



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

La educación como factor clave en los procesos
identitarios en la Europa nórdica: la extrema derecha
sueca y la discriminación a migrantes musulmanes (2011-
2015)

**Tesis que para obtener el título de
LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES**

PRESENTA:

RODRIGO BIELMA SILVA

DIRECTORA:

MAESTRA DIANA KARINA MANTILLA GÁLVEZ

PUEBLA, PUE., NOVIEMBRE 2018



BUAP

OF. CTE 1020/2018
Orden de Impresión
Relaciones Internacionales

DR. LUIS OCHOA BILBAO
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE DERECHO
Y CIENCIAS SOCIALES DE LA BENEMERITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA.
PRESENTE:

En atención al voto aprobatorio emitido por el C.

MTRA. DIANA KARINA MANTILLA GÁLVEZ

Respecto del contenido de la tesis profesional presentada por el (a) pasante:
Bielma Silva Rodrigo

**TITULADA: "LA EDUCACIÓN COMO FACTOR CLAVE EN LOS PROCESOS IDENTITARIOS EN LA EUROPA
NÓRDICA: LA EXTREMA DERECHA SUECA Y LA DISCRIMINACIÓN A MIGRANTES MUSULMANES (2011-
2015)"**

Esta coordinación a mi cargo autoriza la impresión y la publicación de la misma, en virtud de reunir los requisitos básicos de un trabajo de investigación.

ATENTAMENTE
"PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR"
H. PUEBLA DE Z., A 20 DE NOVIEMBRE DE 2018,

MTRA. MARIA PAULA CATALINA MEDELLIN SANCHEZ
COORD. DE TITULACIÓN Y EGRESO

C.c.p. ARCHIVO
M.MPCMVM

Facultad
de Derecho
y Ciencias Sociales

Av. San Claudio y 22 sur, Ciudad
Universitaria, Col. San Manuel,
Puebla, Pue. C.P. 72570
01 (222) 229 55 00 Ext. 7725



BUAP.

OF. CTE 1021/2018
JURADO DE EXAMEN
TESIS
Relaciones Internacionales

MTRA. MARIA ELENA RUIZ VELASCO
DIRECTORA DE ADMINISTRACION ESCOLAR
DE LA BUAP.
PRESENTE:

Por este conducto hago de su conocimiento que se ha designado como jurado de examen profesional del pasante en Relaciones Internacionales:


Rodrigo Bielma Silva

A los siguientes catedráticos:

PRESIDENTE: MTRA. DIANA KARINA MANTILLA GALVEZ
SECRETARIO: DRA. PATRICIA MORENO
VOCAL: MTRA. MARCELA ALVAREZ

Mismo que se realizará el **28 de Noviembre** del año en curso a las **11:00** horas en las aulas de exámenes profesionales de esta institución.

ATENTAMENTE
"PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR"
H. PUEBLA DE Z., A 20 DE NOVIEMBRE DE 2018.


DR. LUIS OCHOA BILBAO
DIRECTOR


MTRA. MARIA PAULA CATALINA MEDELLIN SANCHEZ
COORD. DE TITULACIÓN Y EGRESO

C.c.p. ARCHIVO
M.MPCM/VM

Facultad
de Derecho
y Ciencias Sociales

Av. San Claudio y 22 sur, Ciudad
Universitaria, Col. San Manuel,
Puebla, Pue. C.P. 72570
01 (222) 229 55 00 Ext. 7725



BUAP

H. Puebla de Z. a 16 de marzo de 2018

MTRA. MARÍA PAULA CATALINA MEDELLÍN SÁNCHEZ
COORD. DE TITULACIÓN Y EGRESO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES DE LA
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
PRESENTE

En atención al OF. CTE 98/2018 por el que fui designada como revisor del Protocolo: **“La educación como factor clave en los procesos identitarios en la Europa nórdica: la extrema derecha sueca y la discriminación a migrantes musulmanes (2011-2015)”** del pasante Bielma Silva Rodrigo, hago de su conocimiento que una vez realizada la revisión pertinente extendiendo el presente **VOTO APROBATORIO** del protocolo de investigación, a fin de que con ello el pasante mencionado pueda continuar con su proceso de elaboración de tesis y al mismo tiempo le solicito de la manera más atenta ser designada como su Directora de Tesis toda vez que el tesista así lo ha manifestado y dado que el tema que desarrolla el mismo es parte de la especialización en la que me he formado.

He de mencionar que, el tesista ya ha iniciado la redacción de su trabajo de tesis y ha cumplido con los requisitos solicitados por la Coordinación que Usted dirige. Sin más por el momento quedo de Usted

Atentamente:

MTRA. DIANA KARINA MANTILLA GÁLVEZ
Profesora investigadora de la Academia de Relaciones Internacionales



BUAP

OF. CTE 372/2018
DIRECTOR TESIS
RELACIONES INTERNACIONALES



MTRA. DIANA KARINA MANTILLA GALVEZ
CATEDRÁTICA DE LA FACULTAD DE DERECHO
Y CIENCIAS SOCIALES DE LA BENEMÉRITA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA.
PRESENTE:

Por este conducto hago de su conocimiento que se le ha designado como director de tesis del
(la) pasante:

BIELMA SILVA RODRIGO

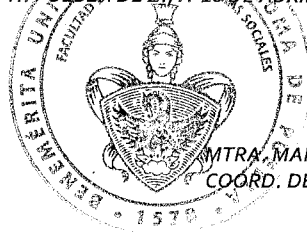
Con el fin de que se le (s) oriente y asesore en la elaboración de su tesis profesional:

**"LA EDUCACION COMO FACTOR CLAVE EN LOS PROCESOS IDENTITARIOS EN LA EUROPA NORDICA:
LA EXTREMA DERECHA SUECA Y LA DISCRIMINACION A MIGRANTES MUSULMANES"**

Así mismo, hago de su conocimiento que el tesista deberá cumplir su investigación en un periodo de tres meses, y de un año como máximo. Es obligatorio entregar cada mes su avance de investigación firmado por su asesor. El voto aprobatorio avalará la forma y contenido de la tesis. De no cumplir con este requisito será cancelado su proyecto todo esto con el fin de autorizar la impresión y publicación de la misma.

DR. LUIS OCHOA BILBAO
DIRECTOR

ATENTAMENTE
"PENSAR BIEN PARA VIVIR MEJOR"
H. PUEBLA DE Z. A 16 DE ABRIL DE 2018.



MTRA. MARIA PAULA CATALINA MEDELLIN SANCHEZ
COORD. DE TITULACION Y EGRESO



C.C.B. ARCHIVO
M.MPCMIMMS

Facultad
de Derecho
y Ciencias Sociales

Av. San Claudio y 22 sur, Ciudad
Universitaria, Col. San Manuel,
Puebla, Pue. C.P. 72570
01 (222) 229 55 00 Ext. 7725

Agradecimientos

Primeramente, me gustaría agradecer a mi Alma Mater, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, por brindarme todo lo necesario para mi desarrollo académico y personal durante estos cuatro años y medio de Licenciatura.

Asimismo, a mi directora de tesis, Diana Karina Mantilla Gálvez, le agradezco infinitamente por todo el tiempo, dedicación y ayuda que me proporcionó, así como por la amistad que cultivamos durante mi estadía en la universidad. De igual manera, me gustaría darle las gracias a mis lectoras María Patricia Moreno Rosano y Marcela Álvarez Pérez, por orientarme y asistirme tanto como pudieron durante la elaboración de esta investigación. A demás docentes que me ayudaron durante mi etapa en la BUAP, tales como Guillermo Rodríguez, Rafael Priesca, Luisa Grijalva, Alberto Pérez, Jazmín García, entre otros, les recuerdo con mucha estima.

En cuanto a mis padres, Ismael Bielma Montalvo y Norma Silva Márquez, me sería imposible agradecerles todo lo que han hecho por mí en tan breves líneas; por todas las veces que me apoyaron e incentivaron a perseguir mis sueños, por todos los regaños en los momentos necesarios, y por hacer de mí la persona que soy hoy día, les agradeceré toda la vida. A mi hermano, Ismael Bielma Silva, le estoy en deuda por siempre estar ahí para mí, por aguantar todos mis defectos, por enseñarme a mantener la calma en los momentos más difíciles y por siempre servirme de ejemplo.

También quiero mencionar a aquellas personas que se mantuvieron a mi lado a lo largo de los años, y que me hicieron crecer como persona. Nahomi Márquez, gracias por estar conmigo desde la secundaria. A Natalia Rodríguez y Carolina Zilli, les agradezco por darme su amistad desde mi estadía en Fortín. A quienes me acompañaron en estos casi cinco años en la BUAP, y que prácticamente se volvieron una segunda familia, les doy las gracias por todos los momentos compartidos; ellos son Mauricio Islas, Martín Baños, Romario Márquez, Alexis Medel, Manuel Osorio, Alan Herrera, Ingrid Alarcón, Viridiana Montaña, Ivanna Robledo y Paola Suárez.

Esta experiencia ha sido de verdad fantástica, y sin ustedes, no hubiera sido lo mismo. Así que, por última vez, gracias por todo.

Índice

I.	Introducción	3
	CAPÍTULO 1: La educación, la identidad y la alteridad.	13
	1.1 Formación y consolidación de identidades.	13
	1.2 La educación en el proceso identitario.	24
	1.2.1 El modelo educativo nórdico.	31
	1.3 Ambientes multiculturales y discriminación.	35
	CAPÍTULO 2: La configuración histórica de los procesos identitarios nórdicos.	44
	2.1 La herencia vikinga	45
	2.2 La Unión de Kalmar	53
	2.3 El contexto de <i>Norden</i> en el siglo XX	67
	2.4 El Siglo XXI: La crisis de refugiados en Europa (2014-2015)	76
	CAPÍTULO 3: La sofisticación de la discriminación: Educación y extrema derecha en Suecia.	81
	3.1 La educación básica sueca	82
	3.2 Los Demócratas Suecos	99
	3.3 Identidad, educación y política en Suecia	110
II.	Conclusiones	119
III.	Referencias	125
IV.	Anexos	
	Anexo I	136
	Anexo II	137
	Anexo III	138
	Anexo IV	140
	Anexo V	141

Introducción

La Europa Nórdica, a pesar de configurar una de las subregiones con mayor estabilidad económica y política dentro del continente europeo, se ha caracterizado por no desarrollar un papel destacado en la mayor parte de los temas de la política internacional. El ámbito educativo y de desarrollo son las variables con mayor peso en esta zona, pues por lo regular se colocan en el tope de diversos índices y estudios realizados en dicha región.

Las fuertes raíces culturales que se comparten en la región permiten el pensar en la idea de una identidad nórdica; si bien cada una de las sociedades difiere en ciertos rasgos particulares, se puede hablar de ciertas generalidades en dicho espacio. En este trabajo, se delimita como Europa nórdica solamente a Suecia, Noruega, Dinamarca y Finlandia, debido a cuestiones geográficas y para brindar una mejor aproximación al problema.¹ Habiendo delimitado lo anterior, se desprende la concepción de estos procesos identitarios regionales que, a su vez, serán representados de manera más clara dentro de esta investigación con el caso sueco.

Cabe destacar que, con el paso del tiempo, y sobre todo desde la segunda mitad del siglo XX, la Europa Nórdica ha experimentado ciertos eventos que han reconfigurado, de manera paulatina, el entorno en el que sus sociedades se desenvuelven. Dentro de dichos eventos, se halla la migración de personas provenientes de Medio Oriente (principalmente de Irak y Siria), en su mayoría musulmanes, que de alguna manera modificó las interacciones que se daban entre los individuos nórdicos.

Es aquí donde se gesta una nueva relación entre la identidad nórdica y su alteridad, al ver la primera un aumento poblacional de individuos “diferentes” a ellos.

¹ Originalmente, se consideran como parte de la región nórdica a Dinamarca, Suecia, Finlandia, Noruega e Islandia, junto con los territorios de Groenlandia, Åland, y las islas Faroe. Sin embargo, debido a que Islandia tiene una posición geográfica menos cercana a los demás países nórdicos, los procesos históricos, sociales y culturales ocurrieron de manera diferente a los demás países, inclusive cuando Islandia era parte de Noruega. Por tanto, y para precisar mejor la información y relacionar las variables de la manera más adecuada, solo los casos de Dinamarca, Noruega, Suecia y Finlandia serán revisados.

Esto va a conducir a considerar a este grupo social diferente como un factor que de cierto modo representa una amenaza para lo 'nórdico' en general. Lo anterior puede observarse claramente con el ascenso al poder de los grupos políticos de extrema derecha en la región, que se caracterizan por evitar la entrada de migrantes con la finalidad de limitar lo más posible cualquier situación que agreda a la identidad de las sociedades nórdicas.

Es por eso por lo que, dentro de esta investigación, se aborda la siguiente pregunta como eje: ¿Cómo se relacionan la discriminación cultural y los procesos identitarios de los pueblos originariamente nórdicos a raíz del ascenso de los grupos de extrema derecha de 2011 a 2015?

Consecuentemente se plantea, a nivel general, que el objetivo de este trabajo es explicar la relación entre los procesos de construcción de identidad dentro de la Europa Nórdica y la existencia de discriminación hacia la población musulmana, a través del caso sueco, aunada al ascenso al poder de grupos políticos de extrema derecha en la región del 2011 al 2015.

Para puntualizar mejor lo anterior, se establecieron cuatro objetivos específicos que quedan plasmados de la siguiente forma:

- Revisar los antecedentes históricos respecto a los procesos identitarios de los grupos originariamente nórdicos y su interacción con la alteridad.
- Asociar el modelo educativo sueco con los problemas discriminatorios hacia las minorías musulmanas.
- Exponer, mediante conceptos observados desde una perspectiva de educación, los aspectos más relevantes de la identidad nórdica de manera regional, resaltando ciertas particularidades propias de los Estados nórdicos.
- Interpretar el aumento de poder de los grupos de extrema derecha en la región a través de la discriminación cultural que resulta de los procesos de identidad nórdicos.

Además, la hipótesis que se plantea a lo largo de este trabajo de investigación afirma que los procesos de formación y de consolidación de identidad

de los pueblos originariamente nórdicos, que se vuelven visibles en el ámbito educativo, repercuten, en cierto grado, de manera discriminatoria contra la población musulmana, lo que resulta en que el pueblo nórdico brinde mayor poder político a grupos de extrema derecha.

Hay que resaltar que, aunque se observa el problema desde el campo de estudio de las Relaciones Internacionales, se hace énfasis en la educación, aspecto que será concurrente dentro de este documento. Y es que es precisamente la educación el factor que tiene una gran influencia en la construcción y mantenimiento de las identidades de los individuos y del colectivo en sí. El campo de las Relaciones Internacionales tiende a soslayar, hasta cierto grado, el impacto que tiene la institución de la educación en el acontecer nacional e internacional, motivo por el cual pienso que, aprovechando la transversalidad que permite esta disciplina, volverá más completo el estudio de la identidad nórdica y su desenvolvimiento frente a una identidad 'ajena', la musulmana.

Dentro de la amplia gama de teorías que nos ofrece el estudio de las Relaciones Internacionales, y debido al enfoque que se le da a la presente investigación, será primordial colocarnos dentro del cuarto debate de las teorías de las relaciones internacionales. Ya en dicho punto, aquí hay una inclinación al uso de las teorías reflectivistas, que se acoplan mejor a las exigencias de este trabajo. Esto ya que el análisis de identidades culturales y procesos educativos nos habla de una menor priorización de los factores materiales, y da pie a la re-concepción de perspectivas y subjetividades, siendo estas la clave dentro del reflectivismo. Las teorías reflectivistas por excelencia son el constructivismo, el feminismo, la teoría crítica y el posmodernismo (Salomón, 2002).

Sin embargo, a pesar de utilizar las teorías reflectivistas de las Relaciones Internacionales, habrá una inclinación hacia dos de éstas: el constructivismo y el posmodernismo. La primera nos permite ocupar diferentes observaciones teóricas aparentemente 'no relacionadas' para darle un mayor sustento a lo que se observa (Onuf, 2013); la segunda incluye al psicoanálisis, perspectiva que es fundamental

para mi análisis sobre la identidad (Salomón, 2002). Es de esta manera que se dará un ligero esbozo de la construcción de la identidad a continuación.

Podemos construir el concepto de identidad nórdica a partir de la interconexión de las realidades que se viven en la zona, siendo las reglas informales y las prácticas sociales regionales el vínculo que nos permite una relativa generalización del tema. Lo previo no disminuye, en ningún caso, las particularidades que se suscitan en las sociedades nacionales dentro de *Norden*.²

Inicialmente, se plantea que la identidad se define como un proceso tanto consciente como inconsciente; una construcción social generada por los agentes que participan dentro de una sociedad y las decisiones que toman para su beneficio (Onuf, 2013). No obstante, Onuf llega a considerar los procesos de identificación con cierta inclinación a lo consciente. Es por este motivo que el psicoanálisis nos habilita la inspección del inconsciente, que inclusive Onuf llegó a utilizar.

Los procesos de identificación con los objetos se suscitan, según Freud, desde la formación de la primera sociedad y los lazos que establece un individuo con la masa y con el padre que, tras su asesinato por parte de sus hijos, se institucionalizan mecanismos de control para legitimar el orden social. Además, la des-identificación será el proceso que permite volver más vívida la experiencia de la identificación para el individuo.

Lacan, de la misma manera, subraya la importancia del estadio del espejo, un proceso que se vive en la infancia y hace al individuo tomar conciencia sobre la existencia del otro y su aparente “totalidad”, lo que consecuentemente fragmenta al individuo. El lenguaje y juegos discursivos, a su vez, también juegan parte como la alteridad, deviniendo en la construcción inconsciente del individuo por se Žižek, con base en los postulados lacanianos, asevera que la identificación se vive en dos partes: por una parte, la identificación imaginaria, que corresponde con la imagen ideal que tiene el sujeto de sí mismo; por otra, la identificación simbólica, nos remite a la perspectiva por medio de la cual el Otro nos observa. Aquí es como queda

²Término que hace referencia a la Europa nórdica.

plasmada la importancia que tiene la aceptación del Otro para con el sujeto (Correa, 2010).

Es así como se determina en este trabajo a la identidad, como el resultado de una serie de identificaciones para con el sujeto mismo y la alteridad, en las que se establecen vínculos con un objeto y, de manera simultánea, el objeto en sí reconoce al sujeto como tal.

Dentro de la investigación, se visualizan cuatro períodos importantes para la formación de una identidad nórdica, en los que destaca la cultura vikinga como base de las sociedades nórdicas actuales (Helle, 2008); la Unión de Kalmar como un intento de unificación de la región bajo el liderazgo de Dinamarca (Lambert, 2014); la primera mitad del siglo XX, en donde se configura el excepcionalismo nórdico, o esta cualidad de 'superioridad moral' que aparentan tener las sociedades nórdicas sobre las demás; y la última mitad del siglo XX y los años recientes, en los que surge el modelo nórdico como consecuencia de íntimos procesos de cooperación para la protección de su identidad, lo que ha traído como bastión de esta cooperación a la educación, siendo esta última uno de los elementos más desarrollados dentro del territorio nórdico y que se puede observar claramente en el siglo XXI (Blossing, Insen, Moos, 2014).

En cuanto al tema educativo, también habrá de definirse para poder adentrarnos más en el tema. Sin embargo, primero se comenzará con una rápida revisión a lo que es una institución para ahondar posteriormente en la educación en sí. Revisando algunas ideas, se puede entender que las instituciones son la creación de patrones de reglas y prácticas sociales establecidas, mismas que devienen de la participación de los agentes en las diferentes dinámicas que se plantean en una sociedad. Las instituciones que son más complejas se construyen con base en reglas instructivas primordialmente, que consisten en informar al individuo sobre el funcionamiento del mundo y las consecuencias de seguir o discernir con dicha información. Una institución reglamentada hegemónicamente es aquella que genera una cantidad considerable de reglas instructivas y que legitiman las dinámicas sociales (Onuf, 2013).

Abordando ya el tema de la educación, Bourdieu articula la idea de que esta institución estandariza determinadas variables culturales, lo que conlleva a la reproducción de la desigualdad en ciertos sectores de la sociedad (Morales, 2009). Incluso, él afirmaba que “la acción educativa es una acción de violencia simbólica puesto que trata de hacer pasar una forma particular de pensar, de hacer y de actuar por una forma universal en un mundo indefinido de posibilidades culturales.” (Morales, 2009: 158)

Por lo anteriormente descrito, en esta investigación se entiende a la educación como la institución reglamentada por un grupo dominante o élite que responde a ciertas variables culturales en específico, y busca reproducirlas generación tras generación, legitimando así el control sobre la sociedad y manteniendo el orden establecido.

Es a continuación en donde se relacionarán la educación con otro elemento clave dentro de la investigación: la discriminación. Gunther Dietz (s.f.) afirma que la discriminación surge como resultado de la continuación de un discurso de dominación y que trae consigo una localización precisa de las minorías identitarias; y aunque realiza una separación entre discriminación positiva y negativa, al final de cuentas, termina teniendo repercusiones perjudiciales hacia la minoría, solo que en diferentes grados.

Así, la concepción de discriminación del presente documento refiere al trato diferenciado con connotación perjudicial de un individuo o colectivo a otro. Por lo mismo, la discriminación puede devenir de procesos identitarios y de las reproducciones socioculturales que la institución de la educación transmite de generación en generación. Como bien nos plantea Hollenbeck (2009), la discriminación se ve mejor representada, al menos en una cantidad considerable de los casos, en el ascenso al poder de los grupos de extrema derecha.

Según López (2016), estos grupos de extrema derecha buscan ‘reivindicar’ la democracia como la conocemos actualmente, esbozando exaltaciones de los rasgos culturales nacionales, e intentando minimizar los beneficios que reciben

ciertas minorías culturales que atenten contra la identidad de la nación en cuestión. En ocasiones, estos grupos pueden llegar a tomar medidas exageradas para proteger su propia identidad, dañando la integridad de los otros grupos minoritarios.

Por otro lado, cabe aclarar los alcances y herramientas que se utilizan dentro de esta investigación. Esta es de tipo cualitativa, lo que significa que analiza las 'realidades' vividas dentro del espacio-tiempo ya delimitado por los sujetos, y que, complementándose con nuestra propia perspectiva de observador, deja ver ciertas facetas de la problemática que abordo. La interpretación de los eventos y demás acciones de los actores encerrados aquí es una parte total dentro de mi estudio (Hernández, Fernández-Collado, Baptista, 2006).

Aunado a lo anterior, las fuentes de información utilizadas son directas, o bien, información proveniente de instituciones y organismos reconocidos a nivel internacional como fidedignos (Hernández et al, 2006). La herramienta básica que utilizo para revisar dichas fuentes de información es el análisis documental y de información, debido a que me da la posibilidad de recibir, revisar e interrelacionar diferentes datos, y generando de paso nuevas aristas, desde las cuales, se puede entender de mejor manera la problemática en sí (Dulzaides, Molina, 2004).

Así, el alcance de esta investigación se delimita como correlacional. Siguiendo las ideas de Hernández et al (2006), es posible definir a la investigación de este tipo como la asociación de variables a través de esquemas o patrones sobre cierto colectivo social. El propósito de los estudios correlacionales es, precisamente, conocer la relación que existe entre dos o más factores, englobados en un contexto determinado. Si bien es cierto que es comúnmente aplicado a investigaciones cuantitativas, el alcance correlacional será útil debido a la pregunta de investigación y objetivos general y particulares del presente estudio.

Ahora bien, para tener una idea más clara de hacia dónde se dirige la investigación, se procede a detallar las variables que se revisan en el trabajo. Estas se desmenuzarán a lo largo del capítulo uno, para aplicarse adecuadamente en el resto del documento.

Las variables usadas son: identidad cultural, principalmente haciendo énfasis en la identidad nórdica, que es el factor analizado para entender las dinámicas discriminatorias; educación, como institución reproductora de rasgos culturales e identitarios; discriminación cultural, como uno de los efectos posibles en los que resultan las acciones para defender la identidad propia; y grupos de extrema derecha, que responden a la pulsión de mantenimiento de la identidad por medio de medidas que tienden a la discriminación en diversos aspectos.

La aproximación a mis variables será con base en un proceso dialéctico, con la finalidad de que, de esa manera, puedan resaltarse las interacciones entre los diferentes actores de dicha realidad y, por consiguiente, traiga una síntesis que se convierta después en otra tesis y que, de manera dialógica, se preste a la comprensión del fenómeno como algo cambiante y no como algo estático (Carduch, s.f.).

De la misma manera, el modelo educativo sueco es revisado con un especial énfasis en la educación básica, ya que es ahí en donde, considero, se da un mayor fortalecimiento en la identidad de los individuos. Además, se pretende encontrar el grado en el que se promueven la interculturalidad y la inclusión de las minorías étnicas en los alumnos, y así ver si existe, en algún grado, islamofobia por parte de los individuos nórdicos. Lo anterior es el motivo por el cual se revisarán los reportes sobre discriminación islamofóbica que ha realizado la fundación SETA sobre el caso sueco, sin dejar de lado los casos de actos discriminatorios perpetrados hacia musulmanes en el periodo estudiado y en el país ya mencionado. Tras haber realizado esto, se buscará identificar si existe alguna relación entre esos casos y el incremento de poder que han tenido los grupos de extrema derecha en Suecia.

Tras lo anteriormente resumido, no podemos pasar por alto la importancia que tienen las temáticas socioculturales dentro de las Relaciones Internacionales. Pareciera ser, como se mencionó en párrafos anteriores, que las dinámicas sociales no son tan estudiadas dentro de la disciplina como otros aspectos de la misma, a pesar de la estructuración de las teorías reflectivistas dentro del cuarto debate

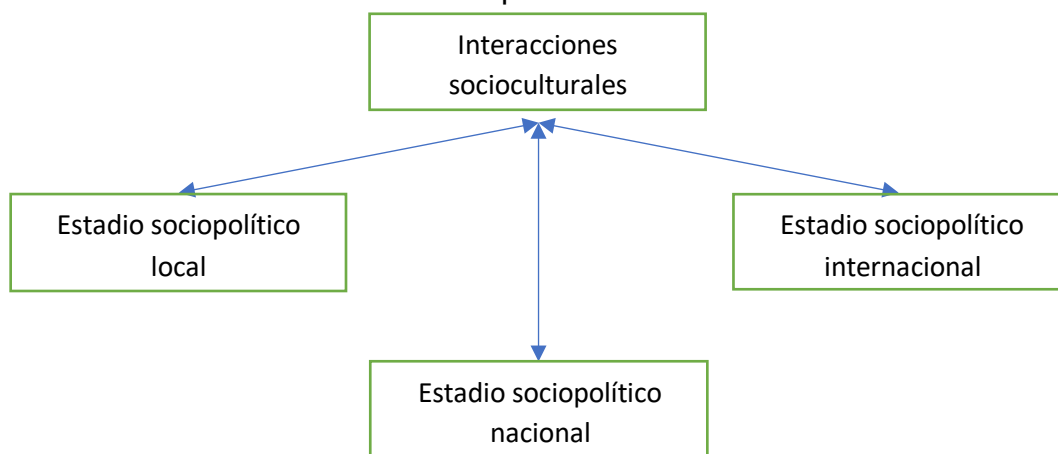
teórico de nuestra área de estudios. Las interacciones sociales son clave para entender el actuar de los gobernantes y élites.

No se puede negar que las problemáticas vividas por la población son un reflejo de lo que ocurre en el ámbito político y económico, y que pueden, a su vez, ocasionar muchas situaciones en dichos ámbitos, ya sea que tengan alcance local, nacional o internacional.

Los individuos traemos una cierta carga sociocultural que es difícil de desprender de uno mismo, sin importar la posición que ocupemos en la sociedad. Partir de las interacciones sociales cotidianas nos permite observar una causal, y a su vez, un efecto de lo que ocurre en estadios políticos mayores. Algunos fenómenos sociales, como el analizado dentro del propuesto trabajo de investigación, tienen repercusiones que trascienden hasta el nivel regional e internacional. Por mencionar un aspecto que demuestra lo previo, la islamofobia descrita dentro de este documento aborda cómo la identidad puede ser motivo para modificar políticas migratorias, y la reacción de la región nórdica respecto al aumento de inmigrantes de Medio Oriente en Europa. En la siguiente figura, comparto de manera visual la relevancia de las dinámicas sociales y sus diferentes alcances:

Figura 1.

Relación dialéctica entre las interacciones socioculturales y los diferentes estadios sociopolíticos.



Así pues, el primer capítulo de esta investigación aborda el tema de la identidad y su relación con la alteridad, deviniendo en la generación de la discriminación en diferentes grados. También se prioriza la revisión de la educación (sobre todo la básica) como un elemento más para poder entender el binomio identidad-otredad. Es, en términos generales, el entramado teórico y la profundización en las variables necesarias para comprender el caso.

Después, en el segundo capítulo se tocan los procesos históricos que nos guían en la gestación y el fortalecimiento de una identidad nórdica. Por tanto, los momentos claves de la construcción de la identidad, sobre todo en los últimos años, son desmenuzados en este apartado, al igual que la relación que han tenido con el Otro durante este tiempo, siendo el Otro entendido como 'el musulmán.'

Para concluir, el tercer capítulo dentro de este trabajo, a través del caso sueco, ejemplifica el papel de la educación básica como un factor de peso en la formación y solidificación de la identidad, junto con las formas en las que se manifiesta la discriminación. Esta termina siendo el impulso para que los grupos de extrema derecha asciendan al poder y se 'institucionalice' la discriminación; este fenómeno es aquel que se desea subrayar dentro del estudio realizado.

Capítulo 1: La educación, la identidad nórdica y la alteridad.

Para comenzar, se necesita realizar un apartado en el cual se profundice y estructure un entramado teórico para poder aproximarnos al tema en cuestión. Dicho lo anterior, el presente capítulo tiene por finalidad explorar a la formación y consolidación de identidades como un proceso continuo que es capaz de darnos algunos motivos del actuar de un individuo o colectivo social, y que puede llevar a repercusiones a nivel local, nacional, e incluso internacional. Además, se pretende vincular con la educación como institución reguladora del conocimiento y transmisión cultural, a través de las escuelas. Posteriormente, se analizará el efecto de construir otredad con base en lo desconocido, apelando a postulados psicoanalíticos para reforzar la importancia del Otro dentro de los procesos de identidad.

1.1 Formación y consolidación de identidades

El contexto internacional es el resultado de las interacciones de los agentes que cohabitan dentro del mismo. No es un solo mundo el que juega parte de esta dinámica; las sociedades que existen alrededor del planeta crean sus propios 'mundos' en donde ellos se auto-contienen, hasta cierto punto, precisamente porque así lo desean (Onuf, 2013). De esta premisa clave del constructivismo se parte para la investigación. Los agentes de un determinado espacio-tiempo siempre llevan a cabo diferentes medidas para la consecución de alguno de sus fines; esto es aplicable tanto a nivel individual como a nivel social, por más pequeño o grande que sea el cúmulo de agentes.

Por consiguiente, existe una amplia gama de factores que pueden llevar a un agente determinado a realizar una acción determinada. Lo anterior conlleva a tener en cuenta sucesos económicos, políticos, sociales, culturales, o de cualquier otra índole. Así, la identidad toma un papel predominante en varias situaciones concernientes al actuar internacional de las naciones, ya que no denota únicamente un constructo cultural, sino también un constructo a nivel psicológico.

Se han realizado, sobre todo en los últimos años, diferentes acercamientos al concepto de identidad, y en la disciplina de las Relaciones Internacionales no se hace excepción al respecto. Un ejemplo es William Bloom (1990), quien se sumerge dentro de la concepción de la identidad, pero la aborda desde un enfoque un tanto más psicológico, ya que parte de la idea de comprenderla según la visión psicoanalítica o behaviorista. La primera se enfoca en revisar los motivos de las masas e individuos que los llevan, por ejemplo, a la guerra. También enfatiza el desplazamiento de las emociones de los individuos y su proyección en la vida política. La segunda visión, por otro lado, se basa en la búsqueda de vínculos entre el individuo y el Estado-nación, así como en la consideración del ser humano como una criatura 'plástica'.

Aunque desde una primera instancia, ambas perspectivas miran hacia distintos puntos de la temática, Bloom eventualmente une en cierto nivel ambos puntos de vista en lo que llama su 'teoría de la identificación'. Citando su explicación sobre lo que postula la misma, podemos afirmar que:

Para poder conseguir seguridad a nivel psicológico, cada individuo posee una pulsión inherente para internalizar- identificarse con – el comportamiento, la moral y las actitudes de figuras significativas en su entorno social; esto es, las personas buscan, de manera activa, su identidad. Lo que es más, cada ser humano tiene una pulsión inherente para fortalecer y proteger las identificaciones que él o ella han hecho; esto es, las personas buscan, de manera activa, fortalecer y proteger su identidad (Bloom, 1990: 23).

Las percepciones constructivistas son particularmente afines con la teoría de identificación de Bloom. Especialmente, es necesario hacer hincapié en la estructuración de estos 'mundos' particulares y su funcionamiento, este último surgiendo del uso del lenguaje y de las acciones, lo que a su vez genera diferentes estructuras que afectan a los individuos y colectivos como tales, pues los relacionan con otros individuos y colectivos. Dichas estructuras están compuestas por reglas, que indican las maneras deseables de actuar en respuesta a un entorno social específico, y que nacen de las prácticas sociales que desarrolla una sociedad. Cuando se generan patrones visibles de reglas y prácticas, se forman instituciones y, posteriormente, órdenes sociales (Onuf, 2013).

En este mismo sentido, es necesario retomar a Ruth Benedict, que asevera que “lo que realmente une a los hombres es su cultura, - las ideas y estándares que tienen en común.” (1946: 25) Su trabajo da cabida a profundizar sobre lo importante que se vuelve la identidad cultural dentro de las sociedades, y niega una predisposición natural acerca de las culturas, sino que la plantea precisamente como un constructo social. Comenta, de forma paralela, que los eventos que pasan en la vida cotidiana, aunados a la presión del entorno y a la creatividad de los individuos del grupo, son la manera en la que nacen los esquemas de las diferentes formas de vivir y, asimismo, diferentes formas de cultura (Benedict, 1946).

Además, el comportamiento cultural es local y variable, ya que la identidad cultural necesita de integración, y que hasta cierto punto pueda notarse un patrón consistente entre las acciones e ideales del grupo social (Benedict, 1946). Ella también afirma que:

Si se está interesado en procesos culturales, la única manera en la que se puede conocer el significado de un determinado detalle en un comportamiento es contraponerlo con el trasfondo de los motivos, emociones y valores que son institucionalizados en dicha cultura (Benedict, 1946: 55).

Como se puede notar, la manera en la que los autores anteriores hacen alusión a la identidad deja en claro la necesidad de un lenguaje que traduzca las dinámicas sociales para que, de alguna manera, se propicie un cierto orden. Sin embargo, esto no es lo único a señalar, pues de igual forma, se presenta una legitimación dialéctica, o, en otras palabras, un aspecto brinda justificación a otro, que termina justificando al aspecto inicial. La identidad deviene entonces en una constante legitimación dialéctica del individuo con el Otro, que se aborda desde una perspectiva psicoanalítica principalmente de Lacan y de Žižek, lo que nos permitirá como consecuencia hablar de un sentimiento de pertenencia entre los miembros de un grupo específico, que varía inevitablemente en su intensidad.

Esta idea de legitimación dialéctica se ve también representada en la relación mito-rito, que forma una parte muy relevante de los constructos sociales, y que se encuentra ligado intrínsecamente a la identidad cultural. Ernst Cassirer (1968) denota que el mito brota de las emociones que poseen los humanos, y que es la

expresión simbólica de las personas, ya que objetivan las percepciones sensoriales. Por otro lado, el rito es la manifestación física de los procesos psicológicos del individuo, que oculta una fuerte emocionalidad. El mito, aunque menos perdurable, se vuelve la interpretación y la justificación del rito, que de cualquier manera necesita el respaldo mítico.

No se debe olvidar, a su vez, que la prescripción mítica puede tener un profundo peso a lo largo del tiempo. Volkan (2014) se adentra también en las cuestiones identitarias y nos habla de dos procesos clave en el momento de forjar una determinada identidad cultural.

El primer proceso, al cual denomina *depositing*, hace referencia al mecanismo que utilizan los adultos al momento de introducir un nuevo elemento al entorno del infante, con el fin de que genere una imagen en la psique del infante en cuestión, repercutiendo en las identificaciones que posteriormente realice este último. El segundo proceso, los 'objetivos adecuados para la externalización', fungen como una alternativa para que el niño diferencie los elementos que pertenecen a su grupo y los que no, siendo una acción llevada a cabo primordialmente por los padres y los profesores (Volkan, 2014).

Dentro de estos procesos, existen 'traumas escogidos'³ y 'glorias escogidas'⁴: experiencias negativas y positivas respectivamente, que serán el blanco de las regresiones de los colectivos. Está claro que estas regresiones pueden ser sencillas, con el único fin de incentivar el sentido de identidad; o pueden ser complejas, regularmente cuando el 'trauma escogido' es el principal factor de la regresión, que incluso deviene en lo que se denomina como 'colapso temporal'. Este

³ De acuerdo con Volkan (2014), un trauma escogido refiere a aquel fenómeno que ocurre cuando un evento perjudicial masivo vivido por los antepasados de un determinado colectivo vincula a los individuos de ese mismo colectivo a través de un proceso de identificación. Es decir, el trauma de los antepasados marca la identidad de las generaciones venideras.

⁴ Volkan (2014) nos dice que una gloria escogida, es aquella que surge de la transmisión del recuerdo de un evento que marcó un éxito de una colectividad a generaciones futuras. Con el tiempo, este tipo de memorias pueden conllevar a la mitificación o exageración de los hechos. Una gloria escogida sirve como objeto de identificación para un grupo social.

último proceso trae como consecuencia la exacerbación de los conflictos actuales a través de los eventos pasados (Volkan, 2014).

Solo para puntualizar, estos traumas y glorias tienen también, hasta cierto nivel, una carga mítica y ritual, y, por tanto, de carácter simbólico. Si bien se apunta que el mito es una manifestación patológica del lenguaje que termina por expandirse en la civilización (Cassirer, 1968), hay que considerar, paralelamente, que la influencia de las dinámicas del lenguaje en la conformación de la cultura y, por tanto, de la identidad, es innegable. Por consiguiente, el lenguaje es uno de los aspectos a revisar para poder puntualizar cómo es que las identidades se van gestando en los diferentes espacios y temporalidades.

El lenguaje, tenemos que resaltar, es parte del Otro, lo que quiere decir que el sujeto termina desvaneciéndose en una cadena de significantes. Esto resulta en la añoranza del sujeto por reencontrarse, por estar completo, y es lo que se constituye como el deseo del sujeto. Sin embargo, una de las características medulares del lenguaje es que, a pesar de ser un vasto conjunto de significantes, al final de cuentas es finito (Lacan, 1970). Pero el lenguaje no es el único constructo finito; Benedict (1946) ya nos alertaba de la necesidad de la selección frente a la infinidad de posibilidades culturales que podía desarrollar un colectivo, y que es precisamente la finitud de las culturas en particular lo que les daba coherencia e integración.

De igual manera, la identidad, hay que subrayar, no es algo estático, sino todo lo contrario, es una construcción social que se encuentra en constante cambio. Los límites naturales que posee cierta identidad irán cambiando con el paso del tiempo. Claro que, aunado a esto, la identidad no se construye con facilidad y rapidez, puesto que empieza desde etapas muy tempranas, en donde se comienzan a fijar ciertos rasgos vitales que se fortalecerán paulatinamente.

Siguiendo el pensamiento lacaniano, el estadio del espejo es la etapa de la infancia en la que se hace un tremendo énfasis en cuanto a la construcción identitaria. El objeto externo, nos dice Lacan, es el que termina generando al sujeto,

y esto queda explicado cuando el infante, al verse al espejo, identifica a la imagen y se reconoce en ella, para después identificar al Otro, que posteriormente será desplazado a lo social. La identificación, pues, está dividida en dos ejes, la esfera de lo imaginario y de lo simbólico, y es en estas dos instancias en donde se llevarán a cabo las identificaciones que se realicen *a posteriori*. Así el individuo, fragmentado por el vacío que le genera el ver la 'plenitud' del otro, continúa realizando identificaciones según su deseo vaya desplazándose a otros objetos (Correa, 2010). Puesto que como dice Lacan (1949):

La función del estadio del espejo entonces se vuelve, en mi perspectiva, en un caso particular de la función del imago, la cual es establecer una relación entre un organismo y su realidad – o, como dirían, entre el *Innenwelt* (mundo interno) y el *Umwelt* (entorno) (2007b: 78).

Así, a partir de esta primera instancia, se formula en el sujeto una comprensión de su relación con el entorno, lo que será básico para poder armar otras identificaciones con otros conceptos, dada la fragmentación del individuo en esta transición del *Innenwelt* al *Umwelt* (Lacan, 2007b).

El sujeto, o, mejor dicho, la formación de la identidad del individuo y, de manera simultánea, del colectivo en el que se halla inmerso, dependen en gran medida del espacio-tiempo en el que se desarrollan. Se hace claro, entonces, que la creación de la identidad es un proceso que surge desde etapas muy tempranas, y que no se puede hablar de una identidad que no dependa de la alteridad. Aunado a esto, podemos observar que los autores que hasta el momento han sido revisados, y aquellos que se revisarán en partes posteriores de este trabajo, conciben a la identidad como un fenómeno en constante cambio, y que difícilmente es estático y atemporal, puesto que responde a muchos cambios contextuales.

Ya se ha dicho con anterioridad el peso que posee la identidad como motivación para ciertos comportamientos, y se puede considerar que esto podría quedar aún mejor ejemplificado cuando se gesta la identidad en un ambiente donde permean culturas diferentes; en cierta medida, el individuo puede sentir que su identidad está siendo violentada debido a los cambios en las variables históricas y sociales a su alrededor. De forma reaccionaria, para detener esta amenaza, se

procede a la realización de dos posibilidades: la protección de la identidad o la síntesis de nuevas identificaciones. Estos procesos pueden llevar consigo un cierto grado de agresividad, pues la 'pulsión de la identificación' hará que se priorice la seguridad psicológica del individuo, o en su defecto, de un determinado grupo o nación (Bloom, 1990).

No obstante, estas reacciones agresivas pueden ser violentas o, en caso contrario, demostrar indirectamente la agresión. Sea cual fuere la manera en la que se manifieste, la agresividad presenta una tendencia en cuestiones de personalidad, y sobre todo en las psicosis paranoides. El 'conocimiento paranoide' que surge de la diferencia entre el individuo y su *Umwelt*, consiste en una parte crítica en los procesos psíquicos, siendo que de una u otra manera representan identificaciones. Lo anterior queda claro en los gestos agresivos que se suscitan en los juegos infantiles, siendo las 'agresividades' modos en los cuales se busca, por ejemplo, 'conquistar' el propio cuerpo en el que vive el infante (Lacan, 2007a).

Queda entendido, por tanto, que la agresividad estará presente, de una manera u otra, si se expone al individuo a niveles de ansiedad altos que estén relacionados con la amenaza a la identidad propia. Así, los sujetos son propensos a la búsqueda de la protección de su identidad cultural o a la generación de una nueva identidad que se ajuste mejor a los requerimientos de dicha sociedad.

Ahora, en todo caso de que la amenaza identitaria esté latente en una sociedad cualquiera, se realizan ciertos cambios a los juegos discursivos para reforzar a una identidad y aminorar el peligro que representa la identidad 'trasgresora'. Lo previo trae como resultado la articulación de una universalidad hegemónica, es decir, un reduccionismo realizado por la élite para que se pueda validar o legitimar una cierta versión de los hechos (Žižek, 1998).

Esta universalidad hegemónica se compone de dos partes. La primera parte es el contenido popular auténtico; la segunda, es la desviación de ese contenido realizado según las relaciones de poder en la sociedad. Es el contenido popular auténtico lo que sirve de cimentador a la distorsión, y el que permite que

determinada creencia se expanda fácilmente; la universalidad hegemónica se traduce, por consiguiente, en el trasfondo fantasmagórico que brinda soporte al *statu quo* y lo continúa (Žižek, 1998). Esta idea queda más sustentada cuando se dice que:

Lo universal es el resultado de una escisión constitutiva, en la cual la negación de una identidad particular transforma a esta identidad en el símbolo de la identidad y completitud como tales; el Universal adquiere existencia concreta cuando algún contenido particular comienza a funcionar como su sustituto (Žižek., 1998: 139).

Entonces, dado el caso, somos capaces de vincular un discurso de connotaciones o denotaciones agresivas, causadas por un factor cualquiera, como un peligro para la identidad en cuestión. Quizás esto mismo sea lo que lleve a ciertos grupos a actuar violentamente en contra de aquello que se considere lo dañino o amenazante para el *statu quo* de la sociedad; que esto sea una mera consecuencia del terror que nos provoca que lo que sentimos nuestro, con lo que nos identificamos y lo que nos une a nuestro entorno natural y social sea simbólicamente deteriorado, minimizado o hasta eliminado.

Aunado a lo anterior, otra cosa que se debe mantener en mente, sobre todo en estos procesos de defender la identidad propia, es el discurso de la multiculturalidad. Žižek (2008), también nos ayuda a comprender cómo la cultura, de manera paulatina, se convirtió en un sinónimo de 'barbarismo', de intolerancia, ya que el identificarse con una, casi automáticamente esa cultura excluye a las demás. La cultura, a través de la injerencia del liberalismo, acarrea ciertos cambios en el punto de vista en el que se aborda; ya no existe la cultura como una norma social o ley, sino que se vuelve algo propio, 'privatizado', una forma de vida particular que se desarrolla de manera cotidiana y no a la luz pública, pues el individuo universal es aquel que rompe con las barreras de su propia cultura.

El sistema internacional, en donde el liberalismo tiene un papel sumamente influyente, es así víctima de los postulados culturales que posee este último. La cultura occidental, en donde se promueve la libertad individual, la independencia y la autonomía y se soslaya el sentimiento solidario, termina siendo aquella gran

privilegiada, ya que acerca al individuo al carácter de universal, de 'tolerante' ante las demás culturas. En cualquier caso, la única manera en la que se refleja intolerancia por parte de la cultura occidental es hacia aquellas culturas que carecen de libertad de decisión, incluso cuando no se dan cuenta de que su propio contexto cultural puede orillar a las personas a tomar decisiones. Esto se observa notoriamente en las mujeres que se ven forzadas por la presión social y los estándares de belleza a realizarse cirugías plásticas para transformar su cuerpo de acuerdo con lo considerado 'bello' por parte de su entorno social (Žižek 2008).

Es por ello por lo que el individuo occidental común (aquel que considera a la libertad, la individualidad y el ejercicio democrático como los valores 'adecuados'), en su intento de promover la multiculturalidad, deviene, al final de cuentas, en querer que la multiculturalidad se perciba de una manera occidental. Cuando esto no se logra, se vuelven legítimas las acciones agresivas e intolerantes, debido a que, según la perspectiva occidental, las sociedades autoritarias que no siguen su punto de vista son un peligro para sí mismas (Žižek 2008).

Así, la idea de multiculturalidad se convierte en un constructo difícil de lograr ya que, desde un principio, se prepondera la carga cultural occidental de la libertad individual, sin comprender que esta misma altera el entramado cultural de la identidad de los individuos de sociedades ajenas a la occidental.

Žižek (2008) pone el ejemplo claro de la decisión de usar la *burqa*⁵ por cuestiones espirituales propias, en lugar de usarla porque la comunidad así lo exige, como una vertiente cultural que se debe respetar. Realmente llegar a desarrollar un pensamiento multicultural verdadero (o intercultural), es un proceso que conlleva mucho tiempo para que legítimamente pueda hablarse de ello. Los países nórdicos, quienes en el ideario popular tienen la postura de incluyentes, no han conseguido el desarrollar aún este pensamiento en la totalidad de su población, lo que trae como consecuencia la discriminación, situación que se abordará en próximas páginas. Por

⁵ La *burqa*, o en español, burka, es la "vestidura femenina propia de Afganistán, y otros países islámicos, que oculta el cuerpo y la cabeza por completo, dejando una pequeña abertura de malla a la altura de los ojos." (RAE, 2017)

ahora, únicamente se toca una idea clave en la formación de identidad nórdica, puesto que en el capítulo siguiente se revisará más profundamente el desarrollo histórico del constructo identitario nórdico.

El excepcionalismo nórdico es un concepto toral dentro de la creación de la identidad nórdica, tanto dentro de los Estados concernientes como en la región nórdica *per se*. Dicho concepto deviene principalmente de las actitudes 'superiores' moralmente hablando y de la continua búsqueda del progreso y la modernización (Browning, y Joenniemi, 2007). Esta, como bien afirma Parker (2002) nace de una 'marginalidad', que no significa necesariamente una debilidad por estar geográficamente alejados, sino por poder aprovechar los beneficios que ofrece el resto de Europa y gozar de una cierta autonomía y libertad de acción. Además, también radica este excepcionalismo en un compendio de características como un tamaño pequeño, competitividad, política llevada a cabo por consenso, la búsqueda del bienestar, entre otras.

Consecuentemente, si los rasgos anteriores nos dan un rápido esbozo de lo que significa el 'excepcionalismo' nórdico, tenemos un eje sobre el cual podemos entender su actuar. Como se dice en la previa revisión al pensamiento tanto lacaniano como žižekiano, recordaremos que el Otro, de manera sincrónica, termina ayudándonos a construirnos. La identidad, nuestra identidad, buscamos proyectarla para que los demás puedan aceptarla.

Esta identificación simbólica žižekiana (Correa, 2010) da paso a comprender el actuar internacional de las naciones nórdicas, en su intento por mostrar su 'superioridad moral', realizando acciones en las que el mundo pueda aceptar dicha proyección. Por consiguiente, las naciones al pasar las fronteras deben explícita o implícitamente hacer visible la congruencia de lo que promueven con sus acciones; por obviedad, no siempre ocurre esto, sin embargo, es innegable que cierto grado de coherencia es necesario para poder establecer una imagen apropiada al exterior y fortalecer la identidad dentro de las fronteras.

Lo anterior lo ejemplifica Parker cuando asevera que:

Su conscientemente compartida herencia socio-política ha, entonces, sustentado varias versiones de una “postura nórdica” para afirmar la diferencia y autonomía *vis-à-vis* con Europa y Occidente en las esferas estratégica, económica, política y cultural (Parker, 2002: 357).

Con el esbozo que se ha dado a lo largo de estas páginas, aunado a la breve ejemplificación del caso nórdico, nos es posible articular algunas ideas importantes sobre la identidad para poder comprender de una manera más profunda el caso de Suecia y su categórico identitario ‘nórdico’. Luego entonces, la identidad es un concepto que está en un continuo proceso de construcción, y que habla de una dialéctica entre el individuo o grupo social, y el entorno en el que se desenvuelve, que se suscita a través de identificaciones con objetos que se encuentran en este ambiente, tanto social como físico, y que definitivamente se solidifica con la aceptación de estos rasgos que el individuo o grupo adoptan como suyos por parte de la alteridad.

Estos rasgos característicos de determinado grupo social se generan de acuerdo con ciertas experiencias vividas históricamente, positivas o negativas, glorias o traumas, que finalmente vinculan a los individuos dentro de un mismo espacio entre sí. Cuando se tienen ciertas características ya definidas como parte de su identidad, surgen estas pulsiones psicológicas que devienen en la defensa o fortalecimiento de la identidad propia, siendo que son una reacción a una amenaza a la misma.

La respuesta para defender o engrandecer el constructo identitario puede ser violenta para con el Otro, tanto explícita como implícitamente, inclusive cuando la amenaza a la identidad no haya sido intencional. De aquí que surjan ciertos grupos en la élite política que busquen defender la identidad nacional de aquellas culturas ajenas a la propia.

A continuación, se procede a revisar el rol de la educación en la formación de identidades y cómo funciona la educación básica nórdica.

1.2 La educación en el proceso identitario

Para este punto es importante, nuevamente, decir que hay una multiplicidad de factores envueltos en la construcción identitaria de los individuos. Las interacciones con el entorno ayudan a moldear al sujeto y generan una identidad que, incluso cuando se encuentra en constante cambio, se caracteriza regularmente por un patrón de actitudes y acciones que, al menos hasta un nivel considerable, se mantienen estables. De más está decir que la educación juega un rol bastante interesante en la formación de la identidad de un individuo y, por tanto, de grupos sociales; esto siendo por su carácter de institución.

Consecuentemente, partimos de explicar cómo se articulan las instituciones dentro de una sociedad. El constructivismo nos dice, en primer lugar, que vivimos en dos facetas del mundo: la primera es física, y la segunda es social. Los individuos que habitan el planeta viven en mundos 'propios', únicos, que son compartidos con los otros a través de la interacción social, del lenguaje. La sociedad forma su propio conjunto de interacciones sociales como un proceso en el que los agentes y sus mundos se hallan en la configuración dialéctica de generarse a sí mismos. Estas construcciones sociales son formadas a través del lenguaje, dado que los agentes, es decir, los participantes dentro de una sociedad, viven en un mundo de lenguaje; este es necesario para expresarse y actuar conforme lo que piensen (Onuf, 2013).

Eventualmente, este actuar constantemente repetido genera prácticas sociales y, como resultado, reglas para establecer el *statu quo* en determinado espacio-tiempo. Las reglas servirán también, para transformar lo material en recursos y, así, controlar y distribuir beneficios, aunque no sea de la manera más equitativa. Sin embargo, dichas conductas están inmiscuidas en todas las sociedades (Onuf, 2013).

Siguiendo el trabajo de Onuf (2013), las reglas pueden surgir de tres tipos de actos discursivos, que se definen en los siguientes:

- Actos discursivos asertivos: Sirven principalmente para informar a los agentes sobre el funcionamiento del mundo y las consecuencias de desobedecer las reglas. Dan pie a la formación de reglas instructivas.
- Actos discursivos directivos: Estos son enfáticamente normativos e imperativos. Proveen información en caso de ser desobedecidas. Generan las denominadas reglas directivas.
- Actos discursivos compromisorios: Son reconocibles en sus efectos, como, por ejemplo, los derechos y obligaciones respecto con otros agentes. También entendidos como 'promesas'. Crean reglas compromisorias.

Estas reglas estarán simultáneamente apoyadas en otras reglas, lo que traerá consigo familias de reglas, y estas, apoyadas en prácticas sociales que le den sustento, devendrán en instituciones. Las instituciones, por tanto, consisten en reglas y prácticas relacionadas, aunque como Onuf afirma: "Con el tiempo, las instituciones trabajan para darle ventaja a algunos agentes a expensas de otros agentes." (Onuf, 2013: 17)

De esta manera, aquellos que son beneficiados por las reglas intentarán perpetuarlas; aquellos que no son tan beneficiados por las mismas reglas, si bien las siguen, existe la posibilidad de que las rompan. Esto terminaría en una reducción de los beneficios que podían otorgar las mismas a cierto grupo de personas; además, lo anterior podría preparar el camino para modificar las reglas a conveniencia de otro grupo, lo que conlleva cambios en las dinámicas sociales (Onuf, 2013).

Hay que tener en cuenta, entonces, que ni reglas ni instituciones son estáticas, y que se modifican de acuerdo a cómo se transforman las prácticas sociales y las percepciones que se tienen sobre las reglas en sí, debido a que las reglas no pueden simplemente regular por sí mismas lo que ocurre en una sociedad, pues de nada sirve tener una regla que no sea aplicable a su contexto.

Ahora, también hay que considerar que el análisis constructivista de Onuf, aunque primordialmente está enfocado a la regulación de las dinámicas

internacionales, como tratados, convenciones y demás, también se debe puntualizar que es posible llevar su análisis fuera del aspecto jurídico de las relaciones internacionales. La educación, según lo que él postula, encaja totalmente en la descripción de las instituciones, e incluso podríamos decir que la educación es una institución compuesta elementalmente de reglas instructivas, que sirven para mantener el orden ya escrito en un determinado grupo social.

Para este punto, se considera a la educación como una institución, en donde nos afirma que la acción pedagógica en sí es una de imposición de una cultura ya legitimada. Lo que, es más: la institución educativa como tal le ha brindado al docente un estatus de autoridad, lo que le permite regular la dinámica comunicativa mediante la cual se envía la información al estudiante. Por tanto, se imponen básicamente las 'reglas' al receptor del mensaje: las formas, el medio, el contenido, y demás. El espacio en el que el ejercicio educativo se desarrolla, tanto a nivel físico como simbólico, respalda la autoridad que posee el profesor con respecto a sus alumnos. (Bourdieu y Passeron, 1990) Como bien postulan ambos autores:

No hay nada de lo que él [el profesor] no pueda hablar, [...] porque su posición, su persona, su rol, implican la 'neutralización' de sus aseveraciones; y también porque el lenguaje puede, en última instancia, [...] servir como un instrumento de encantamiento, cuya principal función sea dar fe e imponer la autoridad pedagógica de la comunicación y el contenido comunicado (Bourdieu y Passeron, 1990: 110).

Consecuentemente, para abordar las dinámicas educativas, habrán de explicarse algunas concepciones que serán de ayuda para posteriores revisiones. El pensamiento de Bourdieu se vuelve vital en este entramado teórico, pues nos generan una perspectiva un tanto crítica sobre la institución de la educación y su funcionamiento como institución de control social.

Para comenzar a entender cómo se configuran los procesos educativos, debemos inicialmente desmenuzar las nociones de campo y *habitus*. El primer concepto, campo, lo podemos conceptualizar como un espacio en el que se gestan interacciones y relaciones sobre algo que se le ha dado un valor por parte de la sociedad, dependiendo siempre de las posiciones que lo delimitan y la variedad de

capitales que poseen los actores dentro de dicho entorno. El segundo concepto, el *habitus*, es una idea que se convierte en un conjunto de características que propician una diferencia para con los demás; es decir, es un cierto modo de actuar, de pensar, que de manera simultánea marca una desigualdad entre los actores de determinado espacio (Santos, 2011).

El *habitus*, pues, nos dice Bourdieu (1977) es una estructura generadora, un principio duradero que propicia la producción de prácticas, que paralelamente tienden a reproducir las condiciones objetivas de su mismo principio generador. De la misma forma, afirma que es producido por las “estructuras constitutivas de un ambiente particular” (Bourdieu, 1977: 72).

Esta idea del *habitus* puede ser notado objetivamente, pero en el mayor de los casos, se maneja inconscientemente, es orquestado en masa, pero sin tener precisamente alguien que lo conduzca. Por tanto, no puede considerarse a la obediencia de las reglas como causal de *habitus*, puesto que, aunque aparente existir para que los individuos lidien con la incertidumbre del futuro, en realidad solamente está determinado por experiencias pasadas. Es este *habitus* el que, a nivel inconsciente, genera las estructuras objetivas para anticipar las reacciones de ciertas acciones (Bourdieu, 1977).

Así, podríamos decir que es el *habitus* la clave para los procesos de transmisión cultural a las nuevas generaciones, y que pueden terminar siendo traumas o glorias escogidos. Es por lo anteriormente vertido que se debe tomar en cuenta la importancia de la reproducción cultural característica de la institución educativa, y lo que a su vez promueve.

Dicho concepto nos sirve, además de para explicar la generación de estructuras sociales objetivas, para poder apreciar dichas interacciones socioculturales. Lo anterior lo hace por medio de la conciencia que tenemos respecto a nuestra posición dentro de la sociedad, de nuestro campo, así como de la posición de los otros dentro de ese contexto. Y esto se observa con la inclinación de los individuos a clasificarse a sí mismos o a los demás en diferentes posiciones

sociales. No quedándonos hasta este punto, el individuo como tal es capaz de distinguir ciertas estructuras o patrones actitudinales, que son el resultado de la percepción de determinadas prácticas sociales. Es el *habitus* el que nos permite discernir fenómenos que consideramos evidentes (Bourdieu, 1989).

Habríamos de tomar en cuenta el valor que posee el *habitus* al momento de la preservación de la identidad del individuo, o del colectivo social, frente a otras identidades. Incluso se podría cuestionar, ¿acaso no es el *habitus*, en cierto grado, una respuesta contingente a la amenaza a la identidad que se gesta hacia un determinado colectivo? Parece que sí es el caso, puesto que es el *habitus* una manifestación estructurada de las transmisiones culturales utilizadas para fortalecer la identidad propia y defenderse de las identidades ajenas. No deteniéndonos en este punto, procederemos a revisar el concepto de violencia simbólica, que está íntimamente relacionado con lo que hasta ahora hemos presentado.

La teoría de Bourdieu, hace uso del concepto de violencia simbólica, que en sus palabras se define como “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas “expectativas colectivas”, en unas creencias socialmente inculcadas.” (Bourdieu, 1997: 173) Inclusive, el autor le compara con la magia, ya que depende de la creencia, o en el caso de la violencia simbólica, de la producción de creencia. También nos dice que nos acerca a la socialización necesaria para que los agentes dentro del contexto adquieran unos determinados patrones de percepción, para poder desencriptar los códigos de las diferentes situaciones y actos discursivos a la que se expongan los individuos, haciendo así que estos obedezcan (Bourdieu, 1997).

La violencia simbólica, continúa Bourdieu (1997), tiene dentro de sus consecuencias, la transmisión y modificación de las relaciones de poder, de dominación; en las relaciones afectivas, además, puede ocasionar que el carisma se transforme en un lazo afectivo. Ejemplifica lo anterior con la idea del sentimiento de deuda que puede provocarse por este tipo de violencia, lo cual es capaz de transformar las interacciones sociales y simbólicas en los grupos sociales.

Aquí debemos detenernos a analizar la relación *habitus* y violencia simbólica. El *habitus*, como mecanismo inconscientemente transmitido en el lenguaje y, de la misma forma, generador de estructuras socio-culturales y perpetuador de las mismas, es una herramienta de control social y configura manifestaciones de violencia simbólica al imponer solamente unos cuantos rasgos seleccionados al grupo social en cuestión.

Ahora bien, tenemos que resaltar que la institución de la educación promueve, hasta cierto nivel, la creación de *habitus* y promueve su continuidad, a la vez que simbólicamente violenta al pueblo. Para este momento, me atrevería a decir que, cuando se ejecuta a manos de la institución formal de la educación, hablamos de una fase diferente de la violencia simbólica, ya que existen ciertas variables que, sin importar los años que hayan pasado, se transmiten sin mayores cambios. La transmisión de este tipo de información la entiendo como violencia simbólica identitaria.

Con este tipo de violencia se quiere enfatizar el contenido que se ha mantenido casi intacto a lo largo de un amplio espacio de tiempo y que fomenta la utilización de contenido para la formación y consolidación identitaria. Lo que es más, la violencia simbólica identitaria yace, en sobremanera, en la construcción mítica tanto de héroes como de glorias escogidas, e incluso podríamos decir que la difuminación de eventos traumáticos, derrotas y demás sucesos que puedan denostar la identidad propia, también se encuentran englobados dentro del concepto. Aun cuando la finalidad de este proceso sea favorecer la cohesión entre los agentes que se hallan inmersos dentro del mismo contexto, al final de cuentas es solamente otra forma de violencia hacia, y control sobre, el pueblo, pues se limitan las diferentes alternativas de rasgos identitarios que puedan surgir y se ofrecen únicamente los que han sido transmitidos generacionalmente.

Una vez articulado lo anterior, partiremos a describir un poco más el proceso educativo, pero basándonos en el pensamiento de Bernstein. Él nos dice que es sumamente importante el lenguaje tanto en el proceso educativo como en la transmisión cultural, que, para este punto, podemos ligar casi intrínsecamente. De

cualquier forma, podemos ver que el lenguaje es el medio a través del cual se interiorizan las estructuras sociales en el individuo. También nos habla sobre los códigos, que los articula como principios que se adquieren informalmente y que tienen carácter de selección y combinación. Este autor nos dice que la identidad, entonces, trabaja bajo el principio de la clasificación, que a su vez se relaciona a la división social del trabajo (Ávila, 2005).

Asimismo, Bernstein nos habla de la escuela como un eje sociocultural que es capaz de transmitir dos órdenes culturales, el expresivo y el instrumental. El primero se arma con la 'ritualización' de las actividades escolares, mientras que el segundo conduce a diferenciar a los individuos, puesto que sirve como instrumento de división del trabajo, lo que significa que también es de control social (Ávila, 2005).

El pensamiento de Bernstein, Bourdieu y Passeron, nos da pie para vincular sus postulados teóricos con el constructivismo dentro de las Relaciones Internacionales. Estos juegos de lenguaje, dinámicas de poder y patrones simbólicos que hemos podido observar en anteriores páginas, nos señalan la preponderancia del lenguaje y el orden simbólico en los fenómenos sociopolíticos, de una manera similar a la mirada constructivista dentro de la disciplina. Considerando la falta de literatura de nuestro ámbito de estudios en cuanto a educación, estos autores permiten ampliar nuestro espectro teórico, con supuestos que van de la mano con el entramado constructivista empleado.

Ubicándonos de nuevo en la función de la educación como mecanismo de control social por parte de los grupos dominantes, se nota la variedad de formas utilizadas para regular el orden social tal y como lo conocemos en los diferentes contextos. El lenguaje, es entonces, el medio por el cual se nos moldea para acatar ciertas reglas que permiten que la sociedad funcione de la manera en que nos hemos acostumbrado, perpetuando así las dinámicas sociales.

Esta preponderancia de los juegos del lenguaje es muy interesante si retomamos al pensamiento lacaniano, en donde vemos que el Otro es el lenguaje y que, en el orden simbólico en que nos desenvolvemos cotidianamente, todo

funciona a través del mismo. Así, la calidad de institución que posee la educación, el poder discursivo que gana, y su amplio desarrollo en las prácticas sociales y lingüísticas hacen de esta un implacable mecanismo de control de la sociedad.

Enseguida, se procede a examinar el tema del modelo educativo nórdico, y haré énfasis en la educación básica y sus especificaciones para empezar a inmiscuirnos en el contexto de esta investigación.

1.2.1 El modelo educativo nórdico

Si bien es cierto que no existe, al menos en un nivel formal, un modelo educativo nórdico, muchos académicos se han visto en la necesidad de formular dicho concepto por las evidentes características que se comparten en los diferentes sistemas educativos de los países denominados como nórdicos. Cabe destacar que la estrecha cooperación entre los mismos ha dado cabida a un cierto grado de homogeneización de sus instituciones educativas, debido a que la educación es una parte clave en el Estado de bienestar nórdico *per se*. Además, la relativa homogeneidad cultural que poseen dichas naciones, junto con la imagen que han proyectado al exterior, les reafirman como líderes inigualables en el ámbito educativo. Por ello, procedo a hablar sobre el modelo educativo nórdico.

Para empezar a comentar acerca del modelo educativo nórdico como tal, primero se abordará el tema del Estado de bienestar, que en definitiva es el que marca la pauta para el enfoque en la educación por parte de los Estados nórdicos. Así, hemos de utilizar la clasificación de Esping-Andersen (1990), en la que se distinguen tres tipos de Estado de bienestar, que son los siguientes:

- Estado de bienestar liberal: Ofrece ciertos beneficios y derechos sociales a la población, pero un tanto limitados, como en el sector salud y el laboral. Está básicamente sujeto a las dinámicas económicas del mercado.
- Estado de bienestar corporativista: Habla de una estructura de clases post-industrial, los derechos sociales proveídos dependen de la clase social de los

individuos. La intervención del Estado solamente se propicia cuando las capacidades de la familia no son suficientes.

- Estado de bienestar socialdemócrata: En este se promueve la equidad sin importar en gran medida los juegos de mercado, cuyos beneficios se distribuyen mejor hacia la clase media trabajadora. Es el 'punto medio' entre el liberalismo y el socialismo.

De esta manera, se deja en claro que el Estado de bienestar nórdico es aquel denominado socialdemócrata, que busca brindarle una cantidad más alta de beneficios a la población. Es aquí cuando se vuelve necesario el destacar las características principales dentro del modelo educativo nórdico para que, conforme se vaya avanzando en la investigación, se puedan tener presentes los valores principales dentro del mismo.

Ahora, cabe aclarar que la educación debe ser vista, en cuestiones de alcance, en al menos dos perspectivas: global y local. Dentro del aspecto global, se reconoce sobre todo el sistema internacional globalizado, en donde hay una interconexión entre diferentes regiones del mundo, ya que los avances tecnológicos y la industrialización se han vuelto piezas de suma importancia en el progreso de la educación e incluso su financiación. En cuanto al aspecto local, lo podemos ver mejor definido en situaciones culturales, y mucho más en el multiculturalismo. Es con la consecución de metas a nivel cultural y social que se puede crear más y mejores recursos, y esto se denota en la práctica educativa (Antikainen, 2006).

En ese sentido, Antikainen (2006) nos dice que el modelo educativo nórdico nos muestra la construcción de realidades nacionales a través de valores locales, pero que busca proyectar una imagen al exterior, mientras se maneja en los parámetros seleccionados por el sistema internacional. Decimos, por tanto, que los valores mayormente promovidos dentro del modelo nórdico son la equidad, la participación, el Estado de bienestar e, inclusive, la búsqueda del progreso y la solución sin prejuicios a las problemáticas para beneficiar a todos. Esta última característica queda igualmente sujeta a la imagen que se ha construido la educación nórdica a lo largo del tiempo.

Además, hay que subrayar el hecho de que los antecedentes de este modelo no surgen de hace pocos años; la educación gratuita en la región, aunque no en su totalidad, data del siglo XIX, lo que nos lleva a considerar fuertemente las profundas raíces que la educación ha tenido en esta zona y el motivo por que se vuelve de tanta relevancia en la actualidad. Por otro lado, se debe recalcar que la formación de los valores nórdicos también tiene un profundo trasfondo histórico y que, en la región, se habla de procesos similares que le dieron homogeneidad étnica y religiosa a este espacio (Antikainen, 2010).

Sin embargo, se entiende que, formalmente, el proceso de construcción de este modelo nórdico comienza con la Gran Depresión (1929), puesto que antes de este momento, se seguían los valores occidentales-liberales⁶ al pie de la letra. Durante todo lo que resta del siglo XX, con ciertos matices históricos que se plantean a mayor profundidad más adelante, se construye el modelo de bienestar nórdico. En la actualidad, no obstante, ha sufrido ciertas fricciones y se ha topado con los principios neoliberales y globalizadores en una mayor intensidad, por lo que ha tenido que adaptarse al entorno internacional para seguir proveyendo de los beneficios característicos de sí a la población.

En estos primeros años del siglo XXI, todavía es posible notar que el acceso a la educación básica es gratuito y firmemente promovido por los gobiernos, para que ningún niño carezca de la misma, ni siquiera en casos donde la familia no tiene los suficientes recursos económicos. No obstante, se debe añadir que las escuelas se han vuelto mucho más homogéneas, al menos en cuanto a posición socioeconómica y rasgos étnicos. Este suceso difiere de lo que se pensaba anteriormente en la época de la post-guerra, en donde se esperaba que hubiese una convergencia de culturas en las escuelas, generando así un aprendizaje más integral (Lundahl, 2016).

⁶ Aquí se hace referencia tanto a los principios de individualidad, libertad y ejercicios democráticos, como a la preponderancia de los juegos de mercado sobre las dinámicas políticas de las instituciones de las naciones.

Paralelamente, se han de describir los rasgos, a nivel fáctico, que posee el modelo nórdico en educación: educación libre de costos en todos los niveles, una educación preescolar sólidamente planificada, integración de estudiantes con discapacidad en aulas ordinarias, nueve o diez años de educación obligatoria, entre otros. En realidad, parece que los países nórdicos se han esmerado bastante en verdaderamente otorgarle beneficios a la población, y aún con los azotes del neoliberalismo, se han mantenido en una posición reafirmada por continuar con este estilo de Estado de bienestar (Lundahl, 2016).

Por último, hay que señalar uno de los atributos más interesantes dentro del modelo educativo nórdico, y que probablemente sea de ayuda para escudriñar la situación que vemos hoy en los países de la zona, y principalmente en Suecia. En párrafos anteriores, se mencionó que dentro de los valores que promueve la educación en *Norden* se encuentra la participación. Es evidente para este punto, mencionar que esta participación es la forma de transmitir también los valores democráticos,⁷ generando un ambiente en donde se puedan contrastar las diferentes opiniones de todos para solucionar problemáticas en conjunto.

Como bien nos dicen Arnesen y Lundahl (2006), los ‘consejos de pupilos’⁸ son obligatorios dentro de todos los países nórdicos a excepción de Finlandia. Este tipo de dinámicas fortalece el compromiso con los ideales democráticos a través de la expresión de ideas, bajo la creencia de que el ejercicio democrático conlleva a resultados más benéficos para todos. Así, la mayoría de los estudiantes de estas naciones suelen participar en este tipo de mecánicas, en donde se promueve la participación de los jóvenes respecto a diversas problemáticas que ocurren dentro del aula.

⁷ En cuanto a los valores democráticos, se enfatiza principalmente la participación ciudadana, el sufragio libre, y la transparencia de los procesos que lleve a cabo el gobierno en sus diferentes esferas.

⁸ Los consejos de pupilos, o consejos estudiantiles, son una herramienta de los docentes para poner en práctica los valores democráticos. En estos espacios, los alumnos pueden expresar sus ideas y emociones para solucionar los problemas que se susciten dentro del salón de clases. (Thornberg, y Elvstrand, 2012) De la misma manera, esta dinámica ha sido criticada por los autores citados, debido a que consideran que es una simulación y que en realidad es un mecanismo para reforzar las reglas dictadas por el docente, y no promueve el pensamiento crítico.

Tras lo que se ha vertido anteriormente, podemos sacar algunos datos importantes. En primer lugar, el modelo de Estado de Bienestar de los países nórdicos es de estilo socialdemócrata, que busca proveer a la población de una amplia gama de derechos sociales sin estar totalmente sujetos a las dinámicas económicas del mercado, y está mejor distribuida en la clase media, que es bastante amplia en la región. En segundo lugar, los valores que se promueven dentro del modelo educativo nórdico, que está respaldado por este Estado de Bienestar socialdemócrata, son principalmente, la equidad, la participación, el bienestar y la búsqueda de soluciones que permitan favorecer a todos sin prejuicio alguno. Y, en tercer lugar, la participación es fomentada por medio de ‘consejos de pupilos’ que los acercan a los ideales y valores democráticos, sirviendo como un acercamiento a la participación ciudadana tal y como se vive en dichos países. Estos valores van a ser cruciales para cuando se revise el sistema educativo sueco específicamente, puesto que estos rasgos han sido compartidos por todos, o al menos la mayoría, de los Estados nórdicos.

1.3 Ambientes multiculturales y discriminación

Para este punto, tras haber articulado algunos aspectos de los procesos de formación y fortalecimiento, e incluso transformación de la identidad, se debe partir a analizar la tercera variable teórica dentro de esta investigación, que es elemental para poder, en capítulos posteriores, adentrarnos más profundamente en lo que concierne al caso sueco. Empero, antes de poder esgrimir una noción sobre discriminación, es de suma relevancia el establecer algunas conjeturas teóricas respecto a la alteridad, elemento que sirve como formador identitario y, de forma simultánea, es el objeto hacia el cual el fenómeno de la discriminación es dirigido.

La alteridad vamos a definirla desde una perspectiva psicoanalítica, en donde el pensamiento de Lacan es toral. A través del pensamiento lacaniano, debemos subrayar que el Otro básicamente impera en el dominio simbólico, ya que es un mundo que funciona por medio del lenguaje, herramienta básica para acercarnos a los demás individuos y, en general, al entorno que nos rodea. Y es que esa idea queda mayormente cimentada cuando se afirma que el sujeto en sí es incapaz de

identificarse solamente con el pronombre personal dentro de una frase; incluso, se puede hablar sin mencionar forzosamente el pronombre personal para saber a qué individuo se hace referencia. A ese nivel es que el lenguaje y, por consiguiente, el Otro, funcionan y determinan al individuo (Lacan, 1970).

Lacan (1970), entonces, no se detiene aquí, y realiza una analogía con la génesis de la numeración, utilizando la fórmula $(n+1)$. Revisando el trabajo de Frege, nos dice que este inicio de los números se da por la existencia del número dos, no del uno. Explica que el número uno, a pesar de 'nacer' antes que el número dos, no existe como tal hasta que el segundo número 'nace' para poderle otorgar efectivamente existencia al primero. A este acontecimiento, le denomina la 'marca', o esa etiqueta que permite dar a conocer el estado de un objeto.

Es así como esta analogía nos aclara la manera en que se debe comprender el papel que juega la alteridad dentro de la configuración del sujeto, que en definitiva es clave para dicho proceso. Ahora, que hay otra idea importante aquí. Nos dice Lacan (1970: 4) que:

La cuestión del dos es para nosotros la cuestión del sujeto, y aquí alcanzamos un hecho en la experiencia psicoanalítica puesto que el dos no completa el uno para hacer el dos, pero debe repetir el uno para que el uno exista.

Se retoma, ergo, que la 'marca' es la idea base para entender la repetición del sujeto inconsciente, ya que es lo que borra la diferencia, y es esa precisa 'marca' la que procede a informar sobre la característica que consolida algo como ese 'algo'. En otras palabras, se afirma que cuando se borra ese rasgo, no solo produce una igualdad que no es aplicable a nivel simbólico, sino que se remueve de dicho objeto o sujeto la característica que lo identificaba como tal. Paralelamente, el Otro queda definido en el lenguaje como un cúmulo finito de significantes; es en este universo discursivo en el que se considera imposible expresar todo, ocasionando que el sujeto se vaya fragmentado, pues es el lenguaje el medio en donde este se desenvuelve (Lacan, 1970).

Con esto se quiere decir que el Otro deviene en las estructuras del entorno en el cual nos hemos desarrollado de forma continua, y que, al final de cuentas, es un factor principal en la formación del sujeto y, sobra decir, que de su fragmentación. El Otro, a su vez, podría considerarse como todo aquello que no es el sujeto, pero con el que este último interactúa dentro de su entorno. Por tanto, por motivos de este trabajo, nos remitimos a considerar como el Otro, desde la perspectiva de una identidad en específico (la del individuo blanco nórdico), a todas las diferentes identidades que cohabitan con la identidad primeramente mencionada, y en especial, a la musulmana.

Ya adentrados en la noción de la alteridad, hay que considerar algunas anotaciones. Hay dos fenómenos en los cuales la población mundial se encuentra inmersa: la globalización y el multiculturalismo.

La globalización es un proceso que envuelve múltiples esferas, como la económica, política, ambiental, social, militar y demás que puedan entrar en esta configuración. También facilita el contacto entre las diferentes culturas a través de los valores humanos 'universales', lo que puede transformarse en un intento de uniformizar las diferentes culturas. El segundo proceso, el del multiculturalismo, es el resultado de migraciones culturales y de personas, lo que trae consigo una encrucijada entre la apertura y tolerancia con el temor de perder los rasgos culturales que definen la identidad propia (Lestinen, Petrucijová, Spinthourakis, 2004).

Ante esto, es necesario rescatar algunos puntos importantes que elabora Žižek, respecto a la tolerancia y la diversidad cultural. Destaca que el racismo contemporáneo solamente nos indica el fenómeno del multiculturalismo que yace en el eje liberal y democrático del sistema capitalista actual. Hace algunas apreciaciones acerca de la 'tolerancia liberal', que respeta al Otro 'folclórico', pero que arremete contra el Otro 'real', que se caracteriza por su fundamentalismo, y este, al mismo tiempo, se caracteriza por su 'violencia', su sistema 'patriarcal', por todo aquello que se opone a los ideales del individuo tolerante que se inclina,

evidentemente, por lo que postula la cultura de Occidente. (Žižek, 1998; Žižek, 2008)

Aunado a lo anteriormente expresado, Homi K. Bhabha (1994) puntualiza algunas cuestiones en referencia al multiculturalismo y, sincrónicamente, a las configuraciones identitarias respecto a la alteridad que se desarrollan en un contexto específico. Asevera que la imagen que se proyecta respecto a nosotros en el exterior depende de nuestras 'discontinuidades', de nuestras diferencias; esta parte alude en definitiva a la presencia de las minorías. "Cada vez más, las culturas nacionales son producidas desde las perspectivas de las minorías privadas de sus derechos políticos" (Bhabha, 1994: 22).

Además, comenta acerca de cómo debe percibirse al Otro, como una negación de una identidad original, para permitir generarle al individuo sus procesos de identificación en terrenos culturales, asociando ya a la cultura como una estructura simbólica con carga histórica. El sujeto del deseo, como se ha explicado en páginas anteriores, no es una entidad completa, sino una que se encuentra fragmentada; este es el mismo caso que el del Otro, que no ofrece más que una fachada de identidad al sujeto. El Otro, de esta forma, ofrece un cierto nivel de objetividad, un parámetro para la identificación, sin embargo, la idea del Otro resulta ser una cuestión de interpretación, que se encuentra sujeta a la persona y el espacio-tiempo en que se realiza la identificación (Bhabha, 1994).

La idea que plasma Homi K. Bhabha, ergo, nos pinta un panorama que haría falta detenerse a observar: el Otro es simplemente un sujeto que, como nosotros, realiza procesos de identificación a través de la información que el entorno le arroja. Este punto, aunque pueda parecer obvio, sirve para resaltar hasta dónde terminan las identificaciones de los individuos, que se quedan con la 'objetividad' que les brinda la alteridad, como si fuera en cierto nivel estático y solamente cambiara en los momentos en que esta representara una 'amenaza' inminente a la identidad que el sujeto ha construido a través de los años. Esta dinámica se aplica evidentemente en los ambientes multiculturales en general, incluyendo la multiculturalidad en los países nórdicos.

Para abordar más incisivamente la cuestión de la multiculturalidad, tenemos que rescatar los postulados de autores como Gunther Dietz. Hasta el momento, se ha hecho uso del término de manera un tanto superficial; empero, se utilizan a continuación dos nociones respecto a este. La multiculturalidad es entendida como simplemente una diversidad cultural, que abarca las esferas lingüística y religiosa: es la multiplicidad de modos de vida que cohabitan en un contexto en particular. Cuando se habla sobre el multiculturalismo, por otro lado, se señala el reconocimiento de la alteridad, de la diferencia, en un estadio normativo sociopolítico, a través de principios de igualdad o de diferencia (Dietz, y Mateos, 2011).

Dichas concepciones, por tanto, nos revelan un escenario un tanto más amplio para describir la relación con la alteridad, pero hay un par de términos que nos esbozan una realidad diferente en cuanto a cómo se interactúa con la alteridad. Estos dos términos son la interculturalidad y el interculturalismo. Aun cuando aparentemente es un cambio de forma, en realidad tienen una connotación diferente. Dietz et. al. (2011), explican que interculturalidad es un fenómeno que hace referencia a las relaciones entre diferentes etnias, que conlleva a la interacción entre diferentes religiones y lenguas. Por otra parte, el interculturalismo, que involucra el aspecto deontológico de la esfera sociopolítica, nos hace alusión a una 'convivencia' con la diferencia, que se rige por los principios de igualdad, diferencia e interacción positiva.

Así pues, la educación debería seguir más las nociones de interculturalidad para que se pueda formar *habitus*, y se proceda a un ambiente de aceptación de la diferencia en la sociedad. A pesar de ello, y de que existen numerosos intentos por reproducir el interculturalismo en los sistemas educativos de muchos países, es una tarea de alta dificultad y que forzosamente requiere de mucho tiempo invertido para una mejor comprensión de la interacción con aquello que es diferente de nosotros. Por este motivo, me veo en la necesidad de explicar la nomenclatura que utilizan Dietz et. al. (2011) para entender las diferentes formas de educar en cuanto al multiculturalismo y el interculturalismo.

En primera instancia, se encuentra la educación asimiladora, cuya finalidad es la promoción de la adaptación cultural al estudiantado. Es por ello por lo que se dice que es una vía de comunicación prácticamente unidireccional, en el que se sobreponen los rasgos culturales de la hegemonía en un intento de 'borrar' o, mejor dicho, ocultar la diferencia. Estas tendencias existen, aunque a veces implícitas, en algunos esfuerzos tanto en la educación multicultural como en la intercultural. La diversidad puede ser tolerada en el transcurso en que esta adaptación realmente se sustenta, puesto que el objetivo es que la población sea homogénea.

En segundo lugar, está la educación pluralista, que se centra en diferenciar o 'biculturizar'. Este tipo de escuelas se guían mediante un principio pluralista en donde se establece que todas las comunidades que sean culturalmente distintivas tienen derecho a una educación particularizada a su caso. Esto se apoya en la 'enseñanza de lengua y cultura de origen'. De esta forma, esta clase de educación sirve para asimilar y legitimar la lengua y cultura hegemónica, y simultáneamente, preservar la lengua y cultura dominada.

En tercer lugar, se halla la educación para tolerar, o para lograr un entendimiento intercultural. Aquí se plantea el primer acercamiento a la educación intercultural, y reúne a educandos tanto de la mayoría cultural como de identidades culturales minoritarias. Esta categoría busca generar una 'pedagogía de la diferencia', que eventualmente se convierte en un intento paternalista por generar tolerancia en la sociedad. Otra vertiente de esta idea es la educación antirracista, que enseña acerca de las estructuras racistas en la sociedad; sin embargo, hay que destacar que este tipo de educación tiende a reproducir el racismo en los educandos, aunque en direcciones opuestas.

Por otro lado, localizamos a la educación para transformar. Esta clase de educación se enfoca principalmente en 'democratizar' las instituciones educativas dentro de un espacio-tiempo determinado. Intenta lograr una concienciación para que la mayoría también ayude a dismantelar las prácticas opresivas y discriminatorias que ejercen las identidades hegemónicas. Retoma la idea de la educación antirracista respecto a la deconstrucción de la idea de 'raza'.

La siguiente categoría es la de la educación para la acción afirmativa y el empoderamiento. Surge como el resultado de los movimientos multiculturalistas una vez que ya fueron institucionalizados. Así, este enfoque educativo se sustenta en la promoción de medidas para contrarrestar las desventajas que tienen las personas por su género o etnia. El establecimiento de cuotas político-educativas es una de esas medidas. Se inclina por empoderar a los grupos que han sido excluidos a lo largo de la historia, pero falla al momento de compartir los estándares que genera con los otros educandos.

Asimismo, tenemos la educación para interactuar mediante el aprendizaje complejo, que rescata la cuestión sobre reunir tanto al alumnado de la mayoría cultural como el de minoría étnica, y también el concepto del empoderamiento, uniendo estas concepciones en el ámbito escolar, al que reconoce como un espacio adecuado para actuar. La herramienta base de este tipo de educación es la diversidad cultural en el alumnado, pues lo aprovecha para promover el diálogo y aprender a negociar y resolver conflictos. Se centra en la formación de experiencias interculturales y aprendizajes cooperativos. Empero, se necesitan cambios institucionales profundos para lograr un resultado eficiente. Se dice que, si se desarrolla adecuadamente, la educación para interactuar es el enfoque que mejor sincroniza el discurso intercultural con las innovaciones pedagógicas que se llevan a cabo en el aula.

Por último, se encuentra la educación para descolonizar, una vertiente que tiene un auge importante en América Latina pero que en realidad no es una perspectiva solamente aplicable en dicha región. Hace hincapié en el sesgo hacia la población indígena dentro del discurso intercultural. Trabaja con una mirada poscolonial, tomando en consideración la importancia de los procesos históricos en la relación entre colonizadores y colonizados.

Es por medio de estas alternativas que se cubre una parte considerable de las perspectivas que abordan a la educación tanto multicultural como intercultural. Con esta base, se podrá revisar respecto a qué criterios trabaja la institución de la educación en Suecia y así trabajar mucho más profundamente la problemática de

la discriminación hacia los musulmanes en la región. Según la información que se ha brindado hasta este punto, podríamos considerar a la educación nórdica dentro de la categoría de 'educación para interactuar mediante el aprendizaje complejo', pero que aún necesita desarrollarse. Uno de los problemas que vimos que enfrentan las aulas en los países nórdicos es la homogeneidad socioeconómica y cultural dentro de las escuelas, lo que es un obstáculo para el desenvolvimiento óptimo de este tipo de educación.

Ahora, es relevante mencionar en este punto que, aunque exista cierta pertinencia educativa en los enfoques ya mencionados, en la praxis es difícil de realizar completamente lo aprendido en el aula. Son este tipo de situaciones las que permiten hablar de un aprendizaje desvinculado. Esto quiere decir, que, aunque esté planeada teóricamente la pertinencia de un contenido, este será difícilmente aplicado debido a que, la misma dinámica sociocultural en la que se desenvuelve, no propicia la aplicación de dicho aprendizaje.

Por consiguiente, únicamente resta desglosar, en este entramado teórico, la concepción de discriminación. Así, la concepción inicial con la que parto es que la discriminación es el fenómeno que consiste en diversas actitudes y acciones que buscan dañar a un individuo o grupo de individuos que resultan, en algún aspecto, ser parte de la diferencia o la alteridad de una sociedad. De esta manera, Pincus (2000) nos divide en tres tipos de discriminación: la individual, que refiere a aquella en que los miembros de un grupo social actúan de manera perjudicial para los miembros de otro colectivo; la institucional, que alude a las políticas y normas establecidas por parte de las instituciones hegemónicas y al actuar de las personas que representan a dichas instituciones, que buscan perjudicar a otro grupo social; y la estructural, que consiste en las políticas institucionales y a los individuos que las aplican que, intentando no perjudicar a otro grupo social, lo terminan haciendo de forma inintencionada.

A esta clasificación, sería adecuado añadirle un concepto propio, que podría considerarse importante para la investigación, y entiendo como sofisticación de la discriminación. Con esto, se hace referencia al papel que juega la educación en la

discriminación, que permite transmutar la discriminación individual a una institucional o inclusive estructural. Este factor puede ser relevante para el caso nórdico, considerando el peso que tiene la institución educativa en su sociedad.

Es la sofisticación de la discriminación el elemento que podría mostrarnos el motivo por el que se generan y se fortalecen los grupos políticos de extrema derecha. Desde la perspectiva española, estos grupos quedan definidos como aquellos que buscan 'reivindicar' la democracia actual a través de la exacerbación de rasgos culturales nacionalistas, con el objetivo de aminorar la gama de beneficios que puedan obtener los miembros de los grupos culturales minoritarios (López, 2016).

Habiendo ya articulado la parte teórica de esta investigación, se procederá en el siguiente capítulo a hacer una revisión histórica de la formación identitaria nórdica y se enfatizarán los momentos clave en el proceso. De esta manera, comprenderemos los rasgos culturales que definen lo nórdico en la actualidad.

Capítulo 2: La configuración histórica de los procesos identitarios nórdicos.

Como se observó con anterioridad, los procesos de identificación suelen ser más complejos de lo que parecen. Muchos factores se pueden ver envueltos al momento de la formación de una identidad, y el devenir histórico de una sociedad, indudablemente, destaca algunos patrones de comportamiento, el desarrollo de diferentes valores y prácticas socio-culturales, así como ciertos prejuicios hacia lo ajeno a ellos.

Para este punto, sería pertinente enfatizar una aseveración que se ha venido realizando durante el trabajo hasta este momento, y que es una cuestión que es vital para mi razonamiento. Los rasgos sociales y culturales que comparte un pueblo no son para nada estáticos y absolutos; por el contrario, son sumamente flexibles y en constante transformación. Es por ello por lo que las interpretaciones que se realizan aquí no se deben considerar la verdad absoluta; son percepciones respaldadas por una base teórica principalmente constructivista y psicoanalítica, así como de los eventos que ocurren en la región.

A continuación, se procederá a realizar una profunda revisión histórica en relación con la historia de las sociedades nórdicas, y se mostrará especial atención a cuatro momentos en los cuales se gesta lo que podríamos considerar hoy como la noción de 'identidad nórdica'.

Estos cuatro procesos históricos son: las sociedades vikingas, que fungen como las raíces socio-culturales que vinculan a los cuatro Estados dentro de la investigación; la Unión de Kalmar, una unificación de los entonces tres reinos escandinavos con la finalidad de reforzar el rol de estos dentro de las dinámicas del continente europeo; el siglo XX, debido a que en este período, los países nórdicos son capaces de proyectar una particular imagen de sí mismos en el escenario internacional, en medio de todos los conflictos que permeaban en la época; y el siglo XXI, más especialmente en la 'crisis de refugiados' que se vive en Europa, ya que funciona como punto de inflexión para el ascenso repentino de los grupos políticos de extrema derecha de la región.

A partir de la revisión, resaltaré ciertos rasgos que, parece ser, son medulares en cuanto a la constitución identitaria del individuo nórdico actual, y nos permitirá transportar dichas variables al análisis de nuestro caso en específico: el de Suecia.

2.1 La herencia vikinga

Antes de comenzar a esbozar los rasgos identitarios que tienen mayor peso en esta época, se debe comenzar por estudiar el término 'vikingo' en sí para evitar caer en ambigüedades. Como bien nos narra Velasco (2012), los vikingos provenían básicamente de las zonas costeras de la actual península escandinava. No solo eso, sino que, además, este término no distinguía diferencia alguna entre un individuo proveniente de un determinado territorio u otro. En otras palabras, era considerado vikingo aquel que hurtaba, saqueaba, o prácticamente, se dedicaba a la piratería.

Esta idea se refuerza al saber que la palabra 'vikingo' era utilizada por parte de los ingleses al referirse a los invasores cuyo origen era Escandinavia. Aunque en realidad esta denominación tendía a variar cuando se cambiaba de nación: para la mayor parte de la Europa occidental, se les conocía como *Northmen* o daneses, incluso eran llamados infieles; los eslavos llamaban a estas mismas personas *Rus*, que era una variante del término finés *Svear*. (Sawyer, 2008) Cabe destacar que, la palabra 'vikingo', difícilmente fue utilizada por parte de este grupo en cuestión para denominarse a sí mismos (Velasco, 2012).

En este punto, ya nos es vital retomar lo explicado en páginas anteriores, respecto a la identificación. Lacan plantea al estadio del espejo, y la fijación en el Otro como señal de que el individuo está, o se percibe, incompleto. Žižek, al rescatar estas ideas lacanianas, nos habla de la identificación simbólica, que es aquella que depende de la forma en la que el Otro nos ve. Como consecuencia, a pesar de que no se autodenominaban vikingos, este grupo ya era parcialmente denominado por el Otro como tal, lo que significaba que su identidad ya estaba siendo delimitada con ese término.

Hay que resaltar también que los vikingos, en definitiva, poseían rasgos que los unían como colectivo social, y practicaban ciertos ritos en común (Velasco, 2012). Es por este mismo motivo que podemos empezar a generar la idea de que, efectivamente, existía un vínculo cultural, una cierta identidad que les definía, incluso cuando eran denominados como tales por actores externos. Esta última idea no es de extrañarse si consideramos el entramado teórico de la investigación, en donde se dice que el Otro es quien formula parte de la identidad del individuo, y, por consiguiente, de la colectividad. Además, Benedict ya nos introducía a la idea de los ritos como parte total dentro de las dinámicas culturales de un grupo, y que eran demostraciones de la identidad cultural del mismo.

Ahora bien, aunado a lo anterior, se deben considerar los motivos que desencadenaron la expansión vikinga. Entre lo que se postula al respecto, podríamos destacar algunas razones que los llevaron a surcar los mares. En el caso de lo que ahora conocemos como Dinamarca, por ejemplo, se generó un problema demográfico ocasionado por el aumento de la población rápidamente. Esto pudo haber orillado a los vikingos de la región a buscar nuevos territorios para conquistarlos y poder superar estas dificultades. En cuanto a las demás regiones dominadas por vikingos, el crecimiento demográfico no es de tales magnitudes que insten a buscar expandir su territorio, entonces es posible que la expansión vikinga también haya sido basada en una simple búsqueda de riqueza (Sawyer, 2008).

Empero, la riqueza no era la única consecuencia que traía consigo la expansión, sino que se encontraba también como razón de suma relevancia el prestigio. Y es que un vikingo que realizaba su labor pirata en altamar, en algún punto podía alcanzar el reconocimiento por parte de su pueblo como un guerrero talentoso, con habilidades excepcionales y de innegable coraje. Aquí, debo subrayar, existe una situación más que atraía a los individuos a la piratería, que es la de los exiliados políticos. Estos individuos podían optar por convertirse en piratas con la esperanza de reunir guerreros que les volvieran asequible el poder dentro de Escandinavia, o bien en el exterior como conquistadores (Sawyer, 2008).

Desarrollando la idea aún más, es necesario tener en consideración la relación que se suscitaba con el resto del continente. El comercio cada vez cobraba mayor importancia en las relaciones de las naciones de la Europa occidental y del norte, situación que tuvo un impacto en la piratería, lo que llevó a un incremento de esta actividad desde finales del siglo VII. Escandinavia se vio imbuida en el desarrollo que compartía Europa en dicho entonces, y el comercio de pieles era una de las principales actividades económicas que se propiciaban en esta temporalidad (Sawyer, 2008).

Era, de cierta manera, comprensible el hecho de que el comercio influyera en el aumento de ataques de piratas vikingos. Entre mayor era la importancia de los vínculos comerciales entre los países, también se familiarizaban aún más los vikingos con los barcos comerciales europeos, contribuyendo así con la mejora de la naval vikinga al implementar la vela en sus barcos como método de propulsión. El contacto con los mercaderes de Europa occidental fue, a su vez, un evento que repercutió respecto a la información que se tenía sobre dicha parte del continente; es mediante este contacto como se enteraron los vikingos de los diversos conflictos en los que los demás países se hallaban inmersos, y aprender cuáles, al final de cuentas, les permitía a los países escandinavos obtener beneficios (Sawyer, 2008).

Adicionalmente, los vikingos tomaron ventaja de la cercanía con el Mar Báltico, en donde tenían una influencia masiva, deviniendo en un mayor número de ataques piratas hacia los buques mercantes. Esta situación tenía, por obvias razones, implicaciones políticas. Los reyes daneses, sin lugar a duda, eran entre los escandinavos aquellos que verdaderamente podían ejercer un mayor poder y control en la región. Ya se mencionó anteriormente que volverse pirata era una de las elecciones de aquellos que estuvieran sujetos a exilio político. Este hecho evidencia la conexión que existía entre piratas y élites vikingas. No obstante, se debe denotar que mientras por un lado existía cierto lazo entre la élite y los piratas, en realidad no había un control del problema de la piratería hasta posteriormente; aun así, debido al poder que ejercían en la zona, los reyes daneses conocían las rutas de comercio y, consecuentemente, las rutas 'seguras' eran las que llegaban a

territorio danés. Inclusive, los daneses ofrecían protección a los barcos para que pudiesen negociar con los comerciantes de manera adecuada (Sawyer, 2008).

Lo previo puede ser vinculado con algunos de los postulados de Bourdieu, como el de la violencia simbólica. Así, el prestigio se vuelve un motor para poder crecer en su fuerza naval, puesto que se les fue transmitido a los individuos que el camino para recuperar su honor era este; la vía se les había sido impuesta, sin que ellos pudiesen escapar de este destino. Así es como el *habitus* se generó de manera inconsciente, y se establecieron prácticas como reacción al mismo. Este *habitus* también puede ser representado en las zonas seguras para comerciar, y cómo dicho beneficio que obtenían los reyes daneses era resultado de las prácticas sociales que imperaban en la zona, sobre todo la piratería. Las élites, pues, habían impuesto una determinada interacción social, generada por *habitus*, y gracias al vínculo particular con los grupos piratas.

Se marca que el inicio de la era vikinga se remonta al año 793, y llega a su fin con la cristianización de la Europa nórdica, es decir, aproximadamente a finales del siglo XI (Velasco, 2012). Podríamos afirmar que los vikingos tendieron a aprovechar las problemáticas que se generaban en Europa Occidental. Regularmente se encontraba, dentro de sus objetivos, la conquista de territorio inglés y de los francos. Es a través del deseo de adquirir prestigio que las armadas vikingas reunían, o por lo menos intentaban, reunir a una cantidad considerable de guerreros habilidosos. Sin embargo, los vikingos, tras numerosos esfuerzos, se vieron en la necesidad de retroceder a sus territorios, siendo que para inicios del siglo X, las posibilidades que tenían de expandir su territorio eran casi nulas, hasta el punto en que los ataques piratas fueron cediendo paulatinamente. Esto también puede deberse a que los líderes escandinavos se tuvieron que enfocar en conflictos que ocurrían dentro de sus propios territorios (Sawyer, 2008).

Aunado a lo anterior, se debe decir que el papel de Escandinavia fue de una importancia considerable también hacia el Este, debido a que fungieron como intermediarios comerciales y financieros entre los pueblos islámicos y Rusia. Prueba

de ello son las grandes cantidades de monedas provenientes de territorios islamizados encontrados en la región nórdica (Sawyer, 2008).

Tras haber realizado un bosquejo de la expansión de los vikingos dentro de la Era Vikinga, se vuelve una parte clave dentro de esta investigación el abordar las generalidades de la cultura vikinga, ya que nos refleja los modos de vida, algunas ideas esenciales, comportamientos relevantes y demás cuestiones que nos permiten ahondar en la perspectiva que poseían los vikingos respecto con su entorno. Aun cuando los intentos expansionistas en la Europa Occidental fueron eventualmente nulificados, no por ello podemos desechar el legado vikingo, tanto para el interior como para el continente europeo. Es en este razonamiento donde yace una fuerte base sociocultural que nos dará pie a comprender, al menos en una parte, las dinámicas que recientemente se han visto en la zona y que son desmenuzadas en posteriores páginas.

Para comenzar a resaltar las cualidades más destacadas dentro de la sociedad vikinga, me gustaría enlistar las nueve noble virtudes de los vikingos, que resalta Velasco (2008):

- Autodisciplina: Consiste básicamente en ir en contra del desorden tanto en el interior del individuo como en su entorno, y que favorece el crecimiento personal del mismo.
- Autonomía: Resalta la capacidad de actuar de manera libre, siempre y cuando se tenga la personalidad y el juicio necesarios para hacerlo.
- Coraje: Una virtud de gran importancia para los vikingos, que implica tener el valor y la audacia para luchar por las convicciones propias.
- Honor: Indica, a rasgos muy generales, el actuar de manera noble y siempre coherentes con los principios y valores que se posean.
- Hospitalidad: Enfatiza la importancia de compartir los bienes con los demás, sobre todo con los viajeros que lleguen a visitar.
- Laboriosidad: Principalmente se enfoca en estar siempre activo y trabajar con el mayor esmero posible.

- Lealtad: Señala que se debe siempre ser fiel a uno mismo, a la familia, a las amistades, y demás grupos de los que se sea miembro. También se debe mostrar lealtad a los dioses.
- Perseverancia: Alude al hecho de intentar hasta poder conseguir los objetivos que se planteen, hasta que estés satisfecho con que lo que hiciste estuvo bien hecho.
- Sinceridad: Refiere a ser honesto en dos sentidos, con uno mismo y con los demás.

Esta puntualización de valores nos deja ver la importancia que, entre otros aspectos, se aprecia el sentido de pertenencia a un determinado grupo: un vikingo noble es aquel que practica estas virtudes y que, al mismo tiempo, lo realiza en beneficio de su comunidad. Además, refleja la relevancia que tiene el adquirir una cierta estabilidad moral y emocional, y se deja en entre visto la aceptación de las culturas ajenas a la vikinga.

Asimismo, no es el único autor que alude a que la cultura vikinga tuviera estos rasgos. Citando a Roesdahl y Sorensen “la cultura de la era vikinga era fuerte, independiente, rica en tradiciones y vibrante. Era buena copiando, adaptando, desarrollando y creando – y las ideas extranjeras podían ser incorporadas o rechazadas” (2008: 121). Queda claro, entonces, que la cultura vikinga estaba siempre abierta a cambios que, de una u otra manera, trajeran beneficios para la sociedad. Esto nos habla de un contraste, en donde lo ajeno no termina siendo algo sujeto a la reprobación de los individuos, sino que se ve como una situación que puede aprovecharse.

También es destacable que, debido al constante contacto que tuvieron los vikingos con mercaderes y demás personas extranjeras, además de aquellos que viajaban constantemente, hacía que estuvieran bien informados sobre una amplia gama de nacionalidades, entornos y culturas diferentes. No solamente eso, sino que parece que la ‘tolerancia’ hacia otras culturas era posiblemente uno de los rasgos que destacaban a los pueblos escandinavos, ya sea cuando se tratase de asuntos comerciales o cuando llegasen a un territorio a colonizarlo (Roesdahl et al., 2008).

Era innegable que existían raíces culturales en la Escandinavia de la era vikinga, a excepción de las regiones finesas y Sami. La elaboración del barco, los variados recursos naturales, entre otras cosas, fueron claves para el crecimiento de la cultura vikinga y su expansión territorial. Así, por un lado, Dinamarca se posicionaba como el vínculo entre la Europa Occidental y la región del Báltico; Noruega, por otro lado, tenía conexión territorial con Suecia, y se ligaba con las costas de la Europa Occidental y las islas británicas; a la par de estos dos, Suecia se acercaba a la parte oriental de Europa, específicamente a la zona del Báltico, Finlandia y Rusia (Roesdahl et al., 2008). En próximas páginas, se profundizará acerca de la herencia sueca a Finlandia y cómo influye tanto que se engloba a Finlandia dentro de la construcción de la noción de los países nórdicos.

Mapa 1
Migraciones de los escandinavos en la Era Vikinga



Nota. Recuperado de Enciclopedia Britannica (s.f.).

Ahora bien, otro punto del cual se debe de hacer mención es de la forma en que estaba construida la moralidad nórdica. En realidad, no existía un patrón específico que indicaba cómo se debían comportar ante una situación específica, sino que se versaba en dos concepciones básicas: el honor y la libertad. Esta última idea entendida como la autodeterminación dentro de los márgenes de la comunidad (Roesdahl et al., 2008).

El honor indicaba respeto de parte de los otros y hacia sí mismo. De la misma manera, no existía un poder centralizado dentro de la sociedad, sino que cada quién buscaba defender a los suyos, o al menos demostrarlo. Así se ganaba el apoyo de los demás, puesto que el honor no era una característica individual, sino que era compartida según los círculos sociales a los que se perteneciese, llámese familia, asamblea o como fuese. La falla de un miembro del colectivo suponía un daño al honor de la colectividad en sí (Roesdahl et al., 2008).

Aparte de lo anteriormente explicado, la venganza se volvía el mecanismo para tomar justicia por cualquier perjuicio realizado al honor del grupo, y no necesariamente se vengaba el individuo afectado, sino cualquier miembro del colectivo, ya que así se restauraba el balance. No buscar la venganza podía conllevar a la pérdida del honor, y era un concepto que ayudaba parcialmente a mantener la paz dentro de la comunidad (Roehsdahl et al., 2008).

Una vez más, las ideas de violencia simbólica y de *habitus* salen a la luz. La venganza, se volvía una herramienta que no solamente fungía para restaurar la estabilidad del colectivo, sino que causaba un daño a nivel simbólico, puesto que era la forma mediante la cual se mantenía el pueblo vikingo con el statu quo estable, cuyo principio generador era el transmisor cultural inconsciente del *habitus*. Incluso podríamos esbozar que la idea de la venganza predisponía a la agresividad lacaniana, como una forma de defender la identidad propia, y que, hasta cierto punto, podría sentar bases para comprender las acciones tomadas por los gobiernos nórdicos respecto a la migración de musulmanes en la primera mitad de la década del 2010: la identidad propia se ha visto dañada, amenazada, por lo que la venganza reivindicaría la estabilidad para la sociedad per se.

El panorama que se nos pinta acerca de los lineamientos que todo vikingo debe perseguir, así como diversas situaciones socio-culturales y referentes morales, difieren en gran medida a la idea del vikingo que se proyectó durante la época y que, aún hoy en día, se ve reflejada en el estereotipo que visualizamos cuando nos viene a la mente la palabra vikingo. Aquellos individuos bárbaros, sedientos de sangre, asesinos, ladrones y saqueadores, únicamente muestran una parte de la comunidad vikinga, y es que en gran medida se debió a que aquellos que tenían el sistema de escritura más formalizado y mayormente estructurado, eran justamente las culturas ajenas a los mismos, en especial, los ingleses (Roesdahl et al., 2008).

Es de esta forma que, por muchos siglos, la imagen del vikingo agresivo perduró hasta configurar una imagen considerablemente prejuiciada de lo que fueron en realidad. En otros términos, parte de la imagen que se proyectó en relación con la identidad vikinga, una vez más, como nos indicaron vehementemente Lacan y Žižek, fue construida por el Otro, predisponiéndonos a volverlos una clase de bestias en nuestras mentes, que solo fueron corregidas tras la llegada del cristianismo a la región.

2.2 La Unión de Kalmar

Antes de comenzar a abordar el proceso político que significó la unión de Kalmar, debemos dar una contextualización sobre lo que ocurrió antes de llegar a este punto, es decir, la transición de la era vikinga a la etapa de la unión de Kalmar. Como se menciona en páginas anteriores, las sociedades vikingas llegaron a su fin tras la cristianización de los territorios. Este proceso es muy importante de analizar, al menos a grandes rasgos, para poder comprender la perspectiva de las élites escandinavas del momento y notar los cambios culturales que se fueron generando a lo largo de este período. Si bien sería incorrecto afirmar que la cultura vikinga ya no tuvo impacto en las sociedades posteriores, se debe resaltar que la adopción de una religión diferente sí conllevó a la variación de algunas dinámicas socio-culturales que permeaban en la región.

Así pues, podemos empezar a hablar de una presencia cristiana notoria en la región hasta el siglo IX. Las primeras misiones se dan a principios de ese mismo siglo, y es en Dinamarca donde se comienza a proliferar la religión cristiana. Tras la muerte del rey Godfred, quien estaba totalmente en contra del pueblo franco y su religión, algunos de sus hijos, en especial Harald, dio la bienvenida a la doctrina cristiana. Es de esta forma en que Harald acepta ser bautizado, ganándose así el apoyo de los francos. Eventualmente, se empezó a incurrir en el territorio sueco, con el fin de empezar a promover la religión. Esta tarea fue llevada a cabo por un monje llamado Anskar, quien fue uno de los primeros misioneros cristianos que tuvieron un impacto en la región, y que incluso consiguió elevar algunas iglesias en ciertas ciudades (Sawyer, y Sawyer, 2008).

No obstante, en el año 845, el rey danés Horik atacó y saqueó la ciudad de Hamburgo, destruyendo de paso la catedral de la ciudad. Este ataque tuvo una carga simbólica muy pesada, puesto que el cristianismo se había presentado como una religión de poder y éxito. Paradójicamente, este suceso se volvió benéfico para Anskar, ya que muchos daneses que atacaron ese mismo año la ciudad de París enfermaron. Ragnar, quien lideraba a esos guerreros daneses, consideró que el motivo de la enfermedad yacía en el ataque que se había realizado en contra de la iglesia de San Germán. El miedo que provocó en el rey Horik esta serie de acontecimientos, además del aumento de poder económico de Anskar, conllevó al acercamiento entre estos dos personajes, y con ello, a vincular a Escandinavia paulatinamente con el cristianismo (Sawyer et al., 2008).

Incluso cuando no todas las iglesias establecidas en Suecia y Dinamarca permanecieron de pie, se dice que hubo tolerancia a las misiones cristianas que Anskar promovió, y que dicha actitud se prolongó al menos hasta mitad del siglo X. Sin embargo, un punto que me parece necesario mencionar es que la mayor parte de las conversiones de vikingos al cristianismo se efectuaron fuera del territorio. Los vikingos, se apunta, debieron quedar impresionados con las riquezas y los complejos rituales desarrollados en las iglesias francas y británicas, tanto que cuando los vikingos llegaban a acuerdos con líderes cristianos, el bautismo fue

aceptado casi con normalidad. A pesar de que no todas las conversiones fueron permanentes, hubo muchas que sí se realizaron con sinceridad, y para el siglo X, la mayoría de los escandinavos que se asentaron en la Europa occidental ya eran cristianos. Para los siglos X y XI, no solamente se llevaron las misiones cristianas hacia los daneses, sino que se buscó llegar a más regiones de Escandinavia, como Noruega (Sawyer et al., 2008).

Hay que puntualizar que los eventos descritos con anterioridad, son de relevancia considerable, sobre todo teniendo en cuenta los planteamientos de Cassirer acerca de la construcción mítica de los sucesos, en donde los resultados de las batallas se interpretaban como señales divinas, y la parte ritual cristiana tan deslumbrante reforzaba la idea de que la religión de los nórdicos perdía la identificación de su pueblo, siendo que este último se empezaba a vincular con el cristianismo.

Aunado a esto, la transición religiosa de los vikingos se configuraba así debido a lo que nos decía Bloom (1990) acerca de la pulsión de mantenimiento de la identidad, que cuando era rebasada por las circunstancias, podía resultar en un cambio de los procesos identitarios del colectivo per se. Cuando el cristianismo rebasó la religión de los vikingos, el efecto (aunque de manera paulatina) fue cambiar ciertos patrones socioculturales y adaptarlos lentamente, para evitar perder su identidad.

Una vez que ya se había demostrado tolerancia hacia el cristianismo, había llegado el momento para aceptar la conversión públicamente y dejar atrás las tradiciones antiguas hasta el grado de, si no eliminarlas, convertirlas en meras supersticiones; ese proceso comenzaba en conjunto con la expresa aceptación del cristianismo por parte de los monarcas. Es así como Harald Gormsson se convirtió en el primer rey en ser bautizado, y es conocido como aquel que convirtió a los daneses en cristianos. Aunque esto no significó un abrupto cambio de religión por parte de la totalidad de la población, para fines del siglo X los entierros paganos ya no eran llevados a cabo, lo que demuestra una transición religiosa cimentada (Sawyer et al., 2008).

Y es que como se planteaba en el primer capítulo del trabajo, con las ideas de Onuf, el constructivismo claramente nos da la posibilidad de entender la importancia de las interacciones sociales y la configuración de los 'mundos' dentro de las sociedades, que fue tal que llevó al rey Harald a cambiar de religión e instaurar al cristianismo en su pueblo. Fenómenos tan importantes como la transición religiosa, abren la oportunidad de comprender el actuar de los escandinavos a lo largo de la historia tanto local como internacionalmente, y con el constructivismo, dicha tarea se vuelve más sencilla.

Con el paso del tiempo, los daneses empezaron a solicitar obispos ingleses para trabajar en Dinamarca, lo que devino en la construcción de iglesias, siendo que la primera en Escandinavia se construyó en la ciudad de Lund (ahora ciudad sueca), alrededor del año 990. Hay que decir que, sin embargo, se ha encontrado evidencia de que, en Noruega, alrededor del 950, se estableció una iglesia cristiana; esto indicaría que el hijo del rey Harald Finehair, el rey Håkon en Noruega fue el primer rey en la región que profesaba el cristianismo. Esto último no significa que Håkon haya impuesto la religión como tal, ya que fue considerado tolerante respecto a este rubro. Quien sí hizo lo contrario, y es debido a él que se cristianizó gran parte de Noruega e Islandia, fue Olaf Tryggvason (Sawyer et al., 2008).

En el caso sueco, se tardó más que en Noruega y Dinamarca la aceptación formal de la religión cristiana en el país, siendo Olof Skötkonung el primer rey reconocido como cristiano en el año 1008, aunque se dice que su conversión fue realizada en el año 995. Los rituales paganos se dejaron de hacer, en ciudades como Uppsala, hasta más o menos el año 1080, aunque en lugares como Västergötland, se aceptó el cristianismo casi en paralelo con Dinamarca (Sawyer et al., 2008).

El cristianismo ya había sido establecido en una gran parte de la población escandinava, y trajo consigo cambios en las interacciones de los individuos. La concepción moral se modificó, los centros ceremoniales fueron olvidados o destruidos y en su lugar se construyeron iglesias, y las dinámicas de poder eran distintas. Las reglas instructivas y directivas, que mantenían el statu quo, como nos

decía Onuf, se transformaron porque las prácticas sociales y las relaciones de poder ya no eran las mismas que antes; aquellos en el poder las modificaron para que, para su beneficio, pudiese mantenerse un cierto orden y no deviniera en un cambio mayor en las estructuras políticas.

En cuanto a la organización inicial eclesiástica, los obispos, regularmente provenientes del extranjero, eran los principales agentes en los procesos de cristianización, siempre bajo el mando de la institución de la iglesia o la autoridad papal. Aunque en un principio estaban solamente bajo el resguardo de las élites, con el respaldo de los reyes, eventualmente se vieron incluidos en posiciones políticas, y eran de considerable importancia dentro de los séquitos de los reyes. También se dio un paralelismo entre dos lenguas diferentes, el latín, utilizado por la Iglesia, y la lengua escandinava con su escritura a través de runas (Sawyer et al., 2008).

Inicialmente, las misiones buscaban demostrar que el Dios cristiano era más poderoso que las demás deidades, estas últimas no siendo consideradas como divinidades, sino como demonios. Las fallas de la iglesia en ataques contra catedrales se comprendieron como castigos divinos causados por haber pecado, mientras que las victorias en nombre de Dios eran prueba de su supremacía (Sawyer et al., 2008). Lo anterior daba una solidificación a nivel mítica a la nueva religión que se practicaba en la región, lo cual, reforzaba su aceptación por parte de los individuos.

En este momento, se comenzará a profundizar sobre la relación que tiene Finlandia en la historia nórdica. Como bien se sabe, el caso de Finlandia es particularmente especial debido a su posición geográfica, que lo convierte en el punto intermedio entre la zona de influencia vikinga y la rusa.

Mapa 2

Ubicación geográfica de Finlandia



Nota. Recuperado de Peabody Institute Library, 2016.

Sin embargo, cuando el Reino de Suecia impuso su voluntad en la parte centro-occidental de Finlandia y la convirtió en una provincia más del reino en 1323, supuso una influencia de la cultura escandinava considerablemente fuerte. A través de la era de las cruzadas, que sucedió del año 1150 al 1323, fue como Suecia empezó a promover el cristianismo dentro de la región, y cuya aceptación fue realmente difícil. El dominio sueco hacia Finlandia hizo que se enraizara el ordenamiento jurídico y social que caracterizaba a Escandinavia. En posteriores siglos, aproximadamente el XVII y XVIII, Suecia adquirió un poderío mayor, que funcionó para expandir su control sobre la Finlandia oriental (Zetterberg, 2017; Viikuna, Eilola, Hakanen, y Lamberg, 2012).

Es a partir de lo anterior que contamos a Finlandia como parte de la Europa nórdica; si bien eso no significa la desaparición de la identidad y cultura finesas, sí demuestra un vínculo y hasta cierto punto un sincretismo entre ambas formas de vida, debido en sobre manera al extenso período en el que Finlandia se mantuvo bajo el régimen sueco.

Una vez habiendo aclarado cómo se articulaba el contexto nórdico en ese momento, y los procesos de cristianización que fueron elementos fundamentales

dentro del estilo de vida que se vivía en la zona, se abordará en qué consistió la Unión de Kalmar, y cómo pudieron temporalmente unirse a nivel político, debido a la -un tanto homogénea- identidad cultural que compartían los países.

El proceso de consolidación de los reinos escandinavos, durante los primeros siglos de la segunda mitad de la Edad Media, significó un enorme avance en la región y, eventualmente, pudieron enfocarse más en los asuntos que ocurrían al exterior de los territorios nacionales. Durante el siglo XIV, o al menos durante la mayor parte de este, se gestaron ciertos ajustes a nivel político y jurídico que fueron relevantes para la unificación que se avecinaba (Schück, 2008).

Dentro de Noruega, el ascenso al poder del rey Magnus Eriksson en 1319, fue consecuente con la ley de sucesión y no tuvo mayores problemas en su relación con Suecia. La asamblea nacional dejó de existir, y en su lugar, se instauró el Consejo Real de obispos, magnates y oficiales reales, que actuaron como el Consejo del Reino mientras el rey cumplía la edad necesaria para ejercer su derecho a gobernar. Se mantuvo como en un principio el mandato Corona-Iglesia, aunque actuaban de manera independiente: cuando una institución se ‘relajaba’ en cuidar sus labores, la otra mantenía el orden como normalmente. Esto devino en que la Corona paulatinamente perdiera cierta autoridad (Schück, 2008).

En cuanto a Dinamarca, se estableció el *Danehof*, una asamblea que fungiría como la máxima entidad política y legal, pero debido a las tensiones persistentes entre la Corona y la aristocracia, realmente duró poco en funciones propiamente importantes. Sin embargo, tras algún tiempo, el Rey Valdemar IV empezó con ciertas políticas que tuvieron mucho apoyo de la sociedad. El *landfred* era un acuerdo entre el rey electo y el pueblo representado por obispos y la nobleza, en donde se acordaba el compromiso del rey por velar y respetar las leyes, y anualmente constituir el *Danehof* (Schück, 2008).

El caso de Suecia es bastante similar al danés. Se comenzó a hablar de una asamblea que pudiera reunir a ‘representantes’ de la sociedad, es decir, de las élites económicas, políticas y eclesiásticas, para que tuviera un amplio peso a nivel

político y jurídico. El rey Magnus, al igual que Valdemar IV, estableció una especie de contrato social en el que se comprometía a velar por la integridad del pueblo, y el establecimiento de un consejo que se asemejaba al *Danehof* (Schück, 2008).

Así, algo que parece una constante dentro de las sociedades nórdicas, a diferencia de lo que acontecía en grandes partes de la Europa occidental, era que no existían grandes parlamentos o asambleas, sino que permeaban más los consejos compuestos por aristócratas y clérigos, siendo que estos funcionaban como una herramienta del rey y como una representación de la comunidad del reino en cuestión (Schück, 2008).

Como podemos ver, la similitud de procesos socioculturales que se vivían en *Norden*, trajo consigo resultados parecidos en los diferentes territorios. Aunque como se verá más tarde, Escandinavia se centrará en sus territorios nacionales en décadas posteriores. No obstante, a continuación, se plantearán los procesos de vinculación y unificación política. Las reglas e instituciones elementalmente instructivas serán un punto toral para dicha unificación, aunado a que el *habitus* había generado prácticas sociales compatibles a lo largo de Escandinavia.

Los cambios políticos que acontecieron, en definitiva, mostraban una cierta tendencia a la homogeneidad, evidentemente con sus respectivos límites. Pero estos cambios tuvieron otro motivo: la peste negra. Esta pandemia afectó de manera severa a la población de los tres reinos escandinavos, lo que devino en la necesidad de unir fuerzas para sustentarse como un actor significativo en Europa y perder cierta vulnerabilidad que acarrió semejante evento (Jespersen, 2003).

Entonces, la Unión de Kalmar se traduce como el resultado de la suma del impacto de la Peste Negra en la región, y de la transición política que los llevó a facilitar el acercamiento dentro de un solo régimen. A continuación, se procede a examinar, enfocándome en la situación política de la Europa nórdica, el desarrollo que tuvo la Unión de Kalmar durante cerca de un siglo de duración.

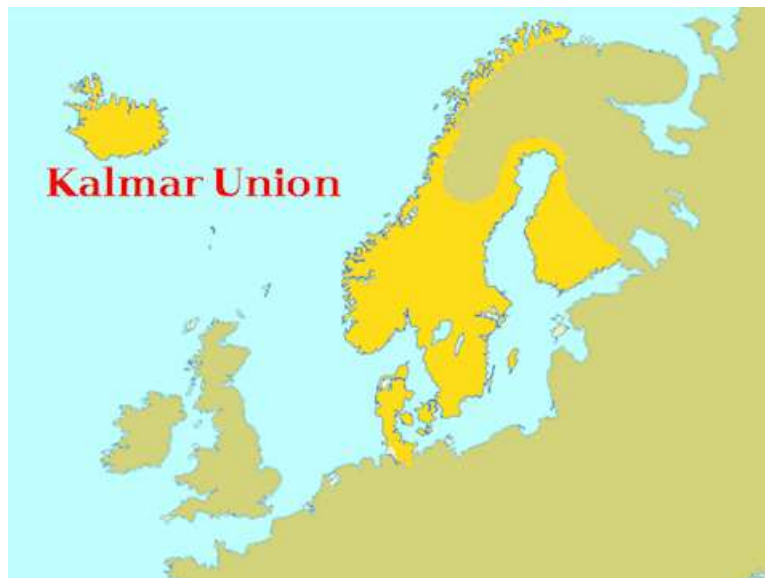
Esta unificación surgió a partir de dos documentos importantes: el primero es el Acta de Coronación; el segundo es el Documento de la Unión. El Acta de

Coronación comprometía a los reinos de Noruega, Dinamarca y Suecia, por voluntad propia, a obedecer todo lo que el rey dictase, y este último, a su vez, se veía obligado a hacer todo que debiese por su pueblo. También se cedía el control sobre todos los castillos a los reyes en turno, cosa que no se cumplió en su totalidad. El Documento de la Unión es, por otra parte, un acta diplomática 'incompleta' que atestigua un tratado sobre gobierno y velar por la relación entre los reyes y el pueblo de los tres reinos (Schück, 2008).

Aquí, una vez más, tocamos el pensamiento constructivista de Onuf, y la importancia de las instituciones. Estos dos documentos podrían entenderse, ergo, como actos discursivos promisorios, en donde se establecen los derechos y obligaciones de los agentes en cuestión. Sin embargo, debido a que las prácticas sociales en los diferentes territorios escandinavos eran parecidos, no podríamos decir que se haya gestado un cambio radical a nivel institucional, sino que solamente se ajustaron algunos detalles para unificar los gobiernos. Lo que era un evento jurídico importante, se traducía como, quizás, un efecto inevitable de la similitud de los procesos socioculturales nórdicos.

Mapa 3

Territorio de la Unión de Kalmar.



Nota. Recuperado de GlobalSecurity.org (s.f.).

Es a través de estos documentos que Margrethe, la hija de Valdemar IV, fallecido rey danés, tomó el trono como la reina de los tres reinos en el año de 1389. Por medio del Acta de Coronación, quedó establecido que la sucesión se vuelve hereditaria, lo que eventualmente trajo fricciones entre los reinos. Margrethe, pues, puso como siguiente en el trono noruego a su sobrino nieto Erik, quien con el paso del tiempo se convertiría en rey de los tres reinos. Ambos pusieron mayor peso en lo que dictaba el Acta de Coronación, que en lo que las constituciones de los diferentes reinos decían acerca de la sucesión (Schück, 2008).

El consejero y tesorero que estaban bajo el cargo de Margrethe en Dinamarca, le apoyaron para estrechar relaciones entre los tres reinos. La reina, la mayor parte del tiempo, asentó su gobierno en Dinamarca. La cancillería en Noruega se concentró más en asuntos jurídicos y legales, como si se tratase de la consejería de la corte de Dinamarca. El rey Erik fue ayudado por Margrethe y aconsejado por ella debido a la juventud e inexperiencia del monarca, enseñándole a tomar las decisiones adecuadas en los momentos pertinentes (Schück, 2008).

Se pueden englobar las características que tuvo el reinado de la reina Margrethe y que fue continuado por Erik, como un reino cuya administración central se localizó en Dinamarca y cuya administración local se basaba en *len*, que se trataban de distritos que, a través del control de su territorio, obtenían parte de los impuestos que adquiriría la corona. Estos *len* eran dirigidos por personas designadas específicamente por los reyes. El sistema financiero, en mayor medida, se mantenía gracias a los altos impuestos, y las inquisiciones funcionaban como cortes conformadas por la nobleza, algunos miembros del pueblo y el clero, para preservar los derechos de la Corona o de la población (Schück, 2008).

Estos cambios son, principalmente, en las reglas directivas, esas que Onuf clasificaba como normativas e imperativas. Están estableciendo nuevas normas que, aunque en realidad no transforman de manera directa a nivel sociocultural, sí modifican las dinámicas económicas y políticas, principalmente.

El monarca, además, buscaba que las personas que tuvieran cierto cargo fueran de confianza, y no se dejaba llevar por su origen. Los consejos de los reinos fungieron como un comité unido, aunque los consejos noruego y sueco usualmente tenían tareas más modestas. Todo apuntaba a la desintegración de los reinos de Noruega y Suecia, y su subyugación al mandato del reino de Dinamarca (Schück, 2008).

El problema emergió cuando, poco a poco, empezaron a gestarse revueltas de agricultores y mineros en Suecia y en Noruega. Mientras que, dentro del territorio noruego, el consejo del reino se empeñó por mediar la relación entre el rey y el pueblo, enfatizando su lealtad al rey, en Suecia pasaba lo opuesto: miembros del consejo sueco se pasaron del lado de los disidentes y aumentaron la intensidad de los movimientos. Estos resultados se pueden explicar con la usual lealtad de los noruegos a su rey, quien había tenido el poder heredado, por lo que no implicaba mayores cambios el estar dentro de la Unión. Las presiones económicas en Suecia, por su parte, hacían que el pueblo recordase el equilibrio que existía entre la aristocracia y la Corona, cuya relación mantenía el balance de poder (Schück, 2008).

Estas fricciones orillaron al rey Erik a apoyarse aún más en los consejos de los tres reinos, pero en vez de que se pusieran de acuerdo, volvió a ser causa de disputa el tema de la sucesión. Esto llevó a que los tres consejos de los reinos se dedicaran a arreglar las situaciones que se vivían al interior. Un año después, en 1440, el consejo de Dinamarca optó por abandonar la lealtad al rey Erik, y, en una reunión que tuvo con el consejo sueco en Kalmar, se propuso a Christopher de Bavaria como 'supervisor' del reino. Tras un proceso relativamente rápido, en 1442, Christopher ya se había convertido en el monarca de los tres reinos (Schück, 2008).

Ahora bien, hay que recalcar que a pesar de que los cambios, aunque aparentemente no fueron directos a cambiar las prácticas sociales, hubo uno que potencialmente sí podía afectar a ciertos grupos, y era la sucesión. Los suecos ya no estaban de acuerdo con que siempre estuviese un monarca que fuese danés y nunca uno sueco. Esto, en conjunto con las presiones económicas que se vivían en

Suecia, devinieron en que se opusieran al statu quo; pero esto ya nos lo alertaba Onuf cuando postulaba que las reglas beneficiaban a cierto grupo social, y que aquellos menos beneficiados buscarían romper con dicho orden para mejorar su posición en las dinámicas sociales.

Durante el reinado de Christopher, aunque por poco tiempo (de 1440 a 1448), se mantuvo el poder en los consejos de los reinos para gobernar un tanto independientemente. La iglesia en los tres países nórdicos también se vio beneficiada, ya que adquirió un grado de independencia sin precedentes. El rey les cedía a los representantes de los consejos en Noruega, de manera explícita, la facultad de representarle como máxima autoridad jurídica dentro de su territorio. Se le otorgó a Finlandia el mismo reconocimiento que las viejas provincias del reino de Suecia. También se implementaron cambios constitucionales a la Ley Sueca, con la aprobación del rey Christopher (Schück, 2008).

Con la muerte de Christopher, se dejó una vez más un vacío en el trono, y no es sorprendente resaltar que de nuevo se procedió con discrepancias entre los candidatos para ser elegido como rey de los tres reinos. Tras ciertas fricciones con los otros dos reinos, Suecia terminó aceptando como rey a Christian I, quien gobernó hasta el año de 1481. Su muerte propició que se volvieran a evaluar los aspectos constitucionales de la Unión. Y es que era de esperarse, después de que Christian no ejerciera sus facultades para mantener el orden, como en Suecia, en donde no hizo valer su autoridad durante un prolongado tiempo. Lo anterior aunado a los problemas de sucesión que se dejaron sin resolver (Schück, 2008).

Hans, el hijo mayor de Christian, fue el candidato que decidieron los reinos que debía suceder a su padre y gobernar; el problema yacía principalmente en los términos bajo los cuales se regiría la Unión. Es así como se da una reunión en Halmstad, en donde se establecen parámetros para continuar con la Unión de Kalmar. Los Consejos de los reinos fungían como las representaciones del monarca en los tres territorios; este, no debía tomar decisiones importantes sin consultarle al consejo involucrado. Cada reino se regía por sus leyes internas, y el rey se veía obligado en residir en un reino por tres años, y después se mudaba a otro, dejando

un comité que gobernara por él en su ausencia. En caso de que el monarca infligiera daño a sus súbditos, violaba su juramento y estos últimos tenían la facultad de señalarlo para que se previniesen percances futuros (Olsen, 2008).

Así es como nuevamente, y a través de actos discursivos compromisorios, se pretende regresar al orden con la implementación de las reglas previamente mencionadas. Sin embargo, como se ha visto, el descontento en Suecia ya estaba alcanzando sus límites, y las instituciones de la Unión de Kalmar no parecían cambiar lo suficiente para aminorar el desagrado sueco.

Para el año 1513, Hans falleció y el príncipe Christian estaba dispuesto a gobernar; los reinos de Noruega y Dinamarca ya le habían aceptado como su rey; sin embargo, el de Suecia no. Mientras que se mantenía el orden en las relaciones entre Dinamarca y Noruega, algunas fuerzas suecas buscaban la elección de un rey nativo de Suecia. El regente Sten Sture se oponía al reinado de Christian II, mientras que Gustaf Trolle lo apoyaba (Olsen, 2008).

Estas continuas tensiones internas, sin darse cuenta, les orillaron a los suecos y a los daneses a terminar enfrentándose. Sten Sture era quien lideraba el lado sueco, y Christian II el de Dinamarca-Noruega. Con una victoria que le llevó altos costos, el lado de Christian se impuso ante sus rivales, y en una batalla en el lago congelado de Asunden, en 1520, Sture muere por una herida fatal. Era cuestión de tiempo para que el monarca de la Unión de Kalmar se apoderara del trono en Suecia (Olsen, 2008).

Cuando estuvo en el poder, Christian II ordenó que se aprehendieran a todos aquellos que eran seguidores de Sture y, acusándoles de herejía, les asesinó. Este evento se denominó como la Masacre de Estocolmo, y abarcó el asesinato de alrededor de 100 personas, incluyendo obispos y ciudadanos comunes. Indudablemente, este fue un factor importante para que el descontento del pueblo sueco hacia el rey Christian II aumentara exponencialmente. Esto trajo como consecuencia la subida al trono sueco de Gustaf Vasa, quien, con una visión política

de un sistema nacional, buscó separar a Suecia definitivamente de la Unión (Olesen, 2008).

En 1521, una vez reconocido como supervisor del reino, el Consejo del rey Christian II se vio con mayores dificultades para controlar la situación. Con una impresionante fuerza naval, resultado de la cooperación con Hansa, ocasionó daño a la naval danesa, capturando buques del monarca de la Unión. En 1523, ocurrieron dos hechos importantes en paralelo: el primero, la elección formal de Vasa como rey de Suecia; el segundo, la destitución del rey Christian II como resultado de una revolución en Dinamarca (Olesen, 2008).

La incapacidad del reino danés de restablecer una vez más la Unión de Kalmar era evidente; a partir de este momento, la Unión quedaba disuelta, y Suecia se había convertido en un reino aparte de los demás reinos escandinavos. Mientras tanto, Noruega siguió unida a Dinamarca durante más tiempo, llegando a formar parte de otros intentos de integración con Schleswig y Holstein. (Olesen, 2008).

Esto lo podemos analizar por medio del pensamiento de Onuf, en el estadio de las reglas que las instituciones aplicaban en la Unión, que dejaron de conectarse con la forma en la que los suecos habían construido su 'mundo' propio, y las reglas se veían como una amenaza latente a su identidad. La pulsión de mantenimiento identitario, de la que nos hablaba Bloom, se activa y causa, en parte, la concatenación de los eventos que previamente se describieron.

De esta manera, se concluye acercamiento al período de la Unión de Kalmar. En este punto podemos rescatar algunos factores importantes. El primero, es que la identidad cultural que se vivía en los países nórdicos compartía tantos rasgos entre sí, que pudo desarrollarse una integración política que duró durante más de cien años.

El segundo es que, sin saberlo, las prácticas políticas que realizaban, como la elección de sus monarcas a manos de una comitiva selecta de personas, nos demuestra que este era quizás un antecedente que le darían a la participación política mucho tiempo después. El tercero, a pesar de las diferentes mecánicas de

poder que se vieron representadas aquí, hubo ciertos consensos y se intentó lo más que se pudo el mantener junta a la Unión.

Si bien una serie de eventos ocasionaron la caída de la Unión de Kalmar, no podemos desechar la idea de que la proximidad cultural, incluyendo sus procesos similares de transición de vikingos a cristianos, tuvo un papel muy relevante en la unificación política, y dejó en claro que los vínculos entre los países nórdicos existen, incluso después de su separación.

2.3 Norden en el siglo XX

Este período histórico dentro de la historia escandinava es sumamente importante, debido a que empiezan a sobresalir ciertas características que modificarán la imagen que se tiene sobre la Europa Nórdica. Dentro de esta parte de la investigación, se articulan los eventos más importantes dentro de la región de dicha etapa, entre los que destacan: el actuar de los países durante la Primera y Segunda Guerras Mundiales; la limpieza étnica suscitada en el período inter-guerras; el comportamiento general de los países nórdicos durante la Guerra Fría; y la creación y desarrollo del modelo de bienestar nórdico, en especial, de la preponderancia de la educación.

Para inicios del siglo XX, ya hablamos de países relativamente consolidados a nivel político, o que están en su proceso de consolidación. Noruega, para el año de 1905, se separa del reino de Suecia y se convierte en un reino independiente. Este fue el resultado de las constantes discrepancias entre el rey de Suecia y el parlamento noruego. Aunque se estuvo cerca de caer en actos bélicos, fue a través de dos referéndums que se decidió que la Unión entre Suecia y Noruega estaba disuelta (Agencia Noruega para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, s.f.).

Por otro lado, en el año de 1917, el Parlamento ya había aprobado una declaración de independencia finesa. Sin embargo, este hecho trajo consigo muchas fricciones que llevaron a una separación abrupta entre los partidos políticos

de izquierda y derecha. Fue de esta forma que aconteció una insurrección por parte de los grupos de izquierda que buscaban ser parte de la Unión Soviética, obligando a los de derecha, que querían mantenerse independientes, a llevar al gobierno a la ciudad de Helsinki. El conflicto terminó en 1918 con la victoria de los grupos de derecha, y fue así como en 1919 se estableció formalmente la República de Finlandia (Zetterberg, 2017).

Mapa 4

Territorios escandinavos actuales y su ubicación respecto a Europa



Nota. Recuperado de Enciclopedia Britannica, 2018.

A partir de este momento, los anteriores tres reinos escandinavos ya habían conformado cuatro países diferentes e independientes, lo cual no significaba un distanciamiento entre ellos, pues debemos observar que su actuar indudablemente denotaba los vínculos que tenían estos cuatro Estados-nación.

Es evidente que, en la Primera Guerra Mundial, debido a que Finlandia se estaba separando de Rusia, no podemos hablar de un papel destacado y que refleje un actuar 'nórdico'; en realidad, no veremos a Finlandia comportarse de manera similar a los demás países nórdicos hasta la segunda mitad del siglo, ya que la

presencia de la Unión Soviética ejercía una presión muy fuerte sobre la nación finesa.

La Primera Guerra Mundial, definitivamente, mostró un patrón de conducta entre los tres países nórdicos que ya se encontraban formalmente establecidos para la fecha: Dinamarca, Suecia y Noruega. La neutralidad durante las guerras fue clave para el desarrollo de una imagen al exterior que reflejara el 'excepcionalismo nórdico'. En el caso danés, se implementó desde temprano una política de neutralidad que indicaba cierta cautela respecto a las acciones de los alemanes, quienes representaban una amenaza debido a la cercanía geográfica que comparten los dos países. Además, el comercio y la industria de Dinamarca se vieron beneficiados por las épocas de guerra (Jespersen, 2003).

En cuanto al caso sueco, encontramos que desde el conflicto que tuvieron con Noruega en 1814, no se han visto envueltos de nuevo en un conflicto bélico. Esto queda respaldado por una fuerte política exterior basada en el no-alineamiento durante la paz y la neutralidad durante la guerra. De la misma manera, el sufragio universal se negociaba en paralelo con la Primera Guerra Mundial, lo que le otorgó el derecho de voto a las mujeres en 1921, 12 años después de que se aceptara el derecho de voto de los hombres (Gobierno de Suecia, 2016).

El caso noruego, una vez más, comparte rasgos con los anteriores dos. Noruega se abstuvo rotundamente de formar parte de la guerra, poniendo en práctica una política de neutralidad. Sin embargo, se debe decir que incluso cuando no fue directamente afectado por los estragos económicos que ocasionó la guerra, el país sí se vio inmerso en una época complicada, conocida como 'los difíciles treinta' (Agencia Noruega para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, s.f.).

Consecuentemente, debe afirmarse lo notorio que es el patrón de neutralidad en la región; cambiando radicalmente la imagen que se había proyectado sobre ellos durante la época vikinga, los escandinavos demostraron sus primeros acercamientos a una política de no alineamiento y neutralidad que los haría destacar de entre los demás países. Lo anterior dejaba en claro que los nórdicos poseían

una 'calidad moral' que les separaba de los demás, y que era la característica sobre la que versaba la identidad nórdica respecto a los conflictos a su alrededor.

Este devenir histórico se puede analizar desde la perspectiva psicoanalítica detallada en el inicio de este trabajo de investigación. Este proceso en el que se está generando una idea al exterior, sirve para gestar una idea diferente en el Otro acerca de los nórdicos: la identificación simbólica y el estadio del espejo, como podemos notar, tienen una posición sumamente relevante al momento de los procesos de identificación. La idea que tiene el Otro sobre uno mismo, parece una afirmación a nuestra 'identificación imaginaria', o la imagen ideal que tenemos de nosotros mismos.

Durante la Segunda Guerra Mundial, la política de neutralidad también se hizo notar dentro del contexto europeo. Empero, esta política no tuvo los resultados que se obtuvieron en la primera situación. Dinamarca tuvo muchos problemas para poder mantenerse neutral, debido a que fueron invadidos por las tropas nazis en 1940. El gobierno en turno, a cargo de Thorvald Stauning, un socialdemócrata, decidió ceder y brindar apoyo a los alemanes. No obstante, la resistencia del pueblo, en conjunto con el apoyo británico, fue el factor decisivo para detener la colaboración con los alemanes. Debido a esto, fueron considerados como apoyo de los países aliados, y no de los del Eje (Jespersen, 2003).

Noruega también pasó por momentos difíciles. Fueron invadidos en el mismo año que los daneses, y el gobierno tuvo que huir al Reino Unido. Se instauró un gobierno nazi provisional y no electo democráticamente. Si bien se dice que no hubo muchos conflictos dentro del territorio noruego, sí existieron grupos de resistencia que actuaban mediante sabotaje, publicación de periódicos ilegales, y se organizaban movimientos de resistencia pasiva en contra de los invasores. Esto ocasionó que muchos de los miembros de estos grupos rebeldes, alrededor de 50,000, tuvieran que huir del país y buscar refugio en Suecia (Agencia Noruega para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, s.f.).

Suecia, a su vez, gozó de una 'neutralidad' bastante más consolidada que la de sus vecinos escandinavos. Durante la Segunda Guerra Mundial, hubo un gobierno de coalición entre los cuatro partidos democráticos existentes; para el final de la guerra, el reino sueco, teniendo un impacto negativo menor de la guerra, optó por tener un gobierno socialdemócrata, que comenzó a echar a andar los planes para armar un Estado de Bienestar (Gobierno de Suecia, 2016).

La República de Finlandia atravesó por una serie de eventos completamente diferentes. La Unión Soviética, en un tratado realizado con la Alemania nazi, destacó que Finlandia era parte de su esfera de influencia. Al momento en que los fineses se negaron a recibir tropas soviéticas en su territorio, se dio inicio al conflicto entre ambos países, orillando a Finlandia a pelear del lado alemán y llevándole así a su derrota y a la pérdida de parte de territorio ante los soviéticos (Zetterberg, 2017).

Cabe destacar que existe un evento que marcó de manera negativa a la historia escandinava, y este fue, sin lugar a duda, la limpieza étnica que se llevó a cabo en la región. Se documentó que Dinamarca, Suecia y Noruega se vieron envueltos en eventos de esta clase, aunque se tiene mayor conocimiento de lo que ocurrió en el reino sueco.

Todo apunta a que el gobierno esterilizó a 60,000 mujeres que poseían rasgos raciales 'inferiores', es decir, aquellos individuos que no tuvieran relación directa con familias nórdicas se volvían víctimas. Además, las personas que tuvieran problemas de aprendizaje o que proviniesen de familias pobres, también se convertían en un blanco para la eugenesia social. Las esterilizaciones comenzaron en Suecia en el año 1935, alcanzaron su mayor número de víctimas en 1946, y terminaron definitivamente para el año 1976 (The Independent, 1997).

Es importante señalar lo de la limpieza étnica debido a varias situaciones. La primera, es que con la imagen que proyectaron sobre ser países neutrales, en realidad Escandinavia ocultaba ciertos eventos que podían resultar dañinos para su identidad, es por ello por lo que se puede decir que se ocultó esta parte de la historia. La limpieza étnica es relacionada con Alemania, pero en ningún momento se vincula

a lo que aconteció en Suecia en el ideario público. La segunda tiene que ver un poco más con la situación del mito y los traumas colectivos; si bien no se puede decir que existe de manera presente una mitificación tan fuerte como la del excepcionalismo nórdico, sí quedó plasmada en la historia de estos países, y sobre todo en Suecia.

El problema quizás surja debido a los rasgos que se han trabajado al respecto de la herencia de los valores vikingos y la discrepancia que hay con este evento. Hay que decir en este punto que los vikingos estaban acostumbrados a tratar con la diferencia, y la mayoría de los procesos de cristianización se realizaron en el exterior porque se acostumbraba que los escandinavos viajaran; la diferencia no se vio nunca tan presente en el interior de su territorio, hasta que aquellos que fueron convertidos regresaron a sus tierras, por lo que la alteridad nunca fue tan palpable.

Asimismo, hay que considerar también que las ideas del nazismo debieron, en algún punto, esparcirse en varias partes de Europa, lo que influyó en las decisiones del gobierno sueco. Aunado a esto, también hay que rescatar que, con el cristianismo, las nociones de bien y mal en la moral de la sociedad tendían a definirse más estáticamente; si esto se vincula con la importancia de la productividad del capitalismo, la limpieza étnica puede interpretarse como un fenómeno que resultó de la combinación de diversos factores políticos y sociales.

Es interesante la manera en la que el *habitus* puede escalar hasta articular prácticas sociales tan agresivas. La agresividad surge, como Lacan nos dice, de la diferencia que se presentaba entre el *Innenwelt* y el *Umwelt*. La identidad cultural juega un papel muy importante en las interacciones sociales, y sus daños pueden permanecer por décadas, como en este caso. A pesar de que no tuvo el impacto de otras limpiezas étnicas, como el holocausto alemán, el caso sueco tiene puntos que deben ser rescatados y no olvidados, como el gobierno del país hizo por años.

La importancia de este evento, que duró tanto tiempo, nos enseña que existe discriminación hacia aquello que es diferente a la etnia nórdica. Claro, la intensidad de estos rasgos varía de acuerdo con los acontecimientos que puedan detonar

manifestaciones de discriminación en un determinado espacio-tiempo, pero si un evento de este tipo fue tan duradero, también indica que hubo quizás no una participación activa, pero sí una indiferencia ante la violencia que se suscitaba. La discriminación se oculta, entonces, detrás de la cara neutral y tolerante que se proyecta al mundo exterior.

Una vez habiendo abordado el tema de la limpieza étnica, se procede a revisar cómo se fue construyendo la noción del excepcionalismo nórdico durante la Guerra Fría. Browning (2007) hace una revisión exhaustiva en referencia a lo que él llama 'nordicidad', en sí lo que se conoce como la característica de ser nórdico. Al constructo del modelo nórdico la denomina una 'marca': algo que es demasiado preciso y específico para referir a una identidad, y que hace una analogía al significado de 'marca' en el ámbito comercial, que indica un producto o servicio que se vende y, que una 'marca' con buena reputación, puede vender mejor. Esta idea se acopla a lo que hemos manejado como un objeto de identificación, que ayuda a construir constantemente una identidad y que ayuda a obtener el reconocimiento del Otro por dicho rasgo.

Ahora, el excepcionalismo nórdico se vuelve una cualidad que es tanto objeto de identificación como 'marca'. En otras palabras, proyectan a los demás países esta 'calidad moral' que les caracterizó durante la guerra al mantenerse, o al menos pretender mantenerse, fuera de los conflictos bélicos. En relación con lo anterior, a continuación, se describen los aspectos de mayor relevancia del modelo nórdico y el excepcionalismo nórdico que se construyen durante la Guerra Fría, y que ayudan a definir la nordicidad según Browning (2007):

- **Sociedades pacíficas y 'constructoras de puentes':** Refiere a la construcción de una sociedad segura en la región, que hace impensable que pueda existir un conflicto bélico entre un Estado nórdico y otro. La solución pacífica de controversias se volvió un tema concurrido durante la Guerra Fría, y se dejó a un lado el actuar bélico, que no aprobaban a menos que fuese en una situación de defensa propia. Además, se hacía reminiscencia en los discursos nacionales sobre la forma en que habían reorientado su política

exterior desde el siglo anterior, evitando conflictos 'innecesarios'. La no-proliferación nuclear, y la mediación entre Occidente y Oriente, en definitiva, fueron puntos torales en el actuar internacional nórdico.

- Solidaridad internacionalista: Aquí radica un punto de suma relevancia. No únicamente fungían como el puente entre Occidente y Oriente, sino que buscaban reducir la brecha entre Norte y Sur; es decir, velaban por el pleno desarrollo de los pueblos sin tener que sufrir de una interferencia externa. Era de esa forma como ciertas políticas 'solidarias' se enfocaban en el 'Tercer Mundo'. La neutralidad funcionaba como un factor necesario para hablar de los problemas que atacaban a diversos países. Los países nórdicos cargaban con el 'deber moral' de apoyar a aquellos que más lo necesitaban. El sistema de Naciones Unidas servía de plataforma para externar estas ideas, ya que el multilateralismo era la herramienta ideal para conseguir un mayor alcance. En el periodo de la Guerra Fría, era común que un país nórdico hablara por todos.
- Democracia social igualitaria: Se basa, como bien indica su nombre, en promover los valores igualitarios a través de un sistema socialdemócrata, en donde haya una correcta distribución de justicia. Se articula como una idea entre el neoliberalismo occidental y el socialismo soviético. La imagen que proyecta dicho sistema es, como en el primer punto, la de construcción de puentes entre los ideales occidentales y orientales.

Si bien hemos notado que no todo es como lo proyectan en la esfera internacional, lo interesante aquí es cómo pudieron en este período, a través de su modelo nórdico, venderles la idea a los demás países y volverse la nación ejemplo del mundo, con una calidad moral sin igual. Esto se vincula con la idea de 'glorias escogidas' de Volkan, y puedo decir que, con estos rasgos, claramente pudieron entretejer parte de su identidad, y con una aceptación por parte del Otro como legitimación dialéctica. La nordicidad, entonces, es fundamental al momento de la construcción de los 'mundos' dentro de las sociedades de *Norden*.

Asimismo, es necesario decir que, en este proceso de la Guerra Fría, junto con la creación de un Estado de bienestar, se desarrollaba sincrónicamente la educación. Las políticas educativas suelen ser importantes porque trabajan de dos maneras, por un lado. permiten la cohesión social entre los individuos; y por el otro, contribuyen en la generación de capital humano. Desde los años 1950, hasta la década de 1970, el énfasis en la educación presenta motivaciones a nivel social, en donde se buscaba que la educación básica fuese obligatoria y que se implementase el modelo de escuela comprensiva. Esta ha sido una pieza clave en la elaboración de políticas educativas en la región (Arnesen, y Lundahl, 2006; Lundahl, 2016).

Ahora, esto no nos debe resultar sorprendente. Como bien nos lo plantean Blossing, Imsen y Moos (2014), los nórdicos plasmaron en sus sistemas educativos aquellos valores que han construido a lo largo de los años, como la promoción del pensamiento democrático, la justicia social y la equidad, que van totalmente de la mano con la idea de un modelo de escuela comprensiva.

A finales del siglo XX, se experimentaron ciertos cambios en el sistema educativo en toda la región, puesto que se llegó a una descentralización de la educación. Tomando en consideración la promoción de ideales neoliberales de la época, debido al declive de la Unión Soviética, podemos observar que hubo una mayor injerencia por parte del sector privado dentro de la esfera educativa (Lundahl, 2016).

Sin embargo, este incremento en la influencia del sector empresarial en la educación ha causado un revuelo considerable en algunos círculos académicos, que incluso han puesto en tela de juicio si realmente existe un modelo educativo nórdico en la actualidad. Aun así, se ha llegado a la conclusión de que, aunque las ideas neoliberales han entrado de diferentes formas a los sistemas educativos de los países nórdicos, podemos seguir refiriéndonos a un 'modelo educativo nórdico', debido a que comparten una serie de requisitos y visiones acerca de la educación (Blossing et al., 2014).

Hay que subrayar, ante esta rápida revisión del desarrollo del modelo educativo nórdico, que se vuelve una piedra angular el hecho de que no hubiese un debate férreo en cuanto a la educación comprensiva. Aunque esto quizás se deba a la mayoría socialdemócrata que se hallaba en el poder, realmente los demás grupos políticos en general no manifestaron expresamente estar en contra (Lundahl, 2016).

Con esta revisión partimos a analizar lo que ha pasado en cuanto a la migración de musulmanes a la Europa Nórdica.

2.4 El Siglo XXI: La crisis de refugiados en Europa (2014-2015)

La situación de la inmigración en Europa, si bien es un tema relativamente reciente, no podemos decir que se haya gestado de manera casi inmediata. Antes de revisar el problema actual de la crisis de refugiados, nos remontaremos a cuando se comenzó a notar un incremento en el número de migrantes que provenían de países fuera de *Norden*, que fue, en la mayoría de los casos, en el período de la Guerra Fría.

De esta manera, debemos decir que Dinamarca empezó a percibir un aumento en las olas migratorias a partir de 1970, provenientes de los países de Chile y Vietnam,⁹ pero no fue sino hasta las décadas de 1980 y 1990 cuando empezaron a llegar de otras partes del mundo, como Rusia, Líbano e Irak, por mencionar algunos. Estos dos últimos países, cabe destacar, tienen una población mayoritariamente musulmana; por consiguiente, se puede afirmar que la presencia de musulmanes en Dinamarca empieza a partir de la década de 1980. Aunque no conformaban grupos cuantiosos, con el tiempo generaron descendencia y los grupos fueron creciendo. Conforme fueron llegando más migrantes de países del tercer mundo, la

⁹ Las migraciones de chilenos pueden deberse, entre otros factores, al establecimiento de una muy represiva dictadura militar a manos de Augusto Pinochet. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, s.f.) Por otro lado, el aumento de migrantes vietnamitas probablemente se deba debido a los estragos de la Guerra de Vietnam, que no concluyó sino hasta mediados de la década de 1970. (ACNUR Comité Español, s.f.)

política migratoria danesa fue girando hacia la repatriación, y el cambio fue notorio en la mitad de 1990 (Hedetoft, 2006).

Paralelamente, en Noruega se presentó un cambio abrupto en la política migratoria en 1975, cuando debido a la llegada de inmigrantes provenientes del tercer mundo, que empezaron a llegar en la década de 1960 y tenían por países de origen Marruecos, Yugoslavia, Turquía y Pakistán; a excepción de los nacionales de Yugoslavia, la mayoría de los individuos que provenían de los otros tres países profesaban el islam. Los cambios que se hicieron para detener la inmigración perduraron por lo que resta del siglo, recrudesciendo la facilidad para adquirir un permiso de residencia o ciudadanía en el país (Cooper, 2005).

En el caso sueco, por otra parte, podemos asumir que los inicios de la inmigración musulmana tienen notoriedad hasta la década de 1980. Si bien parte de este aumento en la migración tenía origen en algunos países sudamericanos como Chile, cabe destacar que otros países, como Turquía, Irán, Irak, Somalia, Líbano y Siria, de población en su mayoría musulmana, componían una parte considerable de los flujos migratorios con destino a Suecia (Gobierno de Suecia, s.f.).

En cuanto a Finlandia, por situaciones geográficas, presenció el incremento de inmigrantes en su territorio en los años de 1990, atrayendo principalmente a dos grupos de migrantes: los primeros, provenían de los lugares que formaban parte de la Unión Soviética; los segundos, eran un enorme flujo migratorio que se originaba desde Somalia; la población de este último, como en los casos anteriormente mencionados, es mayoritariamente musulmana (Servicio de Inmigración Finlandés, 2015).

Así, podemos notar que el proceso de inmigración musulmana en la región de la Europa nórdica se efectúa específicamente en las décadas de 1980 y 1990,¹⁰ y constituye las bases del problema que actualmente se percibe. Los movimientos

¹⁰ Con excepción de Noruega, que empezó a recibir migrantes musulmanes en 1960, pero que no creció tanto por el recrudescimiento de sus políticas migratorias.

migratorios que consisten principalmente de individuos que profesan el islam, se debe aclarar, son producto de los diversos conflictos regionales en Medio Oriente, como la Guerra Irán-Irak y la Guerra Civil en Afganistán. Además, algunos sucesos políticos de relevancia, como la desintegración de la Unión Soviética, explican las migraciones no musulmanas a *Norden*, ya que implicaron un riesgo para grupos específicos de personas. Una vez que hemos visto de donde parte todo, se profundiza sobre los sucesos más recientes sobre este fenómeno.

La situación del reino danés se ha complicado aún más con el aumento de migrantes durante la primera década del siglo XXI, evento que resultó en que el gobierno de Dinamarca haya tenido que recurrir a propuestas polémicas para paliar el efecto que causan los refugiados en la economía del país. Un ejemplo de dichas propuestas es la que impulsó el gobierno para incautar todos los bienes de los refugiados, con la finalidad de adquirir la asistencia pública. Dicha propuesta también surge de la llegada de 15,000 refugiados en 2014, que aumentarían a 20,000 nuevos arribos para el año siguiente (BBC, 2015).

Suecia, por otra parte, en el 2014 tuvo una afluencia de 80,000 solicitudes de refugiados que venían de Siria, Eritrea, o que eran apátridas. El problema se empezó a suscitar cuando se habla en términos de integración, que al parecer ha sido un tema difícil. Estudios apuntan que el 60% de las personas consideran que la inmigración es 'principalmente benéfica', pero también es el mismo porcentaje de personas que consideran que la integración no funciona bien. El año 2015 fue un momento cumbre para la recepción de solicitudes para migrantes, siendo este de 163,000 solicitudes; sin embargo, debe notarse que existe una cierta tensión en la sociedad respecto a este rubro (Gobierno de Suecia, s.f.; BBC, 2016).

Refiriéndome al contexto noruego, debe señalarse que, en realidad, la política migratoria tan estricta y restrictiva mantuvo al margen de esta 'crisis' al país, el cual para 2004, contaba con una mayor inmigración de nórdicos y rusos que de musulmanes. Asimismo, se debe apuntar aquellos que intentaron llegar a través del ártico en 2015, alrededor de 5,000 personas, pero algunos comenzaron a ser deportados a Rusia y se clausuró la vía que conectaba a ambos países. Sumándole

a lo anterior, la Ministra de Inmigración Sylvi Listhaug ha realizado algunas declaraciones polémicas que podrían totalmente considerarse islamofóbicas, al decir que los musulmanes tienen que adaptarse al hecho de que en Noruega se come cerdo, y se bebe alcohol, aunado a que también deben vestirse como noruegos en ámbitos laborales (El País, 2016; The Independent, 2016). Este tipo de declaraciones sirven para demostrar que parte considerable de la población noruega apoya estos ideales, ya que, a través del voto, expresaron que estaban de acuerdo con el gobierno en turno. Este es un ejemplo de sofisticación de la discriminación, en la que sobrepasó el ámbito cotidiano y se llevó hasta un ámbito institucional, en el que el gobierno de un país no brinda apoyo a una de sus minorías culturales, debido a que es ajena a la cultura propia, y, por tanto, una potencial amenaza a su identidad.

Tras haber resaltado los puntos clave sobre la inmigración de musulmanes a tierras nórdicas, vemos una vez más que los procesos son bastante similares entre sí. Es un proceso que se generó desde finales del siglo XX y que devino en una tendencia a afectar de manera negativa a los migrantes y refugiados, y que debemos decir, se sincroniza con la situación que vive Europa en general.

La entrada de nuevas identidades a *Norden*, definitivamente tiene repercusiones en la identidad nórdica como tal. Y es que ya lo habíamos mencionado en este capítulo: todo es resultado de una conjunción de dinámicas que han fortalecido una perspectiva negativa ante el problema. Aunque habríamos de considerar también que no necesariamente todo el pueblo nórdico lo considera así, sí existen muestras que indican que hay una discriminación latente en la población, y se demuestra con los partidos de extrema derecha, situación que abordaré en el siguiente capítulo, específicamente en el caso de Suecia.

Para finalizar, entonces, se realiza un resumido bosquejo de la identidad nórdica. Podemos destacar que el sentido de pertenencia al grupo, y velar por el mismo ha sido una herencia vikinga, como lo es la predominancia del honor y el respeto al Otro; los valores cristianos, empero, modificaron parte de la moral vikinga que se maleaba según el caso, a una que termina clasificando de forma más

marcada lo 'bueno' de lo 'malo'; en la Unión de Kalmar se pudo observar una homogeneidad cultural y política que les permitió unificarse durante más de un siglo; con la entrada del siglo XX, se dio un proceso ambivalente, en el que, por un lado, se proyectaron las virtudes y la 'superioridad moral' que poseen los nórdicos, y por otro, se ocultaron eventos desastrosos como la limpieza étnica y la discriminación; en el siglo XXI hemos visto algo similar al siglo pasado, en donde ya teniendo una imagen 'virtuosa' más consolidada en el exterior, permite olvidar realidades como las que llegan a vivir los migrantes musulmanes en años más recientes.

Culminando así con este capítulo, en el siguiente se revisa detalladamente cómo se ha suscitado en Suecia la respuesta ante la crisis de refugiados que se ha vivido en Europa, y que alcanzó su punto más álgido en 2015.

Capítulo 3: La sofisticación de la discriminación: Educación y extrema derecha en Suecia

A través de los dos capítulos anteriores, se ha articulado una interpretación acerca de la identidad nórdica, considerando diversos factores históricos y elementos teóricos para poder, de manera sólida, establecer las identificaciones principales que tienen los pueblos nórdicos en común. Es en este punto en el que se ha ahondado en toda la presente investigación y, ahora, podría decirse que ya está plasmada la visión del trabajo sobre la noción de 'nordicidad'.

Dentro de este capítulo existe un objetivo más, que es el de resaltar la relevancia que tiene el constructo de 'identidad nórdica' en el contexto de la región en cuestión. Para ello, se profundiza en un caso específico para demostrar el papel que juega esta identidad en una sociedad en específico. La elección de caso nos lleva a Suecia por varias razones. La primera es que tiene una proximidad geográfica importante con los otros tres países nórdicos considerados dentro de este documento, lo que conlleva a que se facilite la cercanía cultural y, por tanto, presente fenómenos en común de entre las naciones nórdicas. La segunda, es debido a que, después del liderazgo danés, esta nación tuvo mayor influencia en el devenir histórico en la región. La tercera también radica en los procesos históricos, sobre todo el período de la limpieza étnica; si bien los países nórdicos en general fueron parte de esto, cabe destacar que el caso sueco fue el de mayor impacto en la región.

Por dichas razones, se hace una exhaustiva revisión al caso sueco, la cual está conformada por un profundo análisis a la educación básica en el país, buscando evidenciar si existe relación entre la misma y la discriminación hacia la población musulmana, debido a que ha sido violentada en repetidas ocasiones, principalmente por el aumento de migrantes musulmanes en la región. Por otra parte, se estudia la situación de la extrema derecha como institución que promueve la discriminación hacia ciertos grupos, y se relaciona con lo sucedido en las elecciones generales del año 2014. Además, tras haber revisado lo que ocurre en

este país, se da pie a mayores interpretaciones respecto a la construcción y mantenimiento de la identidad.

Para poder entender las proporciones de las acciones islamofóbicas en Suecia, antes tenemos que saber las proporciones de población proveniente de Medio Oriente, y que sean practicantes del islam. Así, en *Norden*, alrededor del 2.5% de la población es musulmana, y es Suecia el país nórdico con mayor cantidad de individuos musulmanes, pues compone alrededor del 5% de su población. Dicha información es del 2012, y ya en dicho año, el islam estaba catalogada como la segunda religión con más practicantes en la región (Nordic Co-operation, 2012).

Sin embargo, se han presentado olas migratorias hacia la región, en especial hacia Suecia, en donde en el año 2015, como se ha mencionado con anterioridad, se recibieron cerca de 163,000 peticiones de asilo, de las cuales se aceptaron 40,000. La gran mayoría de estos migrantes venían de Siria y de Afganistán (Gobierno de Suecia, s.f.). La cantidad de migrantes en Suecia ha elevado el porcentaje de musulmanes en el país, puesto que para el año 2016, el 8.1% de la población sueca era musulmana. De los 200,000 refugiados que ha recibido Suecia, en el período de 2010 a 2016, se estima que un 77% son musulmanes; y de los 250,000 migrantes regulares que llegan al país, alrededor del 53% son musulmanes (Pew Research Center, 2017).

Tras la anterior contextualización, se procede a revisar la relación entre la identidad, la discriminación cultural hacia los musulmanes y el papel de los Demócratas Suecos.

3.1 La educación básica sueca

Antes de iniciar directamente con la estructura de la educación básica en Suecia, es pertinente hacer una aclaración: Se deben tener en cuenta dos situaciones, la primera es que, evidentemente, la forma en que se establece la educación en el período analizado no repercute en lo que acontece en la esfera política; la segunda es que, en realidad, las decisiones políticas tomadas en los últimos años respecto a la educación en dicho país influyen directamente en la conformación de la

institución educativa nacional, representando hasta cierto punto lo que acontece en las esferas cultural y social.

Por lo anteriormente vertido, es que se habla de la educación en tres períodos específicos, en donde el primer momento histórico nos lleva a las décadas de 1940 a 1970, debido a que los votantes en las elecciones generales en Suecia tienen (al menos un grupo considerable) más de 50 años; el segundo momento histórico se localiza entre 1980 y 1990, cuando ya se empezó a hablar de una educación nórdica, y simultáneamente, corresponde a la educación que sí pudo tener impacto en lo referente a la extrema derecha en el periodo estudiado; y por otro lado, se observa a la institución educativa sueca actual, que es la que se entrama como consecuencia de los diferentes procesos políticos y sociales que se viven en el Estado-nación.

Hay que recordar, entonces, que, dentro del período de 1950 hasta la década de 1970, lo que se encontraba en discusión era si implementar o no el modelo de escuela comprensiva, la cual terminó inclinándose hacia su implementación. Es de esta forma como se tiene lo que, en el primer capítulo, se presentó como educación para tolerar, que es el primer acercamiento a una educación multicultural. No obstante, debemos recordar que una educación que es multicultural no es la forma ideal para poder hablar de una verdadera inclusión de los grupos marginados. El reconocer la existencia de la alteridad es, sin duda, un paso enorme, pero no es suficiente, ya que se omite la parte en la que los colectivos culturales mayoritario y minoritario interactúan. Por lo mismo, no podemos decir que sea culpa de la educación intercultural esta problemática, porque apenas se gestaba una educación multicultural para este momento.

Así, debemos rescatar algunas situaciones que permeaban en el periodo entre la postguerra y 1970; este espacio de tiempo fue de especial importancia, ya que se presentaron algunos cambios que sentaron la base de la educación sueca en un futuro. Es en los años de 1940 cuando se empieza a considerar la idea de una escuela universal, en la que todos los niños tuviesen acceso a la educación. Esto dio pie a la reducción de los tipos de escuela que existían al momento en

Suecia, y buscar una unificación del currículo, lo cual tendría como resultado la 'homogeneización' del conocimiento de los infantes. Además de lo anterior, se tenía en mente que se debían promover los valores democráticos y el respeto a las demás naciones (Elmersjö, s.f.).

Ya para la década de 1950, tras todo este debate sobre cómo debía encauzarse la educación sueca, se optó por la adopción de un sistema educativo aún más unificado, que consistiera en nueve años de educación básica obligatoria para todos los niños. Era al final de este período en donde el estudiante decidía si dedicarse a actividades relacionadas con una educación superior, o tomar la alternativa de especializarse en una educación más técnica. Además, se adoptó una nueva materia, denominada 'cívica', ayudaba a brindarle el conocimiento general a los alumnos respecto a los aspectos relevantes de la ciudadanía sueca, en conjunto con un acercamiento a la interpretación sueca de la democracia y su funcionamiento en la estructura política del país (Elmersjö, s.f.).

Podría decirse que la centralización de la educación se presentó hasta la década de 1960, y definitivamente quedan establecidas las modificaciones al sistema educativo que se fueron gestando a lo largo de las dos décadas anteriores. También se implementó otra medida, la de las 'asignaturas por bloque', siendo estas agrupaciones de materias de forma que se hizo un bloque con las materias 'generales', es decir, cívica, historia, geografía y ciencias naturales, en la escuela primaria. Posteriormente, se dividirían estas asignaturas en dos bloques, básicamente compuestos por ciencias naturales en uno, y ciencias sociales en el otro. Aunado a esto, la materia de 'cristianismo' cambió su nombre a 'religión' (Elmersjö, s.f.).

Es necesario analizar el punto de la materia 'religión'. Esta asignatura, podríamos decir, presenta una fuerte carga simbólica, que podríamos asociar con la violencia simbólica. Debido a que el contenido, como veremos en páginas posteriores, no revisa equitativamente las diferentes religiones, sino que se plantea el cristianismo como la religión sueca por excelencia, y las demás como religiones 'ajenas'. Como se mencionaba en el inicio de esta investigación, este se puede

considerar un caso de violencia simbólica identitaria, en el que se impone una religión como rasgo identitario de la comunidad sueca, y no se termina de aceptar la diversidad religiosa.

Así, como bien nos dice Elmersjö (s.f.), “el desarrollo de las escuelas suecas de 1950 a 1970, se caracterizó por la democratización, centralización, secularización y la erradicación del sistema de grados en las escuelas primaria y secundaria.” Y es que en 1970 se ven algunos problemas resultantes de la centralización, y es una década en donde se remitirá la vigilancia y el financiamiento del sistema educativo a los gobiernos locales. Esto brindaría un mayor apoyo para que la educación sueca pudiese desarrollarse de una forma mucho más dinámica. A su vez, se modificó la carga cultural, que pasó de ser la enseñanza del cristianismo a la enseñanza del sueco.

Asimismo, podemos ver fenómenos diferentes una vez entrados a la década de 1980, sobre todo porque la centralización que se veía en las décadas pasadas empieza a sucumbir ante las exigencias del sistema internacional, en donde prevalecían los supuestos neoliberales y los valores de participación democrática. Es de esta manera que, en estos años, Suecia se inclina a la permisión de que agentes de la esfera privada comiencen a manifestar interés e influencia en el sistema educativo de la nación. A pesar de lo que podría aparentarse, estos cambios trajeron ciertos beneficios. Uno de ellos está en la creación de escuelas ‘musulmanas’ en Europa y que en próximos años llegarían a Suecia, algo que era impensable debido a las políticas del gobierno sueco de antes de la década, en las cuales se establecía que no se podían establecer escuelas de minorías culturales (Hertzberg, y Roth, 2014).

Adicionalmente, se empezó a poner en consideración el término ‘igualdad’, y se empezó a buscar una perspectiva de ‘equivalencia’; que los estudiantes recibieran cursos de igual valor, atendiendo los diversos problemas que puedan enfrentar. Esto demuestra la relevancia de la diversidad dentro del sistema educativo sueco. Como consecuencia de todo lo anterior, ya ubicándonos en los años de 1990, ‘la libertad de elección’ se volvió uno de los principios más

arraigados en el discurso educativo. Por otro lado, sin embargo, la educación dejó de entenderse como un bien público, y se le concibió como un bien privado. Es en este momento en donde ya se empiezan a notar ciertas consecuencias que tuvieron un impacto negativo en cuanto al tema de la inclusión. El tener la libertad de elegir se vuelve un factor que aumenta la segregación social y étnica en ciudades como Estocolmo, Malmö y Gotemburgo (Hertzberg, y Roth, 2014).

Esto se debe tomar en cuenta, de manera complementaria, al hecho de que no fue sino hasta 1994 cuando en el currículo nacional se plasmó que la sociedad sueca era una sociedad multicultural. El inconveniente en este documento, que fue el primero en señalar la multiculturalidad en Suecia, en realidad no se enfocó en resaltarla sino en rescatar la igualdad de derechos y obligaciones (Hertzberg, y Roth, 2014).

Las instituciones compuestas elementalmente de reglas instructivas, como es el caso de la educación, suelen ser muy importantes, ya que son aquellas que explican el funcionamiento del 'mundo' y las consecuencias de dañar el statu quo. Si desde el ámbito educativo, se tiende a dejar a un lado el aspecto intercultural, es decir, la interacción armónica entre las diferentes identidades culturales, se da por entendido que dicho contexto no se maneja bajo esos indicadores. La segregación social que surgió indirectamente de la libertad de elección resalta el hecho de que los suecos no están totalmente de acuerdo en integrar a las minorías culturales, y buscan un espacio culturalmente homogéneo en sus escuelas. El *habitus* de nuevo, como generador de prácticas sociales, y a su vez diferenciador entre patrones socioculturales, se activa y promueve la segregación cultural como respuesta a la posible 'amenaza' a la identidad sueca.

En 1993, se instauró la primera escuela musulmana en el país, tras un largo periodo de secularismo promovido por el gobierno. Esta, sin embargo, solamente ocurrió como uno de los tantos resultados que tuvo la descentralización de la educación en el Estado-nación. Y se debe destacar, paralelamente, que la transición que se había logrado en las políticas multiculturales en las décadas que ya hemos revisado, en realidad no fue tan fácil implementar a nivel institucional.

Desde 1980 hasta finales del siglo XX, se observa que se ponen en marcha medidas como el compromiso a combatir el racismo y la 'pedagogía intercultural', pero no podríamos aseverar que realmente se hayan aplicado para ocasionar cambios sociales de manera profunda (Hertzberg, y Roth, 2014).

Como podemos notar, después de la Segunda Guerra Mundial se gestaron una serie de cambios a nivel estructural en la educación en Suecia. No obstante, hemos de notar aquí que no hay una transición notoria de lo multicultural a lo intercultural. Iniciando con la educación para tolerar, transformándose en una educación pluralista, y apenas se dan muestras de una educación que realmente se considere intercultural e inclusiva; y eso, para estos momentos, es impensable si aparte añadimos a la ecuación el hecho de que la brecha social se expandió conforme se descentralizó la educación y se apoyó la idea de 'libertad de elección', que terminó convirtiéndose en un elemento que, en vez de apoyar la diversidad, simplemente la hizo más notoria y redujo la inclusión de grupos culturales minoritarios.

Ahora bien, dada la revisión histórica de la educación en Suecia, se continúa para hablar sobre los cambios que se le han realizado a la institución educativa en el país nórdico en cuestión, tomando de referencia la Ley de Educación promulgada en 2011.

Dentro de esta ley, se estipula todo lo que se ha venido debatiendo a lo largo de los años, una educación obligatoria que comienza a los siete años, y que culmina a los 16, armando nueve años de educación. Existe la posibilidad también, de cursar un año de 'clase preescolar', que, si bien la ley no indica que deba tomarse, la mayor parte de los niños suecos asisten a este curso. Es así, pues, que queda articulado la educación básica obligatoria en el país ya mencionado: educación primaria o lågstadiet, que consta de los primeros tres años; durante los siguientes tres años, se establece el segundo ciclo o mellanstadiet; y posteriormente la educación secundaria obligatoria, o högstadiet, que finaliza con los tres últimos años de educación obligatoria (para ver catálogo de cursos y sus propósitos, ver anexos II y III) Aunado a esto, desde los seis a los trece años, los alumnos pueden recibir

atención extraescolar, para antes o después de la hora regular de clase (Instituto Sueco, 2015).

Tabla 1
Niveles de educación obligatoria

Años	Nivel
1-3	lågstadiet,
4-6	Mellanstadiet
7-9	Högstadiet

Nota. Elaboración propia con datos del Instituto Sueco (2015)

Asimismo, después de resumir el funcionamiento del sistema educativo sueco, al menos a nivel básico, se procede a añadir un elemento que es de suma relevancia dentro del tema de la discriminación: la Ley de prohibición de la discriminación y otros tratamientos degradantes de niños y escolares (2006), se volvió un mecanismo importante para evitar la reproducción de actos discriminatorios en las escuelas. Siguiendo lo que afirma en la Sección I del documento:

El propósito de esta Ley es promover igualdad de derechos a niños y estudiantes, y combatir la discriminación en cuestiones de sexo, origen étnico, religión u otra creencia, orientación sexual o discapacidad. Esta Ley también tiene el objetivo de combatir otro tratamiento degradante (Act Prohibiting Discrimination and Other Degrading Treatment of Children and School Students, 2006: 1).

Esta herramienta parece brindar cierto respaldo a aquellas personas que sean propensas a ser víctimas de discriminación. Lo que, es más: esta ley defiende a los niños y estudiantes de actos discriminatorios tanto directos como indirectos, y queda explícitamente abordado en las secciones 9 y 10 de la regulación en cuestión. (Act Prohibiting Discrimination and Other Degrading Treatment of Children and School Students, 2006) Entonces deducimos que sí se dan ciertas pautas

legales para salvaguardar la integridad de los individuos de las minorías étnicas de ataques en su contra; sin embargo, tendríamos igualmente que considerar que, aunque bien existen las formas para evitar abusos, no necesariamente se pongan en práctica.

Para ejemplificar lo anterior, recurriré a mencionar un ejemplo que se suscita en el contexto mexicano. La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos sostiene, en su primer artículo:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2017: 2)

Consecuentemente, la ley prohíbe cualquier tipo de actos discriminatorios. No obstante, a pesar de que existen los instrumentos legales y jurídicos para detener este tipo de acciones, no es impedimento para la continua discriminación que sufren grupos indígenas, afro-mexicanos, LGBT+, mujeres, entre otros. Cabe recalcar que, evidentemente, no se comparan los contextos sueco y mexicano a nivel de desarrollo humano y corrupción, pero sí demuestran que este tipo de situaciones no siempre son detenidas únicamente porque existen los instrumentos para combatir la discriminación.

Algo similar comentan Hertzberg y Roth (2014), al afirmar que las escuelas musulmanas en Suecia son, literalmente, toleradas; en otras palabras, este tipo de escuelas son permitidas, pero no son del agrado general de los suecos. Existe un debate muy fuerte al respecto de estas escuelas, en los que se argumentan varias cuestiones. Dentro de las críticas que se postulan, se halla una cierta tendencia a mencionar del concepto de equivalencia, ya sea de manera implícita o explícita.

Por un lado, se dice que las escuelas musulmanas tienen ciertos problemas a la hora de implementar el principio de equivalencia con respecto al currículo nacional sueco y los temas que deben abarcar. Por otro lado, se ha llegado a

aseverar que se impone una perspectiva religiosa por sobre lo científico, y que por ello se vuelve una visión poco objetiva. También ha sido común afirmar que la educación en este tipo de escuelas va en contra del derecho a la 'libertad de pensamiento' de los infantes, así como que las escuelas musulmanas promueven un cierto tipo de valores ajenos a la sociedad sueca, como en cuestiones de género. Otro argumento ha sido que las escuelas musulmanas fomentan que se abra aún más la brecha social, cultural y económica en la población del país. El miedo a que estos individuos se conviertan en terroristas suicidas, además, no es ajeno a este tipo de debates (Hertzberg y Roth, 2014).

Esta situación puede ser entendida como un resultado de la pulsión de mantenimiento de identidad. La religión juega un papel importante dentro de los procesos identitarios suecos, y lo musulmán sigue viéndose como algo ajeno a lo nórdico, y a lo sueco más precisamente. La pulsión de mantenimiento de la identidad de la cual nos hablaba Bloom se manifiesta en este tipo de opiniones. Por ello, también presentan estas acciones un cierto grado de agresividad lacaniana, y los reduccionismos respecto a que los musulmanes pueden volverse terroristas, también se ven ligados a la universalidad hegemónica de la que habla Žižek. Entonces la gente piensa que como los terroristas se han ilustrado solamente como musulmanes, todos los musulmanes tienen potencial de volverse terroristas, lo que es una alteración de la realidad debido a las ideas que buscan transmitir las élites en el poder.

De hecho, el desagrado implícito hacia dicho tipo de escuelas se hace notar en algunos medios de comunicación. En el año 2017, se dio a conocer que la escuela Al-Azhar se había visto envuelta en un escándalo por haber segregado a niños y niñas durante una excursión escolar, al momento de subir al alumnado a un autobús. El alcance de esta noticia fue tal, que incluso provocó la respuesta de Stefan Löfven, el Primer Ministro sueco, que desaprobaba dicha acción y no la consideraba como una acción 'sueca' (Daily Mail, 2017; Independent, 2017). El problema, entonces, se hace visible cuando esta situación se desasocia con la identidad sueca, y se ata a los grupos musulmanes. Los directivos de la escuela

han comentado que no consideran a la misma como musulmana, puesto que se rige por valores democráticos, y que no estaban conscientes del hecho; de la misma manera, han repudiado el hecho en sí. El revuelo, no obstante, solamente lo ha generado una escuela musulmana, que anteriormente se había visto envuelta en otra polémica por segregar por género a los estudiantes durante la clase de educación física (Express, 2016). Únicamente ha sido necesario que el evento aconteciera en una escuela musulmana para adjudicarle el problema a lo musulmán, y no aceptar que pasó en una escuela en Suecia. Esta discriminación, a su vez, ha sido fomentada por los medios, en donde se leen encabezados que señalan el carácter islámico de la escuela antes que sueco (Daily Mail, 2017; Express, 2016; Independent, 2017).

Como puede observarse, pues, el hecho aquí es que la religión, más precisamente del islam, parece causar un conflicto en cuanto a la aceptación total por parte del pueblo sueco. Y es que la religión no se vuelve un problema en sí si hablamos de cristianismo. Anteriormente, se hizo mención de que la materia 'cristianismo', que se impartía en las escuelas suecas, cambió de nombre y se volvió la materia 'religión'. Aquí ya hay una situación a considerar, ya que, en el intento de lograr una mayor cohesión e inclusividad, el nombre fue modificado, pero el contenido en realidad no se separa de la religión cristiana como tal. El contenido impartido versa en los siguientes temas (Llorent-Bedmar, y Cobano-Delgado, 2014):

- Años 1-3: Cuestiones básicas sobre el bien y el mal, lo que es correcto y lo que no, papeles de género, amistad, lugares destinados para prácticas religiosas, el cristianismo y su papel en la escuela, entre otros.
- Años 4-6: Conceptos religiosos y lugares sagrados para las diferentes religiones, rituales, cristianismo y la cultura sueca, amor, muerte, ser un buen compañero, etcétera.
- Años 7-9: Religiones del mundo y su historia, protestantismo, catolicismo, iglesia ortodoxa, cristianismo en Suecia, moral, desarrollo sostenible, ética a nivel moral y político, valores democráticos y derechos humanos, por mencionar algunos.

Lo importante de esto es, como nos mencionaba Volkan, el proceso de identificación que empieza con el *depositing*, que es cuando los niños aprenden ciertas cargas socioculturales para que pueda encontrar un 'objetivo adecuado para la externalización', y reconozca quiénes comparten su identidad. Con una carga religiosa, especialmente cristiana, en la educación básica, se da pie a que, desde pequeños, los individuos vayan alejándose de aquellos que difieren a niveles étnicos o religiosos, y lo que puede desembocar en la discriminación.

También podemos resumirlo como violencia simbólica, en la que los individuos aprenden que lo musulmán es ajeno a su identidad, lo que facilita que las prácticas sociales discriminatorias sigan ocurriendo. Esto se relaciona con la idea de violencia simbólica identitaria, ya que se vuelve generacional y afecta a aquellas personas que no se identifican culturalmente como 'nórdicos'.

Por ello, se denota y resalta lo previamente dicho: el problema no es la religión, sino el islam. Desde este punto ya se violenta a aquel fuera del espectro del cristianismo, al no occidental, a aquel que es ajeno a los suecos. Es una realidad que no podemos negar. Esto se relaciona totalmente con los postulados que planteaba en el primer capítulo sobre Žižek, aquel individuo que respeta al prójimo, siempre y cuando vaya de acuerdo con sus propios ideales, no es otro más que el occidental, el que tolera al Otro, pero simultáneamente, reniega las características particulares de este, ya que no tiene nada positivo, a no ser que se considere la vistosidad de sus manifestaciones culturales.

Todo cambia si lo llevamos a la esfera discursiva: no hay problema con que los musulmanes sean musulmanes, siempre y cuando lo hagan de forma privada, puesto que la diferencia únicamente puede respetarse cuando se trata lo más posible de ocultarse. Es el Otro, que es minoritario en número, aquel que debe adaptarse al sistema. En realidad, lo que se demuestra hasta ahora en la educación institucionalizada sueca es que, por un lado, se denota el hecho de que existen mecanismos para la prevención y combate de actos discriminatorios dentro de las

aulas. Pero está la otra cara, en donde se promueve la religión cristiana sin importar la diversidad de religiones que puedan existir dentro del territorio.

Y es que el problema, una vez más, no se encuentra en la promoción de valores referentes a la sociedad sueca, sino que la religión se vuelve parte de esta identidad, que evidentemente rechaza aquellas que no compartan estos ideales. Creo que sería acertado afirmar que, por consiguiente, no podemos hablar aún de una educación intercultural en Suecia, sino de una educación con rasgos multiculturales, e incluso pluralistas. El pueblo termina rechazando lo que no va con los ideales de la nación, pero esto queda difuminado por el marco legal y jurídico que protege a los individuos que son miembro de una etnia minoritaria en dicho país.

Ahora, esto tampoco significa que este tipo de acciones sea hecho a plena conciencia. Se podría decir que ciertas situaciones ocurren principalmente por dos fenómenos: el primero, refiere a que se ha naturalizado este tipo de actos, que a pesar de significar un daño a cierta parte de la población, no se le asocia alguna carga moral porque no los consideran parte de su pueblo; el segundo fenómeno desemboca del anterior, y provoca que dichas actitudes sean interiorizadas en el inconsciente, y que de alguna manera estallan ante la llegada de la alteridad al territorio con el que se tiene un sentido de pertenencia.

Es aquí donde inconscientemente se busca detener la influencia de aquello que llegue a posicionarse como amenaza a la identidad, ya sea cierta o no, como bien nos afirmaba Bloom (1990) en su teoría psicológica para las Relaciones Internacionales que se revisó en el entramado teórico de esta investigación. Las pulsiones para formación y mantenimiento identitarios pueden llevar a acciones violentas, como se pueden apreciar en algunos casos de discriminación en Suecia. No obstante, aunque es una conducta un tanto comprensible, no significa que deba reproducirse en la población. La educación intercultural nos ofrece esta ventana de esperanza para poder, eventualmente, interiorizar la aceptación de la diferencia, y que no se quede en un estadio frágil, casi simulado, que disimule las realidades que viven aquellos que son víctimas de la discriminación.

Para finalizar y poder aterrizar mejor las ideas acerca de la educación básica sueca, sobre esta ambivalencia en cuanto a las perspectivas convergentes sobre discriminación, se hará referencia a dos estudios diferentes que nos pueden ayudar a entender mejor. En primer lugar, Rubín Aranz (2015), quien habla de su experiencia en las aulas de una escuela ordinaria en Malmö, y nos dice, que a pesar de que no existía una enorme cantidad de inmigrantes, había situaciones plausibles de parte de los suecos, entre las que se encuentran la preparación del profesorado para adquirir cierta conciencia respecto a la multiculturalidad en las aulas, la igualdad de oportunidades que se les ofrecía a los alumnos, y las facilidades brindadas para evitar desarrollar problemas con el idioma o el aprendizaje. Por otro lado, también señala la falta de un plan de interculturalidad como tal, problema que ya habíamos vislumbrado con anterioridad debido al continuo énfasis en los términos de igualdad y equivalencia.

Asimismo, el think-tank SETA se ha encargado de realizar investigaciones sobre los casos de discriminación hacia musulmanes, o islamofobia, que ocurren en los países europeos. Una de esas investigaciones fue realizada en Suecia, arrojándonos algunos datos que son relevantes para nuestro estudio. Nos dicen, ergo, que el material que se ocupa en las aulas puede volverse sumamente estereotipado, y que pueden generar imágenes discriminatorias en el ideario de los estudiantes, sobre todo en cuanto al planteamiento del islam como una religión militarizada en los libros de texto que refieren a ciencias sociales y cívica. Uno de los informantes de este grupo, encontró que en uno de los libros de texto había una foto de una 'musulmana', en donde mostraba a una mujer con un cinturón bomba. Este libro fue removido de los estantes del aula posteriormente (Abrashi, Sander, Larsson, 2015).

Consecuentemente, este fenómeno limita la capacidad de los alumnos de utilizar el pensamiento crítico y neutral frente a diferentes dinámicas. En educación secundaria, este hecho continúa, y en aquellas escuelas que tienden a enseñar religión e historia, se suele plantear la dicotomía entre el Occidente bueno y civilizado, y el islam que es 'diferente'; el término islam ha llegado a usarse como

sinónimo del conjunto de los países cuya población en su mayoría profesa el islam. Al abordarse esta religión en clase, sin duda, se sigue viendo como una cuestión ajena a lo 'verdaderamente' nórdico (Abrashi, et al., 2015).

La importancia de la educación es innegable, y más si se enseña indirectamente a los estudiantes que lo musulmán no es nórdico, y es incompatible con su identidad cultural. Esto es un factor a considerar cuando se ven los casos de actos discriminatorios hacia musulmanes, ya que, como se mencionó previamente, es a través de la violencia simbólica generada por el *habitus* que los individuos originariamente nórdicos pueden llevar a cabo acciones islamofóbicas.

La nación sueca no está absuelta de este tipo de acciones, ni dentro ni fuera de las aulas. En 2014, se realizaron tres ataques consecutivos a mezquitas; en uno de estos ataques, cinco personas salieron heridas. Esto conllevó a una movilización en contra de la islamofobia días después. Los responsables del atentado siguen sin ser encontrados (BBC, 2015; The New York Times, 2014).

Por otro lado, a finales de 2015 también se registró un ataque en una escuela, en la que un hombre mató con una espada a un maestro de apoyo, Lavin Eskandar, y a un estudiante de 15 años, Ahmed Hassan, de ascendencia somalí. Además, dos personas resultaron heridas. El asesino murió a causa de los disparos de la policía. El cuerpo policial ha confirmado que, por la elección de escuela y de víctimas, se llevó a cabo con tendencias racistas (El País, 2015).

Existe muy poca exposición de los medios acerca de crímenes de odio hacia musulmanes. En cuanto a discriminación en las aulas, podemos notar que los pocos trabajos de investigación que hay al respecto, están en sueco y no poseen traducción al inglés. Sin embargo, podemos decir que no son casos aislados, debido a la información del Consejo Nacional para la Prevención del Crimen (2016), que nos arroja la cantidad de crímenes de odio que se han registrado en el país. Considerando el período que revisa este trabajo de investigación (2011-2015), las cifras señalan que los años con más crímenes de odio fueron en 2014 y 2015, teniendo el primer año mencionado 492 crímenes registrados, y el segundo 558.

Los crímenes principales fueron acoso no sexual y amenazas ilegales, con 197 y 247 casos respectivamente, así como agitaciones en contra de musulmanes, con 153 casos registrados en 2014 y 102 en 2015.

Hay que contrastar lo que ocurre en el contexto educativo de Suecia. Indudablemente, se ha logrado un avance en cuanto a temas de inclusión de minorías étnicas, religiosas, y demás; aunado a eso, el sistema educativo sueco suele ser uno de los mejor posicionados en el rubro en el sistema internacional actual, ocupando la posición quince dentro de los parámetros considerados por la OCDE, a través de la prueba PISA.

Se utiliza la prueba PISA para poder comparar, de una u otra forma, el nivel educativo de Suecia respecto a otros países con alto desarrollo económico. Se entiende que la prueba ha sido criticada debido a que tiene una influencia muy occidental, y que por ello sus resultados son un tanto sesgados. Adicionalmente, no nos funciona del todo para medir la interculturalidad de la educación. Por tanto, la finalidad de mostrar los resultados de dicha prueba es meramente para denotar la importancia de la educación en Suecia, y distinguir qué tan desarrollada se encuentra dicha institución en referencia a otras naciones Estado.

Figura 2

Resultados con puntuaciones de la prueba PISA de 2009



Nota. Recuperado de Shepherd, 2010.

El problema es que, debido a dicho mérito, se hace a un lado que existen aún acciones, ideas y actitudes que traen consigo la reproducción de la discriminación en diferentes estratos dentro de las aulas, y que no se pueden comprobar mediante la prueba PISA. Además, como se mencionó en un punto dentro del primer capítulo de este trabajo, hay un hecho que es necesario rescatar, el término del aprendizaje vinculado; si bien el sistema sueco, y el nórdico en general, se está adaptando para favorecer la inclusión, aún falta que se pueda desarrollar este tipo de conocimientos en la práctica, inclusive cuando se consideren como enseñanzas pertinentes. Claro que son pertinentes, pero este

cambio en el ideario lleva cierto tiempo, y la educación formal no es la única vía por la cual el alumno aprende.

Estos eventos son los que no se estudian tan a menudo, debido a que, en el ideario popular, ocurre lo que explica Žižek cuando, mediante juegos discursivos, se usa una parte de la realidad para legitimar otra que no necesariamente es cierta. Como hemos visto antes, a esta idea la denomina como 'universalidad hegemónica.' Se puede decir, por ejemplo, que "en Suecia existe uno de los mejores sistemas educativos del mundo," lo que nos lleva a pensar, como consecuencia, que "los suecos están bien educados, por lo que no hay discriminación en el país." Por obvias razones, este tipo de razonamiento termina con ideas que no son ciertas, como en el ejemplo anterior, y nos recuerda un poco al pensamiento transductivo que Piaget, como nos afirma Tau (2015), denota como aquel que va de lo particular a lo particular, y que no constituye ni una inducción ni deducción. Este tipo de pensamiento, aunque aparece entre los dos y cuatro años de edad, mantiene ciertos rasgos a lo largo de la vida de los individuos. La utilización parcial de un precepto de la realidad trae como resultado que se niegue una parte de la misma, o que se modifique la percepción sobre un determinado asunto.

Jiménez Naranjo (2005), bien nos hace mención de un hecho que es importante para establecer la relación entre la educación y el ámbito político, y es básicamente la afirmación de que la escuela es un espacio multifuncional, y que funciona como una de las instituciones que participa dentro de la vida comunitaria, modificándola y reproduciéndola.

La multifuncionalidad de la escuela la menciona Schmelkes (citado en Jiménez Naranjo, 2005), y agrupa funciones tales como la de construcción de identidad nacional, la promoción de valores democráticos en conjunto con los rasgos de la sociedad en cuestión, y la reproducción y legitimación de desigualdades sociales. Con esto se refuerza la idea de que la escuela funge como una institución de reproducción cultural, que legitima el statu quo y que, en definitiva, apoya la construcción de identidades y de alteridades. Lo anterior articula una visión

en los individuos, que será su motivo para la consecución de determinados actos, en pos de, por ejemplo, defender su sentido de identidad.

Por lo mismo, es importante evocar el aspecto educativo en este trabajo, ya que los mecanismos de reproducción cultural dentro de la educación son torales para la comprensión de un comportamiento, sin olvidar la necesidad psicológica por mantener la estabilidad dentro de los procesos identitarios de los individuos y los colectivos. Esta es una manera que rara vez se ha planteado en el estudio de las relaciones internacionales, pero que nos permitiría abordar mucho más profundamente este tipo de hechos de índole tanto social como cultural, y quizás utilizar estos medios analizados para combatir las problemáticas que aquejen a la sociedad internacional en su totalidad o parcialmente.

3.2 Los Demócratas Suecos.

Una vez habiendo revisado cómo la educación puede tener un efecto dentro de la esfera política, sobre todo en los países nórdicos, se debe analizar los hechos que ocurren, precisamente, en dicha esfera. Dentro de la Europa nórdica, la discriminación hacia los musulmanes está ganando terreno, y se evidencia en las últimas dinámicas de poder que se suscitan en la élite política.

Y es que en realidad es bastante notorio. El miedo por su seguridad ha ido creciendo con el paso de los años, y con los continuos juegos discursivos de ciertos políticos o los medios de comunicación, se catalizan los procesos de mantenimiento de la identidad, lo que puede llevar a los países a concentrarse en lo que acontece dentro de sus fronteras, y aislándose de todo aquello que pueda resultarles dañino y que se encuentre en el exterior.

En Dinamarca y en Finlandia, para el año 2015, los grupos de extrema derecha habían obtenido porcentajes considerables en las elecciones, que ya les dan un espacio para poder tener injerencia en los órganos parlamentarios de ambos países. El partido de extrema derecha finés, Verdaderos Finlandeses, ya tenía un total del 17.6% de los votos del electorado, haciéndolo el segundo partido con más miembros del parlamento, y el tercero con mayor número de votos en las elecciones

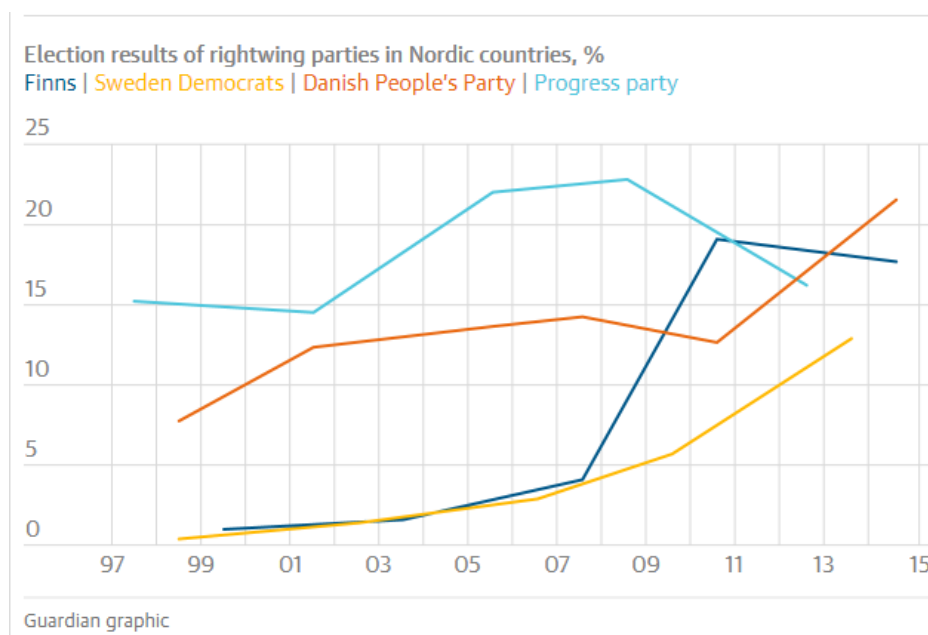
(OSF, 2015). En Dinamarca, de forma paralela, el partido de extrema derecha, conocido como el Partido del Pueblo Danés, consiguió la segunda posición en las elecciones, representando el 21.1 % de los votos emitidos (Deloy, 2015).

Asimismo, en Noruega no hubo una diferencia marcada de las elecciones los dos países anteriormente mencionados. En las últimas elecciones, que fueron realizadas en 2013, el partido de extrema derecha, denominado Partido del Progreso, obtuvo el tercer lugar, lo que equivale al 16.4% del electorado. (Deloy, 2013).

Este fenómeno de la extrema derecha obteniendo lugares predominantes dentro de los parlamentos de los países nórdicos, como podemos apreciar, se puede percibir en la región, y no solamente en el caso sueco. Poder revisar lo que ocurre en los tres países, aparte del caso sueco, nos abre una ventana para identificar que no es un hecho aislado, sino que existe una conexión entre los eventos que se desarrollan entre 2011 y 2015. Es innegable que la extrema derecha se vuelve cada vez más visible dentro del ámbito político.

Figura 3

Gráfica del ascenso de la extrema derecha en la región



Nota. Recuperado de Nardelli y Amett, 2015.

Para continuar, y teniendo el respaldo de los casos de los demás países, se retoma el caso del partido de la extrema derecha sueca. Los Demócratas Suecos son entonces el actor por analizar. Pero antes, empezaré a explicar grosso modo cómo funciona el sistema electoral sueco para tener una mejor comprensión del tema.

Ergo, los individuos con una edad de 18 años cumplidos el día de las votaciones, son los que podrán emitir un voto. Para que un partido pueda formar parte de la distribución de los 310 escaños permanentes del Riksdag, o parlamento, los partidos políticos deben conseguir como mínimo un 4% de los votos. Estas votaciones se realizan de manera periódica cada cuatro años. Además, para asegurar un alto grado de proporcionalidad, 39 asientos son utilizados para ajustar los márgenes de las elecciones (Berg, y Oscarsson, 2014).

Por tanto, aquellos grupos políticos que no alcancen un cierto número de votos no podrán tener un escaño dentro del Riksdag. A continuación, se anexa una tabla en la cual se muestran los resultados de las últimas elecciones generales en Suecia, omitiendo, claro está, a aquellos partidos que no cubrieron la cuota mínima de sufragios.

Tabla 2
Resultados de elecciones generales en Suecia

Partido Político	Número de votos	Porcentaje de los votos	Número de escaños
Partido de la Izquierda	356,331	5.72	21
Partido Verde	429,275	6.89	25
Partido Socialdemócrata	1,932,711	31.01	113
Partido del Centro	380,937	6.11	22
Partido Liberal	337,773	5.42	19
Demócratas Cristianos	284,806	4.57	16
Partido Conservador	1,453,517	23.33	84
Demócratas Suecos	801,178	12.86	49

Nota. Recuperado de Berg, y Oscarsson, 2014.

De aquí, podemos concretar algunas cuestiones concernientes a los resultados de las elecciones. La coalición de cuatro partidos, compuesta por el Partido Conservador, Partido Liberal, Demócratas Cristianos y Partido del Centro, no pudo mantener su posición líder en estas elecciones, por lo que les fue imposible continuar por un tercer período. Por otro lado, la coalición entre el Partido Socialdemócrata y el Partido Verde fue aquella que alcanzó la mayoría de los votos emitidos durante este proceso. No obstante, de los 349 asientos totales, únicamente

podieron ocupar 139, lo que los dejaba en una posición de liderazgo sumamente endeble, llegándose a considerar como el cuarto apoyo más débil que ha contado la coalición ganadora en el Riksdag en toda la historia sueca.

El problema radica en el otro gran ganador de las elecciones: los Demócratas Suecos. Ambos bloques, Socialdemócrata-Verde y Demócratas Suecos, afirmaron desde tiempo antes que no negociarían entre ellos, sobre todo por sus diferencias en cuanto a la creación de políticas de inmigración, siendo que los últimos consideraban parámetros más estrictos que los primeros. El apoyo que tuvo el partido de los Demócratas Suecos radica principalmente en que se unieron a sus filas aquellos que con anterioridad apoyaban al Partido Conservador, posiblemente por el enfoque en cuanto a crimen y cuidado a adultos mayores. Los nuevos reclutas del partido eran primordialmente gente mayor, por lo que era la primera vez que el partido contaba con un apoyo similar en todas las edades (Berg, y Oscarsson, 2014).

Debemos también aclarar la situación de la derrota de la coalición de cuatro partidos, denominado 'la Alianza'. Este es indudablemente un caso excepcional, ya que en las encuestas anteriores habían arrojado que los votantes consideraban que la administración de 'la Alianza' en los períodos pasados había sido percibida, en términos generales, como adecuada, y el manejo de los asuntos económicos fue visto positivamente. Esta era la fórmula del éxito para que los partidos políticos subieran al poder o se mantuvieran en el mandato. Este evento fue excepcional en la política sueca, pues la Alianza fue derrotada en 2014 (Berg, y Oscarsson, 2014).

Se piensa que la razón de la derrota fue, principalmente, por el enfoque que tuvieron estas elecciones. El bienestar social, aunado a la educación, fueron los puntos torales que observaron dentro de los debates, mientras que el aspecto económico fue dejado a un lado. El Partido Socialdemócrata fue percibido como aquel que tenía mejores propuestas de políticas educativas y escolares, superando al Partido Liberal, que desde 1994 había dominado en el rubro. En realidad, el constante declive en las últimas pruebas PISA (ver anexos IV y V), habían generado

un debate intenso en el país, demostrando uno de los puntos débiles en los que se había fallado durante la administración anterior (Berg, y Oscarsson, 2014).

La economía había dejado de ser el tema más importante de la agenda, ya que la Alianza manejó considerablemente bien los efectos de la crisis económica que se dio entre los años de 2008 y 2009. La inmigración y cuestiones de género fueron considerados temas más importantes, aunque la Iniciativa Feminista, que pudo colocarse en el Parlamento Europeo, no tuvo el suficiente impulso para adquirir escaños dentro del Riksdag, por lo que no se cimentó como grupo político per se (Berg, y Oscarsson, 2014).

Es notorio que el Riksdag quedó bastante fragmentado tras las elecciones de 2014. Los dos partidos más grandes, el Partido Conservador, y el Partido Socialdemócrata, solamente juntan el 54.3 % de los votos, lo que se traduce en 197 asientos; estas cifras son las más reducidas en la historia de las elecciones generales en Suecia. Debido a que usualmente la distribución del poder tiene parámetros un tanto 'consociativistas', es decir, que, sin importar los ideales, se busca que haya una representación equivalente en las élites gobernantes, se plantea inclusive la idea de que los bloques políticos vayan en camino a su término (Berg, y Oscarsson, 2014).

Esta falta de cohesión entre los partidos políticos con mayor peso dentro de la esfera política sueca, evidentemente, acarreó ciertos problemas. La falta de consenso en el Riksdag daba cabida a que no hubiese una formación de políticas públicas eficaz y eficiente. Para finales de 2014, en diciembre, el gobierno sueco realizó una propuesta sobre cómo se destinaría el presupuesto y, consecuentemente, este sería esencial para poder decidir la forma en la que se actuaría para cubrir las necesidades del pueblo sueco. El presupuesto, indudablemente, es una piedra angular para el actuar del gobierno (Crouch, 2014a).

La discusión versó alrededor de la propuesta que tenía el bloque socialdemócrata- verde, la cual no era aceptada por los Demócratas Suecos. Estos últimos, en su búsqueda por detener la propuesta de la coalición dominante, votaron

por la propuesta de la 'Alianza'. Esta situación fue un golpe duro para la coalición Socialdemócrata-Verde, ya que significaba dos cosas: la primera, era que las acciones de su gobierno se verían ralentizadas hasta poder llegar a un acuerdo sobre el presupuesto a utilizar; la segunda, era simbólica pero igual de problemática, ya que demostraba tajantemente la incapacidad para poder lograr un consenso en el Riksdag, y que su capacidad de negociación había quedado mermada, imposibilitándoles poder proseguir con las propuestas que tuvieran en mente (Crouch, 2014a; Crouch, 2014b).

Así, Stefan Löfven, el Primer Ministro sueco, se vio forzado a adelantar las elecciones para el año siguiente, en 2015. Los Socialdemócratas declararon que los Demócratas Suecos continuarían causando problemas en el Riksdag, por lo que vieron esa como la alternativa adecuada para solucionar posteriores problemas en el órgano legislativo del país. Esta era la primera ocasión, desde 1958, en que se recurría a adelantar elecciones; empero, la situación política era bastante disímil; el partido político dominante era el de los Socialdemócratas en aquel entonces, y no existía una fragmentación tan marcada en el gobierno como la existió en 2014 (Crouch, 2014b).

No obstante, las elecciones programadas para marzo del 2015 fueron canceladas, tras un anuncio de Löfven, en el cual señalaba que se había buscado un acuerdo para evitar unas elecciones precipitadas. El acuerdo fue denominado como 'Acuerdo de Diciembre', y fue la pieza clave para gobernar a través de una coalición de minoría, sin la necesidad de recurrir a adelantar las elecciones (The Local, 2014).

El Acuerdo de Diciembre, ergo, durará hasta el año 2022, y consiste en que la Alianza no votará a favor de sus propias propuestas de presupuestos, si existe la amenaza de que dicha acción retrase las acciones del gobierno o impida tomar decisiones rápida y efectivamente. Ambas coaliciones también se comprometieron a discutir sobre algunos rubros de importancia para el pueblo sueco, como lo son la inmigración, las pensiones, y la seguridad. Este acuerdo significó una derrota para los Demócratas Suecos, quienes esperaban las elecciones en 2015 y, a la vez,

consideraban que el resultado de dicho proceso sería sinónimo de un referéndum en cuanto a las políticas de inmigración (The Local, 2014).

Aun así, no debemos entender esto como el fin de los Demócratas Suecos dentro de la política sueca; al contrario, el que arrinconaran al gobierno socialdemócrata a tomar tales alternativas, es en definitiva una importante muestra de la capacidad que tienen para expresar sus ideales dentro del Riksdag. Lo que es más, aún representan al tercer grupo político con mayor injerencia del país nórdico. Claro que el Acuerdo de Diciembre restringe un tanto su capacidad de acción, pero debería observarse cuál sería la situación del partido de extrema derecha dentro de unos años, cuando se reajuste su posición en las próximas elecciones de 2018.

Asimismo, en el mes de noviembre de 2015, se llevó a cabo la Encuesta sobre la Preferencia de Partido Político, en la que se utilizaban dos marcos de referencia. El primero, llamado 'Elecciones hoy', se remite a saber cuáles serían los resultados si se desarrollasen elecciones en dicho período, contando los resultados en las pasadas elecciones de 2014 más la pregunta '¿por qué persona votarías?'. El segundo es denominado 'Preferencias de partido', y se enfoca más en los parámetros demográficos, tales como sexo, región, edad, lugar de nacimiento y nivel educativo; en este parámetro, no se realiza la pregunta '¿por qué persona votarías?'. En la tabla 3 anexo los resultados de dichos estudios.

Tabla 3

Resultados de la Encuesta de Preferencia de Partido Político noviembre 2015

Partido Político	Elecciones hoy (%)	Preferencias de partido (%)
Partido del Centro	6.5	6.4
Partido Liberal	5.5	6
Partido Moderado (Conservador)	23.5	25
Demócratas Cristianos	3.5	3.1
Partido Socialdemócrata	27.6	29.9
Partido de la Izquierda	5.5	5.7
Partido Verde	5.9	7.3
Demócratas Suecos	19.9	14.5

Nota. Recuperado de Statistics Sweden, 2015.

Ahora, empezando con el bloque ganador, el Partido Socialdemócrata obtuvo el mayor puntaje, aunque en comparación con los anteriores resultados, no sostiene un cambio significativo en ninguno de los dos parámetros. En cuanto a las preferencias de partido, los estudios arrojan que, aunque no existe una diferencia muy marcada en el sexo de los votantes, sí persiste un ligero declive en el voto masculino. Aunado a ello, los votantes que apoyan a los Socialdemócratas suelen aumentar en los grupos de edad más avanzada. El partido tiene más apoyo de parte de los que nacieron en otro país, que los que nacieron en Suecia. Los individuos con educación obligatoria suelen apoyar más a este grupo, en vez de aquellos que tienen educación postsecundaria (Statistics Sweden, 2015).

En cuanto al grupo de la Alianza, el Partido Moderado o Conservador posee un declive considerable en relación con el último estudio realizado en el mes de mayo del mismo año. También se dieron ciertas transiciones. El apoyo a este partido se gestaba en mayor proporción en los individuos de sexo masculino y en

los grupos de menor edad; no obstante, para el momento de este estudio, ninguna diferencia de sexo o edad es apreciable entre los votantes. De igual manera, aunque siempre ha sido lo usual que las personas nacidas en Suecia voten más por este partido, la procedencia parece no afectar tanto en este estudio. Aquellos que cuentan con estudios posteriores a la educación obligatoria también votan más por este partido, a diferencia de los que solamente cuentan con educación obligatoria (Statistics Sweden, 2015).

Por otra parte, se encuentran los Demócratas Suecos, quienes, en comparación con el estudio anterior, han mostrado un aumento considerable en sus adeptos, que le lleva a tener el 14.5% de esta encuesta. Se ha encontrado que la mayor parte de sus seguidores son de sexo masculino y no del femenino. Refiriéndose a la edad, el estudio no muestra alguna tendencia marcada hacia un grupo u otro. Sin embargo, los que apoyan al partido pasaron de no distinguirse entre nacidos en Suecia u otro país, a ser mayoritariamente nacidos en Suecia. Finalmente, su grupo de votantes se compone más de personas que solamente cuentan con educación básica y secundaria (Statistics Sweden, 2015).

Así, se muestra un contraste entre los tres grupos. Mientras que la coalición dominante Socialdemócrata-Verde se ha mantenido estable en su apoyo, la Alianza se ha visto desfavorecida con el infortunado giro de los hechos. Aunado a esta situación, el incremento en la influencia que tienen los Demócratas Suecos se puede volver una amenaza para el partido Socialdemócrata en las próximas elecciones. Y hay algo que me parece sumamente interesante en los grupos analizados en el estudio previo.

El Partido Socialdemócrata tiene una notable homogeneidad en su grupo en cuanto a sexo, pero son los de mayor edad los que han demostrado gran parte del apoyo al partido. Esto podría deberse sobre todo a que estas personas vieron desarrollarse el Estado de Bienestar nórdico desde antes de que tuviera una influencia neoliberal, lo que encaja con su preferencia al partido; es una regresión hacia un momento en donde vivían mejores ventajas. Aquellos de procedencia extranjera también es obvio que se inclinarían a este partido, principalmente porque

les garantiza mayores beneficios a estos grupos. Igualmente, los votantes son más propensos a tener solamente educación obligatoria, porque son aquellos de mayor edad; es decir, aquellos en donde todavía no se presentaban todas las facilidades con las que ahora cuenta el país en materia de educación, y, por lo tanto, tenía un menor alcance para la población.

El Partido Moderado o Conservador va en una dirección diferente. Usualmente los grupos más jóvenes eran los que votaban por este partido, lo que es entendible por la influencia neoliberal que tienen y, al contrario de los votantes del Partido Socialdemócrata, tuvieron mejores beneficios educativos, por lo que la mayoría de los individuos tienen educación más avanzada que la secundaria. Con el declive de este colectivo, se demuestra que este tipo de patrones se volvió más homogéneo, lo que conlleva a un problema del partido para mantenerse en su posición.

Con el Partido de los Demócratas Suecos se subraya algo que podía parecer evidente. Aquellos que votan por este partido son primordialmente hombres, y lo preocupante es que no hay una edad marcada en donde se vea un mayor apoyo. Esto demuestra que no es la edad el factor que acerca a las personas a este grupo, sino que en todas las edades se percibe a los que provienen de otros lugares como enemigos para su identidad. Esto es deducible básicamente por dos factores: el primero es porque las políticas antiinmigrantes son vinculables con este partido político en específico; el segundo, porque la mayoría de sus adeptos son individuos nacidos en Suecia, y no foráneos. El nivel educativo de los que apoyan a los Demócratas Suecos también nos revela una diferencia en comparación con los Socialdemócratas, ya que la edad no se vuelve un referente para explicar esta situación, lo que nos lleva a considerar que son los individuos con menor preparación los que votan por este grupo.

Esta investigación nos deja dudas en cuanto al nivel de educación de los votantes, sobre todo partiendo de la idea de que la educación nórdica en general favorece las dinámicas multiculturales y promueve la educación intercultural. Tenemos que considerar no únicamente este factor, sino muchos otros que rodean

a la problemática del ascenso en el poder de los grupos de extrema derecha en la región.

A continuación, ya teniendo el estudio de lo acontecido en la política sueca de los últimos años, se realiza una estructuración de lo revisado a lo largo de esta investigación para llevar a cabo una posible interpretación acerca de la problemática ya descrita a lo largo del contenido de este trabajo.

3.3 Identidad, educación y política en Suecia.

A lo largo de este documento, hemos podido rescatar varios factores acerca de la identidad nórdica y el problema de 'islamofobia' que viven estos países. Dentro del primer capítulo, se dio una profunda revisión y delimitación teórica de los conceptos básicos en los que versa todo este estudio, desde identidad, educación, multiculturalismo, educación intercultural, discriminación, grupos políticos de extrema derecha, construcciones sociales y demás nociones, lo que nos brindó una propia articulación del entramado teórico. Para el segundo capítulo, hemos revisado cómo, a través de los años, se configuraron los procesos de identidad nórdicos y rescaté las variables más importantes dentro de su identidad, relacionándolo con el incremento en el flujo de migrantes provenientes de países mayoritariamente musulmanes.

En este tercer capítulo, ya con las construcciones identitarias regionales comprendidas, abordamos específicamente el caso del ascenso al poder del grupo de extrema derecha en Suecia, los Demócratas Suecos. Esto no sin antes recalcar la manera en que se estructura la institución educativa en Suecia, y analizar el impacto que tiene esta en las generaciones que se convirtieron o se convertirán en futuros votantes, haciendo énfasis en que la política y la educación tienen un lazo peculiar que los interrelaciona.

Antes de interpretar en conjunto las dinámicas identitarias y educativas en el país, hay que señalar algo importante a nivel teórico, y que se expresa

fundamentalmente en el contexto sueco, pero que irremediablemente muestra un patrón que se vive en la Europa nórdica en general, y que radica en connotaciones primordialmente raciales.

Primeramente, se debe decir que, aunque suene bastante obvio, la raza en realidad no es otra cosa que un constructo social, y que se debe revisar debido a que es uno de los rasgos con mayor predominación en lo profundo de la sociedad sueca. Si se revisa el trasfondo histórico de Suecia, podemos partir de la utilización del concepto racial 'blancura' en dicha nación; se decía que los suecos eran los más blancos entre los blancos. La constante implementación de las diferencias raciales que se gestó en círculos académicos y científicos, es un complemento de hechos trágicos, como el de la esterilización de mujeres no suecas que ya se ha mencionado previamente (Hübinette, 2013).

Fue precisamente en los años entre 1960 y 1970, que se dio un comienzo en cuanto a las políticas internas del Estado, y se empezó a promover la descolonización y la anti-segregación, con lo que se fue generando una imagen en el exterior, en la cual se esbozaba que la nación sueca era la más radical en Occidente respecto a temas de equidad de género y no racismo, lo que se evidenciaba en sus políticas inclusivas en materias de género, religión, etnia, y demás rubros. De esta manera, Suecia se posicionaba como un país que había superado su pasado racista y discriminatorio, en donde la palabra 'raza' había sido estigmatizada, y que se demostraba en sus políticas referentes a inmigración (Hübinette, 2013).

Sin embargo, como ya se mencionó en el segundo capítulo de este trabajo, a finales del siglo XX se observó un aumento de inmigrantes, con procedencia de distintos países de África, Asia y América Latina. Para el año 2011, estos grupos de inmigrantes ya eran alrededor del 10% de la población total del país en cuestión, y fueron estos mismos los que, dentro de la esfera pública y la discursiva política, fueron denominados ya sea 'inmigrantes' o 'extranjeros'. Se dice que, incluso los suecos que tienen raíces no-únicamente-suecas, han experimentado algún acto discriminatorio porque su apariencia no es totalmente blanca. Ergo, se produce un

conflicto en la imagen que han producido los suecos sobre su identidad: por un lado, la idea de 'blancura sueca' queda descartada en cuanto a las ideas de progreso, igualdad, y libertad; por el otro, aquellos que no son étnicamente similares a los suecos, no son considerados como tal, sino que forman parte del grupo de los 'inmigrantes' (Hübinette, 2013).

El término 'blancura hegemónica' parece atribuirse bien a este caso. En Suecia, se hace evidente la existencia de esta blancura hegemónica en el momento de disimular las connotaciones racistas que están fomentadas en el lenguaje cotidiano de los suecos. Estos últimos defienden el uso de palabras como 'Negro' u 'Oriental', ya que no las consideran como palabras racistas y ofensivas hacia las minorías étnicas. Este suele ser el argumento que defiende la imagen de la Suecia actual, la que representa a un país que no tiene pasado racista, y que es presentada como tal en los medios de comunicación y en los juegos discursivos políticos. Este tipo de actitudes son las que devienen en la minimización de los verdaderos efectos que tiene el racismo en la sociedad, y se vuelve un conflicto, puesto que, al no querer ser racistas, al final favorecen a este tipo de acciones. Si bien no es un patrón endémico de los suecos, sí tiene una carga simbólica considerable, pues han fomentado una imagen que han interiorizado, hasta el punto de dificultar una reacción que beneficie a los grupos étnicos marginados (Hübinette, 2013).

Todo esto se vincula, inevitablemente, con el excepcionalismo nórdico, que es básicamente la noción que se resalta en el excepcionalismo sueco: la superioridad moral y el sentirse bien de tener una política exterior neutral, lo que les orilla a ponerse a favor de los oprimidos y los menos favorecidos. Además, la actitud excepcional sueca trae consigo otros conflictos que afectan las percepciones del pueblo, puesto que ahora son una población con diversidad étnica y religiosa, lo que se contrapone a la imagen que se ha tenido sobre Suecia, acerca de que son una nación prácticamente homogénea y que, de forma paralela, componen a la población 'más blanca' dentro de la sociedad internacional.

Citando a Hübinette:

Esta melancolía blanca [la sueca] es causada por la lamentación de que la población sueca ya no es tan blanca como antes. También requiere que el fantasma idealizado de una Suecia blanca y homogénea sea mantenido. Pero para que el pesar de este declive racial no se vuelva demasiado abrumador, se debe manifestar y articular de una manera en la que el sujeto blanco melancólico no se quiebre completamente. (2013: 31)

Con esto, vemos un claro retorno a lo que Lacan nos marcaba como la fragmentación del sujeto. Esta fragmentación era el resultado del estadio del espejo, en donde el sujeto observaba al Otro, evento que causaba su fragmentación, debido a la ausencia de una sensación de completitud. El Otro del individuo originariamente sueco se convierte, así, en aquel que es étnicamente diferente, y lo que le lleva a generar esta 'melancolía blanca'.

Lo que se palpa en los individuos es frustración ocasionada por la añoranza de volver a ser suecos, como en un principio: blancos y homogéneos. Esta frustración permea en el constante debate por defender formas del lenguaje coloquial que expresan ciertos niveles de discriminación. La discriminación promovida por dichas expresiones, por consiguiente, es el reflejo de un mecanismo de defensa para que la blancura sueca, entendida como un factor englobado dentro de la identidad sueca y nórdica como tal, que le permite seguir existiendo como una 'blancura hegemónica'. La melancolía blanca, por tanto, puede ser resistida sin causar una fragmentación más profunda en los habitantes de Suecia (Hübinette, 2013).

En este punto, hay que forzosamente hacer una revisión al desarrollo teórico del capítulo 1 y a la articulación histórica del capítulo 2. El lenguaje, para los suecos, se convierte en una herramienta con la cual expresan su pesar, su duelo causado por la existencia del Otro dentro de sus fronteras. El uso de palabras racistas alivia y palia lo que observamos como el fenómeno de la melancolía sueca. Este proceso indudablemente tiene sus raíces de lo que Bloom (1990) mencionaba como pulsión para el fortalecimiento de la identidad. La melancolía blanca sueca esquematiza un panorama en el cual se vislumbra un problema a nivel identitario, debido a que es

el resultado del quiebre entre la realidad y la imagen que se proyectó e interiorizó sobre sí mismos. La llegada de inmigrantes al país es una amenaza a la identidad, pues se fomentó sobre ciertas bases raciales.

La herencia cultural vikinga, nos indica que los individuos suecos deberían ser respetuosos hacia el extranjero, al cual estaban acostumbrados a ver por los viajes que muchos vikingos emprendían hacia el resto de la Europa continental y a la Gran Bretaña. Pero hubo un cambio en la dinámica; los vikingos acostumbraban ver otras etnias en sus propios territorios, no en territorio vikingo. Esto puede ser un indicador de por qué los nórdicos tienden a apoyar a 'los más necesitados' en su política exterior, pero se vuelve controversial al momento en que estos individuos comienzan a entrar a su territorio, encadenando un aumento en la inmigración hacia estos países. Aquí es cuando se vuelve en una cuestión de honor: no se puede decir que no tajantemente a los inmigrantes, si ya se estableció en un momento que los suecos van a ayudar a los oprimidos, a las víctimas de los conflictos. El honor es una variable indudablemente vikinga, que parece que ha resistido a los diversos influjos culturales que han recibido las sociedades nórdicas.

Lo que podría considerarse que apoya a los actos discriminatorios, al menos en un nivel inconsciente, es la cristianización de la región nórdica. No porque la religión cristiana implique algún carácter negativo per se, sino porque promueve una visión de la moralidad mucho más estática: lo bueno y lo malo quedan divididos tajantemente, y aquello que sea relativo a otras creencias religiosas, puede prestarse a detectarlo como algo negativo.

Similar a como se observó en anteriores páginas, más precisamente en el apartado histórico, el individuo nórdico, al ser cristianizado, se le fue dicho que todo lo que les afectase negativamente a los colectivos era resultado de la falta de fe en Cristo, y que los demás dioses eran los incorrectos. Así, lo previamente descrito puede traducirse en la idea de que aquellas religiones 'ajenas' a la cristiana, no son verdaderas y, por tanto, están equivocadas.

El hecho de que las reglas que regulaban la sociedad vikinga se volvieran de connotación y denotación cristianas, nos revela un cambio en la manera en la que se constituía la moral de los nórdicos, en donde podríamos hablar de una posición un tanto más renuente respecto a otras religiones. Aunque esta no es la única razón por la que se podrían propiciar actos discriminatorios, lo cristiano puede ser entendido como la expresión religiosa occidental, y una perspectiva que, al menos involuntariamente, rechaza otras manifestaciones religiosas, dado que, al ser parte total de la identidad nórdica, automáticamente niega las demás religiones para diferenciarse de ellas. De aquí la importancia del Otro en las dinámicas identitarias.

No obstante, estos valores cristianos permean en la sociedad occidental, aquella que está en lo correcto porque permite la libertad de elección. El hecho de que solamente el occidental pueda llegar a ser el individuo que rompa con las barreras de su etnicidad, hace que todos los demás tengan una percepción diferente (y negativa) de la multiculturalidad en la sociedad. El efecto de esta idea, sin lugar a duda, trae consigo prejuicios en contra de gente que no comparte las creencias religiosas cristianas.

El conflicto identitario presente en la melancolía blanca deviene de lo que Žižek mencionaba como identificación simbólica, es decir, la forma en que el Otro nos observa es un elemento que no puede ser descartado de esta idea. Se ha generado una imagen al exterior en la que la nación sueca fue concebida como un país antirracista, en contra de la discriminación y sumamente inclusivo. Pero como ya vimos, se vuelve difícil cuando la concepción de raza blanca se convirtió en una piedra angular en la cultura sueca, tanto que necesitaba de prácticas discriminatorias sublimadas para que la esencia de 'lo blanco' no se perdiera en el constante incremento en la diversidad cultural de los países nórdicos.

Ahora hay que hacer un análisis respecto al papel que desarrolla la educación dentro de este problema identitario. Como se abordó en anteriores páginas, hay un vínculo entre el desarrollo de identidades y el aparato educativo. La educación funge como mecanismo de reproducción cultural, y funciona con base en las exigencias de la élite, pero cabe aclarar que no es simplemente que se

implementen rasgos culturales en la población, sino que se fomentan solamente aquellos que tenga el pueblo y sirvan a los grupos dominantes. Las prácticas discriminatorias, por tanto, son reproducidas de forma implícita, por ejemplo, en parte del material educativo, como lo informan los estudios de SETA. Este, a su vez, legitima el uso cotidiano de expresiones racistas, que emergen como resultado de la melancolía blanca. Lo previamente escrito no da pauta para considerar a la educación intercultural como fallida o innecesaria, al contrario, la educación intercultural puede servir como el medio para que se dé paso a una transición hacia una sociedad que acepte la diferencia, y que no la observe como algo negativo. Para que este resultado se genere deben pasar muchos años, ya que las transformaciones culturales toman un tiempo para poder ser aceptadas con mayor facilidad. Pero para el momento en que se analiza dentro de este trabajo de investigación, la educación sueca, a pesar de que discursivamente es intercultural, difícilmente podemos categorizarla como tal.

Se mencionaba ya con el término de aprendizaje desvinculado, que es aquel que se enseña en las aulas, pero que, debido a presiones socioculturales, se complica al momento de llevarse a la vida cotidiana. El conflicto causado por la melancolía blanca se configura para desvincular el aprendizaje que fomenta la educación en Suecia, que intenta ser intercultural, ese de la no discriminación, de la inclusión, de la igualdad de oportunidades. Y aunque sea la intención el inculcar esto en las futuras generaciones, en contraste, la religión cristiana cubre una parte obligatoria del currículo sueco. La educación obligatoria sueca, entonces, podríamos decir que es una educación transicional, que va de educación multicultural a una intercultural.

Las cuestiones culturales, como se ha hecho mención en este documento, siempre son las más fáciles de aprender, puesto que la carga cultural tiende a venir del núcleo familiar y es reforzado en la escuela; sin embargo, debido a la complejidad que representa estudiarla, la matriz familiar se ha dejado a un lado en la investigación. Por otra parte, la información cultural es la más difícil de desaprender, como se puede ver en el análisis que se realizó sobre las escuelas

suecas. Retomemos, ergo, el hecho de que los valores democráticos son de vital importancia en el modelo educativo nórdico en general. El caso de Suecia no es una excepción. La enseñanza sobre la importancia de la participación en las cuestiones políticas se emplea constantemente en la educación obligatoria sueca; por consiguiente, la mayoría de los habitantes de dicho país se ven imbuidos en conocimiento sobre su sistema político, y la relevancia del sufragio.

Por ello, en la tabla 4, a continuación, se muestran los porcentajes de participación en las elecciones generales de Suecia en 2014 por edades:

Tabla 4

Participación en elecciones generales de Suecia 2014 por rangos de edad

Grupos de Edad	Participación en elecciones (%)
18-29 años	81.3
30-49 años	86.3
50-64 años	88.7
+65 años	85.9
Total	85.8

Nota. Recuperado de Statistics Sweden, 2015.

Es aquí donde está el punto medular de la problemática. Los individuos tienden a presentar un mejor manejo al hablar de ideales democráticos, pues en una sociedad donde la libertad de elección es importante, se vuelve fundamental el derecho al voto. Las cuestiones de aceptación al Otro, de interculturalidad, no son tan fáciles de asimilar, debido a que la religión y la concepción de la raza están vinculados fuerte e implícitamente dentro de la identidad nórdica en general. Adicionalmente, esto requeriría entonces desaprender contenido identitario, el cual, puede representar una amenaza a la identidad en su totalidad. Por tanto, los

individuos suecos, que son aparentemente tolerantes, pero que están profundamente fragmentados por estas amenazas a la identidad, utilizan el voto como la forma perfecta para eliminar cualquier posibilidad de daño a lo que los hace sentir suecos. La diferencia es tolerada, pero nada más. Esto se traduce en que los partidos políticos de extrema derecha, en este caso el de los Demócratas Suecos, vayan paulatinamente adquiriendo mayor influencia política, bajo la promesa de defender la identidad de los suecos de los inmigrantes, que únicamente afectan negativamente la cultura del país.

Es así como con esta revisión al caso sueco pretendo señalar una problemática que no solamente aqueja a los musulmanes en el país, sino a los musulmanes en la región nórdica, debido al aumento en la recepción de migrantes de países principalmente musulmanes. En definitiva, deben considerarse estas situaciones planteadas a lo largo de esta investigación, para dejar de simular la ausencia de este fenómeno que aqueja a *Norden*.

Conclusiones

En el presente trabajo, se realizó un acercamiento a parte de las dinámicas que se viven en la Europa nórdica (especialmente en el caso de Suecia), respecto a aquellas que están relacionadas con la discriminación a grupos musulmanes en la región. Como se pudo observar, a pesar de que aparentemente la islamofobia no es un problema que se viva dentro de *Norden*, sí existe un problema de discriminación hacia los individuos musulmanes, respecto a ciertas variables. Dentro de estas, principalmente, se encuentran la identidad nórdica, como el motor que da pie a que se susciten conflictos contra aquellas identidades ajenas a lo nórdico; y la educación, como uno de los mecanismos más importantes para la transmisión cultural, controlado por las élites en el poder y que responden a sus intereses, con el fin de preservar el statu quo.

Con esto no se quiere decir que las acciones que realicen los nórdicos sean siempre conscientes, por el contrario, parece ser que los actos discriminatorios se llevan a cabo por determinadas reacciones inconscientes, o inclusive, naturalizadas, buscando que se proteja la identidad propia al minimizar la amenaza externa, o la alteridad. Entonces, mientras discursivamente se enfatiza en la tolerancia a la diversidad cultural, los nórdicos aún no culminan con el proceso de respeto, de aceptación, de inclusión. El punto al que llegan es al del reconocimiento de la diferencia, a los otros grupos culturales, mas no se ve una interacción armónica totalmente sólida aún.

Estas ideas van de la mano de lo que anteriormente fue planteado en la investigación cuando se afirma que es más complicado desaprender la carga cultural que aprenderla, y que, si el sistema per se no acaba de reconfigurar la imagen que se tiene de los musulmanes por una no discriminatoria, se vuelve más complejo que el individuo acepte a la diferencia, al Otro. Lo previamente descrito ya nos va formando una idea del porqué los grupos de extrema derecha, específicamente en el caso de los Demócratas Suecos, obtuvieron un incremento en su presencia dentro del ámbito político. Los nórdicos, que están acostumbrados desde pequeños al ejercicio democrático, a la participación ciudadana y con una

confianza considerable hacia sus representantes, refleja que el uso de su voto evidencia la incomodidad que causa vivir con el Otro. Así, los Demócratas Suecos se presentan como la esperanza de los ciudadanos de Suecia de aminorar la amenaza que pueden presentar otras identidades culturales a la identidad propia.

En definitiva, el estudio de las Relaciones Internacionales nos brinda una mejor perspectiva sobre este tipo de acontecimientos a lo largo del mundo, y nos demuestra que no únicamente los factores materiales son de suma importancia dentro de los eventos de la esfera internacional, sino también es relevante que se tomen en consideración factores no tangibles, como los sociales, culturales, educativos y demás aspectos no materiales. Es gracias a este tipo de elementos que podemos acercarnos a abordar los fenómenos internacionales desde otra perspectiva. Aunado a lo anterior, debido a la multidisciplinariedad que nos ofrece nuestra propia área de estudio, se puede sustentar mejor las observaciones que se lleven a cabo.

Esta investigación logró los alcances que se propuso debido a estos puntos que favorecen el estudio de las Relaciones Internacionales, y que da la posibilidad de enfocarnos en problemáticas que pocas veces son rescatadas, como lo propuesto en páginas previas. A partir de la revisión de temas como la identidad por algunos círculos académicos de la disciplina, fue como pudo tocarse el tema de la identidad nórdica, que no es tan abordada como otros temas identitarios. A su vez, la educación fue el punto en el que se buscó profundizar más, sobre todo porque no se ha puesto especial atención a ese factor dentro del estudio de las Relaciones Internacionales, en general.

Ahora bien, se procede a detallar cómo se cumplió con los objetivos planteados dentro del documento. Empezando por el objetivo general, el cual se estableció como “explicar la relación entre los procesos de construcción de identidad dentro de la Europa Nórdica y la existencia de discriminación hacia la población musulmana, a través del caso sueco, aunada al ascenso al poder de grupos políticos de extrema derecha en la región del 2011 al 2015.” Bien, a lo largo de este estudio, sí se pudo lograr identificar la existencia de una relación considerablemente

estrecha entre identidad nórdica, educación y discriminación hacia musulmanes en el caso de Suecia, y se consiguió explicar su funcionamiento a través de las diferentes interpretaciones abordadas en el presente trabajo de investigación. Como se vio, es la identidad la piedra angular dentro de las dinámicas discriminatorias para con los musulmanes, debido a que la identidad nórdica tiene dos puntos clave como base: la religión y la etnia. Estos dos constructos sociales son perpetuados por el sistema educativo escolarizado, aun cuando apunta a convertirse en una estructura intercultural. Se continúa con la imagen en el ideario de los ciudadanos, pues, que el sueco (o el nórdico en general) es cristiano y blanco. La religión musulmana, por consiguiente, es pintada como algo ajeno a lo sueco, y cualquier otro color de piel denota una falta de pertenencia a *Norden*. Como consecuencia, esto nos conduce a que se perpetren actos discriminatorios contra inmigrantes de países mayoritariamente musulmanes.

Consecuentemente, tenemos que revisar el cumplimiento de los objetivos particulares que sirvieron de eje para poder estudiar la problemática en cuestión. Cabe decir que se pretendió que el trabajo tuviera sus capítulos interconectados, para que se tuviera el sustento deseado para las ideas aquí vertidas. Entonces, el primer objetivo particular fue “revisar los antecedentes respecto a los procesos identitarios de los grupos originariamente nórdicos y su interacción con la alteridad.” Este objetivo se ve mayormente realizado dentro del capítulo dos, en el cual se esbozó los momentos históricos más relevantes dentro del proceso de formación y reforzamiento de la identidad nórdica, en los que se detectaron principalmente la Era vikinga, la Unión de Kalmar, los eventos más importantes a nivel internacional del siglo XX y lo acontecido respecto a la crisis de refugiados en Europa de 2015. Estos hechos nos han brindado la oportunidad de rescatar las identificaciones más importantes de las sociedades nórdicas y entender algunos motivos detrás de la situación que se revisó.

El segundo objetivo, por otra parte, fue “asociar el modelo educativo sueco con los problemas discriminatorios hacia las minorías musulmanas.” Este objetivo fue cumplido en el capítulo uno, en la cuestión del análisis del modelo educativo

nórdico, gracias a que aquí se dieron las valoraciones iniciales en el tenor de la identidad y la educación. Estos fueron los cimientos para que en el tercer capítulo se enfatizara en el caso de Suecia específicamente, y cómo en este país se van generando los lazos entre la educación y la discriminación cultural hacia los grupos musulmanes. Lo anterior permitiría darnos una idea de lo que ocurre no solamente en Suecia, sino en toda la región. Ergo, se encontró que el modelo educativo nórdico no tenía un acercamiento intercultural, sino multicultural, ya que aún no ha sido capaz de eliminar la construcción de la diferencia de una forma no discriminatoria, y aún se siguen estereotipando algunos rasgos de las minorías étnicas de los países que conforman *Norden*, como el Reino de Suecia.

Asimismo, el tercer objetivo consistió en “exponer, mediante conceptos observados desde una perspectiva de educación, los aspectos más relevantes de la identidad nórdica de manera regional, resaltando ciertas particularidades propias de los Estados nórdicos.” Una vez más, podemos observar que este objetivo se culminó en dos capítulos: el primer capítulo, que nos dio las conceptualizaciones teóricas necesarias para armar la identidad nórdica; y el segundo capítulo, en donde el estudio de los diferentes procesos históricos facilitó que se fuesen articulando los rasgos más importantes de la identidad de la región. Así, se dijo que el individuo nórdico tenía un sentido de pertenencia a la comunidad, preponderando valores como el honor y la tolerancia, este último en el caso de los viajeros (de aquí deviene la herencia vikinga). Adicionalmente, la cristianización de la región fomentó un sistema de valores morales menos flexibles, un acercamiento a ‘lo occidental’ y un rechazo hacia la alteridad religiosa y étnica dentro de las fronteras de los países. Las similitudes en políticas exteriores pacifistas y solidarias, aunadas con la importancia del bienestar de sus ciudadanos y la educación, fueron elementos que se fortalecieron a lo largo del siglo XX. Por ello, se puede proyectar una imagen de países incluyentes en el exterior, aunque en el interior aún persiste este sesgo discriminatorio que ha sido interiorizado a lo largo de los años, y que ha sido, en parte, debido al sistema educativo.

Para finalizar, el cuarto objetivo específico buscaba “interpretar el aumento de poder de los grupos de extrema derecha en la región a través de la discriminación cultural que resulta de los procesos de identidad nórdicos, reflejado en el caso sueco.” Se cumplió con este objetivo dentro del capítulo tres de la investigación, en donde se pretendió enfocarse en cómo los procesos de identidad repercutían en casos de islamofobia, hablando específicamente de la situación en Suecia de 2011 a 2015. Pues bien, se articuló que la identidad nórdica, que, como hemos visto, basa parte de su contenido en conceptos raciales y religiosos, sí era una de las causales al momento de llevar a cabo actos de discriminación. Sin embargo, se pudo notar que la educación básica en Suecia promueve valores cristianos y brinda imágenes estereotipadas de otras religiones, haciéndolas a un lado e impidiendo que la apertura religiosa sea vista como un rasgo sueco. De la misma forma, se notó que la educación tenía una fuerte consideración por los valores democráticos, tales como la transparencia y la participación ciudadana. Dándoles estas bases, se puede comprender el ascenso de la extrema derecha en Suecia: los Demócratas Suecos se ven favorecidos por una población que tiene temor de que otras identidades en la región provoquen la eliminación de la suya propia. Esta población que confía en las instituciones y el poder del voto popular permite que este grupo incremente su injerencia en el gobierno, lo que casi llevó a una crisis política en el país en el año 2015.

Una vez habiendo dada por concluida la revisión del cumplimiento de los objetivos, procedo a verificar el cumplimiento de mi hipótesis, la cual es la siguiente: “Los procesos de formación y de consolidación de identidad de los pueblos originariamente nórdicos, que se vuelven visibles en el ámbito educativo, repercuten, en cierto grado, de manera discriminatoria contra la población musulmana, lo que resulta en que el pueblo nórdico brinde mayor poder político a grupos de extrema derecha.” Como precisamente nos informa este estudio, la hipótesis se comprueba de manera satisfactoria. Se ha dicho que los procesos identitarios nórdicos tienen un vínculo innegable con la educación, que es el sistema de transmisión cultural generacional que controla la élite en el poder. Esta aseveración nos permite afirmar que es plausible que la educación, a través de la

reproducción cultural de la identidad nórdica, y el fomento del ejercicio democrático, se relaciona con la tendencia del incremento de los votos a los partidos de extrema derecha nórdica, como es el caso de los Demócratas Suecos.

Empero, esto no quiere decir que sea una única respuesta al problema, o que sea la adecuada. Como se ha aplicado el método dialéctico a lo largo del presente trabajo, se espera que se considere la hipótesis como una idea que se ha comprobado al reunir determinadas variables en un determinado espacio-tiempo, que está sujeto a otras interpretaciones y que, inevitablemente, esta tesis dé paso a un proceso dialéctico para encontrar una respuesta que satisfaga mejor las inquietudes que esta problemática pueda generar.

Dicho esto, esta investigación podría abrir a mayor diálogo dentro del campo de las Relaciones Internacionales. De igual forma, es posible considerar que el estudio de la identidad nórdica como tal, y la utilización de la educación como un factor clave dentro de las producciones identitarias, podría crear nuevas formas de analizar el problema, o al menos, utilizar más algunos elementos que han quedado 'olvidados' dentro de las relaciones internacionales, que la misma interdisciplinariedad de nuestro campo de estudio puede retomar.

Por el mismo motivo de que este es un campo no tan explorado, puede ser un poco difícil encontrar información, al menos en inglés y español. En cuanto a la situación de la discriminación a musulmanes en los países nórdicos, se complica hallar trabajo académico o demás fuentes de información porque usualmente se enfoca el estudio de los países nórdicos en cuestiones de desarrollo, o medioambiente, por decir algunos. Esto debido a la misma imagen que se ha proyectado al respecto de la Europa nórdica en los demás países. La problemática no parece haber escalado tanto como en otros países, no obstante, es un problema que debe ser señalado para que pueda ser erradicado. El tema ofrece una amplia gama de aproximaciones para futuros trabajos sobre la zona, y este trabajo puede ofrecer una aproximación para poder generar nuevas perspectivas.

Referencias

- Abrashi, A., Sander, Å., Larsson, G. (2015) Islamophobia in Sweden. National Report 2015. En Bayrakli, E., Hafez, F. (Ed.) European Islamophobia Report 2015 (pp. 491-526) Estambul, Turquía: SETA. Foundation for Political, Economic and Social Research.
- ACNUR Comité Español. (s.f.). Guerra de Vietnam: resumen y principales consecuencias. España: *ACNUR*. Recuperado de: <https://eacnur.org/blog/guerra-de-vietnam-resumen-y-principales-consecuencias/>
- Act Prohibiting Discrimination and Other Degrading Treatment of Children and School Students. Swedish Code of Statutes, Appendix I, Estocolmo, Suecia, 16 de febrero de 2006.
- Agencia Noruega para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (s.f.) Breve reseña histórica de Noruega. Noruega: *Agencia Noruega para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida*. Recuperado de: http://www.samfunnskunnskap.no/?page_id=815&lang=es
- Agerholm, H. (05 de abril de 2017). Swedish Prime Minister condemns gender segregated Muslim school bus as 'despicable'. Independent. Recuperado de: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/swedish-prime-minister-stefan-lofven-gender-segregated-school-bus-boy-girl-disgusting-a7667981.html>
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (3), 229-243.
- Antikainen, A. (2010). The Capitalist State and Education: The Case of Restructuring the Nordic Model. *Current Sociology*. 58 (4), 530-550.
- Arnesen, A., y Lundahl, L. (2006) Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 50 (3). 285-300

- Artículo 1°. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ciudad de México, México, 5 de febrero de 1917.
- Ávila, M. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 19(1) 159-174.
- Benedict, R. (1960). *Patterns of Culture*. Estados Unidos: The New American Library of World Literature.
- Benedict, R. (1960). The Integration of Culture. *Patterns of Culture* (pp.52-61). Estados Unidos: The New American Library of World Literature.
- Benedict, R. (1960). The Science of Custom. *Patterns of Culture* (pp.17-32). Estados Unidos: The New American Library of World Literature.
- Berg, L., y Oscarsson, H. (2014) The Swedish general election 2014. *Electoral Studies*, 1-4.
- Bhabha, H. (1994) *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Routledge.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (s.f.) Periodo 1973-1990. Régimen militar. Chile: BCN. Recuperado de: https://www.bcn.cl/historiapolitica/hitos_periodo/detalle_periodo.html?per=1973-1990
- Bloom, W. (1990). *Personal Identity, National Identity and International Relations*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Bloom, W. (1990). The Problem Stated and a Review of Politically Applied Psychological Theory. *Personal Identity, National Identity and International Relations* (pp.1-24). Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977) *Outline of a theory of practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1989) Social Space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres, Reino Unido: Sage Publications.

- Browning, C. S. (2007) Branding Nordicity: Models, Identity and the Decline of Exceptionalism. *Cooperation and Conflict*. 42(1). 27-51.
- Browning, C., y Joenniemi, P. (s.f) *Escaping Security: Norden as a source of ontological certainty*. Recuperado de: <http://eisa-net.org/bebruga/eisa/files/events/stockholm/SGIR%20Stockholm%20Ontological%20Security%202.pdf>
- Cassirer, E. (1968). *El Mito del Estado*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica
- Cooper, B. (2005) Norway: Migrant Quality, not Quantity. *Migration Information Source*. Recuperado de: <http://www.migrationpolicy.org/article/norway-migrant-quality-not-quantity>
- Correa, E. (2010). La identidad y la identificación: Laclau y Žižek. Alemania. *Carta Psicoanalítica: Psicoanálisis en México y en el Mundo*. Recuperado de: <http://www.cartapsi.org/spip.php?article15>
- Crouch, D. (3 de diciembre de 2014a) Anti-immigrant party pushes Sweden to brink of political chaos. *The guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/world/2014/dec/03/sweden-coalition-far-right-threatens-block-budget-immigration>
- Crouch, D. (3 de diciembre de 2014b) Swedish PM calls first snap vote in 50 years after far-right force budget defeat. *The guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/world/2014/dec/03/sweden-far-right-democrats-immigration-vote-government>
- Davies, G. (05 de abril de 2017). Outrage as Muslim girls in Sweden are forced to use the back door of school buses while boys get on at the front. *Daily Mail*. Recuperado de: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-4382158/Swedish-PM-brands-segregating-Islamic-school-disgusting.html>
- Deloy, C. (2013) The rightwing wins the general elections in Norway. *Fondation Robert Schuman*. Recuperado de: <https://www.robertschuman.eu/en/doc/oee/oee-1455-en.pdf>

Deloy, C. (2015) The populists become Denmark's leading right-wing party. Fondation Robert Schuman. Recuperado de: <https://www.robert-schuman.eu/en/doc/oee/oee-1600-en.pdf> *

Diccionario de la Lengua Española (2017). Burka. *Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=6JOAPZF>

Dietz, G. (2007) Multiculturalismo, un breviario para el debate. *La palabra y el hombre*, (2), 38-42.

Dietz G., y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.

El polémico plan de Dinamarca para cobrarle a los refugiados (20 de diciembre de 2015). *BBC Mundo*. Recuperado de: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/12/151219_dinamarca_refugiados_incautacion_bienes_ab

Elmersjö, H. A. (s.f.) History of Education in Sweden. EurViews. Recuperado de: http://www.eurviews.eu/nc/en/history-of-education/sweden.html?user_digisource_pi6%5Bview%5D=5&user_digisource_pi6%5Blanguage%5D=1#TOC_TOP

Enciclopedia Británica (2018) [Mapa de los territorios escandinavos actuales y su ubicación respecto a Europa] Recuperado el 21 de abril de 2018, de: <https://www.britannica.com/place/Scandinavia>

Enciclopedia Britannica (s.f.). [Mapa de las migraciones de los escandinavos en la era vikinga]. Recuperado el 21 de abril de 2018, de: <https://www.britannica.com/topic/Viking-people>

Esping-Andersen, G. (1990) *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, Estados Unidos: Princeton University Press.

Galarraga, N. (2 de junio de 2016). No vengán a Noruega por el Ártico, los echaremos a Rusia. *El País*. Recuperado de:

https://elpais.com/internacional/2016/05/30/actualidad/1464634273_610878.html

GlobalSecurity.org. (s.f.) [Territorio de la Unión de Kalmar] Recuperado el 07 de enero de 2017, de:

<https://www.globalsecurity.org/military/world/europe/kalmar-union.htm>

Gobierno de Suecia (2016). *History of Sweden*. Suecia: Gobierno de Suecia, Recuperado de: <https://sweden.se/society/history-of-sweden/>

Gobierno de Suecia (2016). *Sweden and Migration. Rise of asylum seekers 1980-1999*. Suecia: Gobierno de Suecia. Recuperado de: <https://sweden.se/migration/#1980>

Gobierno de Suecia (2016). *Sweden and Migration. The Integration Issue 2013-2014*. Suecia: Gobierno de Suecia. Recuperado de: <https://sweden.se/migration/#2013>

Gobierno de Suecia (2018). *Sweden and Migration. The Refugee Challenge 2015-2017*. Suecia: Gobierno de Suecia. Recuperado de: <https://sweden.se/migration/#2015>

Hedetoft, U. (2006) Denmark: Integrating Immigrants into a Homogeneous Welfare State. *Migration Information Source*. Recuperado de: <http://www.migrationpolicy.org/article/denmark-integrating-immigrants-homogeneous-welfare-state>

Helle, K. (2008) Introduction. En Helle, K. (Ed.), *The Cambridge History of Scandinavia. Volume I, Prehistory to 1520*. (pp. 1-12). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Hertzberg, F., y Roth, H. (2014) Islamic schools in Sweden: institutional contexts, societal conflicts and the limits to tolerance. Recuperado de: http://www.suits.su.se/polopoly_fs/1.179898.1402394340!/menu/standard/fil%20e/islamic%20schools%20in%20sweden-%20institutional%20context,%20societal%20conflicts%20and%20the%20limits%20to%20tolerance.pdf

- Hollenbeck, B. (2009) Success at last for a radical right-wing party in Sweden? A case study of voter support for the Sweden Democrats in the city of Malmo. (Tesis de maestría). Universidad de Lund, Lund, Suecia.
- Hübinette, T (2013). Swedish Antiracism and White Melancholia: Racial Words in a Post-racial Society. *Ethnicity and Race in a Changing World*, 4(1), 24-33.
- Instituto Sueco (2015). Datos sobre Suecia: Educación. Suecia: Instituto Sueco. Recuperado de: <http://sharingsweden.se/wp-content/uploads/2016/07/Educacion-en-Suecia-high-res.pdf> *
- Jespersen, K. J. V. (2003). *Factsheet Denmark*. [Fact Sheet]. Ministerio de Asuntos Exteriores de Dinamarca.
- Jiménez Naranjo, Y. (2015). El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Lacan, J. (1970). Of Structure as the Inmixing of an Otherness Prerequisite to Any Subject Whatever. *The languages of Criticism and the Sciences of Man: The Structuralist Controversy*. Baltimore, Estados Unidos: Johns Hopkins Press
- Lacan, J. (2007a) Aggressiveness in Psychoanalysis. *Écrits* (pp.82-101) Nueva York, Estados Unidos: Norton & Company
- Lacan, J. (2007b). The Mirror Stage as Formative of the I Function as Revealed in Psychoanalytic Experience. *Écrits* (pp.75-81). Nueva York, Estados Unidos: Norton & Company.
- Lestinen, L., Petrucijová, J., Spinthourakis, J. (2004) *Identity in Multicultural and Multilingual Contexts*. Londres, Reino Unido: Children's Identity & Citizenship in Europe.
- López, A. (2016) La Estrategia de la Nueva Extrema Derecha Española en Internet. *Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, (205), 1-23.

- Lorent-Bedmar, V., y Cobano-Delgado, V. (2014) The Teaching of Religious Education in Public Schools in the Nordic Countries of Europe. *Review of European Studies*, 6(4), 50-57. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.890.3552&rep=rep1&type=pdf>
- Lundahl, L. (2016) Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory Notes. *Research in Comparative and International Education*. 1-10
- Morales, L.C. (2009). Durkheim y Bourdieu: Reflexiones sobre educación. *Revista Reflexiones*. 88(1), 155-162.
- Nardelli, A., y Arnett, G (19 de junio de 2015). Why are anti-immigration parties so strong in the Nordic states? *The Guardian*. Recuperado de: <https://www.theguardian.com/news/datablog/2015/jun/19/rightwing-anti-immigration-parties-nordic-countries-denmark-sweden-finland-norway>
- Nordic Co-operation. (2012). The religious map in the Nordic Region has been re-drawn. *Nordic Co-operation*. Recuperado de: <http://www.norden.org/en/theme/former-themes/theme-2012/norden-paa-bokmaessan-i-goeteborg/what-is-happening-on-the-nordic-stand/the-religious-map-in-the-nordic-region-has-been-re-drawn>
- Norway integration minister faces resignation calls after telling muslims 'we eat pork and drink alcohol' (21 de octubre de 2016). *The Independent*. Recuperado de: <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/norway-integration-minister-muslim-eat-pork-drink-alcohol-show-face-sylvi-listhaug-a7372991.html>
- O'Brien, Z. (31 de agosto de 2016). Outrage as Muslim school in Sweden segregates boys and girls. *Express*. Recuperado de: <https://www.express.co.uk/news/world/705985/Outrage-leading-Muslim-school-Sweden-segregates-boys-girls-PE>

- Official Statistics Finland (2015). The Centre Party of Finland victorious in the Parliamentary elections 2015. Helsinki, Finlandia, Statistics Finland.
Recuperado de: http://www.stat.fi/til/evaa/2015/evaa_2015_2015-04-30_tie_001_en.html
- Olesen, J. E. (200). Inter-Scandinavian Relations. En Helle, K. (Ed.), *The Cambridge History of Scandinavia. Volume I, Prehistory to 1520*. (pp. 710-770). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press
- Onuf, N. (2013). Constructivism: a user's manual. *Making Sense, Making Worlds: Constructivism in Social Theory and International Relations* (pp.1-50). New York, Estados Unidos: Routledge.
- Onuf, N. (2013). *Making Sense, Making Worlds: Constructivism in Social Theory and International Relations*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Parker, N. (2002) Differentiating, Collaborating, Outdoing: Nordic Identity and Marginality in the Contemporary World. *Identities*, 9(3),355-381
- Peabody Institute Library. (2016). [Ubicación geográfica de Finlandia]. Recuperado el 06 de enero de 2018, de: <http://www.peabodylibrary.org/freeforall/?p=4588>
- Pew Research Center. (2017). Europe's growing Muslim population. *Pew Research Center: Religion and Public Life*. Recuperado de: <http://www.pewforum.org/2017/11/29/europes-growing-muslim-population/>
- Pincus, L. F. (2000) Discrimination comes in many forms: Individual, institutional and structural. En M. Addams, W. J. Blumenfeld, R. Castañeda, H. W. Hackman, M. L. Peters, X. Zúñiga (eds.) *Readings for Diversity and Social Justice: An Anthology on Racism, Sexism, Anti-Semitism, Heterosexism, Classism, and Ableism*. (pp. 31-34). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Roesdahl, E., y Sorensen, P. M. (2003) Viking Culture. En Helle, K. (Ed.), *The Cambridge History of Scandinavia. Volume I, Prehistory to 1520*. (pp. 121-146). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

- Rubín Arranz, A. (2015) Interculturalismo en las aulas suecas de Malmö (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Santander, España. Recuperado de:
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6607/RubinArranzAlba.pdf?sequence=1>
- Santos, M. (2011) Pierre Bourdieu: Razón, Escuela y Disposición “Escolástica”. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Sawyer, B., y Sawyer, P. (2008) Scandinavia Enters Christian Europe. En Helle, K. (Ed.), *The Cambridge History of Scandinavia. Volume I, Prehistory to 1520*. (pp. 147-159). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sawyer, P. (2008) The Viking Expansion. En Helle, K. (Ed.), *The Cambridge History of Scandinavia. Volume I, Prehistory to 1520*. (pp. 105-120). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Schück, H. (2008) The Political System. En Helle, K. (Ed.), *The Cambridge History of Scandinavia. Volume I, Prehistory to 1520*. (pp. 679-709). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Servicio de Inmigración Finlandés (2015). *The History of Finnish Immigration. The Nineties: Somalians and Ingrians*. Servicio de Inmigración Finlandés. Recuperado de:
http://www.migri.fi/about_us/history_of_immigration/history_nutshell/1/0/the_nineties_somalians_and_ingrians_59160
- Shepherd, J. (07 de diciembre de 2010). The World Education Rankings: Which country does best at Reading, maths and science? The Guardian. Recuperado de:
<https://www.theguardian.com/news/datablog/2010/dec/07/world-education-rankings-maths-science-reading>
- Statistics Sweden (2015). Increased turnout among the young and old. Estocolmo, Suecia, Statistics Sweden. Recuperado de:

http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Democracy/General-elections/General-elections-participation-survey/Aktuell-Pong/12311/Behallare-for-Press/387425/

Statistics Sweden (2015). Political party preferences November 2015. Estocolmo, Suecia, Statistics Sweden. Recuperado de: http://www.scb.se/en_/Finding-statistics/Statistics-by-subject-area/Democracy/Political-party-preferences/Party-Preference-Survey-PSU/Aktuell-Pong/12443/Behallare-for-Press/396584/

Sweden admits to racial purification (24 de agosto de 1997). *The independent*. Recuperado de: <http://www.independent.co.uk/news/world/sweden-admits-to-racial-purification-1247261.html>

Sweden cancels snap election in March 2015 (27 de diciembre de 2014). The Local. Recuperado de: <https://www.thelocal.se/20141227/sweden-to-scrap-new-election-report>

Tau, R. (2015). *Dos características de la comprensión infantil de la muerte: la transducción y la espacialización*. Trabajo citado en el XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR: 30 años de la creación de la Facultad de Psicología. Avances y Desarrollos de la Psicología en Argentina. Buenos Aires, Argentina.

Velasco, M. (2012). *Breve Historia de los Vikingos*. Madrid, España: Nowtilus.

Vilkuna, K.H.J., Eilola, J., Hakanen, M., y Lamberg, M. (2012). La herencia sueca. *ISTOR, Revista de Historia Internacional*, (48), 38-67.

Volkan, V. (2014). Large Group Identity, Shared Prejudice, chosen glories and chosen traumas. *Psychoanalysis, International Relations and Diplomacy*. Londres, Reino Unido: Karnac.

WorldPress.org. (s.f.). [Territorios actuales de Noruega, Finlandia y Suecia] Recuperado el 07 de enero de 2018, de: <http://www.worldpress.org/profiles/norway.cfm>

Zetterberg, S. (2017). *Reseña de la Historia Finlandesa*. Finlandia: Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia. Recuperado de: <https://finland.fi/es/vida-y-sociedad/resena-de-la-historia-finlandesa/>

Žižek, S. (1998) Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional. Jameson, F., y Žižek, S. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 137-188). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Žižek, S. (2008) Tolerance as an Ideological Category. *Critical Inquiry*, (38), 660-682.

Anexo I

Currículo de la educación escolarizada obligatoria sueca, con horas de clase (Década de 1990)

Number of instruction hours (in 60-minute lessons) for compulsory school teaching shown by subject and subject group	
<i>Swedish</i>	1 490
<i>English</i>	480
<i>Mathematics</i>	900
<i>Art</i>	230
<i>Home and Consumer Economics</i>	118
<i>Physical Education and Health</i>	500
<i>Music</i>	230
<i>Textiles, Woodwork and Metalwork</i>	330
<i>Social studies:</i>	
<i>Geography, History, Religion and Civics (can be studied separately or combined total)</i>	885
<i>Science:</i>	
<i>Biology, Physics, Chemistry and Technology (can be studied separately or combined total)</i>	800
<i>Language options</i>	320
<i>Student electives</i>	382
<i>Guaranteed total minimum instruction hours</i>	6665
<i>Whereof school-determined options</i>	600

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia, y Agencia Nacional de Educación de Suecia. (2001). *El desarrollo de la educación: Reporte Nacional de Suecia*. Estocolmo, Suecia, Ministerio de Educación y Ciencia de Suecia.

Anexo II

Listado de asignaturas del currículo nacional de la escuela obligatoria sueca

MATERIA
Artes
Inglés
Estudios del hogar y el consumo
Educación física y salud
Matemáticas
Lenguas modernas
Enseñanza de la lengua madre
Música
Biología
Física
Química
Geografía
Historia
Religión
Cívica
Manualidades
Sueco
Sueco como segunda lengua
Lenguaje de señas
Tecnología

Fuente: Agencia Nacional de Suecia de la Educación (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure time centre 2011*. Estocolmo, Suecia, Gobierno de Suecia.

ANEXO III

Descripción general de los objetivos de los cursos que fomentan carga identitaria en la educación obligatoria sueca (2011)

Curso	Propósitos
Enseñanza de la lengua madre	<ul style="list-style-type: none">• Expresarse y comunicarse de manera hablada y escrita.• Usar su lengua madre como un instrumento de su desarrollo lingüístico y su aprendizaje.• Adaptar el lenguaje a diferentes propósitos, recipientes y contextos.• Reflexionar sobre tradiciones, fenómenos culturales y cuestiones sociales en áreas donde la lengua madre es hablada, con base en comparaciones con las condiciones suecas.
Religión	<ul style="list-style-type: none">• Analizar el cristianismo, otras religiones y otras perspectivas de la vida, así como las diferentes interpretaciones y usos de las mismas• Analizar cómo las religiones afectan y son afectadas por condiciones y eventos en la sociedad.• Reflexionar sobre situaciones de vida, su identidad propia y la de otros.• Razonar y discutir problemas morales y valores basados en conceptos y modelos éticos.
Cívica	<ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre cómo los individuos y la sociedad son formados, transformados y cómo interactúan.• Expresar y señalar diferentes posturas en, por ejemplo, problemáticas sociales actuales, y argumentos basados en hechos, valores y diferentes perspectivas.• Reflexionar sobre derechos humanos y valores, principios, formas de trabajar y procesos de toma de decisión democráticos.

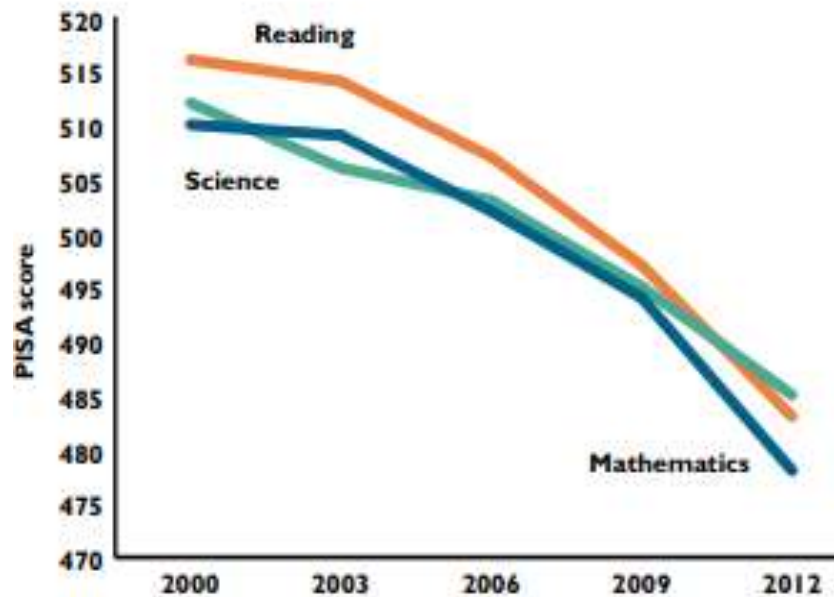
Sueco	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse y comunicarse de manera hablada y escrita. • Poder desarrollar una identidad, expresar sentimientos e ideas, y entender cómo se sienten los demás. • Entender y funcionar dentro de la sociedad, en donde interactúan diferentes culturas, perspectivas de vida, generaciones y lenguajes. • Adaptar el lenguaje a diferentes propósitos, recipientes y contextos.
Sueco como segunda lengua.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresarse y comunicarse de manera hablada y escrita. • Desarrollar su sueco, su propia identidad y su manera de entender el mundo, a través de diferentes textos y las artes. • Adaptar el lenguaje a diferentes propósitos, recipientes y contextos.

Fuente: Agencia Nacional de Suecia de la Educación (2011). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure time centre 2011*. Estocolmo, Suecia, Gobierno de Suecia.

ANEXO IV

Gráfica del descenso en la puntuación obtenida por alumnos suecos en la prueba PISA

Figure 1: Sweden's average scores in PISA in each respective subject area, 2000–2012.



Note: The scales for mathematics and science were only fixed in 2003 (mathematics) and 2006 (science). The scores for mathematics and science should therefore be compared with these years as reference points (Swedish National Agency for Education 2013a).

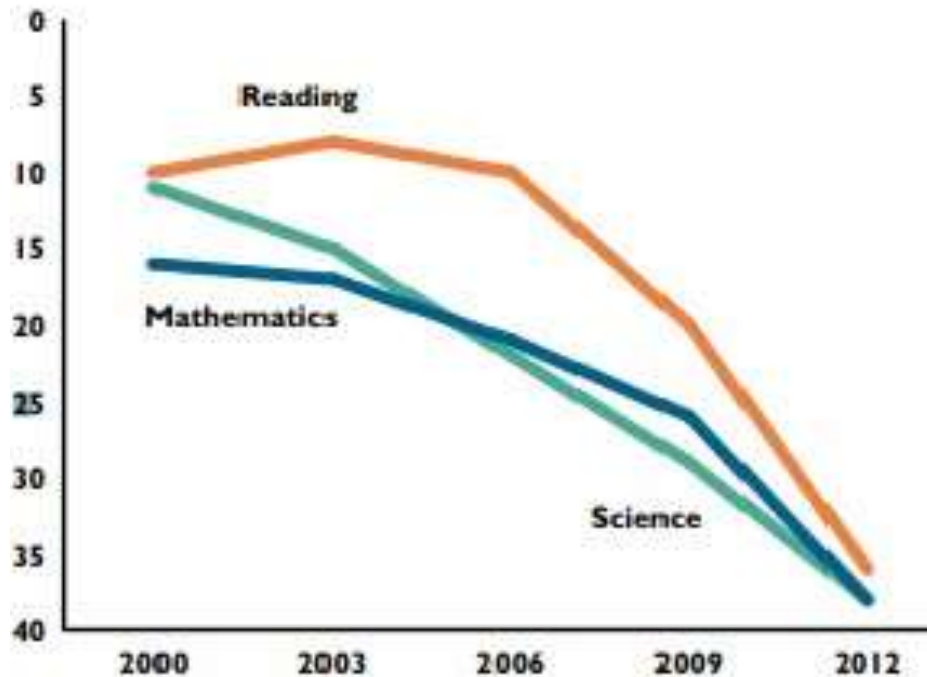
Source: Swedish National Agency for Education (2001, 2004a, 2007, 2010, 2013) and the OECD (2014).

Fuente: Henrekson, M., y Jävervall, S. (2016) *Educational performance in Swedish schools is plummeting – what are the facts?* Estocolmo, Suecia, The Royal Swedish Academy of Engineering Sciences (IVA).

ANEXO V

Gráfica del declive en las posiciones del ranking de países respecto a la prueba PISA

Figure 2: Sweden's PISA ranking in each respective subject area, 2000–2012.



Note: The number of participating countries is gradually increasing, which means that the number of ranking places is increasing over time.

Source: OECD (2001, 2004, 2007, 2010, 2013a).

Fuente: Henrekson, M., y Jävervall, S. (2016) *Educational performance in Swedish schools is plummeting – what are the facts?* Estocolmo, Suecia, The Royal Swedish Academy of Engineering Sciences (IVA).