

¡Construir Europa desde la crisis!

Principios básicos y perspectivas del desarrollo necesario de un “aprendizaje europeo”

Tom Kehrbaum

El que hable con otro no tira contra él.

El que haga preguntas con otro descubre intereses comunes.

El que ría con otro se preocupa por él.

Sobre guerras y crisis – breve historia del “aprendizaje europeo”

Las guerras y crisis muchas veces desempeñan un papel clave en la creación de procesos europeos comunes de aprendizaje. En este capítulo se tratan los orígenes del “aprendizaje europeo” y los aspectos y categorías fundamentales de una educación capaz de superar las crisis en Europa.

La cruel Guerra de los Treinta Años de 1618 a 1648 fue para pensadores, que en esta época eran sobre todo clérigos, motivo para buscar alternativas para la solución de conflictos. El reformador checo Johann Amos Comenius (1592–1670) en estos tiempos sentó las bases para la primera teoría amplia de una pedagogía europea. La convirtió en una práctica eficaz de sus esfuerzos a favor de paz y con ello en el fundamento de la Europa moderna (véase Sparr 2008, p. 22). Me voy a basar en él para introducir los aspectos más importantes de nuestro tema.

Comenius no se perdió en detalles, siempre pensaba en dimensiones grandes. Cuando se trataba de sentar las bases para la paz pensaba en todos y todo. Era el primer pedagogo que pedía que chicos y chicas, hombres y mujeres participaran en los conocimientos universales. El punto de partida y referencia para su pedagogía es la “Consulta universal sobre la mejora de los asuntos humanos” según dice el subtítulo de su obra principal “Pampaedia” (español: “Educación universal”).

En el siglo XVII, los “asuntos humanos” en gran parte de Europa estaban caracterizados por experiencias dolorosas y la violencia cruel de una guerra de todos contra todos. En su novela pedagógica “El laberinto del mundo y el paraíso del corazón” (Comenius 1992) Comenius considera que el desarrollo de la humanidad – del carácter humanitario en su totalidad – está vinculado al desarrollo de la capacidad de vivir en paz. Con respecto a la guerra, en esta obra escribe, en sentido general, que incumbe a las fieras salvajes arreglar sus conflictos así, pero no a los seres humanos. Comenius por lo tanto adjudica a la especie humana la tarea de desarrollar otras formas de solucionar conflictos en lugar de luchar unos contra otros (compárese Gamm 2008, p. 112 y sig.). Como alternativa a la guerra, Comenius ya insinuó la posibilidad de acuerdos, convenios y contratos interhumanos. Así empezó a perfilarse todavía muy lejos otro tipo de ser humano: la persona independiente que reflexiona sobre sus intereses y goza de autodeterminación.

La pedagogía de Comenius pretendía transmitir todos los conocimientos dignos de saber con métodos múltiples (Omnes, Omnia, Omnino). El objetivo de este proceso de aprendizaje de por vida era transmitir la capacidad de solucionar conflictos de forma pacífica. Desde la perspectiva de Comenius, para ello la persona humana necesita una educación universal.

Su obra Pampaedia tiene sus orígenes en su deseo de tener un mundo mejor. Transformar el planteamiento de Comenius, los “asuntos humanos” y el objetivo de un mundo mejor en un tema de debate común fue una nueva perspectiva en la historia. Unía la pedagogía con aspectos de la política y del tólos (griego antiguo, meta) de una

convivencia pacífica en todo el mundo. Esto le ha transformado en el primer clásico de la pedagogía iluminista.

Trescientos años después de Comenius, su utopía de paz llena de esperanzas que se refiera al mundo en su universalidad puede parecer sorprendente. Nos la podemos explicar con su devoción y fe en Dios. Aun así reconocemos que con su pedagogía ha sentado las bases para una educación política y universal que continua obrando hoy a escala europea. La teoría y práctica de esta educación universal no se reduce a ganar en “¿Quién quiere ser millonario?” sino se realiza en los esfuerzos por un mundo mejor. Esto da al término de la educación universal una dimensión política.

Las sociedades liberales y democráticas actuales debido a sus estructuras constitutivas requieren una amplia participación y deliberaciones públicas de los respectivos “asuntos humanos” actuales en cada caso y su mejora. Es que la democracia además de ser una “forma de constitución” y la denominación de una determinada “forma de gobierno” (compárese Agamben 2012, p. 12) también es una forma de vivir en la cual el comportamiento democrático también se manifiesta en el trabajo diario y la vida cotidiana de las personas. Las prácticas democráticas que hacen posible una política razonable, útil, solidaria y participativa sin embargo tienen que ser aprendidas de nuevo por cada generación – y explícitamente no sólo por la respectiva generación de políticos (compárese Negt 2010).

El planteamiento de la educación por la paz – es decir evitar guerras por educación – ha tenido éxito. En general y en la comparación histórica, las guerras son poco frecuentes, y en el año 2012, Europa fue galardonada con el Premio Nobel de la Paz. Este premio, por un lado, premia una política cuyos esfuerzos desde 1945 se centran en la evitación de guerras. Por el otro lado sin embargo, este premio también se otorga a 500 millones de ciudadanas y ciudadanos en la Unión Europea que en el día a día de su vida en Europa prueban de que son capaces de vivir en paz. Así pues también se rinde homenaje a aquellas pedagogas y pedagogos que después de 1945 intentaron convertir la educación por la paz en un tema fundamental de la educación (p. ej. Gamm 1968). En este contexto, se enfocaron en los orígenes de las guerras. Las interrelaciones entre las condiciones económicas, sociales y políticas pasaron al primer plano.

El mismo año que Europa recibe el Premio Nobel de la Paz, ya cumple cuatro años de una crisis múltiple. Este premio trae a la memoria que a finales de la Segunda Guerra Mundial la idea de la paz fue el origen de la Europa moderna. Actualmente, esta Europa se ve amenazada por problemas monetarios y económicos. ¿Podemos aprender también en la actual situación de crisis de la historia de éxito de la civilización estimulada por la educación de pueblos guerreros? ¿Los antiguos campos de batalla se han convertido en lugares de combate del mercado que hoy tienen que ser pacificados de la misma manera? Esta comparación suscita cuestiones que me gustaría tratar en el presente artículo.

Es por esta razón que quiero reanudar esta historia exitosa de la educación europea que tiene sus orígenes en Comenius y por medio de otras teorías me gustaría poner de relieve aspectos y categorías centrales. Harán visibles el potencial para una educación transnacional y capaz de superar las crisis en Europa y de paso también manifiestan la modernidad de la pedagogía de Comenius.

Entendimiento en lugar de lucha – Para poder evitar guerras y superar crisis necesitamos entendimiento. Dado que Comenius debido a su horizonte cristiano siempre tenía en cuenta todas las personas – precisamente con todas las diferencias entre ellas – este entendimiento al principio se refiere a todas las personas. Por este motivo, la comunidad no termina en las fronteras. Comenius recomendó por ejemplo aprender los idiomas de los países vecinos. El idioma sin embargo es solamente un aspecto del entendimiento, son más importantes los motivos y fines así como las formas del entendimiento. El liberalismo político radica en la exigencia de tolerancia religiosa (Todorov 2003, p. 26) que se manifiesta también en Comenius. No imponer a otros la propia fe, las propias

convicciones sigue siendo un programa didáctico importante de las sociedades democráticas modernas.

Aprender las formas adecuadas del entendimiento – Hay que encontrar formas humanas del entendimiento para evitar guerras y superar crisis que surgen en sociedades cada vez más complejas. Comenius llevó a la práctica de forma consecuente esta perspectiva en su didáctica y metodología y ya en su tiempo reveló tener conocimientos psicológicos reflejados. Para la fase de la adolescencia por ejemplo recomendó diálogos, disputas, representaciones escénicas, escribir cartas y aprender la retórica así como escribir un diario porque era consciente de que la reflexión lingüística liga fuerzas motrices (véase Gamm 2008). Con ello, Comenius señaló muy temprano la relación entre el impulso y la guerra y como triunfar sobre ellas o evitarlas por medio de la expresión lingüística.

Creación de una cultura política – Al mismo tiempo, Comenius desarrolló la cultura política por el aprendizaje de formas del entendimiento que se refieren en la misma medida tanto al individuo como al colectivo.

El trabajo como concepto humano – Muy similar a las posteriores teorías de Marx, para Comenius el trabajo es un concepto. Esto significa que la antropogénesis es un proceso recíproco de la creación de trabajo y persona humana. Desde esta perspectiva por ejemplo es incomprensible la separación entre trabajo mental y físico porque ambos están interrelacionados. Tan sólo en el materialismo vulgar el trabajo se transformó en la “pura faena” (compárese Gamm 2001, p. 76 y sig.). El trabajo es fundamental para la identidad individual y colectiva, para la política, la educación y al final también la ética. Lo que Europa actualmente necesita ya urgentemente es un debate común sobre lo que el trabajo debería significar para nosotros en la actualidad. En base a esto se podría mantener un debate en toda Europa sobre el buen trabajo.

El trabajo y la educación sirven a formar el carácter humano y mejorar las condiciones sociales (asuntos humanos) – Por una parte, el trabajo hace reconocer el individuo como sujeto, pero al mismo tiempo también mantiene y desarrolla la especie humana. Estas condiciones previas también eran la base para el concepto humanista de la educación que empezó a desarrollarse en Alemania a principios del siglo XIX. Herder por ejemplo reconoció la fuerza que se puede desenvolver gracias al entendimiento mutuo. Calificó a la persona humana de primer “ser liberado de la creación” (a causa de la independencia del instinto). Reconoció la libertad que conlleva para las posibilidades del desarrollo humano, pero al mismo tiempo también el peligro del deterioro en guerra y lucha. El sentido solamente se desarrolla cuando la persona se percibe como tarea y entiende la especie como proyecto “humanum” (compárese Gamm 2008, p. 85). El sentido por lo tanto se desarrolla y existe y puede ser percibido de forma concreta, individual y colectiva en el proceso interpersonal de la creación recíproca de trabajo y educación. En este contexto, la humanidad como especie pide a cada uno cumplir sus obligaciones. Por consiguiente, el trabajo tendrá que ser realizado por ambos sexos, tal como Comenius pedía ya muy temprano. El concepto del trabajo con ello se extiende al concepto del “trabajo para la comunidad” (véase Negt 2012). Con este concepto extendido del trabajo se puede realizar una nueva determinación de los criterios para un trabajo bueno y decente y la evaluación humana de productos y mercancías. El paro juvenil en Europa (en España, en diciembre superó el 55%, en Grecia se elevó al 60% aproximadamente¹) por eso no sólo se debe entender como destino personal. Se priva a las personas de la oportunidad de participar activamente en la evolución humana de la persona humana (Marten 1988).

Mantener los conceptos de lo “universal” y de lo “general” – Como cristiano, Comenius tomaba en consideración

¹ <http://epp.euostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=1>

todos sus contemporáneos que tenían que configurar el mundo en su totalidad asumiendo su responsabilidad para las generaciones venideras. Esto suponía conceptos inquebrantables de lo “universal” y de lo “general”. Lo “universal” tiene que ser determinable especialmente con respecto a Europa. Europa no se reduce al objetivo de convertir la “Unión en el área económica basada en conocimientos más competitiva y dinámica del mundo” (véase la estrategia de Lisboa). Especialmente con respecto a los valores universales y la evaluación moral, actualmente lo “universal” y lo “general” debido a los debates posmodernos han perdido su importancia. Por esto es difícil por ejemplo tener en cuenta, analizar y criticar el capitalismo global en su carácter “universal” (compárese Euler 2011).

Un concepto amplio de la democracia – En vista del concepto descrito arriba de lo “universal” y de lo “general”, la interdependencia de trabajo, educación y formación de la persona humana y la igualdad entre hombres y mujeres, Comenius al final hace referencia a un concepto moderno y amplio para la democracia. Es que un concepto moderno de la democracia correlaciona con la capacidad de reconocer la historia como una parte del control de la totalidad de la sociedad en el cual participa activamente el individuo asumiendo su responsabilidad (compárese Gamm 1979 y Dewey 1916). Cuando buscamos el lugar en el cual nos configuramos a nosotros, y al mundo en el pasado, presente y futuro, el enfoque se dirige especialmente a la actuación en la economía y sus dos aspectos parciales del trabajo y de la educación.

La nueva Europa – Identidad y opinión pública

A mi entender, los aspectos presentados en la primera parte desempeñan un papel clave en el marco de una educación transnacional europea. Antes de analizar más a fondo este nuevo tipo de educación europea, con una breve digresión sobre la “identidad europea” me gustaría construir un puente estable de la historia a la actual situación de crisis.

La historia europea ha demostrado y sigue demostrando por que es importante una educación según la filosofía de Comenius con los tres componentes interrelacionados de paz, educación y política. Estas “reminiscencias a los orígenes históricos de la pedagogía europea” (Gamm 2008) abren la perspectiva a lo más fundamental de una educación política que es indispensable para la futura configuración social y política de la integración europea.

Europa ha vivido muchas guerras hasta que la capacidad de vivir en paz se convirtiera en un tema de un *debate general*, en público. Entre 1914 y 1945 otra guerra, casi se podría decir otra “guerra de treinta años” (véase *ibíd.*, p. 124) tuvo que terminar con un derrumbe bárbaro de la civilización, el holocausto, hasta que las europeas y europeos se pusieron de pie delante de los muertos y ruinas de sus ciudades para gritar: ¡Nunca más guerra!

La Unión Europea ha nacido de la convicción profunda común de las personas que habían vivido las guerras y crisis más graves del siglo XX: campos de batalla, bombardeos, crisis económicas, hambre, campos de concentración. Quizás esto les haya permitido desarrollar el valor necesario para superarse a sí mismos y sus limitaciones nacionales con mucho éxito (véase Mak 2012, p. 22). Es que excepto las guerras en Yugoslavia a finales del siglo pasado, en Europa desde hace más de 60 años no ha habido guerra. Hasta 1945 prácticamente cada generación ha sufrido una guerra sangrienta que ha dejado cicatrices en casi todas las familias europeas (véase *ibíd.*).

El deseo común de paz constituyó la base para la construcción de una nueva Europa. Las guerras a finales del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX habían dejado claro que se tenía que luchar con eficacia tanto contra el *nacionalismo* como también contra el *militarismo*. Además ha demostrado que no funcionaba el sistema europeo de los Estados nacionales que se había desarrollado desde el siglo XVII porque una y otra vez era motivo para enfrentamientos militares y otras luchas de poder entre los Estados (véase *ibíd.*). Esta toma de conocimiento

político al principio de la unificación europea condujo a la disposición a renunciar a una parte de la soberanía para bien del conjunto.

Los Tratados de Roma que fueron firmados en 1957 por seis países (Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos) prepararon el terreno para la Comunidad Económica Europea (CEE). Después siguieron la Comunidad Europea (CE) con el Tratado de Maastricht y al final, después del Tratado de Lisboa, la Unión Europea (UE). Con ello, se abrieron las fronteras entre los actualmente 27 Estados miembros. Desaparecieron las interminables colas de camiones en las fronteras europeas, intransparentes tipos de cambio, disposiciones aduaneras burocráticas que convirtieron el envío de paquetes pequeños o grandes en un acto burocrático, problemas cuando uno quería estudiar o trabajar en el extranjero, el miedo al vecino (véase *ibíd.*). Y además de intercambiar mercancías en el mercado único, ahora se encuentran personas de culturas muy diferentes con múltiples ideas y se ha desarrollado algo que echaríamos de menos si “fracasara” Europa. Podríamos perder mucho de lo que para nosotros se sobrentiende y a lo que hemos tomado cariño si la nueva Europa moderna fracasara. No queremos ni podemos renunciar a ello.

Ahora hay que plantearse la siguiente pregunta: Estas experiencias de la historia europea que tienen consecuencias palpables directas e indirectas para nuestra vida cotidiana actual, que para nosotros son totalmente normales, ¿pueden crear una identidad?

Sólo un proceso de autoentendimiento sobre cual es la herencia histórica que estamos dispuestos a aceptar (compárese Habermas 2004, p. 49) y cual es la que rechazamos por motivos reflejados de responsabilidad forma identidades tanto colectivas como formales que en un sentido positivo se refieren a Europa en su totalidad y se alimentan de ello. Por muy paradójico que suene, gran parte de mi propia identidad alemana y europea consiste en la no identificación con gran parte de la historia europea. Lo que queremos conservar de la Europa antigua y todo de lo que no queremos prescindir es una cantidad de materia creadora de identidad muy grande. En procesos de aprendizaje comunes podemos y deberíamos apropiarnos de ella.

La creación de la identidad es un proceso de educación tanto colectivo como individual. Los procesos de creación siempre están orientados por el futuro. La creación de una identidad europea por lo tanto siempre también se refiere a la configuración del futuro común en Europa. En este sentido deberíamos apropiarnos de la historia, en el sentido textual de la palabra. ¿Dónde, cómo y cuándo existen estos procesos creadores comunes en forma de procesos de autoentendimiento y quién participa en ellos?

Adelantando me ya a la pregunta si estos procesos creadores (de identidad) comunes europeos pueden ser establecidos sistemáticamente en forma de una educación política transnacional, me gustaría dar un ejemplo para un proceso de autoentendimiento de este tipo. Lo que provocó un debate público sobre la identidad europea, quizás el primer debate y el último de este tipo hasta la fecha de hoy, fue una expresión.

La “Europa antigua” – así calificó Donald Rumsfeld, el Ministro de Defensa de EE.UU., a principios de la guerra de Irak en 2003, de forma polémica a aquellos países europeos, entre ellos Francia y Alemania, que no querían participar en la guerra y que no se habían adherido a la “coalición de los dispuestos”. Por primera vez desde 1945, Europa ya no estaba dispuesta a subordinarse a la política de los Estados Unidos. Los que estaban a favor de la guerra fueron declarados “atlánticos” y los que estaban en contra “anti americanos”. Dado que Rumsfeld en este contexto diferenciaba entre la Europa “antigua” y “nueva”, los pro-guerra y los contra-guerra inevitablemente se veían obligados a reflexionar sobre los contenidos constitutivos de su propia identidad europea. Con ello, el conflicto se convirtió en una cuestión pública de la identidad europea (compárese también Todorov 2003, p. 12).

La novedad era: El debate no fue mantenido por europeos profesionales o expertos, sino que se convirtió en el tema de un debate general. Las ciudadanas y ciudadanos de varios países (por ejemplo en Gran Bretaña, Italia y España) en esta cuestión se opusieron a sus propios Gobiernos. En debates públicos se definió la identidad de Europa y se

abordó la cuestión de como debería ser la Europa del siglo XXI (véase *ibíd.*). Para Habermas fue el primer debate en el cual una opinión pública europea debatió sobre un concepto europeo común (Habermas 2004). Junto con Jacques Derrida y otros intelectuales conocidos (Adolf Muschg, Fernando Salvater, Umberto Eco, Gianni Vattimo, Richard Rorty), poco después de las manifestaciones contra la guerra del 15 de febrero de 2003 en toda Europa publicó una especie de manifiesto europeo en los periódicos más importantes en Europa.

Habermas y sus compañeros estaban muy impresionados por las grandes masas de manifestantes en Londres, Roma, Madrid, Barcelona, Berlín y París, que reaccionaron directamente cuando los Gobiernos europeos que estaban a favor de la guerra de Irak bajo la dirección del Jefe de Gobierno español Aznar declararon su lealtad con Bush. En las manifestaciones sin embargo vieron la señal histórica para el nacimiento de una opinión pública europea y abordaron el tema de la identidad europea. Los debates generales y públicos sobre asuntos humanos centrales (más allá de esto, la guerra es un asunto existencial) se hicieron realidad a escala europea. Lo que Comenius quería conseguir por medio de la educación, en sus "sueños" tiene que haber sido algo así o similar.

En los últimos diez años desde esta crisis grande según mis conocimientos no se ha vuelto a producir una situación comparable respectivamente no se han mantenido debates comparables. Es muy probable que el fracaso del Tratado sobre la Constitución Europea a causa de los referéndums en Francia y los Países Bajos en el año 2003 haya contribuido a que después la política de los Estados nacionales volvió a ocupar el centro de atención.

En el año 2012, Europa parece estar agonizando. La crisis se ha convertido en una crisis multifacética y desde numerosas perspectivas muchas veces se interpreta de forma muy variada y se ha transformado en una "crisis de la confianza" europea. Más de uno pone en tela de juicio el proyecto global de "Europa".

¿Qué es lo que nos une hoy, qué es lo que nos une en nuestro empeño por la identidad europea y opinión pública europea, que también en la actual crisis une a las personas con el deseo de debatir juntos posibles soluciones para una Europa común? ¿Qué es lo que constituye hoy un fundamento sólido para una Europa social y una convivencia humana en seguridad y paz?

Las perspectivas de la educación transnacional

En la tercera parte saco conclusiones de todo lo anteriormente dicho para los procesos de educación. ¿Qué contenido y formas tienen que tener los procesos de educación política hoy para contribuir a superar la actual crisis europea?

¿Cómo se puede fomentar hoy una opinión pública europea y una identidad europea? ¿Qué es lo que puede ayudar en la actual crisis a desarrollar una "comunidad" solidaria de europeas y europeos? Además de la idea de la paz que fue defendida en 2003 con motivo de la guerra en Irak tiene que haber algo más de lo que percibimos hoy, algo que tenemos en común en nuestro trabajo y vida cotidiana, algo que quizá sea tan general y normal que ya no lo podamos ver. Tal como escribió Ludwig Wittgenstein en sus "Investigaciones filosóficas": "Los aspectos más importantes de las cosas para nosotros están ocultos debido a su carácter sencillo y cotidiano. No los podemos percibir porque los vemos todo el tiempo." (*ibíd.*, p. 129; compárese también Tully 2009, p. 230 y sig.)

Lo que en nuestra vida cotidiana se convierte en un tema de deliberación general son los asuntos humanos centrales sobre los que debatimos en nuestro trabajo y nuestro entorno privado. Desde una perspectiva general, los asuntos humanos aspiran a una vida buena y la búsqueda de la felicidad (compárese la ética de Aristóteles). Estos asuntos generales son (independientemente de que los veamos en nuestra vida o no) una parte integrante de la vida individual y social de cada persona humana.

Los asuntos humanos objetos de deliberación que tienen relevancia para una buena vida se manifiestan en las condiciones de trabajo y vida de las personas. Cuando las analizamos con más detalle, se puede observar el contexto con nuestras "aspiraciones a la felicidad". El trabajo es un punto central para una buena vida y la fuente para la identidad y una vida humana. Es por esta razón que la actuación económica es una parte integrante fundamental de nuestra actuación como personas humanas, genera sentido interpersonal y por esto siempre tiene que ser analizado y evaluado en base a la ética. Con ello también recordamos los aspectos importantes que hemos introducido con Comenius.

En el contexto de la actual situación de crisis constatamos por tanto que las crisis – al igual que las guerras en el pasado – se pueden resolver por deliberaciones públicas generales y el entendimiento. La crisis afecta a todos. Por este motivo se debería animar a todos por medio de unas estructuras organizadas adecuadas y todos deberían estar en condiciones de contribuir con sus conocimientos y capacidades si así lo desean. Esto requiere replantearse la cuestión del "aprendizaje europeo": la educación política transnacional. Para ello, primero me gustaría tratar las dos áreas a las que se refiere, a saber "transnacionalidad" y "educación política".

La transnacionalidad y la educación política

El término "transnacionalización" hace referencia a las relaciones e interacciones sociales, culturales, políticas y económicas entre personas e instituciones. Con esta perspectiva se sale del nivel de las relaciones entre Estados, en las que en la mayoría de los casos los actores son los Gobiernos. En la creación de la identidad y colectividad, la geografía pierde importancia y se crean nuevas posibilidades transfronterizas de la pertenencia (compárese Pries 2008, p. 44 y sig. resp. Kehrbau 2010). Las relaciones transnacionales se manifiestan en sentimientos de pertinencia transfronterizos, puntos comunes en la cultura, lazos comunicativos, contextos laborales y la práctica de la vida cotidiana (ibíd.). Además en las correspondientes organizaciones como p. ej. los sindicatos, los órdenes de la socialidad y modos de regulación que se reflejan de forma transfronteriza en estructuras sociales y espacios sociales (véase ibíd.). Conforme a Pries, la transnacionalización tiene que considerarse como un proceso que se extiende y profundiza en el cual por el creciente tráfico internacional de mercancías, personas e informaciones se generan nuevas prácticas sociales, sistemas de símbolos y artefactos. Estas dimensiones económicas, sociales, culturales o políticas están interrelacionadas y al final constituyen "relaciones de entrelazamiento" humanas (Elias 1986, según Pries 2008, p. 45). En Europa (y más allá) estos procesos transnacionales ya son una realidad desde hace mucho tiempo y vistos de cerca se pueden constatar. Con esto llegamos a la cuestión de que si la dimensión política de esta transnacionalización también tiene importancia en las numerosas prácticas de la educación política en Europa o si incluso se tienen en cuenta sistemáticamente. ¿Qué conclusiones se sacan para la pedagogía práctica?

El debate sobre la "educación política" en Europa varía mucho de un país a otro y tiene sus orígenes en la historia. En la Alemania de la posguerra, la educación política empezó de cero con la así denominada reeducación. En la actual Europa del Este, la era poscomunista respectivamente las relaciones actuales con Rusia tienen un efecto para la orientación de procesos de educación política. De forma explícita, la educación política no se ve desde la perspectiva transnacional a nivel de la política educativa europea. "Active Citizenship" es el objetivo de la "*Civic Education*", sea como sea su realización práctica (en Alemania, en la mayoría de los casos, este término se traduce por el equivalente alemán de "educación política"). En los debates europeos, la educación cívica entonces se refiere al ciudadano de un Estado, no al ciudadano de la Unión.² ¿Qué entendemos por un ciudadano activo? En este caso también la UE marca

² Conforme al artículo 20 del Tratado sobre el modo de funcionamiento de la Unión Europea, los ciudadanos de la Unión gozan de determinados derechos: libre circulación, derecho electoral, derecho de petición.

la pauta.³ La ciudadanía activa se manifiesta en el "entrepreneur spirit", en el espíritu empresarial. Active citizenship por lo tanto significa entrepreneurship. Como consecuencia, también a nivel europeo en el contexto de la educación política la actuación económica ocupa el centro de atención. ¡En principio esto es bueno! A condición de que tengan en cuenta los aspectos que fueron tratados y desarrollados en la primera y segunda parte del presente artículo. Demasiadas veces se opina que algunas pocas personas geniales con espíritu empresarial podrían crear innovaciones en "momentos de eureka" para resolver los problemas del mundo.

Esta opinión individualizada de la economía se remonta a Schumpeter y se mantiene hasta la actualidad. Aparte de que con ello, desde mi punto de vista, se manifiesta una fe secularizada en un salvador, esta opinión impide entender hasta que punto la economía actual en Europa y el mundo está interrelacionada y funciona en el marco de procesos sociales cooperativos (compárese Kehrbaum 2009).

Los informes sobre personas como *Bill Gates*, *Steve Jobs* y *Marc Zuckerberg* sin embargo mantienen viva esta perspectiva individualizada y simplificada de forma radical para las actividades económicas. En este contexto sin embargo no se tiene en cuenta el hecho de que precisamente el deseo de una interconexión en redes y cooperación entre personas a nivel mundial sea tanto una condición previa como también una consecuencia de estos tres ejemplos de empresarios con sus ideas geniales. En resumidas cuentas, las crisis y problemas actuales – por ejemplo el cambio climático, el cierre de las centrales nucleares, el consumo de los recursos naturales – solamente podrán ser resueltos por medio de una cooperación mundial y no por europeas y europeos por sí solos.

Una economía que se basa únicamente en la competencia económica en este contexto perjudica mucho las innovaciones. Cuando se trata de algo fundamentalmente nuevo, o sea de una innovación radical, en la economía y la sociedad, lo más conveniente es que el cambio deba y pueda solamente ser preparado mentalmente de antemano y llevado a la práctica en común. En este caso, la cooperación tecnológica significa que personas muy diferentes cooperan persiguiendo el mismo objetivo.

La actuación económica como aspecto integrativo tiene que convertirse en una parte importante de la vida cooperativa, humana y sostenible.⁴ Es por esta razón que las personas en Europa deben y quieren cambiar de chip y actuar en el sentido de esta "buena vida"⁵ (Kehrbaum 2012). Con respecto a los debates europeos descritos arriba sobre el "active citizenship", ahora, además del entrepreneur y su "espíritu" individual se manifiesta y se hace necesario el entrepreneurship social y más allá de esto también el entrepreneurship cooperativo⁶. ¿Cómo será

³ El Consejo de Europa con su concepto de "Education for Democratic Citizenship" ha dado una orientación adicional a la educación política. Ésta sin embargo sólo tiene importancia secundaria en los debates públicos sobre la educación política en los Estados miembros y no sólo se lleva a la práctica en pocos casos en los programas nacionales. A diferencia de los conceptos de active citizenship p. ej. en Alemania. Compárese al respecto: http://www.jugendpolitikineuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf,
y: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site>,
y: http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html.

⁴ Richard Sennett (2012) en su nuevo libro "Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält" [Cooperación - Los lazos que unen nuestra sociedad] defiende la tesis de que la cooperación mejora la calidad de la vida social. El reparto cooperativo del trabajo es omnipresente, su carácter positivo y social sin embargo no es perceptible como tal, entre otros porque en la retórica de muchos debates públicos predominan los aspectos económicos y competitivos (también en la política social y educativa) y por consiguiente ya han penetrado profundamente en la comunicación interpersonal (compárese Adorno 2001).

⁵ Compárese Ipsos, 2012. En vista de la crisis del euro, cambia la actitud de los alemanes con respecto al bienestar. Para los ciudadanos, la calidad de sus relaciones y la cohesión social son cada vez más importantes que la riqueza material.

⁶ En este contexto, este término me ha sido recordado por Martin Roggenkamp.

posible fomentar las características valiosas para la sociedad mediante procesos de aprendizaje social y colectivo? ¿Qué papel desempeña en este contexto la educación política transnacional y qué forma puede tener?

Los contenidos de la educación política transnacional

Cada uno por lo tanto primero debería conocer las dependencias que actualmente existen de forma transnacional en el entorno de su trabajo y vida o por lo menos debería interesarse por ellos (compárese Nussbaum 2012, p. 97 y sig.). En muchas ocasiones precisamente el conocimiento de estas interdependencias transnacionales es motivo directo para comprometerse de forma transnacional por la protección del medio ambiente (p. ej. la campaña contra el hundimiento en el Mar del Norte de la plataforma petrolífera "Brent Spar" de Shell), contra el abuso de niños o la protección del mundo animal. Muchas de las así denominadas organizaciones no gubernamentales son una prueba para ello. El proceso de educación transnacional en el fondo es un trabajo de información porque analiza las experiencias cotidianas y normalidades para identificar sus razones, motivos y contextos transnacionales.

Hay personas que cuando escuchan esto hacen un gesto negativo y se quejan declarando que primero se necesita urgentemente un trabajo de información y una educación política a nivel nacional antes de que la educación empiece a entrar en el área global. A esto hay que replicar que por ejemplo no es posible entender correctamente la historia del propio país sin tener en cuenta hasta cierto grado también la historia universal (ibíd.).

Cuando se disuelven las nieblas de la observación desde la óptica nacional, se hace patente que actualmente ya somos miembros de naciones heterogéneas. Si queremos, en nuestro día a día podemos ver contextos transnacionales e indagarlos. En Europa tenemos muchas posibilidades de preguntar: En la actualidad, ¿cómo son las condiciones de trabajo y vida en Grecia, Vietnam, Macedonia o Sri Lanka? Antes de capitular ante la tarea de crear una ciudadanía mundial que parece ser imposible de cumplir, hoy ya deberíamos percibir nuestro entorno de vida cotidiana como espacio de aprendizaje transnacional y aprender como tratar la heterogeneidad. La mejor forma de hacerlo son los contactos interpersonales. Una educación política transnacional desarrolla una responsabilidad para las circunstancias de las vidas de aquellos de los que dependen las circunstancias de nuestra vida. Por este motivo la educación transnacional no para en las fronteras europeas, sino pregunta por las condiciones de vida y trabajo de las personas en el mundo.

La actual crisis en Europa ha creado una nueva opinión pública despertando en ella temores enormes e inseguridades existenciales. Es una reacción humana agarrarse a lo conocido y familiar en tiempos de inseguridad. ¿Existe pues la oportunidad de aprovecharse de esta nueva opinión pública europea para algo positivo? En esta ocasión no se trata de una guerra en un país lejano y la defensa de una capacidad desarrollada de vivir en paz por la cual incluso hemos sido galardonados con el Premio Nobel de la Paz y que nos llena de alegría porque gracias a nuestra capacidad individual de vivir en paz en nuestra vida cotidiana todos estamos garantizando la paz en Europa. Un trabajo y una vida cotidiana que sienta las bases para nuestra paz, en el mejor sentido de la palabra. Estos fundamentos los tenemos que conservar, fortalecer y configurar humanamente, al igual que la paz que se basa en ellos. Es por esta razón que en esta crisis se trata de defender concretamente las condiciones de vida y trabajo de las personas en Europa que sufren una presión enorme. Lo que defendemos en este contexto es la base económica de la paz que – sin que seamos conscientes de ello en la vida cotidiana – actualmente se basa en la cooperación transnacional entre las personas y significa mucho más que generar únicamente "beneficios".

Con esto nos estamos acercando otra vez mucho a los términos arriba ampliados de trabajo y educación así como la perspectiva universal de Comenius sobre una convivencia pacífica entre las personas porque se pone de manifiesto que no podemos limitar la cooperación humana a naciones, pero tampoco a Europa. Una economía interrelacionada a escala global significa hoy que el reparto del trabajo se organiza en un contexto mundial. La cooperación sin embargo no da automáticamente seguridad. Sólo la reflexión consciente y apropiación de la cooperación

internacional desde la perspectiva sindical nos brinda la oportunidad de conseguir la solidarización global. La educación política transnacional por lo tanto en el fondo significa tener conocimientos sobre el funcionamiento de la economía en los tiempos que corren.

La actuación económica en la actualidad constituye lo general que se extiende al mundo entero. La fórmula es: beneficio = ventas – costes. El lenguaje de la economía es el inglés. En todo el mundo, el beneficio tiene la misma importancia. En casi todo el mundo, el canon de la educación hoy solamente se orienta por esta – yo la califico de *pobre perspectiva de la actuación económica* – y ya no trata la abundancia de la riqueza humana que ha generado la historia económica – con todas sus ventajas, pero también con todas las dependencias y el sufrimiento.

El canon educativo de una educación transnacional tiene en cuenta el núcleo indispensable y común de la cultura humana en la vida cotidiana y la actuación económica tratando la historia, geografía, política, sistemas sociales, diversidad cultural, derecho, religiones etc. desde una perspectiva transnacional (compárese Nussbaum 2012). Esto sería una educación política universal que daría a las personas la posibilidad de evaluar la política y, si quieren, defender sus intereses comunes con actividades políticas.

La educación política transnacional en base al ejemplo de “Qualizmove”

En esta última parte me gustaría presentar un ejemplo de la educación política transnacional descrita. El proyecto de la UE “Qualizmove” se basaba en este concepto. Los proyectos europeos se manifiestan como espacio transnacional de experiencias y aprendizaje en el ámbito político.

El término ampliado de la política laboral

En los puntos anteriores he intentado revelar los niveles profundos del significado del trabajo, la educación y la respectiva política. En el proyecto europeo “Qualizmove” que llevaba como título *“Desarrollo y difusión de un concepto de educación para la política laboral en Europa”* se estableció una relación entre “trabajo”, “educación” y política” sobre esta base y se observaron desde la perspectiva de la política actual europeo en las áreas del trabajo y la educación. En este contexto, nuestro término de “política laboral” no sólo se refería a las “relaciones industriales” de los interlocutores sociales o la política de empleo europea, sino que, ante el trasfondo de los aspectos presentados en la primera y tercera parte del presente artículo, iba más allá del significado que tenía hasta ahora la “política laboral”. Nuestro término de “política laboral” plantea la cuestión fundamental de poner el trabajo al principio de las reflexiones políticas y por tanto reflexiones desde la teoría de la educación e intenta aclarar qué importancia tiene para nosotros el trabajo como necesidad básica de las personas humanas. Esta aclaración fundamental transnacional sobre el “trabajo” facilita un juicio político común sobre las “políticas laborales” que varía mucho de un país a otro y sobre las intenciones, contenidos y formas de las respectivas medidas de educación.

Los temas concretos que debatimos estaban marcados por los debates políticos actuales. Por un lado, trataron las “competencias” aptas para configurar un mercado laboral europeo (en el sentido más amplio), por el otro lado, la “movilidad” de las trabajadoras y trabajadores y al final el “concepto de educación para la política laboral en Europa” que se debería analizar desde la perspectiva sindical.

Desde el primer momento, las partes del proyecto de ocho países tenían claro que los respectivos términos como “competencias”, “movilidad”, “educación” y “dimensión europea” iban a manifestar gran número de significados. Es que las diferentes situaciones culturales, históricas y políticas también influyen sobre la definición de los términos en el marco de los procesos comunicativos en el contexto nacional. Además, las diferentes interpretaciones de los significados de los términos centrales se ven complementadas o incluso modificadas por los debates europeos actuales. A título de ejemplo, en este contexto se puede hacer referencia al debate ya mencionado sobre “civic

education" y "active citizenship". La aclaración de los términos por lo tanto es el inicio de proyectos europeos productivos. La "movilidad" fue un término central en la solicitud del proyecto. En base a este ejemplo me gustaría documentar brevemente los debates mantenidos en el proyecto.

Las perspectivas y significados de estos términos son diferentes ya en el contexto nacional. Es por esta razón que se nos planteaba la cuestión a qué se refiere la "movilidad" cuando se pide a las europeas y europeos tener esta característica que se debe conseguir por medio de la educación. ¿Corresponde al escenario deseado de un mercado laboral libre en Europa cuando un empleo de ensueño seduce a una ingeniera sueca a trasladarse a Portugal o un auxiliar griego de geriatría a Francia, o sea cuando trabajadoras y trabajadores multilingües y bien formados cambian de domicilio y de centro de su vida sólo por curiosidad y ganas? La situación real de la vida y del trabajo no tienen nada que ver con estas visiones fantásticas de los estrategas políticos en la política de la UE. La actual "movilidad" en tiempos de crisis en Europa es una prueba para ello. En el primer semestre de 2012, por pura desesperación 16.000 griegas y griegos, 11.000 españolas y españoles y 6.000 portuguesas y portugueses (en promedio un 70% más que en el año anterior) se trasladaron a Alemania.⁷ Esta "movilidad" real se ve forzada por las situaciones socioeconómicas en los respectivos países de origen.

Cuando las partes del proyecto intercambiaban informaciones sobre las situaciones actuales en sus países llegaron a una conclusión fundamental para los proyectos transnacionales: El repertorio (en nuestro caso inglés) relevante de términos sólo puede facilitar una comunicación exitosa cuando se habla de las situaciones reales de trabajo y vida a las que los términos se refieren.

El desarrollo de una *sensibilidad cultural interaccional*

En proyectos transnacionales existe la posibilidad de intercambiar sistemáticamente puntos de vista sobre términos y tener conocimiento de diferentes aspectos y situaciones culturales, históricas y políticas a las que se refieren los términos. Explícitamente no sólo se trata de conocer las diferencias culturales porque si no se reflexiona sobre estas diferencias percibidas, el "aprendizaje europeo" en forma de una educación política transnacional no se beneficia mucho. La competencia intercultural no se limita a unos conocimientos amplios sobre las diferencias culturales como por ejemplo conocer los diferentes significados de los gestos. Lo que tiene que ser desarrollado más allá de ello, lo califico de *sensibilidad cultural interaccional*. Es que la cultura existe en una relación estrecha entre las prácticas sociales y las ideas que dejan estas prácticas en la mente de los miembros del grupo (Todorov 2010, p. 43). Para poder interactuar de forma interpersonal y ética, razonable y con éxito en el contexto transnacional hay que desarrollar sobre todo una sensibilidad para la interdependencia de las prácticas sociales y las ideas colectivas sobre ellas. Los procesos transnacionales de aprendizaje político por lo tanto van mucho más allá del intercambio y conocimiento de *diferencias* expresando por el idioma, analizando y reflexionando en común unas experiencias siempre comparables y sus interpretaciones.

Las ideas con respecto a las prácticas sociales están condicionadas por la cultura, mejor dicho son "cultura" porque la comunidad en la cual hemos nacido y crecemos ya ha tomado determinadas decisiones y con ello limita el espectro de las posibilidades de pensar y actuar. Estas "restricciones culturales naturales", por llamarlas así, que son una condición previa para poder hacer comparaciones de las culturas, paradójicamente generan seguridad en las actuaciones y constituyen la base de la "libertad" del pensamiento y la actuación de las personas – con ello, en la mayoría de los casos forman parte del subconsciente. De esta manera, la "cultura" ofrece un sinfín de "potencial

⁷ Datos de la Oficina Alemana de Estadística, citados según Jürgen Trabant, diario SZ del 17 y 18 de noviembre de 2012, p. 13.

pedagógico". El proceso de desarrollo individual y colectivo se realiza por ejemplo en la aceptación o el rechazo consciente de determinadas prácticas sociales condicionadas por la cultura y las respectivas ideas (sea en el rechazo consciente de la música de instrumentos de viento o en la lucha dramática contra la circuncisión genital femenina y la correspondiente mentalidad). En el conflicto y el debate consciente entre la determinación por fuerza ajena y la autodeterminación respectivamente la adaptación y la obstinación en el marco de determinadas culturas hay procesos de autoentendimiento. Debido a esto surgen identidades tanto individuales como colectivas.

La *sensibilidad cultural interaccional* puede conseguirse sistemáticamente en procesos pedagógicos cuando por ejemplo en la comparación de prácticas sociales condicionadas por la cultura al mismo tiempo siempre se aprenden y analizan las correspondientes ideas y cuando éstas son comparadas con las propias ideas relativas a la práctica social comparables. La característica especial del proceso pedagógico en el marco de la educación transnacional por lo tanto es un *autoentendimiento por entendimiento ajeno*. Con otras palabras: Cuando conozco mejor a los demás también conozco mejor a mi mismo.

Como consecuencia, un aspecto central del aprendizaje transnacional e intercultural es un proceso especial de la definición de términos.⁸ En el proyecto "Qualizmove" este proceso fue estructurado sistemáticamente en tres pasos. En el primer paso, se presentó y categorizó la respectiva práctica de la formación sindical (estado actual de la formación sindical, filosofía, objetivos, valores, áreas temáticas, contenidos, métodos, competencias transnacionales). En un segundo paso, para ello se utilizaron, por una parte, términos idénticos, pero, por otra parte, también términos diferentes. Los términos que evidentemente desempeñan un papel clave en el ámbito de la formación sindical fueron recopilados y evaluados según su relevancia común. Entre los talleres, los términos fueron determinados y descritos según el respectivo entendimiento nacional. El tercer paso fue un intercambio sobre ello en el respectivo próximo encuentro lo que hizo posible analizar los modos de pensar sobre la respectiva práctica de la formación sindical. A continuación, fueron analizados de nuevo y descritos con más detalle los contextos de la práctica, en los que los términos fueron utilizados y los modos de pensar sobre las prácticas sociales fueron debatidos explícitamente. Este intercambio sobre los términos y los respectivos contextos concretos y situaciones del trabajo y la vida cotidiana permitió definir términos generales comunes. Las miradas a la práctica rellenaron de significados divididos los conceptos que al principio estaban bastante indeterminados porque en diferentes culturas tenían connotaciones diferentes.⁹

Los términos de "trabajo", "educación" y "política" fueron ampliados y después determinados nuevamente. Estas nuevas determinaciones ahora constituyen la base para una actuación común y solidaria en el futuro por ejemplo en caso de medidas de educación comunes o la cooperación en el marco de empresas multinacionales. Las actuaciones económicas, el trabajo y la vida cotidiana de las europeas y europeos son la puerta a la diversidad cultural en Europa,

⁸ Las partes del proyecto muy conscientemente decidieron hacer los cuatro talleres (en Alemania, Irlanda, Turquía y Polonia) en inglés. Solamente en la conferencia final hubo interpretación. Está claro que así la comunicación requiere más tiempo. Después de ponerse de acuerdo sobre términos centrales, la comunicación fue más directa porque los gestos y la mímica se tuvieron en cuenta en el contexto del significado y fueron comparados con los propios. Por uno lado, esto provocó preguntas para asegurarse de haberlo entendido bien, por el otro lado también aumentó la sensibilidad por las diferencias en el significado de gestos y la mímica.

⁹ Con respecto a la metodología, este procedimiento se orienta por aspectos fundamentales del pragmatismo filosófico. Por una parte, la máxima pragmática de Charles Sanders Peirce, que establece una referencia entre el significado de un término con el efecto relevante en la práctica de la utilización del término. Según Helmut Pape, la máxima pragmática se concibe como regla metodológica cuyo fin es aumentar la claridad de nuestros pensamientos. Dice: "Reflexiona qué efectos, que posiblemente podrían tener importancia práctica, adjudicamos al objeto de nuestro concepto en nuestra imaginación. Entonces nuestro concepto de este efecto es el conjunto de nuestro concepto del objeto" (Peirce citado según H. Pape 2007). Por otra parte, la máxima pragmática también tenía mucha influencia sobre John Dewey (Kehrbaum 2009, p. 75 y sig.), puesto que una situación es un conjunto contextual que establece una referencia entre objetos y acontecimientos y los convierte en objetos de la experiencia y del juicio (compárese Pape 2009). Los objetos y acontecimientos y su relación se determinan o se determinan de nuevo.

el interés de unos por otros es la clave. El concepto de una educación política transnacional ha desarrollado una *sensibilidad cultural interaccional* que en la práctica es eficaz y a su vez muy probablemente tendrá como consecuencia una nueva determinación de conceptos para la *competencia intercultural* que sólo toma como base el planteamiento de la transmisión cognitiva de conocimientos.

Los conceptos y métodos ahora están disponibles como resultado del proyecto "Qualizmove". Tienen mucha importancia para la evolución y europeización de la formación sindical y más allá de ello. En el contexto de la actual situación de crisis en Europa, los resultados de este proyecto constituyen una base importante para la evolución necesaria del "aprendizaje europeo" en los colegios y en la educación extraescolar de jóvenes y adultos para establecer una práctica de una "educación política transnacional" eficaz en Europa.

Literatura

- Adorno, Theodor W. (2001): *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben* [Minima Moralia – Reflexiones desde la vida dañada], Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Agamben, Giorgio (2012): *Einleitende Bemerkungen zum Begriff der Demokratie* [Observaciones introductorias sobre el término de la democracia], en: *Demokratie – Eine Debatte* [Democracia – Un debate], Suhrkamp, Berlin.
- Aristóteles (2006): *Nikomachische Ethik* [Ética a Nicómaco], Rowohlt, Hamburgo.
- Comenius, Johann Amos (1991): *Pampaedia. Allerziehung* [Pampaedia. Educación universal], traducción alemana editada por Klaus Schaller, Sankt Augustin.
- Comenius, Johann Amos (1992): *Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens* [El laberinto del mundo y el paraíso del corazón], A + O Verlag.
- Deppe, Frank (2005): *Habermas Manifesto for a European Renaissance. A Critique*, en: *Socialist Register*.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*, Nueva York; en alemán: *Demokratie und Erziehung* [Democracia y Educación], Brunswick, 1964.
- Euler, Peter (2011): *Konsequenzen für das Verhältnis von Bildung und Politik aus der Kritik postmoderner Post-Politik* [Consecuencias para la relación entre la educación y la política de la crítica de la pos-política posmoderna], en: Reichenbach, Roland; Ricken, Norbert; Koller, Hans-Christoph (editor): *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit* [La política del conocimiento y la construcción de la realidad pedagógica]. Schriftenreihe der Kommission für Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE, Paderborn, p. 43–60.
- Gamm, Hans-Jochen (1968): *Aggression und Friedensfähigkeit in Deutschland* [La agresión y la capacidad de vivir en paz en Alemania]. List, Munich.
- Gamm, Hans-Jochen (1979): *Über die Differenz subjektiver und objektiver Geschichte. Zur Arbeitsweise materialistischer Pädagogik* [Sobre la diferencia de la historia subjetiva y objetiva. Acerca del modo de trabajo en la pedagogía materialista], en: Röhrs, H. (editor): *Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte* [La ciencia de la educación y la pluralidad de sus conceptos], Wiesbaden, p. 53–64.
- Gamm, Hans-Jochen (2001): *Deutsche Identität in Europa* [La identidad alemana en Europa], Waxmann, Münster.
- Gamm, Hans-Jochen (2008): *Lernen mit Comenius. Rückrufe aus den geschichtlichen Anfängen europäischer Pädagogik* [Aprender con Comenius. Retrospectiva a los principios de la pedagogía europea], Peter Lang, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (2004): *Der gespaltene Westen* [El Occidente dividido], Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Habermas, Jürgen (2011): *Zur Verfassung Europas. Ein Essay* [El estado de Europa. Un ensayo], Suhrkamp, Berlin.
- Kehrbaum, Tom (2009): *Innovation als sozialer Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung* [La innovación como proceso social. La Grounded Theory como metodología y práctica de la investigación relativa a la innovación], VS Verlag Research, Wiesbaden.
- Kehrbaum, Tom (2010): *Entwicklung transnationaler Kompetenzen in Europäischen Betriebsräten – Theoretische, politische und inhaltliche Grundlagen*, in: *Grundlagen transnationaler Solidarität: Bildung für Europäische Betriebsräte – Bedarfe, Ziele und Methoden, Ergebnisse des Projekts TRANS-QUALI EWC* [El desarrollo de competencias transnacionales en Comités de Empresa Europeos – Las bases teóricas, políticas y temáticas], en: *Las bases de la solidaridad transnacional: Formación para Comités de Empresa Europeos – Necesidades, objetivos y métodos, resultados del proyecto TRANS-QUALI EWC*, editor: IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.
- Kehrbaum, Tom (2012): *Innovationen durch transnationale Bildung – Die Entwicklung transnationaler Bildungskonzepte zur Förderung technologischer und sozialer Innovationen* [Innovaciones por educación transnacional – El desarrollo de conceptos de educación transnacionales para el fomento de innovaciones tecnológicas y sociales], en: Eichler, Bertin; Obermayr, Ulrike; Kehrbaum, Tom (editor) (2012): *Innovation in transnationalen Prozessen – Bildung und Partizipation in multinationalen*

Unternehmen [Innovación en procesos transnacionales – La educación y participación en empresas multinacionales], IG Metall Vorstand, FB Gewerkschaftliche Bildungsarbeit.

Mak, Geert (2012): Was, wenn Europa scheitert [Que ocurre si Europa fracasa], Pantheon, Munich.

Marten, Rainer (1988): Der menschliche Mensch – Abschied vom utopischen Denken [El hombre como persona humana – Despedida del pensar utópico], Schöningh, Paderborn.

Negt, Oskar (2011): Der politische Mensch – Demokratie als Lebensform [La persona política – La democracia como forma de vivir], Steidl, Gotinga.

Negt, Oskar (2012): Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen [Un concepto para la sociedad europea. Declaración a favor de una sociedad justa], Steidl/ifa, Stuttgart.

Nussbaum, Martha C. (2012): Nicht für den Profit! – Warum Demokratie Bildung braucht [¡No para el beneficio! – Por qué la democracia necesita educación], Tibia Press, Überlingen.

Pape, Helmut (2007): Vortrag: Wovon war eigentlich die Rede? Missverstehen als Scheitern von Identitätsunterstellungen [Ponencia: ¿De qué iba? El malentendido como fracaso de supuestas identidades].

Pape, Helmut (2009): Deweys Situation, gescheitertes Handeln, gelingendes Erkennen und das gute Leben [La situación de Dewey, actuación fracasada, reconocimiento exitoso y la buena vida], en: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, n° 3/2009, Schwerpunktheft John Dewey, editado por Michael Hampe.

Peirce, Charles Sanders (2000), editado por von Kloesel, Christian J. W.; Pape, Helmut: Semiotische Schriften [Escritos semióticos], Tomo 3, Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt [La transnacionalización del mundo social], Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit – Was unsere Gesellschaft zusammenhält [La cooperación – Los lazos que unen nuestra sociedad], Hanser, Berlín.

Sparn, Walter (1992): Johann Amos Comenius und das moderne Europa, in: Lášek, Jan; Kotowski, Norbert (editor): Comenius und die Genese des modernen Europa [Comenius y la génesis de la Europa moderna], Coloquio internacional de Comenius 1991 en Praga, Flacius Verlag, Fürth.

Todorov, Tzvetan (2003): Die verhinderte Weltmacht. Reflexionen eines Europäers [La potencia mundial impedida. Reflexiones de un europeo], Goldmann, Munich.

Todorov, Tzvetan (2010): Die Angst vor den Barbaren. Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen [El miedo a los bárbaros. La diversidad cultural contra la lucha de las culturas], Hamburger Edition, Hamburgo.

Widmaier, Benedikt; Nonnenmacher, Frank (editor) (2011): Active Citizenship Education. Internationale Anstöße für die Politische Bildung [Impulsos internacionales para la educación política], Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.

Wittgenstein, Ludwig (2003): Philosophische Untersuchungen [Investigaciones filosóficas], Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Internet

http://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2029/Demokratiebildung_Empfehlung%2012-2002.pdf (el 17.02.2013)

<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec%282010%297&Language=lanEnglish&Ver=original&Site> (el 17.02.2013)

http://www.unternehmergeist-macht-schule.de/sid_106FCDF5602DE32A5E0ACF75418E94C8/DE/Startseite/home_node.html (el 17.02.2013)

<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=teilm021&plugin=1> (el 19.02.2013)

Ipsos (2012): Die Deutschen definieren Wohlstand neu. Ipsos und Zukunftsforscher Opaschowski entwickeln den Nationalen Wohlstands-Index für Deutschland [Los alemanes redefinen el bienestar. Ipsos y el científico de futuro Opaschowski desarrollan el índice nacional del bienestar] NAWI-D,

<http://knowledgecenter.ipsos.de/downloads/KnowledgeCenter/67F6B1C4-CC4A-4636-A948-1860CB7A00B1/NAWI->

D_Presseinformation.pdf (el 21.02.2013).

Literatura adicional

Braudel, Fernand (1986): Die Dynamik des Kapitalismus [La dinámica del capitalismo], Klett-Cotta, Stuttgart.

Gamm, Hans-Jochen (1993): Standhalten im Dasein. Friedrich Nietzsches Botschaft für die Gegenwart [Aguantar en la existencia. El mensaje de Friedrich Nietzsche para el presente], List, Munich.

Heller, Agnes (1981): Das Alltagsleben. Versuch einer Erklärung der individuellen Reproduktion [La vida cotidiana. Ensayo de explicación para la reproducción individual], Suhrkamp, Frankfurt/Main.

Laass, Henner; Rösen Jörn (2009): Interkultureller Humanismus [El humanismo intercultural], Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.

Milbrath, Lester (1965): Political participation; how and why do people get involved in politics?

Reichenbach, Roland (2004): Demokratisches Verhalten – Politisches Handeln. Bemerkungen zur Politischen Bildung [El comportamiento democrático – La actuación política. Observaciones sobre la educación política]. Kursiv – Journal für Politische Bildung (1), 14–19.

Reichenbach, Roland (2007): Demokratische Erziehung oder Politische Bildung? [¿Educación democrática o formación política?] En: Rolf, B.; Draken, K.; Münnix, G. (editor): Orientierung durch Philosophieren [La orientación por filosofía], Lit Verlag, Münster, p. 63–77.

Reichenbach, Roland (2010): Die Macht des Volkes „lernen und leben“ ...? Zur Kritik persuasiver Metaphoriken im pädagogischen Demokratiediskurs [¿“Aprender y vivir” el poder del pueblo...? Acerca de la crítica de metafóricas persuasivas en el debate pedagógico sobre la democracia], en: Aufenanger, S.; Hamburger, F.; Ludwig, F.; Tippelt, R. (editor): Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [La educación en la democracia. Artículos para el 22º Congreso de la Sociedad Alemana de Ciencia de la Educación]. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich, p. 145–168.

Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie [La aventura de la convivencia. Ensayo sobre una antropología universal].

Tully, James (2009): Politische Philosophie als kritische Praxis [La filosofía política como práctica crítica], Campus, Frankfurt/Main.

Wimmer, Franz Martin (2004): Interkulturelle Philosophie [Filosofía intercultural], Facultas, Viena.