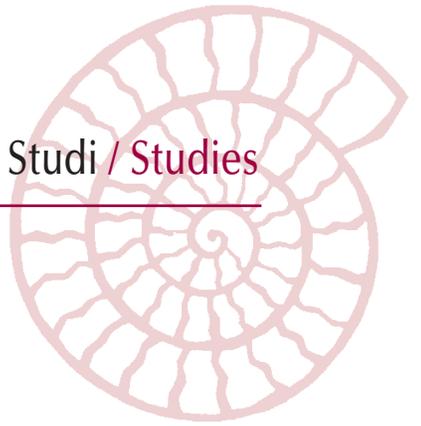


Studi / Studies



La construcción sociohistórica de la formatividad Prácticas, discursos, sistemas

The Socio-historical Construction of Formativity Practices, Discourses, Systems

Agustín Escolano Benito

Centro Internacional de la Cultura Escolar (España) - agustin@flfc.uva.es

ABSTRACT

Formativity is the new construct which characterizes the *European Treaty on Formative Science*. It will lay down the theoretical, pragmatic and normative foundations in the field of education, according to an international and multidisciplinary view. Within such context, this contribution offers a new perspective towards the understanding and the interpretation of formativity, meant as a cultural construction. By doing so, its related socio-historical profile is examined.

La formatività è il nuovo costruito che caratterizza il *Trattato Europeo della Formazione*, che porrà i fondamenti teoretici, pragmatici e normativi del campo della formazione, in una prospettiva di pluridisciplinarietà ed internazionalità. In tale contesto, il contributo offre una proposta per comprendere e per interpretare la formatività come costruzione culturale e ne presenta la relativa prospettiva di socio-storica.

KEYWORDS

Formativity, epicentres of formativity, political culture of formativity, identity of formativity

Formatività, epicentri della formatività, cultura politica della formatività, identità della formatività

Introducción

La *formatividad* es el nuevo constructo que quiere servir de *leitmotiv* al *Tratado Europeo de la Formación*, obra en preparación que sentará las bases para la ordenación académica, pragmática y normativa del campo de lo formacional en una perspectiva internacional y pluridisciplinaria. En este contexto, nuestra contribución ofrece una propuesta para comprender e interpretar la formatividad como construcción cultural en su perspectiva sociohistórica.

De un modo más concreto, nuestro trabajo, en el nivel propedéutico en que se sitúa, es una propuesta conceptual e historiográfica en orden a categorizar las prácticas, los discursos y las normas en que se han materializado los modos de producción de los procesos de formación en los ámbitos de la experiencia, de la reflexividad y de la praxis política, es decir, en la *empireia*, en la episteme y en la gobernanza de los sistemas.

La universidad italiana hace años que incorporó el término formación a las estructuras universitarias que ofrecen laureas y posgrados en la materia, y de hecho las facultades que cubren estas funciones y competencias reciben el nombre de Facultades de Ciencias de la Formación.

No ocurre así en otros países de Europa. Los anglosajones, como es sabido, y también Francia, optaron por el término Educación (en el primer caso) o por la fórmula plural de Ciencias de la Educación (en el segundo). Influidos por la tradición positivista, pusieron el énfasis nominativo en el hecho educativo (los anglosajones además se sirven de un sólo vocablo, *Education*, para designar al objeto de estudio y a la disciplina que lo investiga). Los franceses, desde una orientación más sociologista que procede de Durkheim y que se refuerza con el estructuralismo, consideran que los fenómenos vinculados a lo educativo –complejos en su naturaleza y en sus dimensiones relacionales– han de ser examinados por diversas disciplinas (psicología, sociología, antropología, pedagogía, filosofía...), y por eso la mayor parte de los estudios sobre estas materias están asociados a los departamentos en que se cultivan desde una u otra perspectiva. Alemania, la patria de la pedagogía, conserva este *pattern* de la tradición kantiana, aunque en la actualidad también se aproxima a los enfoques positivos y al pluralismo epistemológico. España ha oscilado entre los primeros modelos pedagógicos, de influencia neokantiana y personalista, y el influjo de las orientaciones positivistas que se asociaron a la modernización de la sociedad y de la cultura en las últimas décadas.

De Italia nace pues la propuesta de atribuir especificidad al constructo *formación* y a su derivado *formatividad* desde un proyecto que, sin abandonar la comunicación interdisciplinaria, dote de legitimidad al ámbito académico que trata de abordar desde un nuevo nivel de reflexividad –vigilante para eludir cualquier vestigio de la larga sombra que el idealismo proyectó sobre su academia– en torno a las prácticas formativas, formales y no formales, a los discursos pedagógicos y científicos y a las reglas de gobernabilidad que pilotan y regulan los sistemas culturales institucionales e informales por los que circulan los procesos formativos.

Aceptada, pues, esta propuesta como hipótesis constructiva de una nueva praxis, de un nuevo conocimiento y de una nueva normatividad, y más allá de las proposiciones teóricas y epistemológicas que se formulan en otros capítulos de esta publicación, examinaremos aquí el nuevo modelo de la formatividad como una construcción sociohistórica, que no nace *ex nihilo*, sino que emerge en un contexto de relaciones empíricas, enunciados discursivos y regulaciones cívicas que se generan en torno a las instituciones y procesos de formación. Toda realidad es, como vieron Berger y Luckman, una construcción social y cultural, y la formación y las disciplinas que la examinan, interpretan y legalizan también lo son. Y toda construcción intelectual, y todo el campo en el que se constituye, es al tiempo, desde la perspectiva del giro contextual que planteó Quentin Skinner, una producción que emerge de las expectativas del mundo de la vida, y no sólo de los *a priori* teóricos o sociopolíticos.

1. La Cultura de la Formación y Europa

El nuevo *Tratado* nace en el marco de una realidad sociocultural con memoria, pero también en una realidad en construcción, esto es, abierta. Los productos textuales en que se materialice la obra impresa del *Tratado*, sus contenidos, sus registros discursivos, y sus expectativas, vendrán necesariamente sobredeterminados por el europeísmo como eje transversal. Un *Tractatus* sobre la materia en otra área civilizatoria tendría otras marcas, otros referentes, otras rutas de sentido, en función de las demandas del contexto en el que se planteara.

Las disciplinas académicas no son configuraciones abstractas que se generan a partir de paradigmas teóricos, presupuestos epistémicos o reflexividades discursivas

previas. Las Ciencias de la Formación, como todas las disciplinas, son construcciones sociohistóricas que se configuran a partir de dos determinantes:

- Las tradiciones disponibles que se han transmitido como memoria e historia efectiva en el seno de la corporación académica. En ellas se instalan, aunque lo hagan de modo crítico.
- Las expectativas que la sociedad plantea como *desiderata* desde el contexto del mundo de la vida (*Lebenswelt*), marcado en nuestro tiempo, entre otras cosas, por la dinámica de la globalización, la sociedad del conocimiento y el giro intercultural.

Europa es un escenario con una larga y rica memoria que hoy está inmersa en importantes procesos de transformación y cambio. No es un juego de enunciados hablar del futuro y de la historia del Viejo Continente en términos de *old future* o de *new past*. El filósofo hermenéutico español Emilio Lledó, discípulo de Gadamer, habló hace tiempo del “futuro” de la “memoria”, y de la “memoria” del “futuro”, esto es, de las virtualidades proactivas que se incuban en la tradición. El lenguaje, que no es sólo un instrumento de comunicación, vehicula semánticas, memorias, ontologías, culturas. El futuro emerge así cargado de significados que son ecos y metáforas de la experiencia histórica. Pero también la memoria se renueva desde los reclamos de las nuevas preguntas que se dirigen a sus archivos y que demandan un *new past*, una reconstrucción del pasado. “No está escrito el futuro, ni el pasado” –escribió el poeta español Antonio Machado-. Cada generación revisa de hecho sus tradiciones desde la problematización del presente que le corresponde vivir. En esta actitud se origina justamente la práctica genealógica, que abre sus exégesis complejizando la realidad que quiere comprender y explicar genéticamente, como propuso Michel Foucault.

Todo es pues cultural, y tal vez no sería inapropiado rotular el nuevo campo intelectual que emerge en torno a la formatividad como *Cultura de la Formación*, una nominación que puede incluir la ciencia y la filosofía, junto a la valoración etnográfica de la experiencia y el análisis de los dispositivos que se han creado en nuestra sociedad para regular la gobernabilidad los sistemas.

Conforme al modelo de campo intelectual de Pierre Bourdieu, la formatividad se configuraría, tanto en el pasado como hacia el presente y el futuro, como:

- Un conjunto de *experiencias* o prácticas empíricas que llevan a cabo determinados actores en los escenarios en que se materializan.
- Un repertorio de *discursos* que intentan dar explicaciones e interpretaciones racionales a estas prácticas.
- Un juego de interacciones o relaciones de fuerza entre los sujetos que actúan en el tablero de operaciones del campo y los agentes que los interpretan, cuya dialéctica se regula mediante gestiones *pragmáticas*.

Experiencias, discursos y pragmáticas definen un campo, una cultura, en nuestro caso la *cultura de la formación*. La topología de este campo establece por un lado una geometría, y posiblemente genera también una gramática con códigos visibles y no visibles que rigen el funcionamiento de los actores, la relación entre las áreas y toda la lógica del sistema.

En definitiva, la construcción de este campo es también una operación que tiene que ver con la invención de un nuevo espacio público, en el sentido que a este constructo confieren las propuestas de Daniel Innerarity. Europa insta a una nueva educación para la ciudadanía y a la formación de los sujetos que habitan en ella sobre la base de nuevas virtudes públicamente aceptadas que renueven la cultura política en las sociedades democráticas del Viejo Continente. Este giro tiene que definir qué significa hoy una cultura política común y debe propiciar el debate acerca de cómo acomodar las tradiciones nacionales a los distintos niveles de identidad compleja que se reflejan en el

gráfico que proponemos nosotros para situar la cultura de la formatividad en los nuevos contextos de experiencia, reflexión y civismo. Tal es la exigencia que comporta el europeísmo más allá de inútiles y formalistas retóricas de las que se hace uso abusivo: diseñar un espacio público que, desde el respeto a las identidades diferenciales y el pluralismo y a las reglas de la democracia, atribuya sentido a lo común y cree espacios de convivencia en los que pueda circular la formación de los ciudadanos.

El modelo propuesto se puede expresar en una representación como la que se intenta plasmar en el diagrama gráfico que sugerimos para visualizar la explicación.

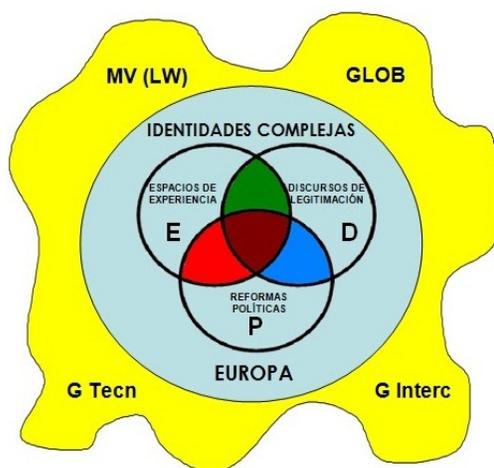


Fig. 1. Identidades complejas

Antes de entrar en el análisis del corazón del modelo –el representado por los tres círculos en interacción- nos interesa destacar que la realidad y el concepto de formatividad en Europa se genera en un *contexto de identidades complejas*, en el que los ciudadanos se afirman en distintos niveles de referencia:

- Las *identidades locales*, como ciudadanos de una polis –cada vez más de varias polis, en función de la creciente movilidad de los sujetos- donde transcurre la vida cotidiana. La ciudad, como decía Plutarco hace dos milenios, es el primer instructor de los hombres que la habitan. Sus tramas y su ecosistema constituyen el micromundo del que el individuo recibe la primera constelación de estímulos que formatean por ósmosis la identidad primaria de los ciudadanos.
- Las *identidades regionales*, en cuanto los sujetos son miembros de comunidades-regiones que se afirman cada vez más como espacios autónomos con características geoeconómicas y socioculturales diferenciadas. La región es el segundo entorno en el que el europeo de hoy se forma e identifica. De ella recibe la impronta de un paisaje, de la lengua vernácula, del patrimonio y del *ethos* que comportan sus usos y costumbres y demás *patterns* culturales.
- Las *identidades nacionales*, coincidentes generalmente, aunque no siempre, con los países-estados. Este nivel de identidad es el que seguramente ha impregnado más las identidades de los pueblos y naciones de Europa desde la formación de los Estados modernos –durante las revoluciones liberales- hasta la Segunda Guerra Mundial. Los sistemas “nacionales” de educación fueron un instrumento esencial de sociabilidad nacional. La lengua nacional, la escritura propia, el sistema métrico y los *primers* y enciclopedias escolares fueron dispositivos formativos de la sociabilidad nacional en todos los países de Europa.

- La *identidad europea*, una construcción que ya comporta el último medio siglo de experiencia histórica y que ha transformado en muchos aspectos la definición de la ciudadanía, pero que todavía es una identidad en construcción. Programas y directivas de la Unión Europea han tratado de implementar este nivel de identidad creando espacios homologables de formación (como ahora sucede con el proceso Bologna en el nivel de la educación superior), dinamizando programas compartidos (Erasmus, Leonardo, Comenius ...) o estableciendo baremos de referencia para la evaluación y comparabilidad de los sistemas (como es PISA).
- La *identidad ciudadanía del mundo*, también reafirmada en el contexto de la globalización, el nomadismo y las directivas sistémicas o transversales de las organizaciones internacionales. Esta identidad se ha ido fraguando entre el utopismo, la mitología cosmopolita y la globalización, y constituye un horizonte virtual, y también real, que en la actualidad propician y refuerzan el giro digital y el giro intercultural.

Hablar hoy de modelos de formación, de lenguas vehiculares del sistema de enseñanza, de contenidos del curriculum, de movilidad de estudiantes y profesores, de normalización de grados y diplomas, de culturas pedagógicas, e incluso de programas no formales de educación y dinamización cultural, conduce a la construcción de un *paradigma de la formatividad también complejo, pluritópico y abierto* a todas las dimensiones del escenario europeo y a todas las atribuciones de identidad de los sujetos que circulan en el espacio del Viejo Continente. Desde una perspectiva más holística aún, el modelo de la formatividad debería contemplar obviamente no sólo todos los ingredientes culturales de la actual Europa –también los de la Mitteleuropa que tan bien describió Claudio Magris en su *Danubio* y que ha propuesto como programa en otros ensayos recientes- sino también los que aportan los colectivos migrantes que cohabitan con los nativos en el espacio europeo.

Europa como referente contextual de la formatividad ha de construir una nueva *Bildung*, inspirada no sólo en los patrones de la clasicidad, que planteó la primera hermenéutica, sino en la que deriva de la plural y compleja realidad de nuestra época. Esta complejidad, que afecta a las estructuras, a las identidades de los sujetos y colectivos, a los programas formales y no formales, y a los modos de relación entre los individuos, se acomoda tal vez mejor, en el plano discursivo, a la mirada neobarroca que propuso Antonio Valleriani –atribuyendo valores constituyentes a las diferencias y alteridades- y a la nueva hospitalidad que funda una ética para todos, una democracia que, además de unos nuevos *minima moralia*, ha de asumir el diálogo con la diversidad. Tal actitud implica poner en cuestión el canon de la *Bildung* transmitido por la tradición clásica y el idealismo, y también el *logos* del eurocentrismo. Los llamados enfoques poscoloniales del desarrollo y las propuestas relativas a las llamadas “modernidades múltiples” enfatizan asimismo esta fenomenología pluritópica que remite a la reinención de un nuevo imaginario para Europa.

2. La formatividad, una construcción desde las tres culturas

Tanto en el ámbito de lo formal, como en el de lo no formal, la construcción sociohistórica de la formatividad es el resultado de la interacción entre tres tipos de cultura:

- La *cultura empírica*, configurada a través de las prácticas formativas, regladas y no regladas, que los sujetos muestran en sus acciones y que los etnólogos registran en sus bitácoras para ser interpretadas, generalmente desde una perspectiva etnográfica, fenomenológica y hermenéutica.
- La *cultura discursiva* o académica que interpreta o investiga la experiencia o se genera en la reflexividad *post factum*. Esta cultura, ligada al llamado conocimiento

experto, puede constituirse siguiendo las distintas epistemes que inspiran, según corrientes o escuelas, las ciencias de la formación o las disciplinas pedagógicas: narrativa (a partir de relatos); dialéctica (desde los argumentarios que buscan resolver la ecuación consenso-conflicto); problematista (sobre una complejización de la realidad); genealógica (mediante la exégesis arqueogenealógica de las prácticas y de los enunciados discursivos); hermenéutica (por medio de la construcción dialógica e intersubjetiva).

- La *cultura política*, ligada a los constructos normativos y a las representaciones que se generan en las grandes burocracias que administran los sistemas de formación/educación institucional o que pautan y orientan las estrategias culturales ordenadas a la formación extraescolar de los ciudadanos, esto es, a la sociabilidad no formal.

En el sistema de educación formal, profesores y alumnos llevan a cabo un repertorio de comportamientos que responden en gran medida a la “gramática interna de la escolarización”, tal como pusieron de manifiesto David Tyack y Larry Cuban. Estas prácticas formativas, que los sujetos escolarizados mimetizan en numerosos comportamientos del mundo de la vida, responden en parte a la tradición pedagógica disponible que sostiene la corporación de enseñantes, y no concuerdan a menudo con las propuestas de la pedagogía académica o de las normas políticas. El arte de enseñar y aprender es gran parte autónomo y está regido por la lógica de la experiencia (*empireia*). Habría que preguntarse, en este sentido, qué elementos de esta “gramática” pertenecen a la herencia pedagógica común de los europeos y cuáles son peculiares de determinados estilos “nacionales”.

En el sector de lo no formal e informal, los ciudadanos europeos construyen también modos formativos al circular por espacios transnacionales que se configuran como escenarios de experiencia y que generan redes de formación. A través de viajes e intercambios (movilidad académica, profesional y cultural), de las migraciones (nomadismo intercultural), de las relaciones inter pares (vínculos, convenios, encuentros), del consumo internacional (modas, eventos transnacionales) y de otras prácticas de sociabilidad se van tejiendo “espacios de experiencia” estructurados, y a la vez con un alto poder estructurante. En todo este conjunto de experiencias compartidas se construye también la formación de los europeos y la categoría factual de la formatividad.

Por lo que se refiere a la *cultura discursiva*, los sistemas de educación formal son implementados por las teorías científicas y las filosofías que dan contenido a las ciencias de la formación/educación dentro de la academia. El saber pedagógico, nominado de una u otra forma, es el sustrato básico de esta cultura. La formación y la formatividad han sido históricamente objeto de diversas teorizaciones desde el mundo antiguo y la Modernidad, pero sobre todo desde que el neohumanismo alemán tardoilustrado lanzó el modelo *Bildung* como construcción pedagógica explicativa de los procesos formativos del hombre en sus relaciones con la cultura. Este paradigma, que ha circulado por toda Europa, ha orientado la definición de distintos horizontes de sentido, de *curricula* y de instituciones pedagógicas, de acuerdo a los peculiares modos de apropiación de cada cultura nacional. Tales apropiaciones habría que comprenderlas en el marco de la teoría de las recepciones, así como en los diferentes contextos interpretativos y epocales. La posmodernidad ha provocado una crisis del modelo convencional de la *Bildung* formativa - afectada de cierto idealismo - y su sustitución por el de la *performatividad*, tal como denunció Jean François Lyotard, proponiendo el currículum de las competencias o *performances* y los juegos de legitimación de la racionalidad tecnológica, que han sido reforzados últimamente por el impacto del giro digital y de la globalización.

En el ámbito de la educación no formal, los discursos de la formatividad se debaten hoy, en el nivel diagnóstico, entre las epistemes de la “complejidad” (Morin),

las filosofías sociales de la “modernidad líquida” (Bauman) y los enfoques “sistémicos” (Luhmann), así como entre las dialécticas emancipatorias o críticas (frankfurtianos) y la *koiné* hermenéutica y neobarroca (Gadamer, Ricoeur, Jauss, Valleriani), en el plano de la construcción del sentido.

En efecto, el mundo no escolar, en el que circulan los ciudadanos, y del que reciben numerosos y diversos estímulos formativos, puede ser percibido como complejo, líquido o autopoiético. Aunque los sujetos, desde su estructura cognitiva, perciban este universo con representaciones cercanas al caos, la experiencia siempre se autoorganiza en fractales socioculturales que operan como paidocenosís sistémicas. La lectura de estos entornos –naturales y sociales, incluidos los virtuales o digitales- reclama interpretaciones a través del lenguaje (la metáfora viva de Paul Ricoeur) y de la relación dialógica intersubjetiva (comunicación hermenéutica de horizontes). La Europa de las naciones, desde Fichte al nacionalsocialismo, e incluso a la guerra fría, estuvo imbuida de discursos idealistas y neokantianos, presentados a veces bajo alivios personalistas, todos ellos marcados por una u otra versión, liberal o autoritaria, de la *Bildung*. Hoy, la construcción de formas de sociabilidad cultural ordenadas a la formación de la ciudadanía europea se debate entre las resistencias de las viejas tradiciones nacionales y los inexorables condicionamientos de la globalización que acosa a diario desde el pragmatismo del mundo de la vida.

En lo que se refiere a la *cultura política*, las reconstrucciones historiográficas acaban por concluir, en el plano de lo escolar, que todos los sistemas nacionales de educación se han gestado y desarrollado desde presupuestos “nacionalistas”. Europa es hoy, en el ámbito de la educación formal, un mosaico de sistemas nacionales. Medio siglo de construcción europea ha evidenciado las resistencias que los modelos nacionales han hecho valer hasta ahora para conservar sus estilos de educación, sus estructuras académicas, sus programas y sus niveles de acreditación. Sin embargo, en la obra reciente de Ken Jones y colaboradores *Schooling in Western Europe (The new order and its adversaries)*, se subraya que los proyectos de reforma educativa puestos en marcha en las últimas décadas en países como Alemania, Francia, Inglaterra, España e Italia responden a una nueva y semejante ortodoxia internacional, que es impulsada desde organizaciones supranacionales como la Unión Europea y la OCDE, compartida más allá de las fronteras entre países, deudora de los patrones implícitos y explícitos en las reformas británicas asociadas al *thatcherismo* y al *laborismo*. La estrategia de todas estas innovaciones, incluso las de la “tercera vía”, es – subrayan estos autores a caballo entre la comparación y la politología- la que en el fondo corresponde al neoliberalismo. La situación actual – se afirma- refleja por lo demás las ambigüedades entre el modelo “humanista” anterior (con sus tradiciones) y el “neoliberal” y del “*welfare*” que son, bajo el análisis que antes hemos planteado, claramente “performativos”.

Desde el ángulo de lo no formal, la cultura política de la formatividad también aspira a crear una nueva mitología - la del europeísmo - que movilice un nuevo imaginario colectivo a implementar en las circulaciones que los ciudadanos practican por el espacio europeo. Acciones integradas entre países, programas transversales, directivas comunes, redes de información y otras innovaciones cooperativas buscan articular el complejo y diversificado universo formativo de la sociabilidad informal y no formal. Con estas estrategias, que se expresan en lenguajes desiderativos y normativos, la formatividad va moldeándose como una categoría cultural y pedagógica a repensar.

Como muestra el diagrama que resume este juego a través del cual se construye la formatividad, los tres subcampos interaccionan a veces, y en ocasiones convergen. Así, por ejemplo:

- La cultura empírica ha de consensuar con la política y esta con aquella algunas bases mínimas de entendimiento. No es pensable una cultura empírica

totalmente divorciada de las normas, aunque al responder a estas las adapte según sus tradiciones y costumbres. Y tampoco es plausible que las burocracias de los sistemas no consulten a los prácticos antes de diseñar y formular sus programas, aunque a menudo lo hagan demagógicamente para lograr la aceptación de las normas por los actores del escenario real.

- La cultura discursiva, reclusa con frecuencia en la torre de marfil de la academia, también tiene que acercarse a la realidad para llevar a cabo sus experimentos, y a la esfera política para que sus productos parezcan razonables y operativos en la práctica, y no sean sólo especulaciones corporativistas inventadas como artificios en el seno de las universidades y de los institutos de investigación.

En estas y otras interacciones se producen conflictos, resistencias, manipulaciones, y también consensos. El comparativista alemán Jürgen Schriewer habló de las “coaliciones de discursos” que se operan entre los actores de las distintas culturas sobre las exigencias de la razón pragmática. En la construcción europea se dan igualmente estos procesos cooperativos entre las culturas, entre los países y entre los canales reglados e informales de la formatividad. Tales pactos educativos se observan en la hibridación de modelos, la interrelación de culturas, la cooperación política entre países, las pasarelas de comunicación entre el orden académico y el de las profesiones y en todo tipo de mestizajes, incluidos los que derivan de la dinámica de las migraciones y de las construcciones interculturales.

3. Un programa historiográfico

El estudio de la construcción de la formatividad en la perspectiva historiográfica ha de delinear diversos aspectos que trataremos de enunciar sumariamente en una especie de mapa conceptual que establezca los itinerarios por los que circular para comprender la configuración sociohistórica del campo de la formación en Europa.

En este mapeo de naturaleza e intención histórica – y con esto delineamos los contenidos básicos que el volumen de *Tratado Europeo de la Formación* tendría en este campo- se someterán a análisis cuestiones como las siguientes:

- a) La reconstrucción genealógica de los modos de sociabilidad formativa en las esferas de lo no formal. Culturas populares, folcopedagogía, prácticas informales de educación/formación, cadenas de rituales de la socialización, tradiciones locales y nacionales... Este tipo de análisis remite a la etnohistoria y comporta la utilización de modelos procedentes de la antropología cultural. Europa es a este respecto un mosaico fragmentado de formas de educación no formal. Investigar las identidades locales, regionales y nacionales, y buscar los *patterns* comunes, constituye todo un programa por hacer.
- b) La producción de discursos en torno a la formatividad. En Europa existen diversos epicentros en los que se han generado filosofías de la formación y teorías pedagógicas. Estas construcciones discursivas (herbartismo, positivismo, neokantismo, idealismo, activismo y criticismo, entre otras) han circulado desde su núcleo generador por diferentes espacios, en cada uno de los cuales se operaron procesos de apropiación o adaptación, que habrá que estudiar desde la perspectiva de la sociología histórica de las recepciones. Igualmente habrá que observar las influencias en Europa de modelos exógenos (pragmatismo, constructivismo, educación liberadora, por ejemplo) en nuestro continente.
- c) La configuración de los sistemas educativos nacionales, nacidos en el humus de la Revolución francesa, el neohumanismo, las revoluciones liberales, los procesos de integración e identidad nacionales y otros factores sociohistóricos. También los procesos de acomodación de estas estructuras nacionales a las orientaciones transnacionales de nuestra época.

¿Qué papel han desempeñado las prácticas no formales, los discursos académicos sobre educación y las políticas nacionales y transnacionales en la construcción del campo intelectual y pragmático de la formación? ¿Existe una tradición disponible europea que sirva para definir una cultura de la formatividad? ¿Sobre qué estructuras o *patterns* culturales se puede edificar la nueva Europa de la formación? ¿Cómo conjugar las identidades múltiples históricamente determinadas en un proyecto armónico y un espacio público común?

El *Tratado* habrá de prestar atención de modo más intenso a los procesos que se han desarrollado en el ciclo de media duración que nos precede –desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la historia del tiempo presente–, un período medio secular que ha intentado construir el nuevo espacio público europeo al que nos referimos anteriormente. La historia reciente es esencial para definir las bases de las nuevas formaciones socioculturales, y también de las vías abiertas a la formatividad. En esta perspectiva, la historia debe partir de las prácticas culturales, siempre discursivas, que se han ido consolidado como experiencias de formación de los ciudadanos.

La etapa anterior al presente es la de la “Europa caleidoscópica”, en la que, tal como mostramos en un trabajo nuestro sobre la imagen de Europa en los manuales escolares anteriores a 1945, se afirmaron las lógicas nacionalistas. Sobre los escombros de la última guerra, el filósofo español José Ortega y Gasset pronunció en el Berlín de 1949 su conocido discurso *De Europa meditatio quedam*, en el que quería fundar un principio esperanza nuevo que alentara a la intelectualidad residual con que la Alemania de posguerra contaba y a los jóvenes estudiantes de la Universidad de Berlín que salían de una de las más graves catástrofes sufridas por Europa.

En los años que siguen al Tratado de Roma se han logrado de instaurar nuevas prácticas, nuevos discursos y nuevas formas de gobernabilidad que se ordenan a la invención de nuevas reglas de cohabitación e integración que regulen los sistemas educativos en expansión y las prácticas informales de una nueva cultura, diversa y común a la vez. Es esta una nueva navegación para los pueblos que conforman el mosaico europeo.

Directivas de homologación de grados y diplomas de los sistemas formales, creación de espacios comunes, acreditación de experiencias formativas extraacadémicas, transversales curriculares europeístas y evaluaciones transnacionales, entre otras prácticas, parecen generar interacciones y convergencias que buscan compatibilizar la diversidad con la armonización. Y justamente en este contexto se plantea la necesidad de proponer un tratado europeo sobre la formación, que sea al tiempo pluralista e integrador.

En este proceso de europeización, es fácil advertir –como destacan Antonio Nóvoa y Roger Dale– que los tratados de Maastricht (1997) y Lisboa (2000) marcan un antes y un después en el enfoque de los programas y estrategias. Antes de Maastricht, las políticas europeas apenas traspasaron el ámbito de la cooperación y la concertación entre países; después de estos dos últimos eventos, la reciente historia detecta acciones más convergentes en cuanto a la integración de las acciones, orientadas todas a reforzar la dimensión europeísta de las políticas de formación, la competitividad a través de la educación para el empleo, los programas que implementan la sociedad cognitiva o del conocimiento, la interrelación de los dispositivos de educación/formación y la movilización de la ciudadanía activa. La reunión de Lisboa aprobó por lo demás la Estrategia para la creación de un Espacio Educativo Europeo (no sólo en educación superior), centrado en la calidad-eficiencia, la apertura de los sistemas de formación al mundo exterior, la movilidad de los actores (estudiantes y profesores) y el acceso de todos a los procesos formativos a lo largo de toda la vida (educación permanente).

En el anterior mapa de conceptos y de prácticas, la historia –aunque vaya referida a los tiempos cortos– debe jugar un papel fundamental, no sólo por razones

anamnéticas sino por el valor proactivo que siempre tiene la experiencia reflexionada en función a la búsqueda del sentido de las nuevas orientaciones. La memoria nos constituye como sujetos y como comunidad. Como en la conducción de un automóvil, siempre es preciso mirar por el retrovisor para orientar el sentido de nuestra marcha, revisar la tradición para saber como reconstruir la memoria e intuir hacia dónde nos dirigimos. Esta sin duda es la significación de nuestra contribución, que queda esbozada en este trabajo introductorio.

Referencias

- Attali, J. (1994). *Europe(s)*, Paris: Librairie Fayard.
- Archer, M., (ed.), (1978). *Contemporary Europe. Social structures and cultural patterns*, London: Routledge.
- Dale, R., Robertson, S. (2009). *Globalisation & Europeanisation in Education*, Oxford: Symposium Books.
- Eisenstadt, S. (2002). *Multiple Modernities*, New Brunswick (NJ): Transaction Publishers.
- Escolano, A. (2000). Europa en el caleidoscopio. La representación de Europa en los manuales escolares españoles, 1900-1939. Genovesi, G., (ed.), *L'immagine e l'idea di Europa nei manuali scolastici (1900-1945)*, Milano: Franco Angeli.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*, Paris: Seuil/Gallimard.
- Girault, R. (ed.) (1994). *Identité et conscience européenne au XXe siècle*, Paris: Hachette.
- Jones, K. & others (2008). *Schooling in Western Europe. The new order and its adversaries*, London: MacMillan.
- Kohr, H.-U. & others (1993). *Nationale Identität und europäisches Bewusstsein*, München: Institut der Bundeswehr.
- Morin, E. (1987). *Penser l'Europe*, Paris: Gallimard.
- Nóvoa, A. (2002). *Fabricating Europe. The formation of an education space*, Boston: Kluwer Publisher.
- Ortega y Gasset, J. (1985). *De Europa meditatio quaedam*, Madrid: Alianza-Revista de Occidente.
- Ricoeur, P. (2000). *Le mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris: Seuil.
- Schriewer, J., Hartmut, K. (eds), (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas*, Barcelona: Octaedro.
- Valleriani, A. (2009). *Al di là dell Occidente. La svolta neobarocca dell'educazione*, Milano: Unicopli.
- Vilanou, C. (2008). Humanismo, formación y hermenéutica. Esteban, J. (ed.), *Cultura, hermenéutica y educación*, Valladolid: UEMC-CEINCE.