hacer humanidad libre, justa, igual y digna, no podemos conformarnos con mantener, por exigencias del guión establecido, lo que conviene. Lo que conviene al poder establecido.

Así, la escuela se ha visto como institución entrenadora del individualismo (Guarro Pallás, 2002). No obstante, un estudio de S. Mandel (2003) insiste en que trabajar en grupos cooperativos es una forma válida de preparar a los estudiantes para el mundo real, que hasta demanda este tipo de entrenamiento como una cualidad de capital humano para ser competente hoy.

Aprender de forma autoevalutiva, responsable y esforzada, en cuya realización incida el diálogo evaluador del profesorado, pero no de forma sólo cuantitativa y provocadora de autoestima. La escuela tiene que analizar seria y radicalmente el trasfondo y el valor de las calificaciones jerárquicas y desigualadoras. La escuela para la comunidad requiere personas más comprometidas con el propio aprendizaje. Ello no se alimenta con el dominio de la heteroevaluación numérica, puntual y jerarquizante. Casi siempre provocadora de pérdida de autoestima y del afán por aprender.

Aprender emocionalmente. Una de las razones por las que el sistema escolar ha sido criticado como medio educativo, siempre bajo sospecha de su utilidad y valor, es que pretende provocar aprendizaje desde la hibernación de lo humano. Por eso, el sistema se refuerza y sostiene en la presencia y el fortalecimiento del anclaje burocrático. La emoción es la raíz de nuestra cimentación personal. La emoción es el tono y el registro que genera la personalidad. Lo cognitivo, ya en el proceso, ya en el contenido, es siempre posterior, en el origen y en el tiempo, respecto de lo emocional. Lo dice bien la etimología: *e-moción*: moverse desde la raíz y fuerza de uno mismo. La exigida vida comunitaria requiere personas completas, entrenadas en el conocimiento de las propias emociones y comprometido desde ellas en el afán y ánimo por avanzar y aprender.

Aprender competente y cooperativamente. Saber ser convivencia y saber hacer trabajo para la comunidad. Es lo ético, dado que entonces lo que se hace no se realiza para generar derivados no deseados, explotación, dominio, sino para conseguir resultados convenientes, no hambre, no opresión, no analfabetismo. Ser competente para ser productivo y ser cooperativo para concurrir con otros en el bien común. En el acercamiento a los logros derivados de los valores/derechos propuestos por la Unión Europea: dignidad, libertad, igualdad, solidaridad, ciudadanía y justicia.

## 5. CONCLUSIÓN ABIERTA

El discurso ha versado sobre tres ángulos interdependientes: a) un reto humano a potenciar y desarrollar: los valores y los derechos propuestos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea; y b) dos dimensiones culturales que están en la base ideativa y práctica para el logro de ese reto propuesto: b1) el

tipo de identidad personal competente y b2) el proyecto educativo de los centros escolares. Ambas mediaciones necesarias para promover las personas y las comunidades capaces de vivir los valores y los derechos indicados. Es la consabida aplicación de las exigencias del discurso pedagógico: qué *objetivos* pretendemos conseguir y qué recorridos *mediales* hemos de proponer para acercarnos a los valores propuestos en los objetivos.

El análisis se ha centrado en el conocimiento del sujeto, capaz de dirigirse hacia los valores de la Constitución Europea. No el sujeto de la tradición moderna, ni sus dos dominantes aplicaciones críticas, el postmoderno y el ultramoderno. Básicamente porque son unos sujetos representacionales, definidos desde la sustantiva individualidad, de tendencia egotista. Este sujeto no puede ser el actor de la igualdad, ni de la solidaridad. Ni de los otros valores y derechos propuestos. La alternativa desarrollada es la del sujeto metamoderno: una identidad personal que se reconoce en el encuentro ético con los otros.

El análisis más operativo se refiere al proyecto educativo de los centros escolares. Falta *deconstruir* más nuestra escuela y, desde luego, proponer con más compromiso ético qué escuela vale para alcanzar personas y comunidades, como las que se advierten tras listados valorativos como el aquí estudiado. La escuela del individualismo burocrático-político, dominada por el actor individuo, que aprende para su propio beneficio, y consigue clasificar a las personas/alumnos en categorías jerárquicas de diferencias insalvables, no parece el lugar adecuado. Depende de para qué. Desde luego, no para el qué de los valores de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Queda mucho por hacer, lo cual es una buena fuente de ánimo y de sentido. El reto de la mejora humana sigue lanzado. Nos queda hablar y pasar a la acción, desde lo hablado. Que, eso sí, conviene renovarlo.

#### BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. W. (1987) *Minima moralia: reflexiones desde la vida dañada*. Madrid, Taurus.
- APPLE, M. W. (2002) *Educación «como Dios manda»: mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona, Paidós.
- BUBER, M. (1949) *¿Qué es el hombre?* México, FCE.
- CAPRA, F. (1999) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, Anagrama.
- COMTE, A. (1981) *Curso de filosofía positiva*. Buenos Aires, Aguilar.
- DERRIDA, J. (1967) *De la grammatologie*. París, Les Éditions de Minuit (traducción: [1984] *De la gramatología*). México, Siglo XXI.
- DOSTOIEVSKI, F. M. (1982) *Obras Completas* (10.<sup>a</sup> edición). Madrid, Espasa-Calpe.
- ECO, U. (1980) *El nombre de la rosa*. Barcelona, Lumen.
- FREIRE, P. (1975) *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- GUARRO PALLÁS, A. (2002) *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.

- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- (2003) *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. París, Grasset.
- HAYNES, F. (2002) *Ética y escuela: ¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?* Barcelona, Paidós.
- HEIDEGGER, M. (1997) *Carta sobre el humanismo* (2.ª edición). Madrid, Taurus.
- (1985) *Introducción a la metafísica*. Barcelona, Gedisa.
- (1995) *¿Qué es filosofía?* Madrid, Narcea.
- KANT, I. (1991) *Antropología en sentido pragmático*. Madrid, Alianza Editorial.
- (2000) *Crítica de la razón práctica*. Madrid, Alianza.
- (2002) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza.
- KUNDERA, M. (1986) *La despedida*. Barcelona, Tusquets.
- (1998) *La identidad*. Barcelona, Tusquets.
- LECHNER, J. (1988) *Essays on cultural identity in colonial latin America: problems and repercussions*. Leiden, TCLA.
- LEVINAS, E. (1972) *Humanisme de l'autre homme*. Montpellier, Fata Morgana.
- LORENZ, K. (1975) *Consideraciones sobre la conducta animal y humana*. Barcelona, Plaza y Janés.
- MANDEL, S. (2003) *Cooperative work groups: preparing students for the real world*. Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- MARINA, J. A. (2000) *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona, Anagrama.
- MARTÍN, C. M. (1996) *Las máscaras del yo o De robot a persona*. Madrid, Ziquizami.
- MATURANA, H. (1995) *De máquinas y seres vivos: autopoiesis: la organización de lo vivo*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- (1997) *La realidad, ¿objetiva o construida? I, Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona, Anthropos.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1999) *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento*. Madrid, Debate.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945) *Sens et Non-Sens*. París, Nagel.
- NIETZSCHE, F. (1997) *La genealogía de la moral*. Madrid, Alianza Editorial.
- ORTEGA, J. (1983) *Obras Completas*. Madrid, Alianza.
- PASTOR, B. (2002) *¿Qué pasa en la escuela?: crónica de un desastre*. Barcelona, Planeta.
- ROGERS, C. R. (1994) *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.
- RUSSELL, B. (1991) *La conquista de la felicidad*. Madrid, Espasa-Calpe.
- TÖENNIES, F. (1971) *On sociology: pure, applied and empirical: selected writings*. Chicago and London, The University of Chicago Press.
- UNAMUNO, M. (1971) *Obras Completas*. Madrid, Escelicer.
- UNIÓN EUROPEA (2001) *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Bruselas, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.