

La següent recerca es basa en el concepte d'identitat, i més concretament, en el d'identitat europea. A les pàgines següents proposem les definicions operatives de cadascun d'aquests conceptes que aplicarem d'ara en endavant i el seu fonament teòric.

També ens centrarem en els principals agents socialitzadors i creadors d'identitat (la família, l'escola i els mitjans de comunicació), les teories existents sobre els seus rols des de diverses disciplines, i els estudis empírics que demostrin el poder d'influència real que posseeixen en la creació de les identitats dels individus.

Però en aquesta recerca sobre la identitat europea, on es dedica especial atenció a la influència de l'escola en la formació de l'entramat identitari dels adolescents, també resulten fonamentals els conceptes de ciutadania europea i de Dimensió Europea de l'Educació, l'anàlisi del seu desenvolupament així com les fites assolides; ja que és precisament amb l'ensenyament de la ciutadania europea que s'intenta fomentar la identitat europea entre els joves des de l'àmbit educatiu.

1. Aproximació teòrica al concepte d'identitat.

El concepte d'identitat ha estat tractat, analitzat i definit des de diverses disciplines³. De fet, es tracta d'un concepte que té una història relativament llarga i que ha generat no poques controvèrsies. Aquest estudi se centra concretament en l'àmbit de les ciències socials, i pren com a punt de partida el concepte d'identitat d'Etienne Wenger (2001).

Per Wenger (2001), la identitat "en la pràctica" és una manera de ser en el món, és una superposició de capes d'esdeveniments de participació per les quals l'experiència dels individus i la seva interpretació social es conformen mútuament; i es produeix com una experiència viva de participació en unes comunitats concretes. Els individus es van relacionant amb tot el que els envolta i això crea uns efectes que, superposant-se,

³ S'ha analitzat des de la filosofia o l'hermenèutica filosòfica, que tracta els aspectes més metafísics, d'identitat dels subjectes, continuïtat de la identitat, etc; des de la psicologia, que tracta els aspectes de la subjectivitat i els processos inconscients de la formació de la identitat; i des de les ciències socials. Dins aquesta disciplina tant podem fer referència a l'antropologia cultural, la sociologia o la ciència política.

produeixen la identitat particular de cada ésser formant un entramat complex a partir de les experiències de participació. Així doncs, la identitat és quelcom que negociem constantment al llarg de la vida, és temporal, contínua, es construeix en contextos socials i es defineix per la interacció de múltiples trajectòries convergents i divergents.

Com s'ha esmentat anteriorment, en el context de realització de l'estudi existeixen una multiplicitat d'identitats (la local, l'autonòmica, l'estatal i l'europea) per a cada individu, i concretament es pretén analitzar com la identitat europea es va afermant i interrelacionant en aquest entramat identitari. Per aquest motiu partim del concepte d'identitat múltiple de Wegner. Segons aquest autor, "tots som membres de moltes *comunitats de pràctica*"⁴. D'algunes seríem membres de ple dret i d'altres membres més perifèrics; algunes podrien resultar essencials per a les identitats particulars i altres podrien ser més secundàries. I totes aquestes diverses formes de participació contribuirien a la producció de la identitat, que és una experiència de multifiliació. Per tant, la identitat no és una unitat, però tampoc és quelcom fragmentat. Les diverses formes de participació dels individus, independentment que siguin ben diverses, poden interaccionar entre si, influir-se mútuament i coordinar-se. Així doncs, en un nexa de múltiples trajectòries, cadascuna es convertiria en part de les altres, independentment de què topin entre si o es reforcin mútuament. Serien al mateix temps una i vàries.

El concepte d'identitat d'Etienne Wegner, en el qual es basa aquest estudi, suposa que les identitats es troben en un procés constant de canvi i evolució. Com afirma l'esmentat autor, l'experiència de la identitat en la pràctica és una manera de ser en el món. No és equivalent a la imatge d'un mateix. Qui som depèn de la nostra manera de viure dia a dia, no només del que pensem i diem de nosaltres mateixos. La identitat en la pràctica es defineix socialment perquè es produeix com una experiència viva de participació en unes comunitats concretes. (Wegner, 2001)

Així doncs, els fonaments teòrics d'aquest estudi es basen en l'obra de Wegner, però també compartim l'enfoc constructivista i certs aspectes del concepte d'identitat de Stuart Hall⁵ (1997). Concretament, ens centrem en dos aspectes clau, amb els quals

⁴ Concepte creat per Wegner per designar l'àmbit social concret, local i temporal, on els individus van creant amb la pràctica diària les seves identitats.

⁵ Hall pertany a la corrent constructivista i s'inscriu en les Teories de la diferència.

també coincideix la teoria de Wegner: que les identitats mai són singulars, sinó múltiples, i que romanen sempre en constant procés de canvi i evolució.

Per a Hall (1997), la identitat s'ha d'ubicar dins una sèrie de desenvolupaments històrics actuals com ara són: el creixent procés de globalització, la crisi dels Estats-nació, els processos d'immigració, etc. Precisament perquè les identitats es construeixen dins un discurs, diu Hall, les hem d'entendre perquè estan produïdes dins unes institucions i una història específica, amb uns discursos i pràctiques concretes i unes determinades estratègies. Emergeixen de l'actuació d'específiques modalitats de poder, i són el producte d'exclusions i de marcar diferències. Però no tant el signe d'una identitat.

Amb l'objectiu de clarificar la ubicació d'aquest estudi dins l'ampli espectre de conceptualitzacions i teories existents sobre identitats, esmentarem molt breument les dues principals corrents existents, els trets característics fonamentals, les diverses teories que s'han anat desenvolupant a partir d'elles, i els principals autors que les defensen⁶.

En l'àmbit de les ciències socials destaquen dues grans corrents sobre el concepte d'identitat, l'essencialista i la constructivista, a partir de les quals han anat sorgint les diverses teories existents. Per als essencialistes la identitat va molt unida a identificació. I la identificació es construeix sobre la base del reconeixement d'un origen comú i unes característiques compartides amb altres persones o grups, amb la natural solidaritat d'unió i apropament que s'estableix. Els essencialistes creuen en l'existència d'un contingut "essencial" i intrínsec per a cada identitat, que és definit per un origen comú i una estructura comuna. Per tant, existirien identitats immutables, separades i diferents unes de les altres.

En canvi, per als constructivistes no existeixen aquestes identitats constituïdes i separades. No existeixen identitats autèntiques originàries basades en un origen compartit universal o en l'experiència. Les identitats sempre són relacionals i incompletes, sempre estan en constant evolució. A més, enfatitzen la multiplicitat d'identitats i posicions dins una aparent identitat.

⁶ Les teories i els autors simplement els citarem, per no estendre'ns. Es pretén donar tan sols una visió global, i per tant, s'ha sintetitzat de forma esquemàtica en el quadre 1.

Mentre que els essencialistes consideren que les identitats col·lectives posseeixen uns trets únics com el gènere, la raça o la nació, que es mantenen al llarg dels períodes històrics; els constructivistes afirmen que els límits entre identitats són sempre fluids, polèmics i discutibles, inestables i susceptibles de canvi. Pels essencialistes, les nacions ajuden a manifestar la voluntat i la identitat popular; pels constructivistes, la construeixen.

El quadre següent resumeix les principals teories existents, les seves característiques més importants, i els autors més destacats de cadascuna d'elles.

CORRENTS	Essencialista	Constructivista			
TEORIES	Política de la identitat	Teories de la diferència	Postmodernistes	Teories del discurs/ Memòria col·lectiva	Teories de l'espai social
PRINCIPALS CARACTERÍSTIQUES	-Construcció d'identitats a partir de determinacions de raça, gènere, origen ètnic o altres. -Exigeixen drets especials per a grups determinats (dones, indígenes, immigrants o grups ètnics).	-Estudien els fenòmens socials com a sistemes de diferències. -Les identitats són construïdes a través de la diferència (del que no s'és). -La diferència és històricament produïda per les estructures de poder.	-Rebutgen l'existència d'identitats de grup essencials, i que les identitats individuals són fixes i immutables. -Estan molt lligats a les Teories de la diferència.	-Gran importància al reconeixement dels drets lingüístics. -La memòria col·lectiva compleix una funció per a la identitat de grups socials.	-L'individu és entes essent ubicat en la societat. -Les identificacions es constitueixen en un emplaçament. Les identitats són espaials.
AUTORS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Charles Taylor ▪ Will Kymlicka 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ernest Gellner ▪ Benedict Anderson ▪ Homi K. Bhabha 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anthony Appiah ▪ Chantal Mouffe ▪ William Connolly ▪ Judith Butler ▪ Bonnie Honig 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maurice Halbwachs ▪ Bakhurst ▪ Jedlowski 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bondi ▪ Golding ▪ Harvey ▪ Revill ▪ Smith ▪ Katz

Quadre 1. Teories sobre identitat, principals característiques i autors més importants.

Després d'haver definit el concepte d'identitat del qual parteix l'estudi, i d'aquest breu repàs de les diferents teories existents sobre identitat des de la disciplina de les ciències socials, ens centrarem en el concepte d'identitat europea. Però, es pot parlar de l'existència d'una identitat europea? Com es defineix operativament?

2. Delimitació conceptual de la identitat europea.

La definició del concepte d'identitat europea sempre ha resultat polèmic, enfrontant les opinions de gran nombre d'autors. Les concepcions són contradictòries tant per la noció d'identitat en sí i els elements en què es fonamenta, com pel reconeixement de la seva existència. A partir d'aquestes diverses opinions, definirem el concepte operatiu d'identitat europea en què es fonamenta l'estudi.

Per a alguns autors la identitat europea es basa i es construeix a partir d'uns elements comuns de la seva història i cultura, heretats de la tradició, com ara: la filosofia grega, el dret romà i la religió cristiana. Contràriament, per altres, es fonamenta precisament en la seva diversitat i la seva desunió. Per Edgar Morin (1998), els fonaments d'Europa són precisament la gran diversitat de cultures que comprèn. Europa apareix com un univers de petits compartiments culturals, locals, regionals, provincials o nacionals; molt diferent als Estats Units. Certament, als Estats Units, malgrat les seves enormes distàncies geogràfiques, tenen més similitud cultural que no pas Bretanya i Provença, Flandes o Euskadi. La identitat als Estats Units divergeix radicalment de com es viu a Europa, molt més ètnica i basada en els Estats-nació. Als Estats Units el pluralisme cultural s'homogeneïtza i s'assimila en una identitat patriòtica, excepcional, de la qual se senten orgullosos, i reconfiguren diverses formes de pertinença: la nacional, la sub-nacional i la cosmopolita al mateix temps. (Hedetoft and Hjort, 2002) En canvi, els fonaments d'Europa, afirma Morin (1998), són la pèrdua dels seus fonaments: l'Imperi, la Mediterrània i la Cristiandat. Així doncs, la identitat europea és un tramut format per una barreja d'ètnies, que amb el pas dels segles s'anirà configurant, malgrat la pressió en sentit contrari i divergent dels Estats moderns. Segons l'esmentat autor, no s'ha de concebre la identitat europea com una unitat. Cal rebutjar qualsevol idea d'una essència o substància europea primera, cal deixar de banda la idea d'una realitat europea anterior a la divisió i l'antagonisme. (Morin, 1998)

El concepte d'identitat europea del qual parteix aquest estudi no es basa en la pèrdua dels fonaments europeus (l'Imperi, la Mediterrània o la Cristiandat), com diu Morin. Coincidim amb aquest autor en què la identitat europea no s'ha d'entendre com quelcom unitari, sinó plural, ja que comprèn una diversitat de cultures, ètnies, llengües, i fins i tot, una pluralitat de sentiments de pertinença. Però la identitat europea no es

fonamenta solament en uns elements del passat desintegradors, sinó també en uns valors comuns que es comparteixen en l'actualitat, com ara els drets humans o els valors democràtics; i en un procés d'unió que es va creant de cara al futur.

Respecte al tema de si existeix realment la identitat europea, també conviuen diverses opinions. Els autors optimistes, com ara Barzini (1984), asseguren que sí, que els europeus se senten orgullosos de ser ciutadans d'Europa⁷. Però aquesta no és l'opinió majoritària entre els experts. Per altres autors, com José Maria Rosales (2000), la identitat europea no existeix. És quelcom que s'intenta construir a través d'un projecte polític i la creació d'una ciutadania. L'adhesió a la ciutadania contribuiria a consolidar la identitat creada. No obstant, es tractaria d'una identitat que roman en procés de construcció, i a més, formada explícitament per convenció.

Aquest estudi parteix de l'existència de la identitat europea, malgrat es coincideix amb Rosales (2000) en què es tracta d'un procés que dia a dia es va construint. A partir d'una consciència d'uns valors comuns, s'intenta fomentar (des de la creació de la CECA, i amb posterioritat la CE i la UE) aquesta identitat amb la creació d'una prèvia ciutadania. Al capdavant, i tenint en compte que aquesta nova identitat europea roman encara en procés de construcció, es pot al·legar la seva existència, però matisant que es tracta d'un sentiment de pertinença llunyà, feble i encara poc important per a la vida dels individus. Així doncs, existent, encara que incipient i amb una forta diversitat.

Va ser l'austriac Otto Bauer, el teòric marxista, qui va apuntar encertadament la idea segons la qual una "comunitat de destí"⁸ és el que proporciona a una nació la seva identitat, la seva unitat i la seva voluntat de viure, malgrat totes les diversitats humanes i socials que conté. Per tant, es podria deduir que en la comunitat de destí europea, ja existeix el fonament si no d'una nació europea, al menys d'una unitat més àmplia, que tindria una identitat i una voluntat d'ésser, malgrat i a causa de totes les diversitats ètniques i nacionals que la componen. En aquest punt, però, sorgeix una dificultat enorme, apunta Morin (1998), que rau en la mancança d'un passat en comú. Una nació és una comunitat unida per una cultura comuna, que, tot sovint comporta una llengua

⁷ Barzini arriba a afirmar que els europeus se senten "veritables" ciutadans d'Europa, i que alguns d'ells, fins i tot, estarien disposats a morir per aquesta Europa inexistente.

⁸ Concepte creat i utilitzat per Bauer a la seva obra *La qüestió nacional i la socialdemocràcia*, 1907; citat a E. Morin, *Pensar Europa*, 1998, pàgina 131.

única. Es manté gràcies a una memòria col·lectiva, i per normes i regles comunes. La comunitat d'una nació té un passat llarg i ric, ple de victòries i sofriments, amb uns herois comuns i unes commemoracions populars. Tot això és el que fa que es creï una voluntat de viure conjuntament. I els nostres records europeus o el nostre passat europeu només té en comú la diversitat, la divisió i la guerra. Per tant, segons Morin, la nostra comunitat de destí no prové ni es pot fonamentar en un passat. Sorgeix del present i perquè se'ns imposa, bé que volguda democràticament. Segons l'esmentat autor, aquesta consciència europea nova que es pretén crear haurà de reinventar el passat. Però costarà que es propagui i arrel·li en el més profund del sentiment dels europeus, perquè la identitat no és quelcom que s'imposa o es crea només externament i artificialment.

D'acord amb el que s'ha exposat, coincidim en part amb Morin (1998) en la dificultat que comporta la mancança d'un passat comú i una memòria comuna en la configuració de les identitats. Malgrat això, creiem que la Unió Europea sí té uns orígens comuns, uns valors i unes arrels compartides, encara que convergents en una història marcada per les desavinences i els conflictes. Europa posseeix uns fonaments que s'inicien amb les civilitzacions grega i romana, però que s'afermen amb el Cristianisme. Va ser després de Poitiers, amb el replegament de l'Islam, quan el concepte d'Europa experimenta un apogeu. A l'any 800 Carlemany va ser coronat emperador i declarat "cap venerable d'Europa", "pare d'Europa". Durant l'Edat Mitjana Europa es va enriquir pel que fa a la filosofia, les ciències, les idees polítiques, les lletres, la novel·la i la música. Però a l'Edat Moderna, les lluites de classes, d'Estats, de religions i d'ideologies van comportar uns desenvolupaments econòmics, socials, polítics i culturals que van configurar l'originalitat d'Europa. Un dels seus fonaments clau va ser el naixement dels Estats-nació, els quals encara actualment es poden considerar com un element característic europeu.

Pel que fa a la qüestió dels fonaments concrets en els quals creiem que es basa la identitat europea en el present, resulta molt interessant un estudi realitzat per de Rosa i Mormino (2000) sobre memòria social, identitat nacional i representacions socials a la Comunitat Europea i els seus Estats membres. Els resultats de l'esmentat estudi corroboren empíricament aquest concepte constructe de la identitat europea compartit per Edgar Morin, altres autors i treballs de recerca. En termes generals, aquesta anàlisi és un ampli programa d'investigació transcultural destinat a analitzar les relacions entre

múltiples nivells d'identitat (personal, social, nacional i supranacional) i les representacions socials de joves que pertanyen a deu països europeus. L'estudi revela que la Unió Europea és ubicada pels joves en un marc històric recent, i és percebuda sobre tot des del punt de vista dels aspectes institucionals, burocràtics i, bàsicament, econòmics. L'evident referència als aspectes econòmics de la UE quan els recents tractats han amplificat l'èmfasi en qüestions d'altres àmbits que no són les estrictament econòmiques, mostra que persisteix una certa lentitud en el canvi de les connotacions percebudes pels joves. Contràriament, la pròpia nació es relaciona amb un conjunt d'elements més ampli: els esdeveniments històrics col·lectius, els personatges de la història de cada país, l'ancoratge temporal centrat en el passat, els valors ètics i les dimensions culturals, el sentit de la identitat col·lectiva com "nosaltres", els emblemes com la bandera, etc. Així doncs, aquest estudi, amb el matís propi de l'època, demostra que mentre les identitats nacionals es basen en una sèrie àmplia d'elements simbòlics, culturals i històrics, centrats en un passat històric comú; la identitat europea es basa únicament en el present, i més concretament, en l'economia, les institucions i la burocràcia.

Com a conclusió, la identitat europea seria el sentiment d'adscripció a la Unió Europea, que es fonamenta en la cultura judeo-cristiana-greco-llatina, la democràcia, l'humanisme, la racionalitat, la ciència, la tecnologia, la indústria, el capitalisme, el socialisme i els Estats-nació; que s'intenta fomentar i "construir" entre els ciutadans europeus, i més concretament entre els joves, des de les elits polítiques europees, malgrat es troba en un lent procés de construcció.

Com ja s'ha esmentat anteriorment, segons Wegner la identitat és una superposició de capes d'esdeveniments de participació per les quals la nostra experiència i la seva interpretació social es conformen mútuament. A mesura que ens anem trobant amb els nostres efectes en el món i desenvolupem les nostres relacions amb els altres, aquestes capes es van superposant per produir la nostra identitat. Però és necessari subratllar que la identitat europea, que es troba en un procés incipient de creació i desenvolupament, es basa en aspectes econòmics i institucionals i no resulta propera per als ciutadans; sinó una identitat llunyana, molt abstracta i poc important per a les vides dels individus. Per tant, el seu desenvolupament en el dia a dia, en els efectes en el món, i en la relació amb els altres, resulta molt lent; perquè es tracta de la construcció d'una identitat vertical, de

les elits polítiques als ciutadans, i aquesta no ha arrelat encara plenament en la consciència dels individus com quelcom proper, propi i identificatiu.

Amb la finalitat de definir al màxim el concepte d'identitat europea, cal insistir sobre el fet que es tracta d'un sentiment identitari llunyà i abstracte, que es troba en un incipient procés de construcció i desenvolupament. Està fomentat principalment des de les elits polítiques i avança amb lentitud en el seu arrelament dins la consciència dels individus, ja que no es pot fonamentar en un passat comú, sinó en els aspectes econòmics i institucionals del present i conflictiu procés unificador, així com en els valors creats com la democràcia i la cooperació.

3. Els principals agents socialitzadors i el seu influx en la construcció d'identitats.

Els processos de socialització i identificació, dins els quals tenen gran importància els agents socialitzadors, afirma Manuel Parés (1988), ajuden a desenvolupar la pròpia identitat. Però, quins són els agents amb major influència en aquest procés de creació de les identitats? Per Dekker (1993), aquesta és una pregunta difícil de resoldre, ja que són molts els factors socialitzadors que poden influir. Tots ells funcionen alhora, influenciant-se els uns als altres, i és impossible aïllar el seu efecte per separat. Som conscients de la dificultat que suposaria aquest tipus d'anàlisi, però no és pas el que es pretén en aquest estudi, que se centra bàsicament en la recerca de la influència de l'escola en la formació de la identitat europea entre els joves. No obstant, també analitzarem breument la família i els mitjans de comunicació, com a factors importants en el transcurs de construcció identitària, on cap factor actua separatament. Ens interessa observar la seva influència en la formació de la identitat europea, i la relació que poden establir amb l'escola en aquest procés.

Des dels primers estudis de John Dewey al 1922 sobre socialització, aprenentatge polític i educació cívica fins avui han sorgit dues corrents d'investigació en ciències socials sobre aquests temes (Pedró, 2003). La primera és la de la socialització política, dominant als anys 60 i 70. Se sol basar en estudis de macronivell sobre els processos pels quals els individus es transmeten conceptes, creences, actituds i valors. Des d'aquesta tradició han destacat com a principals agents de socialització política la família, els mitjans de comunicació i l'escola⁹. La limitació d'aquest corrent, segons Pedró (2003), és suposar que els nens i els joves assumeixen passivament els missatges que reben del seu propi entorn. La segona tradició, en canvi, se situa en un micronivell. S'interessa a analitzar els processos concrets a través dels quals els individus se socialitzen. Des d'aquesta perspectiva, es considera que cada persona construeix els seus propis coneixements, creences i valors en relació a la política i la ciutadania de forma interactiva amb l'entorn. Així doncs, els joves seleccionen els missatges que reben per construir la seva visió del món polític.

⁹ És per aquest motiu que el nostre estudi té en compte la família i els mitjans de comunicació, a més de l'escola, en la formació de la identitat europea.

En aquest apartat del marc teòric, primerament esmentarem la importància i la influència dels principals agents socialitzadors (la família, els mitjans de comunicació i l'escola) des de la vessant de la socialització, per passar posteriorment a les anàlisis de micronivell sobre com els joves se socialitzen políticament a través de l'escola, l'educació per la ciutadania i la Dimensió Europea de l'Educació (DEE).

3.1. La família.

En les societats modernes del S. XVIII, sota la influència de la revolució industrial, la família era la institució primària de socialització en la qual els nens i posteriorment els joves, interioritzaven els més importants elements de la societat, tals com el llenguatge, la identitat de gènere i la classe social (Fernández, 1998). En canvi, l'escola era la institució secundària en la qual el nen rebia els coneixements bàsics per a la seva incorporació al món laboral.

La influència de la família continua essent clau, ja que és el primer context de participació guiada que els nens i adolescents han conegut. Les formes de funcionament, les seves relacions i els seus vincles tenen una influència determinant en la seva identitat. En la família és on els nens comencen a desenvolupar les seves capacitats de relació, interacció i comunicació amb els altres, on estableixen les seves primeres relacions afectives, on aprenen unes certes regles de participació social que confereixen significat a les seves relacions socials. Tot aquest bagatge serà la base sobre la qual els subjectes estructuraran les seves relacions durant l'adolescència. (Massot, 2003)

A més, la família ocupa actualment un espai central en la vida dels adolescents. Com afirma Elzo (2002), la majoria de joves espanyols, concretament el 92.5% de 15 a 24 anys, viuen amb els seus pares. Són, després dels italians, els joves europeus que més tard abandonen la llar familiar. No obstant, la tardança cada cop més clara per part dels joves a independitzar-se de la família s'observa en tota Europa. El 70% d'aquests joves consideren la família com una institució molt important en les seves vides i la veuen com un espai segur d'estabilitat on s'hi troben a gust.

Així doncs, encara que la família ha evolucionat i ara és més oberta, segueix sent una unitat transmissora dels valors i del conjunt de la cultura. En una societat on els referents universals manquen, augmenta la importància dels referents familiars més propers i immediats, que són els pares. (Cleries, 2002)

La família juga un paper cabdal com a fomentadora de civisme, ja que ha de ser una escola de ciutadans i de participació; però també és un espai per crear identitats, ja que per desenvolupar-se, les persones necessiten sentir que tenen arrels en algun lloc. Així

doncs, el que es viu en la família és el que es transmet als fills en les següents generacions. A partir d'aquestes vivències, els fills decidiran com actuar i sentir-se en una societat pluricultural com l'actual. (Cleries, 2002)

Molts són els autors que reconeixen l'eficàcia socialitzant de la família i basen la seva influència en quatre mecanismes bàsics:

1. El sistema d'interacció.
2. Els models de comportament que proposa.
3. Les recompenses i càstigs que utilitza.
4. La identificació amb els pares.

Però entenem que la seva influència no va lligada únicament a aquests quatre factors. Compartim amb Elzo (2002), que la capacitat socialitzant de la família depèn fonamentalment de la seva pròpia estructura interna: que tingui una consistència ideològica i emocional sòlida, que existeixi harmonia entre els pares, que es dediqui temps als fills, els estils de vida, o la presència d'un projecte de vida familiar.

Existeixen diversos estudis empírics que corroboren la importància de la família com a element clau en la formació de les identitats dels joves, però ens centrarem en dos tipus que aporten resultats interessants per a aquesta recerca. Uns són els estudis que inquireixen directament als joves sobre quins són els agents que més influeixen en la seva socialització i formació dels seus valors. El segon tipus d'estudis són els que comparen l'origen, la cultura i la identitat dels pares amb les dels seus fills i demostren empíricament la influència paterna en la seva descendència.

Dins el primer tipus, l'estudi de Javier Elzo "Jóvenes españoles 99"¹⁰ (Elzo, 2000) ens demostra la creixent importància de la família en la formació de les identitats. Els joves afirmen que la família i els amics són els agents que més influeixen en els coneixements que obtenen de les coses, les idees que es creen i els valors que posseeixen. Els segueixen per ordre d'influència els mitjans de comunicació, i finalment, els llibres, l'ensenyament i els professors. De tota manera, Elzo matisa aquestes respostes amb la variable "edat". L'edat va marcant la influència d'aquests

¹⁰ És un estudi-assaig de la tipologia dels joves espanyols basat en els seus sistemes de valors. Analitza els valors imperants entre els joves.

agents en el procés de socialització. Durant l'adolescència l'escola i l'ensenyament tindrien gran importància, però durant la joventut, adquiririen més influència els amics, els mitjans de comunicació i els llibres. Malgrat tot, la família se segueix considerant el principal agent.

Juan González-Anleo (2000), en la mateixa línia, afirma que en els darrers deu anys els agents socialitzadors han vist modificat el seu nivell d'influència. La família ha guanyat tres punts en el rànquing d'importància passant a ser la primera força influent. L'escola també ha augmentat el seu poder d'influència i ha passat del setè al cinquè lloc. I en canvi, els mitjans de comunicació han disminuït el seu efecte. Finalment, l'Església, els partits polítics i les associacions han deixat pràcticament de comptar com a agències de socialització. Així doncs, segons aquest estudi, el principal agent de socialització seria la família, seguida del grup d'amics. L'explicació d'aquests resultats per l'autor és que la família resulta ser la primera agència de socialització del nen. La seva influència és la més profunda perquè també és la més persistent, i en els primers anys, exclusiva. És el grup més íntim que actua en la socialització, està vinculada amb la satisfacció de totes les necessitats del nen, i li proporciona les arrels i la identificació amb la societat.

Una enquesta sociològica que la Secretaria de Família de la Generalitat de Catalunya va encarregar a l'Institut DEP (Vallvé, 2002), va esbrinar i preguntar als joves a través d'un qüestionari, si l'educació i la transmissió de valors corresponia més a la família o a l'escola. El 72% dels enquestats va respondre que la família era la principal transmissora de valors.

Respecte al segon tipus d'estudis, destaquen les aportacions de la recerca "Els catalans a l'enquesta europea de valors. Catalunya 2001"¹¹ (Orizo i Roque, 2001), on s'observa que l'origen dels pares és un factor clau en la formació de les identitats dels joves. Els entrevistats que més s'identifiquen amb l'autonomia i se senten més catalans són els nascuts a Catalunya de pares catalans, que són també els que presenten una major vinculació amb la localitat on viuen; mentre que els més identificats amb Espanya, que posseeixen un elevat sentiment de pertinença a l'Estat Espanyol, són els nascuts fora de Catalunya de pares no catalans i els catalans de pares també no catalans. Per tant, l'origen dels pares i el seu sentiment d'identitat és molt influent en el dels seus fills.

¹¹ Estudi general sobre els valors dels catalans, que s'inclou en l'Enquesta Europea de Valors.

Unes aportacions similars provenen de l'estudi "Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales" (Massot Lafon, 2003). Aquest estudi analitza la influència de la família, i més concretament dels pares, en la formació de les identitats dels seus fills des d'una vessant cultural. El seu principal objectiu és analitzar com construeixen la identitat els joves que, des de la seva infantesa, viuen en una cultura diferent a la de la seva família, o sigui, els fills d'immigrants. Els resultats mostren com els adolescents es troben amb quantitat d'influències contradictòries en l'elaboració de la seva pròpia identitat. Aquests joves descendents de la immigració es distingeixen dels seus progenitors en què han estat escolaritzats aquí, parlen català i coneixen perfectament la societat local, però per altra part pateixen la pressió familiar per romandre fidels a les seves tradicions i no convertir-se en massa "catalans". Els pares esperen tenir un fill integrat en la societat d'acollida, però amb les idees i aspiracions culturals del país d'origen, i viuen com un fracàs les adaptacions dels seus fills a la nova cultura. Aleshores, els joves es troben amb quantitat d'influències contradictòries. La importància de la família en el procés de formació de les identitats s'observa en els resultats de l'estudi: la majoria dels joves amb pares immigrants intenten aprofitar el millor de les dues cultures, com la llibertat individual i la igualtat de tracte vinculats a la societat d'acollida, i al mateix temps, la seguretat i l'herència cultural dels seus pares i del país d'origen. Conseqüentment, es constata la important influència de la família en la cultura i els sentiments identitaris de la següent generació.

És important observar que, tant pel que fa a l'adscripció política a una comunitat o identitat política, com pels aspectes culturals amb els quals s'identifiquen, els joves generalment no rebutgen les influències de l'anterior generació. L'origen i la cultura dels pares són adoptades pels fills com una part de la pròpia identitat, que faran seva en major o menor grau depenent de cada jove i de les seves circumstàncies. Però, com ja s'ha esmentat anteriorment, no es rebutja com si es tractés d'una cosa aliena. La major part de la bibliografia que tracta la qüestió demostra la gran influència de la família com principal agent en la formació de les identitats dels joves.

3.2. Els mitjans de comunicació.

El present apartat exposa les principals teories i les recerques empíriques realitzades sobre la influència dels mitjans de comunicació com a agents clau en el procés de creació de les identitats.

Les diverses posicions teòriques sobre els efectes dels mitjans de comunicació han evolucionat i variat al llarg de temps. Inicialment, des de principis del segle XX fins els anys 30, es considerava que els mitjans tenien considerable poder per modificar opinions i creences, canviar hàbits i comportaments actius segons els desitjos dels que els controlaven¹². Posteriorment, entre la dècada dels 40 i la dels 60 del segle passat, es va prestar més atenció als factors que intervenen en els efectes dels mass media. A més, ja es va considerar que els públics no eren agents passius, i que la mera transmissió de missatges persuasius no garantia la seva total acceptació o adopció. Finalment, des dels anys 60 fins avui, les teories sobre els efectes dels mitjans de comunicació tornen a atorgar gran poder als mitjans, però compartint-lo amb altres agents socialitzadors.

Malgrat l'evolució d'aquestes teories, ningú posa avui en dubte la gran influència que tenen els mitjans de comunicació en la formació de la identitat cultural i la identitat política dels individus. Fins i tot, diversos teòrics de la comunicació han arribat a afirmar que els mass media s'han convertit en fonamentals instruments de socialització, que gairebé reemplacen les tradicionals institucions socialitzadores com la família, l'escola o el grup d'iguals (Ansah, 1988).

L'extensió dels mitjans de comunicació socials ha implicat canvis en el procés de socialització dels individus. Per alguns autors (Berrio, Corominas i Saperas, 1988), la família era primitivament la institució socialitzadora màxima dins la qual es creava la personalitat de l'individu: ensenyava la llengua, proporcionava normes bàsiques de conducta i ajudava a formar la subjectivitat. Però en el moment històric de la civilització grega, aquesta institució va cedir part de les seves funcions a l'escola. Segons aquests autors, actualment, a la societat industrial avançada, la socialització es realitza en bona part a través dels mitjans de comunicació de masses, i de la televisió en particular. La

¹² La Teoria del control social de la comunicació afirma que el públic que rep els missatges són passius i poden ser influenciats pels missatges dels mass media. Aquests tenen una influència en l'assimilació social, ideològica i cultural dels individus.

comunicació social és un marc de socialització primària i secundària, ja que intervé tant en l'esfera pública, substituint el paper que fins fa poc realitzava la religió, com en l'esfera privada, intervenint en la fixació de la llengua, proporcionant valors i fins i tot, educant.

És necessari subratllar que la influència dels mass media en la creació de les identitats juga un doble rol, ja que afecta tant a les identitats "individuals", pel que fa a les característiques i potencialitats dels individus, com a les "col·lectives", referint-se al sentit de pertinença a un grup amb un passat i un futur comuns. Segons Sampedro (2003), els mitjans de comunicació ens transmeten representacions i missatges de qui som i a quin grup pertanyem. Tota comunicació és identitària. A més, la comunicació de masses va més enllà de la transmissió de nous missatges. És també un ritual de significats socials que confereixen confiança identitària i una pertinença sociocultural col·lectiva.

En la mateixa línia, Miquel Rodrigo Alsina (2000) també especifica aquesta influència dels mitjans des de la vessant individual i col·lectiva; però a més, distingeix el seu influx tant pel que respecta a una adscripció política dels individus, com pel que fa als aspectes culturals. Afirmar que els mitjans es converteixen en proveïdors d'identitats, amb les quals les persones es van sentint identificades o diferenciades, i els permeten, a més, trobar un cert suport en l'adscripció a una determinada identitat. D'altra banda, el paper dels mitjans de comunicació també és molt notable en l'àmbit de les identitats culturals a través de l'etnocentrisme que es reflecteix en molts dels seus continguts. I afegeix que el paper dels *mass media* en la construcció d'una Europa sense fronteres serà decisiu els propers anys. Cal que el seu àmbit canvi i traspassi les fronteres actuals. (Rodrigo, 2000)

Entenent la identitat des de la vessant política, com a adscripció dels individus a una nació, Benedict Anderson (1983) afirma que la comunicació té una importància capital en l'aparició de la identitat nacional. Segons Anderson, la producció mecanitzada i la comercialització dels llibres i els diaris va permetre a les llengües vernacles normalitzar-se i disseminar-se, creant les condicions propícies per al naixement d'una consciència nacional, que crea una nova comunitat nacional imaginada. Per això nació i comunicació estan molt unides. Però en les condicions globals contemporànies, no

només podem parlar dels mitjans de comunicació impresos, sinó també de la difusió electrònica de les representacions culturals i de la gran influència de la televisió.

En l'era de la globalització, la televisió és vital per a la construcció de les identitats culturals, afirma Chris Barker (2003), ja que fa circular tot un entramat de representacions de classe, gènere, raça, edat i sexe, amb les quals ens identifiquem o contra les que lluitem. És a dir, la televisió és un recurs proliferador i globalitzat per a la construcció de la identitat cultural i un lloc de qüestionament dels significats (Barker, 2003). Però la televisió, segons Barker, no construeix identitats d'una manera directa i immutable, sinó que subministra materials per la seva ulterior elaboració. Tomlinson (1991) també parla de la importància dels mitjans de comunicació en la creació de les identitats, però igualment accepta que els seus significats estan mediatitzats per l'experiència viscuda de la cultura quotidiana.

Així doncs, la gran majoria d'autors teòrics de la Teoria de la Comunicació coincideixen en què la identitat cultural d'un poble no es pot ni crear, ni analitzar, ni promoure, ni entendre si no és contemplant el paper fonamental i decisiu dels mitjans de comunicació (Bartolomé, 1988). Però uns ho enfoquen positivament, com Martín-Barbero (1988), segons el qual el paper dels mitjans en la unificació de països ha estat clau; i altres negativament, tant pel prominent imperialisme cultural americà o japonès (Schiller, Hamelink), que pot produir la destrucció de cultures pròpies, així com per la destrucció de cultures i identitats minoritàries dins els Estats (Ansah, 1988), o per la imposició del sistema capitalista (Gifreu, 1988).

Segons Josep Gifreu (1988), la creació de la "consciència de comunitat" passa pel sistema global de comunicació de masses, ja que la comunicació fa funcions de mediació entre el nivell cultural i el nivell polític. Gifreu afirma que crear un estat de consciència col.lectiva a partir de la realitat plurinacional implica un procés de violència simbòlica molt dur i prolongat. Tots els sistemes institucionals de socialització i d'integració (família, escola i mitjans de comunicació de masses) contribueixen a tal fi, però la comunicació de masses hi té avui un procés decisiu a través del procés anomenat "tematització", que suposa controlar els temes que són considerats rellevants per a una comunitat. La comunicació social de masses obté de l'Estat postindustrial una delegació molt important del seu poder simbòlic, que l'utilitza per garantir la lleialtat de masses

sobretot en dos fronts problemàtics: la legitimació de la gestió capitalista i la imposició simbòlica d'una única comunitat nacional.

Molts són els autors preocupats pel tema de "l'imperialisme cultural". Manuel Parés (1988) constata que, si per un costat els mitjans són avui el més formidable instrument de consolidació d'una identitat cultural, també poden ser, com ho denunciava l'Informe Mc Bride, un poderós element de desestabilització i de depauperació d'aquesta identitat. L'Imperialisme informatiu, la cultura de massa transnacional i el problema de qui controla les noves tecnologies de la comunicació, són aspectes que mostren els riscos que els mass media poden sotmetre a les identitats culturals. Per això, des d'Europa es preocupen i s'inicien projectes de foment dels productes propis dels mitjans de comunicació, principalment en l'àmbit televisiu.

Així doncs, Europa, que durant molts anys es mantenia indiferent a la preocupació comuna en el Tercer Món per les polítiques de comunicació imperialistes, que les acceptava en nom del principi liberal del lliure flux de comunicació, es preocupa actualment per aquest tema i el situa en el centre de la seva pròpia política cultural. Segons Miquel de Moragas (1988) les polítiques de comunicació europees tenen avui dos nous eixos: el de la protecció de la producció audiovisual pròpia i el de la política comunitària de telecomunicacions.

Diversos estudis empírics corroboren aquestes teories i demostren la importància dels mitjans de comunicació en la creació de les identitats col·lectives. Per citar algun dels més recents, un estudi sobre la influència del diari "La Voz de Galicia" (Máiz, 2003) en la creació de la identitat gallega mostra la gran importància que va tenir aquest mitjà en generar una identitat col·lectiva (Galícia com a nacionalitat històrica) abans inexistent i convertir-la en un fenomen de masses.

Un altre estudi sobre els canals televisius al País Basc (Durán Muñoz, 2003), mostra les divergències entre ells en la creació de les diferents identitats, fins i tot contraposades. La TVE i la televisió autonòmica basca redueixen l'heterogeneïtat identitària del poble basc a les dicotomies identitàries en funció de les ideologies dels executius central i autonòmic, que determinen la línia editorial dels mitjans en qüestió. La investigació demostra que els mitjans de comunicació públics, lluny d'informar servint els interessos generals i respectant els principis de veracitat, neutralitat i pluralitat, són instruments

dels governs de torn que creen deliberadament un discurs identitari seguint els seus interessos.

En conclusió, tant des de les diverses teories existents, com des dels resultats dels estudis empírics realitzats, d'acord amb els experts es coincideix en la gran importància dels mitjans de comunicació, i en concret de la televisió, en la formació de les identitats culturals i polítiques col·lectives dels adolescents.

3.3. L'escola.

Aquest apartat s'inicia amb un breu esment de les diferents corrents d'estudis existents des de l'àmbit de l'ensenyament, respecte a la influència de l'escola en la configuració de les identitats dels joves. Per una part, existeixen els estudis que se centren en la influència de l'escola com a agent socialitzador en general i analitzen el seu influx sobre els processos d'aprenentatge; per una altra, els estudis que analitzen la influència de l'escola sobre el procés de formació de les identitats polítiques¹³; i finalment, els que se centren en la influència sobre la participació democràtica i el grau de ciutadania. Aquest estudi s'ubicaria en el segon tipus d'anàlisi, però també s'interessa pel tema de la influència sobre la participació, la democràcia i la ciutadania, ja que va molt lligat; i generalment l'educació per la ciutadania també acaba influint en la pròpia identitat dels adolescents. D'altra banda, un dels objectes d'estudi d'aquesta recerca és analitzar precisament fins a quin punt l'educació per la ciutadania europea fomenta aquests sentiments d'identitat entre els alumnes.

És una realitat que avui els centres escolars no ostenten el monopoli de la difusió de coneixements, ni de la persuasió. La televisió i els mitjans de comunicació hi tenen també un paper important, així com la família i l'entorn. Per tant, abordarem el tema tot tenint en compte les complementarietats i els conflictes entre la influència de l'escola i la de les altres fonts d'influència i informació.

¹³ Pedró (2003) puntualitza que aquesta línia d'investigació es caracteritza per una pobresa metodològica i un caràcter fortament retòric. Molts dels treballs europeus en aquesta línia s'acaben limitant a la Dimensió Europea de l'Educació, és a dir, a l'estudi de continguts per concienciar sobre la ciutadania europea. Però majoritàriament són assajos, i no estrictament investigacions.

Respecte al protagonisme de l'escola com a agent socialitzador existeixen dues corrents de pensament contràries. La primera, més aviat pessimista, pensa que l'escola gairebé no té influència sobre les ments infantils i juvenils, ja que és tan sols una institució reproductora dels valors socials dominants. En aquesta línia, molts professors estan convençuts que tenen poc influx i control sobre els alumnes quan aquests traspassen les portes de l'escola, i altres agents influeixen més en la seva socialització. La segona corrent, en canvi, sosté que l'escola és un mecanisme privilegiat per produir canvis personals i socials. Aquesta darrera afirmació és precisament el punt de partida de l'actual recerca i el seu principal objecte d'estudi.

És cert que l'escola s'ha consolidat com una institució socialitzadora. No només perquè transmet la cultura formal i els sabers reconeguts, sinó perquè també ofereix l'espai de reflexió i experimentació per al grup de coetanis. El contacte entre els joves fa sorgir modes de comportament que responen a patrons culturals juvenils. (López Jiménez, 2003)

Existeixen múltiples agències socialitzadores a més de la família, l'escola, els mitjans de comunicació i les institucions, com ara: els grups d'iguals, els treballs o els processos polítics. Però Dekker (1993) també va atorgar a l'escola un paper principal com a agent socialitzador. Molts estudis confirmen que, a nivells superiors d'educació i escolarització, els individus tenen més interès per la política i són més proclius a la participació. Segons Dekker (1993) aquesta gran influència es deu a diverses causes: per una banda, és un dels primers factors socialitzadors en la vida de les persones i la seva influència abasta fins els anys de l'adolescència; per altra banda, representa la primera autoritat no familiar, ja que els professors són socialitzadors professionals; i finalment, l'escola pot influir en la selecció d'altres agències socialitzadores, com ara: els grups d'iguals, el treball, etc. En última instància, però, cal esbrinar quins elements de l'escola contribueixen més en aquest procés d'influència: el "clima d'aprenentatge", el currículum formal, el "currículum amagat" o les activitats extracurriculars.

Etienne Wegner (2001) presenta una Teoria de l'aprenentatge en la qual es constata la importància de l'educació i l'aprenentatge en la configuració de la identitat. No obstant, és crític respecte a la realitat existent, i dona pautes perquè l'escola faciliti la formació d'aquestes identitats. Segons Wegner, l'aprenentatge transforma qui som; per tant, no

només és una acumulació d'informació, sinó també un procés per convertir-se en una persona determinada. L'educació, independentment de l'edat en què es produeixi, s'ocupa de l'obertura d'identitats. Per tant, ha d'esforçar-se en obrir noves dimensions per la negociació del jo. Wegner (2001) opina que les qüestions relacionades amb l'educació s'han de tractar en funció d'identitats i modes d'afiliació, i només secundàriament en funció de capacitats i informació. L'objectiu del disseny educatiu ha de ser donar suport a la formació de comunitats d'aprenentatge, i en aquest procés, s'ha d'incorporar la imaginació com element essencial. S'ha de deixar que els estudiants explorin qui són, qui no són i qui voldrien ser (Wegner, 2001).

Però no tan sols les teories realcen la influència de l'escola com a agent important en la formació de les identitats dels adolescents. També la recerca empírica ho confirma. L'estudi "Groningen Identity Development Scale" (Convery, 1997), que es va realitzar als Països Baixos en adolescents d'entre 13 i 21 anys, tractava d'analitzar quines eren les àrees més importants en el desenvolupament de la identitat entre els adolescents. Els joves van respondre que l'escola era l'àrea més important per a ells, i a més, els preparava per la seva futura ocupació. Els seguien per ordre d'importància: l'oci i el temps lliure, els amics i la família. També es va observar que l'edat, el nivell educatiu i la realitat socioeconòmica tenien gran influència en la identitat dels adolescents. La major part de la bibliografia que tracta la qüestió constata que, a més formació i més coneixements, els joves són més madurs en les seves identitats.

4. El rol de l'escola en l'educació cívica i els seus efectes en la participació ciutadana.

Existeix un ampli corrent de pensament dins l'àmbit educatiu que centra el seu tema d'interès en l'educació cívica o educació per la ciutadania, considerant-la l'eina necessària per convertir als joves en veritables ciutadans involucrats en l'esfera pública, interessats pels temes polítics i socials; i participatius en les preses de decisions que afectin a la comunitat. L'educació per a la ciutadania, ens diu Mayordomo (1998), té per objectiu aconseguir que els ciutadans adquireixin el conjunt de capacitats i de coneixements que actualment es fan necessaris per participar en la vida pública.

“La ciutadania, com qualsevol altra cosa, s’ha d’aprendre. Els joves no seran bons ciutadans per accident, com tampoc seran bons infermers, bons enginyers, bons conductors d’autobusos o bons informàtics. És important que puguem oferir suficient encoratjament als joves perquè aprenguin a ser bons ciutadans” (Comission on Citizenship. Londres, 1990) La ciutadania, per tant, és un procés com el creixement, que s’ha d’anar cultivant, millorant i ensenyant.

No obstant, l'educació cívica no només ha de formar, sinó també estimular creant identitats, pertinences i compromisos entre els ciutadans. Seria aquella part del currículum que explícitament o implícitament socialitza als individus per la pertinença a la seva comunitat política; normalment els seus objectius declarats inclouen la lleialtat a la nació, el coneixement de la història i estructura de les institucions polítiques, les actituds positives cap a l'autoritat política, l'obediència a les lleis i les normes, la creença en uns valors fonamentals per la vida social, l'interès per la participació política, etc.¹⁴

Partim d'aquesta interessant definició d'educació cívica de Torney-Purta, que relaciona l'educació per la ciutadania amb la creació de les identitats, perquè ens interessa especialment analitzar aquesta vinculació. Creiem, com afirma David Miller (1997), que la unitat social no només requereix uns principis compartits, sinó també un sentiment de

¹⁴ Definició d'educació cívica de Judith Torney-Purta (1985), citada a “El aprendizaje cívico” de Alejandro Mayordomo. Ariel Educación. Barcelona, 1998. En aquesta línia, també José Antonio Jordán (1985) fa referència a la formació d'una consciència de pertinença a una comunitat.

pertinença compartida. Aquest sentiment d'identitat compartida contribueix a mantenir les relacions de confiança i solidaritat que necessiten els ciutadans per acceptar els resultats de les decisions democràtiques i les obligacions de la justícia liberal.

Alguns autors, com Michael Walzer (1992), pensen que la ciutadania no s'ha d'aprendre a les escoles, sinó a la societat civil. Contràriament, però, la majoria d'experts atorga als centres escolars una tasca prioritària en aquestes funcions. Per Walzer, la civilitat que fa possible la política democràtica només pot aprendre's en les xarxes d'associacions que estableix la societat civil (Walzer, 1992). Segons l'esmentat autor, els ciutadans que no estan a l'alçada de les seves responsabilitats es guanyen la desaprovació de la família, els amics, els col·legues; i això resulta un incentiu més poderós per actuar amb responsabilitat que el càstig imposat per un Estat impersonal. Per contra, Will Kymlicka (2003) no opina el mateix¹⁵. Reconeix que les persones no només aprenen a ser ciutadans responsables en les escoles, sinó també en la família, el veïnat, les esglésies i altres grups de la societat civil. Però les escoles són indispensables en aquesta funció educadora. Segons Kymlicka (2003), aquestes altres funcions complementen, però no poden substituir l'educació per la ciutadania que es proporciona als centres escolars. S'accepta àmpliament que una de les tasques bàsiques de l'escolarització consisteix precisament en preparar als membres de cada nova generació per a les responsabilitats que tindran com a ciutadans. De fet, la necessitat de crear una ciutadania informada i responsable va ser una de les principals raons per l'establiment d'un sistema d'escola pública i d'educació obligatòria.

Està per determinar encara, afirma Francesc Pedró (2003), quina és la participació real de l'escola en la formació per la ciutadania dels joves i adolescents. L'esmentat autor aporta un interessant resum de les idees fonamentals que es desprenen de les investigacions més recents sobre la influència de les escoles en l'educació cívica¹⁶. Aquestes suggereixen que el rol dels centres escolars és bàsic en els següents aspectes: en les identitats a través del que fa referència al currículum oficial i els plans d'estudi;

¹⁵ Ho rebut afirmant que les associacions de veïns moltes vegades actuen egoïstament, la família és amb freqüència una escola de despotisme que inculca el domini de l'home sobre la dona; les esglésies ensenyen sovint la intolerància cap a altres doctrines; i els grups ètnics solen inculcar prejudicis contra altres races.

¹⁶ La definició d'educació cívica de Francesc Pedró (2003) comporta una vessant pràctica i operativa del concepte. Seria el conjunt de pràctiques educatives que condueixen a l'aprenentatge de la ciutadania democràtica, que inclou tant els coneixements requerits per l'exercici de la ciutadania, com els valors i les actituds que fonamenten un comportament cívic sostingut.

en l'aprenentatge polític per poder exercir la ciutadania activa; i en els valors cívics, que s'han d'inculcar als alumnes a través d'una cultura escolar.

Així doncs, actualment ningú posa en dubte que les escoles juguen un paper crucial en la formació per l'educació cívica, però com han d'actuar? Amb quins programes i actuacions concretes han de portar a terme aquesta complicada escomesa? Molts són els autors que han teoritzat sobre com s'han de preparar els adolescents, des de les escoles, per ser veritables ciutadans, i gairebé tots coincideixen en què no és simplement qüestió d'ensenyar els fets bàsics sobre les institucions governamentals o els principis constitucionals. Cal també inculcar hàbits, virtuts i identitats particulars (Kymlicka, W. 2003). I això s'aconseguirà si l'aprenentatge de l'educació cívica resulta significatiu i útil per la vida dels adolescents. Si no, aquests coneixements seran fàcilment oblidats (Pedró, 2003). L'objectiu d'educar als ciutadans influeix en el què s'ensenyava als subjectes, en com se'ls ensenya i en l'ambient de les aules. Ken Fogelman resumeix molt bé tots els mètodes que convé utilitzar en aquesta important funció educativa: el clima, l'esperit i els objectius dels centres educatius; l'estructura organitzativa de l'escola i el seu personal, destacant la figura dels mestres; les matèries del currículum i les activitats extracurriculars; tractant sempre de desenvolupar certes capacitats en els estudiants, com ara: la capacitat de debat, d'argumentació, de resoldre conflictes i d'assumir responsabilitats, etc. (Fogelman, 1991)

Amb la finalitat de demostrar la influència de l'escola en la formació per la ciutadania entre els adolescents, s'han realitzat diversos estudis empírics al respecte. És necessari subratllar que, efectivament, tots ells ho corroboren.

Els resultats d'un treball de Torney-Purta i altres autors (2001) demostren l'existència d'una correlació positiva entre els coneixements cívics i la participació dels joves en la vida democràtica¹⁷. Com més saben els estudiants sobre els processos i les institucions democràtiques, millors expectatives es creen i aniran a votar amb major probabilitat

¹⁷ Torney-Purta, Lehmann, Oswald, and Schulz (2001): *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries*. Es tracta d'un estudi de la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Aquesta associació ha estat realitzant investigacions en diversos països sobre l'educació cívica a joves i adolescents des de 1971. Les recerques es centren en com els joves defineixen la seva identitat ciutadana i com els seus punts de vista són influïts per la política, l'educació i el context social, en països democràtics. L'objectiu d'aquests estudis és examinar en un àmbit comparatiu la forma en que els joves adquireixen el seu rol de ciutadans en les societats democràtiques, i com es preparen per participar en elles.

quan siguin adults. D'aquest estudi es desprèn que els estudiants de 14 anys entenen els ideals i els processos democràtics. La majoria d'estudiants coneixien lleis fonamentals o drets polítics, i reconeixien la importància de les institucions democràtiques i de les eleccions lliures. Però per altra banda, la seva comprensió dels valors i les institucions democràtiques és bastant superficial. Les diferències entre països no són gaire significatives, però sí s'observa que en tots ells, els adolescents que tenen aspiracions d'estudis més elevades, i aquells que posseeixen més llibres a casa seva, mostren tenir un coneixement cívic més elevat. Conseqüentment, els joves amb més coneixements cívics, estan més oberts a participar en activitats cíviues. Les escoles i els centres amb un funcionament i uns valors més democràtics, també promouen en els seus alumnes majors coneixements cívics i una major participació.

Efectivament, l'estudi de Torney-Purta (2001) mostra que els professors reconeixen la importància de l'educació cívica en la preparació dels joves com a futurs ciutadans, malgrat encara es tracta d'unes matèries considerades de poca importància en els currículums de molts països europeus. El seu foment des de l'àmbit escolar hauria de ser superior.

Finalment, si ens centrem en els resultats comparatius de l'estudi entre països, s'observa una gran disparitat. Existeixen Estats membres amb uns elevats coneixements cívics, però que confereixen poc suport als drets de les dones i els immigrants. N'hi ha d'altres amb baixos coneixements cívics, però una elevada participació. I tots aquests resultats no estan relacionats en absolut amb el fet de ser països on la democràcia porta molt de temps establerta. Així doncs, es demostra la importància dels centres escolars en la formació dels futurs ciutadans, ja que els joves amb superiors coneixements cívics, que a més reben una educació en centres amb funcionament i valors democràtics, són els que resulten mostrar major interès per la política i una elevada participació en els assumptes públics. Malgrat tot, es constata que encara manca molt per fer en el desenvolupament de l'educació per la ciutadania des de l'àmbit escolar.

Però una cosa és l'efecte real que l'escola i l'educació tenen en la formació per la ciutadania dels adolescents, i una altra, la visió que tenen els alumnes de l'educació per la ciutadania i l'interès que mostren pels assumptes públics. Un estudi de la Universitat d'Exeter (Gran Bretanya) (Chamberlin, 2003) se centra en analitzar l'interès, el

coneixement i l'entusiasme d'aquests alumnes sobre els tres elements bàsics del currículum per la ciutadania: la responsabilitat social i moral, la participació en la comunitat i els temes polítics, així com també en les seves escoles i comunitats.

L'estudi (Chamberlin, 2003) mostra el poc interès i la ignorància dels adolescents respecte la política nacional i una manca de participació en la comunitat local, tot i que la majoria coneix el funcionament dels consells escolars i els consideren bastant útils. La majoria de joves afirma que l'educació per la ciutadania no els interessava gaire, tot i que reconeixen que la inclusió en el currículum els podia beneficiar. Però malgrat aquestes respostes descoratjadores, es va observar que els alumnes que havien rebut classes sobre Ciutadania estaven més interessats sobre el tema i els agradava més que els que no les havien fet encara. Així doncs, tot i que els resultats d'aquest estudi semblaven demostrar que els coneixements sobre ciutadania no anaven lligats a un interès per la política i una major participació cívica, s'ha acabat comprovant que sí, que els coneixements sobre ciutadania que s'imparteixen a les escoles sempre tenen uns resultats positius en l'augment de l'interès dels joves pels assumptes públics.

D'acord amb els experts, l'escola juga un paper clau en la formació per la ciutadania, però quin és el factor que més influeix en el foment de l'interès per la política i la participació ciutadana entre els adolescents dins l'àmbit escolar?

L'estudi "Becoming Political" (Hahn, 1998) analitza l'educació cívica a cinc països democràtics i demostra l'existència de diferents actituds polítiques i diferents formes de participació política entre els adolescents dels diversos països estudiats, depenent tant de la cultura política de la societat on es troben com de l'actuació de l'escola i la seva forma d'educar cívicament. L'estudi mostra que un factor clau en el procés d'educació cívica dels adolescents és el clima o l'ambient de classe, és a dir, que els estudiants tinguin l'oportunitat d'explorar temes controvertits de política a classe i a més, en un ambient obert on es presentin les diverses vessants del tema i els estudiants aportin els seus punts de vista sense restriccions. Quan això es produeix, els adolescents mostren tenir més interès per la política, li tenen també més confiança i són més participatius. Així doncs, i en termes generals, els danesos, que regularment exploren a classe temes controvertits de política pública i són encoratjats a expressar les seves opinions sobre aquests temes, demostren comparativament millors actituds polítiques. En canvi, els

holandesos o els anglesos menors de setze anys, que no tracten aquests temes a les aules, mostren poc interès per la política i poca confiança en ella. Per tant, la participació i l'interès pels assumptes públics es pot fomentar tractant temes de política actual controvertits a classe, deixant espai perquè els joves reflexionin sobre aquests temes, i facilitant que exposin obertament les seves opinions.

Com a conclusió d'aquest apartat, podem afirmar que la influència de l'educació i dels coneixements sobre ciutadania, així com l'ambient de classe en la discussió de temes polítics controvertits i la manera oberta en què són tractats, fomenta l'interès per la política i la participació cívica entre els joves; encara que aquests no mostrin tot l'interès que caldria sobre el tema i ni s'adonin de la seva influència. Tots els estudis coincideixen que a més educació per la ciutadania, els joves s'interessen més pels assumptes cívics, són més participatius i estan més involucrats en els afers públics, tot i que encara manca molt per fer en aquesta via d'educació cívica. Però podem afirmar que es produeixen els mateixos efectes quan parlem, en concret, de ciutadania europea?

5. L'educació per la ciutadania europea i la creació d'identitats.

Un tema que cada cop preocupa més a polítics, mestres i pedagogs és com a través de l'escola es fomenta o es pot fomentar la ciutadania europea entre els adolescents. Per aquest motiu cada vegada es realitzen més estudis al respecte.

Un dels objectius d'aquestes recerques realitzades és, i ha estat, analitzar els coneixements que tenen els joves d'Europa i la influència que aquests coneixements poden tenir en les seves actituds i expectatives respecte la UE, així com el foment de la identitat europea. Els Eurobaròmetres, encarregats per la Comissió Europea¹⁸ (Dekker, 1993) mostren que els joves europeus no se senten suficientment ben informats sobre els temes de la UE i en voldrien saber més. Les institucions europees semblen distants i desconegudes per a la majoria del jovent, i fins i tot afirmen que és insuficient el tractament que els mitjans de comunicació donen de les notícies europees. Majorment opinen que és positiu pertànyer a la UE, i aquesta majoria amb opinió satisfactòria ha anat augmentant amb els anys. Fins i tot aproven l'existència d'un govern europeu fort que prengui decisions finals en temes importants. Malgrat això, molts joves se sentirien indiferents si demà la UE es dissolgués, i tan sols una petita minoria veu la unificació d'Europa com una gran causa per la qual val la pena prendre riscos i sacrificar-se. És important destacar que els que mostren més interès pels problemes de la UE són precisament els que millor informats es consideren sobre aquests temes. Com més elevat és el nivell educatiu, augmenten les actituds positives cap a Europa i estan més a favor de la unificació. Així doncs, la principal conclusió d'aquests estudis encarregats per la Comissió Europea és que els joves no s'involucren en els assumptes europeus perquè no estan prou informats sobre Europa i els seus coneixements sobre la Unió resulten insuficients perquè se sentin capaços d'adoptar una posició al respecte.

Efectivament existeix una relació entre els coneixements que reben els joves a l'escola i les actituds que aquests mostren cap a Europa, però encara s'observen mancances en el procés educatiu respecte a aquests temes (Convery, 1997). Manca conscienciar als joves de l'acció potencial que poden realitzar participant activament en la construcció de la

¹⁸ La Comissió Europea va encarregar tres estudis sobre la joventut i la UE: "Els joves europeus" (1982) realitzat a 10 Estats membres, "Joves europeus al 1987" (1989), i "Joves europeus al 1990" (1991). Aquests dos últims van ser realitzats a 12 Estats.

UE, oferir material de qualitat per promocionar la Dimensió Europea en les escoles, i formar als mestres perquè actuïn com a mediadors i ajudin als alumnes a interpretar les informacions que reben d'Europa a través dels mitjans de comunicació i altres fonts¹⁹.

D'acord amb els experts, s'observa una relació entre els coneixements o informació d'Europa i la simpatia que els joves mostren cap a la UE. Els que tenen més informació d'Europa també són els que mostren més interès per tenir més coneixements, i alhora estan més a favor d'una unió forta. En canvi, l'actitud escèptica cap a la UE s'observa majorment en el gènere femení, en votants de centre-dreta i en joves amb nivells d'estudis inferiors. (Prats, 2001)

Respecte al tema de la influència de l'escola en el foment de la identitat europea, els resultats dels estudis varien lleugerament. Existeixen recerques que demostren que l'escola sí té influència en els sentiments d'identitat dels adolescents, i que la identitat europea es pot fomentar a través del sistema educatiu (Davis, 1995; i Halocha, 1995); però l'estudi de Prats (2001), centrat en l'àmbit de l'Estat Espanyol, afirma que no existeix una relació entre els coneixements sobre ciutadania i sobre Europa, i la creació d'una identitat europea.

D'aquest treball de Prats (2001)²⁰ es desprèn que una àmplia majoria dels adolescents jutgen positivament la Unió i se senten orgullosos de ser europeus, però el sentiment d'identitat europea és menys fort que el que senten pel seu país o la seva comunitat autònoma. Per tant, es pot dir que estan a favor de la construcció europea, però no d'una identitat europea. La seva visió d'Europa, diu Prats, és una visió del present sense referències històriques. Les seves reflexions no van més enllà de la preponderància econòmica i la resta és una abstracció formada a partir de les informacions que reben de

¹⁹ "Collaborative Research in Modern Languages Education" (CRMLE). Estudi realitzat a sis països europeus (Espanya, Anglaterra, França, Alemanya, Itàlia i Holanda) que es centra en analitzar els coneixements que reben els joves d'Europa a les escoles i relacionar-ho amb les seves actituds i percepcions cap a la UE. A: Convery, 1997.

²⁰ "Los jóvenes ante el reto europeo" és una investigació subvencionada per La Fundació La Caixa i dirigida per Joaquim Prats, que té com a principal objectiu conèixer el que saben d'Europa i el que esperen de la Unió Europea els joves adolescents espanyols. En aquest treball s'analitzen les actituds i coneixements d'Europa, l'interès i l'acceptació dels fenòmens polítics i socials, la participació, la identitat europea, l'eficàcia del sistema educatiu, els dèficits instructius, els estereotips davant els altres europeus, i les contradiccions de sentiments que es produeixen davant el procés de la Unió, així com les expectatives davant la construcció de la UE. És important comparar aquest estudi amb la nostra recerca perquè permet observar l'evolució en el temps de les actituds i expectatives dels adolescents respecte a la UE.

l'escola i dels mitjans de comunicació. Així doncs, l'elevat nivell educatiu i els coneixements d'Europa augmenten les actituds positives cap a la UE, però l'efecte en la creació d'una identitat europea és força discutible.

Contràriament, el projecte *Education for European Citizenship and the Teaching and Learning of History* (Davis, 1995) mostra que els programes d'ensenyament sobre ciutadania europea sí acaben tenint influència en els sentiments d'identitat dels adolescents. Ian Davis va realitzar un estudi en escoles de secundària d'Anglaterra que tractava d'avaluar un projecte d'ensenyament de la ciutadania europea a través de l'assignatura d'història. Els professors de l'assignatura estaven involucrats en el programa i es van elaborar uns materials expressos per fer pensar als alumnes sobre aspectes concrets d'Europa. La majoria d'alumnes van respondre que Europa era molt important i van gaudir aprenent sobre ella. Malgrat tot, no volien que aquesta assignatura d'història influís en els seus sentiments d'identitat. El resultat del projecte, però, va ser que els joves se sentien molt més europeus que abans. Així doncs, el projecte finalment va tenir més influència en la identitat dels joves que no pas en l'adquisició d'un cos de coneixements.

Un bon projecte educatiu, que tingui per objectiu fomentar la identitat europea entre els adolescents, que estigui curosament elaborat, amb la implicació del professorat, amb mètodes democràtics d'ensenyament i intercanvis escolars, comporta realment el foment de la identitat europea. Ho demostra els resultats del projecte "School in Site" (Halocha, 1995). Aquest projecte es va dur a terme a Anglaterra per fomentar la ciutadania europea i la Dimensió Europea de l'Educació en els centres educatius. Suposava uns cursos per professors, amb l'objectiu que aquests fomentessin la Dimensió Europea entre els estudiants. Es tractava d'un projecte intensiu de dues setmanes on els futurs professors estaven en contacte amb alumnes dels col·legis. Es van experimentar i utilitzar mètodes democràtics d'ensenyament i es va fomentar l'intercanvi entre escoles angleses i escoles italianes. S'enviaven fotografies, es feien visites, etc. Tant els estudiants com els professors van crear estretes relacions amb els seus homònims dels altres països. Els resultats van esdevenir molt positius: es va promoure l'enteniment, es va desenvolupar un sentit de comunitat, i es va fomentar la tolerància i els sentiments d'amistat.

Com a conclusió, l'adquisició de coneixements sobre Europa utilitzant mètodes democràtics d'ensenyament, fomentant els intercanvis escolars i fent pensar als alumnes sobre temes d'actualitat i controvertits d'Europa té una influència positiva en la formació de la identitat europea dels adolescents. Però fins a quin punt es pot afirmar que se senten europeus? Quin és el seu nivell de sentiment identitari? Es contradiuen els resultats d'aquests darrers estudis amb l'estudi de Prats? Creiem que no. A la recerca de Prats l'ensenyament i els coneixements sobre Europa també correlacionen amb el sentiment d'identitat europea, i es comprova que a mesura que es van realitzant estudis cronològicament, els percentatges de joves que se senten europeus augmenta. Quan Prats (2001) afirma que “els joves majorment estan a favor de la construcció europea, però no d'una identitat europea”, es refereix a un sentiment primari d'identitat europea, de primera identificació, la qual cosa encara no existeix realment entre els adolescents. La identitat europea, que es pot fomentar a través de l'ensenyament, és encara un sentiment identitari secundari, llunyà i poc important per a la vida dels joves, però no per això inexistent.

6. La Dimensió Europa de l'Educació (DEE): Concepte, desenvolupament i valoració.

Si, com hem vist, el desenvolupament de la Dimensió Europea de l'Educació (DEE) fomenta la creació de la ciutadania europea entre els adolescents, i un sentiment de comunitat entre tots els membres de la UE, resulta de cabdal importància conèixer què és exactament la DEE, com està evolucionant, i quina efectivitat està obtenint en aquesta direcció.

Emiliano Mencía (1996) ens aporta una gran precisió de conceptes respecte a la Dimensió Europea de l'Educació. Amb freqüència s'utilitzen les expressions "educació europea" i "dimensió europea de l'educació" com si fossin sinònimes. I no és el mateix. L'educació europea suposa tots els esforços de cooperació que es fan en la Unió en matèria d'educació, perquè encara no es pot parlar d'un sistema educatiu comú a tots els països de la Unió Europea. I en canvi, la "dimensió europea" seria la part d'aquesta educació europea centrada en els aspectes cívics, que pretén fomentar la identitat europea entre els ciutadans i el seu grau de ciutadania.

Com ens diuen Convery, Evans i altres autors (1997), el concepte de Dimensió Europea s'ha desenvolupat a la dècada dels anys 90. Per clarificar què suposa, ens hauríem de remetre a un text del Comitè Educatiu del Consell d'Europa (Viena, 1991): "Suposa preparar als joves pel contacte internacional i la mobilitat en major escala per interessos de treball, estudi i oci en l'àmplia comunitat europea i en la resta del món."

Una de les definicions més àmplies de la Dimensió Europea de l'Educació és la del Llibre Verd sobre aquesta matèria: es tracta d'una educació de qualitat que ofereixi als joves la possibilitat d'adquirir la capacitat que necessiten per afrontar les noves exigències i exercir les responsabilitats pròpies de la situació originada pels profunds canvis tecnològics i socials que es produeixen en el context de l'ampli espai econòmic i social creat en la Unió Europea.

Definicions de la Dimensió Europea de l'Educació en trobaríem moltes, però volem destacar la de Neave (1984) perquè aporta quelcom nou al concepte: No es tracta només d'ensenyar sobre Europa. Ensenyar no és suficient, sinó que s'ha d'ensenyar sobre la

“ciutadania europea”. A partir d’aquí, la noció d’ensenyar per la ciutadania ha tingut un gran ressò i seguiment. Podríem dir que ja no es pot parlar de Dimensió Europea sense fer esment a la Ciutadania Europea.

Malgrat existeixen referències anteriors sobre la Dimensió Europea de l’Educació, hauríem de començar fent esment del Programa d’Acció en Educació de 1976 que van adoptar els Ministres d’Educació. És el primer Programa d’Acció de la Comunitat en Educació. Com ens diu Guy Neave, els Ministres van acordar “donar a l’experiència d’alumnes i professors d’escoles primàries i secundàries, en la Comunitat, una dimensió europea”. També es va acordar que “els Estats membres fomentessin i organitzessin les activitats educatives amb un contingut europeu” (Resolució de la reunió del Consell de Ministres d’Educació, 13 de desembre de 1976). Aquesta dimensió europea estava composta per diversos elements:

- Ensenyament sobre Europa.
- Mobilitat estudiantil i intercanvi d’estudiants.
- Ensenyament d’idiomes.
- Escoles internacionals.
- Mobilitat i formació de professors.

Respecte als ensenyaments sobre Europa, la Comissió el 1977 va demanar informes als Estats membres sobre el desenvolupament d’aquest ensenyament en els diversos sistemes d’educació nacionals. La conclusió general d’aquests informes va ser presentada per la Comissió al Consell el juny de 1978, en un document titulat “Activitats educatives amb un contingut europeu: l’estudi de la Comunitat Europea a les Escoles”. En ell se suggeria la manca d’un estudi coherent sobre Europa, així com la relativa manca de materials adequats per part del professorat.

Davant aquesta situació la Comissió va proposar que es donés prioritat al desenvolupament d’una dimensió europea amb particular referència a la Comunitat Europea, defensant la necessitat d’un coneixement bàsic de la Comunitat per part dels seus ciutadans, si es vol tenir èxit en construir una “unió més estreta entre les gents europees”, que és en el que estan compromesos tots els seus Estats membres. Aquesta proposició va rebre el suport del Parlament Europeu, que va adoptar una resolució el 16

de novembre de 1978 on s'indicava que “els Estudis Comunitaris havien de formar part integral del programa d'ensenyament a les escoles”. Però com no existia acord en posar això a la pràctica, el 1980 es va suggerir que l'ensenyament sobre Europa havia de ser complementari a les matèries existents i que havia d'estar dirigit pels Estats membres segons les necessitats de cada escola i professor, sense introduir-se com una nova assignatura en el pla d'estudis ja existent.

Respecte a la mobilitat i intercanvi d'estudiants, el Programa d'Acció de desembre de 1976 ja citava que per permetre que un número cada cop major d'estudiants aprenguin idiomes a la Comunitat, els Estats membres havien de fomentar els intercanvis d'alumnes o grups d'alumnes.

També es va donar un pas en l'ensenyament d'idiomes estrangers amb la presentació d'una comunicació de la Comissió al Consell el 4 de juny de 1978, que indicava les bases d'un Pla Comunitari perquè existissin oportunitats en l'aprenentatge d'idiomes des de l'escola primària fins a l'ensenyament superior i formació d'adults.

El 19 de juny de 1983 al Consell Europeu de Stuttgart, es va adoptar la “Declaració Solemne sobre la Unió Europea”. Aquesta Declaració pretenia reforçar la cooperació europea principalment en el camp econòmic, però va afirmar que aquesta anava lligada a la cooperació en altres àmbits, i que l'ensenyament d'idiomes era un punt important cap al desenvolupament d'una cooperació més àmplia a nivell europeu. El 4 de juny de 1984 el Consell i els Ministres d'Educació van arribar a un acord polític per donar un nou impuls a l'ensenyament d'idiomes.

El 24 i 25 de juny de 1984, en la reunió del Consell Europeu de Fontainebleau, es va tornar a tractar la Dimensió Europea de l'Educació. Existia el desig de reafirmar la imatge d'Europa davant els seus ciutadans. Podria dir-se, ens confirma Neave, que l'”Europa dels Pobles”, la relació dels ciutadans en els processos polítics i una participació més estreta en la presa de decisions de la Comunitat exigia, com a condició prioritària, una major identitat entre la gent i les institucions comunitàries (Neave, 1984).

Fins el 1986, es van donar un seguit de bones intencions respecte la dimensió europea de l'educació, però en l'aspecte legal comunitari sobre aquest tema educatiu es va avançar poc. Les nombroses recomanacions, resolucions i declaracions que feien referència a les matèries educatives tenien poc de vinculant per als Estats membres. I el que es va trobar a faltar va ser posar en pràctica aquests programes concrets per tirar endavant les bones intencions manifestades (Etxeberria, 2000).

Però la Resolució més important sobre la Dimensió Europea de l'educació es va aprovar el 24 de maig de 1988. És el primer text veritablement compromès amb l'educació. En aquest text es proposa enfortir en els joves els fonaments de la unitat europea a través dels principis de democràcia, justícia social i respecte pels drets humans, així com millorar el coneixement sobre els aspectes històrics, culturals, econòmics i socials de la Comunitat.

Aquesta resolució de 1988, acceptada unànimement per tots els Estats membres, va marcar de forma detallada els objectius de la Dimensió Europea, així com també les accions a realitzar, l'avaluació i el finançament de les propostes.

El 1989 es va crear a Brussel·les una unitat especial per supervisar el desenvolupament de la Dimensió Europea de l'Educació. Es va observar que, tot i que s'havien fet grans avenços en matèria de cooperació educativa en àmbits com el reconeixement de títols, formació contínua dels treballadors, cooperació universitària, ensenyament de llengües estrangeres, intercanvis entre joves, etc, existia encara una consideració massa economitadora d'aquesta col.laboració i es continuava en la línia de salvaguardar les identitats i els sistemes educatius nacionals deixant en un segon pla l'actuació complementària de la Comunitat.

El 1990, la Conferència d'experts, a NAMUR, organitzada conjuntament per la Comissió de les Comunitats Europees i el Consell per a la Cooperació Cultural i el Consell d'Europa, va senyalar que la solució no consisteix en la creació d'una sèrie d'escoles internacionals, sinó en la incorporació de totes les escoles al projecte europeu. Les principals conclusions de la conferència van suposar una sèrie d'estratègies per ajudar a les escoles a preparar amb més eficàcia als joves.

El 1991, les conclusions del Consell i dels ministres d'Educació reunits en consell, relatives a un "programa d'associacions escolars multilàters en la comunitat europea" van fer palès la importància dels intercanvis escolars. I es va posar en funcionament un programa pilot d'intercanvis entre els anys 1992-94.

Finalment, el 7 de febrer de 1992 es va signar a Maastricht el nou Tractat de la Unió Europea. En el capítol 3, article 126, es reconeix com a primera mesura global de la política educativa de la Comunitat el desenvolupament de la Dimensió Europea de l'educació. Amb aquesta proposta, ens diu Fernando Gil al X Congrés Nacional de Pedagogia (1992), es pretén afavorir una consciència de grup i de participació en projectes comuns a través dels valors intel·lectuals i de convivència europea.

Posteriorment, al 1993, la Comissió va publicar el Llibre Verd sobre la Dimensió Europea de l'Educació. En ell es van incloure propostes, que després de les consultes i negociacions, es van convertir en la base per la futura política educativa de la Comunitat. El llibre contenia tres parts fonamentals: el nou context legislatiu, la Dimensió Europea de l'Educació i els seus objectius; i els agents, les estratègies i els instruments per posar en pràctica aquests objectius.

El 1994 es van posar en funcionament els programes Sócrates i Leonardo. El 1995 va aparèixer el Llibre Blanc sobre l'Educació i la formació. I el 1996 va ser declarat l'"Any Europeu de l'Educació i de la Formació Permanents". El 1997 es va redactar el Dictamen del Comitè de les Regions sobre l'"educació intercultural", i també es va aprovar una Resolució del Consell per l'ensenyament primerenc de les llengües de la UE.

El 1999 es va iniciar la segona fase del programa d'acció comunitari en matèria de formació professional "Leonardo da Vinci" i la tercera fase del programa de cooperació transeuropea en matèria d'educació superior "Tempus III".

El gener de 2000, per una Decisió del Parlament Europeu i del Consell, es va iniciar la segona fase del programa "Sócrates", que duraria fins l'any 2006, i pretén contribuir a la promoció d'una Europa del coneixement proporcionant el desenvolupament de la dimensió europea en l'àmbit de l'educació i en la formació formal i no formal. Aquest

programa dóna suport i complementa les accions realitzades pels Estats membres en el seu propi àmbit i respectant les seves responsabilitats i sistemes educatius. Dins els objectius d'aquest programa s'esmenta el fet de promoure una ciutadania activa i la lluita contra les formes de marginació, inclosos el racisme i la xenofòbia.

Els programes europeus són eines que faciliten la mobilitat. SÓCRATES comporta un finançament en el marc de la qual cada alumne, estudiant o professor pot rebre una beca per estudiar a l'estranger. Està obert a una àmplia gamma d'organitzacions del sector públic i el sector privat i d'empreses actives en el món de la formació, agrupades en una associació internacional. En canvi, el programa LEONARDO, que es va adoptar inicialment el 1994, té per objectiu contribuir a l'aplicació d'una política comunitària en matèria de formació professional.

LEONARDO està destinat a donar suport i complementar les iniciatives dels Estats membres recurrent a la cooperació transnacional per millorar la qualitat, promoure la innovació i reforçar la dimensió europea dels sistemes i les pràctiques de formació. En l'actualitat en aquest programa participen 30 països.

Però com hem vist, la mobilitat no es potencia tan sols dins de la UE. Nombrosos països de tot el món desitgen establir una cooperació multilateral amb universitats i centres de formació de la UE, i aquesta ja ha establert vincles amb tercers països en l'àmbit de l'ensenyament superior. El programa TEMPUS abasta els països de l'antiga Unió Soviètica, l'oest dels Balcans i Mongòlia. Per altra banda, el programa ALFA suposa la cooperació acadèmica entre la UE i Amèrica Llatina.

L'abril de l'any 2000 es va establir el programa comunitari "Joventut", que suposa la cooperació en l'àmbit juvenil, inclou el servei voluntari europeu i els intercanvis de joves tant dins la Comunitat com amb tercers països. Aquest programa contribueix a la promoció de l'Europa del coneixement mitjançant el desenvolupament d'un espai europeu de cooperació en l'àmbit de la política de la joventut, basat en l'educació i la formació no formals. Promou les aptituds que afavoreixen la ciutadania activa i les possibilitats de treball. El programa suposa unes accions conjuntes i unes mesures d'execució.

A partir del Consell Europeu de Lisboa de març de 2000, es va enfortir la cooperació europea en l'àmbit de l'educació i la formació. Va sorgir un programa de treball sobre els objectius futurs dels sistemes d'educació i formació que es va aplicar a través d'un "mètode obert de coordinació", també definit a Lisboa. El Consell Europeu de Barcelona (març de 2002) va insistir en aquest desig, subratllant que l'educació era un dels fonaments del model social europeu i que els sistemes europeus haurien de convertir-se en una referència de qualitat a nivell mundial en el 2010.

El 12 de febrer de 2001 el Consell va aprovar l'Informe sobre els futurs objectius precisos dels sistemes d'educació i de formació. Es tracta del primer document en el qual es defineix un enfocament global i coherent de les polítiques nacionals en l'àmbit de l'educació a nivell comunitari, al voltant de tres objectius:

1. Millorar la qualitat dels sistemes d'educació i formació;
2. Facilitar l'accés de tots a l'educació i la formació;
3. Obrir els sistemes d'educació i de formació al món.

Al març de 2001, el Consell Europeu d'Estocolm va aprovar l'Informe i va sol·licitar la preparació d'un programa de treball detallat, que es va adoptar el 14 de febrer de 2002. Aquesta nova estratègia necessitava un mètode innovador, definit com "mètode de cooperació oberta", que aportava un marc de cooperació entre els Estats membres per aconseguir una convergència de les polítiques nacionals.

Un altre aspecte clau d'aquesta estratègia el va representar la Comunicació "Fer realitat un espai europeu de l'aprenentatge permanent", que es va adoptar per la Comissió el 21 de novembre de 2001. L'aprenentatge permanent comprèn totes les activitats efectuades per un individu, en relació a la seva formació, per contribuir al seu desenvolupament personal, la seva ciutadania activa o la seva capacitat d'inserció professional.

El tema de la mobilitat internacional es va materialitzar en una Recomanació del Parlament Europeu i del Consell adoptada el juliol de 2001, i en un Pla d'acció en matèria de competències i de mobilitat, adoptat el febrer de 2002, a partir dels quals es va crear posteriorment la tarja sanitària europea de l'assegurança mèdica.

Per continuar fomentant la mobilitat, la Comissió i els Estats membres van desenvolupar una sèrie d'instruments per facilitar la transferència i la transparència de les qualificacions i les competències, com són el suplement de diploma, el sistema europeu de transferència de crèdits, el model europeu de currículum vitae i l'Europass-Formació. Així com un avanç en el reconeixement dels títols.

Respecte a l'aprenentatge de les noves tecnologies, el Pla d'acció eLearning, adoptat per la Comissió el març de 2001 va oferir una bona base per la cooperació europea. El Consell Europeu d'Estocolm, de 23 i 24 de març de 2001 va confirmar que les competències bàsiques, en especial en matèria de tecnologies digitals i de la informació, són una prioritat màxima de la Unió. Aquesta resolució va tenir com objectiu animar als Estats membres a realitzar iniciatives destinades a facilitar la integració de les tecnologies de la informació i de les comunicacions (TIC) en l'àmbit de l'educació i la formació.

La Recomanació 2001/166CE del Parlament Europeu i del Consell, de 12 de febrer de 2001, relativa a la cooperació europea en matèria d'avaluació de la qualitat de l'educació escolar va proposar cooperar amb les autoritats encarregades de la qualitat de l'ensenyament. El seu objectiu va ser la lluita contra l'abandonament prematur de l'escola per part dels joves i la lluita contra l'exclusió social.

A proposta de la Decisió del Parlament Europeu i del Consell de 14 de juliol de 2004, es va establir el Programa d'Aprenentatge Permanent (2007-2013). El seu objectiu va ser contribuir al desenvolupament de la Comunitat en qualitat de societat avançada del coneixement. L'esmentat programa pretén estimular l'intercanvi, la cooperació i la mobilitat entre els sistemes d'educació i formació dins de la CE, de forma que es converteixin en una referència de qualitat mundial.

Les Conclusions del Consell i dels Representants dels Governos dels Estats membres al 2005 van acordar la consecució dels objectius de Lisboa (2005/C 292/02). Recordaven que com a part del procés de Copenhague, el Comunicat Oficial de Maastricht de desembre de 2004 va demanar que es concentrassin els esforços en connectar l'educació i la formació professional amb els requisits del mercat laboral. Es pretenia fomentar el treball posant l'esforç en el coneixement, la innovació, el capital humà i la formació

continuada; millorar les estratègies de formació permanent; establir un marc europeu de titulacions; i unes estratègies per les qualificacions.

La Resolució del Consell i dels Representants dels Governos dels Estats membres reunits en Consell, de 24 de maig de 2005, relativa a l'aplicació dels objectius en matèria d'informació dels joves (2005/C 141/03) va recordar la conveniència que s'intensifiqui la connexió en xarxa de les estructures de la informació dels joves; la formació permanent dels participants en la informació destinada a la joventut sobre noves tecnologies; i l'increment de la informació de qualitat.

Finalment, la Recomanació del Parlament Europeu i del Consell de 15 de febrer de 2006 sobre una major cooperació europea en la garantia de la qualitat de l'ensenyament superior (2006/143/CE) aconsella als Estats membres que fomentin la introducció o el desenvolupament de sistemes interns rigorosos de garantia de la qualitat d'acord amb les normes de l'Espai Europeu aprovades a Bergen en el context del procés de Bolònia. Igualment, que fomentin la independència dels organismes de garantia de la qualitat o acreditació en les seves avaluacions.

Malgrat els importants avenços en cooperació educativa que s'han portat a terme durant els darrers anys, cal recordar que a la UE cada Estat membre és plenament responsable de l'organització del seu sistema educatiu, en virtut del principi de "subsidiarietat". Els articles 149 i 150 del Tractat disposen que el paper de la Comunitat és contribuir al desenvolupament d'una educació de qualitat fomentant la cooperació entre els Estats membres, i si fos necessari, complementant les seves accions.

Fent un balanç de l'evolució de la Dimensió Europea de l'Educació i de la cooperació comunitària en temes educatius, s'observa que fins i tot en els últims textos més recents de la Comunitat, on es constaten avenços comunitaris, en general es mostra una preocupació i respecte cap als sistemes educatius nacionals, i un temor a què la Comunitat Europea suplanti les accions dels països membres. Per això, l'acció de la Comunitat continua sent subsidiària i pot proposar accions complementàries, però respectant sempre la diversitat de cada país membre i les seves iniciatives.

Les causes d'aquesta manca d'unificació dels sistemes educatius europeus rau en la riquesa que suposa la diversitat i l'especificitat d'aquests sistemes educatius de cadascun dels Estats membres. Són el resultat de processos històrics, socials i culturals diversos, i no és fàcil establir criteris unificadors, sobretot si això significa que perdin autonomia.

Així doncs, com a conclusió, el desenvolupament de la política educativa en la Comunitat Europea fins l'actualitat, malgrat ha avançat en els últims anys, ha estat lent i poc consistent. Això s'ha degut a la manca d'efectivitat dels acords presos en els diferents organismes europeus, a causa de la seva escassa vinculació pel conjunt dels Estats membres.

Però, en la mesura que es vagi avançant en la idea de l'"Europa dels ciutadans" i s'impulsi la Dimensió Europea en tots els àmbits de la ciutadania, serà imprescindible donar un major protagonisme a les polítiques comunitàries en matèria social, i això exigirà establir una política global en el camp educatiu. (Calzada i Gutiérrez, 1989)

7. L'aplicació de les decisions europees sobre educació en la legislació espanyola.

L'aplicació de les decisions europees en matèria d'educació a la legislació del nostre Estat ha estat lenta i tardana. Malgrat l'obligatorietat escolar es va promulgar el 1857 i el 1964 es va fer extensiu fins els 14 anys, no va ser fins mitjans de la dècada dels 80 del segle passat quan es va fer realitat.

La Ley General de Educación de 1970 va suposar l'inici de la superació del gran retard històric del sistema educatiu espanyol. I la Ley Orgánica del Derecho a la Educación va proporcionar un nou i decidit impuls a aquest procés de modernització educativa en reconèixer el dret a l'educació.

El 1990 la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo va establir en 10 anys el període d'obligatorietat escolar i va aportar prestigi social a la formació professional. La qual cosa permetria equiparar l'Estat Espanyol amb els països més avançats del seu entorn. Com a conseqüència d'aquesta voluntat expressada a la llei, a finals del S.XX s'havia aconseguit que tots els joves espanyols assistissin als centres educatius almenys entre els 6 i els 16 anys, i que molts d'ells comencessin abans la seva escolarització i la prolonguessin després. S'havia escurçat així una distància molt important amb els països de la UE, en la que Espanya s'havia integrat el 1986.

Malgrat aquestes fites inqüestionables, des de mitjans de la dècada dels 90 es va veure la necessitat de millorar la qualitat de l'educació dels adolescents. Es van portar a terme diverses avaluacions respecte la reforma experimental dels ensenyaments mitjans durant els anys 80. A més, la participació espanyola en alguns estudis internacionals durant els inicis dels 90 van evidenciar uns nivells insuficients de rendiment respecte a altres països europeus. En conseqüència, el 1995 es va aprovar la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, amb l'objectiu de desenvolupar més extensament algunes de les disposicions establertes en la LOGSE orientades a la millora de la qualitat i la participació. L'any 2002 es va donar un pas més en la mateixa direcció mitjançant la promulgació de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE).

La LOCE pretenia incidir en millorar la qualitat de l'educació, i apropar la situació del nostre sistema educatiu i la realitat educativa espanyola als nivells europeus. En el mateix pròleg de la llei s'afirmava que la plena integració d'Espanya en el context europeu comporta la necessitat d'una major obertura i exigeix un major grau d'homologació per adaptar-se a les noves exigències i procediments de cooperació existents a la UE. Al títol II de la llei es regulaven els ensenyaments especialitzats en idiomes, amb la finalitat d'adaptar-los a les exigències de la UE.

Finalment, cal subratllar que la LOE, la implantació de la qual es retardarà fins la tardor de 2007, suposa un comprimís amb els objectius educatius plantejats per la UE per als propers anys. El procés de construcció europea està comportant una certa convergència dels sistemes educatius i de formació, que s'ha traduït en l'establiment d'uns objectius educatius comuns per aquest inici del segle XXI.

En primer lloc, la UE s'ha proposat millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes educatius i de formació, la qual cosa implica millorar la capacitat dels docents, desenvolupar les actituds necessàries per la societat del coneixement, garantir l'accés de tots a les tecnologies de la informació i la comunicació, augmentar les matriculacions dels estudis científics i tècnics i aprofitar al màxim els recursos disponibles, augmentant la inversió en recursos humans.

En segon lloc, s'ha plantejat facilitar l'accés generalitzat als sistemes educatius i de formació, cosa que suposa construir un entorn d'aprenentatge obert, fer l'aprenentatge més atractiu i promocionar la ciutadania activa, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

Finalment i en tercer lloc, la UE s'ha marcat l'objectiu d'obrir aquests sistemes al món exterior, la qual cosa exigeix reforçar els llaços amb la vida laboral, amb la recerca i amb la societat en general, desenvolupar l'esperit emprenedor, millorar l'aprenentatge d'idiomes estrangers, augmentar la mobilitat i els intercanvis i reforçar la cooperació europea.

El sistema educatiu espanyol ha d'acomodar les seves actuacions a la consecució d'aquests objectius compartits amb els seus socis europeus de la UE, que és el que la

LOE pretén. Per tant, una de les novetats d'aquesta llei consisteix en la introducció d'una nova matèria en el currículum anomenada "Educació per a la ciutadania", que s'impartirà a primària, secundària i batxillerat. La seva finalitat se centra en oferir a tots els estudiants un espai de reflexió, anàlisi i estudi de les característiques i el funcionament d'un règim democràtic, dels principis de les constitucions espanyola i europea, i els valors que constitueixen la ciutadania democràtica.

La LOE també regula l'aprenentatge d'idiomes, al capítol VII, disposant que serà organitzat per les escoles oficials d'idiomes i s'adequaran al que estableixi la UE. A l'article 59.1 s'especifica: "Las enseñanzas de idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado". L'article 60.2 diu: "Las escuelas oficiales de idiomas fomentarán especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la UE, de las lenguas cooficiales existentes en España y del español como lengua extranjera".

Tenint en compte tots aquests objectius i novetats que suposarà la implantació de la LOE, es pot afirmar que comportarà un gran pas en la convergència europea de l'educació en un futur proper.

8. Situació del procés de ratificació de la Constitució Europea.

El 29 d'octubre de 2004, els Caps d'Estat o de Govern dels 25 Estats membres i dels 3 països candidats, van signar un Tractat pel qual s'institueix una Constitució Europea, essent aprovat per unanimitat el 18 de juny d'aquell mateix any.

El Tractat només pot entrar en vigor un cop hagi estat aprovat o ratificat per cadascun dels Estats membres. D'acord amb les tradicions jurídiques i històriques dels països, els procediments de ratificació previstos poden ser de dos tipus: a través de referèndum o per aprovació parlamentària. Aquestes dues fórmules poden mostrar variacions entre els països o incloure requisits, com per exemple, que la ratificació del Tractat requereixi una adaptació prèvia de la Constitució nacional degut al contingut del text.

Però la realitat és que el procés de ratificació no s'ha completat amb èxit. A França i els Països Baixos els ciutadans no van acceptar el text de la Constitució, el 29 de maig i l'1 de juny, respectivament. Després d'aquests resultats, el Consell Europeu del 16 i 17 de juny de 2005 va considerar que la data de l'1 de novembre de 2006, inicialment prevista per examinar l'estat de les ratificacions, ja no era realista, perquè els països que no ho havien ratificat, no podien donar una resposta abans de mitjans del 2007.

En la darrera cimera de Caps d'Estat i de Govern, finalitzada el 16 de juny de 2006 a Brussel·les, s'ha acordat elaborar una estratègia sobre el futur de la Constitució, que s'ha encarregat a Ángela Merkel, la cancellera alemanya, que presidirà la UE durant el primer semestre de 2007. Merkel haurà d'elaborar un "full de ruta" que podrà incloure modificacions del text o el canvi del nom. Les successives presidències, Portugal i Eslovènia, continuaran les negociacions entre els Estats que l'han aprovat i els que no l'han ratificat o es neguen a posar-la a votació. Finalment, la presidència francesa, durant el segon semestre de 2008, presentarà una proposta de síntesi sobre la ratificació de la Constitució.

Així doncs, actualment ens trobem en un període de reflexió, explicació i debat del text de la Constitució Europea en tots els Estats membres. Per tant, el procés de ratificació

no ha estat abandonat. Tan sols cal ajornar el calendari i adaptar-lo per a una futura ratificació.

9. Conceptualització i limitacions de la ciutadania europea en l'actualitat.

Havent fet esment del concepte de Dimensió Europea de l'Educació, de l'evolució de les decisions europees en matèria educativa, així com la seva aplicació en la legislació de l'Estat Espanyol, i del procés de ratificació de la Constitució Europea, finalitzem aquest apartat amb la conceptualització de la ciutadania europea entre els adolescents.

Com s'ha esmentat anteriorment, aquest estudi té com a objectiu analitzar si la identitat europea es pot fomentar a través de l'ensenyament de la ciutadania europea. A més, es considera que sense l'existència d'aquesta ciutadania europea no pot existir la consegüent identitat. Per aquests motius, resulta de cabdal importància definir breument el concepte de ciutadania europea del qual partim.

Existeixen dues concepcions bàsiques de ciutadania europea. Una més basada en els aspectes purament legals, en els drets i els deures dels ciutadans, que prové de la tradició liberal; i l'altra centrada en aspectes socials i psicològics, que estableix un vincle amb la identitat política i la dimensió participativa. Aquesta darrera concepció estaria en la línia de la tradició cívica o republicana.

El concepte de Borja, Dourthe i Peugeot (2001) s'inclouria dins el primer grup. Per aquests autors la ciutadania europea s'ha d'entendre com l'estatut del ciutadà europeu, que té drets cívics, socials i polítics²¹ i les seves responsabilitats correlatives, que representa un avenç i no un retrocés respecte a l'estatut de ciutadà del seu Estat.

Però aquest estudi no es basa en una definició formal de ciutadania europea, sinó en el concepte psicològic²², que està format per una combinació de cognicions, emocions i comportaments. Es tracta d'una conceptualització molt més rica, que ens interessa

²¹ Definició de ciutadania basat en el concepte de T.H.Marshall: Són ciutadans tots els membres d'una comunitat. Tots els que posseeixen aquest estatus són iguals respecte als drets i deures que aquest comporta. Per Marshall la ciutadania comporta tres tipus de drets: els civils, els polítics i els socials; que s'han anat desenvolupant al llarg dels tres segles passats: els drets civils al S.XVIII, els drets polítics al S.XIX, i els drets socials al S.XX. A: "Citizenship in Schools" (1991), Ken Fogelman. London, David Fulton Publishers.

²² Dekker va parlar d'una distinció entre la ciutadania com a concepte legal i la ciutadania com a concepte polític-psicològic. El concepte legal faria referència als drets i les obligacions dels ciutadans, que és al que s'hem referit fins ara, i en canvi, el concepte psicològic de ciutadania estaria format per una combinació de cognicions, emocions i comportaments. Dekker, H. (1993).

principalment per la relació que estableix entre la ciutadania europea i la formació de la identitat europea. En aquesta línia, Francesc Pedró aporta una dimensió nova al concepte psicològic: la cohesió social. Així doncs, la ciutadania comprendria quatre dimensions: l'estatus legal, la identitat política, la participació ciutadana i la cohesió social, entesa no com una necessària homogeneïtat entre els ciutadans, sinó com l'existència d'assumptes i preocupacions comunes.

Al capdavant, partint d'aquest concepte psicològic, és necessari plantejar-se l'existència real d'aquesta ciutadania europea.

Per Dekker, el concepte legal de ciutadania europea existeix i es va establir a Maastricht el 1992. Aquesta ciutadania comprèn cinc drets cívics i polítics: el dret de lliure moviment o residència dins els Estats membres de la Unió, el dret de votar i ser elegit en les eleccions municipals i en les del Parlament Europeu en l'Estat membre de residència, el dret a la protecció consular o diplomàtica per altres Estats membres, el dret de petició al Parlament Europeu; i el dret de petició i de recurs davant el Defensor del Poble europeu. Considerem que, avui dia, ningú posa en dubte l'existència d'aquesta ciutadania europea.

En canvi, no podem dir el mateix del concepte psicològic, que inclouria els coneixements, les opinions, les actituds, els valors, les intencions de comportament i les relacions dels ciutadans amb les entitats polítiques i els ciutadans d'altres Estats. Rosales (2000), per exemple, afirma que no existeix la ciutadania europea. El fet que es discuteixi sobre la dimensió cívica o ciutadana de l'Europa política no és suficient per provar la realitat d'un públic de ciutadans. A més, entre els europeus no es comparteix una identitat comuna, ni un projecte polític, ni de societat. Rosales reconeix que amb el Tractat de Maastricht s'instaura una ciutadania en la Unió Europea, però superposada a les ciutadanes nacionals. Segons aquest autor, la ciutadania de la Unió atorga a tota persona que ostenti la nacionalitat dels Estats membres drets addicionals i protecció, però en cap cas substitueix la ciutadania nacional. La ciutadania col·lectiva europea no fonamenta un projecte polític, sinó que és el projecte polític el que tracta de crear una identitat comuna perquè existeixi aquesta ciutadania europea.

Estem d'acord, en part, amb Rosales en què no es pot afirmar l'existència d'una condició absoluta de ciutadania europea entre tots els ciutadans; però sí creiem que existeixen diferents nivells de ciutadania europea, que amb el temps esperem que arrelin d'una forma homogènia i contundent en la consciència dels europeus.

No obstant, és necessari subratllar que la ciutadania europea es troba amb diverses limitacions en el seu procés de desenvolupament, ja sigui des del seu concepte legal, com psicològic.

Un primer límit legal estaria establert per les ciutadanes dels Estats membres. La ciutadania de la Unió està totalment determinada per les ciutadanes nacionals. No és la UE, sinó els Estats membres, els qui decideixen qui rep els privilegis de la ciutadania europea. La raó d'això és la intenció de mantenir un lligam directe entre els Estats i els seus nacionals i excloure qualsevol possibilitat d'expansió dels drets de la Unió sota el context d'aquesta relació (Evans, 1995). S'ha de tenir present que el Tractat d'Amsterdam (1997) tan sols va aportar l'article 8 en termes de ciutadania europea al Tractat de Maastricht. Aquest explica clarament que la ciutadania de la Unió complementarà i no reemplaçarà la ciutadania nacional. Com afirmen Dunkerley, Hodgson, Konopacki, Spybey i Thompson (2002), amb aquest article es reforça la sobirania dels Estats membres i s'emfatitza un model d'Unió Europea com a unió dels Estats²³.

Per altra banda, tot i que als Tractats de Maastricht i d'Àmsterdam es menciona el fet regional en l'organització i el funcionament de les institucions de la UE, s'ha de reconèixer que "l'Europa de les Regions" és una construcció més formal que real. El Comitè de les Regions és un òrgan de caràcter consultiu, que reclama competències i una major participació en la presa de decisions. Així doncs, la realitat que es construeix és una "Europa de les Nacions", que determina la ciutadania a nivell de cadascun dels seus Estats membres, i deixa molt poc marge a les Regions.

²³ Els autors (2002) afirmen que en el futur, el rol del nacionalisme seguirà essent prominent. Les nacions i el nacionalisme seguiran sent jugadors claus en la societat europea durant algun temps.

Però la ciutadania europea té altres limitacions. El principal repte en què es troba avui és la mancança, en aquests moments, d'una autèntica societat civil en l'àmbit europeu. No existeixen partits polítics transnacionals²⁴ en les eleccions europees ni tampoc grans associacions d'àmbit europeu. La societat civil és aquell espai social i polític ocupat per grups, organitzacions i individus relativament autònoms de l'Estat, que persegueixen donar suport o contrarestar determinades accions d'aquest, així com articular valors i crear noves associacions i solidaritats a través de la persecució dels seus interessos (Redoli, 1996). L'existència de la societat civil és indispensable per l'existència de la democràcia, i per tant, per l'emergència de la ciutadania. Potenciar la societat civil donarà lloc a una cultura política participativa, on el sistema de creences, símbols i valors compartits pels europeus siguin identificats com quelcom comú que ens uneix en mig de les nostres diferències.

En la mateixa línia, Massimo La Torre (La Torre, 1998) afirma que no existeix el "poble" europeu, ni la nació europea, ni els elements subjectius (el sentit de la identitat col·lectiva), ni les condicions objectives que ho produeixin (com ara les condicions d'homogeneïtat nacional-culturals, que la gent tingui una cultura compartida, una història, uns mitjans de comunicació de masses²⁵, etc). Per a alguns el fet que no existeixi aquest "poble" europeu és qüestió de temps, però altres fins i tot prefereixen que no arribi a existir mai, ja que opinen que la integració no ha de comportar la creació d'aquest "poble" europeu, sinó tan sols una unió més propera entre els pobles d'Europa. Però La Torre ens recorda que si no existeix aquest *demos* europeu tampoc pot existir una democràcia a nivell europeu. Donar més poder al Parlament Europeu no és una solució al tema de la ciutadania, i pot fomentar, en canvi, el problema de la legitimitat en la Comunitat. Un Parlament sense poble és impossible i despòtic.

²⁴ Malgrat hi ha formacions que es defineixen com a partits europeus, com per exemple, el Partit Popular Europeu, el Partit Socialista Europeu o el Partit Liberal Demòcrata i Reformista Europeu, en realitat són grups parlamentaris presents a l'Europarlament d'Estrasburg formats per l'agrupació de diferents partits nacionals. Els veritables partits polítics europeus hauran d'unir i organitzar els ciutadans per tal de consolidar valors, per assumir responsabilitats de govern, i per dur a terme projectes i programes. Actualment, els partits « europeus » continuen ancorats en realitats i interessos nacionals i no són capaços d'actuar en diversos territoris.

²⁵ Machill, Beiler i Fischer (2006) en un estudi sobre el tractament dels temes d'Europa en els mitjans de comunicació dels diferents Estats membres, afirmen que no existeix ni una llengua europea comuna ni mitjans de comunicació europeus, les dues principals condicions perquè es creï una esfera pública europea.

La joventut és clau en la formació de la ciutadania europea. Els joves veuen acceptada la seva condició de ciutadans formals, és a dir, de persones a les quals se'ls reconeix els seus drets i obligacions, però troben importants dificultats per participar activament en la vida cívica de la seva societat. Això és degut a que les adversitats econòmiques i socials limiten dramàticament la seva independència, i per tant, la seva autonomia personal; requisit indispensable per l'exercici ple de l'estatus de ciutadà. (Crouch and Colin, 1999) És necessari, per tant, que els joves participin directament en les esferes polítiques, econòmiques, socials i culturals, i que les institucions europees disposin dels mecanismes suficients com per fer efectiva aquesta participació. Les associacions europees juvenils en l'àmbit europeu també poden fomentar un model participatiu del sistema polític de la UE. En aquest sentit, el Fòrum Europeu de la Joventut (YFJ) desenvolupa un paper fonamental a l'hora de donar suport al moviment associatiu juvenil europeu²⁶.

A mode de conclusió, recordem que “la Unió Europea només tindrà un desenvolupament democràtic si fa possible la ciutadania europea” (Borja, Dourhe i Peugeot, 2001). Per exercir la ciutadania política es necessiten institucions representatives i mecanismes participatius a l'abast de la població. Però la ciutadania no només és això. Aquesta no serà plenament efectiva si els drets polítics no van acompanyats d'un conjunt de drets econòmics, socials i culturals que permetin la participació real en els assumptes generals. Per a tot això és necessària l'elaboració d'una Constitució Europea, que compregui tots els principis bàsics de la ciutadania de la Unió, així com els drets i deures dels ciutadans. Però, com s'ha comprovat, aquesta no ha estat acceptada i legitimada en tots els Estats membres. També és necessari que es desenvolupi la democràcia representativa, on les iniciatives ciutadanes prenguin cos i influeixin en els tractats i les decisions polítiques. S'ha de crear també a la Unió Europea un sistema comú de drets socials fonamentals, una regulació europea de les tecnologies de la informació i de la comunicació, així com dels serveis d'interès general.

²⁶ El Forum Europeu de la Joventut es va establir a Brusel·les el 1996 i és l'única plataforma juvenil paneuropea. Els seus membres; entre consells nacionals de joventut i organitzacions juvenils internacionals no governamentals; donen lloc a una estructura juvenil de caràcter democràtic i representatiu a Europa i a la màxima expressió europea del moviment associatiu juvenil.

Cal reconèixer que existeixen una gran diversitat de polítiques sectorials que influeixen positivament en la construcció de la ciutadania europea, com són els Fons Estructurals, el Fons de Cohesió, programes específics contra l'exclusió social, programes educatius i culturals (Erasmus, Commett, etc), programes urbans i territorials específics (Urban, Recite), programes de salut i medi ambient, iniciatives de fort impacte social o cultural, etc. Totes aquestes accions són importants perquè contribueixen al desenvolupament de xarxes europees en les que participa la societat civil. També podem esmentar altres mesures que fomenten aquesta identitat per la ciutadania europea, com poden ser: el passaport i el permís de conduir homologats, l'himne i la bandera, la proclamació de municipis europeus, etc. Però totes aquestes petites accions tindran un efecte en la consciència col.lectiva si es desenvolupen dins un marc polític i institucional. I per això manca una Declaració de drets del ciutadà europeu i una Constitució.

També s'hauria de crear un Estatut del ciutadà europeu per als estrangers residents als països de la UE, que suposés la possessió dels mateixos drets mentre visquin en algun dels països membres. D'altra banda, es requereixen polítiques comunitàries en matèria fiscal, laboral, de balança social, etc; i multiplicar-se els mecanismes de petició i consulta entre els ciutadans i les institucions europees.

La Unió Europea és una unió política, econòmica i cada cop més social, on es prenen decisions cada vegada més importants que afecten la vida dels europeus; però aquesta no funcionarà si no es crea un àmbit de participació política i de cohesió social que legitimi les institucions europees. Si no arrela plenament aquesta ciutadania europea, que podem afirmar que encara no està instaurada plenament, i es fomenta la identitat europea entre els ciutadans, la UE viurà en crisi permanent perquè les institucions cada cop prendran més decisions i les societats cada vegada les acceptaran menys i els resultaran més llunyanes. Sense l'assoliment d'una ciutadania plena i una identitat europea la UE no podrà funcionar.