

**notas y documentos**

**0091**



**DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZA PRIMARIA  
CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION  
DIDACTICA**

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

**EDUCACION CIVICA - EUROPEA**



## PUBLICACIONES DEL CEDODEP

PEDIDOS:

C/ Pedro de Valdivia, 38-2.º

MADRID - 6

Descuento del 25 %.

a los Señores Maestros

# NOTAS Y DOCUMENTOS

---

## EDUCACION CIVICA EUROPEA

Por

Ambrosio J. PULPILLO RUIZ

Secretario del CEDODEP

**N.º 24**

**1970**

CENTRO DE DOCUMENTACION Y ORIENTACION DIDACTICA DE E. P.

M A D R I D

## SUMARIO

	<i>Págs.</i>
JUSTIFICACION ... ..	3
UN POCO DE HISTORIA ... ..	4
LA CAMPAÑA DE EDUCACION CIVICA-EUROPEA ... ..	6
LA EDUCACION Y EL CIVISMO EUROPEO. Introducción al Coloquio de Royaumont ... ..	8
METODOLOGIA DE LA EDUCACION CIVICA EUROPEA ... ..	12
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CLAVE DEL CIVISMO EUROPEO ... ..	17
ESTEREOTIPOS NACIONALES Y CIVISMO EUROPEO. Introducción al estudio de los estereotipos ... ..	22
GENESIS DE LOS PREJUICIOS RACIALES Y NACIONALES EN EL NIÑO ... ..	26
EXPLICACION SOCIOLOGICA DE LOS PREJUICIOS Y SUS EFECTOS ... ..	32
RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES DE LOS TRES ULTIMOS ENCUENTROS INTERNACIONALES SOBRE "CIVISMO EUROPEO" ... ..	39
LA ESCUELA Y EL BACHILLERATO EUROPEOS ... ..	42
DOCUMETACION DIDACTICA ... ..	43
BIBLIOGRAFIA ANALITICA ... ..	45

## JUSTIFICACION

*Desde el instante en que el individuo se encuentra dentro de un estado de derecho se convierte en ciudadano, con una serie de obligaciones y deberes que vienen a constituir el conjunto de relaciones jurídicas, cuyo mantenimiento garantiza la convivencia en un orden impuesto sin violencias, dotado de una libertad responsable y garantizado por unas normas o leyes, que se han de aceptar por convicción y que se extienden a la moral pública, social y política principalmente.*

*Todo ello precisa de una preparación y ejercitación, que se llama civismo o educación cívica, y que desde el punto de vista histórico ha tenido como principal característica el referirse a una nación o estado; cuando los pueblos o los países se organizaban políticamente con más o menos independencia unos de otros. Pero hoy, que caminamos todos hacia la universalización, si no queremos ir más lejos y plantearnos ya los problemas de la planetización, hemos de tomar en serio otro tipo de civismo más amplio, el civismo internacional, que trate de formar al individuo como «ciudadano del mundo», única forma de acabar con las discordias y las guerras.*

*Por lo que a los europeos se refiere, como la Europa de las patrias parece, por fin, haber encontrado la vía de la Europa multinacional, ya sea en forma de federación o de unión, se precisa con urgencia, y creemos que como primera y fundamental etapa, establecer las bases del verdadero civismo europeo o, lo que es lo mismo, que los educadores europeos adoptemos una postura positiva a tal respecto, facilitando a los futuros ciudadanos el bagaje de ideas y comportamientos precisos para ello.*

*Los primeros cimientos, y puede decirse también que el andamiaje, están ya colocados, como podrá verse en este trabajo, cuya principal finalidad consiste en divulgarlos entre nosotros, si es que ya no lo estuviesen suficientemente. Queremos igualmente poner al día a los educadores españoles sobre un tema tan interesante, que el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa ha considerado como una de sus principales preocupaciones. El CEDODEP, al dedicar este número de su revista NOTAS Y DOCUMENTOS al «civismo europeo», intenta así contribuir en su medida a tan importante tarea.*

*Madrid, 1970.*

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ  
Secretario del CEDODEP

## UN POCO DE HISTORIA

Aunque la idea de una Europa unida sea más antigua, el deseo "de realizar una unión más estrecha para salvaguardar y promover los ideales y los principios que constituyen su patrimonio común y favorecer su progreso económico y social" no nace hasta que en 5 de mayo de 1949 diez estados europeos fundan el llamado Consejo de Europa. Estrechamente ligados a ese deseo y a este hecho surgen entonces los siguientes contactos y reuniones intergubernamentales directamente consagrados al civismo y la educación europea:

- En 1949, en el Reino Unido; en 1950, en Francia, y en 1951, en Holanda, se tra a el tema de "La civilización europea y la escuela".
- En 1952, en Brujas, se estudia "El problema del civismo europeo en las escuelas secundarias". Aquí queda establecido que el civismo, como "deseo de vivir juntos", comprende, al menos:
  - a) la adhesión consciente por parte de los ciudadanos a una entidad política que es considerada como natural, durable y distinta;
  - b) el acatamiento a un ideal moral y político encarnado en la vida de la comunidad;
  - c) la voluntad de asegurar el presente y el futuro de esta comunidad dentro de una disciplina colectiva.

A tales efectos, el concepto de Europa implica:

- a) una región geográfica con límites inciertos y en donde la comunidad de destino es innegable en el momento actual;

- b) una entidad política naciente, en la que la evolución es imprevisible y que sin sacrificar sus múltiples y diversas características se constituye actualmente en varios círculos concéntricos;
- c) una sociedad histórica, que modelada por el cristianismo y el humanismo se concretiza en un régimen cívico que aproximativamente se puede llamar "democracia".

Para todo ello es necesario aceptar los siguientes postulados fundamentales:

- 1) Reglas iguales para todos.
- 2) Una vida política basada en principios morales.
- 3) El régimen democrático fundado sobre el relativismo político.
- 4) Multiplicidad de poderes públicos.
- 5) La sociedad europea, en contraposición a otras, acepta no solamente las diversidades, sino también las oposiciones.

Y apoyarse en:

1. Respeto al individuo.
2. Respeto a la familia.
3. Respeto a la asociación.
4. Respeto a la cultura.

- En 1953, en Nancy, se trata de "La presentación de la idea europea en la escuela primaria y en las escuelas normales". En este seminario, los Inspectores de Enseñanza Primaria perfilan los elementos constitutivos de la civilización europea sobre la base de "el respeto sagrado a la persona humana, a la primacía del espíritu, a la libertad de opinión y a la libre expresión de las ideas, la resistencia a la opresión, la afirmación de los dere-

chos del individuo como valor social y la afirmación de la eficacia de la razón como instrumento de conocimiento”.

— En 1956, en el Reino Unido (Twickenham), se considera “La idea europea en acción, pasado y presente”.

— En 1961, en Florencia, se establecen los principios fundamentales de la educación cívica con respecto al ciudadano europeo. Estos principios son los siguientes :

- 1) El respeto a los seres humanos, tanto como individuos como miembros de grupos sociales y nacionales, que implica el sentido de la responsabilidad personal y la adhesión activa a los derechos fundamentales del hombre, tal y como han sido formulados en la Convención Europea de los Derechos del Hombre.
- 2) El sentido de los valores morales y espirituales.
- 3) La necesidad de espíritu crítico y de un pensamiento claro e imparcial.
- 4) La fe en el valor de las instituciones, de las leyes y de los modos de vivir democráticos, así como la resolución de defender y mejorar todo esto.

5) El espíritu de comprensión hacia otras naciones, principalmente respecto de aquellas que comparten nuestro patrimonio común europeo, sin que ello signifique disminución del patriotismo.

6) La voluntad de subordinar los intereses particulares al bien general de la comunidad europea.

7) La voluntad de resistir a la opresión, proceda de donde proceda.

8) La fidelidad a los pactos firmados y el franco reconocimiento de la viculación hacia los acuerdos suscritos en el cuadro de la comunidad internacional.

9) El reconocimiento de la necesidad de cooperación de cada país con las distintas naciones.

En el terreno de los medios, también en Florencia, se trató de la posibilidad de considerar el “civismo europeo” como materia especial o dentro del marco de otras disciplinas, tales como la instrucción religiosa, asuntos contemporáneos, historia, geografía, lenguas vivas, literatura, etc.

A. P.

## LA CAMPAÑA DE EDUCACION CIVICA EUROPEA

En 1 de enero de 1962 se crea el Consejo de Cooperación Cultural, dentro del Consejo de Europa, y los esfuerzos llevados a cabo por este organismo, ya mencionados, se unen a los de otros (no gubernamentales), tales como las Comunidades Europeas y muy principalmente el Centro Europeo de la Cultura de Ginebra (\*), que venía funcionando en la misma dirección desde 1955 y que a partir de 1962 hasta 1967 ha celebrado 16 seminarios en diversas capitales y poblaciones de Europa; en 1968 y 1969, cinco cada año, y el último ha tenido lugar en París, en la sede del Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sévres, en la primera quincena de febrero.

Es interesante, como punto de partida de todas estas reuniones, dar a conocer una especie de llamamiento hecho por D. de Rougemont, que transcribimos a continuación (\*\*):

“Europa comienza por la organización: Consejo de Europa, Mercado Común. Sólo vivirá si permanece viva en sus ciudadanos, conscientes de sus deberes (para con ese gran conjunto que es su civilización) y de sus derechos, que sólo la unión podrá asegurarlos en el futuro.

Sin embargo, ¿cómo se puede ser ciudadano de un país que no existe como tal, puesto que no tiene aún instituciones, política común y gobierno?

No existe Europa sin civismo europeo. Pero tampoco ciudadanos europeos sin una Europa constituida.

Otra vez la historia del huevo y de la gallina: ¿quién ha sido primero? El huevo, ¿pero qué gallina lo puso? La gallina, ¿pero de qué huevo nació? Así Europa, que todavía está sin ‘hacer’, y el ciudadano, que todavía no es europeo, se consideran como la posible gallina y el huevo virtual, y cada uno le dice al otro: ¡Existes tú primero! ¡Yo existiré, naturalmente, después, pero te corresponde a ti empezar!

Este diálogo es el de todo engendramiento, y a pesar de lo que dijo Zenón de Elea, a menudo terminan produciéndose nacimientos reales.

El motivo de nuestra Campaña de Educación Cívica Europea es la necesidad de salir de este

(\*) Cfr. *Civisme et éducation européenne dans l'enseignement primaire et secondaire*. Public. du Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe. “L'education en Europe”. Serie II, núm. 2. Strasbourg, 1963.

(\*\*) Tomado del núm. 4 del “Bulletin du Centre Européen de la Culture”, septembre 1964, 10<sup>eme</sup> année, págs. 1 a 7.

sofisma teórico oponiendo dos realidades todavía por nacer.

El medio práctico para salir de ello nos ha parecido apoyarnos en algo que existe ya y que desempeña un papel importante en la vida de cada europeo: la Escuela.

Europa, pues, se hará si lo quieren sus ciudadanos. La Escuela se encargaba en cada Estado de hacer ciudadanos para la nación. Y sabemos que lo ha logrado, pero lo hemos pagado con las dos guerras mundiales. ¿Por qué no lograr lo mismo por Europa y por la paz europea?

Para salir del círculo vicioso donde los escépticos se ven encerrados, los militantes de la Europa libremente federada—es decir, sólidamente unida en sus fecundas diversidades—han decidido empezar por la Escuela y atacar el problema concreto con ayuda de los educadores.

\* \* \*

Tuvo lugar una primera reunión en Ginebra, en mayo de 1961, para estudiar las posibilidades de enseñanza de un civismo europeo.

Esto ha dado origen a un Comité de acción donde están representados el Consejo de Europa, las Comunidades Europeas, el Día Europeo de las Escuelas, la Asociación Europea de Educadores, representantes de diversos Ministerios de Educación Nacional, el Centro Europeo de la Cultura asegurando el secretariado de la empresa, que ya ha preparado diversas publicaciones.

El Comité ha lanzado la Campaña de Educación Cívica Europea desde el otoño de 1961.

El programa de la Campaña comprendía cuatro actividades principales: una encuesta sobre la situación de la enseñanza cívica en los países de la Europa del Oeste; pruebas de formación de los maestros de primero y segundo grado de la enseñanza; publicaciones; un Centro de documentación pedagógica europea.

\* \* \*

La encuesta sobre el estado de la educación cívica ha sido realizada desde enero de 1962 en 19 estados por medio del secretariado de la Campaña. Sus resultados han sido publicados en 1963. Todos los gobiernos consultados, sin excepción, han respondido de una forma a veces muy detallada, dando pruebas de una comprensión realista del problema.

La encuesta ha hecho ver:

- 1.º Un desinterés claro de los alumnos por la cosa pública y por las lecciones que a ella se refieren.
- 2.º Una carencia de educación cívica: donde la hay se limita a describir las instituciones, pero no presenta los problemas vivos y reales de la vida pública.
- 3.º La necesidad reconocida en todas partes de una educación cívica más concreta, sin la cual no existe la democracia.
- 4.º La falta de preparación de los educadores, que piden estar mejor informados y formados.

\* \* \*

A fin de responder a los deseos así expresados y a la demanda de numerosos educadores han sido preparadas por el Comité y realizadas por el secretariado de la Campaña "pruebas de formación para educadores" desde la primavera de 1962.

La tarea de la Campaña es inmensa; hay en nuestros diversos países cientos de miles de educadores. Para llegar a ellos, ¿por dónde habíamos de empezar?

Por un reagrupamiento, en primer lugar, de los que han tomado conciencia de estos problemas.

Por actividades de discusión, de información, de experimentación en las escuelas locales (lecciones tipos dadas sobre los temas de la prueba), pruebas realizadas sucesivamente en todos los países de Europa. Y refiriéndose a las siguientes materias: Historia, Geografía, Educación Política, Artes, Ciencias, Literatura, Idiomas.

Para organizar estas actividades se ha buscado el apoyo de los gobiernos, de las autoridades municipales, de los directores e inspectores encargados de la organización escolar y, por fin, los mismos educadores. Por todas partes, hasta ahora, el interés declarado y la ayuda aportada han sido extremadamente alentadores; ya sea en Bruselas, Tutzing, Zurich, La Haya, Oosterbeek, Calw, la acogida más afectuosa ha sido dispensada a nuestras pruebas por las autoridades locales, regionales y nacionales.

El secretariado de la Campaña expresa aquí su viva gratitud a todas las personalidades—desde el ministro al alcalde o burgomaestre—que le han permitido la organización de estas pruebas, así como a las Comunidades Europeas y al Consejo de Europa, que han aportado a la Campaña su apoyo material y moral.

El papel de cada acción es:

- 1.º Discutir el problema de la enseñanza cívica *en un campo preciso*, en una rama existente de la enseñanza actual, y ver cómo presentar la materia del programa bajo un punto de vista europeo, quedando dentro de lo concreto de la situación local o nacional.
- 2.º Experimentar en las escuelas, por lecciones efectivamente dadas, los métodos e informaciones previamente puestos a punto.
- 3.º Incitar a los participantes a ampliar esta acción con sus propios medios, es decir, organizar a su vez pruebas, encuentros en su institución, su ciudad, su región, tomando para ello la iniciativa."

A. P.

## LA EDUCACION Y EL CIVISMO EUROPEO

### Introducción al coloquio de Royaumont

por  
JEAN CAPELLE

*Director general de Pedagogía, de Enseñanzas escolares y de Orientación. Ministerio de Educación Nacional, París*

(Boletín Centre Européen de la Culture: "La Campagne d'Education Civique Européenne", número 4, septiembre 1964, págs. 12-17.)

Un conjunto de hechos atestigua con brillantez que Europa se construye ante nuestros ojos: la libre circulación del carbón y del acero, la interconexión de redes de distribución de electricidad, la mancomunidad EUROP de vagones que circulan por las vías férreas de nuestros países, la investigación nuclear organizada por la EURATOM, el Mercado Común con sus inmensas consecuencias, etc.

Ante estos resultados uno está un poco sorprendido y decepcionado de que el mundo de los educadores, conocido por su riqueza de espíritus independientes y de vanguardia, no haya logrado hasta ahora aportar una contribución verdaderamente original y orgánica a la construcción de Europa.

Se puede decir, por cierto, que en los sucesos que acabamos de recordar la enseñanza de los maestros de nuestras Universidades ha desempeñado un papel de catálisis y de inspiración. Se han tomado varias iniciativas de calidad—entre ellas, la creación de numerosos institutos de estudios europeos—y en el plano de la investigación estamos orgullosos de subrayar que las Universidades se desarrollan cada vez más para ser plenamente lo que les ha hecho ser su tradición secular, hogares internacionales de ciencia y humanismo.

Pero en el plano de la educación, y en particular a favor del inmenso número de jóvenes de la escuela primaria y de escuelas secundarias o profesionales, las realizaciones europeas no están en la escala de necesidades de una juventud que espera de nosotros la herencia de una Europa viva y fraterna.

Sin embargo, los educadores no han permanecido insensibles ante estas aspiraciones. Primero, una preocupación de objetividad ha conducido a los profesores de historia, desde el día siguiente de

la guerra, a liquidar ciertos clichés viejos que envenenaban los manuales de la escuela elemental con una presentación a menudo ridícula y hasta nefasta, de personajes históricos y grupos sociales o nacionales, habitualmente adornados con todas las virtudes o todos los vicios, según estuviesen a un lado o a otro de la frontera.

*Primum non nocere* (primero no causar daño) es el primer principio que guía al médico para curar al enfermo. El educador debe naturalmente tomarlo como suyo. Pero hay que ir más lejos y preparar acciones más concretas, a fin de construir servicios de educación mejor concertados.

El sentimiento de pertenecer a una comunidad—la ciudad, la nación, la civilización—es un dato de lo que se conserva y se le debe: inspira el civismo. Este sentimiento está definido por el diccionario—en términos prudentes y vagos—como "la virtud del ciudadano" o "el fervor del buen ciudadano por el interés público".

La comunidad social a la que se ha referido el civismo ha sido, sobre todo y casi exclusivamente, la nación. El civismo ha constituido un fundamento de patriotismo, añadiéndose para esto aportaciones más efectivas. Desde Esparta, los maestros de todos los tiempos han enseñado el civismo a sus discípulos con su ejemplo y sus lecciones. Pero no hace mucho tiempo que en algunos países la instrucción cívica se ha erigido como disciplina autónoma.

Después de la última guerra los responsables de la educación, aun contra los muchos atentados que habían sido cometidos bajo la influencia de doctrinas totalitarias, aún presentes en nuestras memorias, contra el alma y la persona física de muchos ciudadanos, han querido ampliar el alcance de la enseñanza cívica. Es por lo que han insistido primero sobre el respeto de la libertad: "Formar

espíritus libres” recomienda en Francia la circular ministerial del 27 de junio de 1945 sobre la instrucción cívica. Han querido luego que fuese superado el cuadro del patriotismo nacional para ofrecer un horizonte más humano y, en consecuencia, internacional. En la misma circular se lee, en efecto:

“¿Cómo ser en pleno siglo xx un buen ciudadano de su país sin mostrar un especial interés por los sucesos de todo el mundo, sin estar alentado por el deseo de contribuir a una mejor comprensión mutua entre los pueblos? La instrucción cívica del segundo ciclo se esforzará, pues, por superar el plano nacional para alcanzar el plano internacional.”

Entre la nación y la humanidad entera hay para nosotros una amplia comunidad y al mismo tiempo concreta, que sirve de soporte a ese civismo ampliado: es Europa.

El civismo ha aparecido, particularmente a lo largo de la última década, como un factor interesante de la nueva *dinámica europea*. ¿Hay que considerarlo como el producto indirecto de un conjunto de enseñanzas concretas, que convergen en la toma de conciencia de pertenecer a una comunidad de intereses y de destino?

Sobre este tema se han celebrado numerosos coloquios; ha resultado de ello un conjunto tan variado y completo de deseos que sería inútil en esta intervención pretender añadir algo (1).

Después de tantos trabajos e ideas, ¿qué podemos hacer si no es procurar actuar?

Se trata ahora para nosotros de no reunir a esas comparsas de opereta que cantan en escena: “Partamos, partamos”, y que nunca parten...

En diversos grados, se comprueba en nuestros países una tendencia a la indiferencia cívica... No es la eventual introducción de una doctrina prefabricada del civismo europeo, incluso científicamente establecida, la que puede cambiar algo. Creo profundamente que hay que ponerse de acuerdo sobre fórmulas de acción con vistas a hacer nacer y vivificar un civismo concreto y humano, que será naturalmente variado a imagen de las naciones de Europa, pero “uno”, como es “una” la civilización nacida en Atenas, Roma, Jerusalén, y sobre la que reposa toda Europa, tanto la del Este como la del Oeste.

\* \* \*

El civismo es la actitud por la que el ciudadano expresa su devoción a la *república*. Esta interviene cerca del ciudadano por las leyes, que le aportan *garantías* y le imponen *obligaciones*. La conciencia de estas garantías y estas obligaciones desarrolla el civismo.

(1) El orador recuerda algunos encuentros, cuya lista y las principales resoluciones se han remitido a los participantes.

Es así como nuestros diversos países de Europa han modelado sus civismos nacionales.

Pero mientras no haya una *república* europea, traducida en leyes europeas, no puede existir, sin duda, un verdadero civismo europeo, sino en la imaginación y en los sueños de los poetas y de los precursores.

Pero si no se puede definir un civismo europeo y, en consecuencia, si no se puede hacer todavía una disciplina de enseñanza, ¿qué conviene hacer? ¿Cómo los educadores pueden aportar su contribución al nacimiento del civismo europeo? ¿Preparando el terreno donde germinará el día de mañana?

\* \* \*

Ante todo, primero conviene no hacer del civismo europeo un instrumento ideológico y de cruzada. Lo que es fundamental en nuestra civilización y que puede unir a los europeos es independiente de los tratados, de las alianzas e incluso de esos “accidentes de la historia” que son las fronteras políticas.

Nuestra herencia cultural, en su diversidad, está atestiguada por un patrimonio incomparable. Impregna la conciencia de los ciudadanos y los une, sean cuales fueren los regímenes sociales y políticos, aceptando los mismos valores de la persona humana, de la familia y de la moral, en el Este como en el Oeste; es por lo que una visión del civismo europeo no debería, me parece, comprender dentro de su finalidad una “reacción de defensa contra el mundo comunista”, como pudo decirse en el coloquio de Florencia. Entendamos que el civismo, surgido del fundamento común de las civilizaciones de los países europeos, no será dirigido contra las agrupaciones políticas e ideológicas como tales, pero deberá inspirar a los ciudadanos una reacción susceptible de impedir o de combatir cualquier ataque a los valores esenciales de su civilización.

Para que nazca esta conciencia de una pertenencia común creemos que después de los análisis completos y los numerosos votos, ha llegado el momento de escoger algunos motivos con los que se emprenderán acciones concertadas y continuas. Continuas, en efecto, ya que no basta cruzar el cielo europeo de brillantes relámpagos, pero efímeros, y los participantes a la reunión de Nancy, en diciembre de 1953, habían sentido esta necesidad de la continuidad, como lo justifica la conclusión siguiente de su informe: “Ellos desean poder reunirse de nuevo para confrontar los resultados prácticos adquiridos en el desarrollo de la idea europea entre el cuerpo docente y los alumnos de sus países respectivos.” Su deseo no se ha realizado...

¿Cuáles son entonces esas acciones que podemos proponer para que se sigan y las mantenga un grupo *ad hoc* durante un tiempo suficiente?

Pueden ser sugeridas por los problemas que deben resolver nuestras enseñanzas en la escuela primaria y durante la escuela media, que le sigue, en cuyo proceso el escolar se orienta progresivamente hacia el tipo de formación que determinará su actividad profesional y su carrera.

Este período de orientación se extiende, según cada país, durante tres o cuatro años y empieza a la edad de once años aproximadamente.

Las preocupaciones correspondientes son las siguientes:

- democratizar, es decir, prolongar la escolaridad obligatoria hasta la edad de quince o dieciséis años en condiciones adaptadas a la diversidad de aptitudes, que permitan la orientación de cada alumno hacia el tipo de estudios donde mejor desarrollará sus cualidades y su vocación;
- hacer de cada alumno un futuro ciudadano con más luces, gracias a una cultura general y a una formación social que le harán más feliz y más eficaz en la comunidad donde está llamado a trabajar;
- preparar a cada alumno, futuro obrero o futuro dirigente, para hacer frente a la movilidad de situaciones que resulten del rápido desarrollo de las ciencias y de las técnicas.

1. La formación del ciudadano, objeto principal de nuestras preocupaciones, se relaciona estrechamente con la enseñanza que recibe de forma más o menos profunda, más o menos coordinada también, bajo diferentes materias, como: literatura, artes, historia, instrucción cívica, ciencias sociales. ¿No habría lugar, particularmente desde el comienzo de la escuela primaria hasta el final del período de orientación, es decir, durante ocho o diez años, para prever una síntesis de estas materias y promover una enseñanza de *civilización*? Esta enseñanza tomaría en cada país el matiz conveniente, pero estaría lo suficientemente abierta sobre fundamentos comunes y sobre ampliaciones europeas actuales para constituir una contribución eficaz a la formación de una conciencia cívica europea. Explicaría a los alumnos cómo los hombres *han vivido* mejor que *han luchado*, cómo son solidarios más que adversarios; entonces el civismo nacional, que es real, se prolongaría naturalmente hasta un civismo europeo deseable para abrirse al sentimiento más amplio y a la condición fraterna de todos los hombres.

2. La estructura de enseñanzas de nivel secundario debe satisfacer varias condiciones: ofrecer una variedad de programa suficiente que convenga a las aptitudes de los alumnos; estar abierta ampliamente a todas las opciones, preparatorias tanto para oficios como para profesiones liberales; conciliar las necesidades simultáneas de cultura general y de especialización y organizar la orientación.

Estos objetivos merecerían ser objeto de una cierta armonización entre los países europeos gracias a una confrontación de ideas y de experiencias. Así se facilitarían los intercambios de alumnos y maestros entre países europeos; la prueba hecha ya de intercambios de clases de un mismo nivel, de una duración de dos a tres meses, por ejemplo, entre dos escuelas pertenecientes a distintos países merece la pena que se multiplique.

3. La enseñanza técnica, sobre todo la que tiende a formar los primeros escalones de la jerarquía de la calificación profesional, se ha contentado, sobre todo hasta ahora, con hacer que el alumno realice un entrenamiento más o menos intensivo y útil con vistas a hacerle el mejor productor posible, dentro de un tipo de trabajo definido con bastante concreción. Los niños que no tienen las aptitudes intelectuales que se juzgan como suficientes para realizar estudios secundarios propiamente dichos (sean generales o técnicos) no deben destinarse muy jóvenes al aprendizaje de un oficio; no es necesario ver a un niño de doce años, o incluso de catorce años, atado durante varias horas cada día al servicio de una máquina-herramienta para producir. Hay, pues, una pedagogía pre-profesional por definir, que debe tener un carácter general y polivalente, sin dejar de ser práctica, y comprender los complementos humanos y sociales indispensables para todos. Es éste uno de los aspectos de esta gran preocupación de nuestro tiempo, que es humanizar la enseñanza técnica, es decir, promover un humanismo del hombre por el trabajo.

4. La enseñanza de idiomas extranjeros constituye un medio particularmente eficaz de acceder al conocimiento de las civilizaciones que los han producido; conduce, desarrollando la curiosidad y la simpatía relativas a otra comunidad lingüística, a reforzar la conciencia de un amplio civismo. Esta enseñanza, que saca el mayor provecho de los intercambios, conviene también multiplicarla. Pero las iniciativas que se tomarán en este sentido no podrán nunca interesar a la masa de los que durante sus estudios medios abordan las lenguas extranjeras. Sería interesante no solamente extender ampliamente los medios técnicos que son susceptibles de facilitar la adquisición de idiomas (laboratorios, empleo de procedimientos de grabación, etcétera), sino también crear un plan que pueda consagrar la permanencia de la civilización extranjera en lo que tiene de original. Nos gustaría, por ejemplo, ver cómo se constituye en diversas instituciones escolares un hogar europeo, que tenga, entre otras cosas, una sala común, varias salas características de un grupo lingüístico cada una: germánico, inglés, romance, eslavo; cada una tendría su decoración, sus reproducciones de obras de arte, sus films, su discoteca; podría ser la sede de clubs abiertos en algunas circunstancias a invitados no escolares. Esta evocación esquemática de un

hogar europeo no es más que un aspecto de las cuestiones que podrían planearse para fomentar en los alumnos un mejor conocimiento de los pueblos vecinos.

5. Para asegurar la continuidad de ciertas realizaciones en la Europa de los educadores no bastará con constituir órganos permanentes encargados de promover y estimular las iniciativas; hay que dar también a los mismos educadores medios para realizar encuentros periódicos que les permitan discutir juntos sus experiencias, informarse recíprocamente y formar poco a poco esta conciencia europea, que deberán compartir para poder luego transmitirla. Se ha hablado de una Universidad europea, que sería un centro de estudios superiores consagrado a la enseñanza de ciertas cuestiones de carácter europeo y a la investigación en los campos correspondientes. Esta idea ha suscitado en los universitarios muy "europeos" objeciones a veces vivas. Por ejemplo, las Universidades tradicionales son, por tradición y naturaleza, "europeas": hay que liberarlas de secuelas propias de nacionalismos, que han hecho tanto daño a Europa; conviene por eso reconocer su misión internacional y no querer limitar su vocación a problemas nacionales. Por otra parte, por muy amplias que sean las instituciones consultivas de esta Universidad europea, la élite que es susceptible de instruir efectivamente representa una gota de agua en un mar que formarán mañana los responsables y los planes de Europa y del mundo... Por el contrario, es preferible que la "Universidad europea" resulte de una adhesión de todas las uni-

versidades de Europa a una vocación europea abierta ampliamente a todos los problemas humanos... No deseamos, sin embargo, subestimar la idea que había inspirado el proyecto de una Universidad europea: quizá se podría orientar hacia una fórmula que ayudase a las Universidades existentes en lugar de competir con ellas. El proyecto podría salir a la calle bajo la forma de *uno o varios centros de estudios* donde los educadores responsables de diferentes niveles de estudios, desde la escuela elemental a la Facultad, vendrían a celebrar reuniones en un medio internacional para comparar sus experiencias y para estudiar problemas que interesen a Europa y las relaciones de la civilización europea con otras civilizaciones.

Para concluir, subrayemos que si un nuevo capítulo de ciencias puede ser el resultado de investigaciones de un pequeño grupo de científicos o incluso de la inspiración de un solo hombre, el civismo europeo surgirá de la conciencia masiva de los europeos. Es dudoso que podamos predecirlo, pero podemos crearlo y fortificarlo. Es por lo que es importante que las autoridades responsables, en nuestros respectivos países y en los organismos europeos, se entiendan para realizar un cierto número de medidas concretas a fin de reunir a los ciudadanos de Europa.

Por su parte, los educadores deben unirse y dejar oír su voz para que la Europa de los ciudadanos no se retrase con respecto a la Europa del Mercado Común.

## METODOLOGIA DE LA EDUCACION CIVICA EUROPEA

por RENÉ JOTTERAND

Secretario General del Departamento de Instrucción  
Pública de Ginebra

(Bulletin du Centre Européen de la Culture: "La  
Campagne d'Education Civique Européenne",  
núm. 4, septiembre 1964, págs. 71-79.)

En las enseñanzas de literatura, historia y geografía las nociones de civilización y cultura europeas tienen ya su lugar desde hace tiempo, pero de manera ocasional e intermitente. En el momento en que Europa deje de ser solamente una aspiración y una esperanza para construirse e "inscribirse en los hechos" habrá que organizar esta presentación de Europa a la juventud del viejo mundo.

"Es fácil fundar la república, es difícil formar a los republicanos". Este propósito establece un puente entre la misión de los políticos y la de los educadores. Pero si esta afirmación es profundamente justa en el cuadro de una colectividad nacional no expresa ya, aplicada a ese mundo diverso que es Europa, la realidad con la misma exactitud. En el cuadro nacional, un cambio de régimen es probablemente menos penoso que un cambio de mentalidad. Cuando se trata de fundar Europa es posible que lo contrario sea verdad. Pues es difícil construir Europa y quizá, en suma, la tarea de los educadores es aquí más fácil que la de los políticos. Es en todo caso primordial, pues Europa no tomará forma y cuerpo hasta que no existan europeos conscientes de su vocación y de sus responsabilidades en número suficiente. Cualquiera que sea el orden cronológico, estas dos misiones son complementarias y Europa no será viable y duradera más que en la medida en que esté servida por verdaderos europeos. Su formación es probablemente más ardua y delicada; es, por tanto, la tarea que nos incumbe a nosotros, educadores.

Un civismo europeo eficaz debe ser:

- *un saber*: el alumno debe conocer lo esencial del pasado y de la organización actual de la colectividad europea, sobre todo los esfuerzos realizados, las aspiraciones cumplidas, los resultados obtenidos desde 1945;
- *una convicción*: el alumno debe estar persuadido del valor de los principios sobre los

que se funda esta colectividad y de la forma de civilización que encarna;

- *una voluntad*: el alumno debe querer contribuir personalmente a promover, a consolidar y a mejorar esta organización colectiva;
- *un modo de vida*: el alumno debe aprender a comportarse como miembro solidario y responsable de esta comunidad.

Una enseñanza cívica europea, o mejor dicho, una educación cívica europea, debe, por consiguiente:

- comunicar este saber;
- suscitar esta convicción;
- forjar esta voluntad;
- encauzar hacia ese modo de vida.

La distinción entre instrucción cívica y educación cívica ha sido definida excelentemente por Denis de Rougemont en su "Guía europea del educador" (pág. 67). Limitémonos aquí a recordar que se puede instruir sin educar, pero que no se sabría educar sin instruir. *Instruir*, la etimología lo precisa, es proporcionar, proveer, equipar, es decir, *informar*. *Educar* es conducir, guiar, en fin de cuentas, *formar*. Por tanto, se trata de una educación, de una formación, que hay que emprender con resolución y proseguir con perseverancia.

Para llegar a buen fin esta educación europea supone:

- un programa;
- un método;
- una documentación;
- un maestro.

### UN PROGRAMA

Después de la localidad, el cantón, la Confederación, nuestros planes de estudios y nuestros manuales deben dejar su lugar al cuarto y quinto círculos concéntricos que forman Europa y el

mundo. El cuarto círculo, entre cada país y el mundo, constituye una etapa fundamental, pero aún hay que recorrerla de forma metódica, según un camino jalonado con precisión. La necesidad de un programa no se discute en literatura, en matemáticas o en geografía, ¿por qué habría de discutirse en instrucción cívica?

En un programa así y en una enseñanza tal el día europeo de las escuelas, por ejemplo, encontraría su lugar adecuado. No tendría el carácter excepcional que tiene hoy; podría ser un fin y servir de ocasión para una recapitulación, o mejor, para una síntesis.

Pero si se quiere recorrer todo el programa establecido, es urgente e indispensable prever un tiempo fijo de educación cívica dentro de los contenidos de enseñanza, como es el caso hoy día en algunos sectores. La solución que consiste en englobar la instrucción cívica en la enseñanza de la historia no es buena; se puede comprobar que conduce a una reducción excesiva, incluso a la supresión del civismo, para aprovecharse de una enseñanza histórica por definición envolvente.

En 1957 los reclutas fueron llevados a responder a una encuesta concerniente a su preparación para la vida cívica. A la pregunta: "¿Creen que han recibido suficiente educación cívica?", el 49 por 100 de 2.500 reclutas de la Suiza francesa respondieron "sí". Ahora bien, estas respuestas positivas son numerosas en particular y motivadas en el sector de escuelas profesionales donde la instrucción cívica figura como tal en el programa y está asegurada por maestros, que sin ser necesariamente historiadores tienen con frecuencia una cierta preparación para esta tarea. Para ser efectiva y eficaz, la educación cívica debe constituir una disciplina distinta y autónoma, lo que no excluye inter-relaciones con otras disciplinas. Toda mi experiencia de educador y de experto en los exámenes cívicos de reclutas me han convencido de ello.

Por otra parte, insertar la instrucción cívica en la enseñanza de la historia me parece un error de perspectiva. Un profesor de historia puede ser un versado en Edad Media o un especialista notable del Renacimiento o del siglo XVIII; no es siempre y necesariamente el mejor preparado para enseñar civismo.

Es cierto, las instituciones son productos del pasado, el resultado de una evolución. Mas no se sigue de ello que tengan que presentarse, abordar y estudiar los problemas cívicos actuales exclusivamente bajo el ángulo histórico.

¿Pero de dónde tomaremos el tiempo necesario para la hora semanal de educación cívica? Esta cuestión no se debe eludir, pues es muy fácil proponer nuevas enseñanzas sin precisar al mismo tiempo y de qué forma deben insertarse en los programas ya recargados.

Existe una solución, de la que ya veo la resistencia que provocará. Conveniría admitir que para el honesto hombre del siglo XX el conocimiento del pasado no es útil más que en la medida en que permite mejor comprender el presente y mejor afrontar el futuro. Admitido esto sin reserva, se puede proceder a pequeños cortes en los programas de historia, renunciar a presentar de forma tan circunstancial como se hace hoy la Antigüedad o la Edad Media, incluso ciertos aspectos de la historia Moderna, para dejar sitio, todo el sitio que se merece, al estudio del período contemporáneo y del tiempo actual; para consagrar toda la atención, todo el tiempo conveniente, a la presentación y a la discusión de los grandes y urgentes problemas de hoy día. Yo mismo he enseñado historia en el gimnasio; no dejo a un lado, pues, ni el valor ni la importancia de esta enseñanza. Pero estoy profundamente convencido que una auténtica cultura debe ser comprensión del presente y preparación para el futuro sin perjuicio del conocimiento del pasado.

#### UN MÉTODO (1)

El método que yo elogio es el que se deriva de las comprobaciones y de las experiencias realizadas en el cuadro de los exámenes cívicos de reclutas. Se basa en tres principios fundamentales:

1. La enseñanza cívica debe suscitar la *participación activa* de los alumnos: la conferencia *ex cathedra* cederá lo más frecuentemente posible su lugar al diálogo y al coloquio; cuestionarios y ejercicios (2) permitirán a cada alumno realizar un trabajo minucioso y personal de observación, de reflexión y de juicio.

2. La enseñanza cívica debe dejar el mayor sitio posible a lo *concreto*, a la presentación, al análisis y a la explicación objetiva de los hechos, de los acontecimientos y de los problemas de orden cultural, político, económico y social. Los jóvenes están en unanimidad al reprochar a la instrucción cívica tradicional su carácter abstracto y libresco.

3. La enseñanza cívica debe reservar un amplio lugar para el estudio de las cuestiones y *problemas de actualidad*. Hace algunos años, un adolescente de diecisiete años, alumno de una es-

(1) Se han tomado amplias anotaciones en este capítulo, consagrado al método, y en el siguiente, que trata de la documentación del informe elaborado por el autor en calidad de informador de la III comisión (metodología de la enseñanza cívica) en el Seminario organizado en Royaumont, el 30 y 31 de mayo y 1 de junio de 1962, por el Centro Europeo de la Cultura, bajo los auspicios de las Comunidades Europeas.

(2) "No vemos otra forma pedagógica y racional de trabajar; la instrucción cívica necesita, como la gramática y la aritmética, ejercicios" (Manual Neuchâtelés de instrucción cívica).

cuela secundaria, escribía espontáneamente al jefe del Departamento de Instrucción Pública de un cantón de la Suiza francesa las siguientes líneas, en respuesta a esta pregunta: "¿Cómo se podría mejorar la instrucción cívica de los jóvenes?": "...Creo que sólo se trata de desarrollar los cursos—muy flojos, si mal no recuerdo—de instrucción cívica, dándoles una forma más práctica, menos teórica; no es, en efecto, dando cursos revesados con notas como se podrán formar buenos ciudadanos del mañana; será mejor interesándoles; haciéndoles participar en los problemas de su patria; organizando, por ejemplo, ciertas conferencias o debates relativos a las cuestiones políticas que se plantean actualmente en nuestro país..."

En la perspectiva general así definida *he aquí algunas directivas y sugerencias de orden práctico:*

Antes de la edad de doce años una pre-formación europea ya es posible, sobre todo:

- por eliminación de toda tendencia nacionalista en la enseñanza elemental de la historia;
- por la presentación y el estudio de imágenes europeas (por ejemplo, mapas geográficos ilustrados de Europa pegados en la pared de la clase, organización de exposiciones escolares, colección de tarjetas postales o de sellos, etc.);
- por el empleo y la organización de datos e informaciones proporcionadas al niño en su medio escolar, familiar o local (lecturas, emisiones de radio o de televisión, conversaciones diversas, encuentros de compañeros de otros países, emigración de miembros de la familia, hechos deportivos, económicos, etcétera).

El maestro tratará de que se saque partido de cualquier situación o acontecimiento que permita atraer la atención del niño sobre las realidades europeas.

Después de la edad de doce años se pueden prever dos formas de enseñanza cívica:

a) la formación de una conciencia y de un espíritu europeos se confía a varios maestros y diversas disciplinas (literatura, historia, geografía, lenguas vivas, ciencias, etc.) convergen hacia ese fin.

b) La enseñanza cívica europea constituye una disciplina distinta, con un programa preciso en el plan de estudio y un lugar en el horario que justifican la urgencia y la importancia cada vez mayores de esta información.

Estos dos conceptos son complementarios e igualmente necesarios; su respectiva importancia varía según la edad de los alumnos y las estruc-

turas generales, así como el nivel de enseñanza (media, secundaria o universitaria).

En el cuadro de una convergencia de disciplinas, las sugerencias siguientes merecen ser consideradas, ya que se dirigen a presentar a Europa a través de hechos concretos:

- empleo en historia, en geografía, en historia del arte, de mapas, ofreciendo una visión global y no compartimentada, de Europa;
- estudio en literatura de grandes temas o corrientes europeas;
- en geografía económica, inserción del conjunto formado por Europa occidental y los grandes bloques, USA y URSS, a fin de situar la realidad europea;
- en aritmética, elaboración de problemas sobre datos europeos;
- en composición o en redacción, elección de temas de carácter europeo;
- en ciencia, poner de relieve las diversas aportaciones nacionales a este hecho eminentemente europeo que es el progreso científico;
- empleo de todas las posibilidades ofrecidas por la enseñanza de lenguas de transmitir e ilustrar nociones europeas.

Se propondrán a los alumnos actividades facultativas:

- constitución de un grupo de estudios europeos animado y dirigido por los jóvenes;
- elaboración de monografías sobre aspectos precisos y limitados;
- estudio de biografías de grandes figuras europeas;
- preparación por los alumnos de exposiciones y conferencias para sus camaradas sobre temas europeos;
- relación de artículos de revistas o de obras sobre problemas europeos;
- elaboración de periódicos o de boletines escolares;
- narraciones de viajes efectuados por países de Europa;
- preparación de viajes de estudios;
- estudio del medio situando este último en un cuadro europeo;
- correspondencia interescolar a nivel europeo;
- una colaboración entre las radios y las televisiones escolares nacionales favorecería

intercambios útiles, así como la preparación de emisiones comunes;

- ceremonias adaptadas a la mentalidad de los jóvenes podrían permitirles formarse en un espíritu europeo y tocándoles el corazón tendrían la ventaja de dar la importancia correspondiente al sentimiento y a la afectividad en una toma completa de conciencia de la realidad europea. El día europeo de las escuelas es ya una ocasión para ello.

#### UNA DOCUMENTACIÓN

Una enseñanza que reserva un amplio espacio a la presentación concreta, al análisis y a la explicación objetiva de acontecimientos y problemas, así como al estudio de cuestiones de actualidad, exige, sobre todo, la puesta a disposición del maestro y de los alumnos de una documentación sustancial y actualizada.

Un centro de documentación pedagógico europeo, asegurado por la colaboración de consejeros pedagógicos, podría difundir folletos consagrados, por ejemplo, a los siguientes temas:

- lecciones tipos; con ayuda de croquis y gráficos, de estadísticas simples y hechos escogidos, estas lecciones propondrían a la vez una información y un método;
- una recogida de textos recordando la vida diaria de un escolar en los diferentes países de Europa;
- una antología de grandes textos morales y cívicos delimitando la fisonomía de Europa y las constantes de la historia europea;
- las biografías de grandes europeos;
- una presentación de regiones geográficas y económicas de Europa;
- ejemplos de colaboración europea en el campo científico y técnico.

Hay que subrayar el interés que presentarían, sobre todo:

- la elaboración de un pequeño manual europeo destinado a los alumnos de la enseñanza secundaria, que les presentaría a Europa de forma concreta, sugestiva, y que constituiría un modesto breviario del futuro ciudadano europeo;
- la organización de un servicio regular de difusión, en provecho de los maestros, de una documentación escogida y ya elaborada con vistas a una utilización pedagógica, documentación que les permitiría actualizar y renovar constantemente su enseñanza.

#### UN MAESTRO

Un programa preciso, un lugar efectivo en el horario semanal, un método eficaz y una documentación elaborada, he aquí lo que los ministerios de educación deberían ofrecer sin tardar a Europa para darle su oportunidad. Y, sin embargo, todo esto no sería nada si no pudiésemos poner, al servicio de los jóvenes, educadores europeos. Pues una educación es, antes que nada, esencialmente un educador.

El maestro de civismo o el maestro que colabora en la enseñanza cívica debe estar:

- *preparado* para su misión en el cuadro de su formación pedagógica;
- *informado* exactamente de los hechos y problemas que debe presentar a sus alumnos;
- *animado* por un fervor y una fe.

Hoy, la preparación del futuro maestro de enseñanza cívica que deberá asegurarla está prevista para los maestros de enseñanza profesional; en cambio, no existe o es insuficiente en los otros sectores de la enseñanza.

La información del personal docente puede estar asegurada por el servicio de documentación citado anteriormente o bien por pruebas.

En cuanto a éstas, parecen un excelente medio de perfeccionar la preparación, de renovar la información y de conservar el fervor de los maestros. Pruebas internacionales deberían formar a los dirigentes y a los mandos de las clases nacionales no centralizadas. Estas últimas reunirían, por ejemplo, a maestros agrupados por niveles de enseñanza o por disciplinas, dirigentes escolares, alumnos-maestros o alumnos-profesores. Mantenedores de agrupaciones de juventud y representantes de asociaciones de padres podrían también intervenir en ellas. El programa de estas pruebas, esencialmente prácticas, debería comprender dos partes:

a) Una información, con exposiciones de autoridades de organizaciones europeas, que tratan los problemas europeos y mundiales y técnicas de cooperación europea.

b) Una parte pedagógica, con demostraciones prácticas en las clases, comprobación de experiencias, preparación colectiva de lecciones tipos.

Estas pruebas serían organizadas de forma que favoreciesen los contactos y los intercambios personales, creando así lazos de unión entre los participantes.

La creación de un instituto europeo superior de educación cívica sería deseable, con el fin de asegurar una coordinación eficaz de experiencias y realizaciones en curso, así como la preparación de especialistas.

Pero la preparación y la información no bastan; se necesitan maestros animados por un entusiasmo, es decir, educadores que crean en la vocación y en los valores de Europa; que tiendan a contribuir, en la medida de sus medios, a tener por definitivamente caducada la definición de Paul Hazard: "¿Europa? Un ensañamiento de personas que luchan"; que estén orgullosos de pertenecer a la forma de civilización que encarna Europa; que no cedan a un complejo de inferioridad en el plano del espíritu porque las posiciones de Europa deben ser reconsideradas en el campo político, económico, geográfico y técnico; que se atrevan a proclamar y recordar, con Paul Valéry, frente a ciertas arrogancias y a ciertos desprecios: "Todo ha venido a Europa y todo ha salido de ella o casi todo"; que se conmuevan en lo más profundo de su ser por la llamada que lanzaba hace unos años el rector de la Universidad de Lausana al término de su discurso de toma de posesión:

"¡Tierra de Virgilio y de Rembrandt, de Beethoven y de Wagner, de Goethe y de Tolstoi; tierra de Newton, de Darwin, de Einstein; madre de pensadores, sabios y artistas, Europa! ¿Debemos defenderte o dejar que te hundas en el abismo donde se descomponen las civilizaciones difuntas?"

Un estudiante, que juzgaba insuficiente la educación cívica que había recibido, subrayaba la parte del maestro y su responsabilidad cuando escribía: "Sería necesario que los profesores estuviesen decididos a enseñar el civismo."

#### CONCLUSIONES

He intentado demostrar la necesidad de un programa, de esbozar un método, de subrayar la importancia de una documentación, de definir el papel y la actitud del maestro.

Quisiera concluir recordando el privilegio insignificante de los maestros suizos llamados a formar europeos. Se pretende a veces que esta educación europea sería más difícil en nuestro país que en otra parte, por razón de la reserva y de las dudas manifestadas por una colectividad arraigada a su estatuto de neutralidad y a su situación al margen. Sin embargo, este obstáculo—si es que lo es—irá disminuyendo; una evolución de espíritus se irá realizando, que puede acelerar ciertas decisiones de nuestras autoridades federales.

Por otra parte, esta educación europea es sin réplica más fácil en Suiza que en un país centralizado, pues nuestro país—son extranjeros quienes lo han proclamado—constituye una prefiguración

de lo que mañana podría ser Europa. En efecto, tres soluciones se ofrecen a los que quieran la unión política del continente: una alianza de Estados, la integración total o la federación. Pienso que un suizo, confiado en la experiencia federalista de su país, no dudaría mucho ante esta elección.

William Martín, uno de los historiadores particularmente lúcidos, escribía lo siguiente hace unos treinta años:

"Los hechos evolucionan en un sentido y las ideas en sentido contrario. Las necesidades económicas imponen una internacionalización creciente del gobierno. Los pueblos dependen unos de otros más cada día y están obligados a resolver en común los problemas que se les plantean. La Sociedad de Naciones es la expresión de esta necesidad.

Pero los hombres no lo han reconocido. Los nacionalismos, exasperados por la guerra, se afirman alrededor nuestro y en nosotros y luchan desesperadamente contra los hechos, que aún no han comprendido.

Serán vencidos finalmente. Pero estas resistencias pueden retrasar la marcha del mundo. El papel de Suiza, que en esta materia tiene una experiencia de seis siglos, ¿no es mostrar a los otros pueblos el camino que, por colaboración internacional, conduce a la confederación de Estados y al Estado federativo, es decir, a una Sociedad de Naciones cada vez más perfecta?" (1).

Estas líneas conservan hoy toda su vigencia. Añadamos que esta presentación a nuestros jóvenes de una Europa que no es sólo un ideal y una aspiración, sino un devenir y una realización, está segura de volver a encontrar el más amplio auditorio y el más favorable. En una obra reciente, un antiguo consejero federal escribía:

"La juventud permanece aparentemente unida a la civilización occidental, y en lo que concierne a nuestro país, a la democracia a la manera suiza; participa intensamente en el movimiento que debería desembocar en la Europa unida; entre sus deseos está un ensanchamiento de horizontes helvéticos, una colaboración más estrecha—aun hoy en el cuadro de la neutralidad—de Suiza con los estados europeos en particular" (2).

Me complace terminar evocando la juventud: ella tiene la mejor oportunidad a Europa.

(1) WILLIAM MARTIN: *Historia de Suiza*. Payot, 1959, pág. 317.

(2) RODOLPHE RUBATTEL: *Los jóvenes suizos frente a los grandes problemas nacionales*. Neuchâtel, 1960, página 152.

## LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CLAVE DEL CIVISMO EUROPEO

POR RAYMOND RIFFLET

*Agregado del Gabinete en el Ministerio de Educación y Cultura Nacional, en Bruselas*

(Bulletin du Centre Européen de la Culture: "La Campagne d'Education Civique Européenne", número 4, septiembre 1964, págs. 21-29.)

Cuando se habla del lugar que ocupa la enseñanza de la Historia en el civismo europeo me parece necesario partir, en primer lugar, de las críticas tradicionales que se formulan en relación con este aspecto. Es una trivialidad criticar el mal que pueden hacer los historiadores y, sobre todo, los profesores de Historia cuando presentan sus cursos desde un punto de vista esencialmente nacional. Al acordarme de ello he vuelto sobre este punto.

El profesor de Historia no es un propagandista de la idea nacional. Ni qué decir tiene, pero es mucho mejor señalar el mal que han hecho muchos profesores de Historia desde el nivel de la escuela primaria hasta la Universidad exaltando las virtudes patrióticas y dando a las malas desviaciones nacionalistas la apariencia de una justificación objetiva.

Mas existe un mal mucho más profundo que me parece necesario analizar. Es lo que llamaré la deformación casi inconsciente determinada por el medio en el que viven el historiador y sus alumnos, hombres como los demás. Aun en nuestra época, en la que todo el mundo habla de Europa y del necesario acercamiento de los pueblos, se considera generalmente al Estado nacional, diré "el Estado-nación", como una especie de término lógico de la Historia. Incluso si se trata de situar a Francia, Italia, Alemania o Bélgica en sus contextos, he podido comprobar a menudo que para el alumno, a pesar de todo, existe una profunda convicción de que el "fin" de los esfuerzos realizados por la Historia ha sido crear los Estados actuales. Hay una tendencia a ver, a través de las peripecias, las dificultades, el choque de acontecimientos, una voluntad profunda de la Providencia: la aparición del Estado nacional, que importaba liberar como se desprende una piedra preciosa de su ganga. El alumno francés, belga o alemán vive muy a menudo convencido de que se han entreabierto las puertas del paraíso el día en que nació su país con sus características propias y sus fronteras. Todo lo anterior son explicaciones, momentos de la gestación de este nacimiento necesario. Así se llega a consagrar el Estado-nación, a inmovilizarlo en cierto modo, a considerar que hay un fin de la Historia; este fin es la yuxtaposición de Estados nacionales. Se trata de una

convicción implícita más peligrosa que sutil, más que de una simple glorificación ingenua de los héroes nacionales. Incluso si el profesor muestra que en Bélgica, en Francia, en Italia o en Alemania ha habido también tarados e imbéciles, incluso si tiene el valor de mostrar que su comunidad nacional también puede haber cometido errores, subsiste la idea en muchos niños que esta comunidad nacional, como tal, es indiscutible.

El fascismo de ayer y el nacionalismo de hoy no pueden desprenderse de este subconsciente colectivo. Y el contenido de los cursos es capital aquí. Aun si el profesor se esfuerza en ver las cosas de otra forma, las ceremonias patrióticas, la vida política, los periódicos que lee el niño—en resumen, todo el ambiente—, le demuestran la importancia de lo "nacional", destacan a la comunidad nacional de las otras comunidades y muestran su especificidad superior. Inevitablemente, el niño tiene tendencia a extraer en el curso de Historia elementos que vienen a reforzar su convicción implícita. No hay que olvidar nunca, nosotros, profesores, que nuestra enseñanza no puede aislarse del núcleo de formación que reciben los niños en su familia, en sus lecturas y fuera. Por consiguiente, los niños a menudo deducen de nuestro curso otra cosa distinta de lo que queremos que haya en él. Extraen eventualmente argumentos suplementarios para defender lo que consideraríamos, nosotros, como errores abominables. Pero el simple hecho de que en nuestro curso pueden encontrar tal o cual justificación de sus conjeturas asegura esta consagración de los diferentes Estados-naciones.

Más que sobre la historia nacional, inevitablemente, por el mismo hecho de ser nacional, insiste en las diferencias entre la comunidad nacional y las otras comunidades. Estas diferencias le parecen muy naturales al niño por su formación general, por su formación cívica global, como particularidades confundidas con generalidades. Como se le repite que debe "amar a su patria", deduce fácilmente que si hay diferencia y rivalidades, su patria debe referirse a las otras. Así, a través de las diferencias de carácter estrictamente objetivo, sin implicar ningún juicio de valor, llega a dar una significación afectiva y ética a los hechos.

El niño se dice: "Es verdad que los alemanes son diferentes", o: "Hay que reconocer que los ingleses no piensan como nosotros". Como está convencido que si dos colectividades parecen diferentes, necesariamente una de las dos no lleva razón en caso de conflicto, deduce que es la otra nación la que es estúpida, cruel o de mala fe.

Parece muy difícil comprender que la realidad puede presentarse bajo formas más matizadas que la de una simple oposición entre el que tiene razón y el que no la tiene.

Por otra parte, cuando insistimos en las diferencias por procedimientos didácticos para hacer resaltar, por ejemplo, los elementos "prenacionales", queremos mostrar, sin duda, cómo se puede comprender que se haya creado nuestro país, cómo se ha desarrollado progresivamente un cierto estado de espíritu común o una cierta conciencia nacional. Pero el niño concluye fácilmente que todo lo que constituía un elemento "prenacional", todo lo que favorecía objetiva o subjetivamente el nacimiento de esta conciencia nacional, era verdad, y que todo lo que se presenta como opuesto a esta toma de conciencia, es un error y una traición. Añadamos que la misma preocupación pedagógica empuja a abandonar los hechos o las fuerzas que habrían podido hacer que el Estado-nación al que pertenecemos no existiera o se presentara muy diferente. Un ejemplo, tomado de la historia de Alemania, ilustrará lo que pienso. Se manifiesta en la actualidad una reacción interesante contra la historiografía alemana tradicional. Es probablemente en la medida misma en que el choque de acontecimientos ha sido tan violento que ha revelado la subjetividad subyacente. Pero hasta la segunda guerra mundial, para la enseñanza de la Historia en Alemania, naturalmente la unidad del país se consideraba como sagrada y necesaria, como para todas las demás naciones. Esta unidad se había logrado desgraciadamente en una época tardía, gracias a Bismarck. La tendencia a un refuerzo continuo de esta unidad nacional hasta la destrucción de todos los elementos particularistas de la Alemania tradicional, llevada a cabo por Hitler, aparecía así en la línea de la fatalidad y del progreso.

Además, cuando se vuelven a ver las cosas con una voluntad objetiva, se percibe que entre la tradición bismarckiana y la posición hitleriana no hay sólo matices, sino una oposición fundamental. La concepción "alemana" de Bismarck se parece infinitamente más a la concepción "europea" de De Gaulle, que a la concepción unitaria y jacobina de Hitler. Bismarck ha estado siempre obsesionado por la idea de que no hacía falta que Prusia desapareciera en Alemania. Era necesario para él que Prusia conservase su propia personalidad, y era un horrible sacrilegio para él fundir completamente Prusia en el Reich. Por consiguiente, la unidad de la "Volksgemeinschaft" alemana es contraria al pensamiento bismarckiano. Pero como sobre el

plano de los hechos es exacto que Bismarck ha precedido cronológicamente a las otras etapas y las ha hecho posibles, se han atribuido artificialmente a su espíritu etapas posteriores que él no pudo conocer. Actualmente se aprecia, por el contrario, que se vuelve a poner en evidencia en la historiografía contemporánea alemana toda una tradición particularista, incluso "federalista", por ejemplo, del catolicismo bávaro, en oposición a la concepción unitarista posterior, y que justificaría la nueva República federal de después de la guerra.

Podría citar muchos otros ejemplos para mostrar hasta qué punto la subjetividad presente sirve para justificar como normal y necesario este mismo presente. Se transforma la explicación del presente en una justificación del presente, primer grave error, pues la explicación no justifica nada. Y, segundo error corriente, se imagina que el presente, "justificado" por el pasado, justifica también el futuro y la consagración del futuro concebido sobre las bases nacionales del momento. Creemos con gusto que el pasado estaba determinado y caemos aquí en un determinismo para el futuro.

Puesto que se ha creado la nación aparece claramente fatal todo lo que le sirve de obstáculo, le es implícitamente peligroso contra natura y moralmente condenable. Tomemos el ejemplo del gran historiador belga Henri Pirenne. Se podría dedicar todo un análisis a la deformación que impuso a la historia de Bélgica por el sólo hecho de tratarse de una historia de Bélgica. Henri Pirenne era en verdad un sabio notable. Ha pretendido colocar toda la historia de Bélgica en su solo contexto, pero ha hecho típicamente para Bélgica todo lo que acabo de explicar para Alemania. Cuando se lee la Historia a través de Henri Pirenne, la conclusión a la que se llega es que Bélgica desde la eternidad estaba predestinada a surgir un día. Por consiguiente, todos los períodos de "ocupación" extranjera son períodos que el belga debe considerarlos como de servidumbre, la cual consiguió rechazar en 1830. Un estudio de los hechos, sin seleccionar las citas, muestra, sin embargo, que los belgas, en pleno "siglo de desgracia" (en el siglo xvii), durante el período de "ocupación española", manifestaban una fidelidad profunda al rey de España. Una deformación más o menos consciente hace que Pirenne haya buscado, sobre todo en el pasado, lo que anunciaba a Bélgica. Además, hay elementos que prefiguran a Bélgica naturalmente, si no Bélgica no habría nacido. Pero es una deformación del espíritu no ver más que estos aspectos.

Cuando se dice al profesor: "Enseñe lo esencial", cuidado, su tendencia será seleccionar, lo que explica el presente, pues es lo que a él le parece "actual" útil hoy día. Dejando caer el resto, es decir, todos los fracasos de la Historia, todo lo

que podría haber logrado y en lo que no ha triunfado, no se da cuenta que a menudo deforma completamente la comprensión de la corriente histórica por parte del niño, que no comprende la simplificación que ha hecho su profesor. Lo que llamamos generalmente lo esencial es, en efecto, el "determinante histórico". Según esto, el curso de la Historia puede causar mucho daño en muchos espíritus. El niño se convence, por el prestigio del profesor, de que, en efecto, esta nación y esta visión de las cosas, sus prejuicios, están científicamente fundados, puesto que los acontecimientos lo confirman. Ahora bien, se podría demostrar que la mayoría de las naciones son, en gran medida, "accidentes" con más o menos eficacia y fuerza demostrativa, que se puede "demostrar" desde tiempo inmemorial que eran necesarias.

Esta era la primera idea que yo quería desarrollar para ustedes: la tendencia a seleccionar los hechos por razones didácticas y por presión del contexto, sobre todo de los programas, debido a los poderes públicos. Los poderes públicos son nacionales, naturalmente tienen tendencia a dar valor a la historia nacional, aunque la sitúen dentro de la evolución general del mundo. Es una visión etnocéntrica de la humanidad, una concepción en la cual la nación aparece como el centro del universo; el resto se define en función de ella. Incluso nosotros, historiadores, comprobamos que nos han formado desde el punto de vista de *nuestra* civilización. Sólo nos han enseñado lo que han tenido que ver con incidencias de nuestra civilización actual. Las regiones que no han ejercido influencias directas sobre nuestra civilización las estudiamos, en general, a partir del momento en que se produce un impacto entre su civilización y la nuestra.

No debemos buscar historiadores que deformen sistemáticamente en el sentido "europeo" los acontecimientos habitualmente deformados en el sentido nacional. No creo que haya que entablar una especie de guerra de enseñanza de la Historia en diferentes instituciones. Esto no serviría ni a la causa histórica ni a la causa europea, concebida inteligentemente. Pero, si el historiador mismo debe investigar únicamente la objetividad, puede, por la elección de materia y la forma de examinarla, ayudar a liberar de su misticismo a las conciencias intoxicadas por el contexto que las rodea.

Toda sociedad engendra una mitología, es inevitable. Esta mitología presenta un carácter más ético que científico. Pero todo se conserva. Los juicios verdaderos no se pueden separar de los juicios de valor. La distinción que hacen los alemanes entre la "Historia" y la "Geschichte" es, a mi modo de ver, muy útil. La Historia es la historia verdadera, inaccesible para el historiador, que no puede abstraer sus debilidades de observador y las deformaciones de su subjetividad. La "Geschichte"

es la historia tal y como se ve y se escribe; es, pues, relativa. El hombre no puede nunca aprender más que los hechos vistos a través de su personalidad en función de su medio. Su objetividad es necesariamente relativa; es, por tanto, en función de lo que él cree que es lo real por lo que emite sus juicios valederos, es decir, que escoge entre las opciones que le presenta esta realidad deformada. Es aquí donde el papel del historiador es absolutamente fundamental. El profesor de Historia puede y debe hacer resaltar los elementos "objetivos" que incluyen los mitos tradicionales de la sociedad en la que vivimos. No se trata de propaganda, sino de mostrar que la humanidad está cambiando, que cambia realmente, y de valorar los elementos de cambio, los puntos de impacto de las nuevas "realidades", para que los futuros ciudadanos reflexionen y puedan comprender que las élites de ciudadanos preclaros de 1962 no son las élites preclaras de 1870.

Pongo algunos ejemplos.

Considero que actualmente estamos en el amanecer de un período revolucionario extraordinario. Por primera vez en la Historia asistimos al nacimiento de una civilización universal. Me parece que uno de los hechos dominantes del último medio siglo es la contradicción fundamental entre la interdependencia de hecho entre los pueblos y la pretensión de los Estados por la soberanía absoluta. Cuando veo a los juristas hablar de no compromiso, de neutralidad, de no entrometimiento, esto me consuela un poco de los retrasos de adaptación de la subjetividad de los historiadores.

Desde hace cincuenta años nos encontramos ante la evidencia de que acontecimientos que ocurren en cualquier rincón del mundo arrastran consecuencias imprevisibles para los pueblos más alejados, tengan o no compromisos jurídicos válidos entre ellos. Mucha gente ignoraba el 25 de junio de 1950 lo que era Corea, pero esto no les impidió precipitarse a las tiendas para comprar víveres cuando supieron que los coreanos del Norte habían invadido Corea del Sur. Apenas se preocuparon de saber si Bélgica, Francia o Italia tenían alianza buena y firme con Corea del Norte o Corea del Sur. Pero, comprendiendo mucho mejor que los juristas que si la guerra se declaraba a continuación de este incidente nadie vendría a preguntarles si existía un tratado, se daban cuenta de que por una cosa u otra el mundo entero corría el riesgo de ser arrastrado a la catástrofe. En la época de los acontecimientos de Cuba ¿se puede decir que se tuvo en Europa la impresión de que se trataba de un asunto entre Cuba, América y la URSS? Todos los europeos captaron perfectamente que lo que se desarrollaba afectaba su destino, estuviese o no en la zona cubierta por el Pacto Atlántico.

Los mitos tradicionales no resisten a la realidad. Presentíamos que si los acontecimientos iban mal en el mar del Caribe, corríamos el riesgo de

que nos arrastrasen en poco tiempo y ver el conjunto de esfuerzos de resurgimiento europeo transformado y arruinado, sin que los europeos fuesen consultados. Aunque se deje a un lado todo fatalismo y exaltación del Estado nacional, es evidente que en el siglo XIX, en Europa y en América, y principios del siglo XX, por lo que concierne a Asia y África, se ha desarrollado el Estado-nación. Podemos constatar ahora que, paralelamente al desarrollo de este fenómeno histórico, ha habido una exaltación correlativa entre la comunidad nacional y la expansión del cosmopolitismo europeo del siglo XVIII. Pensemos que un Voltaire aún podría permitirse el felicitar a Federico II por sus victorias en Francia sin riesgo de ser ejecutado o denunciado como traidor a su patria.

Las barreras nacionales son más fuertes hoy que hace ciento cincuenta años. El mundo ha cristalizado en Estados-naciones, envidioso de sus prerrogativas, profundamente totalitarias, mientras que el desarrollo económico y técnico hace a los hombres cada vez más solidarios. No se trata de juzgar si esta evolución contradictoria es "buena" o "mala". Pero para nosotros, historiadores, conviene poner en evidencia la contradicción misma. Vemos, por ejemplo, que en las organizaciones internacionales se antepone constantemente el principio del respeto integral de la soberanía nacional. En el mismo cuadro de la experiencia de comunidades europeas no se han atrevido más que a tocarlo superficialmente. Se habla con indignación de "injerencias extranjeras" en cualquier ocasión. Ahora bien, ¿cómo comprender que un conjunto de pueblos hayan llegado a ser solidarios de hecho y, al mismo tiempo, que estuviese prohibido para cada Estado injerirse en los asuntos de sus vecinos? Esto presupondría que los diversos intereses nacionales tratarían de armonizarse entre ellos. Pues si no queremos que las relaciones internacionales se arreglen por ellas mismas, es necesario que alguien se entrometa en los asuntos de los otros. Injerirse en los asuntos de diversos Estados es la condición misma de la eficacia de organizaciones internacionales.

En la medida en que se quiere crear una sociedad humana fraterna en una época de civilización universal, hay que reconocer que los asuntos de cada uno se han convertido en los asuntos de todos. Por tanto, habría que tener el valor de eliminar las susceptibilidades nacionales anticuadas, so pena de suprimir la posibilidad misma de resolver las dificultades internacionales por negociación y arbitraje, incluso por el proceso de decisión democrática que caracteriza a los Estados federales, en que los miembros de la colectividad deben aceptar una disciplina común, según estrictas reglas constitucionales.

Comparando lo que debería ser evidente con la realidad de las reacciones nacionalistas laten-

tes nos damos cuenta hasta qué punto es profunda la intoxicación existente. El historiador no tiene por qué hacer contra propaganda ni predicar remedios políticos; no es su profesión, pero sí debe despojar del misticismo y revelar las contradicciones objetivas.

Cuando observamos, por ejemplo, la historia económica de estos treinta últimos años, comprobamos que el período 1929-32 marca el fin del liberalismo clásico del siglo XIX, de ese liberalismo que creía que la no intervención del Estado en los asuntos económicos y sociales era la mejor solución. Incluso los que en la actualidad reclaman aquel liberalismo, reclaman también una intervención inteligente por parte del Estado. La idea del Estado-guardia, que sólo se ocupaba de la policía interior y exterior y dejaba los asuntos económicos y sociales a los particulares, ha muerto, y por completo. Ninguno de nuestros países podría concebirse sin ministerios de asuntos económicos y sociales.

La gran depresión ha legitimado definitivamente la intervención de los poderes públicos. Pero como los ministerios u organismos reguladores eran nacionales, ¿qué han podido hacer? Necesariamente, una política nacional. Y se ha asistido entre 1932 y 1940 a una expansión de la economía mundial y a un nacionalismo económico mucho más fuerte que antes.

La Europa de 1940, en particular, estaba mucho más dividida económicamente y, por tanto, políticamente que en 1914. Las experiencias de autarquía económica, con todas sus incidencias políticas, han terminado con la terrible catástrofe que hemos conocido. Si situamos las comunidades europeas en este contexto, se iluminan con una luz nueva. Constituyen un intento de conciliar la intervención de los poderes públicos, aceptada por todo el mundo, con el hecho de que, sin embargo, existan colectividades nacionales diferentes y solidarias a la vez. Hay que tener en cuenta, pues, la diversidad de naciones y la comunidad de sus intereses.

Si en la actualidad todo el mundo habla de federalismo, en África, en América latina, en Europa, no es accidentalmente. Es porque conviene aportar una respuesta política, "organizativa", en función del hundimiento de dos ilusiones complementarias: la ilusión jacobina de la "República universal unitaria" y, por otra parte, la de la posibilidad de vida armoniosa de comunidades nacionales yuxtapuestas y más o menos encerradas en sí mismas. Volvemos a lo que Kant había advertido ya en 1795, a saber, que la medida en que la diversidad es irreductible, más aún, donde esta diversidad existe sin un mínimo de unidad, gobierna la ley de la jungla y hay que acabar necesariamente en una sociedad federal. Así, el examen objetivo de los problemas hace resurgir los hechos y las líneas de fuerza, que durante todo un tiempo habían per-

manecido en segundo plano por estar fuera del estado de espíritu tradicionalmente expresado, unido a las realidades del siglo XIX. La tendencia federalista que ya existía, pero aparecía como una corriente utópica, parece ahora una tentativa realista, que tiene en cuenta, a la vez, la interdependencia de hecho y la imposibilidad de crear un gobierno mundial unitario. El fracaso del internacionalismo abstracto obliga a encontrar soluciones concretas teniendo en cuenta la diversidad de comunidades humanas.

La enseñanza de la Historia, sin hacer la apología del federalismo y expresar juicios de valor, debe mostrar, al menos, que el éxito del federalismo puede explicarse objetivamente. Haciendo esto ayudará al niño, al futuro ciudadano, a comprender su universo y a crear preocupaciones que rompen con las ideas adquiridas.

En el fondo, y ésta será mi conclusión, creo que el historiador lo que puede hacer es no deformar más los hechos en un sentido nuevo, el del federalismo europeo, sin indicar a los hombres de nuestro tiempo las condiciones de una buena elección, las condiciones del ejercicio eficaz y práctico de su papel de ciudadano.

A menudo decimos que nuestro tiempo es la época de la técnica. La técnica o el tecnicismo no es solamente un fenómeno material o la automatización y mecanización de actividades corrientes. La técnica concierne igualmente a la vida política. Se comprueba a menudo que la gente no se interesa ya por las ideologías en cuanto tales, pero sí por las soluciones prácticas de problemas concretos. Quiero decir que la democracia de opinión me parece que ha muerto, al menos la democracia de opinión que caracterizaba al siglo XIX. No es que la gente no tenga ya opinión o que no sientan gusto por la libertad, sino que la "mecánica" social tiene tal complejidad que la mayoría de los hombres tienen la impresión de que su opinión no ha de tener ninguna influencia sobre los hechos, o que si la tiene, corre el riesgo de hacer más mal que bien, porque lo que dicen no está fundado en un conocimiento suficiente de los hechos y de la cadena de causas y efectos. La mayoría de los ciudadanos buscan no ideólogos, sino "técnicos" competentes, ingenieros de la política, que conviene dejar actuar, puesto que conocen los problemas por resolver. De aquí la tendencia al poder personal y el descrédito que pesa sobre los juegos parlamentarios y la guerra de programas teóricos. Esto sucede tanto en el Este como en el Oeste. En los países comunistas se cree tanto en la ciencia política como que existe una ciencia física o química. El hombre político se convierte en una especie de ingeniero social.

Si se construye un puente, puede alguien decidir que pasará por tal o cual sitio, que sea un puente colgante o que se apoye en pilares. Pero, sin embargo, una cosa parecerá por completo

absurda: pedir a los trabajadores del puente, según se va construyendo, que voten por tal o cual modificación del plano en función de cambios de opinión de gentes no calificadas. Si se procediese de esta forma, el puente se derrumbaría seguramente sobre el río. Ahora bien, en la medida en que la política es cada vez más técnica, en que los gobiernos no sólo toman posturas ideológicas, sino que resuelven problemas prácticos, según datos económicos y sociales cada vez más apremiantes, se llega a una situación muy próxima a la del ingeniero constructor de un puente. Esto significa que progresivamente el poder se desplaza de los hombres políticos propiamente dichos, que no pueden captar todos los datos técnicos de los problemas por resolver, hacia los técnicos al servicio del poder.

Las dificultades de los gobiernos no resultan sólo de dudas ideológicas, sino de la necesidad de coordinar datos dispersos bajo responsabilidades muy diferentes y de no terminar en una tecnocracia hiper-centralizada y tiránica o en una anarquía resultante de la falta de impulsos coherentes.

Si conseguimos hacer comprender nosotros, historiadores, cuáles son las condiciones de elección actuales, cuáles son las condiciones de una vida democrática en el siglo XX, muy diferentes de las condiciones de una vida democrática del siglo XIX, en lugar de contribuir a desanimar a los hombres, les proporcionaremos en la misma medida las *condiciones* para un incivismo eficaz. Lo que desanima, dentro del incivismo latente, es mucho menos la voluntad de traicionar o la inmoralidad innata que el sentimiento de ser superado por las realidades y debatirse en una logomaquia sin significación práctica. No tanto porque la enseñanza haya sido superada por las realidades como porque lo que se enseña en la escuela es inútil para el hombre, que en la vida cotidiana tiene que intentar comprender para actuar eficaz e inteligentemente.

Es preciso, por consiguiente, que el profesor de Historia, que tiene a su cargo los conocimientos sociales, colabore a aclarar, a analizar, el comportamiento y el mecanismo de las sociedades. En particular, en la medida en que tiene que desmontar los prejuicios de la sociedad contemporánea y en que ha de establecer las condiciones para un esclarecimiento de los hechos, sin necesidad de escoger otra vía, él puede dar una de las claves del civismo europeo. No es que sea su creador y enseñe como tal, pero si deja esa clave abandonada y no facilita a los escolares las condiciones para que se hagan hombres hará más difícil la adecuación entre las aspiraciones y las exigencias de la realidad; entonces contribuirá a la desintegración de la democracia nacional tradicional sin ayudar a descubrir lo que se puede cambiar sin desembocar en la ausencia de responsabilidades y en la pérdida de las libertades.

## ESTEREOTIPOS NACIONALES Y CIVISMO EUROPEO

### Introducción al estudio de estereotipos

POR M. LÉO MOULIN

*Profesor en el Colegio de Europa, Brujas*

("Civisme Européen", núm. 14/15, diciembre 1968-  
enero 1969, págs. 3-8.)

#### 1. DEFINICIÓN

Concepción o apercepción, rígida, falsa o falseada, apriorística más o menos estructurada y muy a menudo cargada de afectividad negativa, concierne a grupos (locales, nacionales, raciales, religiosos, sociales, políticos, etc.) o individuos que pertenecen a uno u otro de estos grupos y afectan a la percepción, al pensamiento, al juicio y a los actos.

#### 2. ACLARACIONES

*Rígida.*—Rehusando aceptar los resultados de la experiencia o de la observación. El término está tomado del lenguaje del impresor (cf. las palabras "cliché" o "molde"). Igualmente utilizado en medicina y en psicología, en todas las disciplinas se marca el acento sobre la rigidez, el aspecto fijado, el carácter habitual y repetido, pero inconsciente, del acto o de la actitud.

*Falsa o falseada.*—Los estereotipos pueden ser completamente falsos o falseados por simplificación, exageración, distorsión y generalización de ciertos rasgos del grupo aludido. El problema es determinar si los estereotipos pueden contener una parte de verdad y, en el caso de que sí, cuáles son su importancia y permanencia.

*Estructurada.*—Por incoherente e incluso a veces contradictoria que aparezca, la imagen estereotipada está construida, provista de una cierta coherencia interna, de una cierta "lógica", y se inscribe en el todo estructurado que es la sociedad entera.

*Cargado de afectividad muy a menudo negativa.* Es decir, de hostilidad, el grupo social, preocupado por mantener su coherencia, utiliza siempre los reflejos de defensa y, por tanto, de animosidad contra "el extranjero".

El hecho de ser una percepción apriorística, estructurada, cargada de afectividad, de estar arraigada en lo más profundo del subconsciente, acentúa uno de los caracteres esenciales, a saber, la rigidez de los estereotipos.

#### 3. FUNCIÓN DE LOS ESTEREOTIPOS

La existencia y utilización de estereotipos están ligadas a las condiciones incluso de la vida en sociedad y a las tendencias naturales del individuo.

1) *Simplificar* las imágenes del mundo exterior; asegurar su coherencia y estabilidad; permitir los "pre-juicios" rápidos, necesarios para la acción sin recurrir a la reflexión personal.

2) *Racionalizar y justificar* una actitud tomada hace tiempo de un grupo dado a fin de tener plena conciencia.

3) *Hacerse valer*, reforzando la coherencia interna, la fuerza, el valor, la autoridad del grupo al que se pertenece por la proyección de autoestereotipos halagadores y proyectando sobre los otros, por el juego de heteroestereotipos, los sentimientos que cada uno por sí mismo aprehende.

#### 4. LOS ESTEREOTIPOS SE APRENDEN

Los niños no comparten con los adultos los corrientes prejuicios raciales, religiosos o nacionales. La utilización de características nacionales para definirse crece con la edad.

Los estereotipos están influenciados por las condiciones económicas, políticas y socio-culturales propias de una sociedad dada: es la prueba de que se ha adquirido la noción, elaborada luego socialmente.

Las *principales fuentes* de estereotipos son (en el orden decreciente de importancia): las personas (familia, amigos), los grandes medios de información (televisión, radio, cine, literatura infantil), la escuela (maestros, manuales).

*Papel del lenguaje* — del alimento — del vestido — de las modas en el vestir — del tipo físico — de las conductas y comportamientos de nosotros y de ellos — de las imágenes — de los símbolos sociales — de las caricaturas — de las anécdotas — de la literatura, en la elaboración, confirmación y difusión de los estereotipos.

*Papel ambiguo de los contactos personales:* el turismo — las guerras — las ocupaciones militares, enemigas o aliadas — la colonización — la asistencia técnica, civil o militar — las misiones — las organizaciones supra — o internacionales — las reuniones en el extranjero — las escuelas europeas — la comunidad de lengua y cultura, etc., ¿tienden a atenuar los aspectos negativos de los heteroestereotipos o a confirmarlos, por selección inconsciente de los únicos rasgos que los confirman — por observación de aspectos exteriores de la “personalidad de base”?

Es curioso comprobar que contactos tan traumatizantes como los que se crean por la colonización o las guerras dejan sólo siempre impresiones negativas (por ejemplo, los pakistaníes juzgan más favorablemente a los ingleses que a los americanos). Más del 40 por 100 de los franceses preferirían tener como aliados a los alemanes, contra el 37 por 100, que prefieren a los ingleses. Asimismo, el pueblo que, según opinión de los otros, tiene más calidad (según la encuesta de 1963) es el pueblo alemán.

## 5. DIALÉCTICA DE LOS AUTO Y DE LOS HETEROESTEREOTIPOS

a) Los *autoestereotipos* son siempre positivos, elogiosos, favorables (una encuesta realizada en 1959 en todas las capitales de Europa, Nueva York, Nueva Delhi, Johannesburgo y Toronto sobre el nivel de cultura, cocina, paisajes, mujeres, arte de vivir, ha permitido comprobar que es precisamente en cada uno de estos países donde el nivel de cultura es más elevado, la cocina, las mujeres más bellas, etc.); por el contrario, los *heteroestereotipos* son siempre desfavorables, peyorativos, críticos.

b) Las *cualidades positivas* de los otros no se reconocen *nunca* por una *mayoría* de nosotros. Las *cualidades negativas* o “defectos” de los otros son *siempre* afirmados por una mayoría de nosotros.

Inversamente, existe en cada país una mayoría de nosotros para otorgarse una serie de cualidades y una (ínfima) minoría dispuesta a reconocer un defecto nacional (cf. el film de M. D. Wronecki) (1).

c) En algunos casos un heteroestereotipo puede aparecer como relativamente elogioso o positivo; es que a menudo se trata del espíritu de los que lo utilizan *cualidades-defectos* del tipo: “Los italianos son alegres” (sobrentendido: “pero ligeros”). “Los franceses son buenos vividores” (sobrentendido: “pero no muy trabajadores”). “Los

judíos son inteligentes” (sobrentendido: “pero camastrones”).

Bajo esta forma ambigua, pero elogiosa, el heteroestereotipo es aceptado a menudo por el otro. Ningún alemán protesta si se dice: “Los alemanes son trabajadores y disciplinados”. Ningún judío, si se dice: “Los judíos son inteligentes”. Ningún belga, si se afirma: “Los belgas son desenvueltos”, etc.

d) En algunos casos un juicio elogioso (estereotipado) sobre nosotros que hacen los otros no lo aceptamos (ejemplo, el 49 por 100 de los franceses estiman que “el pueblo alemán es el más músico del mundo”, y el 13 por 100 sólo de alemanes lo creen; el 81 por 100 de los franceses *encuentran que los americanos* son “prácticos”, contra el 53 por 100 de los americanos; el 40 por 100 de los europeos piensan que los alemanes son “disciplinados”, contra el 27 por 100 sólo de alemanes). Es probable que se trate de un *autoestereotipo desengañado*, en este caso con relación a “la personalidad de base” propuesta al niño, y que se fija en las memorias individual y colectiva: el individuo es consciente de sus límites, de la imposibilidad de ser tan “músico”, “disciplinado” o “práctico” como se cree de él.

En un cierto número de casos el heteroestereotipo es elogioso, pero sin que se sepa si este juicio es compartido por aquellos a quienes concierne. Es así que para el berlinés (encuesta de 1959) la mujer más bella es la sueca, mientras que para el danés es la alemana. Lo mismo, según el punto de vista de los daneses, el más alto nivel de cultura está en Inglaterra.

e) Es bastante agudo comprobar que en el caso de Bélgica los *autoestereotipos* walón y flamenco siguen la misma línea general, lo que significa que walones y flamencos tienen el mismo ideal humano y condenan los mismos defectos; que los *perfiles heteroestereotipos* hacen lo mismo, los walones atribuyen a los flamencos los mismos defectos y las mismas cualidades (en general) que los flamencos les reconocen a ellos; es que los perfiles *autoestereotípicos* y *heteroestereotípicos* del flamenco y del walón son más semejantes y paralelos unos con otros que en el caso de los otros pueblos. Ello actúa en favor del realismo belga y explica la intensidad de las discusiones.

f) Haremos notar, por último, que los heteroestereotipos son elaborados en *función inversa* de los autoestereotipos, lo que asegura una forma de coherencia aparente con los juicios emitidos sobre los otros y sobre nosotros. Los franceses juzgarán que los holandeses son severos, austeros, inflexibles, etc., en tanto que, como ellos, se considerarán alegres, “buenos vividores”, etc. (cualidades positivas).

Los heteroestereotipos contribuyen así a confirmar los nuestros, según la idea que nos formamos de ellos mismos y de los otros.

(1) “La Europa de las ideas recibidas”. Para cualquier información dirigirse a las Oficinas de las Comunidades Europeas.

## 6. LOS ESTEREOTIPOS "INTERNOS"

Hay que subrayar que existen heteroestereotipos (desfavorables):

- en el interior de cada nación (los estereotipos provinciales — los estereotipos Norte-Sur);
- en el interior de un mismo grupo socio-étnico (los judíos, entre hebreos y sefarditas), lingüístico (flamencos y walones), cultural o religioso (protestantes y católicos).

## 7. PERSONALIDAD DE BASE Y ESTEREOTIPOS

Los procesos de socialización imponen al niño un cierto número de rasgos de carácter, de juicios, de disposiciones de ánimo, de conductas, de formas de vida, de comportamientos frente a otros, de pensamientos y de actos estereotipados. Estos están integrados, estructurados y contribuyen a formar la "personalidad ideosincrática" del individuo, producto social único, y la "personalidad de base", nacional, fenómeno colectivo.

Los miembros de una sociedad dada se ven, pues, de una cierta forma y tienen necesariamente en común, en un momento dado, rasgos de carácter y formas de actuar. Estos rasgos y formas de actuar evolucionan muy lentamente o, al menos, oponen cierta resistencia al cambio.

Lo que puede explicar:

- la *permanencia* observada por los historiadores de ciertos rasgos de carácter a través de los siglos (en sentido amplio);
- la existencia de *actitudes tradicionales* (desde hace tiempo, el servicio militar; en cuanto a aspectos escolares o éxito social) propias de ciertas comunidades (término medio);
- el hecho de que en algunos casos hay *acuerdo entre los autoestereotipos y los heteroestereotipos* (del 2 al 3 por 100 de los ingleses se creen "alegres" y "donjuanescos", opinión compartida por los otros pueblos de Europa. De los italianos, el 43 por 100 se creen "donjuanescos"; el 42 por 100 de los otros los miran como a tales);
- el hecho de que *pueblos tan alejados* de nuestras formas de educación (los asiáticos, los latino-americanos) ven a los europeos (alemanes, italianos, etc.) y a los americanos (del Norte), en conjunto, de la misma forma, y de la forma que los europeos ven a los otros (todos los pueblos concuerdan, por ejemplo, en reconocer que los alemanes son "prácticos" o que sus productos son "buenos" y "sólidos").

## 8. METAMORFOSIS Y DIMENSIONES SOCIALES DE LOS ESTEREOTIPOS

Como todos los fenómenos sociales, los auto y los heteroestereotipos nacen, se desarrollan, evolucionan, disminuyen, desaparecen y pueden revivir a merced de las *circunstancias* (guerras, alianzas, guerra fría, revoluciones, crisis nacionalistas, amenazas económicas, colonización y descolonización, etc.).

Los estereotipos varían:

- en *el tiempo* (cf. el estereotipo del alemán romántico; del italiano holgazán; del judío, ni pintor, ni compositor, ni agricultor, ni soldado; del "papista", del "hereje", del ateo, antes del Vaticano II);
- en *el espacio* (cf. el "americano" en Francia, en Italia, en el Japón, en Alemania).

Los estereotipos varían igualmente *según la pertenencia* a tal o cual clase social — a un partido político (las nociones estereotipadas de "izquierdas" y de "derechas") — a un grupo marginal o no (étnico, religioso o social). Varían incluso según la nacionalidad — la edad — el sexo — el nivel de instrucción — la importancia y la fuente de ingresos — la religión — el habitat, etc.

La presencia de una *colonia "extranjera"* creciente (judíos del Este en Alemania en los años veinte, jamaicanos y keniyatas en Inglaterra, españoles e italianos en Suiza, norteafricanos en Francia, refugiados de la Alemania oriental, en la República Federal Alemana, etc.) activa y confirma los heteroestereotipos.

## 9. ESTEREOTIPOS Y COEXISTENCIA

*Semejanza y simpatía*, elaboradas frecuentemente partiendo de los estereotipos, no forman pareja necesariamente. Así *diferencia* no implica siempre "antipatía" (los franceses otorgan más "cualidades positivas" a los americanos que los ingleses y menos "cualidades negativas").

Por otra parte, las "simpatías" no son necesariamente recíprocas. Una encuesta de 1964 realizada en Inglaterra pidiendo a los ingleses establecer un orden de sus simpatías por diez pueblos europeos, figura en la cabeza Suiza (24 por 100). Pero a la pregunta: "¿Cuál de estos pueblos europeos es el mejor amigo de Inglaterra?", sólo el 7 por 100 de los ingleses responden "Suiza" (contra el 12 por 100, Francia).

"Estima" no significa necesariamente "simpatía" y recíprocamente.

Por último, los pueblos pueden modificar las cosas, dejar pasar sus *intereses antes que sus simpatías* (el 56 por 100 de los franceses escogen a los americanos como "aliados" y el 19 por 100 sólo a Inglaterra; el 61 por 100 de los ingleses creen en 1964 que no hay obstáculos para una amistad con Alemania, etc.).

#### 10. COMBATIR LOS ESTEREOTIPOS

Es difícil combatir los estereotipos; responden a las condiciones de la vida en sociedad y a las tendencias naturales (a la facilidad, al menosprecio) del individuo. Pueden tener algún fundamento sociológico, histórico, sociocultural (pero no biológico, "innato", "natural").

Hay que combatir la tendencia a condenar a los que difieren de nosotros, a los otros. El derecho de ser otro es uno de los fundamentos de la moral "europea".

El respeto del principio "Unidad en la diversidad" es parte intrínseca del patrimonio europeo.

Aún más, hay que ver al otro tal y como es realmente y respetar las diversidades auténticas. Hace falta para hacer esto estudiar los medios de acción necesarios para luchar contra los estereotipos en lo que tienen de falso, grave o peligrosamente falseado.

Esta lucha debe comenzar muy pronto, puesto que los estereotipos se adquieren desde la infancia.

Sólo puede llevarse a cabo si los individuos son conscientes de las condiciones de elaboración de sus propios prejuicios y estereotipos.

Debe proseguirse durante mucho tiempo y en todos los medios (las profesiones liberales e intelectuales están lejos de exceptuarse). "Si algunas veces los sabios tienen menos prejuicios que los otros hombres, se inclinan, por el contrario, con más fuerza a favor de quienes los tienen" (J. J. Rousseau, *Confes.*, VII).

## GENESIS DE LOS PREJUICIOS RACIALES Y NACIONALES EN EL NIÑO

POR EL PROFESOR SR. MARC-A. BLOCH  
*Profesor Honorario de la Facultad de Letras de  
Caen, Presidente del Centro de Unión de Educa-  
dores contra los prejuicios raciales*

("Civisme Européen", núm. 14/15, diciembre 1968-  
enero 1969, págs. 9-18.)

### I

En su notable introducción a nuestros trabajos, M. Léo Moulin ha tocado un problema que me propongo tratar ante ustedes: considera qué prejuicios y estereotipos son "fruto principalmente del proceso de socialización que el individuo recorre desde su infancia". Más explícitamente, en un estudio anterior, había escrito: "Los niños muy pequeños no tienen, naturalmente, prejuicios raciales, nacionales o sociales antes de que se les hayan enseñado." Esta es la hipótesis de trabajo que vamos a ver, poniendo a prueba, en primer lugar, la literatura científica sobre ello, la cual ha influido principalmente sobre el primer grupo de esos prejuicios.

Esta literatura es, un 80 por 100, norteamericana y cualquier estudio sobre nuestro problema no puede dejar hoy día de referirse a ella. No requiere explicación el que los psico-sociólogos de los Estados Unidos se dirijan, más que todos los demás, a ocuparse y preocuparse del fenómeno racista en todas sus formas: es natural que en un país donde las tensiones raciales alcanzan tal violencia y constituyen tan grave y permanente peligro nacional los especialistas en ciencias humanas se tomen un cuidado especial en descubrir las causas, con intención declarada de que este conocimiento de causa sirva para el descubrimiento de remedios necesarios.

Es en este contexto donde hay que situar las importantes observaciones recogidas sobre los niños, observaciones que pueden, según creemos, clasificarse dentro de dos rúbricas generales.

Unas pondrían en evidencia la ausencia de cualquier discriminación racial (y, por consiguiente, con mayor motivo, de cualquier sentimiento racista) en el niño. Otto Klineberg ha reunido, en el capítulo sobre "Los prejuicios", de su *Psicología social*, un gran número, tomado de estudios de diferentes autores. Es así, nos dice, que durante la observación de las relaciones intergrupos en una

pequeña comunidad de Tennessee (realizado por los esposos Horowitz), "los investigadores notaron que no sólo los niños blancos y negros jugaban juntos hasta que se les prohibió a los primeros, sino que su amistad tendía a continuar a pesar de la oposición de los padres; en muchos casos hubo que castigar más de una vez a los niños blancos antes que aceptasen las costumbres de su grupo".

Estos hechos no revelan nada nuevo. Muchos de ustedes han tenido, sin duda, ocasión de comprobar casos semejantes. Yo mismo, que vivo en París en un barrio donde residen bastantes negros, veo pasar diariamente desde mis ventanas escolares blancos y negros no "segregados", sino muy al contrario, mezclados unos con otros, cogidos frecuentemente de la mano, unidos fraternalmente. Bonita imagen de lo que podría ser una humanidad reconciliada con ella misma.

En la misma línea de investigación, el padre de la sociometría, Moreno, ha interrogado a un gran número de escolares americanos sobre las "elecciones" y los "rechazos" que operan dentro de sus compañeros de clase y sobre los motivos de estas elecciones y rechazos: en el jardín de infancia no ha surgido *ningún* rasgo de cierta determinación de elecciones o rechazos por motivo racial.

Paso al segundo orden de hechos recogidos por nuestros sociólogos y que es complementario del anterior: si vemos que resulta de los primeros hechos que el niño espontáneamente no es racista, los segundos nos muestran cómo llega a serlo bajo el efecto de una doctrina manifiesta.

Durante la encuesta ya citada, los esposos Horowitz sometieron a sus niños campesinos de Tennessee, niños y niñas de ocho años, a un cuestionario que comprendía, en particular, los *ítems* siguientes: "¿Quién os dice lo que debéis hacer? ¿Con qué niños os permite jugar vuestra madre? ¿Con qué niños os prohíbe jugar?" He aquí algunas de las respuestas obtenidas:

*Primer niño.*—"Mamá me dice que no juegue con los negritos y que me aleje de ellos..."

*Segundo niño.*—“...A mamá no le gusta que juegue con los niños de color... Yo juego algunas veces con ellos y mamá me pega.”

*Tercer niño.*—“...Mamá y papá me han dicho que no juegue con los niños de color y con las cosas de los niños de color.”

*Cuarto niño.*—“Mamá me ha dicho que no juegue con ellos porque algunas veces tienen enfermedades y microbios y pueden contagiar.”

Moreno muestra, por su parte, que a medida que el niño crece, que pasa de una edad escolar a la siguiente, la comunidad racial interviene, en número creciente, como un factor importante de elección positiva y, sobre todo, la diferencia racial actúa como un factor importante de rechazo. Los rechazos son más categóricos cuanto más dudosos. Ejemplos de los segundos: Edward, blanco, trece años, rechaza a Eva, negra, y declara: “Está siempre con niñas de color, y si no estuviese siempre con ellas me gustaría más e incluso a lo mejor la querría porque sería siempre una niña de color”. Mildred, cristiana, diez años, rechaza a Lydia, judía: “Me pego con ella, es judía y no me interesan los judíos. *Sin embargo, algunas veces es amable.*” Y he aquí un ejemplo de esos rechazos que llamamos categóricos: Michael, cristiano, diez años, rechaza a Morris, judío: “Quiere jugar con nosotros, pero no se lo permitimos...; le hemos zurrado seis o siete veces.” En cuanto a justificaciones, allí donde intervienen cuando los niños invocan apoyo para sus rechazos, son la mayoría del tipo muy característico, de la que nos proporciona el pequeño Norman (trece años, cristiano), que rechaza a su compañera Ana: “Creo que es su cara...; su cara es típicamente judía y mi familia no quiere a los judíos; me han educado así.”

Moreno ha podido, sin embargo, observar, incluso entre sujetos de esta edad, algunos ejemplos, cada vez más escasos, de amistad o, al menos, de simpatías interraciales persistentes. Así que sometida al *test* sociométrico, una escolar blanca de trece años, Ruth, declara de su compañero negro Waldo, de la misma edad: “Es un muchacho valiente; tiene un gran sentido del humor; siempre está de acuerdo para hacer cualquier cosa; no se siente incomodado cuando le regañan; sabe que cuando se le dice que no tiene razón, no tiene razón, y además también obtiene buenos resultados. Todo el mundo le quiere. Las niñas le quieren también mucho, *aunque es negro.* Subrayo lo de que *“aunque es negro”*. Nos muestra ello que la pequeña Ruth, llegada a la edad de trece años, no ha podido permanecer completamente indemne de sentimientos, generalmente desfavorables a los negros, que son los de su tribu: se permite solamente instituir una excepción en favor de un amable compañero, tal y como esos antisemitas, a quienes no les importa contar con algunos judíos entre sus “mejores amigos”.

Todas estas investigaciones nos invitan, se ve, a acentuar la importancia, la primacía, en la génesis de los prejuicios raciales, de las influencias familiares, de los modelos recibidos, de las palabras oídas a los padres.

Ni que decir tiene que esas influencias no son las únicas. Entre las que entran en juego, concurren con ellas y se ejercen en el mismo sentido otros autores han añadido las de Iglesias, al menos en lo que concierne a la génesis del antisemitismo, y M. Arnold. M. Rose, en un estudio titulado precisamente “El origen de los prejuicios”, y reproducido en el volumen de la Unesco: *El racismo ante la ciencia*, indica sobre este tema: “En la iglesia o en la escuela dominical los niños cristianos aprenden quizá que ‘los judíos han matado a Cristo’. Las personas mejor informadas saben que muchos judíos seguían las enseñanzas de Jesús y que sólo algunos grupos le eran hostiles; además, sólo los romanos podían en esta época infligir castigos y consideraban a Jesús peligroso para su dominación; pero esto es lo que los maestros de la escuela dominical olvidan a menudo de precisar.”

Y hay que mencionar aún, al menos—sin pretender, por tanto, dar una enumeración exhaustiva de todos los canales por los que puede infiltrarse en el alma de los pequeños americanos el veneno racista—, esos famosos medios de masas, sobre todo los que se dirigen específicamente a los niños, y entre ellos la prensa infantil, tan difundida en Estados Unidos y que comprende millones de ejemplares, propia del campo del racismo anti-negro, ciertos estereotipos, como el del buen niño negro, por ser precisamente niño, con su inocencia, su crueldad sin límites, por no mencionar más que uno de los que aparentan ser más inocentes... No hay nada mejor para desarrollar en los niños blancos el sentimiento de superioridad racial sobre los negros, sentimiento que antes les era desconocido. M. Ashley Montagu observa, en efecto, que “los niños blancos no aprenden a considerarse como superiores a los niños negros hasta que no se les dice que es así.”

Del conjunto de hechos recogidos, Moreno cree poder sacar la siguiente conclusión: “Los niños no experimentan aversión espontánea unos por otros si ésta no está fundada sobre las consideraciones de supremacía técnica...; cada vez que aparece un corte racial de este tipo, aparece, sobre todo, como proyección de influencias adultas.”

## II

Dicho todo esto, está bien claro que el contenido de esta conclusión no se limita a hechos americanos, sobre los que hemos razonado hasta ahora porque han sido los que más minuciosamente se han estudiado. Es verdad que en nuestros países

del Occidente europeo el racismo no apunta, según el orden de importancia, a las mismas capas de población, que el prejuicio anti-negro tiene aquí menos fuerza que en los Estados Unidos—sin duda, en razón de la escasa densidad de población negra—, que los objetos y las víctimas del racismo se dirigen menos aquí a los negros, generalmente bien acogidos y mejor que los judíos, los norteafricanos o los gitanos. Esto no cambia absolutamente nada de las verdades que hemos considerado provisionalmente como adquiridas, en cuanto al origen y génesis de esos prejuicios en el niño. También aquí hay que admitir que es en la familia donde tienen su fuente inicial. Refiriéndonos sólo al antisemitismo, conocemos amistades entre jóvenes judíos y jóvenes cristianos que se han roto apenas comenzadas por la intervención intempestiva de los padres, rehusando recibir al compañero elegido o recibiéndole de mala gana y tratándolo con orgullo o prohibiendo las salidas comunes y el trato frecuente y habitual. ¿Cómo podría ser de otro modo si en una encuesta reciente de la Unesco—realizada mediante cuestionario sobre los temas: aceptaría usted tener a un judío, 1.º) como vecino; 2.º) como compañero de trabajo; 3.º) como patrón; 4.º) como amigo; 5.º) como yerno—ha revelado que sólo el 40 por 100 de los alemanes del Oeste, el 41 por 100 de los franceses, el 45 por 100 de los ingleses, aceptarían, en todas las relaciones enumeradas, a los judíos como compañeros y podrían, en consecuencia, ser considerados como libres de cualquier antisemitismo?

Concerniente siempre al antisemitismo, vemos en nuestro país también los efectos de una cierta enseñanza tradicional de la Iglesia, justamente criticada a lo largo de su obra por Jules Isaac, sobre su forma de actuar específicamente religiosa. No se puede hablar impunemente a los niños de los judíos como de un "pueblo deicida". Es justo reconocer, además, sobre este tema los inmensos esfuerzos, coronados ya en parte por el éxito, que se han realizado en las últimas décadas para purificar la enseñanza del catecismo de todo lo que en él podía haber que alimentase el odio racial.

Tendríamos aún que hablar de responsabilidades, en otros campos, de la literatura y de la prensa infantiles, sobre las que una de nuestras comisiones de trabajo debe ocuparse.

Existe, por último, un punto sobre el que quisiera insistir, porque me parece que, en general, se ha abandonado bastante o se ha tratado con excesiva cautela. Y es que, por encima de todas las influencias particulares así descubiertas, de individuos o de grupos, y a través de ellas, nacen lo que yo llamaría las influencias difusas. Entiendo por esto, ante todo, el ambiente en el que crecen los niños de nuestras sociedades modernas, pues este ambiente es un clima de violencia y no sabríamos como persuadirnos de que el racismo no es, en suma, más que una polarización, una fija-

ción electiva, sobre el hombre de otra raza, de las inclinaciones de odio y brutalidad, cuyo campo se desborda por todas partes. Además, se puede decir que todo se hace hoy para llegar hasta el paroxismo en el niño, el gusto por la violencia en su estado más primitivo; solamente si se piensa en el espectáculo diario que la calle le ofrece, con sus carteles de cine, de los que un 90 por 100 representan, en gran tamaño, a un personaje armado con una metralleta o con cualquier otro instrumento mortífero; lo que el niño retiene de estas imágenes no es que el personaje de la aventura pueda ser en esta ocasión el campeón de una causa justa, es el sorprendente y formidable poder de matar—y matando, imponer su ley—, mediante la posesión de un arma entre las manos del primer *gangster* que llega. ¿Qué esperamos en este terreno del asesinato moral para prohibir e imponer grandes penas a todas estas provocaciones de muerte? Dirán que esta publicidad no se dirige a los niños, que los *films* a los que nos referimos están "prohibidos a los menores de dieciséis o dieciocho años". ¿Qué importa, puesto que los niños ven estas imágenes y sacan de ellas, a su manera, la triste consecuencia?...

El cine no constituye, por supuesto, más que un sector de esos medios de masas que envenenan diariamente el alma de nuestros niños. Por su fácil presentación de los crímenes sangrientos, por su exhibición sádica de todas las formas de asesinato colectivo, la prensa, la radio, la televisión, contribuyen, cada una por su cuenta, a arraigar en el espíritu de los jóvenes lectores, oyentes o espectadores la idea de que el hombre es un lobo para el hombre y que la violencia es la ley normal de las relaciones interhumanas; después de esto, el terreno está preparado para el racismo.

### III

El aspecto crucial del problema que acabamos de aclarar va a ser también sobre el que daremos explicaciones, interpretaciones y teorías de la psicología americana, todo lo cual creíamos hasta ahora haber confirmado y sobre el que parece conveniente añadir algunos complementos e incluso dar algunos retoques.

La hipótesis de trabajo de donde se ha partido es, en efecto, que el racismo sólo puede aparecer en el niño, sea innato, sea adquirido. Si esta alternativa tuviese pleno fundamento, es muy cierto que un pequeño número de hechos o incluso un sólo hecho importante bastaría para decidirlo.

Pero precisamente es posible que la cosa sea mucho más simple, por no decir un poco más simplista. Nada excluye *a priori* lo que pueda haber en él de innato y de adquirido en las actitudes racistas del niño. Y la cosa parecerá completamente verosímil a cualquiera que consienta en reflexionar,

como lo han hecho nuestros autores, en el sentido verdadero de la noción de la calidad de innato.

Se sabe, en efecto, o al menos debería saberse, desde Descartes, que lo "innato" no ha significado nunca "que se manifieste desde el nacimiento" o, al menos, desde los primeros años de vida, sino únicamente lo que no requiere, para manifestarse en un momento cualquiera del desarrollo, ninguna acción, como decía Descartes, "exterior al alma" (es decir, adquirida por el canal de los sentidos o recibida de otro). Además, esta opinión de Descartes, la psicología moderna del niño la encuentra acertada en cuanto que hace intervenir el concepto, que tiene en él gran estima, de *maduración*: el racismo podría no aparecer en el niño sin dejar por ello, si era un efecto de maduración, de aportar, en el verdadero sentido de la palabra, un elemento de la calidad de innato.

Pero hablar aquí de maduración es suponer no que se presente elaborado de antemano, independientemente de cualquier influencia exterior, en el niño, sino que se encuentren en el psiquismo espontáneo del niño algunos puntos de inserción y ciertas raíces.

Son raíces naturales de las que quisiéramos deducir la hipótesis y precisar su naturaleza apoyándonos en ciertos resultados adquiridos hace tiempo y establecidos hoy sólidamente en el campo de la psicología de la infancia.

Hay que recordar, en primer lugar, que los progresos del conocimiento del niño han hecho totalmente insostenible la tesis, atribuida a Rousseau, autor del *Emilo*, y para nosotros mucho más compleja y matizada, que hace del niño un pequeño ser todo bondad, pureza e inocencia. Es verdad que habría que idealizar hasta el límite su naturaleza para negar que lleva en ella el germen de cualquier violencia, y el psicólogo suizo Pierre Bovet ha escrito no hace mucho un libro admirable sobre el "Instinto combativo" en el niño; ha mostrado toda la fuerza de este instinto, al mismo tiempo que todas las posibilidades de derivación y sublimación. Es cerrar los ojos a la evidencia, no querer ver que el niño, digamos al menos que muchos niños, nacen con ganas de disputas; recientemente he tenido ocasión de observar el comportamiento de una niña de dos años, que sembraba el terror entre sus compañeros de la misma edad, atacándolos ferozmente con patadas y puñetazos.

En un mismo sentido, se sabe el inmenso material que el psicoanálisis ha aportado y que ha llevado a Freud, revisando su primera teoría de los instintos, a hablar de "instinto de muerte" y a hacer de ello a la vez el opuesto y el complemento de su famosa "libido": recordemos que designa con este término el conjunto de pulsiones agresivas que, según él, no serían menos primitivas que las pulsiones egoístas o sexuales.

No nos hagamos ilusiones: si la violencia está, como hemos dicho, en tal lugar en la literatura

y prensa infantiles, es porque responde a la demanda de una buena parte del público joven, al que se dirigen.

Ahora añadiré que éste es un segundo aspecto, a menudo destacado por los psicólogos contemporáneos, del psiquismo infantil, que puede, añadiéndose al primero, contribuir también a preparar el terreno para el odio bajo todas sus formas.

Se han observado los temores que manifiesta a menudo el bebé frente a caras desconocidas, y más vivos cuando esas caras se diferencian mucho de las que le son familiares.

Es con este fenómeno insignificante con el que yo relacionaría algunos hechos de los que he sido personalmente testigo, y que aparecen desviados con relación a la tesis radicalmente *anti-innatista* y empirista de los americanos.

He visto a la niña (tres años) de un comerciante, vecino mío, mostrar señal de un profundo terror ante la entrada de un cliente negro en la tienda de sus padres. El hecho me ha parecido aún más chocante que cualquier sugerencia que procediendo de adultos se refiriera a la exclusión de dicha raza; los padres en seguida procuraron calmar su terror explicándole a la hijita que este señor era como los demás e incluso "muy amable", que quería mucho a los niños y sólo deseaba hacerles bien; el color de su piel, añadieron, era debido a que había vivido muchos años en países cálidos, expuesto a los rayos de un sol tórrido.

He conocido niños de más edad (de seis a ocho años) que el encontrarse con un negro de su barrio bastaba para sumirles, sin ninguna razón aparente, en un estado de terror pánico.

Y sin duda hay que hablar aquí de miedo y no de odio, o mejor aún, de un odio específicamente racista. Mas entre uno y otro son claros los lazos de unión y los mecanismos psicológicos que actúan en su transformación son muy conocidos. Del miedo de la desigualdad, por cierto el más primitivo, el niño resbala fácilmente hasta la aversión por la desigualdad. Y en esta aversión de desemejanza, ¿cómo no ver una de las principales raíces psicológicas de todos los racismos?...

Se podría manifestar la naturaleza de la aversión de desemejanza *étnica* por su confrontación con otras especies infantiles de esta aversión, sobre todo novatadas y persecuciones impuestas por ciertos grupos de niños a una pequeña minoría diferenciada por una particularidad chocante que la distingue de sus compañeros: al pequeño "pelirrojo", por ejemplo; al niño afectado por un "antojo", etc. Es lamentable que la comparación, que sería tan aclaratoria, entre estas diversas formas de aversión y la desigualdad no haya sido aún objeto de ningún estudio sistemático verdaderamente digno de mención.

Es cierto que ni el misoneísmo (aversión a las novedades) del niño ni su agresividad son susceptibles por sí mismos y sólo por ellos de engendrar

el racismo. El misoneísmo sería menos de lo que es, ya lo hemos dicho, un fenómeno cuyas formas más características son también las más precoces y que se debilita naturalmente a medida que el niño crece, si su experiencia se enriquece y le prepara mejor para nuevos y cada vez menos sorprendentes encuentros.

En cuanto a la agresividad, está claro que no contiene razones de su fijación, entre tantos otros objetos, sobre el hombre de otra "raza".

Es aquí precisamente donde la explicación psicociológica de la que hemos partido, por parcial e insuficiente que sea, encuentra su fundamento y vuelve a tomar todo su valor. El medio cultural no se limita a llevar, como se ha visto, hasta el paroxismo en el niño el gusto por la violencia, raíz de cultura de todos los futuros racimos; las influencias educativas—que más valdría llamar contraeducativas—, que exasperan en el niño todos los apetitos de violencia que dormitan en él. Pero, sobre todo, en lugar de abandonarlos a su movimiento natural, tal como se puede ver manifestado en las "disputas" entre chicos (generalmente tan inocentes y que sería un error alarmarse por ellas), su gran falta es proponerle una serie de seres, indicándole el o los que tiene que odiar o despreciar.

Por supuesto, en este estadio no puede existir todavía un objeto que odiar, por lo que es censurable llevarle a ninguna experiencia realmente odiosa. Es decir, que sus comportamientos racistas, si los manifiesta, deben mirarse en el sentido preciso y etimológico de este término, del que se abusa como de simples *prejuicios*. No descansan sobre un conocimiento, pero revelan una pura ignorancia.

Si hubiese que resumir en unas cuantas palabras la tesis a la que llegamos, diríamos que el racismo, como el odio al extranjero—absceso de fijación de una agresividad ya presente en el corazón del niño—, exigen siempre, para desarrollarse a lo largo de la infancia, la ayuda de una espontaneidad y de una receptividad, o si se prefiere, de una naturaleza (que comprende esta agresividad) y de una cultura, por la que entiendo la suma de acciones que contribuyen a dar a esta última, como objeto específico, los miembros del grupo étnico o nacional diferente.

#### IV

De este ensayo de psicología genética se sacarían fácilmente los corolarios pedagógicos, sobre los que no me será posible, en el cuadro de una limitada exposición a causa de falta de tiempo, insistir tanto como hubiera deseado.

Marie Jahoda, en su notable contribución a la obra ya citada, *El racismo ante la ciencia*, ha mostrado que no habría que contar demasiado con la

demostración teórica de lo absurdo de un prejuicio para destruirlo y que es, como ella dice, extremadamente difícil, si no imposible, de destruir por la vía de "lo que no es adquirido anteriormente por ideas expresadas". Entre otros ejemplos que ella cita he aquí uno particularmente significativo de esta impotencia: en el cuadro de un combate antirracista, en Estados Unidos, un cartel mostraba a una alegre pandilla de niños blancos jugando juntos y un niño negro, que estaba aislado, muy triste. Indicaba una leyenda: "El prejuicio hace sufrir a niños inocentes". He aquí, sin embargo, la interpretación que sustituyó por esa leyenda un espectador racista: "Los niños negros prefieren jugar con otros niños negros; si éste está triste, es porque le quieren obligar a jugar con niños blancos" (!).

Pero también la misma Marie Jahoda nos muestra con un segundo ejemplo, menos significativo, que es de forma diferente allí donde se trata del conocimiento *concreto, directo, vivido* del otro. Nos refiere cómo las actitudes raciales se han transformado a lo largo de una experiencia de vida comunitaria, impuesta por las reglas municipales de una pequeña ciudad, que prescribían el reparto paritario de alojamiento entre familias blancas y negras: poco a poco "los blancos, que tenían prejuicios al principio..., se ponen a llamar a sus vecinos negros por sus nombres, intercambian visitas, cuidan de sus niños o hacen su compra de mercado con cargo a su cuenta".

Si es éste el efecto de contactos y encuentros, ¿no habrá que esperar a encontrarlo multiplicado por diez en los niños, infinitamente más plásticos? Multipliquemos, pues, todas las ocasiones de encuentro y de intercambio entre juventudes de pertenencias étnicas (o también nacionales) diferentes: colonias internacionales de vacaciones, estancias en el extranjero, campos de trabajo internacionales, clubs de jóvenes, encuentros de jóvenes deportivas, ya que, en fin, estas correspondencias interescolares o intercambios de clases pueden servirnos de introducción a un examen rápido de los aspectos propiamente escolares de nuestro problema.

No conviene sobreestimar las posibilidades de la escuela en este campo: hemos visto suficientemente que las influencias familiares son aquí más determinantes que todas las demás. Pero, en fin, la escuela puede algo, y si ella puede, por tanto, debe. Tal es, al menos, la convicción que anima, desde hace más de ocho años que existe, al Centro de Unión de Educadores contra los Prejuicios Raciales (C. L. E. P. R.). Quisiera indicar someramente lo que la reflexión y la experiencia nos han enseñado de los resultados en esta materia y sobre este terreno de una acción eficaz.

En primer lugar, está de manifiesto que en los casos en que el maestro o el educador tienen que actuar en una colectividad infantil de composición

multirracial (o multinacional), mucho depende de su actitud personal: les corresponde proporcionar a todos los niños que tienen a su cargo una igual vigilancia y, sin duda, incluso una mayor vigilancia a los que, perteneciendo a una minoría étnica o nacional, tienen más necesidad de ella; dedicar una atención siempre alerta a las tensiones que puedan producirse y aplicarse inteligentemente y de todo corazón en apaciguarlas.

Fuera de este caso particular, el conjunto de programas escolares, cuyo tratamiento, si no se tiene cuidado, encierra muchos peligros y puede contribuir lastimosamente al desarrollo de los prejuicios, ofrece tantas posibilidades, que corresponde al maestro conocerlas de buen grado y explotarlas. Pensamos en particular aquí en los programas de historia, de geografía, de francés. Hay, por ejemplo, en historia, una forma de presentar las conquistas coloniales—la de hoy aún numerosos manuales—que induce, naturalmente, en el espíritu de los jóvenes alumnos la idea de que sólo hay una civilización, aquella de la que han sido portadores los pueblos colonizadores y de la que han hecho un magnífico regalo a pueblos bárbaros, hasta entonces privados de todos los valores y de todos los bienes de cultura. Existe otra que muestra que los conquistadores no han tenido el monopolio de toda la civilización, que los pueblos conquistados tenían ya cada uno la suya; que relativiza, en una palabra, la idea misma de civilización, acentuando la multiplicidad y diversidad de sus formas. En francés, la elección de los autores o de los textos de aplicación puede mucho para cultivar en los niños las virtudes que nos proponemos desarrollar en ellos.

Si existe, en fin, una disciplina de la que se pensaría, *a priori*, que es la más directamente ordenada a los fines que perseguimos, es la instrucción cívica. Sus posibilidades son, sin embargo, en el cuadro actual, si no inexistentes, por lo menos extremadamente limitadas. Es que, como observaba ya M. Denis de Rougemont, en “la encuesta sobre la enseñanza cívica en los países europeos”, publicada por el Centro Europeo de la Cultura en 1963, no ha sido concebida hasta ahora más que como una enseñanza de conocimientos puros, “como una descripción más o menos abrumadora para los alumnos de las instituciones de su país” o, por extensión, de las instituciones internacionales.

El problema ante el que nos encontramos es, pues, el de la sustitución deseada y necesaria de esta mezquina “instrucción cívica” por una verdadera instrucción cívica, que no consistiría solamente en una tímida transmisión de algunos saberes, sino comunicación de valores.

En primer lugar, entre los valores que deberíamos tratar de promover en los niños, coloca-

ríamos naturalmente el respeto del hombre por el hombre: respeto, en el interior de las fronteras nacionales, del que piensa distinto a nosotros, y rehusar imponerle nuestra opinión por la fuerza. Es la condición misma de existencia y de subsistencia de cualquier democracia bien regulada. Pero respeto también por el hombre de otra nación y respeto por el hombre de otra raza. Los demonios por exorcisar se llaman fanatismos, nacionalismos, racismos. Es de ellos de lo que hay que tratar de preservar el alma de nuestros hijos.

Por lo que se refiere, más especialmente, a la educación antirracista, diré simplemente que, conforme a las premisas que planteábamos hace un momento, debería ser mucho menos intelectual y especulativa que afectiva, y mucho menos negativa y crítica que positiva. Se puede e incluso hay que dejarle un lugar, al menos cuando se dirige a nuestros mayores, a la exposición, al conocimiento de crímenes inauditos que el racismo ha inscrito y continúa inscribiendo en su cuadro de hechos; un lugar aún, siempre con los alumnos mayores, para la demostración teórica de lo innato científico del racismo. Lo esencial, no obstante, está en otra parte. Lo esencial es lo que nuestro C.L.E.P.R. ha querido expresar dando a su Boletín, preferentemente al título negativo de educación antirracista, el de “Educación para la fraternidad”.

Quisiera subrayar al terminar que este concepto de educación para la fraternidad es bastante amplio como para extenderse a todos los sectores de prejuicios irracionales por los que sufre la buena armonía entre los hombres. Pues la fraternidad entre hombres de diversas pertenencias étnicas no es más que un caso particular de la que debería reinar más generalmente entre todos los miembros de la especie, a pesar de las diferencias religiosas, culturales, nacionales o sociales que los separan.

Singularmente, educación interracial y educación internacional no pueden más que ir juntas y afianzarse mutuamente. Se ve, si nuestro estudio ha sido centrado especialmente sobre el prejuicio racista, que sus conclusiones valen bastante, *mutatis mutandis*, para los prejuicios nacionales, obstáculos esenciales para el nacimiento y difusión de un espíritu europeo.

Que se trate de éstos o de aquél, la intención debe ser siempre tratar de formar hombres que en lugar de hacer creer el montón de los que no pueden soportar al otro, que no pueden soportar que sean diferentes de ellos mismos, sean, por el contrario, capaces de amar a este otro, y de amarlo *incluso en razón de sus diferencias*. Entre las virtudes de la vida interpersonal e intergrupos que nos corresponde a los educadores profesionales desarrollar en los niños no conozco otra más preciosa ni más indispensable que ésta: la de abrirse generosamente a otros.

## EXPLICACION SOCIOLOGICA DE LOS PREJUICIOS Y SUS EFECTOS

POR M. PIERRE DE BIE  
*Profesor de la Universidad de Lovaina*

("Civisme Européen", núm. 14/15, diciembre 1968-  
enero 1969, págs. 23-32.)

### INTRODUCCIÓN

Como el título indica, lo esencial de la exposición que tengo el honor de presentarles trata sobre la explicación sociológica de los prejuicios y sus efectos. En lo que concierne al primer punto, del que trataré en primer lugar, y lo más amplio posible, me he limitado a escoger algunas de las explicaciones sociológicas válidas más conocidas. En lo que se refiere al segundo punto, me limitaré a decir algunas palabras sobre efectos de los prejuicios, a fin de atraer la atención sobre la problemática de la lucha contra los prejuicios tal y como se puede plantear en nuestra sociedad moderna con nuestros valores y con nuestros medios de conocimiento.

Previamente, y a título de introducción, tres puntos hay sobre los que algunas precisiones pueden, sin duda, ser útiles:

#### 1. PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS

El estereotipo es uno de los modos de expresión más frecuentes del prejuicio a nivel cognitivo. Por ejemplo, en el plano de las relaciones interétnicas se emplean calificativos relativamente simples para decir sin rodeos y sin reparo lo que son los otros: los franceses son ligeros, los turcos son crueles, o los franceses son inteligentes, los italianos son artistas, etc.... Este modo de expresión comprende una generalización abusiva, una esquematización: una palabra, un calificativo, sirven de modelo. Es rígido.

Siendo que los estereotipos son a menudo la forma más conocida de prejuicios y una forma relativamente frecuente, se confunden los estereotipos con los prejuicios: hay que señalar que frecuentemente es a partir de los estereotipos donde se alcanzan los contenidos de los prejuicios. Cuando los estereotipos existen presentan una notable estabilidad y no es extraño que la expresión, la calificación divertida, la caricatura, se mantiene, aunque en el fondo no se crea mucho en ello.

Pero no hay lugar para pararse más tiempo en esta distinción relativamente sencilla.

Lo que quisiera, sobre todo, hacer observar aquí es que el prejuicio, forma de representación de los otros, implica una actitud. Como representación de la realidad, el prejuicio comprende siempre una generalización exagerada, que implica un juicio afectivamente orientado. B. Framer ha descompuesto muy bien los elementos de esta actitud, distinguiendo tres niveles: un nivel de conocimiento, un nivel de afectividad y un tercero de predisposición a la acción (1).

A nivel del conocimiento, lo que encontramos de más extraño es el estereotipo: ya hemos hablado de ello. El estereotipo generaliza y simplifica indebidamente: la imagen estereotipada no deja lugar a variaciones individuales. Por otra parte, el objeto es sometido a una apreciación afectiva de parte del sujeto que expresa el prejuicio: esta orientación afectiva puede poseer una tonalidad positiva o negativa.

En fin, hay predisposición a la acción: la actitud tiene una influencia sobre el comportamiento del individuo.

#### 2. PREJUICIOS ÉTNICOS Y PREJUICIOS RACIALES

La distinción entre grupos étnicos y grupos raciales no es fácil de determinar y buena parte de la literatura que trata estos temas es apasionada y falta de objetividad: sobre todo desde la obra del conde Arturo de Gobineau (*Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*, 1855) se ha tenido tendencia a afirmar la existencia de razas humanas allí donde no existían, a hablar de la pureza de ciertas razas, a postular o a intentar probar su jerarquía, y hemos encontrado un punto de culminación funesta de estas tendencias en el racismo hitleriano, en particular en las teorías de Rosenberg. Una dificultad importante resulta del hecho de que muy a menudo realidad racial (es decir,

(1) B. KRAMER: *Dimensiones del prejuicio*, en "The Journal of Psychology", 1949, núm. 27, págs. 389-451.

biológica) y cultural (es decir, social) coinciden y se atribuye a la biología lo que resulta simplemente del medio social.

Para distinguir la raza de la etnología ha habido que considerar una continuidad hereditaria: la raza es un conjunto de individuos que tienen una herencia común que compartir y se distinguen de otros en función de esta herencia biológica, que se manifiesta de cierta forma por caracteres somáticos distintos. La etnología posee una continuidad de ascendencia, pero lo que la caracteriza es una tradición social y cultural distinta.

El elemento primordial para nuestro propósito es la aparición en el siglo XIX de definiciones sociales de ciertos grupos en términos raciales; así, por ejemplo, los judíos poseen características físicas muy diversas, incluso algunos no son ni siquiera semitas. Pero el espíritu popular los designa como raza. Y además intenta atribuir a la herencia las diferencias culturales, tanto más cuanto que parecen asociadas a características somáticas.

Con respecto a esto podemos, desde un punto de vista sociológico, considerar los conceptos que se hace uno de otros grupos como "representaciones colectivas" y, por tanto, se toman esos conceptos como "datos" sociológicamente significativos. La teoría de Cox se sitúa en estas perspectivas: ignorando el proceso sobre la realidad de la raza o de la etnología, atrae la atención sobre la realidad sociológica diferente de los prejuicios raciales y étnicos. Estos prejuicios son debidos a causas diferentes y expresan otras actitudes.

El prejuicio racial sería una actitud propagada por una clase explotadora a fin de estigmatizar un grupo como inferior, de forma que se justifique la explotación de dicho grupo. Este tipo de prejuicio se hubo desarrollado entre los europeos, paralelamente a la subida del capitalismo y del nacionalismo, a fin de fundar la explotación de proletarios y de colonizados.

El prejuicio étnico expresaría la repercusión hacia un grupo que rehúsa conformarse con las creencias establecidas, las prácticas y usos de una sociedad. Este prejuicio se desarrolla con relación a los extranjeros, a otros, que son diferentes.

Según este concepto, el prejuicio racial expresaría un rechazo de asimilación por la mayoría; si se quiere, es una forma de condenar más definitiva cuanto que la raza es una realidad hereditaria. Según los racistas, las diferencias físicas y psico-intelectuales se explican por la biología y son inmutables. El prejuicio étnico es la no tolerancia: expresa un rechazo de la originalidad cultural, implica un deseo de asimilación.

El interés de la distinción hecha por Cox es ver el prejuicio en función y únicamente en función del papel que desempeña en las relaciones entre grupos; apunta muy justamente que la definición de un grupo, como raza o como etnología, puede depender de condiciones sociales y de una eva-

luación cultural. Diré, en último extremo, que la función de la teoría racial es condenar y rechazar definitivamente un grupo por ser inmutablemente otro; la función del prejuicio étnico será criticar la cultura del otro.

### 3. CARACTERÍSTICAS DEL PREJUICIO

Para terminar esta introducción, quisiera subrayar de forma relativamente breve algunas características del prejuicio.

a) La universalidad de los prejuicios étnicos y raciales.

Por todas partes, en todas las colectividades, se encuentran prejuicios a propósito de los otros, que son social y culturalmente diferentes. Hay prejuicios a propósito de vecinos próximos, pero los hay también a propósito de habitantes de países más lejanos.

La encuesta internacional comparativa emprendida en 1948 bajo los auspicios de la Unesco en nueve países (Australia, Alemania, Estados Unidos, Francia, Gran Bretaña, Italia, México, Países Bajos y Noruega) proporciona elementos de información muy interesantes.

b) Hay difusión desigual de prejuicios y de estereotipos según las clases sociales, los niveles de educación y según las situaciones que animan las relaciones entre grupos (2).

Coinciden parcialmente las variables "clase social" y "niveles de educación": entre los elementos que parecen, sobre todo, desempeñar aquí su papel está el grado y la naturaleza de las informaciones y la cualidad del espíritu crítico. En lo que concierne a las situaciones sociales puede ser útil recordar el papel que puede desempeñar el contacto entre grupos y sus modalidades. El estudio realizado por Simon O. Lesser y Hollis W. Peter: *Preparación extranjero-nacional en los Estados Unidos*, atrae la atención sobre los efectos que pueden tener las actitudes ante los contactos en país extranjero, la acogida y las condiciones de vida, la duración de la estancia, etc.... (3).

En el estudio que he tenido ocasión de hacer otras veces sobre las concepciones nacionales en el Benelux he podido notar la influencia que ejercían sobre los prejuicios entre belgas y holandeses, la proximidad geográfica y cultural. El estudio no prueba que una mayor proximidad cultural, y mucho más los contactos, conducirían automá-

(2) WILLIAM BUCHANAN: *Estereotipos y tensión que revela el sondeo internacional organizado por la Unesco*. Unesco, "Boletín Internacional de Ciencias Sociales", otoño 1951, vol. III, 3, págs. 556-569.

(3) SIMON O. LESSER y HOLLIS W. PETER: *Preparación extranjero-nacional en los Estados Unidos*, en "Algunas aplicaciones de la investigación de la conducta". Ed. por Rensis Likert y Samuel P. Hayes, Jr. Unesco, 1957, págs. 160-206.

ticamente a una mejor interpretación o actitudes más favorables: lo contrario es a veces verdad (4).

c) A menudo hay una falsificación de la realidad que resulta de mecanismos psicológicos tales como los de selección y de modificación del dato experimental. Intento percibir lo que corrobora el prejuicio u opera consciente o inconscientemente una selección en lo que se podría percibir. Además, las experiencias llevadas a cabo sobre los rumores por Gordon Allport indican cómo, en función de actitudes preconcebidas, lo que se percibe puede modificarse en un sentido que confirme y refuerce los prejuicios. Esos mecanismos pueden igualmente encontrarse operando a nivel de grupos y de colectividades.

d) Los procesos sociológicos de la transmisión cultural contribuyen también a falsificar la realidad y a presentar una cierta imagen de ella: la familia, la escuela, los grupos de "semejantes", donde el "nosotros" se opone a los otros y son frecuentemente responsables.

e) En función de los mecanismos y de los procesos nombrados más arriba, los prejuicios y los estereotipos presentan frecuentemente una notable constancia, pues lejos de debilitarse son a menudo reforzados durante la experiencia individual y social.

## I. PRINCIPALES TIPOS DE EXPLICACIÓN DEL PREJUICIO ÉTNICO

Teniendo en cuenta lo que se ha dicho podemos definir el prejuicio como un modo de presentación de la realidad, basado en una generalización afectiva de rasgos imaginarios o reales, percibidos selectivamente. Esta percepción selectiva está orientada en una dirección cultural determinada a lo largo del proceso de socialización: la familia, la escuela, el medio humano concreto, desempeñan un papel importante en la transmisión, yo diría en la "inoculación" de los prejuicios.

El estudio de los prejuicios ha sido durante mucho tiempo realizado, sobre todo, por psicólogos. Desde el punto de vista psicológico, el prejuicio es considerado, sobre todo, como una manifestación de una necesidad de la personalidad del que la expresa; interesándose en orden principal por esta personalidad se abandonan las reacciones del objeto sometido a prejuicio.

Muy a menudo los sociólogos han tomado como punto de partida de sus investigaciones presupuestos psicológicos: adoptando postulados y proposiciones teóricas puramente psicológicas han manifestado, por ejemplo, un interés exagerado para el conocimiento de la personalidad del individuo culpable del prejuicio.

(4) *Algunos aspectos psicológicos del Benelux*, en el "Boletín Internacional de Ciencias Sociales". Unesco, otoño 1951, vol. III, 3, págs. 582-595.

Sociológicamente, el prejuicio es una actitud colectiva, que manifiesta un cierto tipo de relaciones entre grupos, de los cuales uno es "mayoría" en el sentido sociológico. La definición de la minoría puede hacerse en términos raciales o en términos étnico: esto depende, lo hemos visto, de una evaluación cultural, que varía ella misma en función de la situación histórica concreta. Para mostrarlo podemos tomar el caso de la comunidad judía, que constituye un excelente ejemplo de la variación de la definición social de una minoría en el transcurso de los tiempos.

En la Edad Media, el antisemitismo tenía una forma netamente religiosa; hacia finales del siglo XIX una nueva forma de antisemitismo sustituyó a la antigua: se trata del antisemitismo racial, que ha alcanzado su forma más virulenta durante la última guerra mundial. Un concepto más reciente de las reivindicaciones sionistas es el de un grupo nacional.

Tomando, sin embargo, los términos de prejuicios étnicos en sentido amplio, estos términos recubren toda definición cultural de una minoría, sean cuales fueren los rasgos que le son atribuidos de forma específica: en esta perspectiva el prejuicio racial es una de las categorías del prejuicio étnico.

1. *Una teoría psicológica clásica: la teoría del chivo expiatorio.* — El prejuicio es considerado como una forma de hostilidad y como la manifestación de una necesidad de la personalidad del sujeto. El prejuicio manifestado por un grupo es una reacción no a un estímulo externo, sino a un proceso interno de frustración. La teoría psicológica que sirve de base es la de la frustración y de la agresividad, de la que encontramos elementos en Freud, y que en los Estados Unidos se ha desarrollado en un libro clásico de John Dollard *Frustración y agresividad*: toda frustración engendraría agresividad, que consiste no solamente en hacer daño a otro, sino que puede igualmente ser una simple tentativa de hacer daño o de causar perjuicio. Si por un motivo cualquiera la reacción no se puede manifestar en el origen de la frustración, hay un desplazamiento de la agresividad que se dirige contra otro objeto, *el chivo expiatorio*.

Según Johnson (5), el desplazamiento de la agresividad sobre un chivo expiatorio se realiza por tres condiciones:

1. Por un motivo cualquiera; la verdadera fuente de la frustración y del efecto no puede ser atacada.

2. Existen otros objetos en relación simbólica con la fuente de la frustración y psicológicamente apropiados para servir de sustituto.

(5) H. M. JOHNSON: *Sociología, una introducción sistemática*. Routledge y Kegan Paul, 1961, págs. 593 y siguientes.

3. Estos sustitutos están menos protegidos contra el ataque que la verdadera fuente del efecto.

No quiero pararme aquí en críticas que han sido formuladas en lugar de la teoría de la relación entre frustración y agresión, pues esto nos llevaría muy lejos. G. Allport, por ejemplo, ha planteado de nuevo la relación entre frustración y agresividad, haciendo observar que:

- la frustración no conduce siempre a la agresividad;
- el desplazamiento no aligera siempre el sentimiento de frustración. Al contrario, puede hacer que la frustración aumente, que haya acumulación de frustraciones y de agresividad.

Lo que más nos interesa son los complementos que la investigación sociológica puede aportar a ciertas cuestiones en suspenso. Hay dos principalmente: por una parte, la cuestión del origen de la frustración; por otra parte, la de elegir el chivo expiatorio.

*El origen de la frustración.*—Según las teorías psicoanalíticas, el individuo actúa según las tendencias que le empujan a satisfacer sus necesidades. Las normas culturales de la sociedad intervienen como frenos: inhiben la expresión de ciertas tendencias, como, por ejemplo, las tendencias agresivas, u orientan sus manifestaciones según canales que están socialmente admitidos. Pero, como hacen observar los psicólogos sociales y los sociólogos, las normas culturales pueden desempeñar no solamente el papel de frenos, sino un papel positivo: no sólo especifican la forma y la intensidad de necesidades fundamentales, sino definen fines que interiorizados por el individuo pueden constituir otras tantas necesidades nuevas. Es decir, con otras palabras, que hay necesidades de origen social. Si ocurre esto, la frustración puede proceder de una imposibilidad para determinar dicho origen:

- sea por satisfacer ciertas necesidades fundamentales que están ya culturalmente especificadas (una cierta necesidad de alimento, un tipo de habitat o de alojamiento, etc.—) Es imperativo para los individuos satisfacer un cierto número de necesidades. Por ejemplo, los inmigrantes instalados en otro país y que no llegan a satisfacer sus necesidades fundamentales según sus tradiciones y sus preferencias,
- o incluso—y esto da lugar a frustraciones y a conductas no autorizadas que se desvían— el individuo no encuentra en la sociedad los medios para alcanzar ciertos fines socialmente valorados.

Con relación a ciertas necesidades sociales, en el fracaso de intentos para alcanzar esos fines hay múltiples fuentes de frustración, como el problema de categorías de individuos socialmente móviles y que experimentan frustraciones a continuación de un cambio de estado social. Otra aportación importante se encuentra a nivel de la *elección del chivo expiatorio*.

Cuando la frustración es, en parte, amplia función de la estructura social puede manifestarse, de forma mal definida, impersonal, pues su causa no puede ser circunscrita con precisión: en ese caso hay un clima de hostilidad de objeto impreciso y esta situación puede favorecer el desplazamiento de la agresividad sobre un chivo expiatorio.

¿Según qué criterios se elige éste?

En algunos casos hay una o varias minorías que tradicionalmente son objeto de la hostilidad: es la tradición quien designa una o varias minorías como chivo expiatorio. ¿Pero qué pasa cuando una tradición así no existe? Según esto, el análisis hecho por Shuval (6) es interesante, pues lleva nuestra atención sobre un caso reciente, el de la comunidad de inmigrantes en Israel, donde no había chivo expiatorio tradicional. El autor atrae la atención sobre dos criterios: a) la visibilidad, b) la vulnerabilidad.

a) La visibilidad, es decir, el grado de diferenciación y de identificación. Los signos que revelan las diferencias y la identificación pueden ser sutiles: el acento, la forma de hablar, de vestirse, de alojarse. Pueden ser muy visibles: por ejemplo, el color de la piel. La visibilidad puede ser un factor importante para la cristalización de la atención, pero sería evidentemente simple creer en una relación directa entre grado de diferenciación y sentimiento de oposición. Es a veces exactamente lo contrario.

b) La vulnerabilidad: un grupo es vulnerable en la medida en que no posee un poder bastante fuerte o una autoridad suficiente para defenderse contra un agresor eventual para imponerle sanciones. Es decir, negativamente la hostilidad puede manifestarse sin peligro de represalias por parte de la víctima. Aquí interviene, naturalmente, la noción de clase social: la clase superior tiene más poder y autoridad que la clase inferior. El pertenecer a la clase inferior puede ser sancionado por un prestigio menor, una dificultad de acceso a ciertos empleos, a elementos de poder o simplemente por una peor reputación. La vulnerabilidad se explica fácilmente por pertenecer a una clase social y un grupo vulnerable será más fácilmente tomado como objeto de hostilidad.

(6) J. T. SHUVAL: *Tipos de tensiones y de afinidades entre grupos*. Unesco, "Boletín Internacional de Ciencias Sociales", vol. VIII, 1, 1956, págs. 84-85.

En el estudio realizado por Shuval visibilidad y vulnerabilidad se combinan en el sentido de pertenecer a una forma étnica, que es uno de los principales criterios de clase. El chivo expiatorio es el grupo étnico que posee el grado de visibilidad más elevado y que se sitúa más bajo en la jerarquía de clases sociales.

2. *Las teorías sociológicas referentes a las relaciones entre grupos.*—En esas teorías el prejuicio está en función de las relaciones entre grupos: el prejuicio étnico resulta de las relaciones entre una minoría y una mayoría. Esas teorías se distinguen de la teoría del chivo expiatorio por un rasgo fundamental: en la teoría del chivo expiatorio lo que importa es el sujeto, sus características, sus necesidades. Se aísla el sujeto, se le considera en sí mismo. En las teorías propiamente sociológicas se contempla, al primer golpe de vista, al sujeto en sus relaciones con el objeto del prejuicio, el prejuicio es función de relaciones y lo que aparece como problema y como fenómeno central es la definición positiva del grupo de pertenencia y la definición negativa del grupo extranjero o de no pertenencia.

#### a) *La teoría marxista*

Aquí se puede uno limitar a lo que es lo más "clásico" y contentarse con resumirlo brevemente: el prejuicio étnico forma parte de una ideología, que puede ser, por ejemplo, "el racismo". La ideología, según el punto de vista marxista, es "un sistema doctrinal coherente, racionalmente coordinado, constituyente de la superestructura intelectual y de una infra-estructura económico social". Es un epifenómeno, un reflejo.

La ideología es la expresión subjetiva de una situación objetiva: la situación objetiva que funda la ideología racista o étnica es el estado de opresión infringido a una minoría racial o étnica. La ideología es una justificación de este estado de dominación: como lo hacen observar muy justamente Maucorps, Memmi y Held, en *Los franceses y el racismo*, la ideología racista es "la valorización, generalizada y definitiva, de diferencias reales o imaginarias para provecho del acusador y en detrimento de su víctima, a fin de justificar sus privilegios o su agresividad" (7).

En el caso de la ideología racista, las características atribuidas a las minorías son "naturales" y, por tanto, "inmutables": la inferioridad de la víctima es esencial y definitiva. En el análisis al que me refiero, el del antisemitismo, hay una especie de sustantificación de la diferencia" (8) en una ideología que puede racionalizar las diferentes posiciones y los intereses políticos y económicos.

(7) P. H. MAUCORPS, A. MEMMI y J. F. HELD: *Los franceses y el racismo*. Payot, 1965, pág. 19.

(8) *Idem*, pág. 15.

Aquí aparece el prejuicio como una ideología de explotación ligada al desarrollo del capitalismo y a la lucha de clases. Según Cox, al que ya me he referido, el prejuicio racial es un arma utilizada por el imperialismo económico a fin de justificar la explotación: el ejemplo evidente del que Cox hace uso es el del a inferioridad racial de los negros en los Estados Unidos. Memmi ha aplicado el esquema marxista al antisemitismo; la preocupación del antisemita es hacer irrevocable la diferencia entre él y el judío. En el plan crítico hay que observar inmediatamente que ese esquema puede, sin duda, aplicarse a ciertas situaciones, pero no es aplicable universalmente, sea porque tiene que ver con sociedades donde la lucha de clases no se manifiesta o bien con sociedades donde la diferenciación económica no está en el sentido indicado por la teoría.

#### b) *La teoría de la casta*

Esta teoría considera el prejuicio como la manifestación de las relaciones de casta en una sociedad global donde hay un sistema de clases. Fue elaborada a partir de la situación de los negros en la sociedad americana. Podría ser considerada como una variante de la teoría marxista, donde se pone en evidencia la dimensión histórica del paso de una sociedad tradicional a una sociedad moderna industrializada. El principal interés de la teoría reside, en efecto, en el nacimiento de oposiciones de valores del sistema de casta y del sistema de clase en el seno de una misma sociedad. Esto se ha revalorizado particularmente en el libro de Gunnar Myrdal, *Un dilema americano*: Hay un acuerdo sobre ciertos valores generales que constituyen el "credo americano", valores de igualdad, de libertad, de justicia, en favor de todos los ciudadanos, que produce un choque entre este ideal democrático y los valores tradicionales del Sur de los Estados Unidos, donde subsiste una ideología de casta. La aplicación de la noción de casta en las relaciones entre blancos y negros en los Estados Unidos es discutible: los sistemas que se oponen son la raza y la clase y sucede a menudo que estas dos concepciones se combinan.

#### c) *La teoría de las relaciones de la dominación cultural*

No se refiere en esta teoría al caso en que varios sistemas culturales coexisten en una sociedad y donde uno de ellos tiende a dominar. El grupo dominante constituye una mayoría en el sentido sociológico: tiende a dominar y a conservar el poder. Sus prejuicios son de menosprecio, de rechazo de la cultura y de las características del otro; éstos son eventualmente calificados: "el otro es trabajador, no muy inteligente"; "personas que

tienen mucha imaginación, poetas... no en el sentido del progreso ni de la eficacia", etc.

Son numerosas y clásicas las ilustraciones: Canadá, Bélgica, cantón de Berna (Jura bernés)...

Se habla de la horrible experiencia de los campos de concentración, donde toda marca objetiva, donde incluso la mayoría de las marcas objetivas de nacionalidad y de etnología habían desaparecido y donde, sin embargo, aparecen nuevos prejuicios.

Encontramos otro caso interesante en el nuevo Estado de Israel, donde prejuicios muy poderosos han tomado cuerpo entre judíos orientales y judíos occidentales. El caso es interesante porque aquí también tenemos el fenómeno de aparición y de formación de prejuicios a partir de una situación social nueva: la voluntad de los inmigrantes de modernizar el Estado, de organizarlo según los valores y las técnicas de una gran sociedad industrial moderna, voluntad encarnada en los judíos occidentales, chocando con los judíos orientales, cada vez más numerosos, con otros conceptos más tradicionales y que corren el riesgo de constituir un freno para el progreso.

Tomo de un fascículo de la revista *Espíritu* (septiembre 1966), consagrado a la cuestión mencionada, la cita siguiente: "Además de la inestabilidad, de la emotividad, del impulso, de la incompetencia, el judío oriental, en quien no se puede tener confianza, es acusado igualmente de mentira, de engaño, de pereza, de jactancia..." y, en general, de "primitivismo e incultura" (9).

Esta situación nos conduce a otras interpretaciones distintas a las del simple dominio o frustración: la necesidad de afirmación y de identificación experimentada por los miembros de un grupo por referencia negativa a los miembros de otro grupo.

Recuerdo que mi colega M. Moulin decía que una función de estereotipo es reforzar la coherencia interna del grupo al que se pertenece, "función sociológica por excelencia". Es a una conclusión de este tipo a la que conduce, finalmente, un análisis estructuro-funcional de estereotipos: en un sistema social dado pueden tener como función mantener un equilibrio determinado, preservándole y oponiéndose a todo lo que podría amenazarle (aplicaciones: blancos en la sociedad americana, judíos occidentales en el Estado israelí, francófonos en Bélgica).

La pregunta que surge es ésta: ¿Es necesario para afirmarse destruir o debilitar al otro? ¿No es necesaria la oposición para mantenerse? Si se aceptan todos los valores y a los otros como de igual valor (relativismo cultural contemporáneo), ¿no se corre el riesgo de apreciar menos los pro-

prios valores? En la Naturaleza el equilibrio de fuerzas supone la lucha: se vive matando.

## II. LA LUCHA CONTRA LOS PREJUICIOS

No disponiendo de más tiempo para exponer mis ideas al respecto, me limitaré a algunas indicaciones someras, pudiendo volver a tratar la cuestión durante la discusión.

### a) *Los principios*

1. Como científico, el sociólogo tiende a una actitud de neutralidad: no funda la acción, pero la ilumina con observaciones que hace y clasifica objetivamente y por las explicaciones que propone. Una aportación importante puede residir en los análisis sobre la funcionalidad o la disfuncionalidad de los prejuicios en el cuadro de hipótesis determinadas.

2. A partir del momento en que un acuerdo es establecido respecto a ciertos valores, en cuanto a la cualidad de relaciones sociales y humanas o en cuanto a la primacía de la verdad, los juicios son posibles: en el plano de las relaciones sociales, entre individuos o entre grupos. Los prejuicios y los estereotipos son con frecuencia nocivos, mas no lo son siempre. En el plano de la verdad, los estereotipos son siempre nocivos, y en la medida en que se consolida el prejuicio, lo es también.

### b) *Los elementos de lucha*

1. Hay, en primer lugar, que desarrollar y utilizar al máximo nuestros conocimientos psicológicos y sociológicos que muestran los factores y variables asociados a los prejuicios y desmontan los mecanismos y procesos que los engendran. Pueden incluso ponernos en mejor lugar para combatirlos allí donde nacen y se desarrollan.

2. En la medida en que se toma conciencia, el poder de análisis y la posibilidad de establecer distancias relativas a nuestros prejuicios, el saber tiene un papel demisxtificante: permite, por ejemplo, tomar conciencia del hecho de que los "prejuicios" existen, que son a menudo irracionales o insuficientemente fundados experimentalmente, que son adoptados inconscientemente, que constituyen un freno para una conducta racional o para la apertura de espíritu, que pueden estar en desacuerdo con los valores de civilización que consideran otros, etc.

### c) *Disfuncionalidad y funcionalidad en el mundo contemporáneo*

1. Nuestra sociedad moderna de consumo comprende una serie de valores que le son propios: igualdad de todos; movilidad social para todos; universalidad de criterios, de juicio y de promoción

(9) "Espíritu", septiembre 1966, pág. 226.

para una mayor eficiencia técnica y un mejor desarrollo. Se puede afirmar que el prejuicio es disfuncional en esta sociedad en la medida en que introduce particularismos y criterios no admisibles de discriminación, pero que, por el contrario, no aparece funcional más que para la conservación del mantenimiento en el poder de ciertos grupos o de ciertas categorías de individuos.

2. Pero en la sociedad moderna de masas, en un mundo en que lo internacional es cada vez más homogéneo y menos diferenciado, el prejuicio tiene quizá otra funcionalidad distinta a la que diferentes autores han visto con aspectos positivos: la ocasión de acentuar el particularismo, de afirmar la calidad, de subrayar la distinción. Es la

afirmación de pertenencia y del valor de la pertenencia alcanzado a través de una categorización del otro como "otro". Aquí el prejuicio cumple una función de identificación y de seguridad. La cuestión está en saber si esta función no puede asegurarse más que con ayuda de los prejuicios, si éstos son un mal necesario, si el verdadero reconocimiento del otro no debe estar fundado en la verdad.

\* \* \*

NOTA.—Para todos los artículos que en este trabajo se transcriben, con indicación de su origen, ha sido autorizada de antemano su traducción e inserción.

## RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES DE LOS TRES ULTIMOS ENCUENTROS INTERNACIONALES SOBRE «CIVISMO EUROPEO»

SEMINARIO CELEBRADO EN MALTA,  
DEL 21 AL 27 DE SEPTIEMBRE DE 1969

Al final del Seminario se formularon las recomendaciones siguientes:

### PLAN DE ESTUDIOS

Todo plan de estudios escolar deberá comprender un programa integral de educación cívica, cuya importancia quede resaltada por una asignación horaria adecuada. En la elaboración de dicho programa debe reservarse un lugar justo a los programas sociales, económicos y políticos, tanto nacionales como internacionales.

### FORMACIÓN DE MAESTROS

Una de las condiciones principales que debe reunir una educación cívica fructuosa es la formación adecuada de maestros, al menos en cada una de las disciplinas siguientes: las ciencias económicas y políticas, la sociología, la geografía y la historia contemporánea.

Por otra parte, los maestros deberán saber manejar y valorar los medios audiovisuales modernos.

En numerosos países, los métodos de enseñanza por equipos de alumnos han dado buenos resultados. Es, pues, importante formar al personal docente en la utilización de estos medios si se quiere estimular la iniciativa personal de los alumnos y conseguir su participación activa.

### MÉTODOS

Los maestros deberán ser libres para escoger los temas que mejor se adapten a las necesidades y aspiraciones de sus alumnos, pero deben ser igualmente conscientes de la dificultad que supone simplificar demasiado las cuestiones complejas.

La atmósfera reinante en una sala de clase deberá ser de tal naturaleza, que anime la franca disposición por los alumnos de los temas escogidos.

La educación cívica no deberá limitarse a la sola comunicación de los hechos, sino que debe comportar también el estudio de las causas subyacentes.

A medida que el espíritu de los alumnos madura, se hace posible, partiendo su ambiente inmediato, extender progresivamente el horizonte a la patria, a Europa y al mundo entero. Siempre se pueden utilizar ejemplos concretos para mostrar a los alumnos de cualquier edad hasta qué punto su propia comunidad es solidaria con otras.

Cada vez más los medios de comunicación de masas constituyen una fuente importante de información para los jóvenes. Una sólida educación cívica es la manera más segura de ayudar a los jóvenes a desarrollar su sentido crítico ante estos medios de comunicación. Los maestros deberán estar prontos a utilizar y a discutir estos medios de masas en su proceso, a fin de luchar contra la parcialidad, los prejuicios y los estereotipos.

### ASPECTOS EUROPEOS

Por todos los medios apropiados se deberá tender a hacer a los alumnos conscientes de que pertenecen a la familia de naciones europeas y de que participan de un patrimonio cultural común.

Cuando se trate de aspectos internacionales de la educación cívica, los maestros deberán colocar en su justo lugar al movimiento para la unidad europea, como un elemento primordial del mundo contemporáneo.

### GENERALIDADES

Para permitir a los docentes realizar eficazmente su tarea es necesario establecer ayudas bajo formas de material audiovisual en cantidad adecuada de una documentación de base y de una información general complementaria. No se trata de un lujo, sino de una necesidad, ya que la situación actual, en lo que concierne a los medios, está lejos de ser satisfactoria.

Para que los maestros puedan estar al corriente de las situaciones de cambio, el perfeccionamiento deberá ser un elemento constante en su vida profesional. Por lo que concierne a las cuestiones europeas de la educación cívica, las organizaciones internacionales deberán completar la acción nacional a este respecto.

Es necesario difundir más extensamente las actividades y, en particular, las publicaciones de organizaciones europeas en este dominio. Por ello una más grande contribución es necesaria por parte de los gobiernos y de las asociaciones de maestros.

#### SEMINARIO CELEBRADO EN FRASCATI, DEL 23 AL 29 DE OCTUBRE DE 1969

Las conclusiones a que se llegó en este Seminario fueron las siguientes:

##### I. LA ACTUALIZACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Toda actualización implica una dialéctica "pasado-presente y presente-pasado", así como también una visión prospectiva sobre el futuro de nuestra sociedad.

##### II. LOS MEDIOS

Entre los medios que han propuesto los participantes se consideran como principales los siguientes:

1. Aprendizaje de la lectura del periódico.
2. Utilización crítica de los medios audiovisuales destinados a llamar la atención de la juventud sobre el problema de la actualidad, a fin de prepararles en el conocimiento y en la práctica de sus futuros deberes ciudadanos.

##### III. LOS MÉTODOS

En cuanto a los métodos destinados a tomar consciencia de las realidades europeas y de los deberes que el futuro ciudadano podrá asumir en la Europa del mañana, los participantes se han interesado particularmente por las propuestas de los señores Jacquenod y Moulin:

- a) Es posible, utilizando los recortes de prensa aportados por los alumnos según su propia iniciativa, componer archivos correspondientes a los diferentes centros de interés de los jóvenes y de suscitarles así sus interrogantes.
- b) Resultados semejantes se pueden obtener proponiendo a los alumnos temas a ilustrar y a debatir y según su propia demanda reunir la documentación necesaria.
- c) Es preciso, en fin, aceptar que el diálogo entre los alumnos y el maestro se establece según el interés actual que puede presentar para los jóvenes el objeto de la lección.

##### IV. LOS RIESGOS

Los participantes son conscientes de los riesgos que comportan paralelamente la voluntad de actualizar la enseñanza, en general, y la del civismo, en particular, y hacer participar a los alumnos de esta actualización. Dichos riesgos se pueden resumir así:

- a) Riesgo de anacronismo en el caso de la dialéctica "pasado-presente y presente-pasado".
- b) Riesgo de distorsión inconsciente o de interpretación tendenciosa.
- c) Riesgo de conducir la consciencia y la sensibilidad de los niños (y también la de los padres) por una vía de fría objetividad llevada hasta la total deshumanización, camino que si bien conviene a una investigación científica pura, puede presentar peligros cuando se trata de enseñar y de educar jóvenes conciencias.

##### V. EL MAESTRO

Del conjunto de las disposiciones que han tenido lugar, los participantes han tomado clara consciencia del importante e irremplazable papel del maestro. Los métodos nuevos de actualización y de participación exigen precisamente de este último: a) un gran interés por el presente, así como la capacidad de percibir lo que queda atrás y lo que prefigura el futuro; b) un conocimiento de las instituciones, de las estructuras y de los mecanismos políticos de su país y de Europa, así como también del espíritu de los regímenes políticos que les animan; c) un espíritu crítico de real agudeza ante el contacto con los acontecimientos; d) una actitud de respeto hacia las diferentes culturas y étnicas de Europa y del mundo. Esta actitud implica principalmente la lucha contra los prejuicios y los estereotipos raciales, nacionales y sociales.

##### VI. RESUMEN

Los participantes, conscientes del hecho de que los jóvenes tienen tendencia a vencer el estadio de la Europa y de pensar inmediatamente a escala mundial, sugieren que las campañas de educación cívica europea desenvuelven su acción sobre el tema: Europa, etapa necesaria para la constitución de un mundo unido.

Teniendo consciencia de las dificultades que encuentra la búsqueda de la objetividad, los participantes estiman que todo docente encargado de la educación cívica no deberá adoptar una actitud de partidismo político, religioso o ideológico, pues tiene el deber de asumir su función con el máximo de dominio de sí mismo, de calma y de serenidad.

XXVI SEMINARIO CELEBRADO EN  
SEVRES (PARIS), DEL 8 AL 14 DE FEBRERO  
DE 1970

Después de haberse reconsiderado las principales conclusiones del XIX Seminario de la Campaña Cívica Europea, que tuvo lugar en el Colegio de Europa de Brujas, entre el 1 y el 5 de septiembre de 1968, se ha llegado a las siguientes consideraciones:

1) La existencia y utilización de estereotipos, tanto auto como heteroestereotipos, parecen ligadas a las mismas condiciones de la vida en sociedad y a las tendencias del individuo. El propio lenguaje lleva consigo estereotipos de todas clases. Por esto, aunque la discusión haya puesto de manifiesto que a pesar de ciertos estereotipos y prejuicios nacionales se han esfumado un poco en los manuales escolares de la mayoría de los países europeos durante estos últimos años, todavía subsisten huellas claras de ciertos resabios nacionales, raciales y sociales.

2) Parece difícil combatir los estereotipos en cuanto tales, ya que un examen detenido permite concluir que en ciertos casos responden a esquemas sociológicos, útiles y verídicos. Así, pues, los participantes estiman que es preferible hacer ascender los estereotipos desde el subconsciente colectivo o individual al nivel de la conciencia para mejor combatir su nocividad.

3) La enseñanza de la historia, de la instrucción cívica y de la geografía puede servir para operar este tránsito hacia un espíritu crítico, por una toma de conciencia de la naturaleza de los estereotipos, contribuyendo a la formación de un

amplio espíritu de tolerancia y una voluntad de civismo, en general, y de civismo europeo, en particular. Resulta evidente que dichas disciplinas no pueden ni deben reducirse a una simple memorización de hechos colectivos de un grupo, ni tampoco a una iniciación técnica del profesor de historia o del geógrafo.

4) Los participantes estiman que para mejor conseguir estos objetivos estaría bien indicado, por ejemplo, partir de la historia local, utilizar manuales diferentes en la misma clase, hacer el mayor uso posible de documentos y de textos y de construir un archivo tan completo como sea posible para estudiar determinados problemas actuales en su dimensión temporal.

5) Estas consideraciones implican la necesidad de reestructurar los programas, los métodos y el espíritu en los diferentes órdenes de enseñanza. La práctica de métodos activos significa un acrecentamiento considerable de la función de la responsabilidad del maestro que debe estar en relación con los deseos de actualizar permanentemente su formación y sus experiencias.

6) Los participantes votan porque sean elaborados rápidamente manuales de historia europea y colecciones de textos y documentos, así como también una amplia difusión de mapas murales de geografía europea y de un atlas europeo (\*).

A. P.

---

(\*) *N. del T.*—Estas últimas consideraciones han sido tomadas del documento multigráfico que ha sido facilitado a los participantes del XXVI Seminario por el "Centro Europeo de la Cultura" de Ginebra.

## LA ESCUELA Y EL BACHILLERATO EUROPEOS

Una de las realidades más concretas y esperanzadoras que hasta ahora ha conquistado el civismo europeo para su causa ha sido el establecimiento y consolidación, después de doce años de existencia, de las llamadas "Escuelas europeas". Son escuelas que albergan a alumnos internacionales desde la primera edad escolar hasta la entrada en la Universidad con el fin de formar a los futuros ciudadanos de una Europa unida todavía por realizar

En la actualidad funcionan ya seis de estas escuelas en Bruselas, Luxemburgo, Mol, Varése, Karlsruhe y Bergen y reúnen en sus aulas a 5.700 alumnos, que procedentes de países diferentes aprenden los idiomas de sus camaradas, conviven y piensan con ideas que trascienden más allá de unas fronteras tradicionales.

La primera que empezó sus tareas fue la de Luxemburgo, que a partir de 1953 reagrupó en sus clases a hijos de funcionarios internacionales, que habrían de vivir por primera vez en una escuela la experiencia de una educación común. Los seis países de la llamada Comunidad Europea firmaron posteriormente (abril de 1957) un protocolo, mediante el cual se dotaba a las escuelas europeas de un estatuto jurídico. Unos meses después (julio de 1957) se instituía en ellas el bachillerato europeo, que hoy es reconocido con paridad de derechos con respecto a los bachilleratos oficiales no solamente por los citados seis países, sino por Austria, Gran Bretaña, Suiza y Estados Unidos de América, cuyas universidades exceptúan a quienes lo poseen del examen de ingreso en las mismas.

La enseñanza básica de las Escuelas europeas se da en cuatro idiomas: francés, alemán, italiano y holandés. Esta circunstancia se tiene ya en cuenta desde el jardín de infantes y se utiliza en cierto modo como criterio para establecer las secciones correspondientes, sin perjuicio de que se pueda elegir la lengua que se prefiera, y que da como resultado que la mayoría de los alumnos aprenden varias lenguas a la vez.

Ello produce a veces ciertas dificultades para profesores y alumnos, habida cuenta de que estas Escuelas no solamente acogen a niños de los países donde se hablan las cuatro lenguas citadas, sino que se admiten de todos los países del mun-

do, desde Senegal hasta el Japón, pongamos por ejemplo. Estadísticas hablan de que están en ellas representadas hasta 30 países diferentes.

Lo más característico de las actividades docentes en ellas son las llamadas "Horas europeas", en las que el canto, el dibujo, los deportes y los trabajos manuales son comunes y es corriente observar en los recreos cómo los pequeños juegan juntos sin intercambiar al principio palabra alguna, pues no se entienden los unos con los otros.

En las Escuelas europeas los estudios duran doce años, cinco correspondientes a estudios primarios y siete a secundarios. Estos últimos están divididos en dos períodos: tres cursos comunes y cuatro diversificados en lenguas clásicas-lenguas modernas, latín-matemáticas-ciencias, lenguas modernas-matemáticas-ciencias y ciencias económico-sociales.

La enseñanza de la historia (1) y de la geografía, una historia y una geografía europeas y comunes, parece ser lo más interesante desde el punto de vista de la educación cívica, y éstas son las materias que más problemas plantean también al profesorado, que es reclutado entre los Ministerios de Educación de los seis países de la Comunidad. Anne-Marie Voisin nos dice: "Se puede uno imaginar la amplitud de espíritu que deben tener los profesores alemanes para explicar los sucesos contemporáneos a alumnos franceses, y los profesores franceses, lo mismo con los alumnos alemanes" (2).

El patronato de las Escuelas europeas es ejercido por un Consejo Superior compuesto por ministros o representantes de los seis países fundadores de la Comunidad Europea, Consejo que tiene toda la competencia en materia educativa, administrativa y económica, si bien el control pedagógico está asegurado por dos comités de inspección, uno para la primera enseñanza y otro para la secundaria.

A. P.

(1) Cfr. E. H. DANCE: *La place de l'histoire dans les établissements secondaires*. Serie II, núm. 10, de "L'education en Europe". Libr. Armand Colin. Bourrelier. París, 1969, págs. 110-116.

(2) *L'ecole europeen*. "Revista L'Education" (París, núm. 56, febrero 1970, págs. 18-20).

La revista *Civisme Européen*, fiel al subtítulo de "Documentos et information pour l'enseignement", desde el mismo momento de su aparición (núm. 1, septiembre de 1965) viene insertando entre sus páginas una serie de lecciones preparadas, destinadas en su mayoría al denominado "Segundo grado" o nivel medio, pero que por lo que suponen de información a este respecto reseñamos a continuación, sobre todo aquellas que consideramos más interesantes.

- I. Las vías férreas, factor de integración:
  1. Generalidades.
  2. Las vías férreas en Europa.
  3. La vía férrea, factor de integración.  
(Núm. 1, de septiembre de 1965, páginas 30 a 40.)
  
- II. La C. E. C. A.:
  1. Orígenes.
  2. Génesis.
  3. Fines.
  4. Instituciones.
  5. Funcionamiento.
  6. Financiación.
  7. Resultados.
  8. Evolución.
  9. Apertura de la C. E. C. A.  
(Núm. 3, de marzo de 1966, págs. 22 a 33.)
  
- III. La unidad del mundo científico en la Europa del Renacimiento:
  1. El significado de la palabra Renacimiento y a qué se aplica.
  2. ¿Cuáles son los hechos que han contribuido más eficazmente a la renovación científica?
  3. Lo que ha contribuido a la unidad del mundo científico en el Renacimiento.
  4. Las Matemáticas, la Astronomía, la Física, la Química, la Biología y la Medicina.
  5. La vida y la obra de André Vésale.
  6. Las máquinas de volar de Leonardo de Vinci.
  
7. Lista de preguntas.  
(Núm. 4, de junio de 1966, págs. 25 a 34.)
  
- IV. La era Briand-Stresemann:
  1. Notas biográficas.
  2. Interpretación de la política de Briand.
  3. Interpretación de la política de Stresemann.
  4. La aproximación franco-alemana.
  5. El europeo Briand.
  6. Documentos para una explicación de textos.  
(Núm. 5, de septiembre de 1966, páginas 15 a 26.)
  
- V. Europa y los problemas sociales del siglo xx:
  1. La revolución industrial.
  2. La evolución social.
  3. Una nueva clase social.
  4. Los problemas sociales son tan europeos como mundiales.
  5. Conclusión.  
(Núm. 6, de diciembre de 1966, páginas 16 a 25.)
  
- VI. La familia de lenguas romances y su origen común:
  1. Generalidades.
  2. La diferenciación de las lenguas romances.
  3. La unidad de las lenguas romances.
  4. El origen común.  
(Núm. 7, de marzo de 1967, págs. 17 a 28.)
  
- VII. Erasmo, peregrino en Europa:
  1. El humanismo.
  2. Erasmo (1466-1536).
  3. El pensamiento europeo de Erasmo.  
(Núm. 8, de junio de 1967, págs. 12 a 27.)
  
- VIII. Tres fórmulas de unión europea:
  1. Acuerdo sobre los objetivos y des-acuerdo en los métodos.

2. La Europa de las patrias o la Europa de los estados.
  3. Perfiles de una Europa federal.
  4. La Europa comunitaria.  
(Núm. 9, de octubre de 1967, págs. 31 a 54.)
- IX. Víctor Hugo y Europa:
1. Bibliografía sumaria.
  2. Una geografía cordial de Europa.
  3. Una conciencia y una política europeas.  
(Núm. 10-11, de enero de 1968, páginas 33 a 41.)
- X. El revés de la Europa hegemónica de Carlomagno a Hitler:
1. Concepto de Europa hegemónica y sus grandes momentos.
  2. Los caracteres comunes de las cuatro etapas hegemónicas.
  3. El revés de la Europa hegemónica significa el revés de cierta forma de unidad europea.
  4. Textos.  
(Núm. 18, de diciembre 1969-enero 1970, págs. 17 a 24.)
- XI. Romain Rolland, europeo y ciudadano del mundo:
1. Conciencia de Europa.
  2. Profecías y aspectos a meditar.
  3. Romain Rolland y el anarquismo.  
(Núm. 18, de diciembre 1969-enero 1970, págs. 25 a 33.)
- XII. El hombre y su medio: Problema europeo:
1. Introducción.
  2. La Naturaleza, un equilibrio.
  3. El hombre y sus problemas.
  4. Nutrir a la humanidad.
  5. Balance.
  6. El juego de ajedrez.
  7. Ambientes transformados: catástrofes.
  8. Conclusiones.  
(Núm. 19, de abril-mayo 1970, páginas 29 a 42.)

A. P.

## BIBLIOGRAFIA ANALITICA

Aunque bajo el t3pico de europeismo exista una abundante bibliograf3a, el aspecto espec3fico de educaci3n c3vica europea se reduce a las revistas ya citadas en este trabajo y m3s concretamente a las publicaciones que en los idiomas franc3s e ingl3s ha lanzado hasta la fecha el Consejo de Europa por medio de su filial, el Consejo de Cooperaci3n Cultural, dentro de su colecci3n "La educaci3n en Europa", perteneciente a la serie II. A ellas nos vamos a referir principalmente en este an3lisis descriptivo, puesto que en estas fuentes puede encontrarse todo lo referente al civismo europeo.

1. *Civisme et education europ3enne dans l'enseignement primaire et secondaire*. Serie II, n3mero 2. Strasbourg, 1963, 168 p3gs.

Esta publicaci3n comprend3 dos partes:

I. Trabajos efectuados por las organizaciones intergubernamentales desde 1949 (estudio realizado por el Secretariado del Consejo de Cooperaci3n Cultural de Estrasburgo).

II. Situaci3n de la enseanza c3vica en los pa3ses europeos (encuesta del Secretariado del Centro Europeo de la Cultura de Ginebra).

En la primera parte se trata de las fuentes u or3genes, de los procedimientos, principios y m3todos del civismo europeo, tanto si se considera como materia especial en el curr3culo como si se le integra en otras disciplinas, tales como la Historia, la Geograf3a, las Lenguas cl3sicas y modernas, las Bellas Artes y las Ciencias y T3cnica. Es interesante la apelaci3n que se hace a los medios audio-visuales y a las actividades extra-escolares. Puede verse tambi3n en esta parte la contribuci3n prestada por las Comunidades Europeas, el Centro Europeo de la Cultura, el Comit3 de Educaci3n de la Asociaci3n del Tratado del Atl3ntico y otros organismos no gubernamentales. La mayor parte de ello se basa en las comunicaciones, conclusiones y recomendaciones

de los principales encuentros europeos celebrados a este fin, tales como seminarios de Brujas, Nancy y Florencia.

La segunda parte se introduce con la encuesta que el Secretariado del Centro Europeo de la Cultura de Ginebra hizo en enero de 1962 a los ministros de Instrucci3n P3blica de diecinueve pa3ses de la Europa Occidental, entre ellos el nuestro. Y lo que viene despu3s no es sino el an3lisis de las respuestas obtenidas por cada uno de ellos bajo las r3bricas de organizaci3n escolar, planes y m3todos, personal docente, medios did3cticos, actividades extra-escolares y resultados y sugerencias.

Toda la publicaci3n lleva el sello de las que viene lanzando el Consejo de Cooperaci3n Cultural del Consejo de Europa, en las cuales destaca la objetividad y ausencia de lirismos y es indispensable a todo el que por primera vez quiera ponerse en contacto con los problemas que plantea una verdadera educaci3n c3vica-europea.

2. *Presentation de l'Europe dans les classes terminales*. Serie II, n3m. 6. Strasbourg, 1966, 79 p3gs.

De esta publicaci3n, adem3s de las existentes en franc3s e ingl3s, hay una traducci3n espaola, hecha por la Editorial Doncel, de Madrid, bajo el t3tulo *La idea de Europa en la Enseanza Media*. Esta Editorial tiene concedida por el C. C. C. del C. de E. la primera opci3n para publicar en espaol todas sus obras una vez que hayan aparecido en los dos idiomas antedichos.

Aqu3 se pueden ver las condiciones que debe reunir la educaci3n c3vica-europea, el camino para llegar a la uni3n europea y los aspectos principales de la cooperaci3n europea. A estos interesantes trabajos sigue el desarrollo de tres lecciones sobre civismo europea, que son parte de un sugestivo programa de diez, que no nos resistimos a copiar a continuaci3n:

## SUGERENCIAS PARA UN PROGRAMA

El profesor de uno de los últimos cursos que pueda consagrar una decena de horas de clase a Europa y que desee utilizar al máximo la modesta aportación que significa el presente trabajo y la documentación que en él se recomienda, podría organizar la presentación de las realidades y los problemas europeos con arreglo al siguiente plan:

### Primera lección:

"La idea europea a través de los siglos". Consúltese en especial *Histoire de fidée européenne*, por Bernard Voyenne, y *Tres milenios de Europa*, por Denis de Rougemont. (Véase la pág. 65.)

### Segunda lección:

"De Víctor Hugo a Winston Churchill. (Véanse las págs. 43-46.)

### Tercera lección:

"¿Qué es Europa?". Consúltese en especial *Les chances de l'Europe*, por Denis de Rougemont. (Véase la pág. 65 y las págs. 23-25.)

### Cuarta lección:

"Hacia la Europa unida: tres fórmulas de unión; obstáculos, razones de esperar". (Véanse las páginas 24-27.)

### Quinta lección:

"El Consejo de Europa". (Véanse las págs. 47-50.)

### Sexta lección:

"Las comunidades europeas". Consúltese en especial *L'Europe en devenir*, por Philippe Farine. (Véase la pág. 65.)

### Séptima lección:

"Algunos aspectos de la cooperación europea". (Véanse las págs. 31-36.)

### Octava lección:

"Algunos aspectos de la cooperación europea". (Véanse las págs. 35-42.)

### Novena lección:

"Europa entre los dos grandes". (Véanse las págs. 50-53.)

### Décima lección:

"Europa y el mundo". (Véanse las págs. 25-29.)

En la parte final, los aficionados a las citas encontrarán una selección de ellas relativas a Europa y que pueden encabezar disertaciones, discusiones o debates, pertenecientes a autoridades indiscutibles: A. Camús, L. Armand, P. Valéry, A. Philip, Ortega y Gasset, etc.

3. *Activites parascolaires et education civique*. (P. R. FOZZARD). Serie complementaria. Strasbourg, 1967, 56 págs., en hol.

Como la publicación citada anteriormente, ésta también ha sido traducida al español por Editorial Doncel, con el título de *Actividades extra-escolares y educación cívica*.

Su contenido responde a la definición de conceptos, la formación del ciudadano europeo, necesidades del niño en la sociedad europea del siglo xx, la actitud y formación del maestro, las actividades extra-curriculares, la escuela como comunidad,

actividades de carácter internacional y conclusiones y sugerencias.

Ahora, que se empieza a dar importancia a todo tipo de actividades extra-curriculares como necesario complemento de la educación integral, incluidos deportes, viajes, correspondencia, etc., las reflexiones que sobre ello aquí se hacen deben interesar bastante a los profesores de los niveles básico y medio principalmente.

4. *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*. Serie II, núm. 8. Strasbourg, 1967, 263 págs.

Demostrado que la enseñanza de la Historia es la principal clave del civismo europeo y la necesidad de barrer en los textos escolares de ella todo lo que puede contribuir a la difusión de estereotipos negativos, se estaba esperando ya una obra como la que comentamos.

Si el estudioso de estas cuestiones em-

pieza por encararse con el índice de esta publicación, puede prejuzgar que se trata únicamente de una reseña histórica sobre las reuniones y acuerdos celebrados a este respecto. Y es así, en efecto, pero además un estudio detallado de todo ello nos lleva bien pronto a comprender que hay aquí un contenido mucho más hondo, que todo profesor de Historia puede aprovechar en el desarrollo de su asignatura, si verdaderamente quiere hacer civismo europeo. Así, por ejemplo, las alusiones que se hacen en el capítulo primero a obras de reconocido valor universal, tales como *La Russie et l'Europe*, de Danilewski; *Défense de l'Occident*, de H. Massis; *Vie de Bonaparte*, de Walter Scott, y, muy particularmente, el estudio de E. Bruley sobre *Les différentes époques de l'histoire*.

5. *L'enseignement de la géographie et la révision des manuels et atlas de géographie*. Serie II, núm. 9. Strasbourg, 1967, 152 págs.

Como resulta que la Geografía es la segunda gran llave para el civismo europeo, el C. C. C. tenía forzosamente que dedicarle a ella otro volumen parecido al señalado anteriormente, si bien el interés de este segundo se proyecta más directamente hacia los autores de mapas y de atlas.

Si nos encaramos también aquí con el índice, se observa, en contraste con la obra dedicada a la Historia con el mismo fin, que lo relativo a los encuentros europeos sólo sirve para introducirnos en estudios serios y clarificadores sobre las regiones europeas y los errores y falsas concepciones que se encuentran en los manuales y atlas geográficos.

No ofrece menos interés el capítulo VI, dedicado al "Vocabulario geográfico comparado" y a otras publicaciones suplementarias, como "Europa en imágenes" y "La Europa moderna en los mapas".

La tendencia de hoy día, en lo que se refiere a los mapas y atlas, parte de la base de que los existentes son más fisio-topográficos que técnicos y económicos; en una palabra, que hay que ir hacia una cartografía "temática", en la que lo más importante sean los hechos demográficos, las comunicaciones, la acción y extensión de los grandes y pequeños poblamientos, las fuentes de energía y producción y su aprovechamiento internacional, etc. Es interesante mencionar aquí que con los datos insertos en el *International Yearbook of Cartography*, vol. VIII, 1968, págs. 112-135, F. Aurada ha confeccionado dos tablas con la

lista de países que en sus atlas geográficos incluyen mayor cantidad de "mapas temáticos", incluidos o no gráficas explicativas. Pues bien, en una escala decreciente, comprensiva de 19 países y que empieza con los que dedican a dichos mapas el 75 por 100 y termina con los que sólo representan el 13 por 100, España ocupa el 16 puesto, con un 34,6 por 100.

6. *Etapes vers une éducation civique européenne dans le premier cycle de l'enseignement secondaire* (Y. ROGER). Serie complementaria. Strasbourg, 1969, 48 págs., en hol.

Mr. Yves Roger, inspector de Organización de estudios del Ministerio de Educación Nacional de Bélgica, nos ofrece en esta publicación un extracto muy sustancioso de lo que puede ser la pedagogía del civismo europeo. Empieza por considerar la formación cívica como aspecto de la integración social del joven y la actitud del escolar que inicia la enseñanza secundaria frente al problema del civismo. Sigue el planteamiento del problema en cuanto a la toma de conciencia del mismo, ya se trate de un "civismo próximo" o "lejano", y todo ello relacionado con el sentido de la reciprocidad y del deber.

Una pedagogía del civismo exige para el autor la evitación de errores, la memorización de nomenclaturas y reglamentos y, sobre todo, el "instalar" el problema en el corazón al mismo tiempo que en la cabeza. Los ejemplos que pone sobre el agua, el pan, el libro, la salud y la educación son bastante elocuentes.

Pero lo más difícil es el evidenciar al escolar las aportaciones extra-nacionales y la supresión de prejuicios nacionalistas y estereotipos. Para todo ello es preciso el empleo de técnicas apropiadas, la graduación de etapas, una organización escolar que haga posible la vida democrática y social, el trabajo en equipos, la participación y la cogestión en las decisiones y las relaciones internacionales entre los jóvenes.

El trabajo incluye igualmente una documentación y bibliografía sumaria muy interesantes, aparte de los resúmenes de reuniones europeas y resoluciones tomadas con relación al civismo europeo.

7. *Bibliographie d'ouvrages sur l'Europe à l'intention des enseignants*. Strasbourg, 1965. Folleto de 68 págs., en media hol.

Más de 200 *abstracts* bibliográficos se ofrecen aquí como una primera serie de obras europeas, que tienen por objeto el

informar y formar a los docentes de todos los países de Europa que se decidan a participar en la gran tarea de educar en europeo a las futuras generaciones.

Esta bibliografía selecta está clasificada por materias: Geografía, Historia, Filosofía, Cultura—y bajo esta asignatura: Generalidades, Literatura, Música, Pintura, Arquitectura y Escultura—, Integración europea, Educación, Europa y el mundo, con un aditamento sobre manuales escolares y obras para la juventud.

Da gusto ver cómo entre firmas tan re-

conocidas universalmente—B. Croce, A. J. Toynbee, B. Russell, J. Monnet, R. Schuman y otros—figuran tres nombres españoles: S. Madariaga, con su obra *Portrait of Europe*, traducida al francés y al alemán; J. Ortega y Gasset, con un título alemán: *Europäische Kultur und europäische Völker*, y L. Díez del Corral, con su obra *El rapto de Europa*, traducida al inglés, al alemán, al francés, al neerlandés y al italiano.

A. P.

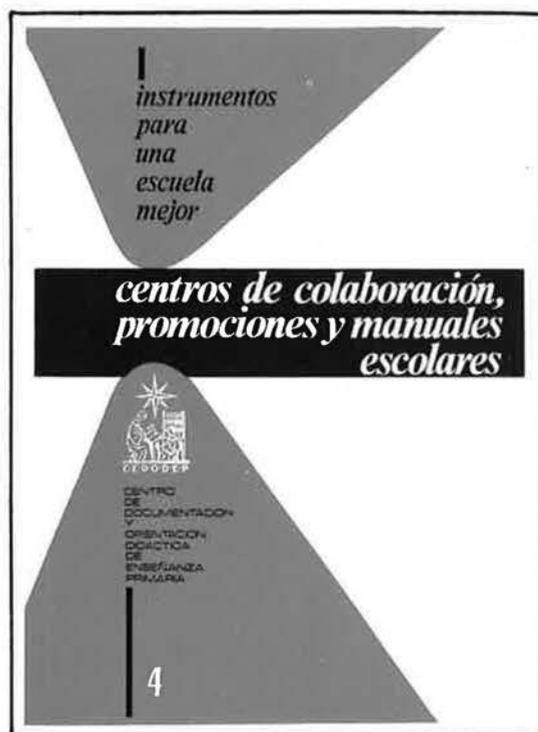
# PUBLICACIONES

Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.

## NUEVA PUBLICACION



250 ptas.



250 ptas.



Solicite un ejemplar con el 25 % de descuento.

Pedidos al Administrador del C. E. D. O. D. E. P.  
Pedro de Valdivia, 38 - 2.º izqda. Madrid - 6.

