

1

EUROPAR DIMENTSIOA
DIMENSIÓN EUROPEA

EUROPA EN LA ESCUELA

MARGARET SHENNAN

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

1

EUROPA EN LA ESCUELA

MARGARET SHENNAN

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN



Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2005

SHENNAN, Margaret

Europa en la escuela / Margaret Shennan ; [adaptación del texto, Dominic Wyatt]. – 1ª ed. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jauriaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005

p. ; cm. – (Europar dimentsioa = Dimensión europea ; 1)

Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en euskera: «Europa eskolan»
ISBN 84-457-2229-8

1. Unión Europea-Didáctica. I. Euskadi. Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

II. Título. III. Título (euskera). IV. Serie.

341.176(4-672 UE):37.02

Edición:	1.ª febrero 2005
Tirada:	2.000 ejemplares
©	Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco Departamento de Educación, Universidades e Investigación
Internet:	www.euskadi.net
Edita:	Eusko Jauriaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco Donostia-San Sebastian, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz
Autora:	Margaret Shennan
Adaptación del texto:	Dominic Wyatt
Diseño y maquetación:	Xabin Arzelus
Fotocomposición:	Rali, S.A. Particular de Costa, 8 -10 - 48012 Bilbao
Impresión:	Estudios Gráficos Zure, S.A. Carretera Lutxana-Asua, 24 A - Erandio-Goikoa (Bizkaia)
ISBN:	84-457-2229-8
Depósito legal:	BI-198-05

EUROPA EN LA ESCUELA

Estamos tratando de construir una nueva Europa necesaria, una Europa unida; el proceso de unificación está plagado de dificultades, de contradicciones, de faltas de compromiso, de servidumbres, de inercias históricas, de cuestiones no resueltas... Nos impulsa el optimismo pero es conveniente una postura crítica y subsisten razones para cierto escepticismo. Sin embargo, creemos en aquello de que «Europa no es el problema, sino la solución».

El Consejo de Europa se constituyó en 1949, poco después de finalizar la Segunda Guerra Mundial. Se puede considerar ese hecho como el nacimiento del europeísmo, movimiento liderado por Robert Schuman y Jean Monnet en pos de la construcción de una Europa unida por la propia voluntad de los europeos. También el País Vasco contó con europeístas convencidos como, entre otros, el Lehendakari Jose Antonio Agirre y Francisco Javier Landaburu, que jugaron un papel nada desdeñable en esas primeras fases de la unificación europea.

Desde la firma del Tratado fundacional de la Unión Europea en Maastricht en 1992 hasta la entrada en vigor del euro en 2002 han sido muchos los hitos en el camino de la construcción europea. En ese camino, la educación ha pasado de ser la gran olvidada a reconocérsele un lugar preeminente en los últimos años. La expresión «dimensión europea de la educación» se utiliza por primera vez en 1976. Luego, han venido los Programas Europeos: Erasmus, Lingua... y Sócrates, en 1994. En 2002 vio la luz un documento del Consejo Europeo que ayudará en la definición del marco europeo y que influirá de forma definitiva en el proceso de unificación de los objetivos educativos a desarrollar a lo largo de esta década: el «Programa de Trabajo para el Seguimiento de los Objetivos Estratégicos y de los Objetivos Concretos de los Sistemas de Educación y Formación para el año 2010».

En el marco de estas reflexiones generales y con la voluntad clara de ir dando pasos firmes hacia una conciencia de ciudadanía europea, en el año 2001 el Departamento de Educación, Universidades e Investigación estableció la Dimensión europea como una de sus prioridades para la legislatura, durante la cual se han formulado las cinco Líneas Prioritarias y los Programas de Innovación Educativa para el trienio 2003-2006, en los que se propone el desarrollo de la dimensión vasca y la dimensión europea en el sistema educativo vasco. Dichas líneas prioritarias tienen su concreción, entre otras acciones, en la formación del profesorado, los proyectos de innovación, los trabajos de investigación, las licencias de estudios, el desarrollo de materiales y las publicaciones.

Pero, ¿qué es Europa? ¿Qué entendemos por dimensión europea? ¿Podemos hablar de «valores europeos»? ¿Cómo podemos entender la dimensión europea en la educación? ¿Cómo plasmarla en la escuela? ¿Qué desarrollo de conocimientos, de capacidades, de procedimientos, de actitudes y comportamientos supone la dimensión europea?

Margaret Shennan aborda estas y otras cuestiones en este libro publicado originalmente por el Consejo de Europa.

Deseo mostrar mi especial agradecimiento al Área de Educación, Juventud y Deporte del Ayuntamiento de Bilbao y a Euskal Interkultura por la iniciativa de este proyecto y la colaboración prestada.

Espero y deseo que esta publicación sirva para dar al profesorado algunas respuestas, induzca a la reflexión crítica y al debate sobre los temas europeos y tenga finalmente su reflejo en las competencias, actitudes y valores de los alumnos y alumnas vascos, ciudadanos y ciudadanas europeas de hoy y de mañana.

Anjeles Iztueta Azkue
Consejera de Educación, Universidades e Investigación

UN NUEVO PRISMA EDUCATIVO

Bilbao ha sido siempre una ciudad con clara vocación universal y europea. En ese sentido, el Ayuntamiento de Bilbao considera imprescindible abordar la educación desde un prisma europeo. Sin embargo, esa dimensión de la educación no es, en absoluto, un concepto nuevo entre nosotros.

Desde hace más de cincuenta años, el Consejo de Europa y otras instituciones han venido trabajando en este campo, primero como una vía para la reconciliación y el reencuentro de los distintos pueblos que conforman la Unión Europea, y más tarde, como un verdadero instrumento de cohesión y conocimiento, que nos ayudará a afrontar el futuro de forma competitiva, pero en clave de sostenibilidad y justicia social.

Desde 1976, existen acciones de cooperación e intercambio de profesores y alumnos entre distintos países europeos, y en 1981, se creó la red Eurydice, destinada a facilitar la toma de decisiones de los responsables educativos, gracias a un amplio y complejo proceso de información sobre los distintos sistemas educativos existentes. A partir del Tratado de Maastricht (1992), se establece una base legal para la cooperación interestatal en materia de educación.

Una década más tarde, se empieza a plantear como objetivo prioritario la convergencia de los sistemas educativos europeos. Así, el «Informe sobre futuros objetivos de los sistemas de educación y formación», aprobado en febrero de 2001 por el Consejo de Ministros de Educación, fija claramente la necesidad de profundizar en la cooperación en el ámbito educativo, en orden a conseguir que Europa se convierta en un gigante económico, basado en el conocimiento y capaz de crecer de manera sostenible, con mejor empleo y una mayor cohesión social.

En este contexto, la historiadora y pedagoga británica Margaret Shennan tuvo la valentía de plantear las preguntas y respuestas necesarias para entender qué es eso de la dimensión europea de la educación.

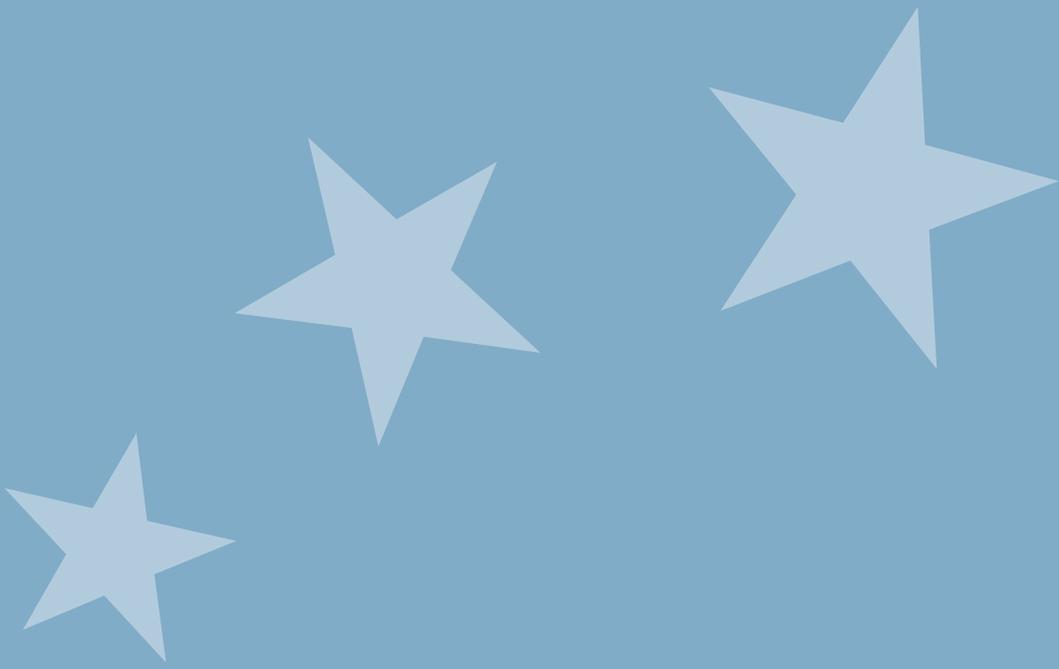
Shennan quiso ayudar al profesorado de Educación Secundaria de toda Europa, exponiendo estrategias precisas que abordan aspectos como la interculturalidad, la globalización y la relatividad de los esquemas políticos, sociales e, incluso, históricos, a la hora de autoafirmarnos como ciudadanos de este proyecto común que es la Unión Europea.

Por todo ello, el Ayuntamiento de Bilbao agradece a Margaret Shennan la cesión desinteresada de sus derechos de autor para poder llevar a cabo esta edición de *EUROPA EN LA ESCUELA*, que marca el broche final del proyecto educativo desarrollado en nuestra Villa a favor del diálogo como garante de la convivencia, la paz y la tolerancia.

Iñaki Azkuna
Alcalde de Bilbao

ÍNDICE

PREFACIO: La Europa de los cuarenta y cuatro	11
PRIMERA PARTE: Un marco para Europa en la educación secundaria	15
1. El cambio: el contexto para el siglo XXI	17
2. La introducción de Europa en el plan de estudios	29
SEGUNDA PARTE: El aprendizaje sobre Europa a través del plan de estudios formal	49
3. Europa y la dimensión temporal	51
4. Europa y la dimensión espacial en el plan de estudios	67
5. La identidad cultural de Europa	85
6. El aprendizaje de idiomas y la comunicación	103
TERCERA PARTE: Ampliación de los parámetros de la educación europea	121
7. Preparación para la vida en la sociedad europea	123
8. La educación más allá del aula	143
9. Europa y el mundo	155
CUARTA PARTE: Estructuras y agentes para el cambio	173
10. Hacia una efectiva educación para Europa	175
APÉNDICES	193
Apéndice 1: Recomendaciones y resoluciones oficiales	195
Apéndice 2: Agencias nacionales	209



PREFACIO



LA EUROPA DE LOS CUARENTA Y CUATRO

El Consejo de Europa, constituido por cuarenta y cuatro democracias parlamentarias europeas, es la institución política europea más amplia. Representa a una población de más de 700 millones de personas, a lo largo y ancho de Europa, desde Islandia a Turquía y desde Portugal a Rusia.

El Consejo de Europa, fundado en 1949, fue la primera institución europea creada después de la Segunda Guerra Mundial. Surgió de una idea expresada por Winston Churchill en 1943 sobre la necesidad de establecer, además de la Organización de las Naciones Unidas, diferentes consejos regionales para tratar los problemas de la posguerra. Esta propuesta fue bien acogida por los principales líderes europeos, que la desarrollaron en el período de la posguerra.

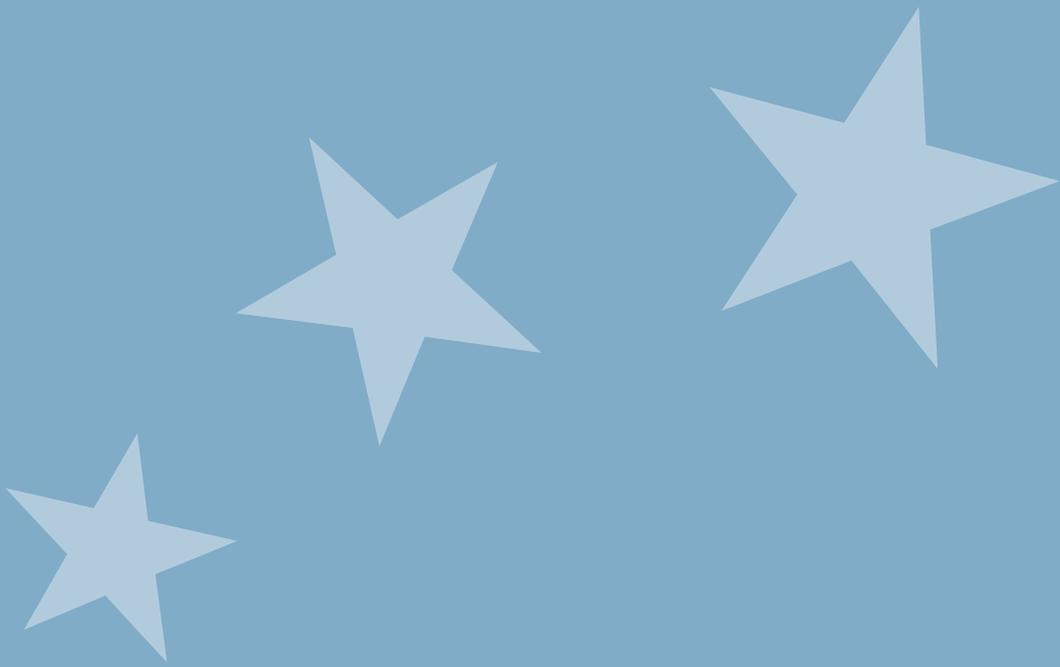
El 5 de mayo de 1949, el Estatuto del Consejo de Europa fue ratificado por los diez estados constituyentes: Bélgica, Francia, Dinamarca, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Suecia y el Reino Unido. Se acordó de forma unánime que, como símbolo de la reconciliación posbélica, la sede de la organización se ubicaría en la ciudad francesa de Estrasburgo, capital de Alsacia y fronteriza con Alemania.

Los objetivos del Consejo de Europa son:

- Proteger los derechos humanos, la democracia plural y el Estado de derecho.
- Promover la comprensión de la identidad cultural de Europa y su diversidad y potenciar su desarrollo.
- Buscar soluciones para los problemas a los que se enfrenta la sociedad europea (discriminación de las minorías, xenofobia, intolerancia, problemas medioambientales, clonación humana, SIDA, drogas, crimen organizado, etc.).
- Ayudar a la consolidación de la estabilidad democrática en Europa mediante el respaldo a procesos de reforma política, legislativa y constitucional.

También busca desarrollar las características compartidas por todos los pueblos de Europa: la «dimensión europea» de su vida. En consecuencia, aunque el trabajo del Consejo se realiza a través de la cooperación intergubernamental, su preocupación principal se centra en los intereses del individuo.

El estatuto del Consejo declara que cada estado miembro debe reconocer el principio del Estado de derecho y garantizar para su ciudadanía el disfrute de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Cualquier estado europeo que acepte estos principios puede solicitar su ingreso. Desde 1949 el número de sus socios ha crecido desde los diez originarios hasta los cuarenta y cuatro de la actualidad.

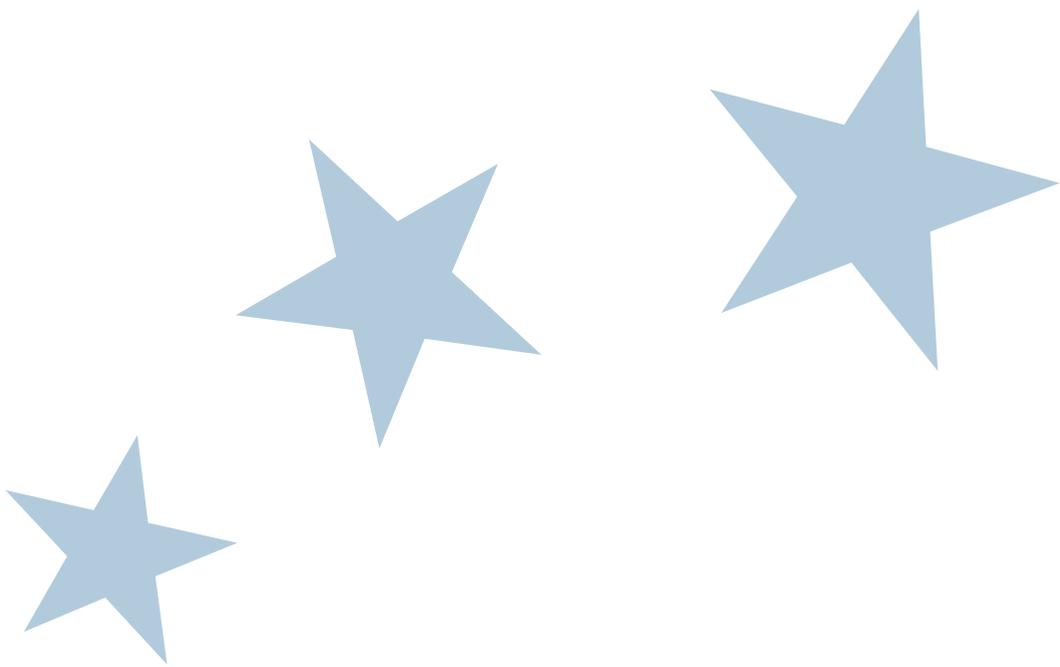


Primera parte:

UN MARCO PARA EUROPA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA



- 
- 1. EL CAMBIO:
EL CONTEXTO PARA EL SIGLO XXI**
 - 2. LA INTRODUCCIÓN DE EUROPA
EN EL PLAN DE ESTUDIOS**



1

EL CAMBIO: EL CONTEXTO PARA EL SIGLO XXI



- 
- CAMBIO POLÍTICO EN EUROPA
 - CAMBIO ECONÓMICO EN EUROPA
 - CAMBIO SOCIAL EN EUROPA
 - LA EDUCACIÓN: UN REFLEJO DEL CAMBIO SOCIAL

Durante su famosa visita a Alemania Occidental en junio de 1963, el presidente John F. Kennedy dirigiéndose a la ciudadanía de Francfort proclamó: «El cambio es ley de vida. Y aquellas personas que miran solamente al pasado o al presente seguramente perderán el futuro». En una era de inestabilidad, estas palabras tocaron el alma de las generaciones jóvenes europeas. No obstante, el equilibrio armado instaurado en Europa duraría otro cuarto de siglo antes de que el presidente soviético, Mijaíl Gorbachov, se hiciera eco de las palabras de su predecesor norteamericano. Cuando recibió la herencia de un estado cuyo estatus de superpotencia dependía sobre todo de su poder militar, el presidente Gorbachov declaró que un país, sólo si entiende su pasado y su presente, puede llegar a planificar su futuro. A pesar de sus perspectivas muy diferentes, ambos líderes percibieron el cambio como el gran reto contemporáneo del siglo XX. Ciertamente las revoluciones de 1989 mostraron la rapidez con que los acontecimientos superan la intransigencia de los viejos estadistas que no han sabido apreciar el progreso en las comunicaciones electrónicas o la volatilidad de las realidades humanas a lo largo del tiempo.

Aquellos pronunciamientos presidenciales tienen un mensaje para todas las personas involucradas en la educación. Dado que el objetivo global de la educación consiste en proporcionar una preparación para la vida, el proceso de aprendizaje —para ser racional— debe incluir el estudio de lo que el presidente Kennedy llamó «ley de vida», en su contexto natural de pasado, presente y futuro. El descuido de cualquiera de estos aspectos —igual que la concentración excesiva en uno de ellos a expensas de los otros— provoca una visión distorsionada de la vida. Por ejemplo, el rechazo a lo que el pasado puede enseñar equivale a pasar por la vida sin visión y sin memoria, mientras que una comprensión de la evidencia del cambio, de sus causas y consecuencias, y del impacto y el ritmo fluctuante del mismo —procesos a los cuales aplicamos términos como evolución, revolución, transformación, declive, resurgimiento, innovación— implica formarse una idea de la condición humana. En el otro extremo, no parece probable que aquellas personas que se sumergen en el pasado lleguen a realizar todo su potencial; y quienes tienen pocos conocimientos sobre el mundo actual también tendrán problemas para desenvolverse en el futuro. En efecto, algunos expertos argumentan que, teniendo en cuenta la tecnología disponible en la actual sociedad de la información, el estudio del presente y del futuro podría acabar desempeñando un papel más importante en el plan de estudios, sin caer por ello en la trampa del determinismo tecnológico.

Para ilustrar estas ideas sólo tendríamos que pensar en los últimos cien años. El cambio, espectacular y aparentemente irreversible, fue el sello del siglo XX. Imperios tradicionales se eclipsaron; antiguas dinastías, antaño invencibles, como la de Manchu Ch'ing en China o las de los Romanov y los Habsburgo en Europa, fueron eliminadas en una década trascendental a partir de 1911. Una generación más tarde llegó el final del imperialismo europeo, como una secuela de la Segunda Guerra Mundial. En los años de la posguerra, los británicos, franceses, holandeses, belgas y portugueses abandonaron sus territorios coloniales en la India, África y el Lejano Oriente, concediéndoles la independencia de forma voluntaria o forzados por una lucha de liberación nacional, antes de transmitir a Estados Unidos y a la URSS los papeles que internacionalmente jugaban hasta ese momento. Después de más de cuatro décadas de dividir el mundo en dos campos, la Guerra Fría terminó hace casi quince años, debido sobre todo a su coste económico, en especial para la Unión Soviética. Ahora nos encontramos en un mundo unipolar que, hasta cierto punto, ha obligado a Rusia a «retornar a su casa común europea».

Durante el siglo XX, fronteras, ciudades, nacionalidades y pueblos enteros fueron desplazados, eliminados o arrasados por «razones de Estado». Posteriormente algunos fueron olvidados y otros se reconstruyeron o reformaron, allí donde lo permitieron las circunstancias políticas. Nuevas ideologías produjeron nuevas naciones. Nuevas relaciones de poder emergieron, con efectos tanto en un plano internacional como en las estructuras étnicas y de clase. Demostrando los triunfos del progreso científico y tecnológico, se transmitieron al género humano nuevas imágenes del universo contem-

plado desde el espacio. Los acontecimientos de 1989-1990 y el desarrollo de nuevos escenarios mundiales en la última década confirmaron al siglo XX como una época de cambios revolucionarios.

CAMBIO POLÍTICO EN EUROPA

La última década del siglo XX devolvió a Europa un lugar central en los acontecimientos internacionales. Después de 1914, cambio fue un sinónimo de declive para la mayor parte de los estados europeos. Las preguntas eran por qué y hasta qué punto Europa perdía su poder y prestigio. Una generación más tarde, la Segunda Guerra Mundial dejó Europa en un estado de empobrecimiento material y espiritual. En el periodo de posguerra, el equilibrio político descansaba no en un sistema renovado de estados-nación, sino en la existencia de dos campos armados y una Alemania dividida. «Europa» no tenía una identidad específica después de 1945: éste era el precio de la paz. Aunque se dio una recuperación en las décadas de 1950 y 1960, Europa se encontraba dividida por el Telón de Acero: en un lado el bloque del «socialismo real», dominado por la Unión Soviética, y en el otro una colección de estados hostiles al comunismo y, con importantes excepciones, comprometidos con los valores de la democracia liberal y con su defensa, y que contaba, en caso de necesidad, con las armas nucleares de Estados Unidos. Ante este panorama, una extensión de territorio dividida en dos ideologías, el escritor checo Milan Kundera escribió: «La idea de Europa se está muriendo. Es el fin de Europa». Aunque puede decirse que el proceso de «normalización», todavía muy incierto, comenzó con la Conferencia de Helsinki de 1975 sobre seguridad y cooperación, quince años más tarde la idea de un orden europeo único todavía les parecía una ilusión a muchas personas.

Sin embargo, a lo largo de la década de 1980 se fue produciendo un cambio profundo. La metamorfosis dentro de la Unión Soviética, asociada con la llegada al poder de Mijaíl Gorbachov, y los cambios revolucionarios en Europa central y oriental, junto con el impresionante desarrollo de la entonces Comunidad Europea, alteró tanto las estrategias globales de Europa como su propia imagen. El doble proceso de perestroika y glasnost, combinado con la presión que ejerció Estados Unidos en el tramo final de la carrera armamentística y los propios cambios en la economía internacional, provocaron el colapso de la Unión Soviética solamente dos años después de las revoluciones en los países del antiguo Pacto de Varsovia. En 1989 ocurrió lo impensable y Europa occidental observó con incredulidad cómo el poder popular derrocaba la estructura del estado en los países del «socialismo real». Como consecuencia se demolió la estructura bipolar de Europa y se preparó el terreno para un modelo diferente, que se gestó a lo largo de la década de 1990 y que parece a punto de nacer, por fin, en estos primeros años del siglo XXI.

Este proceso no se ha desarrollado sin dolor. Aunque la unidad de Alemania se logró con más rapidez y espectacularidad de lo previsto por los más atentos observadores del propio país, la desintegración de la antigua Yugoslavia con sus consecuentes guerras en Croacia, Bosnia y Kosovo, provocaron la pérdida de más vidas europeas que cualquier otro acontecimiento desde la Segunda Guerra Mundial. Al comienzo del siglo XXI, el progreso hacia una entidad europea unificada parece bien encaminado, pero los últimos acontecimientos internacionales muestran que la idea de comunidad en Europa no está del todo definida.

La idea de una renovación política mediante la unidad fue propuesta para su discusión en la década de 1940, en un momento en que la rehabilitación y la seguridad eran todavía las grandes prioridades. En un discurso en Zurich en 1946, Winston Churchill dio su receta para los males de la Europa de la posguerra: «Volver a crear la Familia Europea [...] y dotarla de una estructura bajo la cual se pueda vivir en paz con seguridad y libertad. Debemos construir una especie de Estados Unidos de Europa». En términos generales, existía un fuerte apoyo entre los líderes políticos de Occidente a la idea de algún tipo de unión. Estadistas como Jean Monnet, Robert Schuman, Paul-Henri Spaak, Alcide de Gaspari y Konrad Adenauer, que pertenecían a la primera generación de pro-europeos comprometidos (de la misma manera que

Jacques Delors, François Mitterand y Helmut Kohl pertenecían a la segunda), creyeron en la necesidad de una federación europea para garantizar una existencia civilizada en el mundo industrializado avanzado.

Sin embargo, la opinión pública se encontraba muy dividida sobre la cuestión de la unidad. La población de Europa central y oriental se vio sometida a una idea de unidad relacionada exclusivamente con la Unión Soviética y la ideología del «socialismo real». En Occidente muchos europeos en la década de 1940 se encontraban demasiado afectados por la reciente guerra para poder tomar en consideración un cambio tan radical. Otros eran escépticos ante cualquier idea de unión europea. Sin embargo la idea de una unidad de Europa tiene siglos de historia. El humanismo del Renacimiento la propuso, consciente del declive de la Cristiandad Romana como factor de unificación, y recelando del poder de los estados seculares para librar guerras o imponer sus propias paces. En aquella situación, la mejor respuesta parecía ser algún tipo de confederación. El Gran Diseño de 1610, atribuido al rey francés Enrique IV, fue una de las soluciones propuestas. En los siguientes cien años se publicaron otros proyectos utópicos. Comenius, el reformador educativo moravo, escribió una Breve Propuesta en la que sugería que la juventud debía estudiar la cultura común de Europa. Compartió su creencia en una coexistencia pacífica universal con los cuáqueros ingleses William Penn y John Bellers. El Abad de Saint Pierre, cortesano y diplomático al servicio de Luis XIV, promovió la idea de una «República Europea». Su Proyecto para la Paz Eterna (1713) apoyaba las opiniones de Razones a favor de un Estado Europeo de Bellers (1710). De hecho el siglo XVIII, la Edad de la Ilustración, produjo las exhortaciones más elaboradas para la construcción de un sistema internacional de ley y orden, así como ideas para la resolución racional de los problemas y a favor de la fraternidad universal. Después de 1800, románticas voces solitarias siguieron hablando a favor de la cooperación pero la realidad resultó ser mucho más desalentadora. El Concierto de Europa de Metternich demostró no ser más que un club de superpotencias guiadas por el egoísmo, y el sueño de la unidad europea fue relegado durante más de cien años mientras un nacionalismo estridente se convirtió en la tónica del periodo.

El cenit de la xenofobia europea llegó con las dos guerras mundiales. Pero en los últimos cincuenta años se ha observado un progreso impresionante hacia una cooperación internacional permanente en Europa. El primer momento destacable tuvo lugar en 1949, con el establecimiento del Consejo de Europa. Los países firmantes originarios —Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Suecia y Reino Unido— juraron su determinación de, no solamente trabajar a favor de una mayor unidad europea, sino también defender los principios de democracia parlamentaria y los derechos humanos y desarrollar la «dimensión europea» que constituía el patrimonio de la ciudadanía de Europa. En un espíritu de reconciliación, se eligió a Estrasburgo, la capital de Alsacia, como la sede para los órganos principales del Consejo de Europa: la Asamblea Parlamentaria y el Comité de Ministros, en representación de los gobiernos de los estados miembros, asistidos por un secretariado internacional. En la actualidad, la relación de socios ha alcanzado 45 estados, con seis observadores. El Consejo ha conseguido construir una amplia red a través de su división cultural y educativa, el Consejo para el Desarrollo de la Cooperación Cultural (CDCC por sus siglas en francés).

Muchos de los logros del Consejo de Europa saldrán a la luz en el curso de este estudio. Uno de los más significativos es la Convención Europea de Derechos Humanos, que fue constituida en 1950 para salvaguardar los derechos básicos y las libertades de la ciudadanía ante el poder del Estado. Por otra parte, se excluyeron temas relacionados con la Defensa, que habían hecho fracasar entidades como la Comunidad Europea de Defensa y la Comunidad Política Europea en 1954 (y que resulta uno de los grandes problemas para la Unión Europea en la actualidad). A partir de unos comienzos lentos, el cambio hacia la integración europea se aceleró en la década de 1950, ayudado por la separación de la cuestión de defensa de la integración económica. Si la creación del Consejo de Europa significó un avance importante, la firma del Tratado de París en 1951 y la de los dos Tratados de Roma de 1957 tenían implicaciones aún mayores. «La mayor transformación voluntaria y organizada en la historia de Europa» fue el veredicto de Paul-Henri Spaak, entonces Ministro de Exteriores belga. Desde la creación de la Comunidad Económica Europea el 1 de enero de 1958 su número de socios se ha cuadruplicado.

Quizás los más destacados de los fundadores de la unidad europea fueran Monnet y Spaak: ambos tenían una visión más amplia que la mayor parte de los estadistas de su generación. Pero el concepto de unidad siempre ha estado abierto a interpretaciones opuestas y los defensores de la autonomía nacional o la diversidad regional siguen proclamando sus posiciones en voz muy alta. A veces ha sido difícil —aunque no imposible— conciliar intereses nacionales atrincherados, principalmente en cuestiones de soberanía, inflación o medio ambiente, con problemas colectivos europeos como la modernización de la agricultura o la definición de los derechos sociales básicos. Y sin embargo el sistema es tal, que una vez tomadas las decisiones por la Comunidad (ahora Unión), suelen perdurar. En este sentido, de forma paradójica, la UE ha resultado ser una fuerza tan conservadora como dinámica. El Acta Única Europea de 1986 extendió el sistema de Tratados mediante el voto por mayoría cualificada; el hecho tuvo una importancia añadida porque se convirtió en un catalizador que llevó a los estados miembros a considerar este sistema de votación como algo normal y rutinario, según se ha podido comprobar en los posteriores tratados de Amsterdam y Niza. La Unión se ha enfrentado a la cuestión de la soberanía, con la inauguración del mercado único en 1992 y la puesta en marcha de la moneda única en 2002.

Si con el tiempo llega a alcanzarse una unión federal a escala europea, la Conferencia de Helsinki de 1975 será considerada como el primer paso, porque fue en su Acta Final donde por primera vez se establecieron acuerdos sobre seguridad y desarme. No obstante, sin los acontecimientos extraordinarios de 1989 no sería posible ni siquiera plantear la idea de unidad en toda Europa. Echando la vista atrás, las tendencias políticas de la década de 1980 en Europa oriental parecen claras. En primer lugar, para mediados de dicha década ya se apreciaba el comienzo del cambio en la Unión Soviética, debido a la carga aplastante de los gastos militares de la URSS y de su creciente crisis económica. La condición preliminar para una renovación económica era una reforma política. La autoridad moral del Partido Comunista, dañada ya desde el ataque de Kruschev a Stalin en el XX Congreso del Partido, había degenerado todavía más para las fechas del 70 aniversario de la revolución bolchevique. Las elecciones para diputados populares de marzo y mayo de 1989, a las que los medios de comunicación occidentales prestaron amplia cobertura, subrayaron los cambios políticos que anteriormente se habían apuntado con la liberación de presos políticos, la salida de las tropas soviéticas de Afganistán y Mongolia y la disposición de los negociadores soviéticos en Viena sobre la cuestión de una reducción internacional de armamento. La tarea que emprendió Gorbachov en 1989-1990, a pesar de las desalentadoras dificultades económicas y políticas y de las atrincheradas estructuras estalinistas, fue una nueva revolución rusa.

Estaba claro que el rechazo a la doctrina de Stalin y Brezhnev no podía contenerse dentro de las fronteras de la URSS. A lo largo de 1989 el espíritu de *glasnost* invadió toda Europa oriental. Uno por uno, los viejos líderes, desde Kadar a Ceaucescu, fueron derrocados y viejos héroes (como Imre Nagy, Alexander Dubcek o Lech Walesa y demás líderes del sindicato Solidaridad) fueron rehabilitados o aclamados. Hungría y Polonia estaban en la vanguardia de la tarea de desmantelar las máquinas estatales de los regímenes del «socialismo real» y establecer en su lugar unos procedimientos democráticos. Su ejemplo fue seguido por la ciudadanía de Alemania Oriental, Bulgaria, Checoslovaquia, y Rumania en una secuencia de fracasos gubernamentales y manifestaciones de masas a lo largo del otoño de 1989, en una impresionante exposición de la teoría del dominó. El statu quo de cuarenta y cinco años se desmoronó en el espacio de pocos meses. Sistemas políticos que, a principios de 1989, aparentaban la solidez habitual, de repente estaban difuntos; actitudes y prácticas soportadas durante cuarenta años fueron echadas por la borda y sepultadas en el olvido.

Las fuerzas centrífugas desatadas también afectaron a la propia URSS. Los intentos del sector duro, opuesto a las reformas de Gorbachov, de frenar el proceso de *glasnost* tomaron impulso después de los acontecimientos de 1989. Para el verano de 1991 a Gorbachov ya se le había ido la situación de las manos; el fallido intento de golpe de Estado provocó a la postre el derrocamiento del poder soviético. Siguieron las primeras elecciones «libres» y la ascensión de Boris Yeltsin, quien presidió la apertura de la economía a las fuerzas del libre mercado, provocando una impresionante caída en los niveles de bienestar y de esperanza de vida. En este contexto el colapso de la Unión Soviética era inevitable. Las repúblicas bálticas fueron las primeras en independizarse y el consorcio poco definido de Nuevos Estados Independientes tampoco duró demasiado tiempo y desembocó en la independencia de los Estados del Cáucaso, Asia Central y de la fran-

ja occidental de la antigua URSS. Los problemas no terminaron ahí y los fuertes movimientos de nacionalismo y autodeterminación llevaron a Moscú a involucrarse en dos guerras en Chechenia.

Diez años después de estos cambios revolucionarios en el Este de Europa, la cuestión de una Europa unificada parece más próxima que nunca. Los países socios del Consejo de Europa abarcan desde Portugal hasta Georgia. En un plano más político la firma del Tratado de Adhesión en Atenas en abril de 2003 abre la puerta a la ampliación de la Unión Europea a diez estados de Europa central y oriental. Bulgaria y Rumania tienen previsto su ingreso en 2007, si bien Turquía todavía no tiene fecha establecida para el suyo. La estructura de esta Europa unificada se está debatiendo en la Convención sobre Europa, donde se da una lucha constante entre los partidarios de un sistema intergubernamental como el actual y los proponentes de una Europa federal. En el lado menos positivo, la UE ha decidido por primera vez que ciertos estados—incluyendo Rusia y Ucrania—no van a formar parte de su estructura en el futuro, aunque se buscará una relación especial con ellos, fuera de la Unión.

CAMBIO ECONÓMICO EN EUROPA

Las fuerzas económicas han sido el espejo del cambio político en Europa desde 1945. Hoy en día resulta difícil para la juventud comprender hasta qué punto Europa quedó destrozada por una guerra mundial que segó la vida de cuarenta millones de sus hombres y mujeres, o darse cuenta de la magnitud de las tareas que afrontaron políticos y organizaciones internacionales en 1945. El absoluto contraste entre la zona subdesarrollada que observaba Paul-Henri Spaak en 1947 y la sociedad opulenta de comienzos del siglo XXI, es una buena medida de la recuperación económica de Europa.

Este proceso comenzó en 1947-48 con la creación de la Organización Europea de Cooperación Económica (OECE) para gestionar el enorme programa de ayuda norteamericana conocido como el Plan Marshall. De hecho esta impresionante inyección de ayuda material fue destinada exclusivamente a los países de Europa Occidental, porque la URSS, hablando en nombre de sus satélites del Este de Europa, rechazó el Plan Marshall temiendo una intervención económica y política de Estados Unidos dentro del bloque soviético. En consecuencia, desde ese momento, las políticas económicas caminaron en paralelo con la evolución política. La Guerra Fría endureció la línea de demarcación entre Oeste y Este y en 1947 la Unión Soviética estableció el Cominform para coordinar las acciones de los partidos comunistas de Europa Oriental. El año siguiente se creó el Consejo para Ayuda Económica Mutua (COMECON) para asegurar la cooperación económica y, en 1955, la firma del Pacto de Varsovia garantizó la colaboración de los países del Este de Europa en cuestiones de defensa y seguridad.

Mientras tanto la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) funcionó como sistema de defensa para las potencias occidentales desde 1949. Mirando con perspectiva se aprecia una progresión lógica en los cambios de política económica que culminaron en la formación de la Comunidad Económica Europea en 1957. El punto de arranque fue la creación de la Unión Aduanera de Benelux, entre Bélgica, los Países Bajos y Luxemburgo en 1947, seguida en 1948 por la creación de la OECE con responsabilidades en comercio e inversiones y, un mes más tarde, por las recomendaciones de los ministros occidentales en La Haya a favor de una unión, tanto económica como política, en Europa.

La división de actitudes con respecto a la unión económica dio lugar a una paradoja, lo que parece ser una característica permanente de Europa. La propuesta de Jean Monnet de fusionar las economías de los dos aliados en la Segunda Guerra Mundial, Francia y Gran Bretaña, fue rechazada por el gobierno laborista británico, al igual que el ingreso del Reino Unido en el Mercado Común fue vetado dos veces por Francia. Pero el atrevido plan de Robert Schuman de unir las industrias pesadas de dos antiguos enemigos, Francia y Alemania Occidental, en la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) transformó las perspectivas para la cooperación económica, sobre todo cuando Bélgica, Italia, los

Países Bajos y Luxemburgo acordaron unirse como socios fundadores en 1951. Sin embargo, y otra vez de forma paradójica, la época de prosperidad que siguió en la década de 1950 llevó a la formación de dos grupos económicos rivales. El primero, constituido en 1958, fue la Comunidad Económica Europea —la CEE— que reunió a los seis países de la CECA. Al mismo tiempo constituyeron la Comunidad Europea de Energía Atómica (EURATOM). El segundo, constituido un año más tarde, fue la EFTA, la Asociación Europea de Libre Comercio, que era más pequeño en términos de población y volumen de comercio pero que representaba una coalición de los «siete estados periféricos»: Austria, Dinamarca, Gran Bretaña, Noruega, Portugal, Suecia, y Suiza. Posteriormente algunos socios cambiaron de lugar. Entre 1973 y 1986, la Comunidad Europea se expandió de los Seis a los Doce (con Dinamarca, Irlanda, Gran Bretaña, España, Portugal y Grecia) y posteriormente a los Quince (con la adhesión de Austria, Suecia y Finlandia en 1995). No obstante la cooperación económica entre la CE y EFTA ha aumentado de forma continua, especialmente desde la firma de la Declaración de Luxemburgo en 1984 que estableció el Espacio Económico Europeo.

Hasta mediados de la década de 1970 el estado de ánimo de Europa occidental era optimista y expansionista, alentado por la creciente prosperidad material. Se produjo un cambio cuando la dramática subida del precio del petróleo en 1973 fue seguida por una inflación y recesión a escala mundial. Las zonas más afectadas fueron aquellas con industrias pesadas tradicionales, donde ya se estaba dando un proceso de reestructuración para adaptarse al progreso tecnológico. En 1988 aún había veintiún millones de personas desempleadas en los países del Consejo de Europa, de las cuales dieciséis millones se encontraban en los países de la entonces Comunidad Europea. En respuesta a esta situación, los gobiernos plantearon soluciones económicas diferentes, algunas, como el *thatcherismo* en el Reino Unido, motivadas por un fuerte sesgo ideológico de los embriones de la política neoliberal. Se hizo hincapié en la responsabilidad y la iniciativa individual, obligando a la gente a adaptarse a una cultura empresarial. La respuesta de parte de la base fue una proliferación de pequeños negocios que liberó parte del potencial europeo de crecimiento económico, pero esto ha conllevado ciertos efectos secundarios. En el proceso de reestructuración de la base industrial de Europa, la fuerza de trabajo se ha trasladado en masa al sector terciario o de servicios. Otra tendencia importante que se ha dado en la última década ha sido el proceso de globalización, centrado en crecientes niveles de interdependencia entre países y en una nueva división internacional del trabajo, provocado en gran medida por las empresas transnacionales. Las nuevas políticas de descentralización industrial practicadas por éstas últimas han puesto de manifiesto el papel protagonista de dichas empresas en el desarrollo de la economía globalizada.

Si Europa occidental ha sufrido un periodo de estancamiento y crisis económica en 1992 y otro a partir de 2001, los países de Europa central y oriental han pasado por una transición económica mucho más brutal. Una de las razones principales para el desmoronamiento del bloque del «socialismo real» fue la crisis económica del sistema de economía centralizada y controlada por el Estado. En el tiempo transcurrido desde 1989, dichos países se han visto forzados, tanto por las obligaciones adquiridas con el Fondo Monetario Internacional como por los requisitos de adhesión a la Unión Europea, a reestructurar totalmente sus economías para orientarlas al libre mercado y la competencia internacional. Al igual que en la Europa occidental, la industria pesada ha sufrido los cambios más importantes en el proceso de reestructuración, hasta el punto de casi desaparecer. Rusia y los demás países que han surgido de las cenizas de la Unión Soviética han padecido problemas mayores y actualmente sufren las consecuencias de vivir en una de las sociedades más desiguales del mundo, con altos niveles de corrupción y una notable actividad de grupos mafiosos.

Desde 1992 Europa occidental ha contado con un mercado común y desde 2002 con una moneda única en doce de los quince Estados miembros. Los países firmantes del Acuerdo de Schengen —que no son todos los de la UE— permiten entre ellos la casi total libertad de movimiento de personas. En la actualidad la Unión Europea está formada por veinticinco países en. Sin embargo, el futuro económico de Europa no parece claro. Existen peligros de una nueva recesión y hay crecientes presiones que intentan dismantelar los servicios de previsión social que han caracterizado la economía europea desde 1945.

CAMBIO SOCIAL EN EUROPA

No es fácil resumir en unos pocos párrafos los cambios en una sociedad, pero se observa con frecuencia que las naciones europeas están de nuevo ante un punto decisivo en su historia. Las presiones y transformaciones sociales del final del siglo XX y comienzo del XXI están relacionadas con cambios económicos. La vieja sociedad industrial y comercial europea fue una víctima de las guerras mundiales. Desde la década de 1950, una parte de la recuperación de Europa Occidental se debió a la migración de trabajadores y trabajadoras procedentes del litoral mediterráneo y las antiguas colonias. Por lo tanto, la composición y estructura de la población ha cambiado en los últimos cincuenta años hasta el punto de que el número de personas nacidas fuera de Europa excede de los treinta millones. Además de las comunidades establecidas en Europa desde hace ya varias décadas, como la afro-caribeña en el Reino Unido, la magrebí en Francia o la turca en Alemania, los últimos años han visto un aumento importante de migraciones desde el África subsahariana, Asia y América Latina. El proceso de transición hacia una economía de libre mercado en los países de Europa central y oriental y las guerras en los países balcánicos han provocado fuertes flujos de población hacia Europa occidental. La cuestión de la interculturalidad es, o debe ser, una preocupación central para los gobiernos europeos.

Otro factor que también afecta a la estructura de la población es el descenso en la tasa de fertilidad de la población europea, que ha conducido a una caída en la cifra de nacimientos, a la par que (con la excepción de Rusia) se ha aumentado la esperanza de vida con el consiguiente envejecimiento de la población. No cabe esperar que este desequilibrio se alivie durante los próximos años.

La aceptación, aun siendo parcial, de la igualdad de derechos entre sexos, incluyendo la autonomía económica de las mujeres representada por su derecho al trabajo, ha alterado la composición de la fuerza de trabajo desde la década de 1970. Por ejemplo, la contribución de las mujeres casadas al aumento de la fuerza de trabajo durante los años 1975-80 era de un 100% en Suiza, un 70% en Dinamarca y un 60% en Noruega.

La menor estabilidad de la familia ha sido otro fenómeno social relevante de los últimos veinticinco años. Las crisis matrimoniales y la desintegración de la familia tradicional, evaluadas en términos de costes humanos y financieros, son consideradas como una carga importante en la sociedad moderna. En algunas zonas urbanas de Europa hasta un 20% de los niños proviene de familias monoparentales.

En la década de 1980 se añadió un nuevo fenómeno a la diversidad de niveles de vida en las distintas regiones y entre grupos sociales: la llamada nueva pobreza de las personas sin techo y de aquellas que se ven empujadas a los márgenes de la sociedad por las drogodependencias o el SIDA; son los damnificados a quienes les toca vivir la otra cara de la opulenta sociedad de consumo en Europa. Se podría añadir también a las desdichadas víctimas de la contaminación industrial. Hasta mediados de la década de 1970 la gente confió en la capacidad ilimitada de la ciencia y la tecnología para mejorar su calidad de vida. Se produjeron avances importantes en las oportunidades de ocio y movilidad, y se mejoraron la esperanza de vida y los niveles de salud. Un crecimiento sostenido de la economía, que garantizara el pleno empleo y unos niveles de vida en alza, se consideraba un objetivo razonable en los países industrializados. Un pluralismo mayor parecía un precio razonable a cambio de una próspera sociedad de consumo.

La parada que sufrió el proceso de expansión económica provocó una sacudida profunda en esta sociedad. Se exacerbó los problemas existentes y la sociedad empezó a sufrir la devastación social del desempleo masivo. No fue solamente la juventud quién dio la espalda a los pilares tradicionales —la familia, la Iglesia, la escuela, las leyes— sustituyéndolos por el culto al hedonismo, el vandalismo y la violencia. Con el tiempo la sociedad se dio cuenta de que el crecimiento económico no era una fuerza perpetua, como la gravedad, ni podía sostener un progreso social indefinido. El desempleo se convirtió en un factor permanente en la década de 1980 y desde entonces ha mantenido unos niveles pre-

ocupantes en toda Europa. En 1981 el 40% de las personas desempleadas en la Comunidad Europea tenía menos de veinticinco años, una cifra que no ha mejorado mucho hasta el día de hoy. Los gobiernos de Occidente intentaron responder a estas disfunciones con la generación de un nuevo tipo de iniciativa. Esta implicaba el acceso a diferentes fuentes de riqueza, el apoyo al sector terciario y el aprovechamiento del lenguaje y de las actitudes del empresariado en los asuntos sociales. Al mismo tiempo, se produjo una reacción ante el coste social de la industrialización y el materialismo. El movimiento verde para proteger el medio ambiente captó el interés de millones de personas en Europa, provocando una tensión entre iniciativa y responsabilidad. Sin duda, un clima social diferente emergió en varios países en este periodo, pero incluso quince años después es demasiado pronto para saber cuales serán sus efectos a largo plazo.

Esta incertidumbre surge de la compleja naturaleza de las economías basadas en la información, un fenómeno que afecta a todo el mundo de una manera u otra. A partir de la década de 1980, Europa occidental se convirtió en una sociedad post-industrial de la información, una sociedad en la que la creación, el procesamiento y la transmisión de información es una actividad central. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTICs) han cambiado nuestro entorno cultural de forma profunda. Pero la aceleración de la velocidad del cambio y las nuevas tecnologías producen saltos cualitativos, de cuyos efectos sociales es difícil percatarse completamente. Sólo se sabe que «por primera vez en la historia de la sociedad, la economía se basa en un recurso clave que no solamente se puede renovar según la voluntad del ser humano, sino que también puede generarse por sí mismo» (1). Es muy posible que las consecuencias sociales de las NTICs resulten un reto importante para el personal docente. Este miedo llevó a la Comisión Carnegie sobre Educación a concluir que la prioridad más importante es la «alfabetización tecnológica»; es decir, las personas debemos no solamente entender, sino también cuestionar el cómo, el cuándo y el por qué la tecnología está dando nueva forma a nuestra sociedad.

Con el lanzamiento del Sputnik en 1957, la Unión Soviética no solamente emprendió la conquista del espacio, sino que también inició la comunicación global por satélite. En Europa Central y Oriental, durante la Guerra Fría, la alta tecnología se reservaba para las fuerzas armadas y para el Estado. Durante treinta años hubo una situación de estancamiento social para la mayoría de la gente, con las breves excepciones del levantamiento húngaro de 1956 y la Primavera de Praga de 1968. En el periodo de glasnost, las presiones que experimentaba la sociedad soviética superaban de lejos las tensiones de Occidente. El nivel de vida de los habitantes de la URSS se calculaba situado en algún lugar entre el cincuenta y el sesenta del mundo y unos cuarenta millones de personas vivían por debajo del umbral de la pobreza. La tasa de abortos era la más alta del mundo, la mortalidad infantil duplicaba la de los países de Occidente, y era aún peor en algunas zonas del Asia Central soviética. Los años de libre mercado no han mejorado la situación e incluso han empeorado algunos indicadores. El alcoholismo sigue siendo una enfermedad social muy grave; los casos de crímenes violentos han aumentado considerablemente.

Los atrasos sociales y económicos que heredaron los países de Europa Central y Oriental en 1989 variaban de un país a otro. Los niveles de vida eran diferentes entre la población mayoritariamente campesina de Rumania y la clase trabajadora cualificada de Checoslovaquia. Estas diferencias se han reflejado en el calendario de adhesión de estos países a la Unión Europea. No obstante, las disparidades sociales también son grandes en Europa occidental. Sólo mediante la coordinación de políticas por parte de organizaciones internacionales como la Unión Europea puede conseguirse una mayor equidad social, al mismo tiempo que se mejoran los niveles de vida. La Carta Social de la Comisión Europea es la piedra angular de los programas de la Unión Europea en favor de la justicia social. Como precedentes pueden citarse la Carta Social Europea del Consejo de Europa y el trabajo del Consejo Nórdico, que ha asegurado niveles de cohesión social para los países escandinavos desde 1952.

A largo plazo, sin embargo, la armonización social y el entendimiento internacional sólo podrán desarrollarse mediante la educación y una voluntad de cooperación ejercida desde la base. Existen precedentes importantes en el trabajo de órganos como la Confederación Europea de Sindicatos o la Conferencia Permanente de Autoridades Locales y Regionales.

En el área de la educación existen varios programas de la UE, como ERASMUS, que promueve intercambios en el sector universitario; COMETT, un programa de acción para la educación y capacitación tecnológica; YES (Juventud y Trabajo Social Europeo); EURYDICE, la red de información educativa de la Unión Europea, y los Centros Europeos, que buscan crear un verdadero espíritu europeo entre sus socios. Estos proyectos y organizaciones representan la evidencia concreta de que dicha colaboración existe. Como declaró el Consejo de Europa: «Sea cual sea la forma que adopte, la cooperación europea forma parte de la vida cotidiana de gobiernos, empresarios, sindicalistas, grupos profesionales y de la ciudadanía en general». La educación es también un elemento importante en esta tendencia; de hecho, la educación sobre Europa y la educación para la vida en una Europa interdependiente siguen siendo prioridades sociales para el siglo XXI.

LA EDUCACIÓN: UN REFLEJO DEL CAMBIO SOCIAL

Desde 1945, la educación en Occidente ha experimentado un proceso de innovación profunda, en consonancia con los cambios sociales. La democracia ha dejado en herencia dos legados contradictorios: por una parte, el ideal de la igualdad y, por otra, las nociones de derechos y libertades individuales. El igualitarismo concede un valor muy alto a la educación universal como medio para el desarrollo de todo el potencial humano y, después de la Segunda Guerra Mundial, se llevaron a cabo intentos de extender las oportunidades educativas y remediar las divisiones sociales que existían antes de la guerra. Existía un apoyo popular importante para una amplia gama de iniciativas, incluyendo la introducción de la educación preescolar, la mejora de la enseñanza obligatoria básica, el incremento del número de años de educación obligatoria, la expansión de la educación superior y de la formación, y la realización de una visión más amplia del plan de estudios que tomara en cuenta todos los niveles de capacidad del alumnado. Pero los conceptos de libertad individual y el derecho de elegir encarnados en la democracia presentan obstáculos a una uniformidad niveladora. En Europa occidental es difícil acabar con viejas desigualdades y anomalías y sigue existiendo una gran diversidad evidenciada por la dicotomía entre escuelas laicas y religiosas o entre sistemas altamente centralizados y otros muy descentralizados.

En Europa Oriental y Central, hasta 1989, el igualitarismo funcionaba de forma diferente. Existía una discriminación de la mujer menos pronunciada que en Occidente; la mayor parte de los trabajos físicos duros también estaban abiertos a las mujeres. El principio de igualdad social no impedía que las élites del Partido disfrutaran de muchos privilegios. Sin embargo, hasta las revoluciones de 1989, la diversidad y las transformaciones era menos palpables porque las mismas implicaban una desviación con respecto a la ortodoxia y a las decisiones tomadas por las autoridades responsables de la planificación centralizada. En cambio, la educación en las sociedades democráticas nunca puede ser estática porque los ciudadanos tienen derecho a esperar una respuesta a sus necesidades cambiantes por parte del personal docente y de los responsables de la legislación. De hecho, existe una simbiosis entre cambio social y educación. De esta manera, la evolución de una sociedad de consumo de masas coincidió con el desarrollo de una educación centrada en los niños y niñas y una creciente demanda de libertad de elección por parte de las familias. La preocupación por evitar los estereotipos sexuales pone de relieve la insistencia cada vez mayor de la sociedad en favor de la igualdad de oportunidades. La cultura empresarial, que se ha hecho dominante en toda Europa, Oriental y Occidental, requiere una educación eficiente en términos de costes y adaptada a las necesidades de una sociedad tecnológica. Con la interdependencia como nuevo lema para las relaciones internacionales, el papel de la escuela y de su profesorado ha tenido que transformarse en una relación de colaboración con las familias, la comunidad y los medios de comunicación. Actualmente, el impacto de la alta tecnología está empezando a revolucionar la educación y los estilos de vida en nuestra sociedad de la información. La educación ahora se percibe como un proceso continuo a lo largo de la vida, en el que las personas pueden esperar mayores oportunidades para desarrollar su potencial y adaptarse a un entorno cambiante, en el que la escuela se ve como un socio y no como el agente único de la educación.

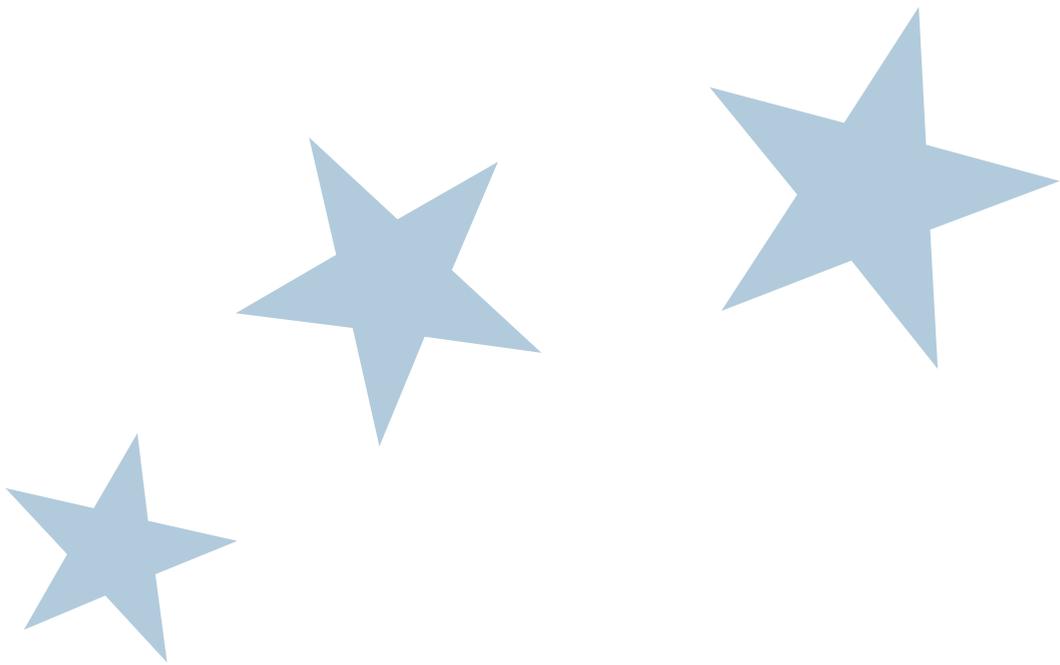
En el proceso educativo se consideran fundamentales los primeros años de educación infantil y primaria para aportar una base sólida para el aprendizaje posterior. En esta etapa los niños y las niñas adquieren habilidades cognitivas y sociales básicas, tales como leer y escribir, trabajar con números, y la capacidad de comunicarse. Se forman las actitudes y se pueden fomentar impulsos tolerantes, creativos, democráticos y solidarios. Finalmente, aunque no por ello menos importante, se debe establecer un marco de conocimientos capaz de un mayor desarrollo posterior en la escuela secundaria y en la vida adulta. Este es el momento en el que se deben sentar las bases del aprendizaje de una lengua extranjera sin esfuerzo y cuando una empatía hacia «la casa común europea» puede prender en la imaginación infantil.

Las personas responsables de la educación europea deben enfrentarse a varias prioridades. En primer lugar, se necesita imaginación y visión en la planificación y financiación de sistemas dinámicos de educación profesional que aportarán al profesorado un estatus más elevado, al mismo tiempo que se promueve la flexibilidad e innovación en el aula y el aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información. Además quienes tomen las decisiones deben recordar el adagio de que la educación tiene un doble objetivo: conservar las raíces positivas de la cultura, mientras siembra nuevas semillas que tengan la capacidad de dar frutos en una sociedad en rápida mutación. En el contexto europeo de principios de siglo XXI, esto implica el cultivo de un sentido de europeísmo y la implantación de una dimensión europea en toda la enseñanza. También implica otorgar a la juventud una serie de habilidades para la vida y el trabajo en la sociedad europea. No obstante, para que Europa prospere, su ciudadanía debe recuperar su dinamismo intrínseco, no en un sentido atávico sino animando a la siguiente generación a enfrentarse a los retos de un mundo interdependiente con una positiva disposición de ánimo y un compromiso con los valores europeos.

La labor de difundir una educación con dimensión europea es, en este momento, responsabilidad de los gobiernos nacionales. Los/as especialistas del Consejo de Europa y de la Unión Europea, cuando asesoran, respetan la diversidad entre países. No obstante, aunque la decisión final depende de los ministros de los gobiernos, debe reconocerse que el éxito de los programas depende del compromiso y capacidad del profesorado y del liderazgo del personal de dirección. Estas personas, y sólo ellas, pueden conseguir la implantación de Europa en el plan de estudios.

Este estudio tiene como objetivo examinar las cuestiones implicadas en este proceso. En una exploración de todo el plan de estudios, este libro recoge las áreas de progreso, señala los problemas todavía no resueltos y los desarrollos prometedores y perfila los retos de los servicios de educación en Europa ante el nuevo siglo.

(1) Balle, Francis (1991), 'The information society, schools and the media' (Report for the sixteenth session of the Standing Committee of European Ministers of Education), editado en Eraut, M (coord.), Education and the Information Society, Londres: Cassel, p. 88.



2

LA INTRODUCCIÓN DE EUROPA EN EL PLAN DE ESTUDIOS



- ¿POR QUÉ UNA ENSEÑANZA SOBRE EUROPA?
- EUROPA EN EL PLAN DE ESTUDIOS:
NATURALEZA DE LA TAREA
- ¿POR QUÉ EUROPA? PROBLEMAS DE DEFINICIÓN
- UN CONCEPTO PARA LA ENSEÑANZA
- IMPLICACIONES PARA EL PLAN DE ESTUDIOS

¿POR QUÉ UNA ENSEÑANZA SOBRE EUROPA?

Para la juventud de Europa hoy en día, una educación «europea» es una necesidad política, económica y social además de una afirmación de su patrimonio cultural. No hace falta ir más allá de esta declaración para justificar la introducción de una dimensión europea coherente en el plan de estudios de la escuela secundaria. Este es el punto de vista de la mayor parte de los organismos profesionales europeos en el campo de la educación. También está en la base de las políticas de los principales organismos internacionales, tales como la UNESCO y el Consejo para el Desarrollo de la Cooperación Cultural, que representa los intereses educativos del Consejo de Europa.

Ya no es posible a las autoridades responsables de dar forma al plan de estudios europeo soslayar la importancia de enseñar y aprender sobre Europa. Desde 1949, cuando el Consejo de Europa se comprometió con la idea de la unidad europea y la protección de los ideales y principios heredados de anteriores generaciones de europeos, se ha repetido ampliamente el argumento de que los jóvenes necesitan entender y valorar el patrimonio europeo compartido. Cinco años más tarde, los gobiernos firmantes de la Convención Cultural Europea se comprometieron a promover el estudio de los idiomas, historia y civilización de Europa. Desde ese momento se establecieron los fundamentos para un enfoque explícitamente europeo en el campo de la educación. Sin embargo, la historia enseña que las ideas sembradas por una generación requieren tiempo para germinar y florecer. En términos educacionales, pasa un periodo en el que se discuten las ideas, se prueban en el aula y se evalúan. Algunos países europeos pasaron por este proceso en relación con los estudios sobre Europa a partir del final de los años sesenta.

En general, en las sociedades democráticas se acepta que la educación tiene que ver con el aumento de los conocimientos de las personas —especialmente de los niños y niñas— sobre sí mismas y los demás, así como la ampliación de su experiencia y, por ende, de su comprensión del mundo. La etapa de la educación secundaria es importante porque en este periodo es cuando las impresiones adquiridas en la niñez se fortalecen y se amplían, mientras que las actitudes y patrones de comportamiento de las personas adultas hacia el mundo exterior se ven determinadas, sobre todo por la experiencia adquirida durante la adolescencia. Los expertos muchas veces utilizan una analogía para mostrar cómo el aprendizaje de niños y niñas se beneficia de la estructuración secuencial de los conocimientos y de la progresión en las actividades del alumnado. La conceptualización que hace un niño del mundo exterior se muestra como una agrupación de círculos concéntricos. El círculo interior representa las calles y lugares de su barrio, ciudad o aldea. Fuera de este ambiente de barrio, los niños y las niñas se ven rodeados por otros «círculos» o comunidades a las que también pertenecen. Por lo tanto, entre las primeras actividades de la escuela se encuentra el desarrollo de una sensación más amplia de pertenencia —a la región histórica, provincia, área geográfica o distrito—; y, a una distancia mayor pero uniendo a sus ciudadanos con una identidad y lealtad especial, a la comunidad del Estado-nación. Finalmente, todos los niños deben ser conscientes de que existe una comunidad internacional. Cada ciudadano forma parte de una familia de naciones relacionadas por su pertenencia a una civilización común y existe una comunidad global que une a todas las personas.

Si la primera lección trata de la concienciación, la segunda se centra en las relaciones. La juventud europea debe darse cuenta de que la familia de naciones a la que pertenece se encuentra cada vez más inmersa en lazos de interdependencia y responsabilidad mutua. Los asuntos que antaño dominaban las relaciones internacionales, como la proximidad geográfica, la religión o las ambiciones dinásticas, tienen hoy menos importancia. La economía global nos ha empujado a un nuevo realismo que exige pragmatismo, concordia y acciones concertadas. Por lo tanto, la tercera lección que debemos animar a aprender a la juventud es la necesidad de la cooperación.

Por último, avanzamos hacia una sociedad caracterizada por una mayor armonización, con más experiencia compartida y mayor uniformidad. Hoy más que nunca, nuestra familia de naciones, Europa, ejerce una influencia sobre la vida cotidiana de individuos, adultos y menores. Nos guste o no, una parte importante de Europa ya tiene un marco institucional de tribunales, leyes, órganos parlamentarios, ministros, comisiones y funcionarios que seguirán influyendo en la vida de millones de ciudadanos y ciudadanas en el futuro previsible. Por esta razón —sencilla pero de una importancia profunda— la niñez europea tiene derecho a la preparación para la vida dentro de una sociedad europea. A comienzos del siglo XXI la enseñanza y el aprendizaje sobre Europa deben tratarse como prioridades.

Estas razones educativas se apoyan en diversos acontecimientos políticos de relevancia internacional. Se considera como un hito histórico la decisión del Consejo de Ministros de Educación de la Comunidad Europea, en 1976, de adoptar un programa de acción «para dotar la experiencia de educadores y alumnos en la educación primaria y secundaria de una dimensión europea». De la misma manera se puede considerar la recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa, realizada en 1983, según la cual los países miembros debían promover la sensibilización sobre Europa en la escuela secundaria. Cuando las circunstancias políticas y sociales coinciden con transformaciones en la teoría de la educación, quienes ocupan posiciones de poder e influencia deben tener la valentía de actuar. Como observa el Julio César de Shakespeare: «Existe una marea en los asuntos humanos, que tomada en la pleamar, conduce a su fortuna».

Tres tendencias importantes se han juntado para producir un cambio en el ritmo del desarrollo europeo. La primera es el proceso de profundización en la construcción europea, actualmente en debate en la Convención Europea; la segunda consiste en el desarrollo de nuevas tecnologías que abre oportunidades importantes para crear vínculos entre la ciudadanía europea. La tercera tendencia es la posibilidad de una Europa expandida y unida que supera las divisiones de la segunda mitad del siglo veinte, expansión y unidad que comenzaron en 1990 y culminarán en 2004 con la incorporación a la Unión Europea de los nuevos socios de la Europa Central y Oriental. En este contexto está claro que la política educativa debe responder con un programa acelerado para promover un sentido de identidad europea y preparar a la juventud para asumir un papel en la polifacética comunidad del futuro.

EUROPA EN EL PLAN DE ESTUDIOS: NATURALEZA DE LA TAREA

Sería un grave error que el profesorado pensara que entra en un área totalmente por descubrir. Los últimos treinta años han sido testigos de importantes esfuerzos por parte del profesorado, que han ayudado a perfilar los parámetros de Europa en el plan de estudios, y que muestran que «la educación europea» no es solamente una respuesta a los acontecimientos de los últimos años. Muchas organizaciones han hecho hincapié en la educación europea desde la década de los cincuenta. Un consorcio importante, como es la Federación Internacional de Casas Europeas (FIME, por sus siglas en francés), incluye a 64 instituciones en 16 países y auspicia el Instituto Europeo de Formación del Profesorado, dentro de la Academia Europea en Berlín, que se ha convertido en un centro internacional de seminarios para la enseñanza sobre Europa. Otra organización responsable para redes de investigación curricular es el Centrum voor Europese vorming in het Nederlandse onderwijs (CEVNO). En el Reino Unido, las escuelas secundarias asumieron por su cuenta la responsabilidad de desarrollar una nueva materia de Estudios Europeos. No obstante, las iniciativas principales han partido del Consejo para la Cooperación Cultural y de la Comunidad Europea a partir de 1976. La colaboración entre estos dos organismos ha supuesto un desarrollo significativo de estos temas desde la década de los ochenta, cuando se organizaron el Año Europeo de la Música y el Año Internacional de la Juventud.

En 1989, la Asamblea parlamentaria del Consejo de Europa reafirmó la vigencia de las recomendaciones sobre sensibilización europea, aprobadas originalmente en 1983. Asimismo, la Asamblea recomendó la adopción de estrategias nue-

vas relacionadas con la dimensión europea y animó al Comité de Ministros a trabajar con la UE, los gobiernos de los países candidatos y la UNESCO. Un año antes, el Consejo de Ministros de Educación de la Comunidad Europea había presentado su primer plan para la incorporación de la dimensión europea en todas las materias en la escuela secundaria. Se encargó a los Estados miembros la tarea de desarrollar medidas nacionales para llevar a cabo programas de sensibilización sobre Europa.

Se puede observar que se repiten diferentes expresiones tales como «sensibilización europea», «la dimensión europea», «Europa en los planes de estudios» y «educación europea». Estos términos se utilizan tanto en los debates informales como en la documentación oficial. Se refieren a dos aspectos del plan de estudios: el contenido del aprendizaje y el proceso de enseñanza. ¿Qué implica esto exactamente? En principio, el proceso implica la mejora en la calidad y amplitud de los conocimientos del alumnado, haciendo de Europa un punto central en la experiencia cotidiana de la escuela. También significa mirar desde otro punto de vista aquellas materias que tratan asuntos europeos —Historia, Geografía, Lengua Extranjera, las Artes— para revisar su contribución a la enseñanza sobre Europa. Así, también se deben integrar en el plan de estudios materias más recientes con un impacto en la Europa contemporánea —Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias Económicas, Educación Ambiental— para asegurar una educación más completa. Para poder realizar esta política, primero debe plantearse una serie de preguntas. Por ejemplo: ¿Existe un conjunto definitivo de conocimientos sobre Europa que el alumnado deba manejar al salir de la escuela secundaria? ¿Cómo se pueden definir y seleccionar los conocimientos imprescindibles de entre toda la masa de información disponible? ¿Qué tipo de conocimientos es adecuado para cada etapa de desarrollo del alumnado? ¿Se debe dejar margen para prioridades nacionales o regionales? ¿Cómo se pueden organizar los conocimientos sobre Europa dentro del plan de estudios para asegurar un aprendizaje efectivo? Estas preguntas muestran la complejidad del problema.

Aquí debemos dejar claro que los conocimientos representan solamente un aspecto del aprendizaje y que la enseñanza es mucho más que la mera transferencia de información al alumnado. El saber debe actuar como un trampolín para otros procesos, tales como la promoción de respuestas y actitudes positivas entre el alumnado, y en ese sentido Europa representa un medio prolífico para transmitir valores. La Europa del siglo XXI es una sociedad cada vez más pluralista y participativa. Los aspectos de la experiencia en la educación se consideran prioritarios y la preparación para la vida debe incorporar la adaptabilidad, la movilidad, la sociabilidad y el dominio de la técnica y la fluidez en la comunicación. Se insiste en la capacidad para la movilidad y el ejercicio de habilidades. Además de aprender sobre y a través de Europa, el alumnado debe hacer frente al reto de vivir y trabajar en Europa, realizando su potencial y ejerciendo sus derechos democráticos.

La «dimensión europea» en el plan de estudios debe responder a esta diversidad de cuestiones. Sin embargo, para mantener una homogeneidad mínima los planes de estudios europeos deben partir de una serie de supuestos comunes. Antes de entrar en las implicaciones para el plan de estudios, debemos pararnos a considerar qué se entiende por «Europa».

¿QUÉ ES EUROPA? PROBLEMAS DE DEFINICIÓN

Para alguien no especialista la pregunta «qué es Europa» puede parecer sencilla con una respuesta igualmente sencilla. Sin embargo, la experiencia nos muestra que esta cuestión provoca puntos de vista contrarios o una distinción borrosa entre el ideal y la realidad. La evasión es una reacción frecuente y ha provocado respuestas chistosas del tipo: «Es difícil definir un elefante, pero reconozco a uno cuando lo veo». (1) El problema es que la cuestión puede interpretarse en más de un nivel intelectual.

En el último siglo, la cuestión de Europa ha provocado un animado debate entre geógrafos, historiadores y filósofos profesionales preocupados por establecer una precisión académica. Durante la segunda mitad del siglo XX, el factor más importante en la formación de percepciones fue la existencia del Telón de Acero. Una falta de información en ambos lados creó una sensación de que «la otra Europa» carecía de importancia. Las encuestas que realizaba el Consejo de Europa en los años cincuenta y sesenta del siglo pasado mostraron los obstáculos que impedían al alumnado de secundaria en la Europa occidental tener una percepción equilibrada, informada y comprensiva del continente. Estas deficiencias se fortalecieron en la década de 1970 con la tendencia del sistema educativo a centrarse en aspectos comunes o en regiones de Europa occidental, como los países de la CEE. Además el nivel de comunicación entre el profesorado de las escuelas y los niveles de la educación superior resultaba insuficiente, lo que significaba que la información existente ni se compartía ni se divulgaba. Los debates sobre la Europa de los estados-nación o de las regiones, que siguen vigentes hoy en día, tuvieron sus orígenes en este periodo con los discursos de políticos como Charles de Gaulle o los representantes de algunas Länder (regiones) alemanas, y produjeron la impresión de que Europa era una región fracturada. Desde la caída del Muro de Berlín y los cambios de sistemas en los países de Europa central y oriental, las circunstancias nos han obligado a replantear lo que significa Europa en el nuevo siglo. Aunque hay quienes opinan que sólo una persona experta en varias disciplinas sería competente para definir Europa, la solución práctica para las escuelas consiste en tratar la nueva apreciación de Europa como una tarea multidisciplinar. No existe una sola pregunta a contestar sino varias: no simplemente qué, sino también dónde, cómo, por qué, cuándo e incluso quién.

Si empezamos con la primera pregunta, la mayoría de las personas piensan en Europa en términos espaciales. Utilizan la palabra como una expresión geográfica para referirse a una extensión importante de tierra. Incluso van más lejos y hablan del «continente europeo». Sin embargo, los puristas han rechazado esta definición por ser demasiado estática y la extensión de tierra demasiado variada y fragmentada. Jean Gottmann, ruso de nacimiento y profesor de geografía en la Universidad de Oxford propuso el concepto de «una Europa de las mareas» que sube y baja según los cambios políticos y demográficos. Una teoría anterior, la de Halford J. Mackinder (1904), calificó al Imperio ruso como «centro» o «zona fundamental» de Eurasia, siendo la tierra al occidente (lo que conocemos como Europa) un mero apéndice o «subcontinente». Desde entonces, la definición de Europa ha sido objeto de una revisión constante. (2)

La responsabilidad de clasificar a Europa como un continente se atribuye normalmente a los antiguos griegos. Fueron los primeros en acuñar la palabra «Europa», pero para ellos designaba la tierra firme de Grecia y la limitada región al norte y al oeste que habían colonizado antes del siglo sexto a.C. La tradición hebrea, encapsulada en el Libro del Génesis, y la perspectiva de Tolomeo en el siglo segundo después de Cristo, confirmaron a Europa como el tercer continente del globo. Por lo tanto, desde el periodo clásico, lo que preocupaba a astrónomos, cartógrafos y otros estudiosos era la frontera oriental de Europa: ¿dónde termina Europa y comienza Asia? La respuesta de Louis Moreri en su *Grand Dictionnaire Historique* de 1683 fue: «si se dibuja una línea desde el río Don al río Obi y después hacia el norte hasta el Círculo Polar, todo lo que queda a la izquierda forma parte de Europa y todo lo que queda a la derecha de Asia». (3) A pesar de esta afirmación, los geógrafos del siglo XIX en diferentes momentos ubicaron la frontera «natural» de Europa en cada una de los principales ríos de Rusia, desde el Dniester hasta el Yenisei. Posteriormente la mayoría se decidieron por la barrera combinada de sierra y río en los Montes Urales. Pero el asunto no terminó allí.

En su monumental *Study of History* el filósofo Arnold Toynbee criticó a la profesión de los geógrafos por convertir a los Montes Urales en un nombre conocidísimo, cuando no tenían más importancia que las Colinas Chiltern en el sur de Inglaterra. Toynbee quería subrayar el hecho histórico de la expansión hacia el este de los rusos desde el tiempo de Yermak el Cosaco que cruzó los Montes Urales en el siglo XVI. Desde ese momento, Siberia quedó permanentemente bajo la influencia rusa. Su tesis es contraria a la opinión de geógrafos físicos y especialistas en climatología que declararon que la topografía y el clima de Siberia eran «no-europeos». En el futuro, la cuestión de la inclusión de Siberia en Europa dependerá de la decisión de su costa oriental de mantenerse dentro de Rusia o de asociarse con los países del Pacífico. Mientras tanto, el geógrafo Gordon East ha añadido una voz escéptica al debate con su cuestionamiento del

significado de los Montes Urales como frontera oriental de Europa. No obstante, la cuestión de Europa y Rusia sigue siendo una de las controversias políticas más calientes hoy en día. (4)

Si Halford Mackinder trastocó la cuestión de la inclusión de Rusia en Europa con su teoría del territorio central, Mijail Gorbachov la puso en las miras de todos con su declaración de que «Europa es nuestra casa común». El presidente soviético estaba preocupado por recordar a los occidentales que, aún después de seis décadas de aislamiento, el pueblo ruso seguía siendo europeo en el fondo. Varios especialistas pensaron de manera diferente. Además de Toynbee, el ruso Klyuchevsky y el historiador polaco Halecki se declararon de acuerdo con el suizo Reynold en que «Rusia no pertenece a Europa... Rusia es la antítesis geográfica de Europa». (5)

Utilizando criterios puramente geográficos, existen dos escuelas: la exclusionista y la pragmática. Esta última aceptaba una división dentro de la antigua URSS y creía que los centros político-culturales históricos de Rusia —Kiev, Novgorod, Moscú y San Petersburgo— pertenecientes a la franja occidental constituían la «Rusia europea». Este concepto tiene raíces históricas anteriores al debate académico. Durante los siglos XVI y XVII, eran muchos en Occidente los que consideraban que «Moscovia» se encontraba fuera de la familia de naciones europeas. El Duque de Sully, por ejemplo, consideró a Rusia como un inadecuado país asiático como resultado de las invasiones de los mongoles en el siglo XIII. Desde entonces, Rusia se encontraba separada de las influencias culturales y económicas de Europa Occidental y se había desarrollado en un aislamiento político, social y espiritual. Contrariamente, los estudiosos medievales hacían hincapié en el legado y orígenes eslavos de Rusia, en la tradición de Moscú como «Tercera Roma» y en la relación simbiótica entre la cristiandad romana y bizantina. De la misma manera, los académicos modernos han mostrado la participación del Imperio ruso, primero, y la Unión Soviética, después, en el torbellino de la política europea. Se puede argumentar que los setenta años de aislamiento soviético habrían representado un desvío temporal del camino europeo.

El pasado soviético también afectaba a la forma en que se percibían las relaciones entre la Europa occidental y la oriental. En un discurso ante el pueblo polaco en 1979, el Papa Juan Pablo II hizo el siguiente juicio: «¿Acaso no es la voluntad del Espíritu Santo que este Papa polaco, este Papa eslavo, muestre en este preciso momento la unidad espiritual de la Europa cristiana?» Poco tiempo después el historiador James Joll declaró lo que ahora parece evidente, que la Europa oriental y Rusia comparten una tradición común con Occidente y que Europa incluye de nuevo a Cracovia, Wroclaw, Budapest y el Weimar de Goethe.

Si traducimos todo esto en términos educativos —en términos de planes de estudios, recursos, libros, profesionalidad y experiencia del profesorado y su formación— la realidad a partir de 1990 ha presentado importantes problemas. Durante medio siglo el alumnado aprendía sobre una Europa de países occidentales y la idea de una Europa desde el Atlántico hasta los Montes Urales era un tema pendiente. Aunque la revolución en las telecomunicaciones haya ayudado a combatir el chauvinismo, sólo el profesorado puede juzgar hasta dónde llega el problema. Sería interesante, sobre todo en el umbral de la «unificación europea», preguntar a los niños italianos o griegos cuánto saben de los países escandinavos o a las niñas portuguesas sobre lo que han aprendido de la geografía de Polonia. ¿Qué sabe el alumnado de Bélgica sobre la historia de los países bálticos? ¿Qué conocen los estudiantes de Inglaterra y Gales sobre las condiciones de vida en Bulgaria o Rumania? La riqueza y diversidad de la experiencia europea se había escondido detrás de una visión bipolar del pasado reciente. Las preguntas que realizó el ex-Presidente Gorbachov siguen vigentes para pensar sobre Europa. ¿Cómo puede el profesorado transmitir a los alumnos la idea de que en Europa están «en casa»? ¿Qué tipo de hogar común debe ser el modelo? Para seguir con la metáfora, ¿cómo será la arquitectura de nuestra casa común? ¿Cómo se construirá y cómo se amueblará? (6)

Aunque la cuestión de Rusia es importante, no debemos dejarnos distraer de otros temas importantes. Para la mayoría de las personas europeas no existe duda sobre la existencia de Europa ni sobre su pertenencia a ella. La «tradición continental» ha sido una realidad política y cultural durante siglos (como perciben claramente quienes viven en la periferia).

En su mayor parte esa tradición procede del vínculo común que supone para muchas regiones haber formado parte antaño de los imperios romano y carolingio en el Occidente o haber abrazado la cristiandad en la Alta Edad Media. Parece muy normal esperar de los países continentales, cercados total o parcialmente por tierra, que hayan desarrollado una mentalidad «territorial». Sin embargo, Europa tiene 80.000 kilómetros de costa, dos vueltas enteras alrededor del ecuador, y también incluye numerosas islas como las Británicas, y grandes penínsulas como Escandinavia, que tienen experiencias no compartidas con la Europa continental. La insularidad británica, por ejemplo, sigue teniendo una fuerza importante y todavía hoy existe una tendencia popular a hablar de «ir a Europa» o de crear vínculos «entre Gran Bretaña y Europa». Islandia, Malta y Chipre se consideran europeas, aunque la primera tiene poco en común, en términos de clima o experiencia de un pasado compartido, con las otras dos. Por no hablar de Groenlandia, la isla más grande del mundo, una región autónoma del reino danés pero situada junto al continente norteamericano y ubicada dentro del círculo polar en lugar de en una zona templada. También las islas Azores, el archipiélago más occidental que pertenece a Portugal desde el siglo XV, tienen difícil encaje. Quizás el caso más complicado es el de Turquía, conocida históricamente como Asia Menor y cuyo sultanato otomano fue el azote de la cristiandad y de la Europa de los Habsburgo durante los cuatro siglos de ocupación de los Balcanes. Ahora es miembro de la OTAN y del Consejo de Europa, pero su candidatura de acceso a la Unión Europea sigue levantando ampollas. Claramente, no hay una respuesta fácil a ninguna de estas cuestiones.

Estas anomalías muestran las limitaciones de una rígida definición geográfica. Este fue el argumento central de la teoría de la «Europa de las mareas» de Jean Gottmann y también de las observaciones del filósofo Hans Freyer según el cual Europa es un continente no por naturaleza sino por historia. Este mismo punto de vista fue expresado por el historiador Geoffrey Barraclough: «El término Europa no representa una medida fija sino que consiste en una idea histórica». Ciertamente la historia aporta pruebas en apoyo de esta postura, como el hecho de que durante el imperio romano y la Edad Media prevalecieron conceptos alternativos. Se utilizaron los términos *Pax Romana*, *Res publica Christiana* o *Civitas Mundi* para describir un milenio de la historia europea, mientras apenas se utilizaba el término Europa. Barraclough argumenta que «Europa» fue el producto de la inventiva de los historiadores del Renacimiento debatiéndose por encontrar un sentido al mundo en expansión del Renacimiento; el período en el que se produjo el cambio de cristiandad a Europa como conceptos definitorios. Como ha observado otro historiador inglés, R. A. Wake: «En esta sociedad en rápido proceso de cambio (de finales del siglo XV y el XVI) se utiliza cada vez menos la palabra Cristiandad y cada vez más la palabra Europa; ésta designaba a una cristiandad desunida, tensa, agresiva y expansionista». (7)

Estos adjetivos pretenden dar a entender la clase de dinamismo que emergió en la Edad Moderna. Para citar de nuevo a Barraclough: «Los europeos siempre han aspirado a las estrellas» y según el estudioso suizo Denis de Rougemont: «El europeo es quien siempre va más lejos, más allá de los límites impuestos por la naturaleza, más allá de las tradiciones fijadas por sus antepasados, incluso más allá de sí mismo, hacia la aventura». Ninguno de los dos llega al extremo de proclamar que el dinamismo europeo sea único, pero Richard Hoggart ha elegido la misma característica cuando definió a Europa como «el continente inquieto». (8) La evidencia de esto no se encuentra solamente en la experiencia de los navegantes portugueses, que en busca de especias hallaron la ruta marítima hacia el Lejano Oriente pasando por el Cabo de Buena Esperanza, o en los mercaderes holandeses que exploraron las Indias orientales y Australia, o en los conquistadores que se impusieron por sí mismos en el Nuevo Mundo, o en los británicos que exploraron y se asentaron en la costa de América del Norte antes de extenderse por la mayor parte del globo para colonizarlo y comerciar con él, o en los cosacos que explotaron las vías fluviales de Siberia, cruzando un entorno inhóspito para llegar a China, al Círculo Polar y al Pacífico. Se encuentra también en los 34 millones de europeos que emigraron entre 1870 y el comienzo de la Primera Guerra Mundial y en la cantidad de personas de ascendencia europea —equivalente a un cuarto de la población europea total— que en 1939 se encontraban viviendo fuera de las fronteras de Europa.

Estas observaciones son un comentario sobre la civilización europea, una cultura que ha influido en el resto del mundo, de la misma manera que también ha recibido influencias ajenas. La palabra «cultura» no se utiliza aquí para hablar de

logros artísticos, sino para describir una comunidad de personas unidas por creencias, valores y formas de vida comunes. En otras palabras, quiere decirse que parte de lo distintivo de Europa se encuentra en el carácter de sus pueblos. Muchos de sus valores tienen raíces profundas en el pasado y se han transformado a lo largo de los siglos. Sus gentes han demostrado poseer inventiva y adaptabilidad ante las fuerzas económicas que produjeron la expansión urbana y la industrialización. R. A. Wake ha definido Europa como «un juego de ideas y actitudes, respaldado durante largo tiempo por un desarrollo tecnológico mucho más avanzado que el de otras zonas del mundo», y no hizo hincapié en este aspecto para sugerir superioridad alguna sobre otras civilizaciones, sino sólo para ejemplificar sus peculiaridades y diferencias. (9) Su diversidad, complejidad y pragmatismo creativo han otorgado a Europa la reputación de ser un continente «contradictorio» y «frágil». (10)

UN CONCEPTO PARA LA ENSEÑANZA

Este debate ha intentado arrojar luz sobre los problemas de conciliar diferentes interpretaciones dentro de áreas de conocimiento concurrentes. ¿Nos ayuda a clarificar la definición? Aunque el profesorado europeo no habla con una sola voz, seguramente estaría en contra de una fórmula esotérica abierta a malas interpretaciones y a la confusión. No es útil ni adecuado para el diseño del plan de estudios describir a Europa, por ejemplo, como el resultado de una serie de relaciones, o como un lugar donde ciertos valores son la norma. Dado que no existe un sistema de educación europea uniforme, la mayoría de los docentes buscan una definición realista y comprensible que puedan adaptar a la situación particular de su escuela. También quieren sentirse seguros de la validez académica del plan de estudios que deben impartir.

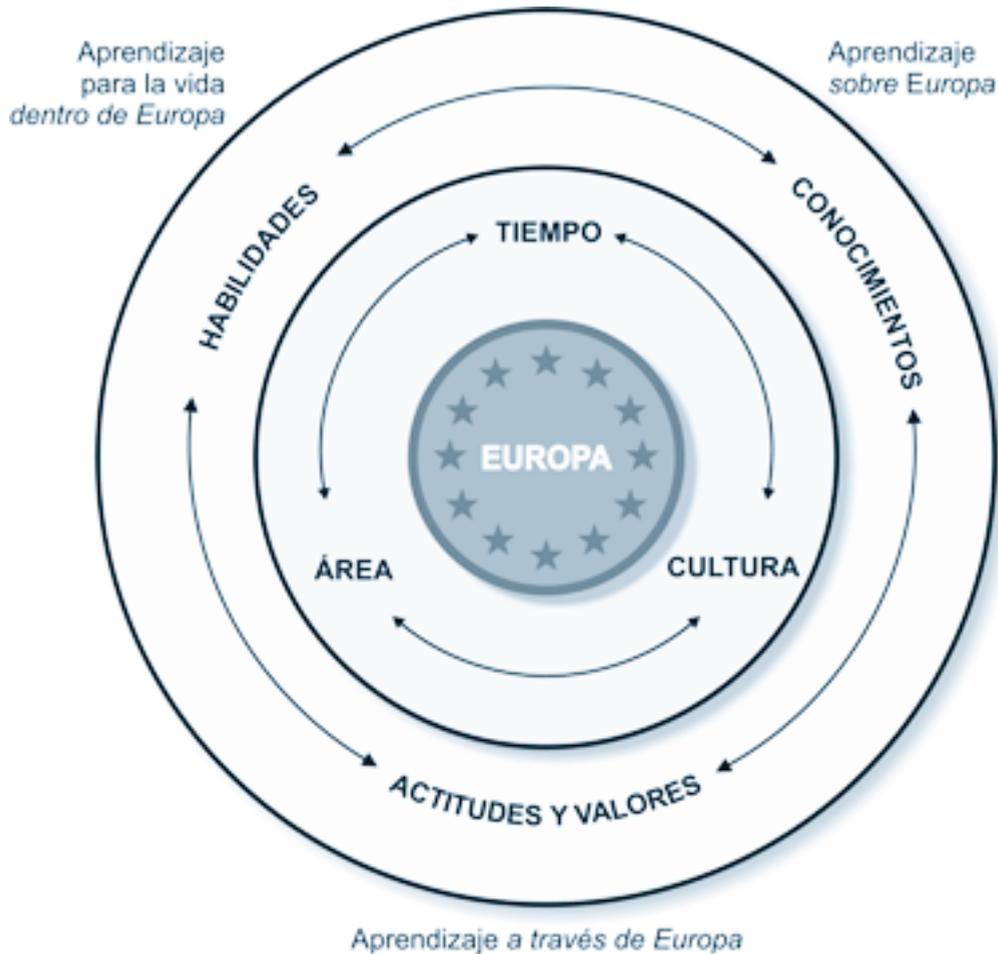
Europa no es un concepto sencillo: es una noción compleja con tres dimensiones. Hemos elegido aquí mostrar el proceso conceptual y lo sustancial de dicho concepto recurriendo a un diagrama de anillos entrelazados (Figura 1).

En el centro está Europa, encapsulada en sus dimensiones sustanciales de tiempo, área y cultura. Aunque son aspectos diferentes de conocimientos, también son, a su vez, multifacéticos. «Cultura», como se ha mencionado antes, denota las características particulares de una sociedad, además de la herencia creativa de una civilización; «tiempo» se refiere no sólo al pasado sino también al presente y al futuro. Además, los tres componentes actúan recíprocamente de forma continua: así, los logros artísticos de Europa y su herencia multicultural son producto del tiempo, y el entorno europeo refleja la diversidad de estilos de vida y prioridades sociales de cada una de sus regiones. Aunque el profesorado puede sentir que este concepto le obliga a utilizar una definición enciclopédica, debería tranquilizarle el hecho de que «Europa como tiempo, área y cultura (TAC)» es sólo un principio de guía y que puede aplicarse con cierto grado de discreción interpretativa. Sin embargo, sí es importante avanzar con una visión compartida que valore debidamente las características espaciales, temporales, humanas y cualitativas de Europa. Un simposio de especialistas del Consejo de Europa hizo hincapié en este punto hace más de dos décadas cuando propuso:

Para la Educación Secundaria, Europa se puede definir como el pasado, el presente y el futuro de los pueblos que habitan en la zona geográfica que se extiende desde el Cabo Norte hasta el Mediterráneo, desde Islandia y Cabo Roca hasta los Montes Urales. No debe considerarse un sinónimo de participación en organización europea alguna. (11)

Aunque algunos profesores han considerado que esta frase es demasiado restrictiva, se acepta que representa una definición tridimensional inequívoca.

Figura 1. La dimensión europea



IMPLICACIONES PARA EL PLAN DE ESTUDIOS

Objetivos y enfoques para conocimientos y conceptos

Comenzamos con los conocimientos porque es un asunto que entiende todo el profesorado. El objetivo principal de los conocimientos —es decir del contenido objetivo— es informar al alumnado, para que pueda realizar juicios razonados y responder de forma sensata y humana. Sin embargo no existe un conjunto limitado de conocimientos sobre Europa, de la misma manera que no existe una sola metodología para enseñar sobre Europa. La transmisión de conocimientos requiere de una discriminación estricta por parte del profesorado, dado que el alumnado no puede asimilar una masa de información amorfa. ¿Cuáles deben ser los criterios utilizados para seleccionar el contenido sobre Europa?

En su *Guidelines on European Awareness*, el Consejo de Europa hace tres recomendaciones fundamentales con relación a la selección de contenidos. En primer lugar, el plan de estudios secundarios debe basarse en el trabajo de los años de primaria. En segundo lugar, la enseñanza debe garantizar una coherencia en el aprendizaje. En tercer lugar, los conocimientos deben reflejar lo que es intrínsecamente particular —hasta único— de Europa. Debemos añadir una cuarta

recomendación en el sentido de que el contenido debe ser práctico y empírico para poner de relieve la naturaleza dinámica de la dimensión europea. Estos criterios, que representan lo fundamental en la elaboración de los planes de estudios, muestran claramente que la selección de contenidos es una tarea compleja.

Hoy en día el contenido sobre Europa en la mayor parte de los centros educativos es responsabilidad del personal docente especialista que imparte materias tradicionales, tales como Historia, Lenguas Modernas o Geografía. Además, como se ha sugerido anteriormente, existe un espacio para otras Humanidades, Ciencias Sociales, Bellas Artes e incluso las Ciencias Naturales. En la práctica Europa se encuentra ubicada sobre diferentes bases disciplinares. Esta es una situación saludable porque muestra que la enseñanza sobre Europa no es la prerrogativa de una sola materia, ni debe serlo. Si aceptamos que Europa es un concepto polifacético, entonces el estudio sobre Europa debe ser un ejercicio multidisciplinar que recurre a diferentes metodologías. Aun cuando hay una presión para aumentar el nivel de difusión transversal, pueden existir razones de peso para dejar la dirección de la dimensión europea en manos de un profesorado especializado, y el Consejo de Europa ha apoyado con frecuencia el enfoque basado en las materias tradicionales. (12)

No obstante, en un sistema de departamentos separados, es difícil garantizar la continuidad y la coherencia del aprendizaje. El Consejo de Europa ha reconocido este problema y ha recomendado que las escuelas adopten iniciativas especiales para establecer vínculos transversales. Se puede conseguir la congruencia mediante diferentes medidas: a través de actividades extraescolares con la participación del profesorado de diferentes materias; con la utilización de frecuentes consultas entre diferentes profesores sobre objetivos comunes o mediante la vinculación de la dimensión europea con los procedimientos normales de evaluación. Otra opción más radical consiste en la adopción de un sistema de enseñanza diferente. Si la base lógica para seleccionar los contenidos para la enseñanza consistiera en objetivos transversales en lugar de centrarse en las actuales estructuras por materias, sería más fácil establecer nuevos objetivos que tomaran en cuenta las materias sin verse determinados por ellas. Se seleccionaría el contenido en base a los objetivos. Los Guidelines del Consejo de Europa aceptan que, «es posible enseñar sobre Europa mediante materias separadas o mediante cursos interdisciplinares». Pero ante el reto de desarrollar el estudio de la dimensión europea como tema transversal, las escuelas tendrán que evaluar de nuevo sus estructuras de enseñanza y realizar cambios significativos en su organización.

Al fin y al cabo existen tres enfoques para la enseñanza de estudios europeos: mediante materias individuales, con un enfoque multidisciplinar o con un enfoque interdisciplinar. En el segundo enfoque, un equipo de profesores y profesoras coopera para impartir un curso en el que las materias se complementan y se solapan, y se explora la interrelación entre las ideas. Este método se utiliza en los cursos de Estudios Modernos en Escocia o en los Gemeinschaftskunde en Alemania. Tiene puntos en común pero no es idéntico al tercer enfoque. En él cada profesor imparte una síntesis de contenidos europeos que operan de forma transversal por encima de los límites entre materias. (13) La interdisciplinaridad se asocia con la práctica de asimilar conocimientos en términos de conceptos. Es un procedimiento establecido y utilizado de forma pionera en la Academia Europea en Berlín bajo la dirección de Gunter Renner. La idea de conceptos-clave también ha servido de base para muchos de los planes de Estudios Europeos del alumnado británico de 11 a 16 años a partir de los años sesenta. Se basaban en diferentes modelos interdisciplinares (llamados integrados), que normalmente combinaban Historia, Geografía y Estudios Sociales con un componente de Lengua Moderna. Su debilidad (y la razón por la que siguen siendo una materia minoritaria en el Reino Unido) se debe no tanto a problemas con el enfoque de conceptos sino a la dificultad para conservar las diferentes metodologías propias de cada materia o para aplicarse con el rigor necesario. En 1986, la Comisión Europea y la Asociación de Docentes Socialistas apoyaron una iniciativa basada más claramente en el enfoque de conceptos, realizada en la Academia Europea en Berlín. Desde entonces se ha experimentado con toda una serie de enfoques para la enseñanza sobre integración y cooperación europea, y el tema sigue estando vigente hoy en día.

Las ventajas de un enfoque basado en conceptos se centran en que armoniza con una mezcla de los estilos de enseñanza flexibles utilizados en muchas escuelas primarias, y ayuda a dar continuidad al aprendizaje. En segundo lugar, permite la planificación y supervisión coordinadas que se usan cada vez más en las escuelas de Occidente. Finalmente, aunque no por ello menos importante, el uso de conceptos ayuda al profesorado a enfocar más eficazmente el estudio de los aspectos característicos y fundamentales de Europa. A la luz de estas ventajas, puede ser útil para el profesorado tomar en consideración la lista de veinte objetivos en la enseñanza sobre Europa, que se presentan utilizando los conceptos, habilidades, actitudes y valores que deben facilitar al alumnado la comprensión de Europa. Estos objetivos se compilaban pensando en el profesorado especializado, pero también ayudarán a los programas transversales sobre sensibilización europea.

Sobre las cuestiones suscitadas por la introducción de cursos interdisciplinares aportaron también su asesoría tres destacados Inspectores Europeos en la publicación del CDCC, *Innovation in Secondary Education in Europe*. (14) Dejaron claro que la enseñanza interdisciplinar no era una opción fácil e incluso pusieron como subtítulo: «Un campo de minas para los incautos». El profesorado debe estar convencido de que mediante la puesta en común de su experiencia y profesionalidad conseguirá más eficazmente una serie de objetivos que con la utilización de métodos tradicionales. Debe estar dispuesto a renunciar a parte de su autonomía y a dedicar un tiempo considerable a coordinar la planificación.

Para añadir otra palabra de cautela, es necesario tener en cuenta que los conceptos son instrumentos romos que deben ser afilados cuidadosamente. Por ejemplo existe una distinción entre conceptos claves, ideas generales que sirven como herramientas de diagnóstico para organizar contenidos, y conceptos de procedimientos, que se ocupan del proceso metodológico del aprendizaje. Además, existe una diferencia entre estas dos categorías y los conceptos asociados con el área más difusa de los atributos, competencias y valores, conocidos como conceptos de valores (lo que algunos especialistas denominan valores procedimentales: ver Tabla 1). Esto no son sutilezas semánticas. A pesar de las relaciones de significado, estos tipos de conceptos tienen funciones diferentes. Los conceptos claves son términos paraguas que establecen el marco externo del plan de estudios. Para seleccionar contenidos, debemos avanzar de lo general a lo específico, reduciendo los conceptos primero a temas amplios y después a casos prácticos. Durante este proceso, los conceptos de valores sirven como herramientas de discriminación para fijar los temas transversales del plan de estudios y posteriormente las unidades de estudio más pequeñas, los casos prácticos. También indican los métodos de realización, señalando los conceptos de procedimiento más adecuados. Aunque se debe tener en cuenta las condiciones existentes en cada escuela, la elección de contenido debe reflejar de forma precisa los conceptos especificados, y tanto temas como estudios de casos deben ser válidos y coherentes. Se pueden verificar estos criterios usando listas de control. En el curso de la planificación detallada, se debe también dedicar tiempo a las habilidades involucradas. Finalmente, se debe establecer una progresión de estrategias y niveles de conocimientos, acorde con cada edad y grado de capacidad del alumnado, que permita una evaluación continua.

Tabla 1. Algunos ejemplos de conceptos pertinentes para la dimensión europea

Conceptos claves	Conceptos de valores	Conceptos de procedimientos
		Metodología Investigación Evidencia
<i>Unidad</i>	<i>Igualdad/Universalidad, Integración/Internacionalismo, Cooperación/Unión/Federación</i>	<i>Visión global/Inducción, Generalización, Correlación/Coordinación</i>
<i>Diversidad</i>	<i>Variación/Multiplicidad, Desigualdad/Abundancia</i>	<i>Paradoja/Contraste, Deducción</i>
<i>Cambio</i>	<i>Revolución/ Reforma, Ascensión/Declive, Progreso</i>	<i>Proceso, Causa/Efecto, Evaluación</i>
<i>Continuidad</i>	<i>Tradicón/Costumbres/ Instituciones, Evolución</i>	<i>Unidad, Coherencia</i>
<i>Interdependencia</i>	<i>Interconexión/Colaboración, Pluralismo, Afiliación/ Comunicación, Tolerancia</i>	<i>Reciprocidad, Cooperación Activa, Relaciones, Mentalidad sin prejuicios</i>
<i>Conflicto</i>	<i>Poder, Guerra/Disputas, Nacionalismo, Xenofobia</i>	<i>Antítesis, Dialéctica, Disonancia</i>
<i>Libertad</i>	<i>Derechos Humanos y Libertad, Justicia/Individualidad, Democracia/Autodeterminación, Radicalismo/Rebelión/ Subversión/Anarquía</i>	<i>Respeto, Originalidad, Participación, Inconformismo</i>
<i>Seguridad</i>	<i>Socialismo, Colectivismo/Centralización, Totalitarismo, Paz/Orden/No-violencia</i>	<i>Compromiso, Autoridad, Decisión, Entendimiento</i>
<i>Racionalidad</i>	<i>Legalidad, Responsabilidad/ Moderación, Raciocinio</i>	<i>Análisis/Crítica, Experiencia/ Objetividad, Juicio/ Interpretación</i>
<i>Emotividad</i>	<i>Expresión Creativa, Cultura, Sensibilidad/Humanidad</i>	<i>Apreciación/Sensibilización, Empatía, Subjetividad</i>
<i>Materialismo</i>	<i>Capitalismo/Riqueza, Urbanismo/ Industrialización/Contaminación, Obsolescencia, Redistribución</i>	<i>Iniciativa/Elección, Repetición/Pragmatismo, Ocio/ Recapacitación</i>
<i>Espiritualidad</i>	<i>Valores/ideales, Ética/Moralidad, Patrimonio</i>	<i>Tolerancia, Imaginación, Custodia</i>
<i>Naturalismo</i>	<i>Preservación/Moderación, Ambientalismo/Conservación, Salud</i>	<i>Equilibrio, Intuición, Ejercicio</i>
<i>Sistematización</i>	<i>Organización/Producción, Constituciones/Sociedad/ Clasificación, Tecnología</i>	<i>Sistemas/Patrones/Métodos, Categorías, Capacidad técnica</i>
<i>Semejanza</i>	<i>Comunidad/Comunalismo Homogeneidad/Uniformidad</i>	<i>Comparación, Analogía/ Modelo</i>
<i>Diferencia</i>	<i>Minoría, Jerarquía, Desviación</i>	<i>Idiosincrasia, Selectividad/ Discriminación, División/Peculiaridad</i>

Objetivos, habilidades, actitudes, valores y atributos

Existe un enfoque basado en conceptos alternativo, recomendado por muchos profesores de ciencias sociales. Este modelo alternativo reemplaza los conceptos de conocimientos como determinantes del plan de estudios por valores y conceptos de valores. Debe decirse que los Guidelines del Consejo de Europa dan prominencia a los conceptos de valores tales como la democracia, los derechos humanos, la libertad, la tolerancia y el pluralismo. Gran parte del trabajo llevado a cabo por el Consejo de Europa sobre Educación Social y Educación en Derechos Humanos se basa en la centralidad de los valores. En un principio, la planificación basada en valores sufría uno de estos dos defectos: o existía una falta de objetivos claros y alcanzables o había demasiadas declaraciones altisonantes que no estaban acompañadas por un contenido organizado. Puede decirse a su favor que las justificaciones a priori para enseñar las humanidades y las ciencias sociales se expresan normalmente en términos de valores; puede argumentarse, en consecuencia, que existen argumentos racionales para organizar el proceso de aprendizaje alrededor de los conceptos de valores.

Concretamente, los principales propósitos que sirven de base al movimiento para dar una dimensión europea a la educación pueden resumirse en el lenguaje de valores y actitudes, algo que destaca claramente en los objetivos 15-20, en la tabla de veinte objetivos situada al final de este capítulo. Inciden en la importancia de ayudar al alumnado a desarrollar cualidades positivas: sensibilidad, empatía, respeto y tolerancia hacia otras personas y sus valores, sentido de la responsabilidad y una disposición cooperante. Sin embargo, una necesidad anterior es la del propio conocimiento y el desarrollo de una conciencia de identidad, basada en la familia, y después en una filiación regional, étnica y nacional. De estas lealtades, la identidad con el estado-nación ha sido la filiación más determinante en Europa de los últimos 150 o 200 años. No obstante, no existe contradicción necesaria alguna entre la pertenencia a una patria y la identidad europea. Un grupo de profesores europeos de primaria, hablando desde su experiencia, declaró que:

Una mentalidad orientada hacia Europa resulta posible sólo si el individuo está «localizado» en su país natural. Los niños y las niñas deben sentirse ligados a su país natal antes de poder desarrollar una conciencia europea [...] Más tarde los sentimientos nacionales jugarán un papel más pequeño, se hará hincapié de forma creciente en la pertenencia a agrupaciones regionales más amplias, entonces resultará más fácil imprimir la noción de una lealtad común a Europa [...] La tarea más urgente del profesorado de primaria será la de despertar en el alumnado un acercamiento emocional a Europa: todos ellos deben llegar a ser capaces de comprenderse y respetarse unos a otros y de vivir juntos [...] Al mismo tiempo deben mantener su orgullo patriótico y el amor a su país natal, mientras se convierten en personas de mentalidad europea. (15)

¿Cuáles son las implicaciones para el alumnado de secundaria? ¿Puede desarrollarse un sentido pleno de conciencia europea mediante la introducción de la dimensión europea en el plan de estudios? Esta segunda pregunta requiere un comentario. El término «conciencia europea» no debe confundirse con eurocentrismo, de la misma manera que el término «conciencia nacional» no equivale a xenofobia. Las respuestas a estas preguntas claves están implícitas en los programas «europeos» del CDCC: estos parten del supuesto de que cuanto mejor informada esté la juventud sobre Europa y mayor sintonía consiga con sus valores más desarrollará «una verdadera conciencia europea». Los Ministros de Educación de los Länder alemanes también acordaron que la conciencia europea debe tratarse como una asignatura pedagógica en todas las escuelas. (16) Por lo tanto, el proceso de aprendizaje es en parte un asunto de conocimientos (como se verá en los siguientes capítulos), pero en mayor medida es una cuestión de desarrollar las actitudes y percepciones «correctas». En efecto, cualquier experto académico considerará el área de valores del plan de estudios como la parte esencial del problema para conseguir que las personas jóvenes se vean a sí mismas como parte de una comunidad (con 'c' minúscula) europea más grande, y que dicha área es la clave para la transformación del patriotismo y la conciencia y el orgullo nacionales en una innata conciencia europea. (17)

Diferentes estudios sugieren que la juventud es más receptiva al concepto de Europa que la población en general y, además, que se relacionan de forma más natural que las personas mayores. Una mentalidad libre de prejuicios es clave para la relación con otras personas y otras nacionalidades. La actitud de una mente receptiva combina la curiosidad, el conocimiento, la empatía y un deseo positivo de paz (antes que un simple deseo negativo de evitar disputas y conflictos). Un director escolar austríaco explicó que, según su experiencia, el papel del profesorado consistía en animar al alumnado a ser:

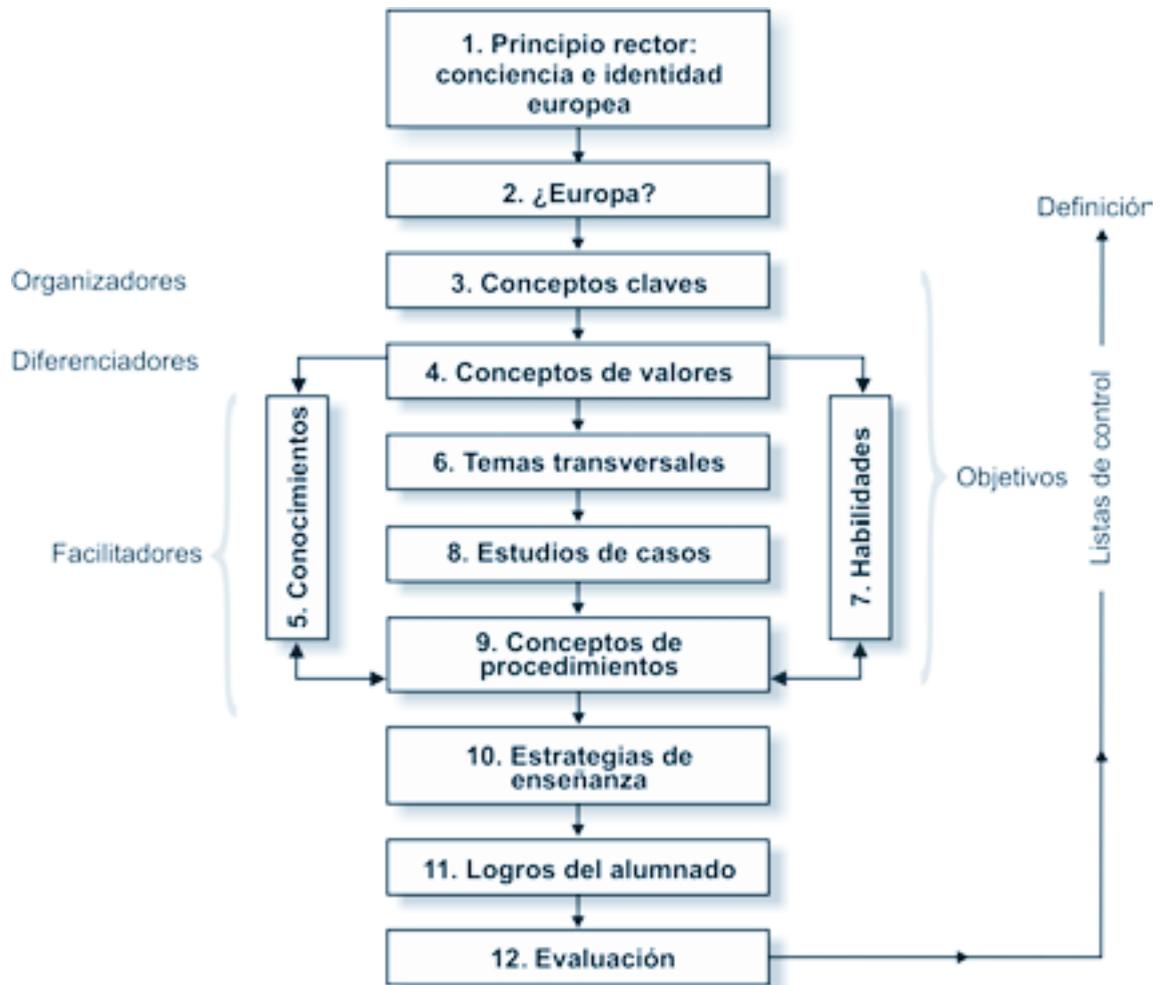
- Más crítico con los medios de comunicación.
- Más atento a la información de la prensa sobre otros países.
- Más abierto y, por ejemplo, más dispuesto a escuchar canciones de otros países.
- Más consciente del entorno local y de cuestiones como fronteras, lenguas locales y dialectos, costumbres étnicas.
- Más curioso sobre lugares históricos y leyendas.
- Más preparado para contactos en el extranjero con familiares (u otras personas).
- Más comprensivo con las peculiares características de otros países.
- Más ágil en reconocer los logros culturales, científicos o deportivos de otros países. (18)

Existen datos que muestran que es más fácil para las personas procedentes de países pequeños, como Dinamarca o Irlanda, desarrollar una actitud mental receptiva que para la ciudadanía de países grandes e influyentes. Los modelos de planes de estudios para inducir una conciencia europea están todavía en fase experimental (ver Figura 2), pero ya se están buscando una serie de estrategias prácticas. En primer lugar, hay evidencias que muestran que una estructura escolar abierta y un actitud comunal facilitan un entorno proclive a la tolerancia, la empatía y la apertura a lo novedoso. Por eso, si se da a la juventud oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones, se adaptará a una relación de forma más natural. En segundo lugar, la existencia de contactos personales y sostenidos entre jóvenes sigue siendo la forma más efectiva de estimular un sentido de comunidad y respeto mutuo, un sentido de «ser europeo». En tercer lugar, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación representan el medio más eficaz para aportar a la juventud europea experiencias de otras personas en cooperación y trabajo en común. Redes de vínculos escolares y proyectos especiales de comunicación son prioridades educativas en el comienzo del siglo XXI.

Una conciencia europea abarca las áreas de valores, actitudes y habilidades. La palabra «habilidades» cubre muchos tipos diferentes de capacidades y competencias. En los últimos años se ha dado más importancia a las habilidades participativas y activas, necesarias para el ejercicio de las responsabilidades cívicas. De la misma manera se ha prestado más atención a las cuestiones de la creatividad, imaginación y percepción audiovisual. Un cambio de prioridades sociales ha puesto más énfasis en las experiencias basadas en la acción y en los entretenimientos para los que son vitales las habilidades físicas. En el pasado existía en la educación secundaria una tendencia a concentrarse en las habilidades cognitivas de alto rango, a preparar al alumnado para los exámenes y para su entrada en un mundo competitivo. Las habilidades cognitivas siguen siendo muy importantes como base para el conjunto de habilidades que conforman la alfabetización, un alto nivel de competencia matemática y la alfabetización tecnológica. La dimensión europea constituye un campo fértil para el fortalecimiento de todas estas áreas de competencia. Sin embargo, existe un área de especial pertinencia para la conciencia europea, que es el área de lengua y comunicación. En los últimos veinte años se ha avanzado de forma muy importante en la mejora de la competencia comunicativa y se debe mantener esta inercia en un momento de expansión de los horizontes de Europa. Las lenguas modernas representan un elemento clave para el entendimiento entre la ciudadanía europea, para la movilidad, el empleo y la cultura dentro de la comunidad europea. Los idiomas y la comunicación son, por excelencia, las habilidades que facilitan la vida en una Europa democrática en expansión.

Este perfil ha señalado el campo en el que se desarrollará el resto de este estudio. En las siguientes secciones se prestará atención a la dimensión europea dentro del plan de estudios normal. Se considerarán las cuestiones de enseñanza y aprendizaje de las materias tradicionales y también de asignaturas nuevas, en las que la cuestión de Europa suscita una multiplicidad de temas.

Figura 2. Pasos hacia una dimensión europea transversal/basada en conceptos



VEINTE OBJETIVOS PARA LA ENSEÑANZA SOBRE EUROPA

Conocimientos

1. Proporcionar al alumnado ideas básicas sobre el paisaje europeo y las diferencias y similitudes principales del medio ambiente físico y los estilos de vida
2. Permitir al alumnado entender la variedad de patrones y progresos en los asentamientos humanos y las formas de producción
3. Examinar las tendencias políticas y económicas por sus efectos presentes y futuros sobre la sociedad europea
4. Trabajar en la sensibilización y comprensión de la acción recíproca medioambiental entre la gente y la naturaleza y sus implicaciones para el presente y el futuro
5. Asegurar que el alumnado comprenda el grado de continuidad y el concepto de cambio en el tiempo tal y como se ha desarrollado en Europa, además de la naturaleza, causas y efectos del cambio
6. Fomentar una comprensión del significado, uso y variedad de la evidencia como base para un juicio posterior
7. Fomentar la comprensión, en la medida de lo posible mediante la experiencia directa, de la rica diversidad del patrimonio cultural europeo
8. Asegurar que el alumnado reciba información correcta y entienda las implicaciones del pluralismo y de la diversidad europea, además de las instituciones, organizaciones e ideas que promueven mayor unidad y cooperación para oponerse al conflicto y la división
9. Ayudar al alumnado a entender las estructuras sociales, costumbres, instituciones, preocupaciones y problemas de la sociedad contemporánea
10. Fomentar el conocimiento y comprensión de aquellas tendencias, formas de pensar y patrones de comportamiento a nivel internacional que están produciendo cambios en la sociedad europea y que afectarán al alumnado cuando llegue a la mayoría de edad

Habilidades

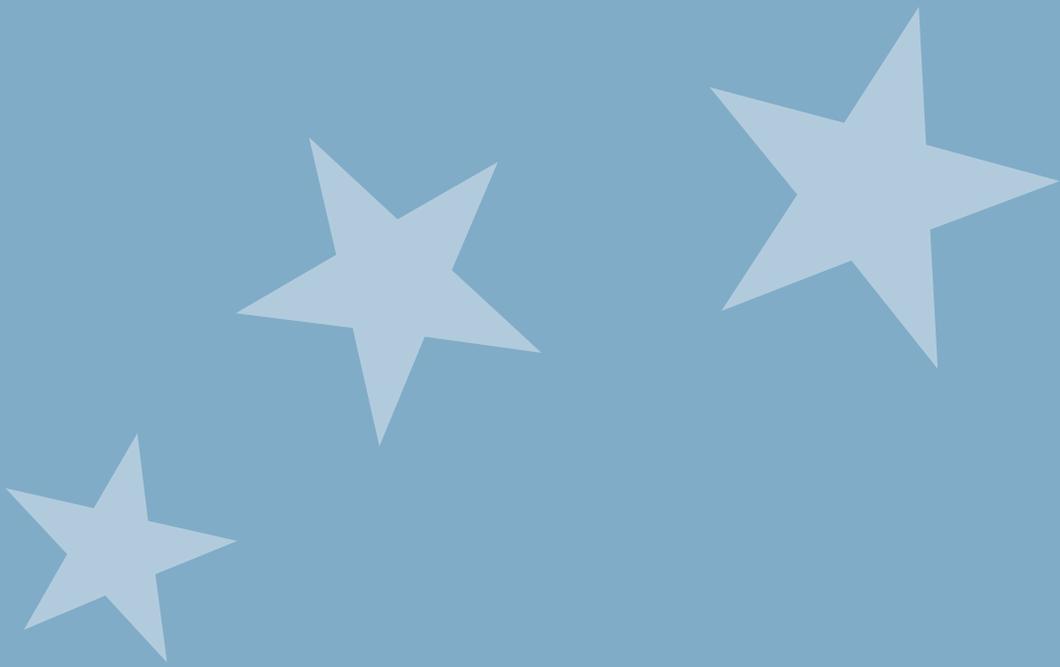
11. Facilitar la adquisición de al menos una lengua europea, además de su lengua materna, hasta un nivel que permita la comunicación efectiva
12. Desarrollar habilidades sociales que apoyen las capacidades lingüísticas como medio de comunicación efectiva
13. Fortalecer habilidades básicas de aprendizaje y capacidades cognitivas avanzadas
14. Desarrollar habilidades audiovisuales e imaginativas para potenciar la sensibilidad estética y el aprecio de una amplia gama de formas culturales
15. Dar oportunidades al alumnado para practicar una amplia gama de habilidades políticas como preparación para una ciudadanía activa

Actitudes y valores

16. Concienciar al alumnado y ayudarle a respetar el rico patrimonio histórico que comparte con otros/as jóvenes europeos/as
17. Animar al alumnado a apreciar los valores europeos en general y los valores democráticos, como tolerancia e igualdad, en particular
18. Desarrollar una mayor sensibilidad y empatía en el alumnado sobre el valor de vivir en una sociedad multicultural y pluralista y, al mismo tiempo, inspirarse en aquellos movimientos y organizaciones que promueven la unidad dentro de Europa
19. Estimular el desarrollo de empatía para generar mayor comprensión entre los pueblos de Europa y una mayor disposición hacia la cooperación activa
20. Permitir al alumnado aceptar sus responsabilidades y desarrollar actitudes constructivas sobre asuntos importantes como la paz y los derechos humanos en todo el mundo

- (1) Citado en Otto Ernst Schüddenkopf (1967) *History Teaching and History Textbook Revision*, Estrasburgo: CDCC. Para una explicación historiográfica del término «Europa», combinado con un análisis de su uso geográfico, vea Sattler, R.J. (1971), *Europa: Geschichte und Aktualität de Begriffes*, Braunschweig: International Schoolbook Institute.
- (2) Una discusión interesante de este debate se encuentra en Parker, W.H. (1968), *An Historical Geography of Russia*, Londres: Londres Univeristy Press, pp. 27-9.
- (3) Citado en Shennan, M. (1976), *The European Dynamic*, Londres: A&C Black, p. 28.
- (4) East, Gordon (1967), «Europe and its Regions» en *Geography Teaching and the Revision of Geography Textbooks and Atlases*, Estrasburgo: CDCC, La exclusión de Rusia es el tema subyacente de Scoepflin et al (1989), *The Search for Central Europe*, Oxford: Polity Press.
- (5) Citado en Parker, *Historical Geography*, p. 27.
- (6) Discurso de Mijail Gorbachov a la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, julio de 1989.
- (7) Wake, R. A., (1980), «The idea of Europe», sin publicar, p. 6.
- (8) Hoggart, Richard y Douglas Johnson (1987), *An Idea of Europe*, Londres: Channel Four Publications, pp. 10-11.
- (9) Wake, «The idea of Europe», p. 9.
- (10) Hoggart y Johnson, pp. 9-11.
- (11) Peacock, D (1981) *Report of the CDCC Symposium on Europe in Secondary School Curricula: Aims, Approaches and Problems*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 31.
- (12) Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación sobre la dimensión europea en la educación, 24 de mayo de 1988 (88/C177/02).
- (13) Por ejemplo, Peacock, *Report on Europe in Secondary School Curricula Recomendación nº R (83) 4 sobre la promoción de una consciencia europea en la escuela secundaria*.
- (14) Wake, R. A. et al (1979), *Innovation in Secondary Educaction in Europe* Estrasburgo: CDCC.
- (15) Trybus, K. (1986), *Report on the 30th European Teachers' Seminar on Europe in Primary Schools*, Estrasburgo: CDCC.

- (16) Recomendación 1111 (1989) (1) de la Asamblea Parlamentaria de Consejo de Europa sobre la dimensión europea en la educación; Resolución de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de los Länder alemanes, 7 de diciembre de 1990.
- (17) Jacobsen, Bo, «How to develop a European consciousness in pupil's minds: some research perspectives» en Report of the European Teachers' Seminar on Teaching about European Co-operation and Integration in Upper Secondary Schools, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (18) Halbritter, Herman (1985), «Europe in the Primary School» en Report on Europe in Primary Schools, pp. 15-16.

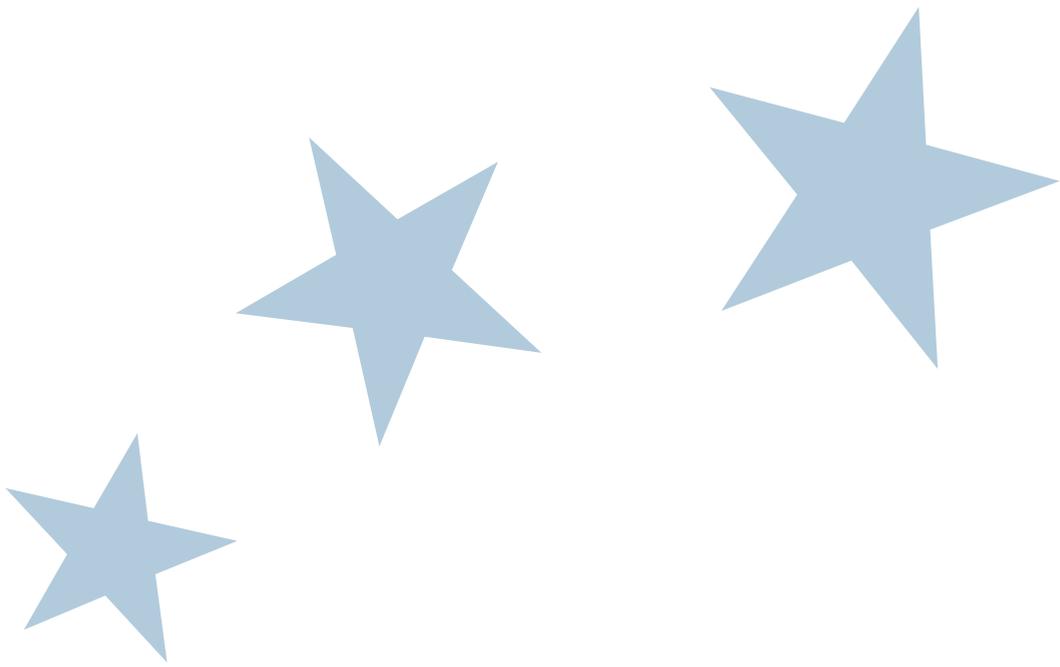


Segunda parte:

EL APRENDIZAJE SOBRE EUROPA
A TRAVÉS DEL PLAN DE ESTUDIOS FORMAL



- 
3. EUROPA Y LA DIMENSIÓN TEMPORAL
 4. EUROPA Y LA DIMENSIÓN ESPACIAL
EN EL PLAN DE ESTUDIOS
 5. LA IDENTIDAD CULTURAL DE EUROPA
 6. EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS
Y LA COMUNICACIÓN



3

EUROPA Y LA DIMENSIÓN TEMPORAL



- 
- **HISTORIA: PROPÓSITO Y METODOLOGÍA**
 - **PARCIALIDADES HISTÓRICAS: PROBLEMAS, IMPLICACIONES Y CONTROVERSIAS**
 - **LA CONTRIBUCIÓN DE LA HISTORIA A LA CONCIENCIA EUROPEA**

HISTORIA: PROPÓSITO Y METODOLOGÍA

Es un punto de partida natural para las siguientes páginas analizar las materias convencionales de los planes de estudio porque nos permite juzgar de forma más directa la contribución de las mismas a la conciencia europea. Tradicionalmente, la enseñanza y el aprendizaje sobre Europa han dependido de la contribución de las Humanidades, de las cuales destaca la Historia por su importancia fundamental. (1) Todavía en muchos países europeos la historia nacional representa la columna vertebral del plan de estudios, mientras que en otros se aprecia un movimiento premeditado hacia un enfoque más global. Esta situación nos obliga a afrontar la necesidad de clarificar el lugar de Europa en la asignatura de Historia de los planes de estudios. A comienzos del siglo XXI, una parte del profesorado podría sentirse inclinado a cuestionar la pertinencia de un programa centrado en la historia de la civilización europea para un alumnado que ha crecido en una sociedad multicultural y plurilingüe. Donde existe disidencia es sobre qué Historia se debe enseñar, más que sobre cómo enseñar la materia. Para acoplar el tema de Europa al plan de estudios de Historia, debe constatarse un beneficio apreciable para el alumnado en términos de cambios constructivos de actitudes y de una ampliación de horizontes mentales y de oportunidades. En otras palabras, debe aportar claramente una mayor conciencia europea y una mejora de la comprensión.

La Historia debe jugar un papel principal en la tarea de facilitar la introducción de la dimensión europea por tres razones. Sencillamente, Europa es un producto de la historia y la historia está ligada al tiempo. Sin embargo, no lo está exclusivamente con el pasado. Como estudio de todo el campo del comportamiento humano y de los acontecimientos, pensamientos y emociones, la Historia ayuda a explicar las acciones de la gente de Europa hoy en día y los valores de la sociedad contemporánea. ¿Puede la Historia tratar también del futuro de Europa? La afirmación de que la Historia se repite se ha convertido en un tópico porque contiene un elemento de verdad. Asimilar los procesos a través de los cuales la humanidad ha llegado al presente ayuda a anticipar los problemas del futuro. Una segunda consideración, que complementa la primera sin reiterarla, consiste en que la Historia nos permite encontrar el sentido de la dimensión cualitativa de Europa. La cultura europea no es un producto de este momento sino que representa la herencia de dos milenios de historia. Finalmente, la disciplina de la Historia es un producto autóctono de la erudición europea y, sobre todo, de la Ilustración europea. Siguiendo la declaración de un simposio de especialistas: «La Historia es una materia única, preocupada por una clase especial de formación de la mente y de la imaginación». (2)

Dentro de la tradición liberal de estudios, mayoritaria en Occidente, los historiadores se sienten obligados a renunciar a toda clase de dogma, ideología o sesgo determinista como base para sus explicaciones del pasado. (3) Su obligación profesional consiste en descubrir la verdad, aunque sea ingrata, mediante un proceso de investigación desinteresada. En realidad, la erudición occidental, igual que la política liberal democrática, prefiere los términos medios. En su dependencia de dos procedimientos contrastados, subyace una contradicción. En primer lugar, asume la libertad de interpretar la evidencia sin ideas preconcebidas y de aplicar la imaginación y el juicio intuitivo sin constreñimientos intelectuales. No resulta una tarea sencilla, dado que la historia está llena de temas emotivos que deben interpretarse, y la interpretación es, en sí misma, un proceso ambivalente. El segundo *modus operandi* es la búsqueda de un consenso sobre lo que puede ser adecuado y razonable, un consenso que rechaza interpretaciones extremas o irracionales, contrarias a los valores humanos.

Por tanto la metodología histórica no tiene la precisión del Derecho, sujeto a las reglas de la erudición, aunque, de la misma manera que la democracia permite la libertad individual dentro de la ley, los historiadores occidentales disfrutaron de la libertad de interpretación. Su integridad profesional les impide hacer distorsiones deliberadas de la verdad o dar rienda suelta a prejuicios personales y anacronismos. Tienen la obligación de respetar a las personas y los aconteci-

mientos, de filtrar la evidencia con cuidado y de aplicar el raciocinio y el sentido común a sus interpretaciones. Pero sus conclusiones no son más que interpretaciones y, a pesar de sus pretensiones de objetividad, los historiadores ejercen en un grado considerable su capacidad para el juicio personal y la elección. Por eso pueden disentir y disienten unos de otros y por eso sus desacuerdos se traducen en matices de opinión. Y por eso también las controversias salpican los planes de estudios de Historia y su enseñanza. (4)

Por sus implicaciones, la enseñanza de la Historia supone mucho más que recordar y regurgitar los hechos pasados. Cualquier enseñante capacitado sabe por propia experiencia que la Historia es una oportunidad para observar con el alumnado la herencia de la creatividad humana, para evaluar el impacto de las personas en su sociedad, en su entorno físico y en las ideas. También permite considerar las consecuencias y los factores que causaron o condicionaron la acción humana. La enseñanza de la Historia ayuda al alumnado a desarrollar la empatía y una curiosidad informada que conduce a una valoración del patrimonio histórico. Esta sensibilidad y propensión a identificarse con otras personas es un resultado importante del aprendizaje. Las habilidades afectivas son, sin embargo complementarias de las cognitivas. Al mismo tiempo que fortalece habilidades básicas de estudio, la Historia dirige a la juventud hacia la evidencia, lo que permite poner en juego un tipo importante de habilidades: la capacidad de pensar críticamente, de analizar de forma objetiva, evaluar, extrapolar, deducir, sintetizar materiales y llegar a juicios razonados. A través del ejercicio de estas habilidades, el alumnado debe dejar a un lado las parcialidades flagrantes y los prejuicios. Además de permitir a las personas entender mejor a su prójimo, la Historia les enseña a indagar y cuestionar, a veces a dudar de la palabra o los motivos de otros o de su comportamiento. Cuando estudia la condición humana, la gente joven debe adquirir un escepticismo sano en su búsqueda de la verdad. Por esto fue, sin duda, por lo que Nikita Kruschov etiquetó a los historiadores como «gente peligrosa».

La enseñanza de Historia como se ha perfilado más arriba se ha enraizado poco a poco en Europa. Este enfoque investigador se conoció como Nueva Historia en el Reino Unido en la década de 1970. Fue encarnado en el Proyecto Historia 13-16 del Consejo Escolar, que ha seguido nutriendo la teoría y práctica de la enseñanza de Historia en Inglaterra y Gales hasta el día de hoy. Sigue siendo un tema de controversia la cuestión de si la mayor parte del alumnado puede alcanzar una madura comprensión histórica —siempre habrá profesores que vean la Historia como un depósito de datos conocidos— pero el enfoque investigador se ha asimilado de forma paulatina en los centros educativos. El movimiento hacia un enfoque basado en habilidades tuvo también mucha influencia en la Alemania federal. Entre 1954 y 1979 el número de alumnos y alumnas de secundaria en los diferentes Länder que seguía cursos académicos aumentó seis veces. Surgió la necesidad urgente de desarrollar programas adecuados de Historia y en este contexto se creó una materia reformada, basada en la metodología de la asignatura conocida como Didácticas de la Historia. (5)

A raíz de estos cambios, el profesorado se dio cuenta de una tensión aparente entre las prioridades de método y de contenido. Si la Historia se percibe como una materia ligada al estudio del desarrollo y el cambio, los ingredientes esenciales de cronología y continuidad tienen que formar parte intrínseca del aprendizaje del alumnado. Estas características metodológicas tienen implicaciones obvias para el contenido de programas de Historia Europea, así como para los métodos de enseñanza. Todas las personas con un interés profesional en la Historia se han preocupado por cuestiones relacionadas con el contenido del programa de estudios desde mucho antes del comienzo de la Nueva Historia. Desde 1950 hasta 1980 el Consejo de Europa adoptó la medida de que sus especialistas estudiaran y debatieran sobre los libros de texto de Historia, los temas formativos y los periodos de la Historia de Europa con sus implicaciones en el plan global de estudios de Historia, así como en los cursos de estudio interdisciplinarios. (6) Aquellas investigaciones y coloquios mantuvieron la cuestión en el primer plano de la agenda educativa del Consejo de Europa. A comienzos de este nuevo siglo, se sigue revisando la enseñanza de la Historia para establecer cómo puede esta materia transmitir conocimientos especializados y pertinentes sobre Europa. En el curso de esta tarea debemos recordar los problemas particulares de la historia europea, tener en cuenta las nuevas tendencias y decidir la manera de comunicar mejor, mediante una selección cuidadosa del contenido, lo más característico del pasado de Europa.

PARCIALIDADES HISTÓRICAS: PROBLEMAS, IMPLICACIONES Y CONTROVERSIAS

Si la Historia fuera una ciencia totalmente racional y objetiva no habría causas para debatir cuestiones de parcialidades y prejuicios. Ya que no es así, quizá debamos prestar atención a la advertencia de que los «autores de libros de textos deben evitar juicios de valor, explícitos o implícitos [...] No deben ser ni apologistas ni detractores. Deben evitar proyectar hacia el pasado valores personales o actuales, lo que sería anacrónico». (7) Es un hecho que profesores, escritores o productores de los medios de comunicación expresan preferencias o abrigan prejuicios que son un reflejo de la moda académica, pero la parcialidad explícita normalmente se debe a otros factores. Dado que los planes de estudio para la Historia se han convertido en reflejo de las normas y de los valores sociales, resultan afectados por el inevitable desfase entre las prioridades actuales de la sociedad y las del pasado.

Para identificar los problemas asociados con la parcialidad y la discriminación en la Historia, el Consejo de Europa patrocinó un extenso programa durante tres décadas. En la primera fase, el foco primero de atención se centró en los libros de texto, dado que representaban —y en muchos casos siguen representando— la fuente principal de información para el alumnado. La parcialidad en los libros afecta profundamente no sólo a la precisión y al equilibrio del contenido, sino también a las actitudes y los valores que se promueven, sea de forma consciente o no. Se investigaron estos aspectos en un simposio que organizó el CDCC en Lisboa sobre «La Enseñanza sobre los Descubrimientos Portugueses en las Escuelas Secundarias de Europa Occidental». Los especialistas consideraron este tema como un modelo clave para eliminar tendencias y actitudes etnocéntricas de superioridad racial. Destacaron la necesidad de tratar los viajes marítimos no como un triunfo nacional sino como parte de un fenómeno europeo más amplio de contactos e intercambios entre pueblos. Esta iniciativa ha tenido su continuación en un proyecto conjunto con el Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto, que en los últimos años se ha centrado en las actitudes en las escuelas de Europa central y oriental. (8)

Como resultado de las primeras investigaciones del programa del CDCC, se constató que la forma más común de parcialidad hasta la década de los sesenta fue la interpretación nacional del pasado que trataba a la Historia como la crónica de la grandeza y decadencia de las Grandes Potencias. Según E.H. Dance, comprometido en las iniciativas para la revisión de los libros de texto: «La parcialidad nacional que más daño ha hecho a Europa y a sus libros de texto es el nacionalismo interno de los mismos estados europeos». (9) Citó la tendencia evidente en los libros de texto a resaltar excesivamente los logros de su propia nación. De esta manera, se observó que tanto los libros de texto franceses como los ingleses enfatizan las victorias de sus fuerzas en la Guerra de los Cien Años y en las guerras coloniales del siglo XVIII, así como el papel de cada nación en el desarrollo de la democracia y del gobierno representativo y la contribución de sus respectivos inventores y capitalistas a la revolución industrial en Europa. Tanto los italianos (por el origen genovés de Cristóbal Colón) como los españoles (por la financiación de los Reyes Católicos del viaje) reclaman el descubrimiento de América. Los libros de textos alemanes describen a Copérnico como alemán, mientras otros lo consideran polaco. En muchas explicaciones de los orígenes de la democracia europea no se presta atención a los casos de los cantones suizos, las ciudades-república de la Edad Media o la versión marxista de la democracia.

Aunque para la última década del siglo XX se habían eliminado los peores ejemplos, esta tendencia continuó a lo largo de los noventa. Un informe del CDCC en 1990 confirmó que los franceses estaban plenamente convencidos de la importancia mundial de su revolución y de su superioridad comparada con las de Rusia o América del Norte. (10) En los últimos diez años el Reino Unido ha vuelto a promocionar la Historia nacional mediante una reforma de los planes de estudios de Historia. Los países herederos de la antigua Unión Soviética y de Europa del Este han dado lugar a un crecimiento del nacionalismo que ha tenido importantes repercusiones educativas. Sin embargo, en algunos casos, existen fundadas razones para que la historia nacional mantenga su importancia. En Polonia, por ejemplo, el alumnado de secun-

daría en su totalidad debe visitar Auschwitz como parte de su experiencia histórica: sobran justificaciones. En la antigua Alemania Occidental, por otra parte, los libros de texto producidos después de 1945 reflejaban el clima de contrición y reconciliación. En un Gymnasium en Baden-Württemberg, se trataba el genocidio de los judíos, los campos de concentración nazi y otros aspectos del Nacional Socialismo en un contexto de tolerancia entre mayorías y minorías y de desarrollo de la democracia. Alumnado y profesorado de diferentes escuelas de secundaria marcaron un precedente cuando organizaron una exposición para conmemorar el cuarenta aniversario del Reichskristallnacht. (11) Está claro que las clases de Historia pueden representar declaraciones políticas. Existió un sesgo nacionalista en la enseñanza de Historia en la Unión Soviética durante siete décadas y, en mayo de 1988 cuando el sistema ya había entrado en crisis, las autoridades aplazaron los exámenes de Historia en todas las escuelas soviéticas por falta de textos fiables. (12) La consiguiente nueva estimación de la Historia Moderna mostró los peligros del control estatal de la materia, que conlleva la supresión del cuestionamiento y del pensamiento crítico y que los historiadores se vean obligados a actuar como propagandistas y publicistas del régimen. Durante los procesos de glasnost y perestroika y después de la caída del régimen soviético, surgió una nueva escuela de Historia que sometió a un cuidadoso examen la dimensión y la naturaleza de las purgas estalinistas.

Todavía existen residuos de la mentalidad de «Grandes Potencias» en los planes de estudios de Historia, pero también hay tradiciones idiosincrásicas en estados más pequeños. Mientras el alumnado francés debe realizar estudios profundos de la Revolución francesa (a los 15 y a los 17 años), en Dinamarca el estudio se limita al periodo termidoriano. En Inglaterra, se trata el Primer Imperio Francés como una serie de campañas antinapoleónicas paneuropeas, mientras los daneses se centran en el rechazo a la agresión de la Armada británica. (13) Las prioridades generales también varían. En los planes de estudios escandinavos existe más énfasis en la Historia Moderna Mundial, mientras en Italia se da más importancia a la Historia Antigua y Medieval. La parcialidad se muestra de muchas maneras. La tendencia a pensar en estereotipos o usar palabras de forma simplista muestra una indiferencia hacia la exactitud objetiva. Muchas de las palabras que se utilizan en las clases de Historia son ambiguas: «villano», «ortodoxo», «civilizado», «democracia», «nacionalismo», incluso «germano». El pensamiento estereotípico se extiende a grupos étnicos o naciones enteras. Para muchas generaciones de franceses, Inglaterra era la «pérfida Albión». Aunque la población turca conforma la mayoría de los Gastarbeiter en la economía alemana, en la Historia es retratada como un pueblo guerrero y bárbaro, de un gran crueldad en el trato de sus prisioneros cristianos. Los judíos (en el caso de no verse olvidados del todo) eran sinónimo de prestamistas. (14) Quizá se han excluido estos estereotipos de las últimas publicaciones, pero su influencia residual todavía pervive en el pensamiento popular. No obstante, durante las últimas tres décadas, son varias las organizaciones internacionales que han luchado y siguen haciéndolo para rectificar estos prejuicios.

Algunas de las áreas olvidadas de los planes de estudios europeos son tan serias como sorprendentes. En las escuelas de Occidente se suele prestar poca atención a la Historia rusa y soviética. Se limita el interés en esta área a acontecimientos de la política exterior que también involucran a las potencias occidentales. Así, se presta una atención excesiva a las políticas de occidentalización de Pedro el Grande, al expansionismo de Catalina II, a la cuestión oriental y al frente oriental en las dos guerras mundiales a expensas de cuestiones interiores importantes. La apertura de Siberia, la influencia de la ortodoxia rusa en la sociedad, la servidumbre rusa y la modernización de la agricultura y la industria, los cambios revolucionarios en las estructuras sociopolíticas y la cuestión de las nacionalidades no han recibido la atención que merecen (aunque se ha recuperado parte de la importancia de esta última a raíz de las guerras de Chechenia). De la misma manera, las Historias de los países escandinavos y balcánicos han sido tratadas en tramos discontinuos de tiempo (aunque, de nuevo, los conflictos de la ex-Yugoslavia han remediado esta falta en el caso de estos últimos). Además ha progresado de forma muy lenta la comprensión del hecho de que «más allá de Europa existen otros cuatro continentes, cada uno con su Historia llena de lecciones políticas, económicas, religiosas y culturales». (15) La juventud europea debe ser consciente de que la Historia de Europa no es una saga del aislamiento sino de una constante exploración, migración, mezcla cultural y fertilización cruzada.

Esta cuestión toca un tema sensible y, a veces, controvertido que surge del hecho de que Europa es una sociedad pluralista. Las personas que enseñan Historia deben preguntarse: «¿en qué sentido debe ser diferente el plan de estudios de Historia por el hecho de vivir en una Europa multicultural?». La respuesta de cada escuela estará implícita en su carácter. Se explorará la cuestión de cómo dar una dimensión internacional al plan de estudios más adelante. Sin embargo, se deben afrontar los problemas y malentendidos que surgen de la diversidad cultural. Algunos especialistas recomiendan un enfoque cauteloso en la adaptación del plan de estudio de Historia; por ejemplo, sugieren que cada tema potencialmente sensible, sobre todo en una situación de conflicto, se trate en un contexto temporalmente remoto. Otros rechazan esta estrategia como una forma de cobardía que no ayuda a resolver los desacuerdos culturales. Otros piensan que la Historia local y regional ofrece valiosas lecciones en tanto que subrayan la riqueza cultural procedente de una antigua diversidad. Muchas comunidades en la Europa contemporánea representan culturas que florecieron y mostraron su naturaleza distintiva mucho antes de la época de la colonización europea. Estos grupos étnicos antiguos incluyen a los vascos, celtas, lapones y gitanos. Lo importante es que la diferencia es una característica fundamental de la Historia europea, y las cuestiones controvertidas, incluyendo puntos de vista casi irreconciliables, no pueden evitarse del todo. Sin embargo, mientras la mutua desconfianza entre el Islam y la Cristiandad, por ejemplo, puede explicarse en términos históricos, esto no debería impedir al profesorado presentar la historia del Islam con una objetividad desapasionada.

Quedan dos temas adicionales que han sufrido una parcialidad inaceptable. La mayor parte de los libros de texto publicados antes de 1980 relegaron al género femenino a los márgenes de la Historia. En los casos en que los planes de estudio trataron el tema de las mujeres, se centraron principalmente en aquellas que ejercieron un papel de liderazgo excepcional: Juana de Arco, Isabel I de Inglaterra o de Castilla, Cristina de Suecia, María Teresa, Catalina la Grande... Se ha prestado alguna atención, aunque de forma tardía, a las luchas por la emancipación de las mujeres, como la del movimiento sufragista, y al tema de mujeres y trabajo en los campos doméstico, industrial, médico y estético. No obstante, hasta la década de los setenta se enseñaba la historia de los hombres como si cubriera de forma adecuada la historia de todas las personas. Resulta obvia la explicación de esta situación. No es que los hombres, como autores de los libros de Historia, distorsionaran el pasado, sino que las mujeres no tenían un papel dominante en la historia política, militar y diplomática y, por tanto, no tienen lugar natural alguno en la versión tambores y trompetas de la Historia. Sin embargo, el organismo de Inspección Escolar del Reino Unido reconoció en 1985 que «las mujeres han participado como agentes de cambio, tanto dentro de las élites como formando parte de los movimientos de masas» y, por esta razón, «no era aceptable prestar tan poca atención a la vida de las mujeres en la Historia». (16) Esta opinión fue subrayada por la ex-Presidenta de Irlanda y ex-Alta Comisionada de Derechos Humanos de la ONU, Mary Robinson, cuando declaró en su discurso de toma de posesión que «como mujer, quiero que las mujeres, que se han sentido fuera de la historia, vuelvan a estar por escrito en la Historia».

De hecho, las mujeres trabajaban en muchos oficios junto con los hombres, como agricultoras, hilanderas, herreras, buhoneras y tenderas, además de actuar como boticarias y médicas y llevar a cabo las responsabilidades domésticas. Germain Greer ha dado publicidad a la creatividad desatendida de innumerables artistas femeninas. Hasta hace poco, los comentaristas literarios ignoraron el talento de las autoras dramáticas de la Restauración Inglesa del siglo XVII, aunque admiraron a novelistas como Jane Austen y Charlotte Brönte durante su vida. Las mujeres participaron en las organizaciones revolucionarias de la Rusia de finales del siglo XIX, como el movimiento Tierra y Libertad, y fueron las trabajadoras quienes comenzaron las huelgas que llevaron a la revolución de 1917 en Petrogrado. Las Ligas Femeninas de la Tierra se convirtieron en puntos centrales para apoyar a los campesinos arrendatarios en Irlanda en la década de 1880. En Francia, las mujeres se involucraron en la creación de agrupaciones republicanas durante la Revolución francesa y también participaron en los levantamientos de 1848 y 1871. Las mujeres han actuado como gobernantes y como regentes, así como matriarcas de las artes durante siglos. Por todo lo anterior, es importante que los planes de estudios en todos los países europeos cuestionen las limitaciones que han sufrido las mujeres, las leyes y costumbres restrictivas que duraron tanto tiempo, y el lenguaje de libros que presenta a las mujeres en papeles inferiores, y pregunten cómo y cuándo se desarrolló el proceso de emancipación femenina. El Seminario del Profesorado europeo organizó una sesión sobre

la historia de las mujeres europeas en el siglo XX en 1997 y el Consejo de Europa publicó una guía sobre cómo enlazarlo en el aula dos años más tarde.

Este debate nos acerca a lo que se ha llamado parcialidad por proporción o desproporción. Con frecuencia se acusa a la enseñanza de Historia de dar demasiada importancia a las cuestiones de conflictos, guerras, crisis diplomáticas y revoluciones en lugar de prestar más atención a iniciativas pacíficas e intentos de dar un marco legal y jurídico a la cooperación internacional. Por otra parte, aunque hoy en día se reconoce la importancia de la Historia Social, raramente se tratan los movimientos culturales e intelectuales europeos con la profundidad que merecen. En cuanto al área de logros científicos, Dance ha subrayado la clarividencia insólita que los libros de Historia escandinavos muestran en su tratamiento de la historia de la ciencia y su reconocimiento de la importancia de los avances científicos en la historia del progreso humano.

Si es la ciencia quien ha provocado los cambios principales en el mundo moderno, este papel correspondió a la religión en la Europa medieval y de comienzos de la Edad Moderna. A pesar de este hecho, en muchos sectores seculares la historia eclesiástica no es considerada una materia de moda. En el plan de estudios nacional del Reino Unido se dejó de enseñar sobre la Reforma como tema específico en la década de 1990. En este contexto, merece la pena recordar que el sesgo religioso, que ha manchado tanta historia europea, produjo sus versiones propias de la Historia. Las diferentes interpretaciones católicas y protestantes siguen con vida en algunos lugares de Europa Occidental y sería muy inocente pensar que otras religiones que forman parte de las comunidades multiculturales de Europa están por encima de las controversias de la Historia. En este punto podrían surgir serios dilemas para el profesorado de Historia. Por un lado, el materialismo y el secularismo, apoyados por políticas de Estado, han socavado la religión organizada en muchos países europeos hasta tal punto que la historia religiosa se ha convertido en un tema totalmente inoportuno. Pero la incapacidad de los planes de estudios y libros de texto occidentales de hacer justicia a la historia de la Iglesia Ortodoxa y al Imperio Oriental es un triste ejemplo sobre los juicios de valor que han llevado a obviar 1.200 años de historia, cultura y espiritualidad y nos invita a recordar que:

En todas las épocas, la religión ha constituido un componente importante de la sociedad. Evitar la enseñanza sobre la misma [...] es faltar a la verdad. En consecuencia, no resulta aceptable que la religión haya desaparecido casi por completo de la mayoría de los libros de texto [...] y de los programas de Historia actuales. (17)

Ahora resulta bastante obvio que los planes de estudios de hace treinta años se caracterizaban por ser nacionalistas, políticos, monoculturales y etnocéntricos. Se basaban en dos premisas fundamentales. En primer lugar, la Historia se concebía como la historia de la civilización de la Europa Occidental y los contactos entre Europa y el resto del mundo, tales como los de la Era de los Descubrimientos y de la Colonización, se enseñaban desde una perspectiva eurocéntrica. En segundo lugar, se presentaba la civilización de Europa Occidental desde un punto de vista estatalista, como 1.000 años de historia coronada por el nacionalismo. Puede parecer negativo, o incluso inoportuno, dedicar tiempo a esta situación, pero en el fondo no lo es: en primer lugar, porque no todos los países han conseguido deshacerse de estas perspectivas y, en segundo lugar, porque constituyen un refugio para el profesorado más tímido que se agarra a convenciones enraizadas. Irónicamente, en la década de 1970, cuando apareció un movimiento para abandonar las viejas convenciones y adaptarse a Europa entendida como una sociedad compleja con importantes características multiculturales, interdependientes y transnacionales, se alzaron voces denunciando que la Historia europea resultaba ahora demasiado eurocentrista. Obviamente, un eurocentrismo miope serviría a la Historia y al alumnado de forma tan pobre como el hipernacionalismo; cualquier tipo de parcialidad resulta innecesario y no deseable.

En la planificación de un nuevo plan de estudios para la Historia para el siglo XXI es esencial que empecemos con una comprensión de Europa que salve la acusación peyorativa de eurocentrismo. También resulta necesario establecer las áreas en las que la Historia puede contribuir a la comprensión de Europa por parte del alumnado.

LA CONTRIBUCIÓN DE LA HISTORIA A LA CONCIENCIA EUROPEA

Aunque la Historia sea una asignatura difícil y complicada en algunos aspectos, más de la mitad de los veinte objetivos de la enseñanza sobre Europa indican la importante función de esta asignatura, en colaboración simbiótica con otras, en el despertar de una conciencia europea. La Historia puede contribuir a un conocimiento del tiempo, a una valoración del patrimonio, a un sentido de perspectiva y a la conciencia de Europa como entidad genérica. De estos factores, el primero es exclusivo de la Historia, y el curso del tiempo histórico sirve de criterio para el desarrollo europeo en su totalidad.

Es fundamental que la Historia dé un sentido de la temporalidad a la juventud. La Historia europea tiene una amplitud cronológica suficiente para dar sentido sustantivo al concepto de cronología, mientras las historias nacionales representan un medio más variable. Europa también sirve como un recurso muy útil para aprender sobre la fuerza de la continuidad y la contrafuerza del cambio, lo que permite al alumnado identificar ritmos de desarrollo y explicaciones de causa y efecto. La tarea del profesorado consiste en asegurar una progresión en el aprendizaje, ya que el estudio discontinuo es un freno para la adquisición de una conciencia europea. Los logros de Roma y Grecia de la época clásica son importantes para la prehistoria de Europa, pero no pueden explicar su desarrollo posterior. La Europa medieval puede demostrar la continuidad de los sistemas económicos o jerárquicos y puede ayudar al alumnado a darse cuenta de que el cambio puede ser tanto progresivo como regresivo; pero no se puede apreciar la fuerza del nacionalismo o de la ideología secular en la acción humana solamente desde un estudio de la Europa medieval. Aunque algunos especialistas abogan por la enseñanza de la Historia del siglo XX para el alumnado de los últimos años de secundaria, estos conocimientos deben basarse en los fundamentos del estudio de periodos anteriores de la historia de Europa, por la razón obvia de que los problemas contemporáneos se encuentran enraizados en un contexto histórico. Temas como la cuestión irlandesa, la unificación de Alemania, la inviolabilidad de las fronteras de Polonia, la progresión hacia el gobierno democrático y la protección de los derechos humanos, la neutralidad y los países neutrales, el poder del regionalismo, la transcendencia de las zonas de convergencia —cruces de caminos europeos tales como Bélgica, Luxemburgo, Alsacia-Lorena, el sur de Italia, Checoslovaquia o Hungría— sólo pueden ser razonablemente comprendidos mediante el estudio de un largo periodo de tiempo. (18) Y así, mientras la Historia determina lo que Europa es hoy, el alumnado se enriquece con una comprensión cronológica del pasado europeo.

Este punto estaba implícito en las recomendaciones de dos encuentros importantes del Consejo de Europa. En el Simposio sobre la Enseñanza de Historia realizado en Helsingör, Dinamarca, en 1965, se propusieron veinticinco temas para ilustrar el desarrollo de Europa. Las conclusiones del seminario del profesorado del CDCC sobre la Edad de los Vikingos, celebrado en Larkollen en 1986, confirmaron el principio de que el plan de estudios debe basarse en temas amplios que presenten una extensión cronológica importante (ver Tabla 2 y Figura 3). Ambos grupos de recomendaciones incluyen la contribución a Europa de las civilizaciones romana, griega e islámica y de otros pueblos como los judíos y los árabes; aspectos de la Iglesia medieval tales como las órdenes religiosas, los movimientos de peregrinos y las cruzadas; el impacto de migraciones a gran escala; el desarrollo de la banca, del capitalismo y del comercio en los comienzos de la Era Moderna; el Renacimiento; la importancia de las ciencias y la tecnología; la Revolución Industrial; y finalmente las revoluciones de los siglos XVIII y XIX asociadas a la ascensión del liberalismo, del nacionalismo y de la democracia.

Si los representantes de Larkollen hicieron más hincapié en la historia social y la importancia de grupos específicos de personas, incluyendo a las mujeres, a diferencia del carácter más abstracto o político de los temas de Helsingör, esto sencillamente ilustra el cambio de prioridades históricas. Sin embargo, una comparación de las dos listas descubre una compatibilidad de contenidos suficiente como para agruparlos en áreas de experiencias históricas europeas comunes y éstas pueden (algunos dirían que deben) tomarse en cuenta en el diseño de los planes de estudio para la Historia. Los temas de Helsingör-Larkollen, sin duda, constituyen una base para posteriores debates en el intento de los especialistas del

Tabla 2. Una comparación entre los temas de Helsingör y de Larkollen

Veinticinco temas de Helsingör	Veintitrés temas y cuestiones de Larkollen
<ul style="list-style-type: none"> • La deuda de Europa con las civilizaciones del pasado y del presente: griega, romana, bizantina*, Judaísmo, Cristiandad, Islam, etc. • Las grandes migraciones de Europa • Feudalismo • La Iglesia • Condiciones rurales y ciudades en la Edad Media • Las Cruzadas • Instituciones representativas y principios legales • Pensamiento y arte medievales • Humanismo: el Renacimiento • Los movimientos de reforma religiosa • Los viajes de descubrimiento y la expansión a ultramar • El desarrollo del capitalismo • La evolución del Estado moderno • Gobierno absoluto y gobierno representativo • Clasicismo y Barroco • La Edad de la Ilustración • Las revoluciones agrícola e industrial • Las revoluciones de los siglos XVIII y XIX y el liberalismo/nacionalismo • El socialismo • Los desarrollos intelectuales, artísticos, científicos y técnicos de los siglos XIX y XX • La expansión europea en el mundo y la formación de los imperios coloniales • Las dos guerras mundiales • Democracia, comunismo, fascismo • Europa en el mundo actual • Tendencias hacia la unidad europea en diferentes momentos de la Historia de Europa 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre la historia local y la europea, o formas de utilizar el entorno local como recurso para la enseñanza de la Historia de Europa • Ciencia y tecnología como temas en la Historia europea • La emancipación de la mujer en la Historia europea • Migraciones en la Historia europea • Bancos y banqueros en la Historia europea • Los judíos en Europa • Europa y el mundo árabe • Europa y el Islam • El Mediterráneo en la Historia europea • El Báltico en la Historia europea • El sur de Europa como cruce de caminos de culturas • El Danubio en la Historia europea • La Grecia clásica • Los Romanos en Europa • Las Cruzadas • Las órdenes monásticas • Peregrinos y peregrinaciones en Europa • La coexistencia de cristianos, musulmanes y judíos en la Toledo medieval • La Hansa • El Renacimiento • La Revolución industrial • La Revolución Francesa • 1848 en la Historia europea
<p>* Se debe prestar una atención especial al papel de la historia bizantina en la civilización medieval. Se debe examinar la cultura bizantina y observar los elementos comunes, así como las diferencias, entre la historia oriental y la occidental.</p>	

CDCC y el profesorado de conseguir una mayor armonización de los planes de estudios para Historia. Además, los temas relacionados de Helsingör-Larkollen representan una buena base para un enfoque histórico específico sobre Europa o para un enfoque interdisciplinar, según las preferencias locales o nacionales.

El segundo atributo importante de la Historia es su capacidad de estimular un concepto de patrimonio. Hasta la década de 1980 existía poca conciencia popular de la herencia del pasado: fue un tema reservado para profesionales especializados tales como historiadores del arte, anticuarios y arqueólogos. Desde entonces ha habido un cambio radical en las

actitudes de la gente, lo que ha provocado una revalorización del patrimonio. Actualmente es una consideración general que el pasado de Europa es polifacético, y que debe valorarse y protegerse como una fuente de enriquecimiento personal y espiritual; sobre todo existe la preocupación de que debe conservarse para la posteridad. La herencia de la Historia puede concretarse simplemente en un edificio o puede relacionarse con la peculiaridad de una localidad o de una región; o puede ser el resultado de un movimiento o de una forma de creatividad, que se manifiesta en una amplia zona que atravesase fronteras nacionales, como se aprecia en la iniciativa del Consejo de Europa sobre Rutas Culturales. También se puede encontrar en el campo del pensamiento y de la ética: aunque la Cristiandad y la Revolución Francesa han dejado legados diferentes para la Europa democrática, el impacto de sus ideas constituye una parte tan importante del patrimonio europeo como los objetos y monumentos. Explicar y evaluar una herencia tan diversa es una de las funciones de la Historia.

La Historia da un sentido de perspectiva al aprendizaje del alumnado, y éste es uno de los beneficios principales de estudiar el tema con detenimiento. La perspectiva temporal es el contexto histórico en el que evaluamos los acontecimientos, las personas y las ideas, y es muy importante que el alumnado construya un sentido de secuencia. Al mismo tiempo, la Historia también se preocupa por elementos espaciales, dado que siempre ha habido una relación entre tiempo y espacio. Parte del personal docente cree que un modelo concéntrico de plan de estudios es un instrumento eficaz para desarrollar esta perspectiva combinada. El punto de partida del programa es la historia local porque, a menudo, representa procesos en marcha a una escala más amplia. Mediante la selección de ejemplos localizados, es posible desarrollar un enfoque comparativo para un tema. Aunque no sea una estrategia nueva, muchas veces muestra una gran efectividad.

Para asegurar un equilibrio no se puede ignorar la perspectiva nacional, siempre y cuando se relacionen los acontecimientos nacionales con movimientos locales y europeos. Además no se debe perder la oportunidad de emplear una perspectiva más amplia cuando los temas bajo estudio se prestan a un tratamiento internacional o global. Algunos temas de la historia europea, tales como la exploración y la colonización, tienen un valor especial como «ventanas hacia otras culturas», es decir como una introducción a las ricas y variadas civilizaciones del Oriente Próximo y Lejano, de África y de las Américas, con las que Europa tiene, de diferentes maneras, una deuda.

Finalmente, la Historia de Europa puede contribuir a desarrollar una conciencia europea si la enseñanza se centra en las experiencias compartidas y en las influencias ambientales comunes que unen a la población europea. Esto no es una llamada contra la diversidad, sobre todo la de naturaleza cultural o social. Tampoco implica que Bruselas o Estrasburgo deban imponer una única interpretación de la Historia europea mediante un plan de estudios uniforme. No obstante, existe en ciertos sectores una tendencia perversa que apoya el principio de las iniciativas europeas comunes, pero rechaza intentos concretos de enfocar características del pasado que nos une. A veces, tienen el resultado de promover un pensamiento confuso sobre los objetivos y los resultados. Si aceptásemos la esencia del punto 18 de la lista de Veinte Objetivos en el segundo capítulo («Desarrollar una mayor sensibilidad y empatía en el alumnado sobre el valor de vivir en una sociedad multicultural y pluralista y, al mismo tiempo, inspirarse en aquellos movimientos y organizaciones que promueven la unidad dentro de Europa») no deberíamos ser tímidos sobre las implicaciones de la unidad en el aula.

El primer coloquio del Consejo de Europa sobre la Idea de Europa en la Enseñanza de Historia, celebrado en 1953, expresó la esperanza de que «surja una perspectiva europea sobre la historia». Esta opinión se repitió en Helsingör en 1965: «La Historia debe presentarse, en la medida de lo posible, desde una perspectiva europea». (19) Ha pasado mucho tiempo desde estas declaraciones a favor de una síntesis de la historia europea. Aunque la noción recibió numerosos ataques como un ejemplo de eurocentrismo, adquirió un impulso nuevo con las recomendaciones del simposio de 1983 sobre la Enseñanza de los Descubrimientos Portugueses y las del 39 Seminario del Profesorado Europeo sobre la Enseñanza de la Revolución Francesa en la Escuela Secundaria, celebrado en 1988. Ambas reuniones destacaron la importancia de las herencias compartidas y sugirieron que el profesorado parecía ahora dispuesto a cooperar en la búsqueda de interpretaciones homogéneas de algunos episodios seminales en la historia europea. Desde entonces se han

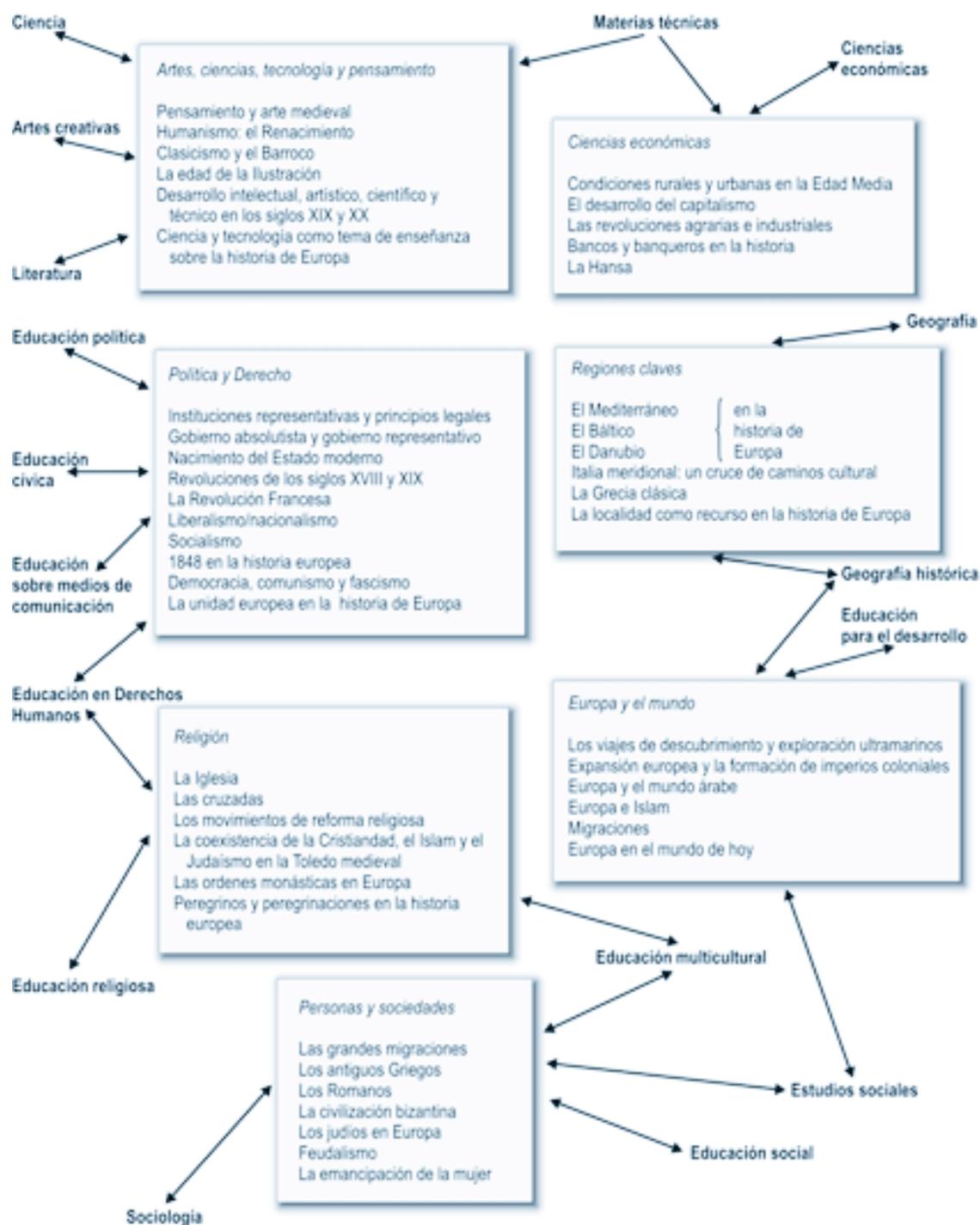
vuelto a oír solicitudes de libros de texto de Historia para uso en toda Europa. No todas las autoridades están de acuerdo con esta política y parte del profesorado puede preferir una inversión en tecnología de la comunicación que facilite el intercambio de información y documentación. No obstante, representantes del seminario sobre la Revolución Francesa expresaron su apoyo a «una operación coordinada a gran escala, con el objetivo de producir un verdadero “libro de texto europeo [...] que facilite la localización de las perspectivas nacionales en un contexto más amplio” [...] al mismo tiempo que se trabaja para conseguir un consenso sobre la forma en que debe escribirse la Historia». (20)

La cuestión de unidad también provoca otras preguntas. Por ejemplo, ¿debe el profesorado enseñar deliberadamente sobre la integración y cooperación europeas? En caso afirmativo: ¿cómo pueden enseñarse estas cuestiones? Desde 1965, cuando el Simposio de Helsingör recomendó el tema «Tendencias hacia la unidad europea en diferentes momentos de la Historia de Europa», la respuesta a la pregunta pareció ser afirmativa, dado que Helsingör fue seguido por otros congresos en los que se exploraron con entusiasmo los temas de unidad e integración. En la práctica, sin embargo, el profesorado de Historia ha obtenido resultados diversos. Un intento de enseñar sobre «El movimiento hacia la unidad europea» en un proyecto nacional de Historia en el Reino Unido en la década de 1970 no captó la atención del alumnado de 13 a 16 años. Según el comentario de una profesora de secundaria: «La Europa de la posguerra es un tema aburrido». (21) Este tipo de actitud supone una considerable situación de estrés para el profesorado, pero también plantea dudas sobre la forma de aprendizaje de la juventud y sobre las dificultades de cambiar las percepciones. Una década más tarde, un proyecto internacional de Historia sobre «La historia de la integración europea», con un programa parecido, produjo unos resultados mucho más constructivos, según los comentarios de una profesora danesa participante. (22) La evaluación del proyecto descubrió una clave muy importante para la obtención de resultados positivos: el alumnado se mostró fascinado con la idea de participar en un proyecto europeo en común. Este hecho sugiere que la unidad y la cooperación no se pueden enseñar mediante métodos formales, pero quizá puede incentivarse mediante el ejemplo o experimentarse a través del aprendizaje activo.

Al mismo tiempo, la noción de unidad no puede tratarse ya en el plan de estudios como la integración de Europa Occidental, y menos aún como la Unión de los Quince. Los programas de Historia Moderna en el siglo XXI han tenido que abandonar los viejos esquemas bilaterales y la entrada de gran parte de los países de Europa Central y Oriental, antiguos miembros del bloque soviético, en la Unión Europea obliga al profesorado a aumentar los programas de intercambio para poder mejorar sus conocimientos, y los de su alumnado, de la historia de dichos países. El hecho de que los enfoques investigadores, el aprendizaje activo y las nuevas tecnologías de información y comunicación estén imponiéndose progresivamente a los métodos tradicionales de enseñanza tiene una implicación tanto para el profesorado como para el alumnado. Además de promover contactos e intercambios, se debe aumentar la cantidad de actividades extraescolares con una dimensión histórica, siguiendo las líneas maestras de los programas del CDCC para el desarrollo de rutas culturales y el programa británico de Jóvenes Historiadores, para animar al alumnado a participar en proyectos activos de investigación. (23)

No hay duda acerca de la contribución singular de la Historia a la conciencia europea. No obstante, tres de los cuatro elementos identificados —una conciencia de la unidad (y de la diversidad), un sentido de perspectiva y una valoración del patrimonio— se comparten con otras materias dentro de las Humanidades y las Letras. Para observar las otras dos dimensiones de Europa hace falta examinar la naturaleza y contribución de estas materias, buscando la forma en que los vínculos naturales se pueden aprovechar con la utilización de estudios multi o interdisciplinares (ver Figura 3).

Figura 3. Los temas de Helsingör y Larkollen de historia europea y los vínculos transversales

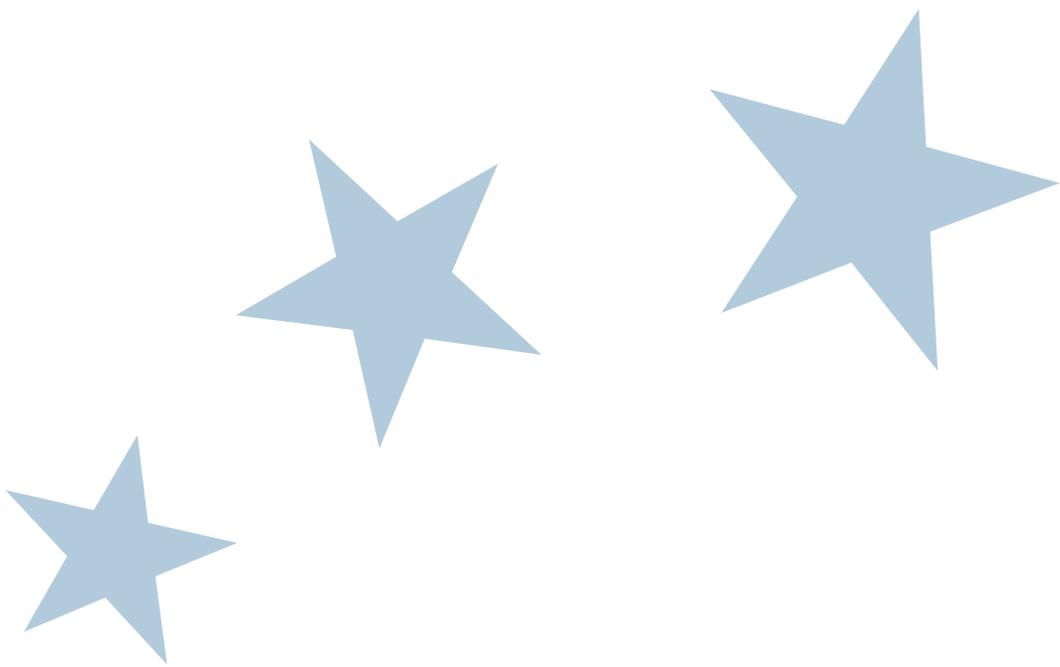


RESUMEN DE LOS PRINCIPIOS PARA PROMOVER LA CONCIENCIA EUROPEA A TRAVÉS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE HISTORIA

1. Los programas deben reflejar el carácter distintivo del pasado de Europa, así como la progresión en la complejidad del contenido de la materia
2. Los elementos de experiencia compartida entre una parte de Europa o su totalidad, deben tener prioridad sobre los factores de división. La 'experiencia compartida' debe interpretarse de la forma más amplia posible; no debe existir un énfasis desproporcionado sobre la unidad política
3. La Historia de Europa debe considerarse una síntesis de contenidos; por ejemplo, sociales, económicos, culturales, artísticos, espirituales, éticos y políticos
4. El plan de estudios para Historia, en su totalidad, debe garantizar un equilibrio interno: Europa no debe considerarse aisladamente, sino que debe vincularse (mediante temas o estudios de casos) a procesos de desarrollo local, regional y nacional, y también ubicarse en un contexto global de otras civilizaciones
5. La enseñanza de Historia europea debe tomar en cuenta métodos de investigación e incorporar los conceptos principales del método historiográfico, tales como cronología, continuidad, cambio, causa, consecuencia, imparcialidad, evidencia y empatía
6. Se deben seguir mecanismos para desarrollar vínculos con otras materias, o dentro del plan de estudios de Historia o en un marco interdisciplinar
7. Los métodos de aprendizaje activo deben tener preferencia sobre métodos formales y se debe aprovechar al máximo las NTICs, los medios de comunicación y el aprendizaje extraescolar en uno o más países europeos
8. Las formas de evaluación deben centrarse en la motivación de actitudes positivas hacia Europa, además de en una comprensión de conceptos y en el desarrollo de habilidades historiográficas generales

- (1) Por ejemplo, en Goodson, I.F. y V. McGivney (1985), *European Dimensions and the Secondary School Curriculum*, Lewes: The Falmer Press.
- (2) Simposio sobre la Enseñanza de Historia en los primeros años de Secundaria, Brauschwig, R.F. Alemania, 1969, con informe en (1985), *Against Bias and Prejudice*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (3) La forma más común de sesgo determinista es el marxismo, pero no se debe olvidar la tradición reaccionaria-conservadora en España: Montes, Rafael (1983), *The interpretation of Spanish History and its Ideological Roots*, Universidad de Valencia: ICE.
- (4) Audoin-Rouzeau, Stephane (1988), *Report of the 39th European Teachers' Seminar on Teaching About the French Revolution in Secondary Schools in Europe*, Estrasburgo: Consejo de Europa, indica el efecto en la Historia estudiada en las escuelas de las interpretaciones de la Revolución Francesa hechas por historiadores como Soboul, Godechot, Furet, Cobb y Cobban.
- (5) Esto se explica en Rudennng, Erik (1979), *Report on the 4th European Teachers' Seminar on New Trends in History Teaching*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (6) Los congresos principales sobre libros de texto y simposios sobre la enseñanza de Historia han tratado sobre: la idea de Europa en la enseñanza de Historia; la Edad Media; el siglo XVI; los siglos XVII y XVIII; el periodo de 1789 a 1871; el periodo de 1871 a 1950; religión en los libros de texto de Historia; cooperación en Europa desde 1945. Además se han realizado seminarios sobre aspectos de la enseñanza de Historia que incluyen: la edad de los vikingos; la enseñanza de la Revolución Francesa; y los descubrimientos portugueses.

- (7) Resumen de Report of the Symposium on Religion in School History Textbooks, en *Against Bias and Prejudice*.
- (8) Slater, J., (1990). Report on the Educational Research Workshop on History and Social Studies, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (9) Dance, E.H., (1967). *History Teaching and History Textbook Revision*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (10) Report of the 39th European Teachers' Seminar on Teaching About the French Revolution in Secondary Schools in Europe, p.4.
- (11) Mariet, F. (1980), Report of the 8th European Teachers' Seminar on Teaching of Human Rights in Upper Secondary Education, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (12) Los acontecimientos de 1990 y los años siguientes en la ex-URSS y en los países de Europa del Este provocaron una revisión urgente de los programas centralizados. Slater, Report on the Educational Research Workshop on History and Social Studies, p. 6.
- (13) Report on Teaching About the French Revolution, pp. 13-14.
- (14) Dance *History Teaching*, pp. 78-9, 91.
- (15) *Ibid*, p. 74.
- (16) Department of Education and Science (1985) *History in the Primary and Secondary Years: An HMI view*, Londres: HMSO, pp. 29-30.
- (17) *Against Bias and Prejudice*, p. 19.
- (18) Por ejemplo, sobre la enseñanza de los derechos humanos, nos recuerda Mariet que existe la necesidad incuestionable de contar con un enfoque histórico. Es la Historia la que nos puede recordar la distancia que existe entre la ley y la realidad. (Report on Teaching Human Rights, p. 6)
- (19) *Against Bias and Prejudice*, pp. 10, 29.
- (20) Report on Teaching About the French Revolution, p. 8. También debemos notar la perspectiva minoritaria de que «debemos anticipar un futuro en el que el papel de los libros de texto disminuye o se vuelve marginal», Slater, Report on the Educational Research Workshop on History and Social Studies, p.15.
- (21) Goodson y McGivney *European Dimensions* pp. 74-75.
- (22) Hojris, Orla (1987) «An example of European Teaching» en Shennan, M., Report of the European Teachers' Course on Teaching about European Cooperation and Integration in Upper Secondary Schools, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (23) Se debatirán más en el contexto de las actividades extraescolares.



4

EUROPA Y LA DIMENSIÓN ESPACIAL EN EL PLAN DE ESTUDIOS



- 
- EUROPA Y LA ESENCIA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA
 - EL CONSEJO DE EUROPA Y LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA
 - LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA Y UN PLAN DE ESTUDIOS EUROPEOS
 - EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN ACERCAMIENTO MULTIDISCIPLINAR A LA EUROPA ESPACIAL
 - LA CONTRIBUCIÓN DE OTRAS DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS NATURALES Y HUMANAS

EUROPA Y LA ESENCIA DE LA GEOGRAFÍA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

La mayor parte de los informes relacionados con la enseñanza sobre Europa conceden un papel central a la Geografía. (1) La razón puede parecer obvia: es una materia con una conexión directa con cuestiones de actualidad, que permite al alumnado hacer juicios informados sobre los asuntos económicos, políticos, sociales y medioambientales de la vida cotidiana. La justificación puede, empero, expresarse en términos más sencillos. Europa es un lugar —una zona, una extensión de tierra y un continente— y en Geografía se trata, sobre todo, de áreas o lugares. Su asociación con este concepto la convierte en la materia natural para enseñar sobre Europa.

Para los no profesionales de la Geografía, esta tesis tiene una lógica natural y la mayor parte del profesorado comprometido con la idea de Europa en el plan de estudios agradecería que su alumnado siguiera adquiriendo unos conocimientos básicos sobre la estructura física y el medio ambiente de Europa. En otras palabras, el programa tradicional de Geografía, con su énfasis en características físicas y variaciones regionales dentro de un marco nacional —ríos, montañas, costas, valles, ciudades, productos, cultivos y recursos naturales— tenían una función útil. Dotaba al alumnado de una información fundamental, las tuercas y los tornillos de Europa. Que su contenido fuera descriptivo en lugar de analítico y que el aprendizaje dependiera en gran medida de la memorización de datos hoy en día se considera una deficiencia que hay que contrapesar con los conocimientos adquiridos. Sin embargo, a pesar de su enfoque limitado y mecánico, el método cabos y bahías —parecido a la escuela tambores y trompetas de Historia— prevaleció hasta la década de 1950.

En la práctica, la Geografía física y regional tradicional ha corrido una suerte diversa en los planes de estudios europeos. Los programas tradicionales de Geografía recibieron muchas críticas, sobre todo en el Reino Unido y en los países nórdicos, debido a la influencia de las teorías norteamericanas de educación centradas en la infancia, a la proliferación de las ciencias sociales y a la explosión de conocimientos. Al mismo tiempo, se criticaba la noción de «la región» por subrayar la continuidad y la singularidad del «lugar». (1) La debilidad de la premisa original consiste en que Europa y sus regiones no son elementos inmutables de piedra. Europa es un concepto dinámico y existe una creciente valoración de las opiniones de Jean Gottmann sobre la misma. En palabras de un geógrafo británico, a propósito de la Política Agraria Común: «Las montañas, los ríos y los valles ya no tiene la influencia que tuvieron. La Nueva Europa es aún más obra del hombre que la antigua. La “montaña de carne de vaca” o el “lago de vino” pueden ser más importantes a largo plazo que las montañas y los lagos de verdad». (3) La contribución de la Geografía a una comprensión de la Europa contemporánea es, por tanto, considerablemente más compleja de lo que se pensaba anteriormente. Al mismo tiempo, su campo de aplicación se ha extendido hasta el punto de que abarca varias disciplinas. La materia actual incluye la geografía urbana (que tiene muchas afinidades con la historia social), estudios del desarrollo y del medio ambiente, geografía política o cultural y aspectos de geomorfología y climatología. No debe sorprender que los especialistas consideren la Geografía más como «un campo de estudio» que como una disciplina separada.

No obstante, existen buenas razones para mantener, o volver a incluir, la geografía física y regional de Europa en el plan de estudios europeo. De hecho, la geografía física, con su clasificación de países según criterios físicos y climáticos, su énfasis en las fronteras y divisiones físicas de los países en regiones, ha mantenido su posición en Francia. También ha seguido afectando a la enseñanza en España, Suiza y Bélgica, donde la escuela francesa de Geografía (derivada del gran Vidal de La Blanche) ha mantenido su influencia. (4) Existía un eco de este enfoque en las recomendaciones que surgieron de un simposio del CDCC sobre documentación geográfica al efecto de que la primera contribución de la Geografía al plan de estudios debe ser el desarrollo de «una comprensión de la localización, configuración y diversidad de los entornos físicos y humanos de Europa». (5) Pero aunque se considera la dimensión espacial como la línea de

base, ahora se interpreta en términos cada vez más complejos. Al final del mencionado simposio el relator hizo el siguiente resumen:

El hecho de que la Geografía trate ahora los temas de diferenciación espacial, interacción espacial y organización espacial, en lugar de descripciones estáticas de estados y regiones, hace que sea especialmente útil para desarrollar en el alumnado una comprensión de las dinámicas de cambio en Europa. (6)

Por lo tanto, aceptando que la Geografía en la escuela es un área proteica del plan de estudios, la recomendación de que el profesorado la utilice para informar a su alumnado sobre los recursos físicos y humanos de Europa es una propuesta aceptable.

Esta recomendación puede haber dado al profesorado europeo de Geografía un objetivo común. Sin duda, la aparición de la Nueva Geografía, mencionada anteriormente, trajo muchos cambios para la materia. Provocó un debate sobre el equilibrio de contenidos y sobre la importancia relativa de la geografía humana y física, aunque su significado más relevante consistía en su clasificación como una ciencia humana y su afirmación de que utiliza una metodología científica. Se hacía hincapié en las capacidades y en el uso de la teoría espacial, modelos y datos cuantitativos. En países como Inglaterra, Escocia y Suecia (también en Estados Unidos), la Geografía Regional y Física perdió terreno en favor de los estudios en profundidad sobre cuestiones generales y de estudios de casos escogidos por su capacidad para ilustrar nuevos conceptos, ejemplificados por modelos y procesos. (7) Existía una tensión entre la importancia relativa de los conocimientos o de los procesos y los métodos de aprendizaje. En la década de 1980, parte del profesorado británico expresaba la preocupación de que el proceso se había hecho demasiado importante a expensas del contenido del aprendizaje, un hecho que resultó especialmente relacionado con los argumentos a favor de la enseñanza sobre Europa.

En el contexto de la Nueva Geografía ya no se consideraba a Europa como un objeto importante de investigación, sino que se había convertido en una mera fuente de estudio de casos que el profesorado podía utilizar para ilustrar temas globales. Michael Williams explica claramente el problema al que se enfrentaba el profesorado, que consideraba los desarrollos en la metodología geográfica como una amenaza a la dimensión europea promovida en aquel momento:

Algunos geógrafos argumentan que la selección de qué lugares deben estudiarse es un asunto secundario [...] La selección de lugares se realizaría en base a cuales sirven mejor a los procesos de aprendizaje determinados de antemano. Por lo tanto, se ubicarían los lugares europeos a la par de los de otras zonas, y dichos lugares europeos no tendrían ningún valor intrínseco por el hecho de estar ubicados en Europa. (8)

Al mismo tiempo, a partir de 1970, la Geografía escolar tomó diferentes direcciones. En algunos países europeos la asignatura dejó de impartirse como una asignatura separada. En la República Federal de Alemania, Noruega y Suecia se subsumió dentro de programas multidisciplinarios y se convirtió en un componente de la Educación Cívica o de los Estudios Sociales. Un problema diferente surgió en España, donde a menudo la materia la impartía profesorado de Historia o de otras disciplinas. Las percepciones del alumnado eran, con frecuencia, erróneas: una encuesta de 1989 mostró que el 40% del alumnado de bachillerato no era capaz de nombrar ninguna ciudad holandesa, y gran parte de ellos pensaban que Bruselas pertenecía a dicho país. La información sobre Europa en los textos estaba fragmentada. (9) Desde el otro extremo de Europa —Yugoslavia— surgió la opinión de que la Geografía se encontraba demasiado «compartimentalizada». (10) Pero en el Reino Unido, la otrora Nueva Geografía se vio sobrepasada por otros enfoques, a veces radicales, que otorgaron a la materia una función comprensiva en lugar de restrictiva. El método estadístico y la obsesión con las habilidades cedieron paso a un interés renovado por los aspectos humanos, políticos y culturales de la sociedad. El estudio de personas/medio ambiente, que abrió nuevas cuestiones y nuevos problemas, ganó en popularidad. Este hecho sugirió que la Geografía había descrito una vuelta completa desde que, en 1880, una orden gubernamental francesa hizo hincapié en su papel afectivo de promover la comprensión empática. De hecho, la preocupación geográfica por el des-

arrollo de actitudes, por el concepto de cultura, entendida como el comportamiento de individuos, grupos o instituciones, y por el contexto sociocultural de la interacción humana se reafirmó en el discurso de apertura del Simposio de Utrecht en 1989. (11) Sin embargo, queda mucho camino por recorrer hasta que la enseñanza de Geografía se base en unos fundamentos europeos ampliamente aceptados, tanto en teoría como en la práctica. La necesidad de armonizar la información disponible sobre Europa marca un paso importante en este proceso. Desde 1981, se publica un boletín de la Red Europea de la Asociación del Profesorado de Geografía con el título de Eurogeo, que busca promover la enseñanza de la dimensión europea en la materia de Geografía. Aunque la Comisión Europea redujo su financiación en 1994, Ministerios de Educación nacionales (concretamente de Austria, Países Bajos y Luxemburgo) han suplido este déficit con fondos propios. No obstante, la financiación de la enseñanza y el aprendizaje de Geografía mediante libros de texto, atlas y las NTICs sigue siendo un tema de interés primordial.

EL CONSEJO DE EUROPA Y LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

Hace más de treinta años, el Consejo de Europa centró su atención en la calidad de los libros de texto de Geografía y descubrió graves carencias. Se celebraron cuatro conferencias internacionales en el periodo 1961-1964 para examinar los materiales utilizados en la enseñanza sobre las regiones principales de Europa. Se descubrieron muchos puntos débiles en común: ejemplos frecuentes de distorsión y parcialidad, una tendencia a dedicar más tiempo a lo exótico y a comprimir la información de tal manera que resultaba errónea o engañosa (como la presentación de los Países Bajos como una tierra de molinos, zuecos y mercados de queso) y una incapacidad para explicar la peculiaridad de países más pequeños (incluyendo Austria, Bélgica, Dinamarca y Portugal). Como resultado de estas críticas en 1967 el Consejo encargó el trabajo de E.C. Marchant sobre La Enseñanza de Geografía y las Revisiones de los Libros de Texto y Atlas de Geografía, que incluyó un código de prácticas de siete puntos. En él se animaba al profesorado de Geografía a:

- Sopesar cuidadosamente el omitir la descripción de cualquier país.
- Evitar excesivo énfasis en los elementos románticos y coloristas de un país.
- Tener cuidado de no hacer hincapié en las dificultades del entorno físico y, sobre todo, no dar la impresión de que no se haya hecho lo suficiente para superarlas.
- Asegurarse de que las estadísticas utilizadas para hacer generalizaciones son actuales y libres de errores.
- Cuando se resuma el material para un alumnado más joven, evitar las falsedades, las medias verdades y los prejuicios en las opiniones.
- Intentar promover una relación cordial con otras gentes a la vez que se proporciona una información completa sobre ellas.
- Recordar que ningún país de Europa es una entidad aislada y autosuficiente, sino que cada país forma parte de una civilización común europea. (12)

No obstante, persiste una necesidad de vigilancia en cuestiones de niveles, y los autores siguen cargando con una gran responsabilidad.

Además, desde 1967 la amplitud de los conocimientos geográficos, y el acceso a los mismos, se han visto afectados por los medios audiovisuales. Sin embargo, dado que la información estadística puede quedar desfasada antes de editarse, un experto danés, el Profesor Ove Billmann, ha sugerido que los autores deben dejar esta información para las NTICs y «concentrarse en el intento de desarrollar en el alumnado imágenes del lugar y del país, y de las relaciones, conflictos y evoluciones regionales y globales». (13) Entre otras obras de ayuda producidas por el CDCC para ayudar a la planificación, enseñanza y evaluación del programa de Geografía se incluye un glosario de términos geográficos frecuentes, edi-

tado en seis idiomas. También se produjo un estudio de los programas de Geografía en la escuela secundaria, coordinado por J. W. Morris, dentro de la serie Estudios de Planes de Estudios Europeos. (14)

Durante la década de 1960 el CDCC también comenzó una estrategia para la recopilación y difusión de información precisa, que hoy en día sigue siendo una prioridad en su política educativa. En 1965 el Comité de Ministros aprobó una resolución a favor de la creación de centros nacionales de información y documentación. Poco después se abrió el Centro de Información y Documentación para la Geografía de los Países Bajos (IDG), en Utrecht, y se designó al Instituto Internacional de Libros Escolares en Braunschweig como sede para el intercambio de información sobre libros de texto de Historia y Geografía. Estas instituciones complementan el trabajo de diferentes organizaciones nacionales establecidas a nivel oficial o gubernamental, o de organismos privados como La Maison de la Geographie en Montpellier, Francia. No se puede medir el impacto de una institución como el IDG solamente por el número de solicitudes de información recibidas. Los ejemplos de material editado en los Países Bajos muestran que la disponibilidad de información libre de errores puede mejorar sensiblemente las percepciones del alumnado. No obstante, la revisión de material editado es un trabajo continuo. Los atlas escolares son mucho mejores a nivel técnico que anteriormente, pero las editoriales deben recordar que para satisfacer las demandas del siglo XXI necesitan cubrir temas europeos —comunicaciones, comercio, turismo, características culturales— además de los países individuales, para ilustrar la interacción entre estados. Esta preocupación por asegurar que los datos libres de errores estuvieran disponibles para el profesorado llevó al CDCC y al IDG a patrocinar el Simposio de Utrecht sobre Información y Documentación Geográfica sobre Países Europeos. Este simposio significó una oportunidad para evaluar los progresos en la cuestión de transmisión de datos y también para revisar —en el ámbito europeo más que en el nacional— los efectos en la enseñanza de Geografía de los cambios de la década anterior, de las NTICs y, sobre todo, de las implicaciones de establecer una dimensión europea en el plan de estudios.

Este simposio podría considerarse como un punto de referencia en la enseñanza de Geografía. Se llegó a acuerdos sobre el uso de NTICs y sobre las necesidades de capacitación del profesorado ante el reto de una Europa integrada. También se recomendó la realización de una guía de fuentes de información sobre la geografía de países europeos, de una encuesta sobre la enseñanza de Geografía y de una nueva obra para reemplazar a la de E. C. Marchant. De las tres áreas generales de debate en el orden del día, la representación de la geografía de los países europeos en los libros de texto de diferentes sistemas escolares fue, quizás, la cuestión con un efecto más directo en los planes de estudios. Las personas participantes intercambiaron información sobre lo que se enseñaba y lo que todavía se omitía, sobre las mejoras en los programas, en los libros de texto y en los atlas, y sobre las áreas a las que debía darse más importancia en el contexto de cambio social, político y económico que empezó a comienzos de la década de 1990. También discutieron sobre los requisitos de la Unión Europea y el Consejo de Europa en relación con la dimensión europea. Sus deliberaciones dieron lugar a la producción de directrices para dos cuestiones importantes: en primer lugar, la definición de objetivos en la enseñanza de Geografía en la siguiente década y, en segundo lugar, unas sugerencias para el contenido adecuado de un plan de estudios europeo. La mayor parte de sus conclusiones y propuestas siguen siendo válidas hoy en día.

LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA Y UN PLAN DE ESTUDIOS EUROPEO

Para jugar un papel importante en una educación europea, la Geografía debe responder a ciertas realidades. La primera es la complejidad de Europa como entorno físico y humano. El alumnado tiene que saber que existen diferentes agrupaciones políticas con diferentes características. Y, por ejemplo, el hecho de que Rusia se extienda más allá de los confines tradicionales de Europa y sus vínculos con los países de la antigua URSS afectan a su naturaleza política y social. La segunda, en parte contradictoria con la anterior, consiste en el desmantelamiento de barreras socioeconómicas en un mapa político que se va haciendo cada vez más uniforme con el proceso de ampliación de la Unión Europea. Los efec-

tos de la integración son mucho más que un asunto geográfico. Ya existen economías a gran escala y una mayor competencia entre grandes corporaciones y empresas nacionales. En este contexto es aún más importante que la juventud conozca los modelos geográficos subyacentes y que esté bien informada sobre otros países, antes de entrar en la educación superior y en el mercado laboral.

En el pasado, los procesos de cambio y la competencia económica con demasiada frecuencia llevaron a los países europeos a la guerra. La principal lección aprendida a partir de 1945 consiste en que la cooperación europea puede -y debe- superar la competencia desmembradora. Los estudiantes necesitan comprender el reto del cambio y desarrollar una aptitud para la cooperación con otros europeos para resolver problemas en común. Esto implica el desarrollo de un entendimiento empático con otras personas, sobre todo con aquellas cuyo modo de vida tiene raíces en orígenes culturales diferentes. Es cuestión de apreciar tanto los elementos culturales comunes como la rica diversidad de culturas, de manera que se acaben eliminando la parcialidad y el pensamiento estereotipado, y se conserve la identidad cultural en la Nueva Europa. La Geografía representa una herramienta fundamental en este proceso. Como observó el director del IDG: «La información geográfica sólida resulta indispensable para la creación y difusión de “visiones” satisfactorias de los países europeos, ya que la geografía suministra el marco en el que se realizan numerosas actividades económicas, sociales y culturales». (15)

Al mismo tiempo, la enseñanza de Geografía —como la de Historia— debe evitar la tendencia a caer en el eurocentrismo. En el pasado, las editoriales de atlas cayeron en este error. Una editorial holandesa ha instado a conseguir un equilibrio mejor, partiendo de los atlas desarrollados en Bélgica, Suiza, Dinamarca, Finlandia y los Países Bajos, donde los mapas de Europa constituyen un 30% de su contenido. (16) En un futuro los mapas del mundo deben ilustrar diferentes distribuciones de tierra y proyecciones no necesariamente centradas en Europa. El contexto global debería subrayar la interdependencia de los países, base de las relaciones entre Europa y el resto del mundo. En opinión de gran parte del profesorado europeo, la Geografía es la mejor asignatura para abordar cuestiones internacionales en el aula y, por tanto, es la más idónea para promover el entendimiento internacional.

Finalmente, la Geografía tiene que ver con el desarrollo de habilidades. Además de las habilidades afectivas, como la tolerancia o la empatía, el alumnado debe adquirir y aplicar una amplia gama de habilidades cognitivas —análisis, evaluación, clasificación y síntesis, aplicación de conceptos y teorías— y las habilidades prácticas y participativas asociadas con la realización de trabajos de campo en un entorno europeo diferente. Aunque el profesorado de Geografía ha sido pionero en el aprovechamiento de excursiones, viajes, intercambios y otros medios de aprendizaje activo, admite actualmente las grandes posibilidades ofrecidas por los nuevos medios electrónicos y vídeos interactivos para establecer contactos y desarrollar proyectos comunes entre el alumnado de diferentes centros. En algunos casos, como el Proyecto de Estudios Europeos de Irlanda y Gran Bretaña, el objetivo consiste en facilitar oportunidades —a grupos, aulas e individuos del alumnado— para el trabajo en colaboración sobre Historia y Geografía, combinando el uso del correo electrónico con contactos residenciales. Este tipo de proyecto se centra en la capacitación del alumnado en las habilidades requeridas por las tecnologías de la información. (17)

Los objetivos de la enseñanza de Geografía europea siguen los requisitos convencionales del aprendizaje, la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. El contenido de los programas debe reflejar los objetivos generales que se han identificado, teniendo en cuenta la edad y la capacidad del alumnado. Para el alumnado más joven de la educación secundaria puede resultar más adecuado centrarse en las habilidades afectivas para crear una base de interés en —y una preocupación por— las cuestiones humanas, mientras que para el alumnado mayor (16-19 años) el programa probablemente se enfocará más en la cambiante estructura económica y política con un énfasis en la solución de problemas y en lo que un experto holandés ha llamado «conocimientos prácticos y pertinentes que ayudan a los estudiantes a desenvolverse como ciudadanos europeos». (18) En términos prácticos, se dividen las metas en objetivos específicos seleccionados según niveles de conocimiento adecuados para cada edad y franja de capacidad. La forma en que

se lleven a cabo estos objetivos depende de las autoridades nacionales, aunque se puede observar una creciente internacionalización de los planes de estudios. También existe en la Conferencia Europea Permanente una representación de los intereses de las Asociaciones de Profesores y Profesoras de Geografía, comprometida con un intercambio efectivo y regular de información entre el profesorado europeo de Geografía, que puede contribuir a una mayor estandarización de programas.

Sin embargo, dado que la inclusión de información completa sobre la geografía de todos los países europeos es un objetivo inalcanzable, la elección del contenido es muy importante y ha recibido un impulso en la creciente presión para definir la dimensión europea. Un grupo representativo de profesores y profesoras bilingües ha pedido a sus colegas que reflexionen sobre ciertas cuestiones: ¿Hasta qué punto la Geografía, por ejemplo, refleja la diversidad a una escala nacional/regional o una uniformidad e identidad en Europa? ¿Hasta qué punto presenta soluciones europeas comunes para problemas primordiales regionales o globales? ¿Hasta dónde incide en la necesidad de encontrar soluciones particulares en una región específica? ¿Cómo subraya esta materia el patrimonio europeo y los vínculos en común, y cómo contribuye a una comprensión mutua? ¿Hasta qué punto refleja las aspiraciones y los problemas de los países en vías de desarrollo y hace hincapié en la necesidad de una colaboración más estrecha entre Europa y el mundo exterior en pro del desarrollo? ¿Cómo trata la Geografía los problemas y cuestiones socioeconómicos contemporáneos que afrontan diferentes países europeos, así como la búsqueda de soluciones mediante esfuerzos cooperativos? (19) Las preguntas representan una forma de definir prioridades y en este caso señalan ciertos conceptos: la unidad, la diversidad, el regionalismo, el cambio, el patrimonio, modelos, procesos, cooperación e interdependencia. Estos conceptos no son exclusivos de la Geografía y todos pueden enseñarse en un marco interdisciplinar (ver Tabla 3), pero la Geografía puede darles contenido mediante temas pertinentes (con sus estudios de casos). Los temas tienen la ventaja de su adaptabilidad a diferentes niveles de un programa de estudios en espiral. Así, el tema de la energía puede estudiarse como una cuestión local, regional o nacional o como un problema paneuropeo, utilizando una progresión de habilidades.

En la práctica, los planes de estudios europeos ya incluyen un núcleo de temas geográficos con una dimensión europea. Entre los más comunes se encuentran:

- La urbanización (estructuras, funciones y problemas de los barrios degradados; por ejemplo, París, Hamburgo, Glasgow).
- La industrialización (modelos de producción, localización, cambio, industrias específicas, empleo, desempleo y post-industrialización; por ejemplo, el Ruhr).
- El uso del suelo (recuperación y desarrollo de marismas litorales; como Scheldt-Rin, Delta del Ródano, Veneto).
- La agricultura (tipos, producción, cambios; por ejemplo la Política Agraria Común de la UE).
- Los cambios en la población (migración, como la de los Gastarbeiter en Alemania, comunidades multiculturales, como Suiza, Francia, Reino Unido, Rusia).
- La energía (formas y usos; en Francia, Reino Unido, Noruega, Polonia, Rusia...).
- El comercio (localización de puertos, por ejemplo, los países del Benelux).
- El transporte/la comunicación (cruce de caminos de Flandes, el Báltico, el Danubio).
- El medio ambiente (el Rin, Mar del Norte, Mar Negro, lluvia ácida en Noruega, Proyecto de la Bahía Dalián, Turquía).

Ésta no constituye una lista definitiva, sino que representa una muestra de los debates entre el profesorado. Ya que es una práctica común usar estudios de casos, se debe animar al profesorado a ubicar sus ejemplos en un contexto europeo y resaltar una escala más amplia de la dimensión europea. Al mismo tiempo se debe prestar mucha atención para contrarrestar los estereotipos.

Tabla 3. El enfoque interdisciplinar: resumen del contenido sugerido para desarrollar conceptos y temas claves.

Europa: la dimensión espacial	Europa: la dimensión temporal	Europa: la dimensión cultural y social
Concepto clave: la diversidad		
<p>Temas</p> <p>Variación de modelos regionales, nacionales y locales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Medio ambiente físico Clima Localización, tipo y extensión de recursos naturales Uso de recursos Asentamientos humanos rurales/urbanos Entornos artificiales 	<p>Temas</p> <p>Patrimonio político diverso en:</p> <ul style="list-style-type: none"> Teoría política Formas y prácticas: desde el individualismo extremo hasta el colectivismo (control central del Estado) <p>Herencia de rivalidad histórica y conflictos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Autoridades europeas versus estados soberanos Relaciones extraeuropeas <p>Tradicón de cismas doctrinales, sociales y culturales entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cristiandad Romana Occidental Cristiandad Ortodoxa Oriental Protestantismo moderno Otras minorías religiosas 	<p>Temas</p> <p>Variaciones en modelos sociales y experiencias:</p> <ul style="list-style-type: none"> Riqueza/pobreza Clases y sistemas de estatus Minorías étnicas Comunidades multiculturales Costumbres y tradiciones populares Idioma Religión
Concepto clave: la unidad		
<p>Temas</p> <p>Experiencia de cooperación a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sistemas económicos o acuerdos, como Zollverein, Unión Europea Comunicaciones naturales y artificiales: ríos, canales, ferrocarriles, barcos, aviación Economía del consumidor Tecnología avanzada, sistemas de defensa 	<p>Temas</p> <p>Patrimonio compartido de:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ética cristiana-moralidad pública/privada Expansión colonial/imperial Relaciones internacionales: experimentos en equilibrios de poder, cooperación/diplomacia Movimientos transnacionales y logros intelectuales, culturales y artísticos 	<p>Temas</p> <p>Cooperación/integración entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> Gobiernos; por ejemplo, la Unión Europea Creciente uniformidad de estilos de vida entre personas europeas de riqueza y estatus comparables Efecto de nivelación de la sociedad de consumo, patrones de comportamiento Sistemas democráticos Impacto de la cultura de la juventud
Concepto clave: el cambio		
<p>Temas</p> <p>Desarrollo en el siglo XX en:</p> <ul style="list-style-type: none"> Medio ambiente Estructuras comerciales Modelos de industria Comunicaciones Formas de energía Uso de suelos Modelos de empleo Clima: efecto invernadero Fronteras 	<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> Las revoluciones industriales y agrarias de los siglos XVIII y XIX Evolución de las ideas científicas y el desarrollo del pensamiento racional Desarrollo de estados soberanos-nacionalismo de los siglos XIX y XX Repliegue del colonialismo en la posguerra Resurgimiento del separatismo social y político Papel cambiante de las iglesias cristianas/la ética en la política europea 	<p>Temas</p> <ul style="list-style-type: none"> Transformación de la sociedad rural en sociedad industrial con estructura de clases Transformación de actitudes sociales y religiosas: papel de la mujer; la infancia; la familia Crecimiento de la tolerancia, derechos humanos y valores Declive de la religión organizada: moralidad cristiana tradicional Nacimiento del materialismo y secularismo Desarrollo de una sociedad multicultural debido a las migraciones

En la búsqueda de nuevos enfoques, una parte del profesorado de Geografía puede responder a la idea de hacerla «creativa» y traer al aula algunas consideraciones sobre los escenarios del futuro. (20) Otra parte cree que la futurología es demasiado esotérica y que para responder a las preocupaciones cambiantes de la sociedad europea la solución pasa por extender el enfoque temático desde los temas convencionales. Preferirían un tratamiento más sistemático de temas, como el de las fronteras y relaciones políticas en proceso de cambio (por ejemplo, en Irlanda del Norte o Berlín); el de la dicotomía centro/periferia (como Milán y el Mezzogiorno); la energía nuclear (Francia; la herencia de Chernobil); ocio/turismo, turismo alternativo, turismo cultural (por ejemplo, la costa mediterránea; Languedoc; geomorfología glacial y deporte en los Alpes; el caserío danés; la taberna griega; la pensión austríaca; alquiler de habitaciones en los puertos pesqueros de Polonia; rutas culturales europeas y los circuitos del habitat rural en las Ardenas, Eifel, la Lorena francesa, Luxemburgo, el Mosela y el Sarre). Los temas de contaminación y conservación ya son conocidos y la ecología se ha convertido en una cuestión dominante en la enseñanza de geografía desde la década de 1990.

En resumen, el plan de estudios de Geografía para el siglo XXI debería centrarse en «las realidades, los problemas y las oportunidades ofrecidas por la “Nueva Europa”». (21) A comienzos del siglo XXI, esta nueva Europa está representada sobre todo por la ampliación de la Unión Europea, una vez superados los últimos problemas de adhesión por parte de la mayoría de los países del viejo Pacto de Varsovia. El cambio vertiginoso en los últimos catorce años ha obligado a las editoriales de atlas y libros de texto de Geografía a volver a escribir totalmente su material. Se ha dejado muy atrás la situación anterior a la caída del Muro de Berlín, cuando la representación de Europa en tres bloques —el Oriental comunista, la Comunidad Europea y “el resto”—, como observó un especialista español en el Simposio de Utrecht, «no representa un marco adecuado para el estudio». (22) Por otro lado, existe la necesidad de tomar en cuenta la geografía física, humana y económica de los estados miembros de la Unión Europea para entender la geografía cambiante de la integración. El papel de la Geografía en la información del alumnado sobre procesos políticos quizás se haya subestimado en el pasado, pero ahora se reconoce que la «Geografía puede jugar un papel importante en la educación política de la juventud». Los temas de la unidad europea, la cooperación y la democracia en Europa forman parte del trabajo del profesorado de Geografía porque «la integración de Europa estará mejor servida por la información sobre las realidades de la Europa contemporánea que por una nostalgia por las imágenes del pasado». (23) El profesorado puede necesitar ayuda para ajustarse a la noción de que debe tratar ideas políticas. Existen experiencias de educación cívica, sobre todo en Suecia, (24) que muestran la importancia de la Geografía en la formación ciudadana.

A pesar del resurgimiento del interés en la Geografía humana, en los libros de texto se han descuidado los aspectos culturales de la vida en Europa. Algunos temas socioculturales (deportes, fiestas, comida, vida familiar) tienen su lugar en la enseñanza multidisciplinar o interdisciplinar en la educación primaria o en los primeros años de la secundaria. Pero se podrían aprovechar mejor los diversos patrones sociales, religiosos, étnicos y lingüísticos en Europa y el patrimonio cultural a través de la Geografía histórica en los últimos años de secundaria. Además, la iniciativa sobre rutas culturales europeas del Consejo de Europa reserva un papel especial para la Geografía y subraya su atractivo para la gente joven como una materia que salva las barreras entre teoría y práctica a través de actividades extraescolares. El Consejo de Europa, con un enfoque basado en la conciencia europea, defiende que la preparación para la vida en un mundo interdependiente requiere asignaturas como la Geografía para presentar temas europeos, en su caso dentro de un contexto global. Para ilustrar el concepto de cooperación internacional, el Consejo de Europa ha sugerido ciertos temas geográficos, tales como el mejor uso de energía y recursos naturales (por ejemplo, petróleo y agua), las cambiantes necesidades en los campos de las comunicaciones y el comercio (por ejemplo, Europa y los estados de la zona del Pacífico), las relaciones con los países en vías de desarrollo (el diálogo Norte-Sur), el impacto de las migraciones en la población (políticas interculturales), y la preservación del equilibrio ecológico. Este último tema, que es tanto un problema como una oportunidad para la Europa contemporánea, es muy pertinente para el plan de estudios de Geografía. De hecho, en muchas escuelas la Geografía se ha convertido en un sinónimo de Educación Ambiental.

EDUCACIÓN AMBIENTAL: UN ACERCAMIENTO MULTIDISCIPLINAR A LA EUROPA ESPACIAL

El paisaje europeo es esencialmente artificial. Muchas características de nuestro entorno, así como muchos de sus problemas, se crearon en el siglo XX; siguiendo las palabras de Gro Harlem Brundtland, las batallas ambientales más importantes se están llevando a cabo en nuestros tiempos y es imperativo que no se pierdan. (25) Una de estas «batallas» busca asegurar que los gobiernos europeos pongan en práctica plenamente las resoluciones internacionales de incorporar una dimensión ambiental en la educación. Durante tres décadas las organizaciones internacionales más importantes han insistido en la inclusión de la sensibilización y cuidado ambientales en el plan de estudios. El Comité de Ministros del Consejo de Europa aprobó una resolución en 1971 a favor de la introducción de los principios de conservación de la naturaleza y la ecología en las escuelas primarias y secundarias. Posteriormente se emitió una serie de declaraciones importantes en apoyo a la educación ambiental por parte de la UNESCO y la (entonces) Comunidad Europea y, según la opinión de una responsable de editoriales: «no existe ninguna razón por la que una educación “cuidadosa con el planeta” obligatoria no pueda estar presente en el plan de estudios de cada escuela de Europa antes de 1992». (26)

La ONU reconoce que la explotación y la contaminación del medio ambiente y la destrucción de ecosistemas representan un problema global. Para los países industrializados de Europa, donde se originaron muchos de estos procesos, resulta evidente la urgencia y la responsabilidad de tomar medidas. Una solución se encuentra en la aprobación de acuerdos internacionales, como los Protocolos de Kioto sobre la reducción de los gases que producen el efecto invernadero. Otra es la adopción de estrategias específicas para reformar la Política Agraria Común, mediante la promoción de «zonas ambientalmente sensibles» o la agricultura orgánica, dado que la importancia de la agricultura para la naturaleza y el medio ambiente sigue aumentando a pesar del declive de su peso económico y social. A largo plazo, es igualmente importante inducir a la sociedad a adoptar actitudes positivas y patrones de comportamiento, tanto de grupo como personales, que aseguren la renovación y protección del paisaje, la fauna y flora y otros recursos naturales de Europa. En este ámbito, la educación de la juventud, tanto a nivel de la educación primaria como de la secundaria, juega un papel indispensable.

Durante la década de 1970, y formando parte de una tendencia mundial, se establecieron Estudios Ambientales en los planes de estudios de muchos países europeos. El Programa Internacional de Educación Ambiental (IEEP, por sus siglas en inglés), presentado en 1975 por la UNESCO y el UNEP (Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente), involucró a más de 200.000 alumnos y alumnas de más de 130 países. El IEEP desarrolló más de treinta proyectos piloto, incluyendo estudios piloto sobre metodología para la Educación Ambiental (EA) para escuelas secundarias en Francia y Ucrania, sobre programas de educación ambiental urbana en el Reino Unido, sobre programas de EA globales para todos los niveles escolares en (la entonces) Checoslovaquia, y sobre la incorporación de una dimensión ambiental en la enseñanza de Biología y Geografía en Polonia y Portugal. Posteriormente, dos informes de Naciones Unidas —por el UNEP y por la Comisión Brundtland sobre ecología global— reafirmaron el papel fundamental de la EA. En el contexto específicamente europeo, la resolución número 2 de la Cuarta Conferencia de Ministros Europeos de Educación, organizada por la UNESCO en 1988, se dedicó en su totalidad al desarrollo de la EA en toda Europa. En su seguimiento, el IEEP promovió más seminarios y simposios y la UNESCO hizo de la EA una de sus prioridades más importantes.

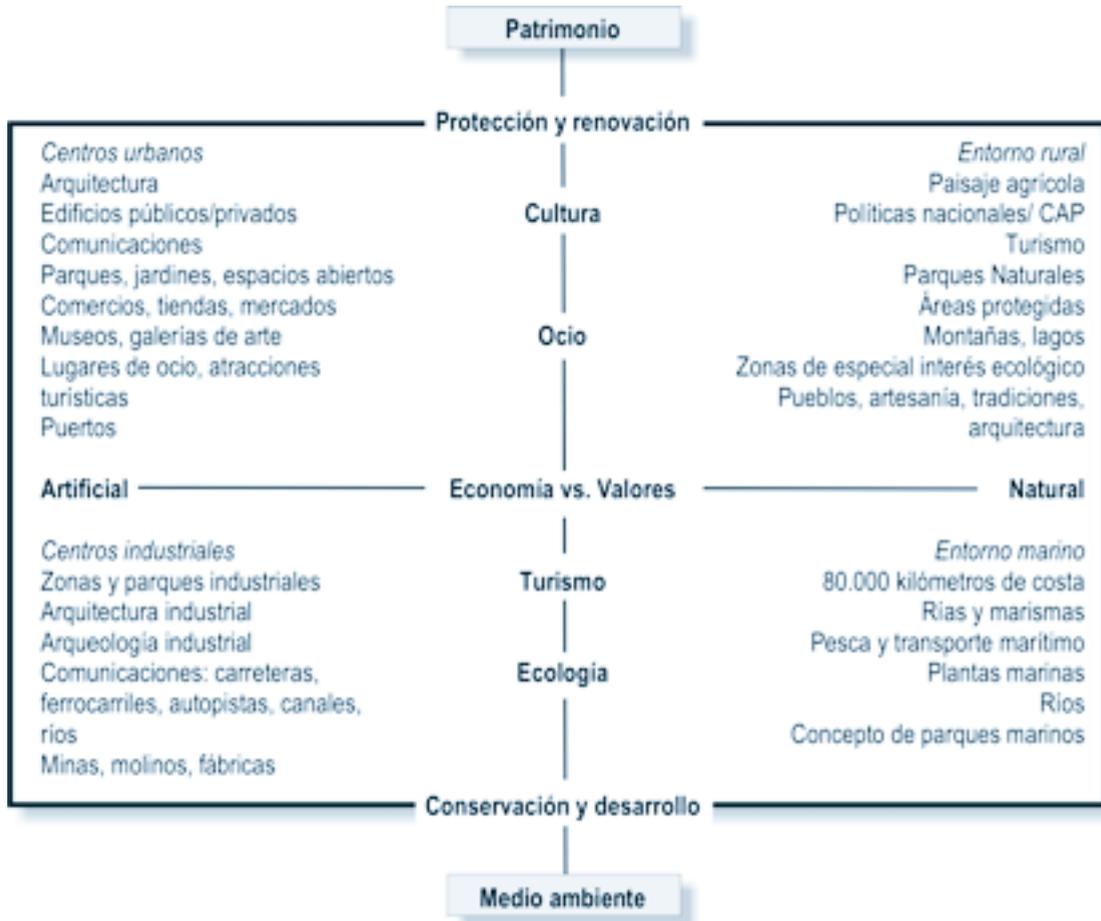
Para apoyar estos procesos, la Comunidad —y posteriormente la Unión Europea— empezó una serie de Programas de Acción en Materia de Medio Ambiente, el último de los cuales cubre el periodo 2001-2010. En el ámbito educativo la UE da prioridad a la promoción de la educación en cuestiones de medio ambiente para todas las edades. Aunque la Comisión Europea reconoce que la labor de educación es fundamentalmente responsabilidad de cada estado miembro, los anima a incluir elementos ambientales en sus programas de estudios.

Las estrategias del Consejo de Europa están en la misma línea que las de la Unión Europea. Una de las nueve áreas de actividad del Consejo es la del Patrimonio y Medio Ambiente Europeos. La vinculación de estos dos conceptos permite un enfoque global para salvaguardar el «espacio» de Europa para el futuro. En términos de políticas, el binomio patrimonio/medio ambiente implica la relación entre ecología, cultura, valores, economía y turismo, mientras las implicaciones educativas se extienden a lo largo del plan de estudios, desde las Ciencias Naturales hasta la arqueología industrial (ver Figura 4). La Campaña para un Renacimiento Urbano, organizada por el Consejo, examinó los aspectos culturales, sociales y medioambientales de las políticas urbanas, lo que permitió adoptar estrategias para la conservación y el uso de los espacios abiertos. Se pueden observar ejemplos de buenas prácticas en Estrasburgo, la capital «verde» de Europa occidental, y en los alrededores del Monte Vitosha y de la capital búlgara, Sofía. (27) Una preocupación por las zonas rurales perjudicadas por los procesos de cambio llevó al Consejo a realizar la Campaña Europea para el Campo, que coincidió con el Año Europeo del Medio Ambiente organizado por la Comisión Europea. Muchos factores han contribuido a los problemas de las comunidades rurales, dos de los más importantes son la sobreproducción y la necesidad de diversificar, pero las zonas retrasadas y en declive han experimentado tensiones distintas de las que padecen las sometidas a un desarrollo intensivo. La Turquía rural, por ejemplo, es una zona muy poblada, pero hacen falta infraestructuras y servicios; el campo escocés tiene mejores servicios pero sufre despoblación; al mismo tiempo, las zonas rurales de Inglaterra intentan aguantar las presiones de la población y la urbanización. La Campaña Europea tenía como objetivo preparar a la población rural europea para el siglo XXI mediante la identificación de problemas, la anticipación de soluciones y la participación de la juventud en el debate. (28) Los problemas con las «vacas locas» y la fiebre aftosa en el Reino Unido, la crisis del PER en España y las dificultades para conseguir una reforma del PAC muestran que la campaña no ha tenido todo el éxito esperado.

En el fondo de las políticas de la Unión Europea y del Consejo de Europa está la creencia de que su meta educativa principal debe ser «el desarrollo de una sensibilidad ambiental en la juventud». Aunque la EA debe continuar a lo largo de la vida, es necesario que la juventud aprenda en la escuela que el medio ambiente europeo ofrece un capital natural muy importante que tiene que salvaguardarse y gestionarse de forma racional. También debe aprender que todos los aspectos del medio ambiente —tierra y mar, aire y agua, ciudad y campo, flora y fauna— constituyen nuestro patrimonio común. Por lo tanto, la cuestión de actitudes se muestra como el área fundamental de la EA. Entre las contribuciones más valiosas que puede realizar la escuela primaria en la educación de la niñez europea, está el despertar la curiosidad hacia la naturaleza y su entorno y un acercamiento positivo y respetuoso al mundo natural. Sin estos fundamentos se vuelve mucho más difícil la tarea del profesorado de secundaria de transmitir áreas complejas de conocimientos y facilitar que el alumnado mayor comprenda una amplia gama de problemas naturales, científicos, tecnológicos, legales y humanos relacionados con el medio ambiente, además de sus posibles soluciones. Finalmente, está claro que la preservación del medio ambiente europeo, la protección de la salud humana y la conservación del equilibrio ecológico depende de las actitudes constructivas y del comportamiento responsable de aquellas personas que pronto serán adultas...

La diversidad de material cubierto por la EA muestra que ésta no constituye una disciplina separada, sino un amplio campo de estudio que implica la interacción entre los seres humanos y su entorno. Su enseñanza es practicable sólo en un contexto multidisciplinar, como estableció el Comité de Ministros del Consejo de Europa, ¡hace tres décadas! (29) Los enfoques multidisciplinarios o interdisciplinarios, con la organización de contenidos alrededor de conceptos, temas y casos fueron ampliamente debatidos en la década de 1970, pero también es posible incorporar las áreas pertinentes de ecología en varias disciplinas separadas, dando a cada materia una dimensión ambiental. Sea cual sea la estrategia que encaja en el sistema local o nacional, el profesorado de Geografía desempeñará un papel central en la EA, bien como especialistas «del núcleo» en un programa de estudio de las ciencias sociales o bien como coordinadores con la tarea de transversalizar conocimientos y habilidades en todo el plan de estudios. El Consejo de Europa ha señalado diversas áreas de contenido donde la Geografía puede contribuir al plan de estudios medioambientales: temas como la formación y evolución de los terrenos, el impacto humano en el paisaje rural y urbano, las técnicas de desarrollo, los recursos naturales y la planificación. También sugiere que la Geografía pueda asumir temas científicos como la contaminación y el ciclo

Figura 4. El binomio patrimonio-medio ambiente



del agua. Lo que resulta claro es que Geografía y EA son áreas compatibles y en algunas escuelas se han tratado de forma intercambiable. Sin embargo, la opinión dominante es que la EA puede enriquecerse mediante la contribución de una amplia gama de materias y enfoques. La sensibilidad medioambiental requiere un contacto regular con jardines botánicos, parques naturales, museos convencionales y al aire libre y parques zoológicos. Una dimensión ambiental debería incorporarse tanto a las actividades extraescolares como a las del plan de estudios formal (ver Figura 4).

LA CONTRIBUCIÓN DE OTRAS DISCIPLINAS DE LAS CIENCIAS NATURALES Y HUMANAS

La resolución del Consejo de Europa de 1971 sobre la conservación de la naturaleza dejó claro que, al nivel de la escuela secundaria, las ciencias naturales podrían hacer una contribución importante a la explicación de cuestiones medioambientales. Algunos temas pueden cubrirse de forma adecuada en Geografía, sobre todo con el alumnado más joven, pero el cambio de esta materia hacia un mayor énfasis en consideraciones humanas y sociales y un aumento en la complejidad y volumen de los conocimientos debido a avances científicos y tecnológicos, hará que el alumnado necesite una base de estudios científicos si se quiere que lleguen a entender cuestiones medioambientales.

En el caso de Biología, la resolución de 1971 incluye una lista de contenidos propuestos, con principios básicos de la ecología (la interdependencia de seres vivos y el medio ambiente físico; cadenas tróficas; flujos de energía; cambios de poblaciones; equilibrios naturales y sus dinámicas; secuencias, climas, ecosistemas); el efecto humano en la distribución de las especies; la importancia de proteger los recursos genéticos; el significado y la importancia de las reservas naturales y otras zonas protegidas; y los efectos de pesticidas y otros contaminantes en el equilibrio natural. La Química puede contribuir con conocimientos sobre síntesis y descomposición; el proceso de síntesis de la clorofila; el papel de pesticidas y nitratos; la contaminación de los suelos; la contaminación del aire por humo y azufre; la contaminación del agua dulce por fenoles y detergentes; la contaminación del agua del mar y de la vida marina por escapes de petróleo. Junto con la Biología y la Química, la Física permite comprender el ciclo del agua y muchos tipos de contaminación que afectan al Mar del Norte, al Mar de Irlanda y a parte del Mediterráneo, entre otros casos. La Física también puede explicar el impacto de la radiación, la radioactividad y la producción y recogida de residuos radioactivos, principios de gran importancia para los países europeos en la actualidad.

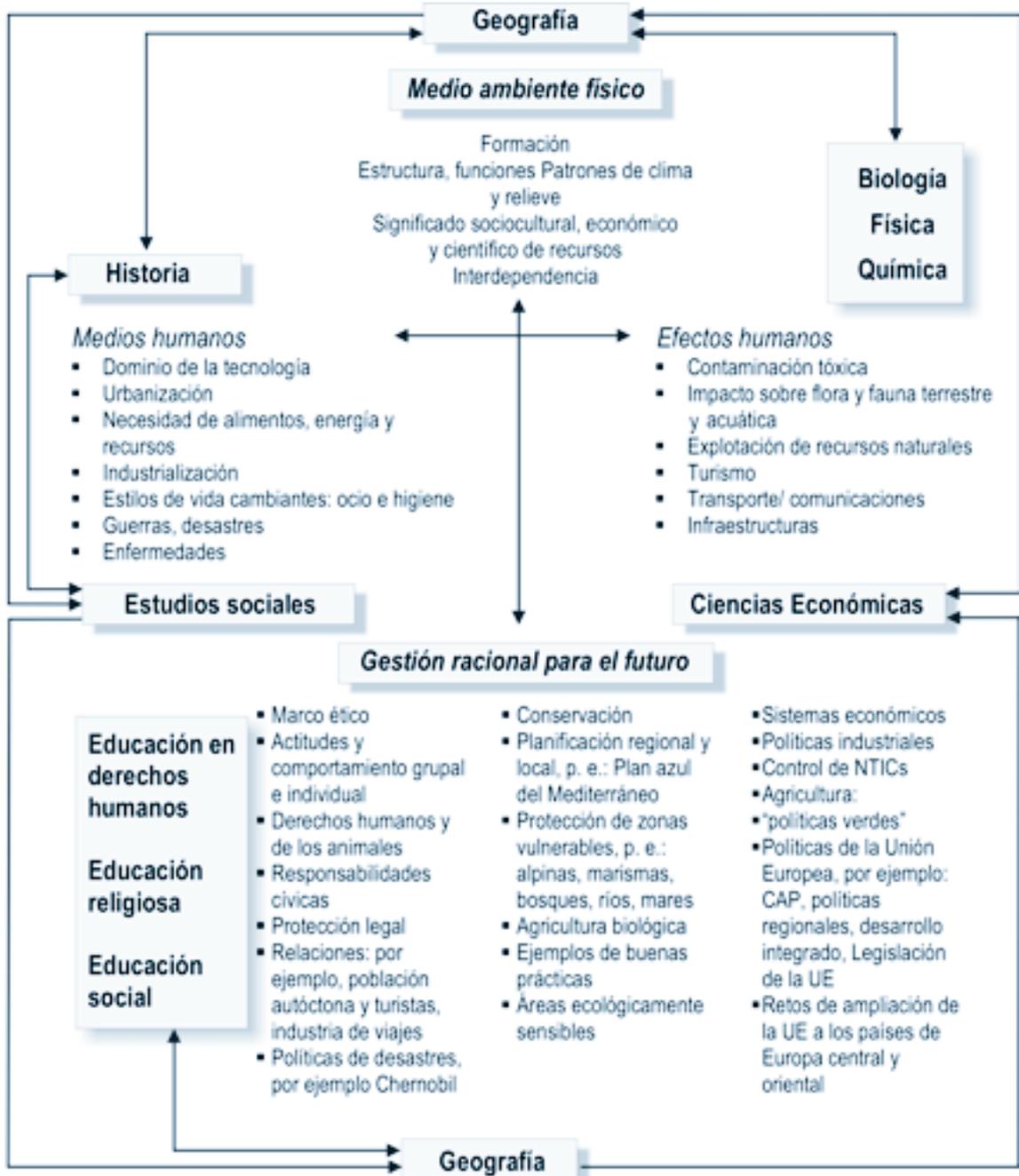
Tanto el Consejo de Europa como la Unión Europea reconocen la importancia de las Ciencias Económicas, si bien admiten que sigue siendo una materia minoritaria, aunque elementos de esta disciplina se enseñan en cursos generales de ciencias sociales. Desde la década de 1960, cuando se estableció la materia en los planes de estudios para los últimos años de secundaria, estas organizaciones ejercieron presiones para que se enseñara más sobre las estructuras económicas de Europa, con menos énfasis en la teoría económica en general. En una encuesta del CDCC en 1972, se argumentó que:

Europa sólo puede mantener su nivel de vida si mantiene su cuota del mercado mundial, si promueve la innovación, si gestiona sus recursos económicos mejor que sus rivales. No existe mejor forma de conseguir estos objetivos que la expansión de la pericia europea mediante la incorporación de estudios económicos en los niveles apropiados de sus sistemas educativos. (30)

En la década de 1970 los observadores más progresistas abogaron por el estudio obligatorio de la economía de Europa occidental, que formaba una entidad económica distinta y sustancial debido a la expansión del Mercado Común. La década fue marcada por una serie de importantes iniciativas intereuropeas en diferentes estados de la UE en el campo de la educación en Económicas para el alumnado de más edad. (31) Sin embargo, la aparición de las economías del Pacífico en los años ochenta y los acontecimientos de 1989 cambiaron las perspectivas anteriores. En la última década, la introducción del Mercado Europeo Único, la reunificación de Alemania, la introducción del euro y el proceso de ampliación de la Unión Europea han confirmado la importancia de enseñar los fundamentos de las ciencias económicas en un contexto europeo. Desde 1988 la Comisión Europea ha recomendado que sus estados miembros introduzcan una dimensión europea en el plan de estudios para Económicas. (32) Además existe la opinión (que ha dado origen a una nueva forma de estudios —la de la Educación para el Desarrollo—) de que se debe prestar igual atención a la creciente interdependencia económica entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo.

Para terminar, volvemos a nuestro punto de inicio: las implicaciones económicas del medio ambiente europeo. Cuando se discute sobre los problemas a los que se enfrenta la Europa rural y urbana, a menudo deben valorarse los factores económicos y de pragmatismo comercial frente a consideraciones ecológicas o estéticas. También deben contraponerse factores económicos actuales al legado histórico (ver Figura 5). Como se observó en el capítulo anterior, la Historia a menudo se convierte en el socio natural de la Geografía en el estudio del entorno rural y urbano. Al creciente dominio del ser humano sobre la naturaleza, desde los tiempos prehistóricos hasta la sociedad de hoy, debe contraponerse la capacidad humana de alterar el equilibrio del medio ambiente a través de las migraciones, la guerra, las epidemias y la explotación y el expolio de los recursos naturales. Parte del profesorado de Geografía se da cuenta de la necesidad de extender los parámetros de su materia para incluir las técnicas y contenidos de la geografía histórica, la arqueología industrial, la arquitectura autóctona y la etnología. La Sociología también tiene un papel que jugar en los cursos medioambientales

Figura 5. El medio ambiente y el plan de estudios



porque su cobertura de estructuras sociales y problemas humanos es una materia pertinente para el desarrollo urbano y rural. Educación cívica, educación en derechos humanos, educación personal y educación social pueden contribuir de igual manera a las consecuencias éticas y de comportamientos que surgen del estudio del medio ambiente europeo, y se debatirán algunos de estos elementos más adelante. La conclusión general se resume en que la dimensión espacial de Europa se atiende mejor con una organización flexible del plan de estudios, que se aprovecha de los vínculos conceptuales entre áreas de contenidos o disciplinas, en lugar de depender del contenido de una o dos materias. Para ilustrar este punto, uno de los mejores ejemplos es un proyecto piloto para un centenar de alumnos y alumnas de Alemania, Francia, los Países Bajos y Suiza sobre el tema de «Un Rin sin fronteras». El grupo multilingüe viajó desde Rotterdam hasta Estrasburgo, participando en talleres sobre arquitectura, escritura y comunicación, etnología, vida rural y economía. (33) Este tipo de modelo de acercamiento a la educación sobre el medio ambiente y el patrimonio merece una atención más global.

GEOGRAFÍA Y DIMENSIÓN EUROPEA: RESUMEN DE PRINCIPIOS PARA PROMOVER LA CONCIENCIA EUROPEA A TRAVÉS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA

Conocimientos

1. Desarrollar el conocimiento y la comprensión del alumnado sobre la localización, configuración y diversidad de entornos físicos y humanos en Europa
2. Desarrollar la comprensión del alumnado de los valores y otras cuestiones pertinentes para la protección del medio ambiente europeo
3. Promover la comprensión de los efectos de la integración europea en las economías y sociedades de los diferentes estados europeos
4. Desarrollar conocimientos prácticos conectados con la participación futura como ciudadanos y ciudadanas de Europa
5. Promover la comprensión de la interdependencia de Europa y el resto del mundo

Actitudes, aptitudes y valores

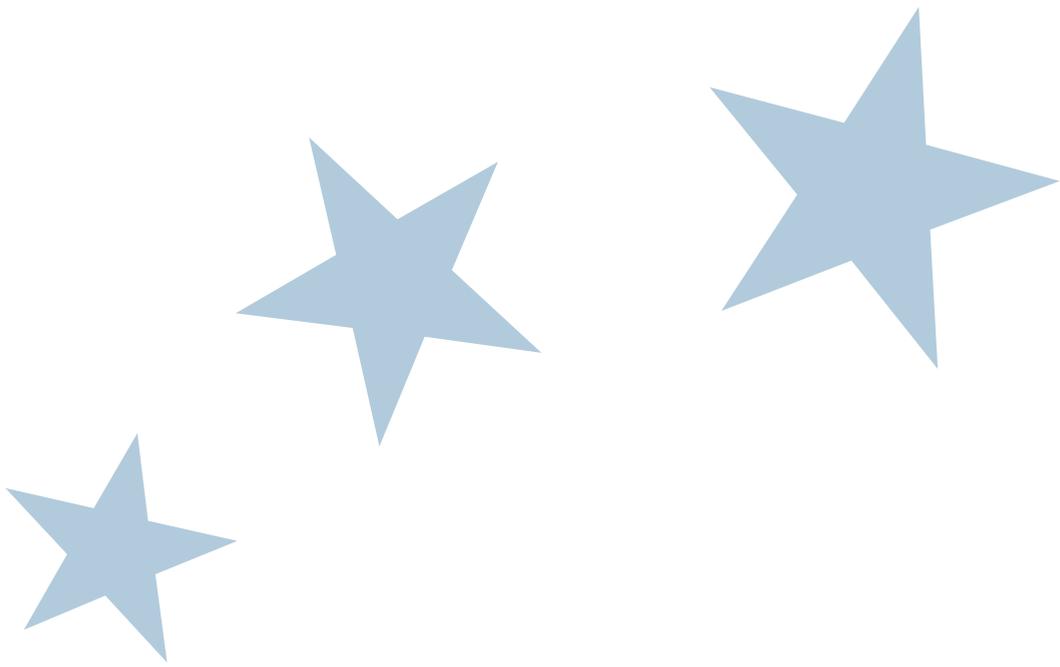
6. Promover una sensibilidad y una comprensión empática de las diferentes formas de vida existentes en Europa
7. Promover la tolerancia y eliminar percepciones eurocéntricas o estereotipadas de otras gentes, dentro y fuera de Europa
8. Desarrollar una conciencia de la necesidad de responder al cambio y una disponibilidad a la cooperación con otras personas para solucionar los problemas europeos

Habilidades

9. Desarrollar una amplia gama de habilidades cognitivas, tales como el análisis, la síntesis, la aplicación de conceptos y teorías, y la evaluación
10. Complementar habilidades afectivas mediante el desarrollo de las habilidades prácticas, activas y participativas de la ciudadanía

- (1) Geografía se escribe con mayúscula cuando se trata de la materia escolar y con minúscula cuando se utiliza en sentido general.
- (2) Williams, Michael (1982), 'Europe in School Geography', Teaching about Europe, 9 (2).
- (3) Waites, B., (1982), 'Ways of Teaching about Europe in School Geography', Teaching about Europe, 9.
- (4) Graves, Norman (1992), Report of the Symposium on Geographical Information and Documentation on European Countries, Utrecht, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 14.
- (5) Ibid, p. 27.
- (6) Ibid, p. 33.
- (7) Goodson, I. F y V. McGivney, (1985), European Dimensions and the Secondary School Curriculum, Lewes: The Falmer Press, p. 80.
- (8) Williams, 'Europe in School Geography'.
- (9) Graves, Report of the Utrecht Symposium, p. 14.
- (10) Ibid, p. 19.
- (11) Ibid, pp. 7-9, 27, 32.
- (12) Marchant, E. C. (1967), Geography Teaching and the Revision of Geography Textbooks and Atlases, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 100.
- (13) Graves, Report of the Utrecht Symposium, p. 13.
- (14) Morris, J. W. (1976), Geography, European Curriculum Studies, No. 10, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (15) Meijer, H., '10 points for reflexion' en Graves, Report of the Utrecht Symposium, Anexo 1, punto 3.
- (16) Graves, Report of the Utrecht Symposium, pp. 20-21.
- (17) Austin, Roger (1989), Report on the European Studies (Ireland and Great Britain) Project, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (18) Knoester, P. J. (Netherlands National Institute for Curriculum Development) en Graves, Report of the Utrecht Symposium, p. 19.
- (19) Peacock, D. (1982), Report of the CDCC's Symposium on Europe in Secondary School Curricula, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 32-33.
- (20) Graves, Report of the Utrecht Symposium, p. 19.
- (21) Ibid, p. 33.
- (22) Ibid, p. 14.
- (23) Ibid, p. 9.
- (24) Ibid, pp. 19, 26-27.
- (25) Bruntland, Gro Harlem (1989), Naturopa, 63, editorial.
- (26) Anderson, A. (1989), 'Influencing behaviour', Naturopa, 61, p. 11.
- (27) Rudloff, Marcel (1988), 'Strasbourg - the green capital'; Stoyanov, Dimitar (1988). 'Oxygen for Sofia'; ambos en Naturopa, 59, pp. 10-12.

- (28) (1988) Report of the Study Session of the European Committee for Young Farmers, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (29) Comité de Ministros del Consejo de Europa, Resolución (71) 14 (30 de junio de 1971).
- (30) Rust, W. (1972), Economics, European Curriculum Studies, No. 7 Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 18.
- (31) Ryba, R. (1977), 'The recent evolution of economics education' en Ryba y Robinson (coords.) Aspects of Upper Secondary Economics Education, Haywards Heath: Economics Association.
- (32) Shennan, M (1987), Report on the European Teachers' Course on Teaching about European Co-operation, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 11.
- (33) (1989) A Future for our Past, 35, p. 24.



5

LA IDENTIDAD CULTURAL DE EUROPA



- LA TERCERA DIMENSIÓN: EL FENÓMENO CULTURAL
- CORRIENTES RELIGIOSAS EN LA CULTURA EUROPEA
- EL PAPEL DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA
EN LA CULTURA EUROPEA
- LAS BELLAS ARTES EN LA CULTURA EUROPEA
- LA CULTURA POPULAR Y SUS IMPLICACIONES
EDUCATIVAS
- ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA IDENTIDAD
CULTURAL DE EUROPA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

LA TERCERA DIMENSIÓN: EL FENÓMENO CULTURAL

El tiempo y el espacio son conceptos sencillos y se consideran equivalentes al contenido de las materias de Historia y Geografía. La Cultura, la tercera dimensión de Europa, es una cuestión diferente. Es un concepto singular que se nutre de diferentes disciplinas. Por tanto, los especialistas del tema suelen formular sus definiciones de forma cautelosa. El historiador Douglas Johnson observó que «los historiadores culturales son dolorosamente ambiguos cuando explican lo que entienden por cultura». (1) Richard Pring, el filósofo educativo, se quejó de que «cuanto más intenta uno buscar una unidad de pensamiento o cultura europeos en una serie de conceptos o creencias o características culturales, tanto más se abre a las críticas». (2) Hasta un experto de la estatura de Henri Janne, el antiguo Ministro belga de Educación Nacional y Cultura, se vio obligado a admitir que «cultura es un concepto ambiguo... [y resulta] muy difícil de comprender en un estado “puro”». (3) A pesar de esto, debe contemplarse el lugar de la cultura en el plan de estudios. En la opinión de un antiguo director del Consejo Británico de Artes: «Si uno quiere explorar las diferentes posibilidades en el futuro político de Europa, debe examinarse el desarrollo de la cultura europea». (4) En este caso, es tarea del profesorado de secundaria diseccionar el debate académico y encontrar maneras de traducir fenómenos culturales en realidades pedagógicas.

Desde la perspectiva del plan de estudios hay dos interpretaciones fundamentales del concepto de «cultura». La primera trata la «cultura» como un producto derivado del tiempo y de la historia, el resultado de un proceso civilizador: para algunas personas esta palabra es un sinónimo de «civilización». Matthew Arnold la describió como «la familiaridad con lo mejor de lo dicho y lo conocido en el mundo y, por tanto, con la historia del espíritu humano». Esta interpretación tiene un atractivo especial para artistas y humanistas. Emerson creyó que «la cultura abre el sentido de la belleza», mientras el poeta T. S. Eliot declaró que existe un hilo común en la cultura europea: «una historia interrelacionada de pensamientos, sentimientos y comportamientos, un intercambio de artes y de ideas». (5) De esta línea de pensamiento surge la tradición de la “Alta Cultura”. Nutrida por la inspiración creativa de la Italia del Renacimiento, esta tendencia se extendió desde el mundo mediterráneo hasta el norte de Europa mediante la erudición, la literatura, la ciencia, la pintura, la arquitectura y la música, dejando una herencia para las futuras generaciones europeas, con todo lo que implica para el plan de estudios de hoy en día.

Sin embargo, el mundo de las ciencias sociales ha traído una visión más amplia y comprensiva. Mientras que el norteamericano Leroi Jones manifestó que «cultura es simplemente la forma en que se vive», Terry G. Jordan, autor de un estudio geográfico de Europa, elaboró la concisa definición siguiente:

Europa es una cultura que ocupa un área cultural. Se puede definir la cultura de forma breve como una comunidad de personas que tienen en común numerosas características de creencias, comportamientos y forma de vida en general, incluyendo ideología, tecnología, instituciones sociales y pertenencias materiales. Un área cultural es cualquier extensión grande, normalmente contigua, habitada por personas de una cultura determinada, una tierra sobre la cual se ha dejado una huella visible de dicha cultura. (6)

Esta definición ubica “cultura” mucho más cerca de la idea de “sociedad”, un concepto en la línea de la definición del grupo del Consejo de Europa que lleva el proyecto sobre Políticas de Desarrollo Cultural: «Cultura es la suma de distintos valores materiales, intelectuales y espirituales que caracterizan un grupo o una sociedad. Incluye, por tanto, estilos de vida y formas de producción, sistemas de valores, creencias y opiniones, etc.». Todo esto implica que la cultura «es dinámica y es el factor fundamental en la calidad de vida [...] en la identidad colectiva y en la conciencia [...] y es, por definición “del pueblo”, cotidiana, “participativa” y comunal. [...] La vida cultural abarca todo» y tiene que ver con el pasado, el presente y el futuro. (7)

Entonces ¿qué se puede decir de la civilización europea y de su alter ego, la sociedad europea? Se ha dicho que la primera está en decadencia desde la Primera Guerra Mundial cuando «Europa experimentó [...] un colapso simultáneo en los ámbitos culturales, espirituales y políticos» y, después de su punto más bajo en las décadas de 1930 y 1940, desembocó en «un periodo de convalecencia sosegada» del que está empezando a salir ahora. (8) Sigue siendo objeto de debate si Europa se ha recuperado y, en ese caso, hasta qué punto. En la opinión de Henri Janne, se han oscurecido y erosionado los valores europeos de forma irremediable. (9) Otros especialistas consideran el declive de Europa no en términos absolutos sino según esquemas relativos. Se ha encontrado un espacio para el optimismo señalando la confianza de la cultura híbrida «atlántica», como producto de la Europa anglosajona: «Si siguen las tendencias actuales la cultura europea podría convertirse en la cultura mundial, mientras las diferencias regionales desaparecen en favor de una aceptación cada vez mayor del estilo de vida europeo», aunque este hecho no puede esconder que «el liderazgo dinámico desempeñado durante muchos años por Europa haya pasado a sus hijos allende el mar». (10) En términos comparativos, la autoridad de Europa ha disminuido desde el fin de sus imperios pero la última década ha evidenciado una creciente solidaridad y una nueva confianza en ciertos sectores de la sociedad europea. Gran parte de la ciudadanía europea está empezando a ajustarse a la idea de su herencia de unidad en la diversidad. Sin embargo, los últimos acontecimientos internacionales muestran el atlantismo como una amenaza para la unidad europea, en un mundo dominado por Estados Unidos.

No obstante, durante algún tiempo, algunos expertos advirtieron de los peligros a los que se enfrentaba la integridad de la cultura europea, y su preocupación llevó a una nueva estimación de la sociedad europea y de sus valores. El Consejo de Europa ha organizado diferentes congresos sobre la identidad cultural de Europa, como el de Delfos en 1980, donde se exhortaba a los estados-nación a ocuparse de la calidad de vida de su ciudadanía, amenazada por un materialismo deshumanizado. Se examinaron las actitudes culturales europeas a la luz de cuatro polaridades conceptuales: libertad y seguridad, materialismo y espiritualidad, racionalidad y emotividad, naturaleza y organización o producción. La conclusión general fue que los modelos culturales europeos actúan como un péndulo, de un extremo a otro, pero sea cual sea el ascendente Europa siempre experimenta una tensión y una inclinación hacia la paradoja y el cambio.

En relación a la cuestión de libertad y seguridad, parece que la ciudadanía europea quiere vivir en sociedades bien estructuradas, donde se proteja de forma efectiva la seguridad de su comunidad; no obstante, en la práctica también espera ver garantías para ciertas libertades individuales, como las de elección, expresión, intimidad o pensamiento. Este conflicto entre el individuo y la comunidad no es solamente un tema recurrente en la evolución europea, sino que también da lugar a unas tensiones muy sutiles, como la que está implícita en la Teoría de la Voluntad General de Rousseau o en el aforismo «la libertad es el sometimiento a la ley». Otro aspecto propio de este modelo cultural es la adhesión a teorías del Estado muy elaboradas.

En lo que respecta a la dicotomía entre materialismo y espiritualidad, la población europea tiene la tradición de inclinarse por unos ideales y unas utopías socioculturales, basada en diferentes principios, sean cristianos, socialistas o liberales. Sin embargo, en los últimos años ha llegado a constituir una sociedad orientada al mercado y dependiente de sistemas tecnocráticos cada vez más centralizados. Sobre la cuestión de la racionalidad y la emotividad, se argumentó que la razón ha sido la piedra angular de la cultura europea y de la sociedad industrial avanzada desde la Ilustración del siglo XVIII. Sin embargo, en la lógica de la razón suele primar la eficiencia antes que la libertad y los sistemas antes que las personas. En este contexto, se debe animar constantemente al juego libre de la imaginación y de las fuerzas creativas (que se mostraron de forma tan brillante en el pasado de Europa en movimientos como el Romanticismo). Con relación a la cuarta paradoja, aunque la población europea se da cuenta de la importancia de la producción industrial, aumenta de forma sostenida la conciencia de la necesidad de proteger el medio ambiente y de preservar una relación simbiótica con la naturaleza, actitudes que tienen precedentes históricos en la cultura europea.

Figura 6. Los principales círculos de influencia cultural



Un año después del coloquio de Delfos, Henri Janne presentó su trabajo seminal sobre La Identidad Cultural de Europa en el Simposio Neusiedl sobre Europa en el Plan de Estudios en la Educación Secundaria. Sus comentarios sobre las cuestiones que habían surgido en Delfos y su interpretación de lo que él llamaba «el fenómeno cultural» son lecturas obligadas para el profesorado interesado en la educación europea. Como sociólogo, consideraba que la cultura es la suma de las actividades, valores y relaciones humanas específicas de una sociedad. En el caso de Europa, se puede argumentar que las regiones y las naciones tienen unas características culturales propias basadas en su experiencia histórica. Sin duda, Europa ha sido influida en diferentes momentos por cuatro áreas culturales históricas: el círculo Greco-Bizantino-Eslavo, el círculo Romano-Carolingio-Galo, el Círculo Ibérico-Islámico-Africano del Norte y el Círculo Céltico-Escandinavo-Anglosajón, (11) a lo que se podría añadir el círculo de Europa Occidental-América del Norte-Transatlántico

que ha tenido una influencia tan importante en el último siglo (ver Figura 6). A pesar de esto, los sistemas sociales de Europa tienen muchas características en común (la tradición jerárquica tiene una larga historia) y se puede estudiar el perfil cultural de Europa como una entidad.

De hecho, la población europea comparte una gran cantidad de experiencias basadas en ocho elementos: corrientes de experiencia religiosa; un modo de pensamiento racional y científico; complejas ideologías políticas; una amplia gama de movimientos artísticos y formas de expresión; principios liberales del individualismo; la filosofía socioeconómica del capitalismo; la capacidad de comunicación lingüística; y de forma más reciente, una preocupación por el medio ambiente global (ver Tabla 4). Sin embargo, estos elementos también son objeto de cambios y distorsiones. La razón, por ejemplo, quizás la característica cultural más específica de Europa, no puede considerarse ya como exclusivamente europea porque pertenece a todo el mundo industrializado. La cultura empresarial, que debería aportar los medios para conseguir avances sociales para la población europea, se ha convertido en el fin intrínseco de la sociedad. Al mismo tiempo una obsesión oficial con la expansión económica significa que «la parte de la cultura que resiste su propia comercialización, acaba marginada». (12) Esta situación también explica la poca importancia que se da a los valores humanistas y los ideales renacentistas que se habían incorporado a la tradición cultural europea. Las tensiones y la falta de confianza en sí misma no terminan ahí. Con el rechazo al concepto de socialismo o a su práctica en Europa Central y Oriental y también en Occidente, la crisis en las ciencias y en la industrialización y el desfallecimiento de la ética cristiana, la identidad cultural de Europa parece estar (y no por primera vez en su historia) en peligro. Mirando hacia el futuro, Janne exclamó que «Europa, después de haber inventado la razón, debe ahora deshacerse de las contradicciones de la razón: éste es, para Europa, el reto cultural». (13)

La solución a la crisis de identidad de Europa —si existe— se encontrará en su inclinación hacia el pluralismo y la coexistencia. La tolerancia llegó tarde a Europa y Roy Wake propone la idea de que «quizás se ha conseguido más con el escepticismo y la indiferencia que proviene del agotamiento temporal que con la convicción apasionada». Señala que el antisemitismo es un fenómeno europeo; en gran medida también lo es el racismo. (14) La religión fue la causa principal del derramamiento de sangre en los siglos XVI y XVII. Sin embargo, dado que la diversidad siempre ha estado presente, la población europea aprendió a aceptar la diferencia por pura necesidad y, a partir de 1648, se aseguró un cierto grado de tolerancia pública con garantías internacionales. La ironía es que en los últimos cuarenta años, justo en el momento en que la tolerancia se ha convertido en una norma aceptada popularmente, la multiplicidad de diferencias culturales ha aumentado de forma radical. Un nuevo signo de interrogación planea sobre la identidad cultural de Europa y

Tabla 4. Un marco cultural. Europa

Una civilización Ocho elementos de experiencia cultural	Una sociedad Cinco círculos de influencia cultural
<ol style="list-style-type: none"> 1. Corrientes de experiencia religiosa 2. Modo de pensamiento racional y científico 3. Complejas ideologías políticas 4. Amplia gama de movimientos artísticos y formas de expresión 5. Principios liberales del individualismo 6. Filosofía socioeconómica del capitalismo 7. Capacidad de comunicación lingüística 8. Preocupación por el medio ambiente global 	<ol style="list-style-type: none"> A. Círculo Greco-Bizantino-Eslavo B. Círculo Romano-Carolingio-Galo C. Círculo Ibérico-Islámico-Norteafricano D. Círculo Celta-Escandinavo-Anglosajón E. Círculo de Europa Occidental-América del Norte-Transatlántico

el problema subyacente es cómo desarrollar un sistema de valores que sintonice con una sociedad multicultural. Este punto se debatirá en otro capítulo; de momento nos ocuparemos de los elementos autóctonos de la civilización europea.

CORRIENTES RELIGIOSAS EN LA CULTURA EUROPEA

El primero de los elementos mencionados por Janne fue la religión. Como se ha observado anteriormente, la religión es una cuestión incómoda en una sociedad laica. Una parte importante de la población europea considera Europa como un concepto puramente secular. De la misma manera, cree que la dimensión espiritual debe mantenerse fuera de la esfera de la educación. De hecho, la religión y la educación religiosa se excluyeron deliberadamente de la agenda educativa del Consejo de Europa. Exponiendo estos hechos no se pretende polemizar. Sería regresivo revivir viejas disputas sobre el poder del Estado y de la Iglesia, o sobre las interpretaciones de la historia que realizó la Iglesia Católica del siglo XIX, que juzgaron indiscutible que «La Fe es Europa y Europa es la Fe». Pero sería igualmente equivocado ignorar la contribución de la religión al desarrollo de los valores europeos. Dejando a un lado el hecho de que las fronteras y la terminología son transitorias, la Cristiandad fue la precursora histórica de Europa, de la misma manera que Grecia y Roma fueron las precursoras de la Cristiandad. Aunque la separación del mundo post-romano en dos imperios cristianos fue seguido, un milenio más tarde, por las divisiones aún mayores de la Reforma protestante, la teoría de una comunidad de fieles —indivisible y universal— nunca fue eclipsada, como tampoco lo fue la noción secular de la unidad de Europa.

El poder de la religión para influir en el comportamiento humano y su impacto en el desarrollo de la sociedad son temas característicos de la historia europea. Se podrían citar ejemplos innumerables, pero en esta ocasión basta con mencionar dos. El primer ejemplo lo encontramos en las imágenes celtas, de la Edad de Bronce en adelante, que se han descubierto en toda Europa, y que simbolizan las complejas ideas religiosas y filosóficas presentes en una sociedad no alfabetizada. (15) El segundo se refiere a «la considerable y característica contribución que los judíos y la tradición judía han prestado al desarrollo histórico de Europa, entre otros, en el campo de la cultura», como ha reconocido la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. (16) En la Europa medieval y moderna, los judíos eran (utilizando la metáfora mixta de Hoggart), «las abejas que fecundaron con su polen [...] la actividad artística e intelectual [...] actuando como la levadura en las sociedades algo simples y escasamente intelectuales y artísticas donde se establecieron». (17) El Consejo de Europa aprobó una resolución que animaba a los gobiernos a incluir el Judaísmo en los cursos de religión comparada y ética, y sigue recordando que:

En los siglos XIX y XX, Einstein, Heine, Lassalle, Marx, Felix y Joseph Mendelssohn, Max Reinhardt eran judíos además de alemanes; [...] Bergson, Bernhardt, Rachel eran judíos además de franceses; [...] Epstein y Ricardo (por no hablar de Disraeli) eran judíos además de ingleses; los Rothschild, que pertenecían a tantas naciones, pertenecieron todos a la nación de los judíos; y, en siglos anteriores, no podemos olvidar los logros de personalidades como Maimónides y Spinoza. (18)

La idea de que la religión es una cuestión que está pasada de moda en el siglo XXI es una perspectiva miope. La religión no es una fuerza irrelevante en Irlanda del Norte ni en Ucrania. En los últimos veinte años hemos sido testigos de una serie de acontecimientos que muestran el papel importante de la religión: la influencia de la Iglesia católica en el movimiento Solidaridad en Polonia, los intentos de construir un movimiento ecuménico, el debate sobre la ordenación de mujeres como sacerdotes, la posición del Papa como crítico de los aspectos más dañinos del sistema neoliberal y, de mayor actualidad, la cuestión de las referencias al carácter cristiano de Europa en la futura Constitución de la Unión Europea y el resurgimiento de integristas, sobre todo el islámico. Pero los problemas asociados con la enseñanza de fenómenos espirituales en Europa, pasados y presentes, no se han solucionado. Salvo los casos de Irlanda, Dinamarca,

Suecia y Reino Unido, donde la educación religiosa tiene un papel en el plan de estudios, el asunto de la religión en la cultura europea permanecerá a merced del programa de Historia, lo que la remite a un destino cada vez más incierto.

EL PAPEL DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN LA CULTURA EUROPEA

En la actualidad, el profesorado está más dispuesto que hace una generación a reconocer que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la cultura europea. Desde el Renacimiento al siglo XX, las destrezas técnicas europeas mostraron el monopolio intelectual e inventivo del continente, «la providencia de Dios y de la industria, como si fuera una conspiración para el bien de Europa», según el reverendo Samuel Purchas. No resulta sorprendente que este clérigo del siglo XVII pasara por alto las contribuciones de otras civilizaciones a los conocimientos técnicos y matemáticos, si bien destacó dos aspectos de una oleada científica y «un “gran salto” tecnológico que dejó la huella de Europa en el mundo mucho más que la huella que dejó el mundo en Europa». (19) Estos dos campos fueron las mejoras marítimas y de navegación del siglo XVI y el desarrollo de armas de fuego para fines militares, un proceso continuo hasta llegar a los misiles nucleares actuales. Diferentes historiadores han destacado cómo la cultura de Europa, al igual que el poder político, salió del cañón de un arma de fuego. Una vez que la tradición de ciencias empíricas se ligara a la tecnología, los efectos resultaron trascendentales. Después de haber adoptado las técnicas y los conocimientos de una avanzada sociedad industrializada, la población europea se encuentra impulsada inexorablemente hacia la experiencia impredecible de la era post-industrial.

Por todo lo mencionado, el alumnado de secundaria necesita entender la base científica de la sociedad europea. Obviamente es fundamental que las ciencias físicas y naturales figuren de forma prioritaria en el plan de estudios de la educación secundaria, para que el alumnado desarrolle habilidades y conocimientos de principios racionales y datos científicos según medios tradicionales. Pero también deben reconocerse los aspectos imaginativos e intuitivos del proceso de razonamiento, mostrados por grandes científicos (desde Newton hasta Einstein). La juventud debe estudiar los contextos personales y científicos de los grandes descubrimientos como parte del bagaje cultural de una persona formada.

Hace un cuarto de siglo, se le aconsejaba al profesorado de Historia que adoptara un «enfoque totalmente revolucionario en su materia» y dejara a un lado la influencia de monarcas, estadistas, militares y fuerzas económicas en favor de los desarrollos científicos. (20) Sin embargo, cuando el Consejo Escolar intentó reducir las barreras entre las Letras y las Ciencias en el Reino Unido a principios de la década de 1970, promoviendo un acercamiento histórico a la ciencia con un programa para un alumnado de 14 a 16 años sobre la medicina, el equipo coordinador del proyecto fue criticado por los tradicionalistas, que no llegaron a valorar que «la ciencia ha hecho más por la humanidad que cualquier otra actividad humana». (21) A principios del siglo XXI, seguramente sería beneficioso para el alumnado saber más sobre el estado cambiante de las ciencias, los enigmas que han confundido a los especialistas y algunas de las soluciones fruto de sus investigaciones. Podría también ser de interés prestar atención a algunos de los «callejones sin salida» de la ciencia, como la alquimia o la astrología. Existe un argumento sensato a favor del acercamiento a los avances científicos a través de la vida y el trabajo de los mejores científicos e inventores: «los grandes difuntos que marcaron nuestra cultura». De esta manera el alumnado comprendería que la historia del siglo XIX debe interpretarse a través del trabajo de Faraday, Dalton, Darwin, Mendel, Mendeleev, Pasteur, Lister, Röntgen y Curie; y la del siglo XX a través de Einstein, Planck, Rutherford y Bohr. (22) Finalmente, el plan de estudios debería ofrecer la posibilidad de aprender sobre cuestiones éticas y ambientales que han surgido por avances en el campo de, por ejemplo, las drogas, la modificación genética, la generación de energía y otras actividades industriales y comerciales que afectan a la calidad de vida.

¿Cómo puede la juventud adquirir este «bagaje cultural» científico? Se debe animar a docentes científicos especializados a enseñar sobre aspectos culturales en el programa de ciencias, ya que muy a menudo los contenidos del plan de

estudios que no tienen un encaje claro en las asignaturas suelen acabar como responsabilidades del profesorado de humanidades o de ciencias sociales. Además de la Historia, la Literatura puede ayudar a estimular el interés del alumnado de los últimos años de secundaria. Por ejemplo, la historia del descubrimiento del ADN, el código genético de la vida, por Francis Crick y J. D. Watson, contada en el libro de Watson *La Doble Hélice*, resulta muy entretenida. La televisión también puede jugar un papel importante mediante programas dramáticos o documentales que presenten de forma inteligible los logros fundamentales de la ciencia y los retos pendientes en el siglo XXI.

LAS BELLAS ARTES EN LA CULTURA EUROPEA

Para mucha gente, las bellas artes, la arquitectura, la música, la literatura, la erudición y el cine representan la base de la cultura europea. A través de estas actividades, mujeres y hombres expresaron su individualidad creativa, y algunas personas de Europa alcanzaron un nivel de excelencia que rivalizaba (y en algunos aspectos superaba) los logros de personas de otras civilizaciones.

La cuna de la civilización europea fue Italia, desde donde la herencia clásica de Grecia y Roma se transmitió a una Europa bárbara y el pontificado propagó la fe cristiana. La primacía italiana en ciencias, literatura, pintura, arquitectura y pensamiento se mantuvo hasta el siglo XVI y después fue compartida por Francia, Alemania, Gran Bretaña, los Países Bajos, España y otras naciones. Elegir el individuo o las nacionalidades que tuvieron más influencia en la formación de la conciencia europea es una tarea arbitraria, por no decir equivocada; el propósito aquí es indicar algunas posibilidades y estimular al profesorado a considerar sus propias alternativas.

Dejando a un lado a Italia, cuya preeminencia no tuvo rivales en la época medieval y principios de la moderna —es decir la Italia de San Francisco, Dante, Aquino, Miguel Ángel, Colón, Leonardo da Vinci, Maquiavelo o Galileo— no parece haber una correlación directa entre influencia política y cultural, con la posible excepción de la Francia de Luis XIV. En su edad de oro, la España imperial tenía un liderazgo básicamente espiritual, personificado por Santa Teresa y Loyola, aunque Cervantes y Velázquez muestran que también existía un florecimiento cultural, mientras que los Países Bajos, unas meras provincias de la corona española, están representados por Erasmo y Rembrandt (y mucho tiempo después por Van Gogh). Escocia, un estado relativamente empobrecido, rivalizó con Francia en el campo de la filosofía durante la Edad de la Razón. En el último siglo y medio, Rusia ha contribuido con Pushkin, Tolstoi, Stravinsky, Lenin y Eisenstein. Irlanda tiene a James Joyce, entre otros. Además encontramos algunas personalidades que dejaron una huella diferente en sus ámbitos de actuación durante su vida. En esta categoría se podría ubicar a Carlomagno, los Medici, Napoleón, la Reina Cristina de Suecia o Cristián IV de Dinamarca.

La influencia de Gran Bretaña ha sido más marcada en los campos de la literatura, la economía política y la ciencia, con Chaucer, Shakespeare, Byron, Dickens, Bacon, Locke, Newton, Adam Smith, Malthus y Darwin. Los pueblos germanos dieron a Europa a Gutenberg, Lutero, Bach, Haydn, Mozart, Beethoven, Wagner, Goethe, Hegel, Marx, Einstein y Freud, mientras los franceses (junto con la parte francesa de Suiza) produjeron a Montaigne, Descartes, Racine, Molière, Voltaire, Rousseau, Hugo, Manet, Cézanne y Le Corbusier en el campo de las ideas, las ciencias y las letras.

Este retoño cultural no fue ni continuo ni concertado, y la fuerza de tradiciones y mentalidades nacionales, fortalecida por la Revolución francesa, debe ser tenida en cuenta. No obstante, existía un grado de homogeneidad y continuidad que permitía a las artes trascender las fronteras nacionales, lo que hace posible hablar de movimientos, o «escuelas», específicamente europeas, como el Románico, el Gótico, el Renacimiento, el Humanismo, el Neoclasicismo, el Barroco, el Rococó, la Ilustración, el Romanticismo, el Impresionismo, el Naturalismo, el Realismo, el Cubismo, el Surrealismo, el Modernismo, etc. Además numerosos artistas europeos hicieron evolucionar diferentes formas y estilos propios. En músi-

ca, se puede encontrar el motete, el madrigal, la coral, la sinfonía, el concierto y la sonata: la música monofónica cedió el paso a la polifonía y, en el siglo XX, se desarrolló la música electrónica a partir de la instrumental. En pintura, los artistas italianos y flamencos del Renacimiento fueron pioneros en el desarrollo de la perspectiva lineal y el realismo en la representación de la forma humana. Las artes dramáticas evolucionaron mucho antes, con las tragedias de Esquilo, Eurípides y Sófocles y las comedias de Aristófanes. Aunque las obras dramáticas de la Edad Media y el teatro popular de la *Commedia dell'Arte* fueron modelos menos sofisticados, el arte dramático alcanzó nuevas cimas con las obras de Shakespeare, Molière, Ibsen y Brecht.

Durante cuatro siglos la imprenta aseguró la supremacía de la palabra impresa en el «bagaje cultural» de la población europea. La novela, en particular, se desarrolló como un género literario genuinamente europeo, ya que «ha explorado, con una riqueza y una profundidad impresionante, aquellas experiencias, principios, supuestos y prejuicios que han configurado el tejido de la vida europea». (23) ¿Quiénes son las grandes personalidades de la literatura europea y cuáles son las obras seminales? Los especialistas en literatura no se ponen de acuerdo, pero una autoridad británica ha escogido *Mansfield Park* de Jane Austen, *La Piel de zapa* de Honoré de Balzac, *Tina* de Herman Bang, *La Casa Sombria* de Charles Dickens, *Los Hermanos Karamazov* de Feodor Dostoievski, *Middlemarch* de George Eliot, *Madame Bovary* de Gustav Flaubert, *Retrato del artista adolescente*, *Ulises* y *Finnegan's Wake* de James Joyce, *El Proceso* y *El Castillo* de Franz Kafka, *Los Buddenbrook* de Thomas Mann, *Los novios* de Alessandro Manzoni, *En busca del tiempo perdido* de Marcel Proust, *Fontamara* de Ignazio Silone, *Rojo y Negro* de Stendahl, *Guerra y Paz* y *Anna Karenina* de León Tolstoi, y *Padres e Hijos* de Ivan Turguenev.

No obstante, los movimientos y los nombres (aunque sean de grandes autores y obras maestras) no cuentan todo sobre la cultura. Un amplio catálogo de testimonios visibles sobrevive dentro de las ciudades europeas y a través de su patrimonio rural. Este fue el tema central de un programa del Consejo de Europa titulado *Arquitectura sin Fronteras*. También se inauguró la Campaña Europea por el Campo para conservar y promover los tesoros del hábitat rural. El proceso de urbanización es también una experiencia unificadora, aunque las ciudades europeas varían en antigüedad, planificación y función. Algunas se establecieron en el lugar de un castro romano, otras se desarrollaron precipitadamente con el aumento del comercio medieval o alrededor de comunidades eclesiásticas, otras fueron planificadas por gobernantes locales o autoridades seculares. Ciudades con murallas eran frecuentes en la Europa medieval, por obvias razones militares y económicas, pero la topografía y el clima provocaron grandes diferencias en su forma. Edificios de estilo y construcción diversos realizados con los materiales propios de la zona. Para un observador existen estimulantes contrastes y similitudes entre las ciudades amuralladas de la Toscana como San Gimignano, el casco viejo de Edimburgo y el puerto fortificado de Aigues Mortes. Se podría trasladar el mismo juicio a la arquitectura del siglo XX (aunque los materiales de la construcción contemporánea dependen de la tecnología industrial en lugar de la naturaleza). La antigüedad no debe ser un factor determinante en la evaluación del valor patrimonial de la arquitectura urbana; conscientes de ello, especialistas del Consejo de Europa buscan un consenso sobre los principios que sirvan de guía para una política de conservación y restauración. (24)

A lo largo de los siglos, han surgido numerosos estilos arquitectónicos en Europa. Sus diseños y estructuras arquitectónicas asumieron una influencia internacional desde los templos de la época clásica (preservados en el estilo dórico del Partenón en Atenas y la rotonda circular del Panteón de Roma) hasta las basílicas rematadas en forma de cúpula del mundo bizantino o las catedrales medievales de la Europa católica (románicas o góticas y, a veces, como en el caso de San Pedro, embellecidas por artistas geniales durante el periodo renacentista o barroco). Las iglesias, sin embargo, no fueron las únicas matronas de las artes. También se levantaron numerosos monumentos seculares: fortalezas de Hradcany, Rheinfels o Château Gaillard o los castillos de Castilla; las fortificaciones construidas por Adriano, Eduardo I, Vauban o Maginot; palacios reales o imperiales como Versalles, El Escorial, Schönbrunn, el Palacio de Invierno y los châteaux del Loira, las villas del Veneto, plazas de mercado y ayuntamientos, simbolizados por la Grand Place de Bruselas. Aunque existe una mística comprensible alrededor de estas estructuras, no se debe olvidar que la industrialización trajo

sus propios monumentos arquitectónicos: los almacenes portuarios y faros de la Europa marítima, las fábricas, torres de refrigeración, hospitales, barrios residenciales populares, puentes y estaciones de trenes, como la de Keleti Palyautvar en Budapest con sus monumentos dedicados a Stephenson y Watt, combinando todos ellos «técnica y estética, arte e industria». (25)

La herencia de la «Alta Cultura» europea se debe a las personas adineradas y cultivadas, una aristocracia social y política, cuyos gustos fueron servidos por los talentos y energías de un número indeterminado de artistas y artesanos, arquitectos, pintores, albañiles, escultores, algunos de los cuales, como Miguel Angel o Bernini, Lebrun o Mansart consiguieron un reconocimiento en su propia vida, mientras el resto trabajaba de forma anónima para la posteridad. En periodos más recientes, el patrocinio ha funcionado gracias a una pujante meritocracia industrial y comercial o a través de una maquinaria estatal importante. Los nuevos artesanos son arquitectos, ingenieros, trabajadores del acero, albañiles y reparadores de torres, empleados de grandes empresas de construcción. En este clima nuevo, parte de la población europea parece indiferente a los logros del Renacimiento. Quizás sólo una minoría resulte incluso alienada por las demandas estéticas de, por ejemplo, las artes medievales o del siglo XVII. Pero la creciente popularidad del teatro, y el número en alza de visitas a las catedrales, casas solariegas, galerías y museos de arte y arqueología industrial sugieren que una parte importante de la población europea se reconoce como la guardiana de una herencia muy valiosa. (26)

El problema para el profesorado es cómo explicar el valor estético de grandes obras de arte de tal manera que resulte inteligible y atractivo para la juventud. La tarea es difícil, ya que el profesorado se enfrenta a una generación de estudiantes cuyas vidas están completamente impregnadas por una contracultura promovida a través de los medios de comunicación. Se ha dejado solo al profesorado de arte (más que al de música) para inventar sus propias soluciones pedagógicas. Sin embargo, la cuestión de la cultura visual es esencial si se pretende formar individuos pensantes cuyos sentidos se hayan desarrollado tanto como sus habilidades cognitivas.

En 1981, un grupo de profesores y profesoras de habla francesa argumentaron que las imágenes, sean de un cuadro, un dibujo, una película o la televisión, deben actuar como un estímulo para los ojos y un medio para familiarizarlos con la cultura visual. Una imagen puede ser «una ilustradora importante, valiosa como un símil, como un símbolo y en términos de atracción imaginativa»; también actúa como «una fuerza de motivación, gracias a su cercana asociación con las emociones». Pierre Corset, del Institut National de l'Audiovisuel en París, repitió esta misma idea y llamó la atención acerca de un vacío metodológico importante y las consecuentes deficiencias en la práctica en el aula. Argumentó que: «Existe una disparidad profunda entre las dos formas de adquirir conocimientos —una basada en la palabra escrita, con métodos de aprendizaje muy conocidos, y otra basada sobre todo en la percepción sensorial, que implica las emociones, pero que cuenta con metodologías menos desarrolladas—». (27) Es necesario dar al alumnado una conciencia del «lenguaje de las imágenes» y establecer métodos de enseñanza para la educación sensorial mediante el uso de imágenes o sonidos o de una combinación de ambos. Esto sólo se puede conseguir si, primeramente, se identifican los problemas, para después analizar las limitaciones de los modelos actuales de enseñanza de Bellas Artes y, finalmente, se reúne al profesorado experimentado y los especialistas para realizar una revisión colectiva de los métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje (similar a los avances en el campo del aprendizaje comunicativo de idiomas), antes de proponer una serie de recomendaciones prácticas.

El enfoque en las políticas del Consejo de Europa sobre las Bellas Artes se ha centrado en la organización de eventos especiales con el objetivo de ampliar el conocimiento público del patrimonio cultural de Europa. El CDCC organiza exposiciones de arte europeo con el objetivo de promover la democracia cultural. Hasta la fecha se han organizado más de treinta de dichos eventos, que tienen como punto central los grandes movimientos y periodos creativos, algunos de los mecenas del pasado o temas históricos. De este modo, se han organizado exposiciones sobre los Medici en Florencia, sobre los descubrimientos portugueses y el Renacimiento y sobre arte contemporáneo en Lisboa, sobre la civilización de Anatolia en Estambul, sobre la Revolución Francesa y Europa en París para celebrar su bicentenario. Para el profesora-

do de Arte y de Historia el valor de estas grandes exposiciones consiste en que ponen a su disposición catálogos de las obras de arte junto con soportes informáticos o audiovisuales que sirven como recursos para enseñar sobre la cultura europea. En 1988, se lanzó una iniciativa más compleja para coordinar una celebración multinacional del movimiento barroco como parte del proyecto de Rutas Culturales. Un año más tarde se convirtió en el primer proyecto en el que participaban los países de Europa Central y Oriental, con la organización de un seminario en Belgrado y Ljubljana. En los últimos años, el CDCC ha organizado exposiciones compartidas entre diferentes ciudades sobre Dioses y Héroes en la Edad de Bronce en 1999 en Copenhague, Bonn, Atenas y París y sobre La Europa Central en el año 1000, en Budapest, Berlín, Praga y Bratislava entre 2000 y 2002.

Al igual que el arte, la música es una forma de comunicación internacional. Resulta irónico, por tanto, que haya sido una demostración de la diversidad de las culturas nacionales de Europa, sobre todo en el cenit del nacionalismo en el siglo XIX. Existe un consenso generalizado de que la música de Dvorak y Smetana es, inconfundiblemente, eslava, mientras que la de Falla es española. También se argumenta que existe una cualidad italiana en la música de Verdi y un carácter francés en la música de Ravel o Debussy, igual que existe una esencia inglesa en la de Elgar y Vaughan Williams. Y sin embargo la atracción universal de la música puede trascender sus orígenes, como demuestra la adopción del Himno de la Alegría de Schiller, con música de Beethoven, como el himno «plurinacional» de Europa.

Con el fin de ampliar el acceso de la juventud a la música y fortalecer la educación musical, el año 1985 fue designado el Año Europeo de la Música, como iniciativa común del Consejo de Europa y la entonces Comunidad Europea. El mismo año se celebró el tricentenario del nacimiento de tres compositores barrocos europeos: J. S. Bach, G. F. Handel y Domenico Scarlatti. Se organizaron numerosos eventos, sobre todo a nivel nacional, regional o local, pero también se constituyó un Comité Europeo de Organización para coordinar actividades en toda Europa, culminando en la celebración de un Día Europeo de la Música, el 21 de junio. (28) Este proceso se repitió en 1991, aunque a menor escala, con la celebración del bicentenario de la muerte de Mozart y su contribución a la cultura de Europa.

LA CULTURA POPULAR Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS

El término «cultura popular» es una definición general que engloba los logros, valores, ocupaciones, actividades y estilos de vida de la gente. La expresión se aplica a menudo a la cultura moderna, para referirse al aspecto sociológico de la Europa contemporánea. Esto puede resultar engañoso: la cultura de masas no se ve circunscrita a un tiempo determinado, como testifican las sagas islandesas del Flateyjarbók, el teatro de intrigas de la Edad Media o el movimiento de Arts and Crafts. De hecho, los testimonios supervivientes de cultura de masas constituyen para los historiadores una fuente inapreciable para valorar la vitalidad social. No obstante, existe otra escuela de pensamiento que interpreta la «cultura popular» como la antítesis de la «Alta Cultura», y además inferior a ella, ya que la cultura de masas es no-discriminatoria, y ello induce a creer que la cultura popular no debe tomarse en serio porque no es más que kitsch.

A pesar de esto, la cultura popular ha disfrutado de un renacimiento en los últimos años, estimulada por crecientes oportunidades para el ocio y una preocupación por el culto a la nostalgia. Ya en 1964, un grupo de trabajo del Consejo de Europa anticipó el valor del legado histórico dejado por la cultura popular. En un informe titulado Conciencia Colectiva de Cimas Culturales Europeas y su Incorporación a la Cultura del Ocio, observó que cada época de la civilización europea experimenta una «fase moderna». De esta manera, en su momento las catedrales de la Edad Media eran logros tan espectaculares como los centros de investigación médica de hoy en día. Desde mediados de la década de 1980, el Consejo de Europa ha seguido diferentes estrategias para promover una conciencia de la geografía cultural europea, lo que el danés Axel Dessau ha llamado «mirar las vidas» en lugar de «mirar los monumentos». Mediante el patrocinio de proyectos de restauración y la promoción de la identidad regional, y sobre todo a través de la idea de las rutas cultura-

les, el CDCC espera hacer visible la identidad cultural de Europa, para que sea más apreciada por el público europeo. Esto ayudará a salvaguardar y mejorar la herencia cultural como medio para mejorar la vida cotidiana y como fuente de mayor desarrollo. También servirá para permitir al público experimentar una realización en su tiempo de ocio. El término «ruta cultural europea» se refiere a cualquier «ruta que cruce uno o más países o regiones, organizada alrededor de temas cuyo interés histórico, geográfico o social sea patentemente europeo». (29) Se han mencionado dos ejemplos en la sección anterior: Hábitat Rural y la Ruta del Barroco. En la década de 1990 se lanzaron dos rutas transnacionales nuevas: Los Caminos de la Seda, que tuvieron una relevancia especial para las historias de Francia, Italia, España y Turquía, muestran la importancia de este producto en el intercambio de estilos, poblaciones, tecnología, finanzas y cultura. No obstante, el prototipo del concepto se desarrolló con la identificación del antiguo camino de peregrinaje hasta Santiago de Compostela, que ilumina muchos aspectos del patrimonio espiritual, cultural y económico. Estas rutas han mostrado su potencial pedagógico, sobre todo para el profesorado de Historia y Geografía. En este sentido, el programa de Jóvenes Historiadores, desarrollado en el Reino Unido, ha empezado a poner en práctica la idea de rutas culturales para la educación secundaria, mientras el Centro de Clases Culturales Europeas en St. Jean d'Angély en Francia ha iniciado un programa multidisciplinar para que el alumnado de 14-18 años investigue sobre el Camino de Santiago. Sus temas, dependiendo de la edad y nivel del alumnado son los siguientes:

1. *Compostela*: lugares de peregrinación, piedad popular, peregrinos y peregrinaciones.
2. *Viajes*: Viajes y rutas, el caballo, limosnas, asistencia durante la Edad Media.
3. *Arte románico*: Catedral de Santiago de Compostela, las iglesias peregrinas, arte románico en la región y en Occidente.
4. *Relaciones económicas*: sal y vino, barcos (evolución), el comercio en el Atlántico, legislación marítima, el comerciante durante la Edad Media.
5. *Una civilización común*: Cristianismo, fronteras, el nacimiento de lenguas «nacionales», la creación de nombres, el comienzo de sentimientos «nacionales».
6. *¿Cómo se percibe la Edad Media hoy en día?*: la novela histórica, la película histórica, el cómic.
7. *Un mundo de imágenes*: la escultura, el tapiz, los frescos, la iluminación.
8. *Nacimiento y desarrollo de ciudades*: ciudades «antiguas», nuevas ciudades alrededor de abadías y castillos, actividad económica.

La arqueología, tanto la clásica como la industrial, también ha jugado un papel importante en la creación de centros de exposiciones y enseñanza donde los estudiantes pueden ver y tocar las herramientas y artefactos de tecnologías anteriores y, a través de ellos, experimentar los estilos de vida de generaciones pasadas. La arquitectura autóctona constituye otro aspecto de la cultura popular, con un alto potencial en la educación secundaria. Un interés renovado en el medio ambiente ha conducido a una mayor sensibilización acerca de dónde y cómo vivía la gente, y los estilos tradicionales de arquitectura doméstica que evolucionaron a partir de los materiales autóctonos de construcción. ¿Qué se puede aprender, por ejemplo, sobre las formas de vida contemplando los techos de pendiente suave de las casas de la zona del Mediterráneo o los de pendiente pronunciada de las viviendas de las zonas montañosas, los tejados escalonados de las ciudades del litoral norte y las fachadas en madera del interior del norte de Europa? Con respecto a los progresos del siglo XX, el programa de Diseño y Tecnología debería incorporar avances «populares» e influencias importantes, aportadas por Le Corbusier y la escuela de la Bauhaus.

Las tradiciones populares del pasado y del presente tienen también mucho interés humano para el alumnado más joven de secundaria. Canciones populares, folklore y fábulas —los países escandinavos y del Este de Europa tienen una riqueza especialmente importante en este sentido—, bailes tradicionales, trajes típicos, costumbres locales, fiestas y deportes pueden resultar atractivos para la imaginación, desarrollan habilidades y sirven como una introducción a la dimensión cultural. Para los adolescentes las obras dramáticas de intriga de la Edad Media sirven como una alternativa teatral al camino de peregrinos a Santiago o a Glastonbury. Las necesidades del alumnado más joven de secundaria no difieren mucho

de las del alumnado de primaria, y no estaría de más recordar que, aunque la cultura europea incluye la civilización, la literatura, la ciencia y el arte, «para el alumnado de primaria su manifestación práctica se produce a través de su vida cotidiana: su familia, su casa, su patio escolar, sus amigos y amigas, su vecindad, la escuela, la parroquia, el pueblo o el barrio». La cultura, según la opinión de una experta en educación primaria, no tiene nada que ver con estilos de vida aristocráticos, no es «un rito momificado [sino] una fuerza viva y en evolución [...] nuestra forma de vida, nuestro desajuste espiritual: en otras palabras, nuestro ideal europeo». (30) Si es así, es fundamental que se aproveche la diversidad de materiales culturales europeos para contrarrestar las subculturas alternativas o contraculturas modernas que atraen a algunos jóvenes y los alejan de sus culturas heredadas.

La industrialización ha convertido Europa en una sociedad de consumo orientada al mercado, con tiempo de ocio para participar en actividades culturales. «Los vestigios de la tradición europea [...] han sido cubiertos con un grueso barniz de estilos de vida de la “sociedad de consumo”», advirtió Henri Janne. «Las particularidades culturales que pueblan la memoria colectiva y la conciencia de Europa, sin las cuales no se puede percibir su identidad, deben ser sacadas de nuevo a la superficie, a través de este barniz (que cubre tanto las expresiones nacionales de cultura como la identidad cultural de Europa)». (31) Las lecciones del pasado reciente sugieren que el progreso no se encuentra en las culturas nacionales. La cultura del consumismo da un aspecto de unidad a Europa, pero está por comprobar que la uniformidad producida sea ventajosa. Además de esta uniformidad (ejemplificada por el uso del inglés y de los pantalones vaqueros), la cultura del consumo se caracteriza por una abundancia material, una caducidad inherente, un carácter instantáneo y, según algunos observadores, por una marcada superficialidad. Es una cultura tanto transnacional como transatlántica. Igual que la misma industrialización, esta cultura —antaño la cultura popular de Europa— se transmitió a América del Norte, allí se transformó y volvió como un boomerang en el curso del siglo XX.

La reacción de Europa a este proceso ha sido débil e ineficaz, según la opinión de Richard Hoggart y Douglas Johnson. En realidad, la única respuesta ha sido un repliegue hacia las manifestaciones menos edificantes de la cultura del ocio propia de Europa. «La palabra clave hoy en día es [...] trivialidad. Las masas de población son meras receptoras de opiniones, impresiones y diversiones [...] Existe una nueva unidad de Europa, expresada en Eurovisión [...] en innumerable competiciones deportivas y telenovelas y ahora en la televisión por satélite». (32)

La explotación de la cultura popular en los medios de comunicación, sobre todo a través de la televisión, es una cuestión de profundo alcance educativo. La juventud europea es hija de los medios de comunicación; se ha calculado que pasan una media de 12-18 horas a la semana delante de la pequeña pantalla. Los medios audiovisuales ejercen una creciente influencia sobre sus juicios, sus gustos y sus elecciones, además de significar un reto para que el profesorado y la administración de la educación presten más atención a la educación sensorial. Los especialistas temen, sin embargo, que la juventud esté recibiendo «una cultura de mosaico» o «un savoir en miettes». Como consumidores, se han visto expuestos además a productos de las «industrias de la cultura», empresas que producen productos informáticos o audiovisuales, mientras las naciones más pequeñas de Europa, como Dinamarca, tienen la sensación de que sus adolescentes reciben de la televisión —y de forma creciente— la influencia de culturas nacionales e idiomas de los países europeos más grandes o más ricos, como Francia o Alemania. El peligro aún mayor que trae la televisión por cable o por satélite es la supremacía total de «la cultura de la hamburguesa», simbolizada por la llegada de McDonalds a la Piazza di Spagna, una de las plazas más prestigiosas de Roma, y a la Plaza Pushkin en Moscú, por no hablar de la creación de EuroDisney en las afueras de París. Si esto es «cultura popular» y, además, es el único tipo de cultura con que se identifica la juventud europea, entonces el concepto mismo de una dimensión cultural europea estará pronto en grave peligro.

Las actividades recientes del Consejo de Europa indican que se está tomando en serio esta amenaza. Además del programa de Rutas Culturales, el CDCC ha organizado una investigación de políticas culturales nacionales y regionales. La Conferencia de Florencia sobre Cultura y Regiones busca una cooperación regional en cuestiones culturales y otra celebrada en Lisboa se ha adentrado en la cuestión de la cultura en el contexto del diálogo Norte-Sur. Sin embargo, es fácil

olvidar la revolución cultural que implica el uso de las nuevas tecnologías en la tarea de hacer más populares las formas artísticas. El enganche que tienen los juegos de ordenador puede acelerar los procesos negativos descritos arriba, pero también puede servir para popularizar una cultura europea más profunda. Finalmente, no se debería pasar por alto las posibilidades que ofrecen los formatos accesibles de libros, que permiten disfrutar de los clásicos de la literatura europea en su lengua original o en traducción. Para poder desarrollar esta posibilidad, deberían encontrarse formas de animar a las editoriales a aumentar la traducción y difusión de este importante patrimonio cultural.

ALGUNAS IMPLICACIONES DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE EUROPA EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Resulta evidente que la dimensión cultural ha dejado de ser un área opcional del plan de estudios que las escuelas europeas pueden explorar o pasar por alto. Tampoco puede considerarse un capricho del momento, dado que la Convención Cultural Europea de 1954 indicó la necesidad de incluir el estudio de la civilización europea en la educación. La búsqueda de métodos para desarrollar unas políticas coherentes para la educación estética, tanto en primaria como en secundaria, es una constante en los comunicados del Consejo de Europa y de la Unión Europea desde mediados de la década de 1980. (33) Se ha animado al profesorado a adoptar una serie de estrategias; se debe aprovechar cada oportunidad en el aula para explicar al alumnado los valores europeos, como los principios y prácticas del individualismo, de la democracia, del pluralismo y de una preocupación por el medio ambiente; se debe poner énfasis en experiencias culturales unificadoras en lugar de en manifestaciones disgregadoras; se deben modificar los planes de estudios para incluir temas europeos como la conservación del patrimonio cultural de Europa.

Estas recomendaciones tienen implicaciones, de forma inevitable, en la estructura del plan de estudios. Si se define «cultura» en los términos más amplios, la mayor parte de las materias —incluyendo Ciencias Naturales, Educación Física, Deportes y Danza, aunque las Ciencias Sociales y Humanidades, Lengua Moderna y Bellas Artes tienen la función más importante— pueden contribuir a una comprensión del desarrollo cultural europeo. Para hacer de esta lista heterogénea una realidad, el profesorado puede preferir mantener las disciplinas tradicionales, tomando en cuenta los elementos universales de la experiencia cultural propuestos por los especialistas del Consejo de Europa (ver Tabla 5). Como alternativa, las escuelas podrían desarrollar un programa multidisciplinar de Estudios Culturales, al que contribuya tanto el profesorado especializado como el general. Se podría aprovechar la oportunidad para explorar la cultura europea a través de los «círculos de influencia» (ver Figura 6) o mediante temas transversales que aparecen en la idea de Rutas Culturales de Europa (ver Tabla 5). También se podría considerar una tercera estrategia, utilizar los cursos multidisciplinarios de Estudios Sociales que ya existen en varios sistemas nacionales, y en los que es una práctica establecida tratar aspectos contemporáneos de la sociedad y la política europeas. Debería ser posible expandir estos programas para incorporar, en su caso, material científico, ambiental y económico al cuerpo del contenido cultural de las Humanidades y las Ciencias Naturales. Para cubrir los elementos culturales importantes que quedan se podrían realizar cursos paralelos centrados en Artes Audiovisuales (con Historia, Educación en los Medios de Comunicación y Estudios Clásicos por una parte, y Lenguas Modernas y competencias comunicativas por otra).

Estas sugerencias implican la necesidad de promover la reorganización y el desarrollo del plan de estudios, en un momento en el que se está pidiendo al profesorado la integración de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el aula, además de tener que responder a niveles de evaluación más complejos. No obstante, aunque los problemas asociados con la enseñanza de la cultura europea no deben subestimarse, no son insuperables. El trabajo realizado en la Academia Europea en Berlín, durante más de treinta años, indica el valor de las estrategias centradas en el niño o la niña, pero este principio se llevó demasiado lejos en algunos cursos de Estudios Europeos en Reino Unido, donde se renunció a la alta cultura en favor de la cultura popular, interpretada como «lo que resulta atractivo para el gusto

Tabla 5. La dimensión cultural de Europa y el plan de estudios

	Una civilización*	Una sociedad*	El plan de estudios	
			Primaria	Secundaria
1		A B D	Educación Religiosa Historia	Educación Multicultural
2		A B C D	Ciencias Historia	Educación Política Educación Técnica Literatura
3		A B C E	Educación Política Historia	Educación en Medios de Comunicación
4		A B C D E	Arte Música Historia Literatura	Manualidades y Tecnología Educación en Medios de Comunicación
5		A B C E	Educación en Derechos Humanos Educación Política	Historia Educación Multicultural
6		C D E	Económicas Estudios Sociales Geografía Humana	Historia
7		D E A B	Lenguas Modernas NTICs	Estudios Clásicos Educación en Medios de Comunicación
8		C E	Educación Ambiental Geografía	Historia Educación para el Desarrollo Estudios Sociales

*ver Tabla 4

de los adolescentes». Así, algunos cursos llegaron a depender de temas sociológicos elementales que añadían muy poco a los conocimientos sustantivos de la cultura europea: cantantes de pop, horóscopos, vacaciones de camping, comidas y bebidas, anuncios, deportes, ropa y dibujos animados. (34) Este tipo de contenidos puede estimular debates en clases de lenguas modernas, pero señala un dilema importante: ¿hasta qué punto debe seleccionarse el contenido cultural, sea «alto» o «popular», por su interés y afinidad al estilo de vida del alumnado? ¿Hasta qué punto debe seleccionarse por su referencia a Europa y, sobre todo, a lo distintivo de Europa? La buena práctica confirma la necesidad de construir sobre los fundamentos de experiencias del alumnado, pero la prioridad tiene que ser ampliar sus percepciones culturales.

Finalmente, aunque este debate resalta las características culturales que han aportado una influencia unificadora a las culturas autóctonas de Europa, la cultura popular ha florecido en medio de una diversidad demográfica y existen variaciones considerables dentro de los estados-nación de Europa. El hecho de que Europa haya sido afectada por tantos «círculos de influencia» muestra que es una civilización multicultural. Pero las migraciones de personas en el siglo XX y comienzos del XXI son de una escala diferente que en el pasado. Algunas minorías étnicas han pasado de las zonas más pobres a las más ricas dentro de Europa: muchos trabajadores portugueses y sus familias se trasladaron a Francia,

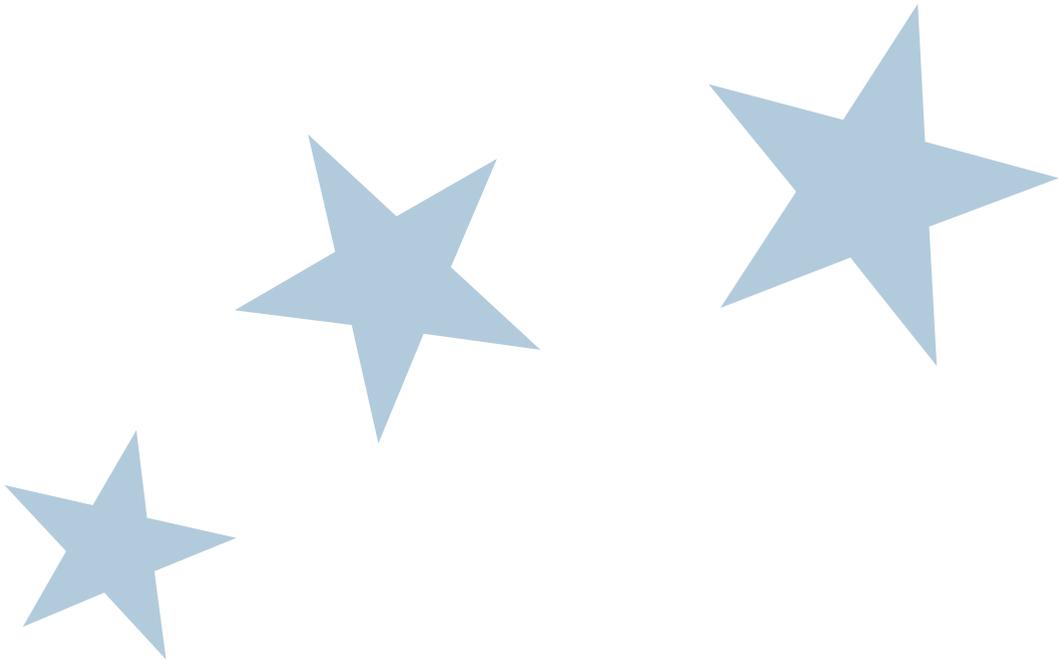
muchos yugoslavos fueron a Alemania. Pero la mayoría de los inmigrantes viene ahora de más lejos y traen consigo valores, religiones y estilos de vida diferentes y no europeos, y el nuevo multiculturalismo significa un reto para los patrones educativos y sociales establecidos. Sin embargo, también han de subrayarse las palabras de la Carta Europea de Educación de la Asociación Europea de Profesores: «La educación debe respetar la diversidad de nuestra gente y la variedad de sus características culturales y espirituales que, en su conjunto, conforman nuestro patrimonio europeo».

RESUMEN DE LAS RAZONES A FAVOR DE UNA POLÍTICA EUROPEA SOBRE EDUCACIÓN ESTÉTICA/CULTURAL

1. La juventud europea vive hoy en día en un entorno cultural más complejo. Está expuesta de forma constante a una cultura visual estimulante —a través de películas, televisión, vídeo, programas informáticos— que no siempre entiende. Necesita desarrollar habilidades de percepción y discernimiento visual
2. La juventud europea vive hoy en día en un mundo de sonido y ruido. Necesita desarrollar sus habilidades auditivas y aprender a discernir entre las experiencias auditivas. También debe desarrollar la sensibilidad ante los sonidos y las melodías del mundo natural
3. La educación europea busca desarrollar una conciencia más profunda en la juventud europea del patrimonio cultural y ambiental de Europa. Esta es responsabilidad de las escuelas, trabajando de forma conjunta con otras autoridades para aprovechar las experiencias audiovisuales ofrecidas por galerías de arte, museos, exposiciones especiales, caminos y reservas naturales, parques (incluyendo los zoológicos), teatros, casas solariegas, rutas culturales, lugares de interés histórico y de belleza singular
4. La educación estética ofrece posibilidades únicas para la realización personal y la satisfacción de intereses vitales que, sin duda, benefician el desarrollo de la personalidad

- (1) Johnson, Douglas (1972), «Odd Man In» en *New Society*, 28 de diciembre, p.727.
- (2) Pring, Richard (1973), «Integrated studies in the secondary curriculum», p. 9.
- (3) Janne, H., (1981), *Europe's Cultural Identity*, Estrasburgo: CDCC, p. 2.
- (4) Rees-Mogg, William (1989), «Disturbingly Quiet on the Western Front» *The Independent*, 2 de octubre. Algunas de estas ideas se toman de nuevo en la sección sobre Bellas Artes en la cultura europea.
- (5) Eliot, T. S. (1948), «The Unity of European Culture» Apéndice a *Notes towards the Definition of Culture*, Londres: Faber and Faber, p. 119.
- (6) Jordan, Terry (1973), *The European Culture Area: A Systematic Geography*, Nueva York: Harper and Row, pp. 2-7.
- (7) Citado por Blackledge, R. C. R. (1982), *Reflections and Observations on the CDCC Project No. 1 Preparation for Life*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (8) Rees-Mogg, «Disturbingly Quiet».
- (9) Janne, *Europe's Cultural Identity*, pp. 5-7.
- (10) Jordan, *The European Culture Area*, pp. 15 364-5.
- (11) Wake, R. A. (1980), «Europe in the Curriculum», inédito, p. 12.
- (12) Janne, H., (1981), «Europe's Cultural Identity, paper for the Symposium on Europe in the Secondary School Curricula», Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 6.

- (13) Ibid, p.10.
- (14) Wake, R. A. (1980), «The Idea of Europe», inédito, p. 9.
- (15) Green, Miranda (1990), *Symbol and Image in Celtic Art*, Londres: Routledge.
- (16) Resolución 885 sobre la contribución judía a la cultura europea, 5 de octubre de 1987.
- (17) Hoggart, Richard, (1987), *An idea of Europe*, Londres: Channel 4, p. 11.
- (18) Dance, E. H. (1967), *Bias in History Teaching and Textbooks*, Estrasburgo: CDCC, pp. 91-2.
- (19) Wake, «The Idea of Europe» p. 7.
- (20) Dance, *Bias in History Teaching*, p. 101.
- (21) Ibid.
- (22) Ibid.
- (23) Hoggart, *An idea of Europe*, p. 15.
- (24) San Marie Fuare (coord) (1989), «Introduction to 20th Century Architecture», *A Future for our Past*, 36, p. 2.
- (25) Balester, José María (1989), «Editorial on Bridges», *A Future for our Past*, 35, p. 3.
- (26) Ver informe de Museums and the European Heritage, realizado en Salzburgo, Austria en septiembre de 1990.
- (27) Corset, Pierre (1981), *Report for the Symposium on The Secondary School and the Mass Media*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 29.
- (28) (1986), *Final Report of the Organising Committee on the European Music Year*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (29) Directorate of Education, Culture and Sport (1989), *Secretary General's Memorandum on European Cultural Routes*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 7.
- (30) Candidi, M. Corrado (1982), «Methods and techniques for arousing in 6-12 year old children an awareness of a European dimension» en *Report of the European Teachers' Seminar on Europe in Primary School*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 14.
- (31) Janne, *Europe's Cultural Identity*, p. 6.
- (32) Hoggart, Richard y Douglas Johnson (1987), *An Idea of Europe*, Londres: Chatto and Windus, p. 81.
- (33) Consejo de Europa: Recomendación R (83), 4 del Comité de Ministros.
- (34) Goodison, I. F. Y V. McGivney (1985) *European Dimensions and the Secondary School Curriculum*, Lewes: The Falmer Press, pp. 29, 27-57.



6

EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS Y LA COMUNICACIÓN



- 
- EL LEGADO DE LA DIVERSIDAD EUROPEA
 - LAS LENGUAS Y LA PRESERVACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS MINORÍAS
 - LAS LENGUAS PARA LA COMUNICACIÓN Y LA COMPRENSIÓN
 - LOS AVANCES EN EL PERIODO 1980-1999
 - LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL SIGLO XXI
 - LA EDUCACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTICs)

EL LEGADO DE LA DIVERSIDAD EUROPEA

Durante un milenio el mapa de Europa ha sido un rompecabezas de grupos étnicos y lingüísticos. Aunque la precedencia histórica de un idioma sobre todos los demás permitió la realización de la comunicación diplomática entre cortes y cónclaves. El latín fue el idioma del Imperio Romano, de la Iglesia Cristiana y de la Europa medieval, y sirvió como guardián de la alta cultura y la comunicación y como instrumento de la religión, la administración y la erudición. El advenimiento de los Estados-nación y el nacimiento de las lenguas nacionales provocó el declive del latín en las últimas tres esferas. En el extenso periodo entre el Renacimiento y el siglo XVIII, el francés se adelantó al latín como lengua franca de la Europa continental y se convirtió en la lengua de la diplomacia internacional. El alemán disfrutó de cierto prestigio en el siglo XIX como la lengua de la ciencia y en los últimos cincuenta años del siglo XX el ruso fue el idioma de influencia en Europa Oriental. Sin embargo, desde mediados del siglo XX el inglés ha dominado los campos de la ciencia y la tecnología, además de los ámbitos del comercio, la industria, la diversión, los viajes, la educación y la información en Occidente. La creciente influencia del inglés en los sistemas educativos sugiere que se podría convertir en una segunda lengua universal, aunque tanto las agencias internacionales como Francia se oponen a esta tendencia en favor de un sistema multicultural y plurilingüe. Al mismo tiempo la mayoría de las lenguas regionales, muchas de las cuales sobrevivieron a la ascensión del Estado-nación, siguen en proceso de declive como medios de comunicación, aunque se cultivan cada vez más como señales de identidad.

La lengua es sólo uno de los factores constituyentes de la etnicidad, aunque sea el más importante: entre los otros factores se encuentran la mentalidad, la religión, el territorio, las costumbres y las percepciones de la historia. Gran parte de la historia moderna europea muestra las formas en que los grupos étnicos han explotado estas facetas de etnicidad para conseguir su autodeterminación y su propio Estado. El nacionalismo ha sido su estímulo y la lengua ha servido como combustible para un espíritu nacionalista. El Sacro Romano Imperio tardío se conoció como «das heilige römische Reich deutscher Nation», y el sentimiento de unidad étnica entre personas de habla alemana sostenía la base del poder de Hitler, además de facilitar la increíble rapidez de la reunificación alemana en 1990. Pero la afinidad idiomática no actúa de forma automática como un catalizador étnico o político (aunque hace más fácil la comunicación cotidiana). Se habla alemán, por ejemplo, no solamente en Alemania, sino también en Austria, Luxemburgo, Liechtenstein y Suiza y también lo hablan minorías étnicas en la Francia oriental, el sur de Jutlandia, Eupen-St. Vith en Bélgica, el Tirol Sur, Transilvania y algunas partes de la antigua URSS. De hecho, existen seis lenguas europeas importantes o de «alto estatus»: inglés, francés, alemán, italiano, ruso y español. Las primeras dos son lenguas oficiales del Consejo de Europa, pero la Unión Europea tiene once en uso diario, y se prevé que en 2004 tendrá aún más. En realidad, queda aún camino para dismantelar la mezcolanza de barreras lingüísticas que sigue obstaculizando la unidad para gran parte de la ciudadanía europea, a pesar de los avances en la comunicación de alta tecnología. El aprendizaje de lenguas modernas es, por tanto, una cuestión sensible y un área prioritaria para las políticas educativas europeas.

El grado de heterogeneidad europea resulta sorprendente para muchos; una taxonomía reciente ha mostrado que en Europa occidental existen dieciséis Estados-nación plenamente soberanos con su propia lengua literaria, hay ocho naciones políticas sin una lengua literaria propia, doce «naciones étnicas» sin Estado pero con su propia lengua literaria y, además, doce grupos étnicos especiales sin lengua literaria o Estado. Europa oriental muestra un patrón similar, aunque con las complicaciones recientes que ha conllevado la destrucción de la antigua Yugoslavia.

De las lenguas literarias de Europa, unos 195 millones de personas hablan lenguas románicas, 185 millones lenguas germánicas, y 215 millones las lenguas eslavas. También existen alrededor de veinte millones de personas que hablan otros idiomas indoeuropeos, de las cuales cuatro millones hablan alguna de las lenguas bálticas, dos millones hablan len-

guas celtas como el bretón, galés, córnico o gaélico y catorce millones hablan griego o albanés. Además, veintiún millones de europeos hablan las lenguas finno-úgricas, y trece millones hablan los idiomas turcos y tártaros, mientras que más de un millón hablan euskera o maltés. La herencia literaria de Europa se conserva en numerosos lenguas nacionales que, en el transcurso del tiempo, han producido muchas formas literarias diferentes. Noruega y Grecia tienen, cada una, dos lenguas literarias diferentes. En varios estados, como Suiza, Bélgica o Rusia, la ciudadanía acepta la necesidad de ser plurilingüe, pero otras naciones con tradiciones monolingües pueden encontrarse separadas de sus vecinos por un abismo lingüístico. Hasta hace poco, sólo un cuatro por ciento de los británicos podía hablar francés y sólo un diez por ciento de los franceses podía hablar inglés. (1)

Las divisiones tradicionales se han visto complicadas desde 1945 con la aparición de las minorías culturales mencionadas anteriormente. Trabajadores temporales e inmigrantes nacidos fuera de Europa ahora constituyen un colectivo de alrededor de treinta millones de personas en este continente. En la ciudad de Luxemburgo casi el 55% del alumnado tiene padres o madres extranjeros, y en las escuelas del Londres metropolitano se hablan más de 180 lenguas, la mayoría de ellas no europeas. Para dar respuesta a la diversidad de necesidades, algunos expertos en el Reino Unido están desarrollando estrategias para introducir una serie de idiomas en el plan de estudios de secundaria, que incluyen el chino, japonés, árabe, turco, hindi, punjabi y gujarati. En Suecia existe una provisión para «enseñanza de lenguas domiciliarias» en más de setenta idiomas. Europa contiene tantos países inmigrantes como países emigrantes; así, muchos portugueses fueron a Francia a trabajar, igual que muchas personas dejaron la antigua Yugoslavia para buscar empleo en Austria y los turcos constituyen la mayor parte de los Gastarbeiter en Alemania. Una consecuencia directa de estos movimientos ha sido que muchas escuelas de Europa se han transformado efectivamente en instituciones internacionales.

LAS LENGUAS Y LA PRESERVACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS MINORÍAS

Para estos grupos, al igual que para las demás minorías étnicas con lenguas literarias propias, el idioma es un símbolo importante de identidad étnica, tanto del individuo como del grupo, sobre todo en una época de creciente racionalización del centro. (2) El Consejo de Europa respondió rápidamente al argumento de que la lengua es un recurso común valioso que debe protegerse y desarrollarse. Para algunas comunidades étnicas en la periferia geográfica, como la población vasca, galesa, bretona, sarda, lapona y de las Islas Feroe lo vernáculo sigue siendo una realidad vital, a pesar de la fuerza centrípeta del Estado-nación. Para estos pueblos, conscientes de su aislamiento, la lengua representa el fundamento de su autoestima e independencia. Una estudiante bretona en un lycée en Brest lo explicó: «Finistère, le nom de notre département, signifie littéralement la fin de la terre, le boit du monde quoi!» Sin embargo, durante un debate espontáneo sobre las actitudes nacionales hacia las minorías culturales, otra estudiante, en nombre de la mayoría de sus compañeros, insistió en que «Il faut garder nos différences». (3) Hace cuarenta años, organismos como el Consejo de Europa reconocieron que las políticas nacionales y técnicas de enseñanza de idiomas tendrían que responder al cambio social para asegurar la supervivencia, para no hablar del florecimiento, de las lenguas minoritarias de Europa en el siglo XXI. (4)

El año 1971 vio el comienzo de estos esfuerzos cuando un grupo de especialistas del CDCC emprendió una investigación sobre el marco teórico para el aprendizaje de idiomas, que con el tiempo, llevó a la definición de una serie de «niveles de umbral». Uno de los principios subyacentes de su investigación fue la constatación de que el aprendizaje de idiomas debe ayudar a la ciudadanía a ser «autónoma», es decir, a ser personas comunicadoras libres, autosuficientes y socialmente responsables, además de conscientes de su patrimonio cultural. En otras palabras, el reconocimiento del papel cultural de una lengua en la conformación de lazos comunitarios entre individuos, está de acuerdo con las doctrinas internacionales sobre derechos humanos. El modelo de «niveles de umbral» se aplicó en proyectos individuales para el aprendizaje de doce idiomas europeos diferentes, incluyendo aquellos que tienen un uso menos extendido como el holandés, noruego y portugués, además de dos lenguas «sin Estado», catalán y euskera. El propósito del programa deno-

minado Nivell Llindar realizado por la Generalitat de Catalunya es restaurar el uso del catalán en la vida pública y asegurar su aprendizaje como segunda lengua a los no-hablantes residentes en Cataluña. El proyecto Atalase Maila pretende promover entre la población autóctona vasca el uso del euskera en la vida diaria. Especialistas del Consejo de Europa asesoraron en este trabajo. La firma de la Carta Europea de Lenguas Regionales y Minoritarias por parte de la Conferencia Permanente de Autoridades Regionales y Locales de Europa en 1992, que entró en vigor en 1998, constituyó otra declaración importante en defensa de la diversidad lingüística de Europa. (5)

No se puede dejar fuera de este debate sobre lenguas minoritarias la herencia lingüística de los hijos y las hijas de trabajadores inmigrantes. La cuestión de las lenguas «de patrimonio» obviamente forma parte del tema más amplio de la educación para una sociedad multicultural, que se debatirá en otro capítulo. Los hijos e hijas de las nuevas minorías étnicas de Europa han tenido que luchar de forma simultánea con problemas psicológicos y educativos, y muchas veces el resultado ha sido el fracaso escolar; la capacidad de hablar, de explicarse y de hacerse conocer ha sido una dificultad práctica muy común. Las necesidades educativas y comunicativas de esta parte del alumnado se convirtieron en una prioridad para la acción intergubernamental. Desde mediados de la década de 1970, cuando los gobiernos de Europa occidental empezaron a evaluar sus políticas educativas sobre los/as inmigrantes y sus hijos/as, se reconocen los principios de igualdad de derechos educativos y la importancia de la comunicación lingüística. Además, hay una creciente aceptación de la idea de que los hijos e hijas de inmigrantes tengan la oportunidad de estudiar la lengua materna y la cultura de su país de origen. El principio fue establecido en el Informe Bullock (1975), que defiende que «no se debe esperar que ningún niño deseche la lengua y la cultura de su casa», y fue respaldado en las declaraciones de políticas nacionales (aunque no siempre de la misma manera en la práctica). No obstante, las estrategias nacionales han variado en respuesta a las circunstancias locales y a la percepción de las necesidades de los/as inmigrantes.

En países como Suecia y los Países Bajos se adoptaron soluciones bilingües orientadas a la integración. En el caso de Suecia, se garantizó la educación bilingüe por ley en 1977 y las investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje de idiomas en el sector de adultos, publicado en *Threshold Level Swedish for Migrants*, dieron resultados muy útiles para los centros educativos. (6) Estados plurilingües como Suiza y Bélgica probaron modelos más complejos relacionados con la implantación territorial del idioma. (7) Francia, Alemania, Suecia y Reino Unido han participado en proyectos piloto y el CDCC sigue apoyando los programas de adquisición de idiomas. Desde mediados de la década de 1980 se organizan talleres para formadores del profesorado, algunos de los cuales se han dedicado al tema de la educación de inmigrantes. Las soluciones adoptadas han producido una estabilidad razonable, pero ya en la década de 1990 quedó claro que las necesidades de parte de la población inmigrante habían cambiado; ahora no hacía falta solamente la lengua de «supervivencia», sino que una parte importante de la población inmigrante —y de segunda generación— necesitaba aprender otros idiomas como parte de su formación profesional. Al mismo tiempo, todo el campo de la enseñanza de idiomas experimentaba una expansión debido a la apertura de Europa central y oriental y la mayor facilidad de movimiento después de 1992. En esta situación, gran parte del profesorado consideraba que la contribución más útil que podía hacer el Consejo de Europa era acelerar la difusión de información entre las instituciones europeas y servir como un foro de intercambio de experiencias y soluciones para la enseñanza de segundos idiomas, sobre todo en clases multiculturales. (8)

LAS LENGUAS PARA LA COMUNICACIÓN Y LA COMPRESIÓN

Aunque las lenguas «de patrimonio» son muy importantes para conservar la identidad colectiva y la cultura en el siglo XXI, la importancia fundamental de una lengua radica en que es un medio de comunicación. El Consejo de Europa ha buscado formas de promover la comprensión mutua que lleva al respeto y la tolerancia, a una mayor cooperación y unas buenas relaciones de trabajo y que sirva para facilitar la movilidad personal, el acceso a la información y el enriquecimiento mutuo de la población europea: esto es, la promoción de los aspectos múltiples de la comunicación. El obje-

tivo principal de la enseñanza de lenguas modernas es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, sobre todo en la expresión personal y la comprensión de textos escritos y orales de todo tipo. En el clima actual de mayor movilidad y unidad europea, el valor de desarrollar estas capacidades resulta obvio.

El cambio de énfasis ha modificado el centro de atención desde la estructura de la lengua a la persona que la aprende. Los métodos tradicionales se basaban en la enseñanza de las lenguas clásicas, sobre todo latín y griego antiguo, y hacían hincapié en la memorización de vocabulario y la aplicación de reglas gramaticales en la traducción de textos. Este enfoque no resultaba eficaz para el alumnado, porque no desarrollaba sus capacidades orales y auditivas y no lo preparaba para una conversación o para las exigencias prácticas de los viajes, de los negocios o de la vida cotidiana. La creación, en la década de 1970, de un modelo nuevo de aprendizaje, basado en los «niveles de umbral» fue un logro importante porque permitió a las personas que aprendían un idioma desarrollar la capacidad de comunicarse, dado que identificaban objetivos específicos que respondían a las necesidades y capacidades del alumnado. El modelo descriptivo desarrollado para enseñar inglés fue adaptado en una versión francesa *Un Niveau-Seuil* y posteriormente aplicado a la enseñanza de quince lenguas diferentes. (9) Uno de los resultados de todo este proceso es que se ha reconocido el aprendizaje como un proceso activo, con su correspondiente cambio en la metodología de enseñanza. Se produjo «un movimiento que dejó atrás la idea del control total por parte del profesorado y avanzó hacia el trabajo en grupos y parejas donde alumnos y alumnas se comunicaban entre sí. También apreciamos una evolución desde preguntas cerradas cuyas respuestas ya conoce el profesor hacia preguntas que requieren la elaboración de conjeturas y la expresión de sentimientos». (10) Con el desarrollo de estas nuevas metodologías, se afianzó la enseñanza de una segunda lengua como una de las prioridades europeas más importantes. En 1982, el Comité de Ministros del Consejo de Europa pidió a los gobiernos de los estados miembros que facilitaran los medios para el aprendizaje de:

Al menos un idioma europeo, aparte de la lengua nacional [...] para el alumnado desde que tiene diez años o desde el momento en que accede a la educación secundaria [...] de tal manera que pueda, al final del periodo de educación obligatoria [...] utilizar la lengua para comunicarse eficazmente con otras personas que hablen dicha lengua. (11)

En los talleres internacionales que organizó el CDCC surgió el consenso general de que el objetivo principal de la enseñanza de una lengua moderna es promover el entendimiento internacional. (12) También se llegó a varios acuerdos sobre el formato de exámenes de lenguas, la reforma de programas, directrices para los planes de estudios y libros de texto. Se estableció una Red de Interacción Escolar que difundió nuevos materiales y estrategias de enseñanza. Finalmente, dado que el profesorado de idiomas fue uno de los destinatarios de todo el programa de talleres, se dedicó una parte a las personas responsables de la formación del profesorado, con el propósito explícito de fortalecer la cooperación europea en este campo. (13)

LOS AVANCES EN EL PERIODO 1980-1999

La década de 1980 fue un periodo de progreso sustancial en el campo de la enseñanza de las lenguas modernas. Además de la adopción de la metodología comunicativa, se avanzó en la dirección de adaptar cursos de idiomas para fines ocupacionales o vacacionales a partir de la identificación de habilidades transferibles. Al final de la década se podían identificar cuatro claras tendencias. En primer lugar, los idiomas extranjeros estaban presentes en el aula y había niveles de adquisición considerablemente más altos, debido al éxito de las técnicas comunicativas y a las crecientes oportunidades de practicar habilidades orales y auditivas en visitas, intercambios, programas de trabajo y vacaciones. Había ejemplos de éxitos visibles en la enseñanza bilingüe de algunos Gymnasien de Renania del Norte-Westfalia y en la enseñanza de francés en Andalucía.

Tabla 6. Habilidades comunicativas

Habilidades de desarrollo necesarias para la buena comunicación		Medios	Habilidades de procesamiento practicadas en el proceso de comunicación
Auditivos	Oír Escuchar Distinguir Interpretar sonidos/ lenguas /matices	Voz humana Emisión radiofónica	Escucha empática Interpretación
Visuales	Ver/mirar Interpretar visión Leer Examinar Apreciar	Televisión Películas Medios artísticos	Entretener Anunciar Resumir Presentación artística
Orales	Preguntar Contestar Hablar Traducir Transmitir información	Telecomunicaciones Teatro	Discurso formal/presentación verbal Persuadir/promover Interpretación artística Conversación informal Otro tipo de respuesta oral Influir
Escritas	Ortografía Puntuación/sintaxis Escribir Dibujar Parfrasear Componer	Libros Cartas Documentos	Investigar/reunir/cotejar información Realizar guiones
Cognitivas	Comprender Conceptualizar Asimilar Memorizar Formular respuestas Interpretar todos los medios Articular	Sistemas electrónicos Fax Correo electrónico Informática Software y hardware	Formular información Transmitir información Almacenar información Acceder a información
Físicas	Tocar Controlar Manipular Simular Actuar	Físico personal	Coordinar Adaptar Demostrar
Sociales	Expresión facial Sensibilidad en matices, sentimientos Porte, autoconfianza Autosuficiencia Madurez	Lenguaje corporal Gesticulación Mimo	Mostrar interés y deseo de interactuar Respuestas no verbales Promover la autonomía

En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, las lenguas modernas contribuían ya de forma muy visible a la dimensión europea y al desarrollo de una sensibilidad hacia Europa, así como al planteamiento de una «conciencia europea». Esta tendencia refleja una presunción básica de las políticas del CDCC y de la Unión Europea: que la promoción del conocimiento de otros pueblos europeos, básico en la enseñanza de idiomas, es un elemento clave en la construcción de Europa. A mediados de la década de 1980, los estados miembros de la entonces Comunidad Europea estaban dispuestos a apoyar el argumento de que el alumnado de secundaria debía tener un conocimiento suficiente de dos idiomas además de su lengua materna, basándose en la importancia primaria de los idiomas para la cooperación internacional y la integración. Esta política luego se extendió al sector de la educación primaria cuando, en 1983, un grupo de trabajo del CDCC recomendó trabajar en este sector «como forma de descubrir Europa». (14)

En el año 1990, se habían acumulado suficientes datos como para celebrar una conferencia, organizada por el CDCC y la Comisión Europea, sobre La Escuela Secundaria y la Educación Europea e Internacional. Se examinaron las necesidades lingüísticas del alumnado de secundaria en Europa, junto con la organización de un plan de estudios plurilingüe, el uso de idiomas extranjeros como un medio para la enseñanza de otras materias y ejemplos de buenas prácticas. Se reveló que existía una importante diversidad en los medios y estrategias en la escuela. En países pequeños, como Luxemburgo y Malta, y en ciertas regiones fronterizas como Alsacia y Nordschleswig, se introducían sus dos lenguas principales en la escuela primaria y un segundo idioma extranjero al comienzo de la secundaria. Las Escuelas Europeas, establecidas para educar a los hijos e hijas del funcionariado de la Unión Europea, también incluían una lengua extranjera desde el primer año de primaria. En países como Alemania, donde no comenzaba el aprendizaje de una segunda lengua hasta la secundaria, normalmente se introducía de forma intensiva (seis o siete periodos a la semana). En Suiza, casi el quince por ciento del alumnado aprendía cuatro lenguas modernas.

De las experiencias examinadas podrían extraerse varias lecciones: el aprendizaje de idiomas mejora con un inicio temprano, con un contacto diario entre profesorado y alumnado y con la continuidad entre sectores escolares, dado que es la forma eficaz de mantener la motivación del alumnado. El alumnado inteligente puede conseguir altos niveles de rendimiento en las secciones bilingües de las escuelas secundarias y a través del uso de uno o más idiomas extranjeros para el alumnado mayor de doce años, en materias como Historia, Geografía, Biología y Ciencias Sociales y Políticas. (15)

En 1989, la entonces Comunidad Europea, consciente de su responsabilidad en la competencia lingüística de toda la ciudadanía europea, planteó una línea de políticas cuantitativas para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras a través del programa LINGUA, con dos propuestas, una para educación post-secundaria y otra para la fase obligatoria, otorgando:

Un marco común de principios dirigido a la promoción de lenguas comunitarias en las escuelas. Incluye el estímulo para que todo el alumnado estudie al menos una lengua comunitaria, además de su lengua materna, y tenga la oportunidad de estudiar una segunda lengua extranjera; conceder mayor importancia en el plan de estudios a la competencia comunicativa en lenguas comunitarias [...] y la inclusión, en su caso, de pruebas de competencia en otra lengua comunitaria como condición de acceso a la educación superior. La realización de estos principios se apoyará con [...] ayuda financiera para promover la intensificación de la enseñanza de idiomas en las escuelas. (16)

El programa LINGUA, cuya primera fase se realizó entre 1990-1994, fue recibido con entusiasmo por la mayoría de los gobiernos de la Comunidad Europea y por los órganos profesionales europeos, como la Asociación Europea de Directores y Directoras de la Escuela Secundaria, cuyo presidente explicó la importancia de la medida:

Los adultos no podemos perder esta oportunidad para guiar a nuestros jóvenes hacia Europa. La lengua es la clave. Por eso nuestra asociación está dispuesta a jugar un papel importante en el programa LINGUA [...] Ningún país, ninguna escuela puede permitirse el lujo de no hacer caso al llamamiento de LINGUA. (17)

En tercer lugar, surgió el reconocimiento de que la enseñanza de lenguas modernas ha extendido los horizontes del aprendizaje. Se apreció que la comunicación es un proceso complejo que implica el desarrollo de una amplia gama de habilidades que, a su vez, reflejan diferentes aspectos de la actividad humana y varias áreas del plan de estudios (ver Tabla 6 y Figura 7). En la Europa más unida y multicultural del siglo XXI, el poder comunicativo de las lenguas tiene que facilitar la comprensión, la movilidad personal, el acceso a la información y la capacidad de cooperar en el trabajo y en el ocio con otros/as europeos/as, para el ejercicio de los derechos y las obligaciones de la ciudadanía europea, para entender y participar en las experiencias sociales y culturales que ofrece Europa y, finalmente, para apreciar el medio ambiente europeo. El Consejo de Europa insistió en que «la comunicación no se limita a los asuntos rutinarios de la vida diaria. Para que los seres humanos se comuniquen, cada persona debe tener una comprensión y un conocimiento de las actitudes, valores y creencias socialmente compartidas y subyacentes al comportamiento superficial de la otra, que están codificados en el lenguaje y en la forma en que éste es usado». (18) Afortunadamente, la mayor parte de la juventud europea puede aceptar esta compleja interpretación de la comunicación, dado que, como consumidora de multimedia, es consciente de que las actitudes, la información y la disposición se transmiten de diferentes formas, desde el lenguaje corporal hasta los sistemas electrónicos. Louis Porcher comentó en un informe del CDCC:

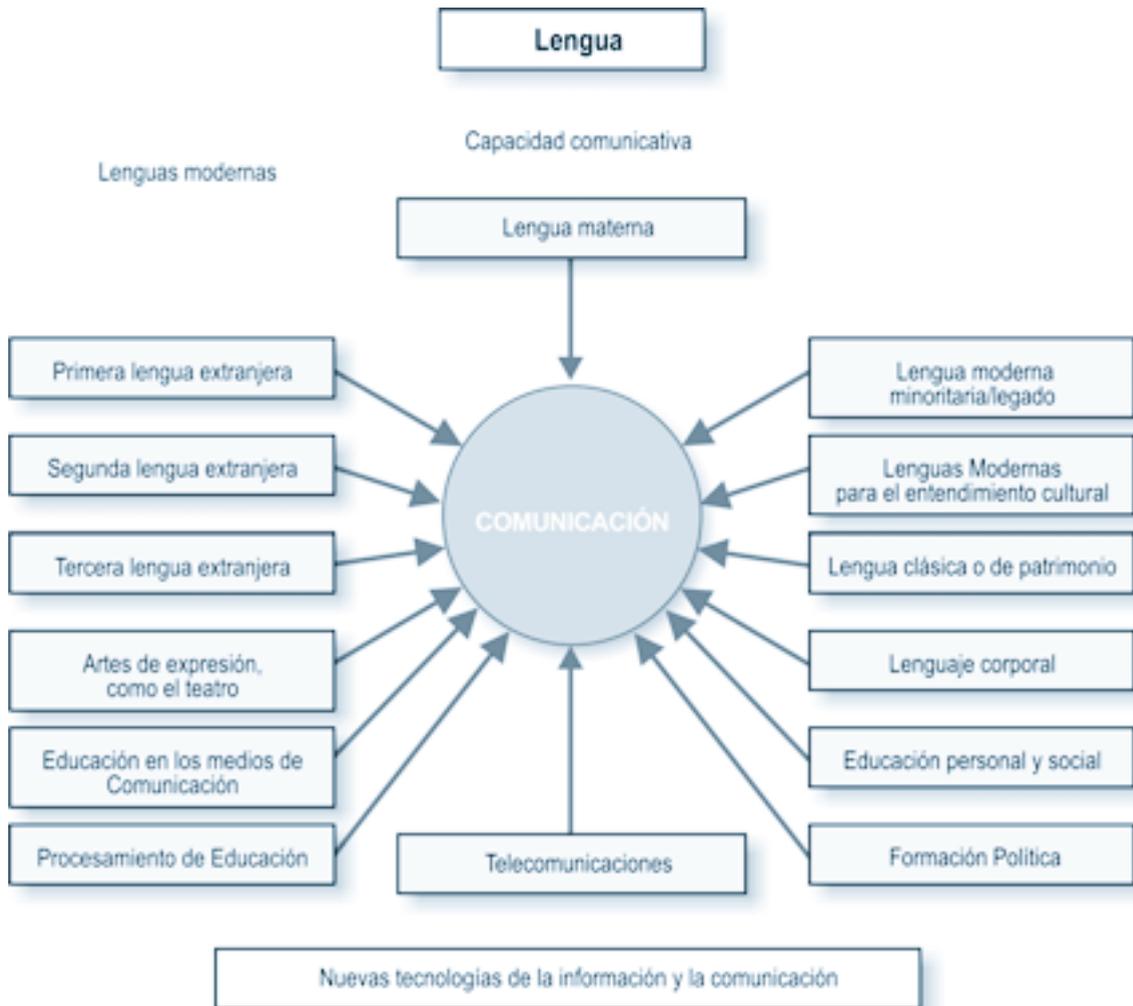
Cuando decimos comunicación no queremos decir solamente palabras: gestos, mimo, movimientos, etc. forman parte del dominio de la comunicación y no hay justificación para no incluirlos en la educación. El objetivo básico es construir lo que los lingüistas llaman «capacidad comunicativa». [...] La comunicación es una práctica social que incluye el lenguaje, y a su vez también una práctica social. (19)

Finalmente, se debe mencionar una innovación que ya está cambiando los métodos de enseñanza de idiomas: las nuevas tecnologías de información y comunicación (NTICs). Aunque el lenguaje es el instrumento principal de la comunicación, el profesorado utiliza constantemente otros medios —películas, televisión, periódicos y fotografías— como ayudas visuales estimulantes en el aula. No obstante, la revolución en las comunicaciones electrónicas ha cambiado el significado de la palabra «comunicación» y los lingüistas han estado en la vanguardia de estos desarrollos desde el advenimiento de los laboratorios de idiomas y el CALL (aprendizaje de lenguas asistido por ordenador). Las ventajas de los sistemas multimedia, televisión por satélite y vídeo (y ahora el DVD, con opciones de idiomas y subtítulos) han formado parte de las soluciones de los especialistas en idiomas desde hace tiempo. Las iniciativas para la enseñanza de inmigrantes han recibido la ayuda de materiales didácticos producidos por la BBC, Radio y Televisión Educativa Sueca y el Instituto Adolf Grimme, el instituto multimedia del Volkshochschulverband alemán.

Sin embargo, la ventaja de las nuevas tecnologías de la comunicación es que son verdaderamente internacionales: se pueden utilizar en beneficio de cualquier público, hablando cualquier idioma. El servicio de Educación Permanente de la BBC mantiene un programa continuo en italiano, francés, alemán y español desde la década de 1960, además de programas ocasionales en ruso, griego y portugués. Dada la atracción que los medios audiovisuales e informáticos tienen para la juventud, sigue habiendo muchas oportunidades por explotar. La televisión ha contribuido mucho a romper las barreras de ignorancia entre las poblaciones de diferentes países. Al mismo tiempo que muestra cómo una lengua «extranjera» forma parte natural de un estilo de vida «extranjero», reduce la sensación de alienación y hace real la posibilidad de participación. Un grupo de expertos británicos confirmó esta idea con su recomendación de que «entender la televisión en un idioma extranjero debe verse como un objetivo legítimo de la enseñanza de lenguas». (20)

El programa LINGUA de la Unión Europea que comenzó en 1990 ponía énfasis en la importancia de las lenguas modernas para el entendimiento europeo, y también el contexto sociocultural del aprendizaje de idiomas. En sus estrategias para una dimensión europea, los Ministerios de Educación de los estados miembros dan mucha importancia a los viajes de estudios «tanto para mejorar habilidades lingüísticas como para adquirir experiencias y conocimientos de cuestiones culturales, científicas y técnicas». (21)

Figura 7. Catorce claves para la comunicación



Otra prioridad en la última década ha sido mejorar el nivel de «sensibilidad lingüística». Esto ha necesitado de una mejor difusión de materiales, la creación de vínculos entre la educación y el trabajo, nuevas estrategias de enseñanza y la extensión imaginativa de festivales y competiciones de idiomas. El Día Europeo de la Escuela es un evento con mucha historia, (22) y en los últimos quince años se han puesto en marcha Festivales de Idiomas en Bélgica, Alemania, Portugal y el Reino Unido, entre otros, que dan oportunidades para demostrar habilidades lingüísticas a través de vídeos, teatro o literatura.

Sin duda, la sensibilidad lingüística se ha apoyado en una comprensión más completa del enfoque comunicativo, y ha destacado el uso genuino de las lenguas extranjeras. El uso de un idioma implica tareas de habilidades múltiples en lugar de transacciones limitadas y el alumnado debe aprender a improvisar para afrontar lo inesperado. En este sentido, se ha hecho un uso cada vez mayor de los medios de comunicación en lengua extranjera además de redes interactivas.

LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN EL SIGLO XXI

Después de una década de funcionamiento, la Unión Europea sigue promocionando la enseñanza de lenguas extranjeras mediante su programa LINGUA. Actualmente forma parte íntegra del programa SÓCRATES que cubre el proceso de la educación desde la escuela hasta la educación de adultos y existe un componente específico de promoción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en cada una de las fases contempladas. El programa LINGUA apoya estas fases a través de medidas destinadas a fomentar y apoyar la diversidad lingüística en la Unión, contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y promover el acceso a oportunidades de formación lingüística permanente adecuadas a las necesidades de cada individuo.

Para alcanzar este objetivo general, LINGUA se divide en dos bloques, cada uno con un objetivo específico. LINGUA 1 tiene como finalidad aumentar la sensibilización de los ciudadanos respecto a la riqueza multilingüe de la Unión, animar a la gente a aprender lenguas a lo largo de toda su vida y mejorar el acceso a los recursos de aprendizaje de lenguas extranjeras en toda Europa, además de desarrollar y difundir técnicas innovadoras y buenas prácticas de enseñanza de lenguas. LINGUA 2, por su parte, tiene como objetivo asegurar que los estudiantes de lenguas disponen de un conjunto suficientemente amplio de medios para el aprendizaje de lenguas.

Como se ha mencionado, el objetivo que LINGUA 1 pretende promover es la difusión entre los grupos destinatarios (en especial las personas responsables de la toma de decisiones y los profesionales más destacados del ámbito de la educación) de información sobre las técnicas innovadoras y las buenas prácticas de enseñanza de idiomas en Europa. También se invita a las asociaciones internacionales a que presenten proyectos en una o varias de las áreas, y el tipo de actividad y el grupo destinatario pueden variar en función del ámbito de actividad. A su vez, LINGUA 1 se divide en tres áreas temáticas. La primera busca aumentar la sensibilización sobre las ventajas del aprendizaje de idiomas, motivar a las personas para que aprendan idiomas (incluida la capacidad para aprender a aprender idiomas) y proporcionar información sobre los medios y los métodos disponibles (como la comprensión multilingüe y la competencia parcial). Entre los temas prioritarios de esta área se incluye la comprensión multilingüe, la competencia lingüística parcial, la comprensión oral y escrita, la competencia lingüística de supervivencia, y el desarrollo de medidas que fomenten la adquisición del conocimiento de una lengua extranjera en un grado suficiente como para enfrentarse a ciertas situaciones y contextos, a condición de que estas medidas no estén ligadas a una profesión concreta. También se toma en cuenta una cuestión de gran importancia en el momento actual: el análisis de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de idiomas que plantea la ampliación inminente de la Comunidad. Las acciones en esta línea, que pueden incluir campañas de información, concursos, premios, distintivos o estudios y análisis, están destinadas al público en general y a grupos específicos, como los padres y madres del alumnado o la población de países o regiones en los que el número de personas que estudian idiomas es bajo, además de los profesionales de la educación.

La segunda área tiene como objetivo facilitar el acceso al aprendizaje de idiomas. Las acciones en los últimos dos años, destinadas al público en general y a sectores con necesidades específicas, han incluido la conexión de centros de recursos lingüísticos, los intercambios de información y los proyectos piloto relacionados con las oportunidades que ofrecen los centros de recursos, la puesta en común de las aptitudes, especialmente en el autoestudio y en la formación a distancia, incluida la organización de cursos piloto y la puesta en práctica de nuevas iniciativas, como los clubes de idiomas, que den a conocer al público los recursos disponibles. También se ha promovido la formación del personal de los centros de recursos y la apertura al público o a otros grupos destinatarios de dichos centros, así como la mejora del acceso a los recursos de las instituciones locales disponibles para el aprendizaje de idiomas a través de bibliotecas públicas, centros escolares y asociaciones.

La tercera área se centra en el intercambio y difusión de información sobre los enfoques innovadores y los temas clave de la enseñanza de idiomas entre los responsables de la elaboración de políticas y la toma de decisiones. Esta área está

basada en el trabajo con altos funcionarios e inspectores e incluye acciones de preparación, organización y seguimiento de coloquios, seminarios y conferencias, la elaboración de publicaciones especializadas y la creación y promoción de asociaciones y redes. En esta área se presta especial atención a los ámbitos de la enseñanza de idiomas a una edad temprana, la comprensión multilingüe, y la competencia lingüística parcial (que coinciden con el área primera).

El objetivo de LINGUA 2, que continúa el trabajo emprendido en el marco de la anterior LINGUA D, es el desarrollo de instrumentos para la enseñanza de idiomas y para la evaluación de los conocimientos de idiomas. De esta manera, pretende fomentar la innovación en el desarrollo de instrumentos de aprendizaje y enseñanza de idiomas para favorecer la puesta en común de las mejores prácticas, ofrecer una gama más amplia de materiales para la enseñanza de idiomas a grupos claramente definidos y fomentar la producción de herramientas lingüísticas para las lenguas menos difundidas y menos enseñadas. También pretende apoyar los enfoques pedagógicos que no están suficientemente representados en el mercado o aquellos que son difíciles de comercializar a gran escala y mejorar la distribución y la disponibilidad de los productos.

El Consejo de Europa también está trabajando en este campo ante los retos del siglo XXI. Desde 1995, ha promovido el Centro Europeo de Lenguas Modernas, con sede en Graz, Austria. Organiza talleres y conferencias no sobre idiomas particulares sino sobre diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Ha trabajado con otras instituciones en este campo, incluyendo la Comisión Europea, el Consejo Británico, el Instituto Francés y el Instituto Goethe. Actualmente, el Centro está desarrollando un programa a medio plazo, con cuatro ámbitos de actuación. En primer lugar se ha centrado en la organización y estructura del aprendizaje de idiomas, que incluye investigaciones e intercambios sobre los problemas asociados con el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, la organización del aprendizaje de idiomas en estados pequeños y las posibilidades de utilizar relaciones de hermanamientos entre ciudades como una oportunidad para el aprendizaje de otra lengua. En segundo lugar, se ha desarrollado un área sobre sensibilidad lingüística, competencia intercultural y cuestiones interculturales. Esta área se centra en la introducción de la sensibilidad lingüística en el plan de estudios, en la forma de organizar el aprendizaje de idiomas, sobre todo para trabajadores y trabajadoras inmigrantes en el lugar de trabajo y en la manera de apoyar la competencia comunicativa intercultural en el profesorado. En tercer lugar, el Centro propone áreas de trabajo conectadas con las tecnologías de la información y comunicación (se considerará este punto en la siguiente sección de este trabajo). Finalmente, se plantea investigar para concretar los medios que aseguren la calidad en la cooperación internacional para la educación lingüística, que incluye estudios de casos en la formación de educadores y educadoras, con apartados sobre la formación reflexiva, el estatus del profesorado y la creación de un kit pedagógico.

LA EDUCACIÓN Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (NTICs)

La revolución en las tecnologías avanzadas en Europa occidental tuvo un gran avance en las décadas de 1980 y 1990. Aunque los efectos directos eran económicos, en primer lugar, también ha tenido implicaciones socioculturales muy importantes. En este sentido, ya se ha hecho referencia a la influencia de los medios audiovisuales, especialmente la televisión, en la identidad cultural de Europa y se ahondará en el siguiente capítulo en el tema de los medios de comunicación en el plan de estudios. Es necesario, sin embargo, hacer una diferenciación entre las Ciencias de la Comunicación, que se preocupan por el área de valores socioculturales, y el uso de los medios como recursos educativos e instrumentos de comunicación. Es decir, «la utilización de los medios de comunicación para educar a la ciudadanía y la educación de la ciudadanía para utilizar los medios de comunicación, son dos cosas muy diferentes». (23) Aquí se trata de la segunda, con el desarrollo y uso de mecanismos de comunicación, pero hay que hacer otras distinciones dentro de este ámbito. No deben confundirse «los medios convencionales», las principales fuentes de información hasta la década de 1980

—prensa, radio, cine y televisión— que aportaron una comunicación unidireccional, con los nuevos sistemas interactivos de los medios que combinan elementos audiovisuales e informáticos.

Se ha calculado que la cantidad de información o conocimientos se duplica cada cinco o seis años y que uno de cada dos empleos en Alemania se encuentra en el sector de la información. (24) Por lo tanto, es necesario considerar el peligro de que la sociedad europea se quede dividida entre las personas que entienden y participan en el procesamiento y la comunicación de información, y aquellas que por edad, clase, género, etnicidad o discapacidad sufren la desventaja de lo que ahora se llama «analfabetismo informático». (25) La educación para un sentimiento de ciudadanía europea debe incluir medidas para minimizar la injusticia social de pobreza mediática y es importante destacar que hay varias iniciativas educativas, tanto nacionales como internacionales, para afrontar este problema.

En los últimos quince años todos los gobiernos europeos han revisado sus políticas y la mayoría han tomado la decisión de promocionar la educación tecnológica, aunque los resultados han sido diversos. Diferentes países europeos han aprobado planes para promover nuevas tecnologías, y algunas han introducido sistemas de enseñanza a distancia. Estos avances no se limitan a los grandes estados, ya que Islandia, Luxemburgo, Malta, Suiza y San Marino también han mostrado su compromiso con las NTICs. En 1989, por ejemplo, Malta introdujo una nueva materia de Sistemas de Conocimientos para el alumnado de diecisiete años, que forma parte de los requisitos de acceso a la universidad.

Las cuestiones educativas que provocan las NTICs han sido estudiadas por las principales organizaciones internacionales. La UNESCO se situó en la vanguardia con la monitorización del progreso de educación en los medios desde la década de 1970, (26) mientras que la Unión Europea ha desarrollado la acción MINERVA, ubicada dentro del programa SÓCRATES en paralelo con LINGUA, que tiene por objetivo la promoción de la cooperación europea en el campo de las NTICs en educación.

La informática se ha llamado «el gran facilitador»; principalmente, porque facilita que se establezca el proceso de comunicación. (27) Como un importante instrumento de aprendizaje permite acceder a información y procesarla de forma rápida, objetiva y libre de errores; permite a las personas extender sus capacidades de percepción, pensamiento y articulación mediante varias actividades que incluyen la escritura, la solución de problemas matemáticos, la formulación de la imagen visual, la creación de música y lenguaje y la comunicación de resultados. Con la combinación de la informática y las telecomunicaciones, se puede transmitir información de forma casi instantánea de un lado del planeta a otro. También sirve para permitir un acceso selectivo al conocimiento y, por tanto, un proceso de aprendizaje autónomo e individualizado. El uso educativo está claro.

Las NTICs facilitan que el profesorado pueda alcanzar una serie de metas educativas: (28)

- Conseguir objetivos ya establecidos de forma más efectiva con el uso de nuevos métodos, como la presentación informatizada y el aprendizaje asistido por ordenador (CAL, por sus siglas en inglés).
- Facilitar la inclusión de nuevos objetivos en la enseñanza dentro del marco del plan de estudios existente; por ejemplo, mediante televisión o bases de datos informatizados.
- Aprender sobre la sociedad y su tecnología, con posibles orientaciones al futuro.
- Aprender a utilizar las NTICs como parte de un programa general para desarrollar habilidades de comunicación e información.
- Adquirir conocimientos y habilidades adecuados a la formación profesional para una ocupación especializada.
- Desarrollar un enfoque crítico del uso de las NTICs desde una variedad de perspectivas.
- Utilizar las NTICs para fines creativos de comunicación y expresión personal.

Los medios de comunicación pueden jugar un papel importante en el desarrollo de la lengua materna, permitiendo al alumnado entender cómo los diferentes medios construyen significados e interpretaciones textuales y cómo arrojan luz a diferentes géneros y conceptos. El uso de las NTICs en la asignatura de Literatura permite comparar representaciones dramáticas y ampliar la capacidad de análisis crítico. El profesorado de Historia, asimismo, se ha dado cuenta de la utilidad de contar con el software adecuado para aumentar las fuentes disponibles, desde sitios arqueológicos en Internet hasta retratos y manuscritos en CD-ROM.

No obstante, aparte de las Ciencias y las Matemáticas, las materias que más han aprovechado las ventajas de las NTICs son la Geografía y las Lenguas Modernas. El primer Simposio de Utrecht sobre Información y Documentación Europea en los Países Europeos, organizado por el CDCC, sentó las bases para nuevos avances basados en la importancia de los medios de comunicación electrónicos. (29) El profesorado de Lenguas Modernas también cuenta con una amplia gama de materiales audiovisuales para desarrollar habilidades auditivas, estimular la imaginación de su alumnado y promover el lenguaje oral y escrito. Los lenguajes de programación informáticos son un aspecto del eje de Lengua y Comunicación, que permiten establecer una afinidad entre el profesorado y el alumnado de idiomas y el ordenador. El Centro Europeo de Lenguas Modernas promueve el estudio e intercambio de información sobre las NTICs en tres áreas: aprendizaje de idiomas orientado a una profesión, aprendizaje de idiomas a distancia y aprendizaje de idiomas en el alumnado más joven. Las tres áreas dependen de herramientas de comunicación basadas en Internet.

Dentro del plan de estudios general, las comunicaciones electrónicas permiten al alumnado realizar simulaciones y obtener información actualizada a partir de fuentes externas, sobre modelos meteorológicos (para Geografía), noticias (para Educación Cívica) o tendencias económicas (para Ciencias Económicas). A través del uso de bases de datos y programas de procesamiento de datos, el alumnado puede realizar análisis de datos más sofisticados que en el pasado. Estos ejercicios cumplen otro objetivo educativo de las NTICs: el de fortalecer el desarrollo de habilidades generales de estudio y habilidades gráficas, de información y de comunicación. Finalmente, a pesar de la tendencia a olvidar el potencial creativo de NTICs, al permitir al alumnado crear un vídeo, un periódico o un programa informático, éstas pueden servir como fuente natural de expresión personal. Se ha argumentado que «la obligación de construir una comunicación permite desarrollar una comprensión más profunda del contenido de dicha comunicación». (30)

Las nuevas tecnologías también sirven para responder a las necesidades especiales de jóvenes con discapacidades. Los avances en el campo de la robótica han conducido al desarrollo de complejos aparatos protésicos para personas con discapacidades motoras, y está claro que las NTICs pueden ayudar a las personas con discapacidades sensoriales. En el Reino Unido el gobierno ha apoyado un centro que utiliza las tecnologías de la información para ayudar a niños y niñas con problemas severos de comunicación debidos a lesiones o parálisis cerebral. Noruega tiene un curso de NTICs como parte de la preparación para el profesorado de niñas y niños con discapacidades. Francia, entre otros, ha desarrollado una serie de ayudas pedagógicas para niños y niñas en esta situación. La tecnología informática también ha ayudado al profesorado a atender a las diferentes capacidades y ritmos de trabajo de cada individuo en el aula. Estas oportunidades para un aprendizaje flexible y personalizado pueden ayudar tanto al alumnado muy dotado como a aquel que tiene más problemas de aprendizaje. Mediante su proyecto «Ordenadores para el éxito», los franceses descubrieron que el alumnado de secundaria más lento en sus procesos de aprendizaje consigue entender conceptos de materias del plan de estudios general.

En un documento comparativo sobre las diferentes políticas, el Consejo de Europa sugirió tres rutas para la incorporación de NTICs en el plan de estudios de la educación secundaria. La primera, y la que más favorablemente ha acogido el profesorado, es el uso de NTICs como un instrumento en todo el plan de estudios existente. Una alternativa sería la introducción de una nueva materia para todo el alumnado bajo el título de Educación en los Medios de Comunicación o Alfabetización Informática; la tercera opción sería la introducción de una asignatura optativa en Informática para el alum-

nado de los últimos años de la secundaria. (31) Tanto en Alemania como en Reino Unido se han establecido ciertos criterios para la definición de estrategias para la adquisición de los siguientes conocimientos y habilidades básicas:

- Análisis de experiencias individuales de tecnologías de la información.
- Instrucción sobre conceptos básicos de tecnologías de la información.
- Instrucción práctica en el uso de ordenadores y periféricos.
- Instrucción sobre las posibles aplicaciones y métodos de tecnologías de la información.
- Introducción al uso de diagramas algorítmicos para la solución de problemas.
- Familiarización con el desarrollo del procesamiento electrónico de datos (32).

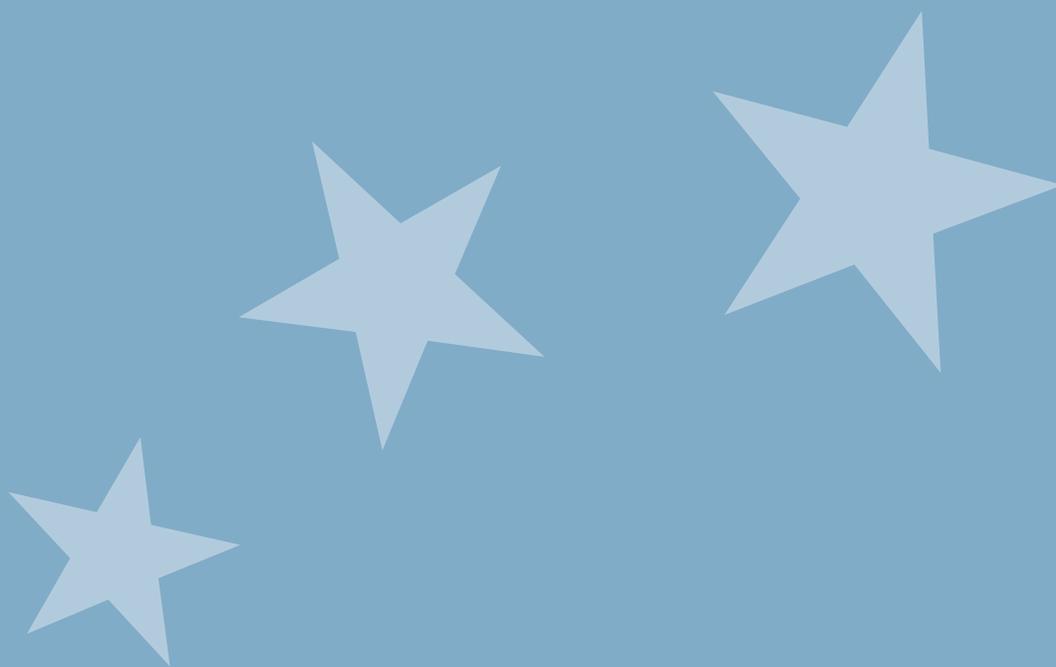
A pesar de su obvia utilidad, algunos/as expertos/as en el tema piden cautela en la adopción de las NTICs como la panacea para todos los males educativos. (33) Una parte del profesorado puede sentirse amenazada por el hardware de tecnologías de la información pero poca gente estaría en desacuerdo con las recomendaciones de la OCDE de que «debemos capacitar a todo el profesorado en el uso de nuevas tecnologías tan rápido como sea posible». (34) Las implicaciones para la formación del profesorado son muy importantes. Expertos británicos en la enseñanza de idiomas han recomendado que los estudiantes de lenguas y el profesorado activo, como mínimo, deben estar familiarizados con el CALL, recuperación de datos, procesamiento de textos y los usos de televisión por satélite y vídeo/DVD, como elementos de la metodología comunicativa. (35) El Simposio de Utrecht hizo unas recomendaciones parecidas para el profesorado de Geografía. (36) Algunos países han avanzado bastante en este camino; hace tiempo que Dinamarca terminó un programa de capacitación de cinco años para todo el profesorado de los últimos cursos de la educación secundaria.

El profesorado debe estar informado de las utilidades pedagógicas y de los ejemplos de buenas prácticas. Entre los ejemplos más interesantes de comunicaciones en la práctica se encuentran los vínculos entre escuelas realizados por medios electrónicos, incluyendo correo electrónico, satélite y videoconferencias. Existen ejemplos de redes de vínculos escolares tanto a nivel nacional como en el ámbito europeo. Existen planes como el de Estudios Comparativos Locales y Europeos que involucran a diez escuelas en Reino Unido y Dinamarca en un proyecto conjunto de estudios ambientales. En la misma línea, muchos profesionales de la enseñanza llevan quince años trabajando para fortalecer los mecanismos de la red europea de escuelas. (37) El programa COMENIUS de la Comisión Europea, que también forma parte de SÓCRATES y está dirigido al sector de la educación primaria y secundaria, promueve vínculos entre escuelas europeas. A pesar de las dificultades, se ha planteado el reto de encontrar un modelo en el que «con la ayuda del correo electrónico y otros sistemas informatizados, pudiéramos ver desarrollarse una red internacional de escuelas basada en agrupaciones de tres a seis centros que colaboran en la elaboración de estudios conjuntos y la preparación del alumnado para vivir en una sociedad multicultural y plurilingüe». (38)

Para apoyar estos objetivos, la Comisión Europea recientemente ha presentado un nuevo programa, e-Learning (aprendizaje electrónico), con la idea de adaptar los sistemas de educación y formación a las necesidades de la economía de conocimientos y de la sociedad digital. Apoya proyectos de muy diferente índole, desde acciones para establecer una comunidad virtual de aprendizaje para personas con discapacidades hasta planes de elaboración de nuevos contenidos para los planes de estudios; desde la sistematización de experiencias que permiten superar el problema de analfabetos informáticos, hasta la creación de redes de aprendizaje virtual que vinculan escuelas y museos. Con estos programas y otros se va cubriendo el objetivo de enriquecer el plan de estudios y de desarrollar el entendimiento y la conciencia internacionales. En esta situación, la comunicación en todos sus sentidos se convierte en la actividad clave en las escuelas y gana en significado el aforismo: «La educación es al mismo tiempo algo más y algo menos que la comunicación». (39)

- (1) Krecji, Jaroslav y Vitezslav Velimsky (1981), *Ethnic and Political Nations in Europe*, Londres: Croom Helm.
- (2) Bliss, I. (1989), «Language and language teaching in plural societies: an agenda for discussion», *European Journal of Teacher Education*, 12 (2), p.60.
- (3) Livet Eve (1988), «L'Europe en trainant les pieds», *Le Monde de l'Éducation*, 152, pp. 72-7.
- (4) Por ejemplo, la lengua galesa estaba en peligro de extinción y hasta la década de 1950 se consideraba un anacronismo. Desde la década de 1970 esta situación se ha invertido, el galés ha conseguido éxito y popularidad como medio de enseñanza y se incluyó en el nuevo Plan de Estudios nacional como asignatura obligatoria en Gales hasta la edad de dieciséis años. Ver Bliss, «Language and language teaching», p. 62.
- (5) Girard, Denis y John Trim (1987), *Final Report of the Project Group on Project 12*, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 9-15, 49-50.
- (6) Porcher, Louis (1981), *The Education of Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 148.
- (7) Banks, J. Y J. Lynch (1986), *Multicultural Education in Western Societies*, Londres: Holt, Rinehart and Winston, p. 142.
- (8) Se notó la importancia del Sistema Europeo de Documentación e Información para Educación; Rey, Micheline (1983), *General Report on Migrant Culture in a Changing Society*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 4.
- (9) Denis y Trim, *Final Report on Project 12*, p. 22.
- (10) Starkey, Hugh (1984), *Report of the CDCC Symposium on Human Rights Education in Schools in Western Europe*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 22.
- (11) Recomendación N° R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros referente a Lenguas Modernas.
- (12) Salter, Michael (ed.) (1989), *Languages for Communication: The Next Step*, Londres: DES y CILT, p. 2.
- (13) Denis y Trim, *Final Report on Project 12*.
- (14) (1983), *Report of the European Teachers' Seminar on Europe in Primary Schools*, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 10-12.
- (15) DES (1985), *The European Schools and the European Baccalaureate*, Londres: DES.
- (16) (1988), *Boletín de la Comunidad Europea*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (17) Van Rooijen, Anton (1989), citado en *The Observer*, 21 de mayo.
- (18) Denis y Trim, *Final Report on Project 12*, p. 75.
- (19) Porcher, *The Education of Children of Migrant Workers*, p. 82.
- (20) Salter, *Languages for Communication*, p. 9.
- (21) (1988), Resolución del 24 de mayo de 1988 del Consejo y Ministros de Educación sobre la dimensión europea, *Boletín Oficial de las Comunidades Europeas C177*, 31.
- (22) Se habla más de este evento en el capítulo 8.
- (23) Corset, Pierre (1981), *Report for the Symposium on the Secondary School and the Mass Media*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 19.
- (24) De Landscheere, Gilbert (1989), *Report on the Information Society and Education*, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 13-14.
- (25) Cerych, L. y J. P. Jallade (1986), *The Coming Technological Revolution in Education*, París: European Institute of Education and Social Policy.
- (26) Por ejemplo: (1977), *The Study of the Media in Education*, París: UNESCO.
- (27) Carpenter, J. P. (1989), *Report of the Colloquy on Computerised School Links*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 2.
- (28) Éstos se elaboran en Capítulo 1 de Eraut, M. (1989), *Report on The Information Society: A Challenge for Educational Policies?*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p.171.
- (29) Graves, Norman (1991), *Report on the Symposium on Geographical Information and Documentation on European Countries*, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 24, 34-5.

- (30) Eraut, Challenge for Policy, p. 34.
- (31) Ibid, pp. 37-9.
- (32) (1989), Report of F.R. Germany to Conference on The Information Society: A Challenge for Educational Policies?, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 60.
- (33) Eraut, Challenge for Policy, p. 44.
- (34) (1986), New Information Technologies: A Challenge for Education, París: OCDE/CERI, p. 59.
- (35) Salter, Languages for Communication, pp. 11, 17.
- (36) Graves, Report on the Utrecht Symposium, pp. 33-4.
- (37) Carpenter, Report of the Colloquy, passim.
- (38) Ibid., pp. 16-17.
- (39) Informe MacBride, 1ª parte, Capítulos 2-5, citado en Corset, Report for the Symposium on the Secondary School, p. 33.

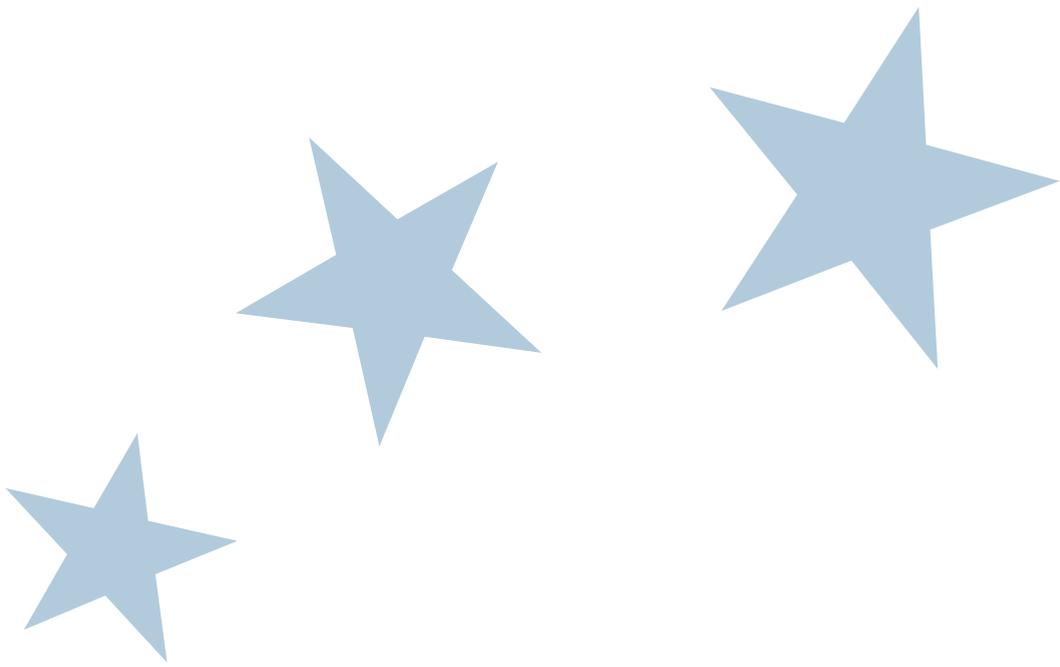


Tercera parte:

AMPLIACIÓN DE LOS PARÁMETROS DE LA EDUCACIÓN EUROPEA



- 
- 7. PREPARACIÓN PARA LA VIDA
EN LA SOCIEDAD EUROPEA**
 - 8. LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL AULA**
 - 9. EUROPA Y EL MUNDO**



7

PREPARACIÓN PARA LA VIDA EN LA SOCIEDAD EUROPEA



- 
- UN CAMBIO DE DIRECCIÓN
 - EL PLAN DE ESTUDIOS OCULTO:
INFLUENCIAS SOCIALES EN LA JUVENTUD
 - EDUCACIÓN PERSONAL Y SOCIAL
 - REQUISITOS EDUCATIVOS PREVIOS PARA UNA SOCIEDAD
DEMOCRÁTICA: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
 - EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA
Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN
 - EDUCACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANÍA

UN CAMBIO DE DIRECCIÓN

En este estudio se ha hecho una distinción entre tres aspectos de la educación europea: informar a la juventud y a la niñez sobre Europa; educarlos a través de Europa; y, prepararles para vivir en un mundo en el que Europa representa su casa familiar ampliada. Los dos primeros aspectos están relacionados de forma manifiesta con el plan de estudios formal y en particular con los conocimientos y habilidades adquiridas mediante el estudio de las disciplinas tradicionales: Geografía, Historia, Lenguas o Ciencias. Sin embargo, la nueva concepción de la Comunicación como un agregado de habilidades altamente complejo —el punto en que terminó el último capítulo— sirve como puente entre el aprendizaje sobre y a través de Europa y el área de la educación para vivir en Europa. Aquí el énfasis principal cae en un área afectiva del aprendizaje, en actitudes, valores y competencias más que en conocimientos en sí, aunque claramente el contexto europeo constituye un telón de fondo de experiencias para todo el proceso de aprendizaje que se realiza.

El hecho de haber dejado el tema de preparación para la vida y la ciudadanía para la tercera parte de este estudio no quiere decir que sea menos importante. Al contrario, aquí se llega a la esencia de la educación europea. Está relacionada con el aprendizaje de la convivencia amigable al lado de otros europeos y europeas y con la aceptación de responsabilidades comunes hacia el resto del planeta; es una cuestión de aprender a aprovechar al máximo las oportunidades sociales y económicas que se presentan; cómo dar respuesta a las nuevas realidades políticas y retos tecnológicos; y finalmente disfrutar de forma unida la experiencia de un patrimonio cultural y medioambiental único. Estas fueron las áreas que señaló el Consejo de Europa para su proyecto sobre la educación secundaria, denominado «Preparación para la vida». (1) En esta sección se dejará el tema de Europa como idea histórica y como área cultural para considerar la cuestión de Europa como una entidad sociopolítica y examinar las implicaciones educativas de esta preparación de la juventud para vivir en la sociedad europea del siglo XXI.

EL PLAN DE ESTUDIOS OCULTO: INFLUENCIAS SOCIALES EN LA JUVENTUD

En el curso de la transición desde la adolescencia a la mayoría de edad, la juventud es objeto de una gran variedad de influencias externas. Estas presiones pueden ser más significativas para moldear sus actitudes y formas de comportamientos que lo que se aprende en el aula. Sea cual sea su ética o su calidad de vida, son los familiares los que suelen aportar los primeros modelos, pero el alumnado tiene que adaptarse al entorno de sus iguales en la escuela y en el barrio. Más allá de estos factores, sus vidas pueden verse afectadas por el ambiente y la comunidad; su afiliación a una iglesia o a otra organización social puede ser especialmente importante. A veces existen fuerzas contradictorias. Para muchos adolescentes el mundo fuera de las puertas de su casa —centros comerciales, lugares de vacaciones o las atracciones de la ciudad— asume el papel de «mundo real», debido a su continua difusión a través de la televisión o el vídeo. En este contexto la escuela puede parecer un mundo artificial, más aún porque es la responsable de la educación obligatoria y está implicada en el bienestar y la instrucción. De hecho, el mundo exterior significa «un plan de estudios oculto». En su proceso de adaptación a estas diferentes influencias, la juventud se prepara para la vida al mismo tiempo que es «preparada» por otras personas (sea de forma intencionada, sea por casualidad) para ser personas adultas, progenitoras y ciudadanas. (2)

La vida familiar sigue representando los fundamentos de la sociedad europea, a pesar de los cambios que han ocurrido, sobre todo en las regiones industrializadas. Con el reemplazo de la familia tradicional por la «nuclear» (excepto en ciertas regiones como el sur de Italia), (3) los padres y madres trabajadores pasan cada vez menos tiempo en casa y, en la

mayoría de los países, los hijos y las hijas abandonan antes el hogar familiar. Las separaciones son cada vez más frecuentes y el número de familias monoparentales aumenta rápidamente (aunque es interesante que se siga utilizando el término «familia»); así como la incidencia de la «nueva familia extendida», con nuevos parentescos, provocada por el aumento del divorcio. Se ha denunciado la situación de «peligro» o de «crisis» en la familia desde la década de 1960, pero ésta sostiene actitudes intergeneracionales y sigue transmitiendo un código de conducta, cuyos puntos centrales son las afiliaciones religiosas tradicionales o los principios morales. La familia sigue siendo una institución protectora para la mayor parte de la juventud y es su soporte principal; proporciona, en efecto, un plan de estudios informal. Según la opinión del Profesor Klaus Schleicher: «existe una conciencia cada vez mayor en Europa oriental y occidental [...] de que la familia no se puede reemplazar, dada su función educativa, social y económica». (4)

Sin embargo, la capacidad de la familia de influir en los y las adolescentes a veces se ve limitada por el vínculo emocional con el grupo de sus pares. En un estudio titulado *Preparation for Personal Life and for Life in Society (Preparación para la vida personal y para la vida en la sociedad)*, el noruego experto en educación, Edvard Befring, examinó la importancia de sus pares para las personas jóvenes, dado que «se abandona al adolescente en la sociedad de sus iguales, una sociedad cuyos espacios son las aulas y los pasillos de la escuela, los bares de la juventud [...] y numerosos lugares de encuentro». (5) Estos lugares varían de un país a otro, pero la juventud puede reunirse en la discoteca, la asociación de tiempo libre, el polideportivo, los parques o la esquina de la calle. Esto no quiere decir que la juventud no tenga valores útiles en su disfrute del ocio: gran parte está empapada de instintos protectores e idealistas. No obstante puede existir un lado oscuro en la adolescencia, reflejado en el desarrollo de las culturas juveniles agresivas y de una industria orientada al mercado de las «necesidades» de la adolescencia. También puede existir una presión social insidiosa para conformar lo que, llevado a un extremo, puede desembocar en el control de pandillas que se acercan a una auténtica dictadura. Para contrarrestar estas tendencias, las escuelas pueden ofrecer asesoría, además de una educación personal y social.

En la escuela, el grupo de pares sigue siendo un medio importante de contactos e influencia. El alumnado se ve enfrentado cara a cara con una organización basada en ciertos sistemas y reglas, que determina qué y cómo aprender. La experiencia cotidiana se ve afectada por la forma en que se interpreta el plan de estudios, no solamente en términos de programas, metodología o prioridades, sino también en cuestiones como la participación del alumnado o la relación entre la escuela y la comunidad local. De hecho, algunos sociólogos consideran que la relación entre todos los elementos de la escuela, desde el consejo y el profesorado hasta el alumnado y el personal de limpieza, es el factor clave en el «plan de estudios oculto». Esta relación refleja el carácter de la escuela, las suposiciones y actitudes imperantes en el comportamiento personal y el ejercicio de responsabilidades profesionales; este carácter a su vez puede tener un impacto importante en la juventud. Además, dado que las escuelas rara vez constituyen comunidades cerradas sino que sirven a, y reciben servicios de, otros en la localidad, se ha convertido en una práctica habitual que los y las adolescentes realicen una contribución mientras continúan con su educación (mediante el trabajo voluntario, las experiencias laborales, las actividades culturales o deportivas y las experiencias con adultos —por ejemplo, con personas de la tercera edad— en la comunidad).

Desde la década de 1960, todas estas influencias —familia, iguales, escuela, comunidad— han debido soportar el impacto de los medios de comunicación de masas. Según una experta: «los medios populares [...] constituyen una escuela “paralela” —un lugar de enseñanza después de la escuela o paralelo a ella—». (6) Tomada esta frase en su significado literal, sugiere que el profesorado tiene una autoridad limitada para influir en la juventud; igual que la familia, los amigos y amigas, u otras personas de su vecindad o grupo social. De hecho Europa es lo suficientemente grande y diversa para que los medios reflejen muchas tradiciones autóctonas, al mismo tiempo que tiene un efecto muy variado en los gustos y actitudes de la adolescencia. No obstante la televisión, la radio y el vídeo son medios con una influencia en la formación suficiente como para provocar algunas preguntas pertinentes: ¿Hasta qué punto están «orientados a Europa»? ¿Es probable que los medios promuevan sentimientos de identidad europea o bien los releguen en favor de una cultura

nacionalista o transatlántica? ¿Ayudarán a estimular una consciencia europea o actuarán como una fuerza negativa en una Europa unificada? Quizás la influencia de la escuela, familia, iguales y la comunidad en las actitudes de la adolescencia deba tomarse más en serio, ya que parece que los medios «responden a expectativas, intereses o curiosidades que ya se han provocado en la escuela o en otros lugares [...] las personas ven en la televisión y leen en los periódicos lo que han aprendido a apreciar y entender en otros sitios [...] Ésta es la realidad tras la máxima de que la gente recibe los programas o la prensa que merece». (7)

Este estudio se preocupa principalmente por la influencia de la escuela y la dotación actual para la preparación de la juventud para la sociedad europea. Las recomendaciones del Consejo de Europa, basadas en su trabajo sobre la educación secundaria, hace tiempo que encuentran eco en otras instituciones, desde las resoluciones de la Comunidad Europea en favor de «una Europa de la gente» (8), hasta los debates públicos actuales alrededor de la Convención Europea y la futura Constitución de Europa. La conjunción de políticas sobre cuestiones sociales y educativas entre las dos organizaciones europeas principales ya ha dado sus frutos, y promete lograr otros cambios en aquellas regiones con tradiciones sociales atrincheradas.

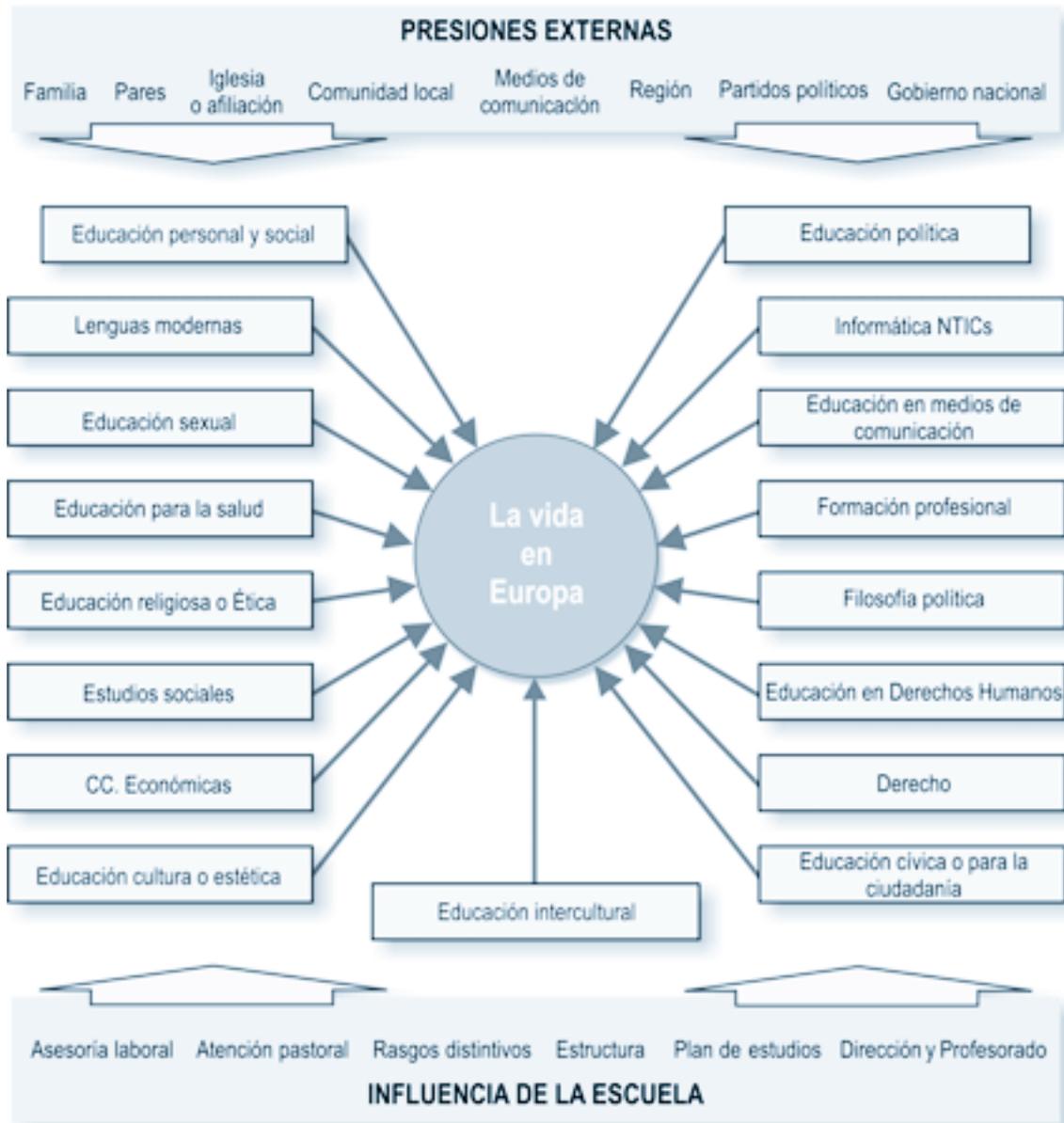
EDUCACIÓN PERSONAL Y SOCIAL

Dado que la educación secundaria dura desde la niñez hasta el comienzo de la mayoría de edad, debe adaptarse a las variaciones de madurez dependientes del desarrollo físico, sexual, emocional y mental del alumnado. Al finalizar la educación obligatoria o su extensión voluntaria, se deben tomar decisiones sobre el futuro y elegir opciones. Cuando se acercan a la ciudadanía plena —y en algunos casos al servicio militar o civil— los y las jóvenes pueden estar a punto de casarse o de convivir con su pareja, o de ser padres o madres, o de convertirse en propietarios de una casa. Sin una educación personal y social en la escuela, estas decisiones resultarán mucho más difíciles.

El punto de arranque para la educación social es el individuo. Hasta que se resuelven las dudas que afectan a gran parte de la adolescencia, no pueden satisfacer las expectativas de la sociedad ni comportarse como seres sociales responsables e integrados. En la situación actual la juventud puede convertirse en víctima de primera línea de métodos educativos insatisfactorios y de las fuerzas del mercado. La inestabilidad, alienación e incertidumbres económicas de la vida empeoran las dificultades personales de un número sustancial de alumnos y alumnas con necesidades especiales. (9) Aunque la situación varía de un país a otro, se ha calculado que entre el 20% y el 40% de la juventud europea no consigue alcanzar su nivel potencial y, por lo tanto, constituye un motivo de preocupación. Sin embargo, las investigaciones realizadas por Edvard Befring para su estudio sobre el desarrollo personal de la juventud revelan que gran parte de ella anhela una serie de valores fundamentales. Sugiere que la escuela debe ayudar a los y las adolescentes a adquirir estos valores y permitir que reflexionen sobre su propia socialización, que sean conscientes de sus papeles sexuales y de pareja, y que admitan estructuras familiares en modificación. (10) En el curso de la educación secundaria, el alumnado debe conseguir la capacidad de solucionar sus problemas en base a su autodescubrimiento y autodisciplina. A través de la educación social debe tener la posibilidad de definir su propia identidad y alcanzar un grado de autonomía. Debe establecer relaciones interpersonales positivas y, al mismo tiempo, encontrar un grado de enriquecimiento y de satisfacción personal.

La educación personal implica el desarrollo de una persona equilibrada; está relacionada con el aprendizaje de la forma de aprovechar las capacidades y cualidades de cada persona y disfrutar de la vida, objetivos que claramente abarcan todo el plan de estudios (ver Figura 8). Aspectos como la implicación del individuo en la sociedad organizada son cuestiones que se desarrollan más adelante en la sección sobre ciudadanía o educación política. No se pueden tratar dificultades particulares o estrictamente personales en el aula o grupo, pero hay ciertas áreas de experiencias personales

Figura 8. Preparación para la vida en Europa



comunes que deben abarcarse en la escuela. Son experiencias de tipo relacional —relaciones personales y sexuales, control de las emociones, intimidación y otros comportamientos antisociales, amistades, cuidado de la infancia— y ético o relacionadas con el desarrollo. Aunque muchos sistemas educativos no tienen estipulada la educación religiosa (cuestión que no se discutirá aquí), existen muchos problemas morales o éticos que la gente joven siente la necesidad de debatir con sus iguales, pertenezcan a la iglesia cristiana, a otra fe o a ninguna: cuestiones como la vida después de la muerte, el sentido de la vida, el destino y la intervención divina, la ética de la guerra y de la paz, el desarme, el pacifismo, el aborto, el control de la natalidad, la eutanasia, cuestiones médicas como la clonación o la fertilización in vitro, la manera de afrontar problemas personales —depresión, aflicción, dolor y rechazo—. Existen otras muchas cuestiones que afectan al desarrollo y maduración normal del individuo, y que se solapan con las relaciones personales y con la ética.

Incluyen cuestiones de seguridad (autodefensa, tráfico, primeros auxilios), sensibilización hacia los negocios y la industria, y cuestiones relacionadas con la salud (drogas, adicciones, SIDA, aborto, problemas de la pubertad). Cada vez es mayor el reconocimiento de la importancia de un buen estado físico, de los deportes y de la salud: «necesarios para un estado de bienestar [y que contribuyen] al propio conocimiento de cada persona y [...] al proceso educativo en general». En esta línea, el Consejo de Europa ha recomendado que se adopten una serie de tests «euro-en-forma» para evaluar el estado físico del alumnado europeo entre 6-18 años de edad. (11)

El desarrollo también depende del enriquecimiento emocional, y en esta área también hay una creciente aceptación por parte de las escuelas de que ellas también tienen responsabilidades en la preparación de la gente joven para la vida cultural. Ya se trató la cuestión del patrimonio europeo en el capítulo 5, pero merece la pena repetir un punto fundamental: las artes dramáticas y creativas no son un lujo, ni tampoco están reservadas para una élite. Al contrario, deben integrarse en los programas escolares para preparar a la juventud para su futura participación en actividades culturales. Esto implica la necesidad de una política integral para la educación estética en Europa, no solamente para preservar la cultura y el entorno de nuestra civilización, sino también para abrir oportunidades plenas para una realización personal y ayudar al desarrollo de los sentidos y capacidades estéticas del alumnado.

En consecuencia, el desarrollo personal depende tanto del plan de estudios oficial como del oculto. En un mundo ideal la educación personal y social se adaptarían cuidadosamente a la edad y a las necesidades de cada alumno y alumna, pero en la realidad sólo se puede aspirar a que el aprendizaje se realice en grupos pequeños y a que la enseñanza sea consecuente con el nivel de desarrollo del alumnado. Hace más de dos décadas, el Simposio del Consejo de Europa sobre Educación Social para Adolescentes celebrado en Solna publicó unas recomendaciones útiles sobre los objetivos, métodos y contenidos de la educación social y sobre la forma en que debían aplicarse. (12) Gran parte de estas recomendaciones siguen vigentes hoy en día. Se acordó que los métodos didácticos son contraproducentes y que, en su lugar, debe haber participación por parte del alumnado, consultas y métodos de trabajo que hagan avanzar los procesos de socialización, como el trabajo en grupos, las simulaciones, el sociodrama, los juegos de rol, los proyectos y debates. Las habilidades sociales y los comportamientos no se desarrollan por casualidad; necesitan ser potenciados constantemente. Estas habilidades incluyen la capacidad de expresarse con claridad, pensar de forma analítica, argumentar utilizando la lógica, realizar juicios racionales, utilizar los diferentes medios con perspicacia, aceptar o procurar la modificación de reglas y normas de forma razonada, defender una posición sobre diferentes cuestiones pero tolerando la opinión de otras personas, cooperar y estar en desacuerdo con otros de forma abierta y constructiva, participar y delegar, mostrar sensatez cumpliendo las reglas de seguridad y vivir de forma saludable.

La mayoría del profesorado involucrado en la educación social cree que la enseñanza en disciplinas individuales debe complementarse con el aprendizaje transversal y experimental; también que es fundamental integrar a la juventud «excluida», como las personas con discapacidades o las recién llegadas, promover el valor de cada niño o niña sea cual sea su nivel de éxito, y edificar sobre las conexiones entre escuela, casa y comunidad local. Las políticas del Consejo de Europa insisten en que la juventud debe tener la posibilidad de experimentar de primera mano la solución de problemas, la toma de decisiones, la planificación y establecimiento de prioridades, la gestión y la creación. Dado que estas experiencias no se obtienen siempre en el aula, se anima a las escuelas a establecer una amplia gama de contactos y vínculos externos para ampliar las oportunidades de su alumnado para el aprendizaje social.

Los contactos externos también son fundamentales para preparar a la gente joven para la vida laboral. La preparación para el mundo del trabajo constituyó una de las cinco áreas de experiencia juvenil examinadas por los especialistas del Consejo de Europa en el proyecto «Preparación para la Vida». La investigación, coordinada por Yves Deforge, en una sección representativa de los sistemas europeos para la formación de jóvenes durante y después de la escolarización obligatoria anticipó muchos desarrollos posteriores. (13) A pesar de la diversidad de las disposiciones nacionales y del alto nivel de desempleo juvenil, los últimos años han estado marcados por actitudes más positivas hacia la industria y los

negocios como parte de la preparación para la vida laboral. Una recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa estableció que, durante la educación secundaria obligatoria, la gente joven debe recibir «una perspectiva completa sobre la vida laboral» —incluyendo estudios teóricos sobre la naturaleza y formas del trabajo— y oportunidades para la experiencia laboral, pero que la formación técnica o vocacional especializada no debería realizarse a expensas de la amplitud de los conocimientos. (14) Siguiendo esta recomendación, se forjaron vínculos más estrechos entre el profesorado y los representantes de la industria y se proporcionaron más becas y programas de trabajo para el alumnado y más intercambios para el profesorado, además de la creación de comités de enlace entre escuelas e industria. Por su parte las escuelas también han hecho esfuerzos para dar formación en aquellas habilidades prácticas y técnicas que la industria necesita, además de las habilidades cognitivas asociadas con la competencia en el lenguaje de la comunicación y las tecnologías de la información. Uno de los resultados ha sido el estatus más alto del que goza la educación técnica y profesional comparada con las disciplinas académicas tradicionales. Sin embargo, vista la presión económica para producir estudiantes con capacidades altamente tecnológicas, la educación obligatoria debe seguir haciendo hincapié en los conocimientos, las actitudes y las habilidades tradicionales, para evitar convertirse en un modelo demasiado utilitario y funcional a expensas de los valores humanistas encarnados en las habilidades vitales. (15) De esta forma, se vuelve a la educación personal y social como medio para transformar a la gente joven en trabajadores y trabajadoras flexibles y responsables.

Sin embargo, no existe un modelo europeo común de educación personal y social. Parece que tanto las tradiciones locales y los grupos de presión, como los poderes de la Iglesia y el Estado, pueden influir en la práctica. En los países católicos y en las comunidades musulmanas hay muchas personas que sienten que la enseñanza religiosa, por su impacto en la elección y la conducta personales (características centrales en el desarrollo personal), es específica y no puede ser negociable. Al mismo tiempo, se ha realizado un trabajo interesante con jóvenes de 16-18 años, reuniendo grupos de ellos de comunidades antaño irreconciliables, que ha arrojado nueva luz sobre el desarrollo personal y social. (16) No obstante, en términos generales se deja al plan de estudios convencional y al profesorado de Humanidades la inclusión de elementos sociales en sus programas. Temas como el sexo, el aborto, el matrimonio, la maternidad y la paternidad, la higiene, la salud, la gestión de la economía familiar, la ciudadanía y los derechos humanos, la comprensión de los medios de comunicación y de las leyes se abordan en un sinnúmero de asignaturas: Educación Religiosa, Economía Doméstica, Biología, Estudios Sociales, Económicas, Filosofía, Educación Cívica, Historia y Educación Física. No obstante también se han desarrollado nuevas materias —Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación en el Consumo, Estudios de los Medios de Comunicación y Educación Personal y Social— a las que se debe añadir la asesoría laboral y de estudios, establecidas en algunos países. En algunos países el espectro de cuestiones sociales se tratan mediante cursos interdisciplinarios. Los cambios en el plan de estudios en Portugal llevaron a un tratamiento integral de materias sociales (como los derechos humanos) y esto es una práctica establecida en varios países. El sistema educativo escocés (que difiere del inglés en muchos aspectos) ha desarrollado un curso interdisciplinario en Estudios Sociales Contemporáneos; Flandes tiene su Sociale Vorming, y Valonia tiene el Cours d'histoire et de formation sociale, Francia y Luxemburgo tienen Instruction civique, Noruega tiene Samfunnskunnskap, Alemania tiene Sozialkunde o Sozialwissenschaften y Politische Bildung und Gemeinschaftskunde (ver Figura 9).

Aunque no se debe hacer ninguna distinción por sexos en la forma en que estos cursos se enseñan, el contenido de algunos tiene implicaciones para el «papel femenino» y el desarrollo personal de las chicas. La tradición en Europa ha sido que «el trabajo productivo se valora más que el trabajo humanitario que sostiene el tejido social». En un seminario de CDCC sobre los estereotipos sexuales en las escuelas se reconoció que «si se quiere hacer realidad la igualdad de sexos, los hombres deben compartir el trabajo de cuidar a otras personas. Los valores del logro individual subyacentes en las carreras profesionales de los hombres deben combatirse —una verdadera igualdad sexual implica cambios importantes en nuestra forma de vivir—». (17)

Figura 9. Educación personal y social: una propuesta de resumen temático para los años 1-5 de la escuela secundaria.

Año 1	Año 3	Año 5
<ul style="list-style-type: none"> • Un recién llegado a la escuela • Mirada hacia delante • Conocimiento de nuevos amigos • Tu familia • Comportamiento y responsabilidades • Aprender a tratar problemas: peleas, intimidación, chistes a tu costa, comportamientos antisociales • Auto control • Diferencias entre personas • Imagen personal y limpieza • Cambios de apariencia • Sentimientos y humores • Aficiones, tiempo de ocio y mascotas • Ordenadores y juegos • La creación de buenos hábitos • Proyectos y uso de bibliotecas 	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses y preocupaciones de la adolescencia • Relaciones personales • Autosuficiencia, autocontrol • Toma de decisiones • Formación de habilidades de estudio • Adicciones: alcohol • Primeros auxilios • Igualdad de oportunidades • Las imágenes de los medios de comunicación • Racismo • Creencias religiosas: musulmanes, hinduistas, budistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la industria • Preparación para trabajos y su solicitud o planificación de una carrera • Relaciones personales con el sexo opuesto • Enfermedades de transmisión sexual • Seguridad y autodefensa • Tu vida y cómo afrontar problemas como el dolor, la aflicción, el rechazo o la depresión • Tu vida y tu fe: ¿existe un dios y una vida después de la muerte? • Creencias seculares: comunismo, socialismo, capitalismo • La ética de la paz, pacifismo y desarme • Estructuras de gobierno, local y nacional • Política partidaria y el uso de tu derecho al voto • La ley y los tribunales • El escenario europeo: unidad y diversidad; el poder del cambio 1945-2003 • La Unión Europea: lo que significa para ti • La unidad europea en el siglo XXI
Año 2	Año 4	
<ul style="list-style-type: none"> • Amistades de fuera y relaciones de familia • Gente y estereotipos • El cuidado de tu cuerpo • Tentaciones y adicciones: tabaco, máquinas tragaperras • Seguridad y primeros auxilios • Igualdad de oportunidades • Códigos de conducta • Publicidad e imágenes • Formación de habilidades: estudio, deberes en casa, exámenes • Ordenadores y tecnología 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos semanas de experiencia laboral • Familia, relaciones en el hogar • Responsabilidad familiar • Amistades con el sexo opuesto • Opiniones y actitudes • Adicciones: drogas • Salud y estado físico • Conocimientos sobre industria y negocios • Gestión financiera básica • Las iglesias cristianas y otras religiones como el judaísmo • Delitos y penas, la ley y la policía 	

Las actitudes acerca de la igualdad de género han experimentado importantes cambios en Europa en las dos últimas décadas. Al mismo tiempo los gobiernos y algunas empresas industriales y comerciales tomaron medidas prácticas para mantener a las mujeres dentro de la población económicamente activa mediante programas de capacitación, permisos por maternidad o paternidad, el aumento de guarderías y, sobre todo, a través de una política genuina de igualdad de oportunidades, en lugar de alabar un ideal sin hacer nada práctico. Para aquellas mujeres con una sólida formación académica y profesional y sin descendencia se alcanzó la igualdad. Para aquellas que vieron su educación limitada por circunstancias o que eligieron tener descendencia, todavía queda un camino largo. La disparidad de expectativas entre sexos empieza en la cuna, pero se solidifica hacia el final de la educación obligatoria. Se resaltó en las conclusiones del proyecto «Preparación para la Vida» que la educación general de las chicas debe extenderse más para conseguir una paridad de oportunidades respecto a los chicos. El Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea ha expresado una preocupación parecida y ha adoptado una resolución para un programa de acción sobre la igualdad de oportunidades en la educación. El progreso depende de la presión en cada estado miembro y de la continua eliminación de las discriminaciones contra el sexo femenino. Actualmente ciertas culturas y tradiciones de inmigrantes en algunas zonas de

Europa hacen difícil que las chicas logren realizar su potencial o desarrollen sus personalidades mediante la creación de relaciones positivas fuera de la familia. La democracia requiere que lo hagan, de la misma manera que requiere que se preste mayor atención a las necesidades de las minorías étnicas, refugiados/as, personas con discapacidades y la juventud de las zonas menos privilegiadas de Europa. A continuación, vamos a evaluar lo que se ha hecho para satisfacer estos requerimientos en el campo de la educación intercultural.

REQUISITOS EDUCATIVOS PREVIOS PARA UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En un continente caracterizado por la diversidad, un accidente geográfico puede determinar las oportunidades abiertas para la juventud. No es simplemente que existan diferencias entre el Báltico y el Mediterráneo, o entre la Europa del interior y la marítima; también existe una marcada diversidad regional dentro de España, Italia, Grecia, Bélgica y Reino Unido. Estas diferencias pueden ser étnicas, económicas o religiosas (por ejemplo, en el caso de Irlanda del Norte) o tomar la forma de una división político-cultural y lingüística (por ejemplo, entre el catalán o el castellano). La preparación para la vida es, por lo tanto, una cuestión de preparación para la diversidad. Además, en una sociedad democrática, uno de los principios fundamentales es que la diferencia no debe llevar a la discriminación; la educación debe estar abierta para todo el mundo y los niños y niñas deben ser tratados/as de forma autónoma y con igualdad, sea cual sea su color, raza o creencias. Los hijos y las hijas de inmigrantes, refugiados/as y minorías no son una excepción a esta regla.

Se han tratado las necesidades lingüísticas y comunicativas de los hijos e hijas de inmigrantes en el capítulo anterior y, sin duda, las políticas lingüísticas de los diferentes gobiernos representan un criterio para juzgar su compromiso con el multiculturalismo. Lo que parece más importante en esta sección son las implicaciones socioculturales más amplias de una sociedad multicultural. El programa del CDCC para el desarrollo cultural y educativo de las personas inmigrantes y otros grupos minoritarios (con un énfasis importante en los últimos años en el tema del pueblo gitano en Europa central y oriental) ha dejado claro que estos grupos no deben verse como un problema que se ha dejado caer en Europa, sino como activos sociales y fuentes de enriquecimiento cultural, en un contexto de enorme beneficio para los sectores de la industria y los servicios de la economía europea. Se debe reconocer que, «para que Europa pueda competir en el mercado global, su ciudadanía necesitará [...] complejas habilidades [...] interculturales». (18) Sin embargo, la migración de personas procedentes de otros continentes ha creado dicotomías culturales entre las sociedades anfitrionas y los/as inmigrantes que no se pueden ignorar. Actualmente, la cultura de inmigrantes de segunda o tercera generación, sobre todo la de los y las adolescentes, no es la de unos recién llegados ni tampoco la del país de acogida. «La cultura inmigrante» varía según factores como el origen étnico, las tradiciones del país de acogida y sus condiciones actuales de vida (sea en concentraciones de guetos urbanos, o dispersos por distintas regiones). La situación puede ayudar a adolescentes de segunda y tercera generación a asimilar la cultura dominante o éstos pueden canalizar sus energías hacia una subcultura, de la misma manera que muchas personas jóvenes de origen caribeño se convirtieron al rastafarismo en el Reino Unido en las décadas de 1980 y 1990. No obstante algunos observadores han notado que, en sociedades multiculturales, la cultura dominante anula las características esenciales de las minoritarias. Según un experto independiente, la correlación de fuerzas es tal que las características minoritarias sobreviven intactas sólo en unas pocas áreas (utilización del tiempo de ocio, hábitos de consumo y ropa). (19)

En una situación en que las minorías se sienten amenazadas, se suelen distinguir sus valores como fundamentales para su identidad cultural, es decir, vida familiar, modelos de parentesco, papeles de género, tradiciones y expectativas. Las presiones sociales y económicas para comunicarse han producido el concepto de asimilación; por ejemplo en el Reino Unido hay una fuerte presión de la lengua inglesa para conformar y convertir a todos en «uno de nosotros». No obstante la asimilación como solución tiene cada vez menos partidarios y el Consejo de Europa se ha declarado en contra. (20)

De hecho existen contrapresiones poderosas frente a la asimilación y a favor de la separación (una especie de apartheid) confirmado por los guetos. Se manifiesta, por ejemplo, en la demanda de escuelas separadas. El deseo de una educación separada, que ya tienen los grupos religiosos blancos, es una extensión lógica del «derecho de abandono» en un país donde la educación religiosa es básicamente cristiana. La separación sin embargo paga un precio; no se puede negar que ha habido choques culturales en Europa sobre temas como la ropa, o que se han encendido los sentimientos por culpa del racismo, el antisemitismo, y la cuestión de la «blasfemia» versus libertad de expresión y el derecho a la vida (en el caso de Salman Rushdie). Por lo tanto, si la asimilación y la separación constituyen soluciones antitéticas, se puede proponer una tercera solución, la de mezclar grupos étnicos y culturas —métissage— para llegar a la no diferenciación o «hibridación» de normas culturales, aunque esto sólo puede contemplarse como un proceso gradual. (21) Respaldado por un poderoso consenso representado por las organizaciones internacionales, la solución racional y humanitaria para el multiculturalismo es que Europa debe seguir por la senda de la educación para la comprensión mutua hacia una integración pluralista. Esta política busca preservar un «mosaico de culturas» y mantener la identidad cultural de cada grupo en base a una asociación igualitaria. (22) El pluralismo cultural y la integración social requieren la práctica de la tolerancia, la imparcialidad y el respeto mutuo, valores que son inherentes al concepto democrático de la educación intercultural, que ha sido la política del Consejo de Europa desde comienzos de la década pasada. (23)

¿Cuáles son los criterios para la puesta en práctica de un enfoque intercultural en una escuela multicultural? Especialistas del Consejo de Europa y de la Unión Europea han establecido ciertas prioridades. En primer lugar debe existir una política constructiva de lenguas modernas. (24) En segundo lugar el plan de estudios debe reflejar el concepto de diversidad de forma positiva. Según una educadora británica, «esto significa trabajar para que todo el alumnado sea más consciente de la variedad étnica de la Europa moderna, aprecie más el valor intrínseco de cada persona y esté más informado sobre los diversos orígenes de la propia sociedad europea». (25) Puede resultar necesario (por ejemplo, en Historia, Geografía, Música o Educación Física) centrarse en temas o esquemas que planteen explorar las diferentes identidades culturales dentro de una clase multicultural. En este caso, resulta más fácil aceptar las diferencias y darse cuenta de que la diversidad puede ser un beneficio mutuo. Pensando en la autoestima del alumnado musulmán, parte del profesorado ha presionado en los seminarios del Consejo de Europa en favor de la inclusión de los logros de la civilización islámica en el plan de estudios general de Historia, Geografía e incluso Arte, Ciencias y Matemáticas. (26) No obstante, nunca resulta fácil cambiar actitudes o erradicar estereotipos. Son necesarios experimentos imaginativos, como la experiencia del Tropenmuseum Junior en Amsterdam, para señalar el camino. Dado que los Países Bajos cuentan con una sociedad multicultural y las personas creadoras del programa del Tropenmuseum eran conscientes de que niños y niñas de Europa occidental conviven con otros/as de diferentes culturas, su programa propuso familiarizar al alumnado de entre 10 y 12 años con la historia y los problemas actuales de los diferentes grupos que habitan los Países Bajos, con el título «Vive mucha gente en los Países Bajos: historia de los turcos, surinameses, gitanos y holandeses». (27) Ese mismo razonamiento animó al profesorado de una hauptschule en la Selva Negra a hacer frente de forma abierta a los problemas que sufre la población turca en Alemania, mediante un proyecto multidisciplinar titulado «Turquía se presenta». (28) En otro nivel, esta situación también motivó a un periodista alemán, Günter Wallraff, a hacerse pasar por un turco durante dos años para después contar su experiencia en un libro y una película. (29)

El tercer principio de la política del CDCC insiste en la importancia de los valores y actitudes para enmarcar los objetivos de la enseñanza. Se debe animar al alumnado a admitir que todos los pueblos tienen sus costumbres, su fe y sus tradiciones culturales y deben ser respetadas por los demás. Un experto alemán, hablando de su país, dijo:

El primer objetivo debe ser el de dar a la niñez (alemana) una idea de la importancia de los valores culturales y religiosos de nuestras tradiciones y de las tradiciones de otras naciones y otros lugares del mundo. Aquí el aprendizaje y la vida deben ir de la mano. Es importante buscar oportunidades para conocer a otras gentes, sobre todo a gente joven, de otro contexto cultural, escucharles hablar sobre sus costumbres y hablarles sobre su propia cultura y religión. [El profesorado debe] ser consciente de la herencia de la cultura islámica de la Edad Media y de

la situación post-colonial de Oriente Medio, y de las razones de las migraciones en busca de trabajo en nuestros tiempos. El profesorado extranjero necesita mejores conocimientos sobre la historia de Europa Central; y el profesorado musulmán sobre la historia y doctrina de la Cristiandad, sobre la Ilustración y los orígenes de la Revolución Industrial. (30)

Estas ideas estaban detrás del Kreuzberg Project, un programa realizado en Berlín para juntar las comunidades alemanas y turcas. (31) Aunque con un ajuste de temas culturales e históricos específicos, la misma idea es aplicable para el profesorado francés con clases de inmigrantes portugueses, marroquíes o argelinos, o para el profesorado británico con clases de asiáticos o afrocaribeños.

Además, las escuelas deben tener la flexibilidad suficiente para tratar problemas especiales asociados con la integración social, como dietas especiales y fiestas religiosas, o los conflictos por cuestiones de ropa, roles, coeducación y educación sexual. La ética islámica resalta el respeto hacia sus padres y madres y la obediencia de sus órdenes, las relaciones interpersonales cordiales, la pureza de pensamiento y acción, la limpieza y las virtudes de generosidad, honestidad, misericordia, caridad, modestia y castidad. Esto podría causar fricciones en el liberalismo secular de la Europa actual. Especialmente para las musulmanas, las reivindicaciones de igualdad de derechos y oportunidades y del final de las prácticas discriminatorias pueden parecer anómalas, aunque la negación de los derechos humanos básicos de estas mujeres sería excluirlas injustamente del proceso de integración cultural en Europa.

Finalmente, en un estudio realizado por el Consejo de Europa sobre los hijos y las hijas de inmigrantes, Louis Porcher insistió en la importancia de la formación del profesorado en la consecución de objetivos interculturales; (32) y en particular en que la formación inicial y la continua deben incluir el estudio de las culturas de la población inmigrante, dado que sólo a través de la comprensión puede el profesorado dar un ejemplo convincente de tolerancia hacia otros valores. Los gobiernos europeos —de forma comprensible— han adaptado sus políticas según el contexto político de las relaciones étnicas. Porcher observó que el gobierno francés tomó la iniciativa en la formación del profesorado hace ya un cuarto de siglo, con la creación de los Centros especiales para la Capacitación e Información para la Enseñanza de Hijos de Inmigrantes (CEFISEM, en francés). Los viajes de estudio del grupo de trabajo de la Asociación para la Educación del Profesorado en Europa (ATEE, en inglés) confirmaron que la capacitación del profesorado es la clave para la construcción de actitudes positivas en el profesorado y de expectativas positivas en el alumnado de minorías étnicas. (33) Esto sugiere que, si el profesorado sabe demasiado poco sobre las minorías étnicas o demuestra actitudes inadecuadas, será necesaria una mayor y mejor formación de los profesores y las profesoras. La ATEE inició un proyecto de investigación con el apoyo de la Unión Europea para desarrollar «un instrumento de análisis de necesidades», basado en las opiniones profesionales del profesorado sobre el concepto y la práctica de educación intercultural. (34) Especialistas de cuatro países —Francia, Alemania, los Países Bajos y Reino Unido— participaron en el estudio.

La interculturalidad tiene una importancia más amplia que una simple preocupación por las comunidades de inmigrantes recientes o de segunda generación. Han sido necesarias también nuevas disposiciones para la educación de minorías históricas con un largo pasado de exclusión, como los gitanos y los lapones. (35) El flujo de migración desde los países del Este de Europa hacia el Oeste, sobre todo en Alemania, desde 1999 hasta el día de hoy, ha creado una nueva dimensión social. En consecuencia no puede haber ninguna moratoria en las políticas educativas en favor de la comprensión intercultural. Existen programas especiales en Finlandia y Suecia para fortalecer los conocimientos y la sensibilización hacia otras culturas, que indican la importancia de disponer de materiales y recursos educativos adecuados. Varios seminarios del profesorado han señalado la alta calidad del material sobre estudios de casos de niños y niñas refugiados/as que produce ACNUR y que proyectan «una imagen sensible y positiva». (36) Especialistas de diferentes países, incluyendo los escandinavos, Grecia y Alemania, han presentado recursos para la promoción de la empatía y para identificar las parcialidades y evaluar los niveles de prejuicios entre grupos o alumnos/as individuales. En un plano más amplio, el

cambio desde un principio de «una sola nacionalidad» a otro de «nacionalidad múltiple» se considera un paso en la dirección hacia una mayor armonización social en Europa. (37)

La educación intercultural, igual que la educación personal, debe ser una experiencia de socialización. Depende del mismo axioma que las políticas del CDCC sobre la educación personal, es decir, que el futuro de la sociedad europea depende de la capacidad y la voluntad de todos sus participantes de aceptar, preservar y promover los valores humanos, la democracia y los derechos humanos.

EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, DEMOCRACIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La violencia subyacente en la sociedad europea, resumida en el gamberrismo futbolístico, el terrorismo y la creciente incidencia de crímenes vinculados a las drogas o la industria del sexo, subraya la fragilidad de los derechos humanos de los individuos. El aumento de las violaciones ha mostrado la importancia de la educación en derechos humanos y ha señalado la necesidad de la acción internacional. Para demostrar su preocupación el Consejo de Europa pidió al Consejo Cuáquero de Asuntos Europeos realizar un estudio sobre la enseñanza de comportamientos no violentos y de la cooperación en las escuelas. También apoyó el programa de formación del profesorado del Instituto Internacional de Derechos Humanos de Estrasburgo. (38)

El concepto de los derechos humanos está enraizado en la historia europea, en la Declaración de Independencia norteamericana (1776) y en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (1789) a principios de la Revolución Francesa, y el alumnado europeo debe ser consciente de este contexto histórico. La libertad, sin embargo, tiene un contexto temporal y espacial muy amplio y las convulsiones masivas de la primera mitad del siglo pasado no deben olvidarse jamás. El alumnado debe terminar la escuela con conocimientos claros de los instrumentos legales que definen los derechos humanos y las libertades de las que gozan. (39)

Los dos pilares de la libertad civil y política contemporánea son la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada por Naciones Unidas en 1948, y la Convención Europea para la Protección de Derechos Humanos y Libertades Fundamentales, aprobada en 1950. Un tercer pilar, todavía sin desarrollarse plenamente, será la Carta de Derechos Fundamentales, aprobada por el Consejo Europeo de Niza en diciembre de 2000, pero pendiente de los resultados de la Convención sobre el Futuro de Europa para su plasmación legal. Los derechos sociales y económicos de la ciudadanía están recogidos en la Carta Social Europea de 1961 y en la Carta Social sobre los Derechos de los Trabajadores y las Trabajadoras de la Unión Europea, que entró en vigor en 1992. Las dos primeras declaran la calidad y dignidad de cada persona ante la ley, la necesidad de una democracia política efectiva para defender los derechos humanos e informar a las personas de sus derechos universales respecto a la vida, la libertad, la seguridad, la justicia y la intimidad. También establecen las libertades principales, intrínsecas a una sociedad justa, contra la tortura, la esclavitud, el derecho criminal retroactivo, la expulsión o la discriminación en materia de derechos. La Convención Europea, ratificada por todos sus estados miembros, protege a la ciudadanía de todos ellos. Funciona a través de dos instituciones, la Comisión Europea y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Con el aumento de los estados miembros del Consejo de Europa, sus competencias afectan a un número creciente de jóvenes europeos. Puesto que es su derecho natural, todos/as estos/as jóvenes deben estar informados/as en la forma de trabajar de la Convención.

En los últimos años se ha conseguido un progreso considerable en el campo de la educación en derechos humanos a través de los esfuerzos cooperativos de la UNESCO, Amnistía Internacional y el Consejo de Europa para informar y asesorar al profesorado. Se han considerado muy útiles las publicaciones de la UNESCO —*Derechos Humanos: Preguntas*

y *Respuestas y Enseñanza para el Entendimiento Internacional, la Paz y los Derechos Humanos*, entre otras— mientras que el Proyecto de Escuelas Asociadas (ASPRO, en inglés) trata los derechos humanos como uno de los temas principales de estudio. (40) La primera fase del programa del Consejo de Europa sobre educación en derechos humanos coincidió con otras iniciativas como la del Consejo Norteamericano de Estudios Sociales, el Proyecto Ginebra o, en el Reino Unido, el Proyecto Jordanhill de Entendimiento Internacional. (41) Estas acciones ayudaron mucho a clarificar la metodología de la educación en derechos humanos y superar la crítica de falta de rigor intelectual.

Las Recomendaciones del Comité de Ministros del Consejo de Europa indican que la planificación de cursos debe tener objetivos tanto cognitivos como afectivos. (42) La gente joven debe tener algunos conocimientos de acontecimientos decisivos, textos claves, instituciones y casos legales, y comprender los conceptos asociados con los derechos humanos: las diferentes categorías, como naturales, humanos, cívicos, políticos, económicos, de bienestar, de minorías, etc. También debe entender los valores procedimentales involucrados, como la justicia, la tolerancia, la igualdad, la discriminación, la autodeterminación, el genocidio, la opresión, etc. Mediante el uso, donde sea posible, de estudios de casos de individuos (activistas como Andrei Sajarov o aquellas personas que sufrieron hasta las últimas consecuencias como Ana Frank o Dietrich Bonhoeffer) y temas como el tratamiento de los presos de conciencia en la Primera Guerra Mundial, puede darse vida a textos y conceptos abstractos, indicando al alumnado la importancia de un trato justo y del proceso debido. Los derechos y sus incumplimientos siguen formando parte de la educación en derechos humanos, pero el desarrollo del área afectiva del aprendizaje depende de la empatía, la simulación y los juegos de rol. Para mucha gente joven, las últimas dos décadas han estado marcadas por cuestiones de derechos humanos, evidenciando que las libertades de muchas personas están amenazadas por las decisiones de burócratas y tecnócratas, por un control estatal disfrazado de seguridad estatal, por el impacto de la tecnología y los medios de comunicación en las reacciones populares y por los procesamientos de Pinochet y Milosevic. El estímulo para la libertad que supone ver acontecimientos como la caída del Muro de Berlín en 1989 muestra que «los derechos humanos, más que cualquier otro tema, son inconcebibles sin entusiasmo y pasión». (43)

La sensibilización pública acerca de las violaciones de los derechos humanos se debe en no poca medida al impacto de los medios de comunicación. Esto señala otra evolución sensible del último cuarto de siglo que, como la educación en derechos humanos, toca los fundamentos de la democracia. En 1981 un grupo de profesores y profesoras de habla inglesa propuso introducir la educación sobre medios de comunicación:

Uno de los sellos de una sociedad libre es la libertad de sus medios de comunicación pública. Una prensa libre y unos medios de difusión con libertad de expresión, son tanto indicadores de los derechos cívicos individuales de esa sociedad como guardianes de los mismos [...] Si añadimos el grado de consumo de los medios de masas por parte de la juventud, las razones para la inclusión de la enseñanza sobre Medios en el plan de estudios escolar son aplastantes. (44)

El objetivo inicial de muchos cursos sobre los medios era paternalista: además de servir como un antídoto frente a la televisión, buscaban fomentar el patrimonio cultural y/o promover la sensibilización audiovisual. Pero el uso de los medios antes y durante la Segunda Guerra Mundial dio una idea del poder que tendrían las comunicaciones avanzadas, aun en las democracias, para filtrar la información y moldear la opinión pública bajo el disfraz de informar o entretener. El experto Len Masterman observó que «los medios de comunicación no son mensajeros neutrales», de la misma manera que no lo son los publicitarios que los utilizan; por lo tanto, el alumnado tendría que acercarse a ellos con el mismo ojo crítico con el que ha aprendido a ver los anuncios. (45)

Para mediados de la década de 1980, el estudio de los medios ya se encontraba incluido en el plan de estudios de varios países europeos —Alemania, Suecia, Suiza, Noruega y Reino Unido— pero existía poca homogeneidad. A veces se enseñaba Educación sobre Medios como una asignatura separada, a veces como parte de Estudios Sociales o

Habilidades Sociales y de la Vida; con frecuencia los medios aparecieron en las clases de lingüística de la lengua materna. En Francia se utilizó un enfoque novedoso. Padres y madres, otros adultos y el profesorado cooperaban en lo que se llamaba «Educación de la juventud para ser una espectadora activa», para desarrollar las facultades críticas del alumnado más joven de Secundaria, relacionando la televisión con otras influencias culturales. (46) En otros países europeos no existía una disposición formal para estos estudios hace quince años, pero varios estados han adoptado políticas de educación en los medios desde entonces. (47) Se han desarrollado nuevos estilos de enseñanza, que favorecen el diálogo y el trabajo práctico. El alumnado ha tenido la oportunidad de comunicarse mediante sus propias producciones creativas: periódicos, películas, fotomontajes, carteles, entrevistas, edición y experimentación. Los medios permiten un proceso educativo global y continuado en el tiempo, que involucra muchas categorías de personas, desde periodistas y personal investigador a padres y madres, profesorado y alumnado. (48) Se han establecido ciertos criterios como resultado de estos procesos. El primero es la «no transparencia» de los medios: pretenden influir en la realidad, no solamente reflejarla. El segundo es que el público debe enfrentarse a «una compleja red de presiones e intereses en conflicto» alrededor de cuestiones como la propiedad, el control y la influencia, en las cuales la ideología y la retórica son factores poderosos y las audiencias de los medios tienen un papel cada vez más importante que jugar. (49) Por último, para complicar las cosas aún más, el mundo actual está inundado por el volumen de información disponible, que circula de la forma más abundante y rápida, sobre todo debido a la revolución de Internet. Los medios tienen una capacidad muy importante para estimular una comprensión crítica e informada sobre la actualidad y los temas más espinosos. Es decir, que los medios de comunicación son claves en el funcionamiento de la democracia.

Sin embargo, los medios no deben considerarse como garantes automáticos de la democracia. Se ha comentado sabiamente que la información «sólo es útil para una persona si ha aprendido a usarla [...] y constituye un poder sólo para aquellas personas que, una vez interpretada o entendida, tengan los medios para aprovecharla». (50) La amenaza potencial para sociedades democráticas es permanente, como se mencionó en la sección sobre la Comunicación. (51) Europa no puede permitir el desarrollo de un abismo entre «las personas que hablan sobre un mundo que conocen y entienden por sí mismas y aquellas cuyas experiencias son inevitablemente formadas e interpretadas por terceros, en resumen entre ricos y pobres en medios de comunicación». (52) Uno de los peores enemigos de la democracia es la autocomplacencia, especialmente en esta era de la informática. El profesorado tiene la responsabilidad de dedicar tiempo y atención durante la Enseñanza Media a las habilidades de evaluación de su alumnado y a su capacidad para identificar la parcialidad y la desinformación: en suma, a aguzar su capacidad crítica.

Como conclusión, existen tres prioridades para el futuro. En primer lugar el alumnado debe ser consciente de las técnicas de mercado que se utilizan para manipular al público. En segundo lugar debería tener una consideración urgente la defensa de sistemas de información pública que han servido fielmente a los valores democráticos. (53) En tercer lugar la educación sobre medios de comunicación y derechos humanos debe considerarse como parte de la preparación para la democracia. Se debe hacer más hincapié en las habilidades activas y en el aprendizaje de experiencias. El Simposio sobre la Educación Secundaria y los Medios concluyó que:

Los estudios de los medios ponen al descubierto suposiciones tácitas sobre la sociedad, la autoridad, los valores y la verdad [...] deben ser una actividad que equie al alumnado con los medios para hacer juicios personales positivos y autónomos. Una sociedad se fortalece si equipa a sus ciudadanos con el conocimiento, las habilidades y los medios que necesitan para desempeñar un papel informado y participativo. Un estudio adecuado de los medios ayuda en la realización de este objetivo. (54)

No obstante, este tipo de afirmación tiene implicaciones lógicas para el carácter y organización de la escuela, que podrían resultar indigeribles para administradores y políticos. Según una parte del profesorado, el actual sistema de escuelas jerarquizadas, con su negación de algunos derechos del alumnado, crea un obstáculo importante para la educación en democracia. (55) Si el alumnado no es libre de expresar sus opiniones —o si no se le hace ningún caso— la enseñanza

sobre derechos humanos carece de valor. De hecho el progreso hacia una democracia en las escuelas ha sido algo variable en las últimas dos décadas. La regresión conservadora de la primera mitad de la década de 1980 condujo a la liberalización de las estructuras escolares. Algunos padres y madres y parte del profesorado temían que la democratización minara la disciplina, además de los derechos y la autoridad legítima de los/as adultos/as. Sin embargo, el Consejo de Europa mantuvo su fe en la importancia de un sistema de valores democráticos: «la democracia se aprende mejor en un contexto democrático [...] donde existen la equidad y la justicia». (56) Además, el precedente marcado por la UNESCO y los Clubes Europeos apoyaba el proceso democrático:

Las actividades de los clubes aportan un verdadero aprendizaje en democracia, siempre y cuando el alumnado tenga libertad para organizarse a sí mismo y asuma la responsabilidad de sus propias iniciativas [...] Es también dentro del club donde el alumnado podrá expresarse, fortalecer sus poderes de razonamiento, comunicarse. Debe aprender a escuchar a otras personas, a tolerar sus opiniones, a reconocer diferencias y enriquecerse a sí mismo. (57)

Desde que la marea democrática cubrió Europa, hace ya una década, y ahora que se acerca la integración de todo el continente, la necesidad de una educación para alcanzar una ciudadanía europea se hace cada vez más urgente.

EDUCACIÓN POLÍTICA Y CIUDADANÍA

Todas las áreas en este capítulo tienen un denominador común: implican que la vida en Europa presupone una ciudadanía activa en una sociedad pluralista. Además de sus derechos, la gente joven también tiene responsabilidades cívicas. Necesita conocer el alcance de ambos; cómo surgieron, cómo ejercerlos de forma efectiva, cómo participar en la toma de decisiones en los comités de empresa, órganos profesionales o grupos de presión, y la importancia de asumir el derecho al voto a nivel local, nacional e internacional. La escuela secundaria constituye una especie de institución política, en el sentido de que son lugares donde se ejercen el poder y la autoridad: el alumnado puede esperar aprender en ella algo sobre competencia política. En particular debe aprender dos lecciones sobre la sociedad democrática. En primer lugar la democracia trae consigo la diversidad de opiniones y los desacuerdos, que deben resolverse con medios no violentos y de tal forma que se defiendan los derechos a la diferencia del individuo o del grupo. En segundo lugar, en una democracia la gente tiene el derecho a discutir y elegir entre opciones en lugar de sufrir una política o unos principios impuestos.

La estipulación de una educación sobre cuestiones cívicas es una característica del plan de estudios europeo, aunque existen diferentes enfoques y suposiciones a lo largo del continente. La forma tradicional de educación para la ciudadanía en Europa occidental ha sido el enfoque histórico: el desarrollo político de Europa, centrado en constituciones, leyes y organizaciones, complementado con filosofía política y relaciones internacionales. Este método buscaba informar al alumnado. A partir de la década de 1970, y bajo la influencia de la metodología de las ciencias sociales, se replanteó este enfoque y se produjo un cambio de dirección hacia la consideración de conceptos y procesos, junto con las actitudes y habilidades apropiadas para una participación activa en un sistema democrático.

De hecho, fue necesaria la clarificación del lenguaje de la política para permitir el desarrollo de la educación política en la escuela. Los conceptos políticos, que son instrumentos analíticos además de términos técnicos, representan un vínculo importante entre la comprensión de la política y los conocimientos sobre la misma. Estos se clasifican según conceptos generales (como poder, autoridad, libertad, derechos); conceptos que indican ciertas creencias o ideologías (como socialismo, comunismo, capitalismo, liberalismo, anarquismo); conceptos que son particularmente aplicables a la democracia, en tanto que estructura política dominante en Europa, (como parlamento, elección, grupo de presión, prensa libre); y conceptos que se refieren a cuestiones específicas de interés a comienzos del siglo XXI (derechos de la mujer, dere-

chos de la niñez, aborto, neoliberalismo, globalización). La comprensión de la política implica entender la estructura y los procesos a través de los cuales ésta funciona: la maquinaria de gobierno (estructuras locales, regionales, nacionales e internacionales, la contribución de los partidos políticos, grupos de presión, intereses, relaciones industriales, el sistema educativo); las cuestiones de mayor preocupación y discusión (objetivos, prioridades, valores, medios, resultados); y los diferentes grupos involucrados en el proceso político (ministros, partidos, sindicatos, organizaciones empresariales, movimientos sociales o religiosos). Estas sugerencias no son ni exclusivas ni obligatorias y los conceptos escogidos por el profesorado dependerán de su análisis de las situaciones locales o nacionales.

Respecto a los tipos de actitudes que demuestran competencia política se determinan, en efecto, por los requisitos previos de diversidad y elección: los más deseables son la tolerancia, la falta de prejuicios y la necesidad de transigir. Dicho esto, con frecuencia la juventud se siente apasionada con ciertos temas y es la primera en reaccionar según sus convicciones. Deben tener la confianza de que la aceptación de la transigencia no implica una falta de compromiso. Al contrario, la vida en una sociedad democrática requiere vigilancia y criterios sobre los límites de la tolerancia. ¿Dónde fijamos estos límites? Ciertos conceptos como el totalitarismo, ciertas actitudes como la parcialidad flagrante, ciertos comportamientos —la participación en actos de terrorismo, incluso la intimidación y el gamberrismo— son incompatibles con la supervivencia de la democracia y sería irracional e irresponsable tolerarlos. (58) Son ataques a los derechos humanos fundamentales, derechos naturales de la persona, frente a los que cada uno debería estar protegido por el resto de la

Tabla 7. Europa en el aula

Resolución de los Ministros de Educación de los Länder alemanes, junio de 1978	
<p>La escuela debe comunicar conocimientos e ideas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El carácter y diversidad especial de Europa • Las principales fuerzas históricas activas en Europa • Las estructuras sociales y económicas en Europa • El desarrollo del pensamiento legal y político en Europa y la idea de libertad • Los esfuerzos para organizar e integrar Europa desde 1945 • La importancia de la acción conjunta y de las instituciones suprarregionales para solucionar problemas económicos, políticos y sociales • La necesidad de conseguir un equilibrio de intereses en Europa • La importancia de la cooperación dentro de la Comunidad Europea • La importancia de la cooperación entre los estados miembros de la Comunidad Europea y otros países en el mundo • Los valores e intereses que gobiernan las decisiones en Europa 	<p>Los valores fundamentales [...] que inspiran los objetivos educativos de la escuela deben enmarcarse en el contexto de la vida dentro de una familia europea de naciones y estados. Esto implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una disposición a comprender, dismantelar prejuicios y reconocer lo que se comparte, al mismo tiempo que a apreciar la diversidad europea • El desarrollo de instrumentos legales europeos en base a los principios de la Convención Europea de derechos Humanos y de la Carta Social • Una cooperación de buena vecindad y una voluntad de llegar a acuerdos equitativos con los diferentes intereses europeos • La realización de derechos humanos, igualdad de oportunidades, seguridad económica, social y legal, y libertad de movimiento <p><i>Esta educación está diseñada para capacitar a la juventud para sus responsabilidades como ciudadanos y ciudadanas europeos.</i></p>

sociedad. La educación política debe dar a la juventud los instrumentos para detectar casos de racismo, acoso sexual, opresión, explotación o intolerancia religiosa y, por tanto, reconocer los parámetros de una sociedad democrática para poder defenderla.

El Consejo de Europa ha organizado varias conferencias internacionales sobre la cuestión democrática y los diferentes países han reaccionado con diferentes grados de entusiasmo. Dinamarca favorece la enseñanza de la educación política por un profesorado especializado. Los países del sur de Europa han tomado en serio la necesidad de construir una alfabetización política. En el Reino Unido, algunos/as especialistas han expresado serias dudas sobre la naturaleza democrática del sistema escolar:

Por ejemplo: ¿Capacitamos a la juventud para vivir en una democracia hablándoles excesivamente, en lugar de escuchar sus opiniones? ¿El copiar de libros a cuadernos produce ciudadanas y ciudadanos autónomos? ¿El uso del castigo físico prepara al alumnado para la vida en una democracia? (59)

De hecho, hasta hace muy poco en Inglaterra la educación política, como materia dentro del plan de estudios, fue considerada con mucho escepticismo por el alumnado, el profesorado y los padres y madres. (60) Es irónico que, en un país orgulloso de su tradición parlamentaria, hayan existido tantas reticencias hacia la idea de la enseñanza sobre ciudada-

Tabla 8. Europa en el aula: Sensibilización europea

Resolución de los Ministros de Educación de los Länder alemanes, diciembre de 1990	
<p><i>La escuela debe comunicar conocimientos e ideas sobre:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● La diversidad geográfica de Europa como resultado de sus estructuras naturales, sociales y económicas ● Las estructuras políticas y sociales en Europa ● Las fuerzas históricas formadoras de Europa, sobre todo los puntos de vista europeos sobre la ley, el Estado y la idea de libertad ● Los modelos de desarrollo y características de lo que es, a pesar de su variedad, una cultura europea común ● La naturaleza plurilingüe de Europa y su riqueza cultural inherente ● La historia de la idea de Europa y los esfuerzos de su integración desde 1945 ● La armonización de intereses y la acción conjunta en Europa para solucionar problemas económicos, ecológicos, políticos y sociales ● Las tareas y métodos de trabajo de las instituciones europeas 	<p><i>Los valores fundamentales [...] que inspiran los objetivos educativos de la escuela deben enmarcarse en el contexto de la vida dentro de una familia europea de naciones y estados. Esto implica:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Una disposición para enriquecer la comprensión, dismantelar prejuicios y reconocer intereses mutuos al mismo tiempo que se afirma la diversidad europea ● Una actitud libre de prejuicios hacia la cultura que trasciende fronteras culturales pero conserva la identidad cultural de cada uno ● El respeto hacia los valores de los compromisos legales europeos y la administración de la justicia en el marco de los derechos humanos reconocidos en Europa ● La capacidad de coexistir en buena vecindad y la voluntad de llegar a acuerdos para la consecución de los diferentes intereses de Europa, aún cuando esto implique un sacrificio en beneficio de otras personas ● El apoyo a la libertad, la democracia, los derechos humanos, la justicia y la seguridad económica ● La voluntad de mantener la paz en Europa y en el mundo

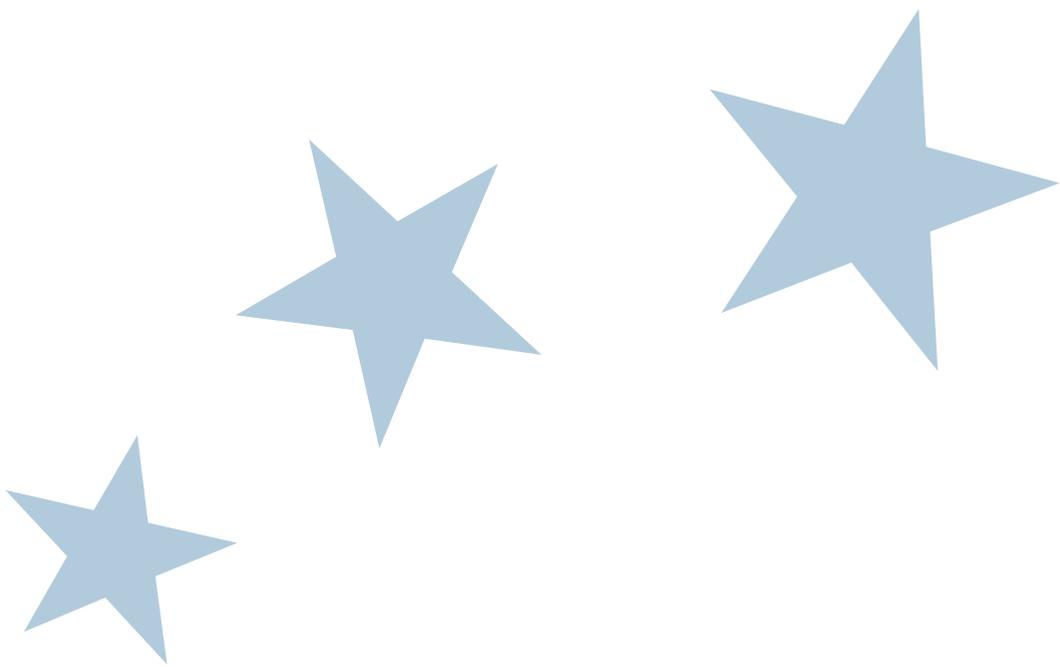
nía. Sólo la creciente integración de Europa provocó los cambios requeridos en el plan de estudios nacionales a partir de 1992. (61) Los alemanes han tenido una actitud muy diferente. Los Ministros de Educación de los Länder (regiones) aprobaron resoluciones importantes sobre Europa en el aula, en 1978 y 1990, que marcan directrices para el profesorado en el área de conocimiento político y actitudes (ver Tablas 7 y 8).

Los precedentes históricos sugieren que mientras que las comunidades pueden coexistir, la creación de un Estado-nación —o de una organización de Estados-nación— requiere una acción concertada y sostenida, además de instrumentos comunes de unidad. La creación de unos «Estados Unidos de Europa», basados en una única sociedad europea, es todavía algo lejano, pero se han dado muchos pasos en los últimos años —y se darán más con la entrada de 10 países nuevos en 2004—. La apelación a la unidad se ha dirigido directamente a la población europea, y el Consejo de Europa ha jugado un papel importante con toda una serie de declaraciones a su favor, sobre todo en el ámbito educativo. Se ha animado a las escuelas a promover la idea de interdependencia europea para transmitir a la juventud un sentido de responsabilidad, como ciudadanas y ciudadanos europeos/os, con relación a la paz, los derechos humanos y la preservación del medio ambiente y el patrimonio cultural. (62)

Al mismo tiempo, han aparecido los símbolos de una entidad supranacional: un pasaporte común, una bandera, un himno y, más recientemente, una divisa. Toda sociedad, según parece, necesita su santo y seña. Por primera vez en la historia moderna, una parte considerable de Europa está adquiriendo las características de una identidad social única. La educación personal, social y política deben tener en cuenta esta evolución radical.

-
- (1) Algunas de estas cuestiones se discutieron en capítulos 4, 5 y 6.
 - (2) Se aporta un resumen de las influencias en adolescentes en Blackledge, R. (1982), *Reflections and observations on CDCC Preparation for Life*, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 19-21.
 - (3) (1982), *Final meeting of Special Project Southern Europe*, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 16-21.
 - (4) Schleicher, K. (1980), *Report on ET Seminar on Education for Parenthood and Family Responsibilities*, citado en Blackledge, p. 19.
 - (5) Befring, E. (1980), *Preparation for Family Life and Life in Society*, Estrasburgo: CDCC.
 - (6) Balle, Francis (1990), 'The information society, schools and the media' en *Eraut, Education and information society*, p. 102.
 - (7) *Ibid*, pp. 102-3.
 - (8) (1989), *Bulletin of the European Commission*, 6 (17), pt.1.19.
 - (9) Blackledge, *Reflections and observations*, pp. 16-17.
 - (10) Befring, *Preparation for Family Life*, p. 20.
 - (11) Recomendación R (87) 9, *EUROFIT Handbook*, Roma: Consejo de Europa.
 - (12) Starkey, Hugh (1982), *CDCC Report on Social Education for Teenagers*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
 - (13) Deforge, Yves (1981), *Living Tomorrow*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
 - (14) Recomendación r (83) 13 del Comité de Ministros *Guidance for Preparing Young People for Life*.
 - (15) (1988), *Report of the Secretary General on Problems of Education and Training in Europe*, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 10.
 - (16) Austin, Roger (1989), *The European Studies Project*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
 - (17) *Report of Teachers' Seminar on Sex Stereotyping in Schools*, citado en Blackledge, *Reflections and observations*, p. 15.
 - (18) Strobot, Maitland (1988), 'The world in the European classroom', *Forum* (mayo).
 - (19) Lanot, J-R. (1983), *Contribución en Rey, Migrant Culture*.
 - (20) (1987), *Report of Activities of the Council of Europe*, Estrasburgo: Consejo de Europa.
 - (21) Clanet, C. (1986), *L'integration pluraliste*, Toulouse: ERESI.
 - (22) Bliss, I. (1990), 'Intercultural education', *European Curriculum Network*, 15, pp. 10-18.

- (23) Estas ideas se discutieron en seminarios del CDCC sobre interculturalidad en Madrid, mayo de 1987.
- (24) Ver capítulo 6.
- (25) Craft, M. (1983), Contribución en Rey, Migrant Culture.
- (26) Nielsen, Jorgen (1981), Report on Cultural Values and Education, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 17, 31.
- (27) Gailly, A.F. (1982), Report on Tropenmuseum Junior, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (28) Trybus, K. (1985), Report on Europe in Primary Schools, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp.19-21.
- (29) (1986), Report on Study Sessions of Young People for Democratic Action, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 17.
- (30) Lahnemann, J. (1981), The training of teachers of children of migrant workers' en Nielsen, Report.
- (31) Lister, Ian (1984), Teaching and Learning about Human Rights, Estrasburgo: CDCC.
- (32) Porcher, Children of Migrant Workers, pp. 67-99.
- (33) Alkan, M y E. de Vreede (1989), Education in a plural society, Bruselas: ATEE.
- (34) Ibid.
- (35) Ver Liegeois, J.P. (1987), Gypsies and Travellers, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (36) Pearse, Report on Human Rights Education, p. 13.
- (37) Sarlis, Paul (1989), 'Nationality and mixed marriages', Forum (enero).
- (38) Report on Activities of the Council of Europe, p. 84.
- (39) Ver Starkey, Report on Human Rights Education in Schools.
- (40) (n.d.) Practical Manual, París: UNESCO.
- (41) Lister, Teaching and Learning about Human Rights, pp. 2-5.
- (42) Recomendación R (85) 7 del Comité de Ministros.
- (43) Mariet, F. (1980), Report on ET Seminar on Human Rights in Upper Secondary Education, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 4.
- (44) Corset, P. (1981), Report on The Secondary School and the Media, Estrasburgo: Consejo de Europa, p.20.
- (45) Ibid, p. 9.
- (46) Report of France -The Information Society- a Challenge for Education Policies?, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 51.2.
- (47) Ibid.
- (48) Masterman, Len (1988), The Development of Media Education in Europe, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 11.
- (49) Ibid, p. 16.
- (50) Balle, The Information Society, p. 106.
- (51) Ver Capítulo 6.
- (52) Masterman, The Development of Media Education, p. 10.
- (53) Ibid, pp. 23-5.
- (54) Corset, Report on The Secondary School and the Media, p. 22.
- (55) Mariet, Report on Human Rights, p. 24.
- (56) Starkey, Report on Human Rights Education, p. 16.
- (57) Mariet, Report on Human Rights, p. 17.
- (58) Slater, J.G. y R. Hennessey (1977), 'Political competence' en Report on Bullying, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (59) Slater y Hennessey, 'Political competence', p. 4.
- (60) Antes de 1939 la educación política y cívica se vinculaba al papel imperial de Gran Bretaña, después a la Commonwealth.
- (61) Concibe a la ciudadanía en términos de dimensiones individuales, familiares, comunales, nacionales e internacionales.
- (62) (1988), Boletín Oficial de las Comunidades Europeas, 31 (C177).



8

LA EDUCACIÓN MÁS ALLÁ DEL AULA



- APRENDIZAJE FUERA DEL AULA
- EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE INTERCAMBIOS EN LA EDUCACIÓN EUROPEA
- EL VALOR DE LA EXPERIENCIA DE LOS INTERCAMBIOS PARA EL ALUMNADO
- LA CONTRIBUCIÓN DEL CONSEJO DE EUROPA A LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
- OTRAS INICIATIVAS EUROPEAS PARA PROMOVER INTERCAMBIOS, VISITAS Y VÍNCULOS JUVENILES
- OCIO, VIAJES Y TURISMO

APRENDIZAJE FUERA DEL AULA

El aprendizaje sobre Europa nunca puede realizarse exclusivamente en el aula. En primer lugar, el potencial educativo de la escuela está limitado por su inevitable retraso en relación con la vida real. Una parte importante de la educación no proviene de los libros de texto y del discurso del profesorado, sino de la experiencia, del encuentro con personas y lugares. Además el aprendizaje es un proceso que continúa a lo largo de la vida adulta. No hay nada nuevo en estas declaraciones. La «gran gira por Europa» fue el sistema histórico de educación superior para la aristocracia y la alta burguesía europea. Desde el siglo XVIII hasta la víspera de la Segunda Guerra Mundial, las clases privilegiadas descubrieron su patrimonio cultural mientras viajaban por el extranjero. No obstante, cuando se empezó de nuevo a viajar por placer, un número relativamente pequeño de niños y niñas pudo aprovecharlo.

Pasó otra generación hasta que el desarrollo extraordinario de las facilidades para viajar permitió a la gente de ingresos medios buscar nuevos horizontes a un coste relativamente bajo. Esta nueva libertad de movimiento afectó a las percepciones de la educación, así como a otros aspectos de la vida. La educación secundaria pasó a la calle, al lugar de trabajo, al centro de estudios y al campamento de verano; a los hogares de familias «extranjeras» y a los monumentos históricos de las ciudades, campos de batalla y lugares santos más famosos de Europa. Se abrió una amplia gama de oportunidades, lugares de reunión y actividades, iniciativa aplaudida por cuantos sabían que el aula tiene sus limitaciones como lugar de aprendizaje efectivo.

Esto último es especialmente cierto en cuanto a las artes y las humanidades, donde los objetivos educativos son, hasta cierto punto, afectivos. Todo el profesorado sabe que existe una brecha de credibilidad entre la realidad de los conocimientos de primera mano y la experiencia vicaria transmitida por la tecnología audiovisual, aunque se puede decir que esta brecha se ha cerrado parcialmente con los nuevos recursos «virtuales». La documentación oficial del Consejo de Europa y la Comisión Europea, relacionada con la promoción de una sensibilización sobre Europa, admite la necesidad de complementar el aprendizaje en la escuela de diferentes maneras. Las recomendaciones claves han resaltado la importancia para la gente joven de viajar, participar en intercambios y conseguir un contacto directo con sus iguales europeos: un alto funcionario ha argumentado que es imposible construir Europa sin estos intercambios juveniles.

Algunas autoridades educativas en Reino Unido han invocado el principio de «capacitación europea», según el cual toda la juventud debería experimentar la vida, el estudio y el trabajo en otro país europeo durante los años de la educación obligatoria. (1) Debe añadirse también el peso del clima social de cambio en Europa —el igualitarismo y el carácter gregario de la cultura juvenil, además de la democratización de la sociedad en las últimas décadas— que apoya la idea de que las actividades fuera del plan de estudios representan una parte muy importante de la educación.

EL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE INTERCAMBIOS EN LA EDUCACIÓN EUROPEA

En la escuela secundaria de hoy en día, los intercambios se han convertido en un recurso valioso. El término «intercambio» se utiliza aquí como una clave para una amplia gama de actividades. Consiste en cualquier forma de experiencia cultural directa que surge de un contacto personal con gente de otra comunidad u otro país y con su forma de vida. Los contactos pueden ser de una duración variable y no especificada y los intercambios incluyen viajes de estudios individuales o de grupo, intercambios formales entre el alumnado, profesorado o administración educativa de dos países, pro-

yectos conjuntos, vínculos escolares, viajes culturales, eventos conectados con hermanamientos entre ciudades y el intercambio de correspondencia, presentaciones audiovisuales, conexiones por satélite y videoconferencias.

En los últimos quince años, el número de intercambios europeos e internacionales ha crecido de forma sostenida. No es fácil conseguir estadísticas, pero está claro que el intercambio masivo de jóvenes entre Alemania y Francia, a partir de la firma del Tratado franco-alemán de 1963, y la creación de la Office Franco-Allemande de la Jeunesse, transformó las relaciones entre los dos países. En cambio, las relaciones juveniles del Reino Unido con sus países vecinos han sido más modestas, aunque con una tendencia a la mejora. Las últimas cifras hablan de cinco mil escuelas con vínculos con otros países, 70.000 intercambios individuales (casa a casa) entre Francia y Reino Unido, 12.000 entre Alemania y Reino Unido y un número importante con Dinamarca, los Países Bajos, España, Italia y otros países. (2)

Francia es el socio más importante de Inglaterra en intercambios, seguido de Alemania, España, Italia y Rusia. El panorama para los intercambios muestra generalmente una tendencia al alza. (3) Existen intercambios especiales en materia de música, historia, deportes y educación ambiental. Las actividades artísticas, como las giras de conciertos de orquestas juveniles y de grupos más pequeños de músicos, contribuyen de forma importante al entendimiento internacional o, en palabras de un inspector francés: «Portan un mensaje de libertad; trascienden las divisiones entre personas y pueblos y constituyen un medio de comunicación incomparable». (4) Los viajes de estudios a los antiguos campos de batalla recuerdan la diversidad europea en su forma más intransigente; los realizados a los monumentos clásicos de Grecia y Roma explican en términos visuales los orígenes de la cultura europea.

Dentro de Europa, las disposiciones para los viajes de estudios y oportunidades juveniles varían de un país a otro. Los Länder alemanes tienen su propio Auslandsämter (oficinas internacionales) y su papel en facilitar y ayudar a financiar programas de intercambio ha sido muy fructífero. Francia, con su propia oficina de intercambios juveniles, comparte este enfoque positivo para los programas juveniles y colabora con más de doscientas ONGs del sector educativo. La Unión Europea muestra su compromiso con la promoción de la movilidad mediante su propia Oficina de Intercambios Juveniles. En Escandinavia hay una tradición de viajes escolares para realizar cursos de idiomas. No obstante, en los últimos años el énfasis se ha puesto en cuestiones internacionales y medioambientales y en el futuro común de Europa. (5)

Las oportunidades para intercambios del profesorado también se han expandido. Por ejemplo se ha desarrollado un programa de «intercambio de trabajos» desde 1990 entre Reino Unido, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Italia, España, Suiza y Rusia. La Comisión Europea ha concedido gran importancia a los intercambios, tanto del alumnado como del profesorado, mediante la sección COMENIUS del programa SÓCRATES, actualmente en su segunda fase 2002-2006. Como característica central en su política para aumentar la sensibilización hacia Europa, se ha invitado a los estados miembros a introducir una gama completa de contactos, que incluyan al profesorado, al alumnado y a los padres y madres. Los informes sobre las medidas para fortalecer la dimensión europea indican que se ha progresado considerablemente, pero se debe seguir el proceso durante más tiempo, debido en parte al actual periodo de ampliación de la Unión Europea.

Existen iniciativas piloto en varios países europeos, que complementan los programas de intercambios. En Reino Unido se ha desarrollado el Proyecto Piloto de Conocimiento Europeo con doce autoridades locales de educación, que ha producido resultados muy interesantes. (6) Tres escuelas secundarias han organizado intercambios para el alumnado de 16-17 años que estudia Ciencias Económicas con sus iguales en el norte de Francia, incluyendo actividades de solución de problemas y experiencia industrial. Visitas a Bruselas, Estrasburgo y Luxemburgo han servido para fortalecer el aprendizaje sobre los mecanismos europeos de gobierno en los cursos de educación política y social. Un proyectos anglo-irlandés de Estudios Europeos ha llevado a alumnos y alumnas del último año de secundaria de Irlanda del Norte a visitar el Centro de Estudios Irlandeses en Bélgica, para conocer a jóvenes que comparten la experiencia de vivir en países con divisiones culturales y religiosas tradicionales. Otro proyecto envía al alumnado a Bolzano, capital del Alto Adigio en el Tirol, que se ubica en el centro de una intersección histórica de influencias políticas, culturales y lingüísticas. Además de

los proyectos piloto, se han realizado evaluaciones en profundidad sobre los resultados en el campo del aprendizaje intercultural de estos intercambios (sin incluir objetivos de aprendizaje de idiomas), basado en vínculos trilaterales entre Leicester (Reino Unido), Saarland (Alemania) y Seine Maritime (Francia).

Aunque la mayor parte de los programas de intercambio se realiza entre el alumnado, las clases o las escuelas, también hay programas de vínculos educativos entre ciudades europeas, como el que existe entre Bristol y Burdeos. Actualmente, se cuentan más de cuarenta vínculos entre autoridades locales educativas (LEA) británicas y sus homólogas francesas en los départements. La LEA de Bedfordshire coordina veinticinco escuelas como parte de su vínculo con L'Oise. Para facilitar la realización de programas más ambiciosos existen vínculos regionales que involucran a consorcios de autoridades educativas. Se han expandido de forma muy importante los vínculos entre las escuelas del Este y el Oeste de Europa desde la caída del Muro de Berlín. (7)

EL VALOR DE LA EXPERIENCIA DE LOS INTERCAMBIOS PARA EL ALUMNADO

El objetivo tradicional de los intercambios del alumnado ha sido la mejora de las habilidades lingüísticas. Sigue siendo un elemento importante en la mayor parte de los programas, pero la experiencia en otro país debe llevar a una comprensión empática de otros entornos y estilos de vida y por esta razón se hizo un llamamiento al profesorado de Geografía desde el Simposio de Utrecht para «animar [...] intercambios europeos y viajes de estudios para el alumnado, el profesorado y otras personas involucradas en la enseñanza de Geografía». (8) Aún así, el beneficio educativo individual para alumnos y alumnas, cuyos horizontes pueden diferir mucho de los de sus anfitriones, es imposible de cuantificar y dependerá de una serie de factores. (9)

Donde sí está de acuerdo el profesorado es en la necesidad de una planificación y preparación cuidadosas y en evitar actividades ad hoc; tener objetivos claros y realistas también es importante. La duración de la visita a otro país debe incluir diferentes actividades, y el trabajo de seguimiento debe planificarse con tiempo de antelación. Aunque los intercambios «casa a casa» se consideran los más valiosos, rara vez son exitosos sin la plena cooperación de las madres y padres y del propio profesorado. Las comunicaciones preliminares y/o visitas del profesorado deben obviar las dificultades financieras, lingüísticas y personales. Si se prepara bien y el intercambio se considera como una experiencia constructiva de aprendizaje, los beneficios pueden ser considerables. El alumnado puede observar las actitudes y valores de otras personas de la misma edad. Será más consciente de las diferencias medioambientales y deberá comprender sus efectos en el estilo de vida. Este aprendizaje estará libre de los problemas de los métodos tradicionales de estudio.

Para ilustrar este punto, se informó de que un grupo de alumnos y alumnas de una escuela de Venecia, que acababa de volver de su primer intercambio en París, descubrió que «sus experiencias les sacaron de las aulas y les acercaron directamente a realidades históricas, geográficas, sociales, religiosas y económicas, sin la ayuda de libros [...] La materia es el viaje en sí, todos los momentos previos y sucesivos giran a su alrededor de forma interdisciplinaria y natural». (10) Es decir, este alumnado italiano pudo traspasar las rígidas fronteras de las asignaturas escolares, formarse nuevas ideas y desarrollar un sentimiento de confianza en sí mismo y en sus habilidades de comunicación. De una manera muy sana, la experiencia les permitió corregir sus prejuicios y suposiciones y abrió la posibilidad de establecer nuevas amistades, enriqueciendo su educación personal y social. El profesor involucrado en el intercambio Venecia-París durante tres semanas resumió los beneficios para su alumnado de la siguiente manera: «Aprenden a conocerse unos a otros y a superar los errores causados por clichés, recelos, chismes, suspicacias, miedos y odios. A lo mejor podríamos aprender a ser felices en este siglo y en esta sociedad de violencia y de egoísmo». (11)

LA CONTRIBUCIÓN DEL CONSEJO DE EUROPA A LAS ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Durante muchos años, el Consejo de Europa ha tenido responsabilidades en la organización de actividades y eventos especiales para reunir a la juventud de los diferentes estados miembros europeos. También dispone de estrechos enlaces con otras organizaciones, como la Unión Europea, y facilita actividades escolares y extraescolares que involucran al profesorado y al alumnado de la escuela secundaria.

Uno de los procesos más interesantes es el positivo aprovechamiento de la tecnología de la información y la comunicación. Dado que casi todas las escuelas europeas ya poseen ordenadores en cantidades suficientes, se han organizado reuniones, como el Coloquio de Exeter en el Reino Unido, para discutir cómo utilizarlos para mejorar las comunicaciones entre centros educativos, recurriendo, por ejemplo, a la preparación de bases de datos, correo electrónico y chat, y las conexiones por satélite. (12) El Proyecto de Estudios Europeos, que involucraba a alumnos y alumnas de Reino Unido, Irlanda y Bélgica, fue uno de los primeros programas en utilizar el correo electrónico, pero actualmente la práctica está muy extendida. Se ha mencionado anteriormente los vínculos de correo electrónico anglo-holandeses patrocinados por Shell, (13) además, se han establecido redes de comunicación electrónica en diferentes países y regiones europeas y, de forma trilateral, entre las escuelas de ciudades de Alemania, Francia y Reino Unido.

No obstante, el contacto personal directo sigue siendo la forma más satisfactoria de reunir a la juventud. Muchos grupos de alumnos y alumnas se han beneficiado de los viajes organizados por el Consejo de Europa. Grecia, Italia, Alemania y Reino Unido han actuado como países anfitriones para la visita de jóvenes de otros países dentro de dicho programa. Otra innovación ha sido los Encuentros Teatrales Infantiles celebrados en Bélgica, Suiza, Dinamarca, Austria y Luxemburgo, y el Encuentro Teatral Juvenil que tuvo lugar en Stratford-upon-Avon, donde tiene su sede la Royal Shakespeare Company. Los países del Este de Europa, sobre todo Bulgaria, Hungría y la República Checa, también se han mostrado muy interesados en este tipo de actividades. Ha habido una participación muy importante de las regiones europeas en estos Encuentros: las Islas Baleares, Catalunya y el País Vasco en España, y las Islas Feroe de Dinamarca han enviado representantes y grupos dramáticos. (14) Estos eventos se han elogiado en la prensa educativa: «Una nueva lengua franca se ha fabricado en base a una reserva de habilidades dramáticas de las cuatro esquinas de Europa. Con la claridad, energía y franqueza que sólo la gente joven parece capaz de generar, se trascendieron las barreras del idioma». (15)

La política de hermanamientos entre ciudades, apoyada por el Consejo de Europa, también crea vínculos más cercanos entre jóvenes de Secundaria. Aunque existen muchas diferencias entre los distintos acuerdos de hermanamiento, normalmente incluyen la visita de los alcaldes, con recepciones cívicas, organización de festejos, visitas culturales y eventos que requieren la participación de la juventud, y es frecuente el mutuo ofrecimiento de hospitalidad privada a los visitantes de las comunidades implicadas. Para comprobar cómo puede funcionar con éxito este tipo de programas, se puede tomar el ejemplo de dos ciudades inglesas de origen romano, vistas muchas veces como la pareja enfrentada de la historia medieval, York y Lancaster. Hoy en día la ciudad arzobispal de York está hermanada con Dijon, la capital de provincia del medieval Ducado de Borgoña, y con Múnster en Alemania, la sede del arzobispado carolingio y un antiguo centro comercial dedicado al comercio de la lana con Inglaterra en los siglos XIII y XIV, como miembro de la Liga Hanseática. Lancaster, con la mitad de la población de York y considerablemente menos grande, forma parte de un cuarteto europeo. Sus tres socios municipales en el programa de hermanamientos son: Perpiñán, antaño la capital fortificada de la provincia del Rosellón; Rendsburg, antiguamente una ciudad fortificada sobre el río Eider, en la frontera de Schleswig-Holstein; y Aalborg, en el norte de Jutlandia, uno de los asentamientos más antiguos de Dinamarca.

A Lancaster los hermanamientos le aportan dos actividades importantes para la juventud. El evento principal consiste en los Juegos Juveniles anuales, basados en las Olimpiadas, que se celebran desde 1974. Unos 400 alumnos y alumnas

viajan desde las ciudades hermanadas para participar con 150 estudiantes locales. Además se realizan intercambios escolares, sobre todo para aprender idiomas. Los vínculos entre York y Dijon empezaron a principios de la década de 1950 con el emparejamiento de dos escuelas secundarias. Dos décadas más tarde el programa se había extendido a todas las escuelas de York y la autoridad local educativa se responsabilizó de la organización de los intercambios. Más de cien estudiantes visitan Dijon todos los años, mientras unos ochenta viajan a Münster. Aunque no existe un equivalente de los Juegos de Lancaster, sí hay vínculos musicales con la realización de intercambios de músicos entre York y Münster.

Los hermanamientos son sólo una forma de entrar en la «experiencia europea». El programa «la Competición del Día de la Escuela Europea», apoyado por el Consejo de Europa, la Comisión Europea y la Fundación Cultural Europea, promueve la sensibilización sobre Europa y su patrimonio cultural entre el alumnado, y busca fortalecer la dimensión europea en la educación. El alumnado puede participar de forma individual, en grupos o con el aula, en secciones de arte, literatura o presentaciones audiovisuales, y los jurados adjudican los premios, que van desde certificados a nivel nacional hasta medallas de plata y subvenciones para viajar por Europa. En los últimos años se han contabilizado más de un millón de participantes de 23 países. (16) El Centro Europeo de la Juventud en Estrasburgo y la Fundación Europea de la Juventud aportan el marco para los programas del Consejo de Europa en esta área, y organizan la celebración de la Semana de Juventud Europea, entre otras actividades. (17)

Dado que la juventud es reconocida como un grupo de presión en la sociedad europea, diferentes organizaciones, tanto políticas como apolíticas, utilizan el Centro Europeo de la Juventud, como un foro internacional de coloquios y estudios sobre los asuntos que caen dentro del mandato del Consejo de Europa. La Fundación Europea de la Juventud ha actuado como punto de reunión para numerosos grupos juveniles, incluyendo grupos de jóvenes socialistas, judíos, agricultores, liberales y radicales. También ha sido el centro elegido para el Seminario de la Juventud por la Paz. (18) Ha servido como lugar de encuentro para las organizaciones juveniles que surgieron en el Este de Europa después de la caída del Muro de Berlín y ha mostrado hasta qué punto los problemas de la juventud en el Este y el Oeste son compartidos: drogas, libertad personal, medio ambiente, movilidad, paz y seguridad. También ha dejado ver su interés en la cooperación paneuropea, el diálogo Norte-Sur y una cierta dicotomía entre la Europa de los Quince (aunque pronto de los Veinticinco) y la Europa de los Cuarenta y Cuatro. (19) El Consejo busca aumentar la participación, dado que considera que la implicación en grandes eventos paneuropeos es clave para la empatía y el entendimiento internacionales.

Para el alumnado joven de la escuela secundaria, el objetivo de la actividad extraescolar es fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en la escuela. Pero todo aprendizaje depende de la profesionalidad y el entusiasmo del profesorado y es especialmente importante que aquellas personas que imparten clases en la escuela secundaria tengan una experiencia y una visión lo suficientemente amplia como para ayudar a su alumnado a desarrollarse como ciudadanos informados y lúcidos. El Consejo de Europa es muy consciente de este hecho y durante años ha desarrollado un programa de subvenciones para el profesorado europeo, que permitirá a más de 500 educadoras/es asistir a cursos en otros Estados miembros. Hasta la fecha casi 20.000 profesores y profesoras han utilizado este programa.

OTRAS INICIATIVAS EUROPEAS PARA PROMOVER INTERCAMBIOS, VISITAS Y VINCULOS JUVENILES

El número de programas y organizaciones para lograr el acercamiento de la población europea ha aumentado de forma notable en las últimas dos décadas. Existen programas importantes para jóvenes de Secundaria, para grupos especiales de jóvenes y para proyectos de educación primaria, secundaria, técnica y profesional, como SÓCRATES, ERASMUS, GRUNTVIG y MINERVA. En sentido estricto, estos programas se encuentran fuera del campo de este estudio y, sobre la

gran cantidad de organizaciones que contribuyen a los intercambios escolares, sólo resulta posible hacer algunas observaciones. Pero se deben mencionar los Clubes de la UNESCO, el primero de los cuales se estableció en 1947, y que dieron como fruto los Clubes Europeos que organizaron la Semana Europea. Más importante es el Proyecto de Escuelas Asociadas de UNESCO (ASPRO), un programa educativo para la cooperación y el entendimiento internacional, que ha servido como modelo para muchas iniciativas posteriores. (20)

Las actividades extraescolares, incluyendo los intercambios escolares, eran una característica de los programas de ASPRO, pero se vinculaban siempre a objetivos específicos de aprendizaje. Entre los primeros participantes, un grupo de jóvenes de una escuela danesa visitó el sur de Italia para estudiar la rehabilitación económica de pueblos aislados, mientras algunos/as alumnos/as suizos/as reforzaron un proyecto propio sobre Grecia con una visita a este país. El Proyecto de Escuelas Asociadas ha demostrado de manera sostenida que la educación para el entendimiento internacional depende de actitudes positivas, como la tolerancia y la humildad. El proyecto de la UNESCO ha crecido desde sus inicios hasta englobar a más de 7.000 centros educativos en 170 países.

Además, entre otras iniciativas, el Gobierno francés ofrece becas a una selección del alumnado para participar en festivales culturales y encuentros juveniles. El gobierno danés apoyó un programa titulado Close Up Europe basado en intercambios entre centros educativos. El programa de Jóvenes Historiadores en el Reino Unido apoya una red de escuelas que trabajan en un proyecto para explorar la herencia cultural del Imperio Romano en Europa, en el que participan escuelas del Reino Unido, Francia, Dinamarca y Polonia.

Se pueden mencionar también algunos experimentos de «trabajo tutelado» (work shadowing), donde el alumnado aprende trabajando en proyectos prácticos. Un número creciente de centros escolares reconocen la importancia de ayudar al alumnado a desarrollar habilidades y actitudes apropiadas para el mundo laboral, pero desde 1986 el profesorado vio la posibilidad de extender la idea de la experiencia laboral de lo local a empresas y organizaciones en otros países europeos. Desde entonces se han establecido relaciones entre más de cincuenta centros educativos de los países participantes —británicos, españoles, italianos, franceses y alemanes—. En cada caso, una hospitalidad recíproca da al alumnado participante la oportunidad de experimentar la vida familiar y las atracciones turísticas del país de intercambio, además de la experiencia laboral. Finalmente se debe hacer referencia a los órganos profesionales comprometidos, en principio, en la cooperación europea y en los programas de intercambio. La Asociación para la Formación del Profesorado en Europa (ATEE) y la Asociación Europea de Profesores y Profesoras (EAT) han trabajado asiduamente en favor de estos objetivos. La Asociación Europea de Directores y Directoras de la Escuela Secundaria, una organización más reciente, también apoya vínculos entre escuelas de la Unión Europea con el fin de promover el aprendizaje de idiomas y las perspectivas culturales.

Pero sin duda la institución más importante en la promoción de los intercambios es la Unión Europea. Mediante el programa COMENIUS de la Comisión Europea, la parte del plan general SÓCRATES que presta atención a la educación primaria y secundaria, se ponen en marcha una serie de acciones que incluyen los intercambios. El objetivo de los proyectos escolares COMENIUS es promover la cooperación transnacional entre centros escolares. Estos proyectos dan a alumnos/as y profesores/as de al menos tres países participantes la oportunidad de trabajar juntos/as en uno o varios temas de interés común. Esta cooperación permite a los/as participantes intercambiar experiencias, descubrir diferentes aspectos de la diversidad cultural, social y económica europea, mejorar sus conocimientos generales y aprender a comprender y a apreciar mejor las opiniones de los demás. Los proyectos escolares COMENIUS tienen que estar integrados en las actividades habituales del centro escolar, formar parte del programa de estudios, integrar diferentes clases y tener la mayor incidencia posible en el centro escolar. Todos los/as alumnos/as de un centro escolar que participa en un proyecto pueden intervenir en las actividades del mismo. No obstante, lo ideal sería que el alumnado participara en todas las fases del proyecto, incluidas la planificación, la organización y la evaluación de las actividades. Estas experiencias se centran básicamente en el propio proceso de cooperación, es decir, en la realización de un proyecto en colaboración con

socios de otros países europeos. Por lo general los proyectos dan lugar a diversos productos, tales como diarios, folletos, actuaciones artísticas, sitios web, CD-ROM, etc.

En el marco de las asociaciones escolares se apoyan varias actividades de movilidad transnacional, incluyendo reuniones para la realización de proyectos, reuniones entre el personal y los alumnos de los distintos centros escolares participantes para debatir la planificación, la organización, la aplicación, el control y la evaluación de los proyectos, intercambios de profesores (visitas durante las cuales un profesor o una profesora lleva a cabo actividades, principalmente docentes, en un centro escolar asociado en el marco del proyecto). También permite las estancias de profesores en una empresa, en el sector no gubernamental o en el sector público, por ejemplo, en servicios sociales, ONGs, autoridades locales, organizaciones sin ánimo de lucro, asociaciones, etc. Las estancias de profesores tienen que estar directamente relacionadas con el tema del proyecto y las visitas de estudio del director del centro con las actividades del proyecto. Con dichas estancias se pretende aumentar la implicación de la dirección del centro escolar en el proyecto. Finalmente se apoyan los intercambios de clases en el marco de los proyectos lingüísticos COMENIUS, los cuales están abiertos a alumnos/as de catorce o más años de edad. Su duración mínima es de catorce días, incluido el viaje, y se conceden ayudas para un máximo de dos adultos acompañantes por cada grupo de diez alumnos/as y, en cualquier caso, para una mujer y un hombre si se trata de un grupo mixto.

OCIO, VIAJES Y TURISMO

Hablando de las dificultades de hacer más interesante las clases formales sobre la Europa de la posguerra, una profesora admitió que, para el alumnado, «sólo resulta interesante si han estado en España, Italia o Grecia de vacaciones. Necesitan que se les presente de forma estimulante». (21) Hay cierta paradoja en estas palabras, ya que es poco habitual asociar vacaciones con educación. De hecho, las experiencias de vacaciones muchas veces fortalecen los prejuicios populares acerca de otras nacionalidades. No obstante el tiempo cada vez mayor dedicado al ocio y la expansión de las industrias del turismo han hecho posibles los viajes de estudios al extranjero, a la vez que millones de familias pasan también sus vacaciones en él. Durante estas vacaciones, por coche, tren, avión o barco, un número significativo de niños/as y adolescentes experimentan la rica variedad de sonidos e imágenes de Europa. Estas oportunidades han cambiado los hábitos alimentarios y el vocabulario del alumnado, han modificado sus gustos y les han animado a pensar que las cosas pueden ser diferentes sin ser extrañas. La asimilación, muchas veces rudimentaria, de la diversidad de Europa ha demostrado ser el primer paso hacia la comprensión y el conocimiento.

Cuando se hacen demasiado mayores como para continuar deseando ir de vacaciones con sus familias, una parte importante del alumnado de los últimos años de Secundaria piensa en la idea de unas vacaciones de trabajo o vacaciones para estudiar un idioma, como las de Pädagogischer Austauschdienst en Bonn, Alemania o los campamentos de inglés en Europa del Este. En este sentido, el Central Bureau del Reino Unido ha publicado una guía sobre las vacaciones de estudios para que sean tanto instructivas como divertidas:

Muchos cursos enseñan mucho más que idiomas; por ejemplo, en España, una de las cosas que se puede hacer además de aprender español, euskera o catalán es estudiar guitarra o baile flamenco; en Francia puedes participar en talleres culinarios o sobre vino; y en Italia se puede estudiar arte italiano, cerámica o escultura. (22)

Una de las nuevas preocupaciones ha sido la Educación Medioambiental. Aunque los vínculos entre turismo, educación y medio ambiente pueden parecer tenues a primera vista, su mutua dependencia está aceptada por gran parte del profesorado y por las organizaciones que trabajan para defender la naturaleza y proteger el ecosistema. La curiosidad instintiva infantil sobre el mundo natural está bien documentada. La flora y fauna de Europa puede interesar, hasta fascinar,

a niños y niñas en sus vacaciones, además de ser el objetivo de los viajes de estudios. Se unen de diferentes formas la naturaleza y el aprendizaje en reservas naturales, parques, granjas escuela y centros de interpretación de la naturaleza. Para el alumnado de secundaria de más edad, el desarrollo de actividades al aire libre —el senderismo, la escalada, la espeleología— ofrece la posibilidad de practicar intereses vacacionales que luego pueden continuar en la vida adulta. Sin embargo, no debemos olvidar que el impacto del turismo en el medio ambiente puede ser desastroso, lo que ha provocado que en la industria del ocio se haya despertado la necesidad de aceptar una responsabilidad activa. Los destinos turísticos del Mediterráneo, por ejemplo, reciben más de cien millones de visitantes al año, y provocan serias repercusiones en la infraestructura y el medio ambiente. De la misma manera, las zonas alpinas han sufrido el turismo de masas, lo que ha llevado a reconocer que la población europea debe considerar un turismo alternativo que implique una gestión ecológicamente sensible y respetuosa con las comunidades locales. (23)

Todavía se están discutiendo las implicaciones educativas de estas ideas. El turismo es un área de contenido bien establecida en los programas de Geografía, pero el alumnado no apreciará plenamente su significado hasta que se vincule el aprendizaje en la escuela con un programa de ocio o de intercambio que aporte experiencia práctica. Existe, por ejemplo, un curso de Travel and Tourism (Viajes y Turismo), para el alumnado de 15-16 años en el Reino Unido, que incluye una experiencia laboral en restaurantes y hoteles en Francia. Schleswig-Holstein es otra zona donde grupos de presión locales han intentado cambiar actitudes mediante campañas turísticas especiales, a la vez que buscan satisfacer las necesidades de ocio de la juventud. (24)

Otra estrategia que el Consejo de Europa ha promocionado es el concepto de turismo cultural, que ha surgido del movimiento para la protección de áreas abandonadas de la cultura europea —testimonios físicos de actividades comerciales, artísticas y espirituales de la población europea en el pasado— y su vinculación con las industrias del turismo y del ocio. El crecimiento de la educación de adultos/as a través de escuelas de verano y la popularidad de las vacaciones activas han supuesto un incentivo adicional. El valor del turismo cultural también recibe el apoyo de la Unión Europea y de la UNESCO; en este sentido la iniciativa del Consejo de Europa de una ruta cultural —la llamada «Ruta de la Seda»— formó parte del proyecto global de la UNESCO. Este proyecto, que relaciona las antiguas rutas de los comerciantes a través de Europa, el patrimonio arquitectónico e industrial y las influencias artísticas interregionales (expuestas en el capítulo 5), tiene un potencial inmenso para un aprendizaje interdisciplinar fuera del aula.

Todas las iniciativas que se han considerado aquí sugieren que los desplazamientos organizados de la juventud seguirán siendo un área en desarrollo en el nuevo siglo. La libertad de movimiento es uno de los derechos más valorados en una sociedad democrática. No se puede negar que existen barreras a la movilidad, pero están disminuyendo. (25) Aunque la mayor parte de los ejemplos presentados se refieren a Europa Occidental, la libertad de jóvenes del Este de Europa para viajar al Oeste ha añadido una nueva dimensión al panorama de una sociedad europea móvil que surge con la expansión de la Unión Europea.

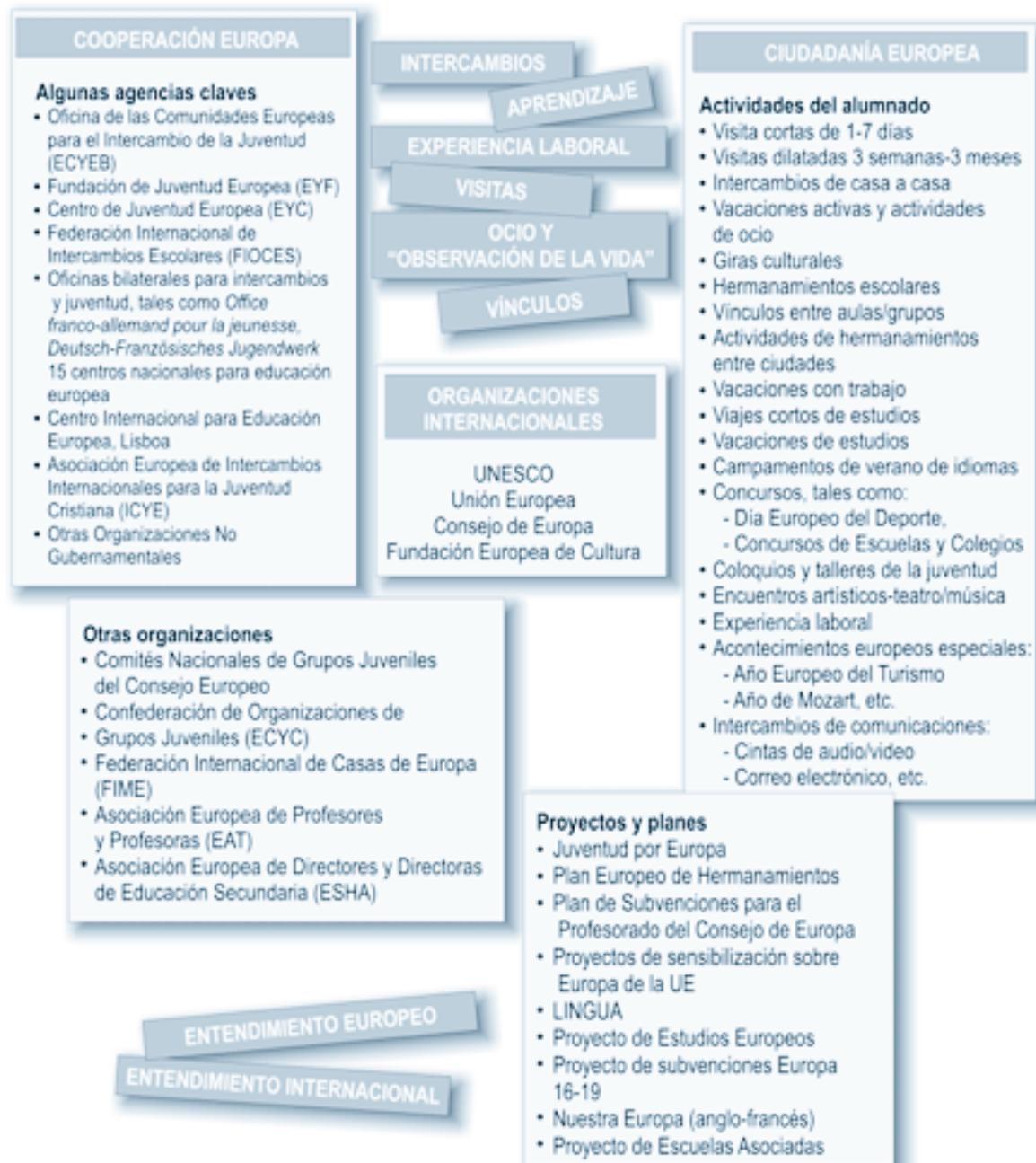
Esta evolución en la base se refuerza con las iniciativas intergubernamentales en el ámbito comercial, científico y tecnológico y refleja el objetivo principal del Consejo de Europa de unir a la población europea en un espíritu de cooperación. A su vez esto requiere abandonar pensamientos estereotipados y aprender a respetar las diferencias y a apreciar los lazos comunes de la cultura, la historia y el medio ambiente. Lograr estos objetivos resulta mucho más fácil mediante la experiencia directa en otros países europeos que en el aislamiento del aula. Además son objetivos importantes porque aprender a comprender a otras/os europeas/os es un requisito previo para un entendimiento global. Una profesora de Venecia entendió esta prioridad europea y lo expresó de forma elocuente:

No se construye Europa con libros sino viajando, negando fronteras políticas; la juventud quiere educarse de esta manera, en cuanto pueda [...]. En nuestros corazones es donde se construye Europa y se llega al corazón a tra-

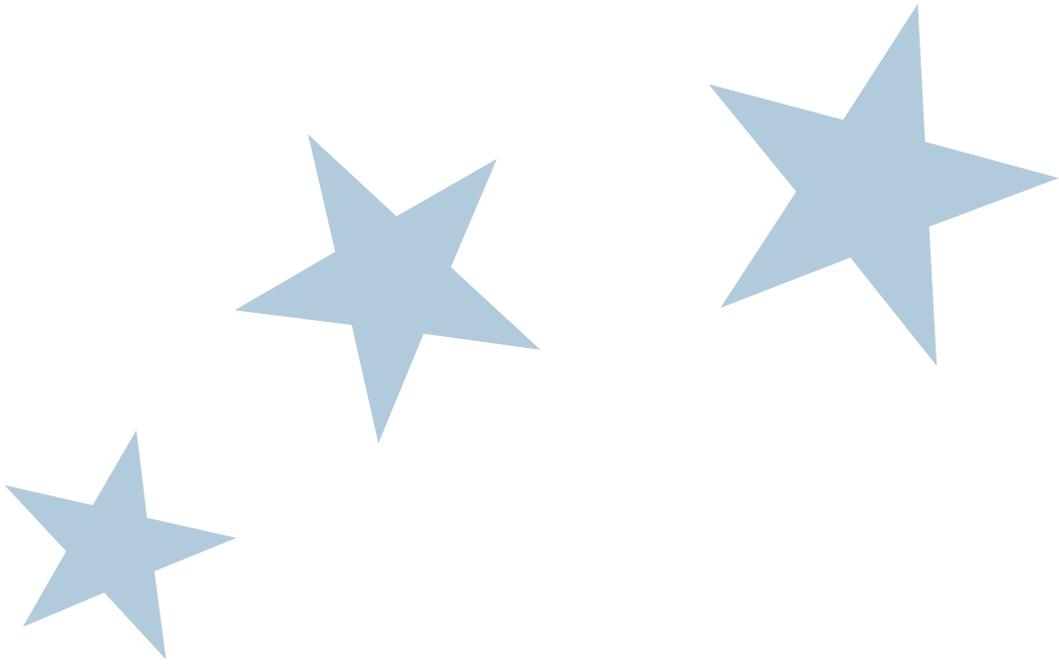
vés de la experiencia, del contacto humano, de un conocimiento verdadero de la vida cotidiana y de los intereses de la gente joven de la misma edad. (26)

Hubo una época en que estos planes se rechazaron por considerarse que pecaban de idealismo piadoso, pero el profesorado de hoy en día debe ser realista. Lo que esta profesora observó como las esperanzas y expectativas de una clase de alumnos y alumnas italianos/as se puede repetir en la mayoría de las escuelas europeas.

Figura 10. Resumen de educación más allá del aula



- (1) Report on UK European Awareness Project, Londres: Central Bureau for Exchange Visits.
- (2) Platt, James (1981) «The role of educational visits» (Paper for Symposium on Europe), Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (3) (1988-9) Annual Report Statistics, Londres: Central Bureau for Exchange Visits.
- (4) Zweyacker, A. (1980), «The contribution of extracurricular activities to education on human rights» en Mariet, F. Report on Teaching Human Rights, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (5) (1989, 1990, 1991) Introduction to the International Education Centre, Svendborg.
- (6) Report on UK European Awareness Project.
- (7) (1987-8), Annual Reports of the Central Bureau for Exchange Visits, 1986-8, Londres: Central Bureau for Exchange Visits.
- (8) Graves, Norman (1991), Report of Utrecht Symposium, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (9) Report on Exchange as a Resource, UK CEE, marzo de 1981.
- (10) Serra, M. (1989), «The educational usefulness of international exchanges» citado en EUROEDNEWS, 27/28, p. 77.
- (11) Ibid.
- (12) Carpenter, J. (1989), Report on computerised school links, Exeter, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (13) Ver capítulo 6.
- (14) Lovegrove, H., Final Report of 1st European Youth Theatre Encounter, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (15) (1987), The Times Educational Supplement, 14 de agosto, citado en ibid.
- (16) (1989, 1990), Reports of Europe at school, Bonn: Europe at School Coordinating Unit.
- (17) Roy, Alain (1989), Final report of youth event for the 40th anniversary of the Council of Europe, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (18) (1988) Final Report on Youth Peace Seminar, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (19) Roy, Final report of youth event.
- (20) UNESCO (1987) Yes, We Can ... Together, París: UNESCO.
- (21) Goodson, I. y V. McGivney (1985) European Dimensions and Secondary School Curriculum, Lewes: The Falmer Press.
- (22) (1989), School Unit News, (Central Bureau, otoño), p. 4.
- (23) Travis, Anthony (1988), «Alternative Tourism», Naturopa, 59, pp. 25-9.
- (24) (1989), School Unit News, (Central Bureau, otoño), p. 8.
- (25) Danneman, Gerhard (1988), «Barriers to youth mobility», Youth of the 22, 1, p. 9.
- (26) (1989) «European Education in Italy's secondary schools» EUROEDNE, marzo, p. 75.



9

EUROPA Y EL MUNDO



- 
- EL DESARROLLO DE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL
 - LA RAZÓN FUNDAMENTAL DE LA INCORPORACIÓN DE UNA DIMENSIÓN GLOBAL EN LA EDUCACIÓN
 - EUROPA Y EL MUNDO: ESTRATEGIAS Y ENFOQUES
 - COMPRENDER OTRAS ZONAS DEL MUNDO
 - DESARROLLO GLOBAL Y RELACIONES NORTE-SUR

EL DESARROLLO DE UNA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

La expansión de la enseñanza y el aprendizaje desde el aula hacia el mundo exterior es solamente una indicación de los horizontes cada vez más amplios de la educación. A través de la creciente movilidad de las personas, a partir de la década de 1960, y de la revolución en las comunicaciones, el concepto del mundo como una «aldea global» ha adquirido una mayor realidad y la globalización es un término que está en boca de todo el mundo. Como resultado de ello hay especialistas que cuestionan las suposiciones sobre la manera en que se debe preparar a la juventud europea para la vida y la ciudadanía. Esto es especialmente importante cuando muchas autoridades siguen pensando que «la educación para Europa» es solamente una cuestión de medios y objetivos nacionales. A la luz de su experiencia en los Países Bajos, el director de Centrum voor Europese Vorming in het Nederlandse Orderwijs (CEVNO), Henk Oonk, recomendó que «ante todo es esencial desarrollar un concepto de “educación internacional”», lo que confirma las declaraciones de la UNESCO y el Consejo de Europa apelando a la sociedad europea a «mostrar un sentimiento de solidaridad con el resto del mundo». También afirman que la educación debe reflejar «la comprensión de, y el respeto hacia, todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vidas» y que el alumnado debe experimentar «una dimensión internacional y una perspectiva global en la educación en todos sus niveles y todas sus formas». (1)

Desde 1945, muchas personas se han mostrado partidarias de una educación internacional. En aquel momento, las agencias de las Naciones Unidas impulsaron la educación para el entendimiento internacional. La UNESCO aportó un mecanismo de cooperación práctica entre el alumnado de diferentes naciones, mediante su Proyecto de Escuelas Asociadas (ASPRO) y, desde la década de 1970, el Fondo de Naciones Unidas para la Niñez y la Infancia (UNICEF) ha contribuido a la producción de materiales educativos con una dimensión global. En el ámbito nacional, el Centro de Educación para una Ciudadanía Mundial, en el Reino Unido, promueve el estudio de cuestiones globales desde 1939, mientras el Centro Británico de Educación para el Desarrollo Global ha hecho muchos progresos con su programa de investigación curricular. Al mismo tiempo, los estados nórdicos se han situado a la vanguardia en la elaboración de una perspectiva global, y su reformado plan de estudios para la educación secundaria refleja los objetivos humanitarios de la sociedad escandinava desde la Segunda Guerra Mundial. En este aspecto, les pisan los talones los Países Bajos, donde CEVNO se ha constituido en un punto central para la educación global desde hace cuarenta años. Otros países han modificado sus planes de estudio para incluir algunos problemas globales en los programas de Historia y Geografía; el objetivo general educativo (Allgemeine Bildungsziel) de Austria establece que los niños y las niñas deben compartir «la vida de Austria, de Europa y del mundo», y desarrolla este principio en las líneas de orientación para la enseñanza de Historia y Geografía. (2) En varios sistemas estatales, se tratan cuestiones globales en los estudios multi o interdisciplinarios, utilizando los conceptos de las ciencias sociales: cabe mencionar los Estudios Modernos Escoceses o los Estudios Sociales Contemporáneos, y la Gemeinschaftskunde alemana.

Sin embargo, desde 1979, el Consejo de Cooperación Cultural (CDCC) ha abierto muchos campos con su campaña en favor de un diálogo educativo con países no europeos. Con la certeza de que la enseñanza exclusiva sobre Europa dejó al profesorado expuesto a la acusación de eurocentrismo, el CDCC tomó un creciente interés en los programas curriculares de Estudios Globales y Educación para el Desarrollo. No obstante sus expertos han sido conscientes de los problemas que implica este enfoque. Los cursos diseñados específicamente para contrarrestar el eurocentrismo pueden producir otras formas de etnocentrismo, como la «Historia Negra»,(3) y sin una base lógica la educación internacional conduce a una impresión de incoherencia y sensiblería.

LA RAZÓN FUNDAMENTAL DE LA INCORPORACIÓN DE UNA DIMENSIÓN GLOBAL EN LA EDUCACIÓN

Las justificaciones principales para introducir cuestiones globales en el plan de estudios europeo han sido publicadas por Naciones Unidas y otros organismos. Los estatutos de la UNESCO avisaron de que «ya que las guerras comienzan en las cabezas de las personas, es en las cabezas de las personas donde se debe construir las defensas de la paz». El Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que «la educación debe promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos étnicos y religiosos». Así la razón fundamental de la educación internacional se centró firmemente en la creencia de que daría lugar a futuras generaciones de europeos y europeas promotoras de la paz mundial. De esta filosofía surgió el movimiento de Educación para la Paz en los países escandinavos y los Estudios sobre la Paz en la Universidad de Bradford y el Colegio Atlántico de Gales. La Educación para la Paz fue fruto del trabajo pionero de Johan Galtung y Magnus Haavelrud, y se ha desarrollado en las escuelas secundarias con el apoyo de las autoridades nacionales de Finlandia y Suecia. Se ha progresado en la definición de conceptos relevantes, incluyendo la idea de «la paz positiva», y en estrategias de enseñanza que utilizan el compromiso emocional y el deseo de actuar. (4) El motivo de la paz ha supuesto un incentivo para la educación internacional en Austria. En este país, los reglamentos establecidos en 1962 por el Ministerio de Educación y Cultura declaran que uno de los objetivos de la educación secundaria es «permitir a la juventud [...] contribuir a las tareas comunes de la humanidad mediante su devoción por la libertad y la paz».

Un mundo en paz significa la aceptación de la coexistencia y la interdependencia. La Recomendación de la UNESCO de 1974 sobre la Educación para el Entendimiento Internacional requiere que aquellas personas con responsabilidades en las políticas educativas estimulen «una conciencia de la creciente interdependencia global entre pueblos y naciones», a través de una combinación de aprendizaje, formación, información y acción. Los países respondieron de diferentes formas a este llamamiento de la ONU y de nuevo Austria aporta un buen ejemplo de una respuesta estatal constructiva. El plan de estudios para el alumnado de 6-10 años establece la base para «una actitud abierta al mundo en general» (en el contexto de Heimat— und Lebensnähe), mientras en «clase 3» (8 años) se da una prioridad especial al contacto directo con personas de países extranjeros. Este enfoque se desarrolla más en la escuela secundaria, demostrando que el profesorado austríaco toma en serio sus responsabilidades internacionales. (5) No obstante, todas las personas que elaboran las políticas educativas deben tener en cuenta las nuevas condiciones previas del poder global. Una revolución demográfica ha producido una clase trabajadora joven y cada vez más urbana en el sur de Asia e Indonesia, que acoge a más de la mitad de la población mundial, donde prevalece un complejo sistema de estructuras políticas y económicas en una economía globalizada. No se pueden ignorar las realidades de la interdependencia desigual, ni pasar por alto los sistemas económicos y las culturas de otras regiones en un mundo globalizado.

Hasta aquí se ha explicado en términos generales la base lógica de la ubicación de la enseñanza europea en un contexto global. Sin embargo, hay un sentido en la introducción de la dimensión global en el plan de estudios por razones específicas y pragmáticas. Ante el reto de las clases multiculturales, el profesorado vio que su primera prioridad pasaba por salvar el abismo de comprensión cultural entre niños y niñas de diferentes comunidades étnicas. Fue fundamental contrarrestar la ignorancia y suspicacia de todos los grupos y tratar la estrechez de miras arraigada y la intolerancia frente a extraños que surgieron de forma intermitente entre el alumnado y sus progenitores. Una solución se encontró en la estructura del plan de estudios, en salvar las restricciones convencionales de los programas para poder ampliar las perspectivas en términos de contenidos y estrategias. El objetivo ha sido aportar al alumnado una idea más completa de la inmensa variedad de las culturas del mundo, para así romper los sentimientos de aislamiento o exclusividad que son la causa de los prejuicios y el pensamiento estereotipado.

Una función de la dimensión global es, por lo tanto, la eliminación de actitudes poco deseables en la juventud, sean por razones de regionalismo, por xenofobia nacional, por eurocentrismo o por cualquier otra forma de discriminación. En el lado positivo, una dimensión global debe estimular el desarrollo de una sensibilidad hacia personas de cualquier afinidad cultural. Algunos/as lectores/as podrían observar una anomalía en esta afirmación: se realizó la misma declaración en favor de la dimensión europea en la educación. Se puede argumentar, sin embargo, que si se planifica la enseñanza europea de tal manera que conciencie al alumnado sobre la interacción positiva entre Europa y otras civilizaciones, no debe haber conflicto de interés alguno. Al contrario, si el profesorado tiene el objetivo de «desarrollar una empatía global [...] utilizando las percepciones de la gente y las representaciones cognitivas de las emociones, creencias, valores y deseos de esta gente y de la parte significativa de su mundo», los enfoques globales y europeos deben fortalecerse mutuamente, sobre todo en el área de actitudes y atributos. (6) Si se aprende a empatizar con las situaciones a las que se enfrentan los adolescentes en Japón, Brasil o el Magreb, debe ser más fácil para la juventud europea comprender las individualidades de su propia cultura:

El estudio de los problemas, situaciones y culturas internacionales también puede afinar la comprensión de nuestras sociedades, mediante su ubicación en una perspectiva más amplia. En este proceso, es posible llegar a un mayor grado de conocimiento, no sólo de lo que tenemos en común y de una percepción más clara de las necesidades y los derechos humanos universales, sino también de los aspectos diferentes. En el curso de este proceso no subvertimos la base de nuestra identidad social, sino que la afianzamos, que es la preocupación propia de las escuelas. (7)

Existe otro argumento curricular, relacionado con los conocimientos y los contenidos del plan de estudios. En las humanidades se reconoce la importancia del equilibrio y la perspectiva: equilibrio temporal, espacial y de experiencia social, equilibrio entre lo inmediato y familiar y lo desconocido y lejano. Desde el punto de vista de la adolescencia, las divisiones entre estas perspectivas se han borrado hasta cierto punto. Gracias a la tecnología de la comunicación, acontecimientos lejanos pueden resultar tan corrientes como los que ocurren nada más salir de casa. De esta manera, escenas de Kabul, Bagdad, Sarajevo, la Plaza de Tiananmen, Berlín o Buenos Aires asumen una familiaridad —como imágenes en la pantalla del televisor— que falsifica la distinción entre «local» e «internacional», sobre todo para la juventud. Claramente, el orden internacional está lejos de ser homogéneo o estable, pero sería contraproducente erigir limitaciones culturales o geográficas en la educación de la juventud europea. Al contrario, el Simposio de Helsingör sobre la enseñanza de Historia abogó por la ampliación de los horizontes nacionales y europeos hasta una perspectiva global en la medida de lo posible. No obstante el Consejo Nacional Americano para las Ciencias Sociales se mostró inexorable en su creencia de que la educación global no debe limitarse a los planes de estudio de Historia y Ciencias Sociales, sino que debe impregnar todos los programas. Bruce Murray advirtió que «debemos reconocer que vivimos en un momento único en la historia del mundo [...]. Necesitamos desesperadamente una nueva perspectiva global, consecuente con los hechos científicos, pero mucho más amplia e inclusiva». (8) Posteriormente su opinión fue confirmada por tres alumnos de un Gymnasium austríaco en el curso de una conferencia del Consejo de Europa, que dijeron que en el aprendizaje de ciertas cuestiones de importancia internacional habían obtenido perspectivas importantes en sus clases de Biología, Química, Física, Políticas, Música y Arte. (9)

Claramente existen razones para el desarrollo de vínculos culturales entre Europa y otras culturas mundiales (ver resumen al final de este capítulo). Sin embargo, en su justificación debe estarse seguro de los parámetros del ejercicio. Deben considerarse dos aspectos. El primero es un punto práctico que afecta a los programas y los horarios: ¿Cómo se puede incluir otras áreas del planeta en el proceso de enseñar y aprender sobre Europa? El segundo es una cuestión sobre la eficacia y pertinencia de los estudios globales en la preparación del alumnado para la vida en Europa: ¿Cómo puede ayudarle la dimensión global en su papel futuro de adultos, padres o madres y ciudadanos?

EUROPA Y EL MUNDO: ESTRATEGIAS Y ENFOQUES

Estas preguntas han formado el eje central de amplios debates en el CDCC desde la década de 1980, y se ha dedicado una considerable cantidad de tiempo a la reflexión sobre los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje, la selección del contenido, las estrategias, los enfoques y los materiales educativos. (10) Es difícil resumir las conclusiones de tantas/os especialistas y profesoras/es que han contribuido con sus informadas opiniones al diálogo, basándose en sus diferentes experiencias. El espíritu de sus intenciones se presenta en el resumen de objetivos incluido al final de este capítulo. Estos objetivos se expresan en términos generales que pueden ser interpretados por el profesorado según las circunstancias particulares de cada escuela. En la práctica, probablemente la mayoría acepta los principios subyacentes de la educación para el entendimiento internacional y la independencia global, pero se han expresado muchas perspectivas sobre el tema de estrategias y enfoques.

En general, estas perspectivas se pueden dividir en tres categorías. En primer lugar, están los partidarios de las asignaturas tradicionales, que argumentan en favor de la inclusión del material nuevo sobre otras culturas en el plan de estudios formal de las diferentes materias. En defensa de este punto de vista, un número importante de materias se presta, en un grado u otro, a la inclusión de una dimensión internacional. En segundo lugar, está la opción del enfoque multi o interdisciplinar, que ya está establecido en varios países y que puede servir como un instrumento flexible para enseñar sobre las complejidades de otra civilización. Además existe una tercera opción, que es una evolución de la segunda. Si el horario y el espacio curricular permiten la introducción de unidades especialmente diseñadas de Estudios de Áreas (como módulos sueltos o como parte de algún curso multi o interdisciplinar), éstas pueden resultar ser el instrumento más adecuado, ya que por definición los Estudios de Áreas tiene una cohesión natural y se prestan a un enfoque centrado en conceptos, implícito en los objetivos y en la base lógica que aquí se presentan (ver Tabla 9). La solución más integradora podría ser la inclusión de un módulo diferente de un área en cada año del plan de estudios de la escuela secundaria, junto a la provisión para estudios europeos.

En cuanto a la cuestión de su pertinencia o adecuación, especialistas del Consejo de Europa aportan unos argumentos convincentes para la inclusión de culturas específicas en la experiencia de aprendizaje del alumnado europeo, sobre todo para el grupo de 16-18 años. Las justificaciones más normales han sido lo característico de estas culturas, su importancia a lo largo del tiempo en el escenario mundial y/o su significado en términos políticos, económicos y culturales para el pasado y el presente de Europa y su relevancia en el futuro. Todos estos argumentos se han tomado en cuenta en el resumen de objetivos al final del capítulo. Pensando en estas observaciones, ha llegado el momento de profundizar en las implicaciones de enseñar sobre los países y culturas que se examinaron en el programa del Consejo de Europa en los últimos años.

Tabla 9. Enseñanza y aprendizaje para el entendimiento internacional

Enfoques de materias: Asignaturas individuales	Enfoques especialistas: Estudios de Área	Enfoque multi o interdisciplinar
<ul style="list-style-type: none"> • Geografía • Historia • Económicas • Sociología • Educación Cívica • Estudios Religiosos • Arte • Música • Lengua/Literatura • Biología • Economía Doméstica 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios de América del Norte • Estudios del Sureste Asiático • Estudios Chinos • Estudios Japoneses • Estudios Asiáticos • Estudios Africanos • Estudios Latinoamericanos • Temas Norte-Sur 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudios Globales • Educación para el Desarrollo • Educación Medioambiental • Educación para la Paz • Educación Intercultural • Educación Política • Estudios Modernos • Educación en Derechos Humanos • Educación en los Medios de Comunicación • Educación Social

COMPRENDER OTRAS ZONAS DEL MUNDO

América del Norte

No resulta muy sorprendente que el programa de coloquios del Consejo de Europa haya dado prioridad a la enseñanza sobre Estados Unidos y Canadá, ni que el programa vinculase a miembros del profesorado de estos países con maestras y maestros europeos, para que pudieran poner en común sus experiencias y examinar los problemas de forma conjunta. Dado el estatus de superpotencia de EE.UU., y la relación especial que existe entre los dos continentes, esta decisión resulta muy recomendable. Además la presencia de fuerzas norteamericanas de la OTAN y sus familias en suelo europeo y las raíces históricas europeas de muchas comunidades norteamericanas, que las hacen formar parte del «círculo de influencia» atlántico, añade más peso a estos argumentos. Y por último está la consideración de la influencia de la cultura popular norteamericana en la juventud europea. En consecuencia se han organizado seminarios del Consejo de Europa e importantes conferencias con la participación del profesorado y de especialistas europeos y norteamericanos, para debatir las cuestiones claves en la enseñanza sobre Estados Unidos y Canadá.

Los/as participantes de los primeros cuatro seminarios revelaron el poder del plan de estudios oculto en las escuelas, que probablemente va en contra de los objetivos y la esencia de su enseñanza sobre América del Norte. Esta fuerza consistía en los medios de comunicación, con sus fantasmas de imágenes seductoras y su capacidad ilimitada para crear mitos. Producía en el alumnado europeo el efecto de una visión parcial y fragmentada de Estados Unidos. La enseñanza y el aprendizaje de otra cultura sin embargo no podían pasar por alto las impresiones absorbidas durante sus primeros años, que el alumnado traía a la escuela, dado que éstas formaban la base de muchos pensamientos estereotipados. En la escuela europea, la enseñanza sobre Estado Unidos normalmente tiene lugar en Historia, Geografía, algún tipo de Estudios Sociales y en las clases de Inglés como Lengua Extranjera (siendo ésta última el vehículo principal, excepto en aquellos países donde el inglés es la lengua nacional). Varios profesores también mencionaron otros problemas relacio-

nados con la complejidad y diversidad de la materia y la falta de un enfoque transversal, además de la dificultad de mantenerse al día con las últimas publicaciones sobre Estados Unidos, tanto para su uso en el aula como para su información personal.

Un resultado muy útil del primer seminario fue la producción de una bibliografía comentada que contenía obras recientes sobre la sociedad norteamericana. Además el profesorado europeo acordó que era imperativo identificar objetivos claros y criterios discriminatorios para seleccionar qué cosas debería aprender el alumnado sobre Estados Unidos. En seminarios posteriores se ha profundizado en estas cuestiones y se han propuesto diferentes enfoques, utilizando la experiencia de especialistas de Dinamarca, Noruega, Portugal y Reino Unido: aprendizaje mediante casos, temarios generales, conceptos claves, aprendizaje centrado en el niño o la niña, el uso de materias separadas y el enfoque multidisciplinar. Se ha avanzado en la definición de objetivos para enseñar sobre Estado Unidos en Europa, con la ayuda indiscutible del trabajo de Frank Fitz-Gibbon quien ha argumentado en favor de un modelo bifocal de valores, construido alrededor del objetivo afectivo de la empatía y los conceptos procedimentales de peculiaridad, similitud y diferencia. (11)

Algunas de las diferencias claves entre la cultura norteamericana y la europea se han señalado en publicaciones del Consejo de Europa. En opinión de Henri Janne, para la población europea la libertad tiene que aportar una verdadera protección de sus libertades, es decir seguridad efectiva y no simplemente garantías legales. Esto se debe a que la población europea tiene «un temor profundo, ancestral y psicológico al Estado», pero una necesidad esquizofrénica tanto de autoridad como de una libertad sin trabas, producto de siglos de lucha. La población norteamericana, al contrario, después de haber roto con estas tradiciones, se ha convertido en «un emigrante permanente», en términos sociológicos, y suele dar por bueno al Estado que le otorga sus garantías personales o constitucionales. La población europea, otra vez víctima de la historia, separa su espiritualidad de su sociedad y busca utopías ideológicas —a veces cristianas, a veces socialistas o liberales o filosóficas— mientras la norteamericana, criada con la idea de que tiene un papel en la construcción de su sociedad, identifica a ésta con su utopía. Esto explica el significado de nociones como el «sueño americano», la «nueva frontera», el mito del «estilo de vida norteamericano». Finalmente existe una diferencia entre los conceptos europeo y norteamericano de «pluralismo». El pluralismo europeo, que tiene siglos de historia detrás de sí, es esencialmente sociopolítico; los partidos democráticos ofrecen al electorado opciones de sociedad política. El pluralismo norteamericano se basa en un consenso sociopolítico, las elecciones tienen que ver con la religión y la ética personal. (12) Los valores dominantes de la sociedad norteamericana son el éxito, el trabajo, el humanitarismo, la orientación moral, el pragmatismo, el progreso, la conformidad externa, la racionalidad científica, el patriotismo, la democracia y la individualidad. (13) Aunque estos valores tienen raíces europeas, se han modificado en el entorno norteamericano hasta adquirir nuevos significados.

El profesorado debe saber cómo traducir en temas manejables las diferencias y los valores comunes de la comunidad atlántica, para examinarlas con actividades que desarrollen habilidades y actitudes deseables. La prioridad, según indica Fitz-Gibbon, es:

La capacidad para apreciar por qué la población norteamericana estará más o menos dispuesta a ver una situación de la misma forma que la población europea; por qué los norteamericanos tienen más probabilidad de dar importancia a unas cosas en lugar de a otras, y cómo estas prioridades difieren de las de muchos europeos. Lo importante es apreciar cómo los norteamericanos ven el mundo y a sí mismos. Esto es lo que les hace, de forma única, norteamericanos. (14)

Puntos de vista parecidos han expresado quienes abogan por un enfoque basado en la centralidad de valores. Este enfoque ha producido un módulo para el alumnado de 14-17 años basado en el concepto de empatía. Este modelo sirve para

señalar la forma en que las imágenes y los estereotipos afectan a la enseñanza sobre «extranjeros» y «lugares extranjeros». (15) La propuesta es la siguiente:

1. *Identificación* de estereotipos europeos sobre Estado Unidos, por ejemplo:
 - EE.UU. es una sociedad violenta.
 - EE.UU. es una sociedad dominada por los hombres.
 - La gente de EE.UU. es rica, de manera uniforme.
 - EE.UU. es una sociedad móvil, casada con el cambio.
 - Los estadounidenses son devotos de la tecnología.
 - Los estadounidenses son adictos al tamaño y la creencia de que «cuanto más grande tanto mejor».
 - Los estadounidenses son muy individualistas.
 - Los estadounidenses están muy orientados al éxito.
 - Los estadounidenses son arrogantes en cuanto a las capacidades y logros de EE.UU.
 - Los estadounidenses tienen una perspectiva ingenua del mundo debido a la superficialidad de su cultura.
 - Las mujeres de EE.UU. están mimadas por la opulencia y/o son feministas radicales.
 - Los estadounidenses creen profundamente en su sistema político y su Constitución.

2. *Consideración* de la cuestión de en qué medida tienen una cultura común los estadounidenses y los europeos, y constituyen una «comunidad atlántica».

3. *Análisis* de actitudes en Europa y EE.UU. hacia ideales, instituciones y fenómenos claves: por ejemplo, progreso, igualdad, patriotismo, materialismo, el impacto de la tecnología en la sociedad, el interés nacional legítimo.

4. *Discusión* de la paradoja de la diversidad y unidad de valores culturales en EE.UU. a la luz de las disparidades entre ricos y pobres y tomando en cuenta también el cambiante equilibrio étnico de la sociedad estadounidense. ¿Los conceptos de «Melting Pot» y «E pluribus unum» siguen siendo adecuados para describir la sociedad estadounidense contemporánea?

5. *Identificación* de los valores estadounidenses actuales, que podrían ser:
 - Éxito.
 - Trabajo.
 - Humanitarismo.
 - Orientación moral.
 - Pragmatismo.
 - Progreso.
 - Conformidad externa.
 - Racionalidad científica.
 - Patriotismo.
 - Democracia.
 - Individualidad.
 - Racismo.

6. *Proyecto* basado en cuestionarios para implementar el Módulo de Empatía, con un estudio en profundidad de:

— La Nueva Inglaterra Puritana	1690
— La Nación Sioux	1870
— La Inmigración Italiana	1900
— Los barrios residenciales del «Mid West»	1950
— Los Negros del Gueto	1965

7. *Métodos*: Discusión en clase/grupo de fuentes antes de empezar, simulación y juegos de rol, trabajo activo en grupos, viajes cortos de estudio, investigación sobre cambios de percepción como resultado de la investigación.

En general se ha prestado menos atención a la enseñanza sobre Canadá. Los países que han mostrado más interés son Finlandia, Noruega y Reino Unido, aunque el hecho de que el 25% de la población canadiense hable francés y que se cuide la tradición cultural, tanto la francesa como la bilingüe, sugiere que existe potencial para extender su estudio a los países europeos de habla francesa. Los/as especialistas creen que la mejor forma de estudiar Canadá es mediante un enfoque interdisciplinar, utilizando estudios de caso que ilustran conceptos que surgen de la experiencia canadiense, como la comunicación, el regionalismo o las tensiones Centro-Federación. (16)

Las culturas de Asia

Muy lejos de las culturas conocidas de América del Norte, el Consejo de Europa también ha explorado posibilidades de diálogo con partes del mundo muy diferentes. Empezando con el caso de Japón, los/as especialistas del CDCC descubrieron que la mayor parte de la juventud europea adquiere muy pocos conocimientos sobre este país, su sociedad y su cultura en el curso de su educación secundaria a pesar de su preeminencia como potencia pacífica y global, de que representa una de las escasas sociedades monoculturales y se encuentra entre los diez países más poblados del planeta. El aprendizaje sobre Japón parece descansar en cinco fechas de importancia internacional: 1905, 1931, 1937, 1941 y 1945. La juventud europea mantiene estereotipos mentales de la población japonesa, aunque las actitudes racistas han disminuido desde la década de 1960. No obstante el plan de estudios para la educación secundaria sigue prestando poca atención a Japón. La enseñanza de Historia se preocupa de forma muy insuficiente del éxito japonés en su rechazo de la influencia de Occidente en los siglos XVI y XVII y del hecho de que fuese la única nación no occidental que consiguiese industrializarse en los siglos diecinueve y veinte. Desde mediados de la década de 1980 existen vínculos organizados entre el profesorado europeo y el japonés para la realización de intercambios y viajes de estudio. Sin embargo, sigue habiendo dos problemas principales para sostener una dimensión japonesa en la educación secundaria europea. Por una parte, entre el profesorado se da una falta de certidumbre y de conocimientos sobre el idioma, la religión, los valores sociales y la cultura tradicional. Por otra, existe una gama inadecuada de recursos. Así que a pesar del reconocimiento por parte del profesorado europeo de la importancia de enseñar a su alumnado sobre la sociedad tradicional japonesa, en la práctica existe la tentación de limitar la enseñanza al contexto de la historia mundial desde 1939 o a las cuestiones económicas y las relaciones internacionales contemporáneas. (17)

El caso de China es aún más serio, dado su volumen demográfico y su espectacular crecimiento económico en las últimas décadas. La justificación educativa para el estudio de China también viene dada por su cultura distinta y antigua, que la ha convertido en una «imagen en el espejo» de Europa. El aprendizaje sobre las diferencias esenciales entre las dos es, en la opinión de muchos sinólogos, un buen antídoto para el eurocentrismo. Un informe de la enseñanza sobre China en la escuela secundaria estableció claramente los problemas y dificultades curriculares, pero también sugirió lo que el alumnado podría razonablemente aprender sobre China antes de terminar la escuela. Algunos/as especialistas

analizaron también la identidad china, explicaron los valores sociales y aportaron información sobre áreas y conocimientos importantes, fuentes potenciales de enseñanza y enfoques alternativos. (18) Se admite que el plan de estudios no puede absorber nuevas materias fácilmente, pero los tempranos descubrimientos científicos chinos merecen mucha más atención de la que reciben actualmente. Existen textos en los que la juventud europea puede conocer las percepciones chinas sobre Europa, y las actitudes europeas hacia China y su gente. El arte chino también tiene un gran potencial educativo, sobre todo para el alumnado de más edad.

También existen razones convincentes para extender los estudios al resto de Asia. Es un continente de civilizaciones históricas y el origen de varias religiones globales. Incluye el subcontinente de la India y a sociedades multiculturales que miran con orgullo a su pasado y con confianza hacia el futuro. Asia tiene un gran potencial en términos de recursos humanos y naturales y tendrá un efecto cada vez más importante en la economía globalizada. Considerando las diferentes comunidades asiáticas que existen en Europa —y en las aulas de sus escuelas— los programas interculturales se beneficiarían de la inclusión de Asia en los estudios internacionales. Los alumnos y alumnas cuyos horizontes se amplían y que aprenden a respetar a sus contemporáneos de culturas diferentes, se enriquecen también en términos de valores personales. Como escribió el estudioso de Asia, William Theodore de Bary: «hoy en día, nadie puede “encontrarse” a sí mismo o descubrir su verdadera identidad, si no es en relación con otras personas». (19)

No existe una estrategia general para tratar Asia en el plan de estudios europeo. Muchos factores influyen en los criterios de selección de contenidos, incluyendo los vínculos históricos entre las naciones europeas y sus antiguas colonias. La impresión final es que «el alumnado recibe información sobre Asia de una manera muy fragmentada. Para entender cualquier sociedad asiática, el alumnado debe observar cómo la geografía, la política, la economía, la religión y la cultura se cruzan e influyen mutuamente». (20) Sin embargo en la práctica prevalece una variedad de estrategias menos ambiciosas. Sería muy beneficioso que el profesorado europeo de Arte siguiera el ejemplo de Portugal, donde las formas artísticas antiguas del Oriente y su influencia en el arte europeo forman parte del plan de estudios. La música y la literatura de Asia también merecen un lugar más estable en las escuelas de Secundaria de Europa.

El Mundo Islámico

El resurgimiento político del Islam en el mundo no sólo ha desafiado la superioridad de las superpotencias y de los estados-nación europeos, sino que ha demostrado la necesidad para la población europea de saber más sobre la civilización islámica. Los fantasmas del integrismo y del choque de civilizaciones, que alcanzan nuevos perfiles después del 11 de septiembre, han hecho aún más necesario este aprendizaje. En el campo educativo la situación requiere una extensión de la educación intercultural para asegurar que exista, dentro del plan de estudios, la provisión para cursos bien estructurados sobre sociedades y culturas musulmanas, disponibles para todo el alumnado, no solamente para aquella parte que vive en zonas con mezclas de diferentes comunidades étnicas. Aquí la cuestión no es sólo de multiculturalismo o de la relación entre comunidades de inmigrantes y de europeos autóctonos, aunque el número de ciudadanos y ciudadanas de cultura musulmana en países europeos es considerable: más de un millón en el Reino Unido, 4,5 millones en Francia. Más bien se trata de los tipos de sociedad y cultura musulmanes fuera de las fronteras de Europa y sobre las que muchas personas en Occidente tiene una percepción peligrosamente simplista. La falta de homogeneidad en hábitos, costumbres, prácticas (incluyendo las religiosas) y las lenguas habladas demuestran que es erróneo generalizar sobre muchos asuntos. También es importante recordar la extensión geográfica del mundo islámico además de su poder de proselitismo, y la epopeya de influencia y control musulmán que rebasó sus lugares de origen hasta llegar a África, India, Malasia, Indonesia, Asia Central y, con mayor proximidad, por el Mediterráneo hasta la Península Ibérica y los Balcanes. Sólo este hecho —el de su expansión territorial— hace que sea imperativa la incorporación del Islam a los planes de estudios de las escuelas secundarias de Europa.

El problema para gran parte del profesorado, como se ha observado anteriormente, es la falta de conocimientos especializados de la historia, cultura o estructuras sociales de las comunidades islámicas fuera de Europa. La preparación académica del profesorado deja a muchos maestros y maestras poco capacitados/as para este reto. ¿Cuántas carreras universitarias de Ciencias Sociales o de Humanidades incluyen estudios sobre el Islam? Es esencial que el profesorado esté plenamente informado y aprecie los puntos de vista del Islam, si después va a promover la comprensión y la empatía del alumnado. De la misma manera que profesores y profesoras estadounidenses aportaron sugerencias para enseñar sobre EE.UU., aquí se requieren las perspectivas del profesorado musulmán sobre su propia cultura. El teólogo Imán Mehdi Razvi resume:

Los cuatro aspectos, distintos pero completamente interrelacionados e inseparables, implícitos en el Islam: 1. La revelación de Dios a través del Profeta Mahoma en forma del Santo Corán y la Sunna (modelo) del Profeta. 2. La experiencia existencial inmediata del creyente individual. 3. La realidad sociopolítica de la comunidad islámica. 4. Una visión histórica de un mundo mejor, más justo y más armonioso.

También resulta saludable para el profesorado en toda Europa tener en cuenta el punto de vista del Imán sobre las relaciones del Islam con Europa y con la cultura europea:

Esta es la tercera vez que los musulmanes hemos aparecido en el mapa de Europa, esta vez, sin embargo, no como invasores, sino como seres humanos buscando mejores oportunidades económicas. Nuestra gente ha venido sobre todo de zonas pobres del Tercer Mundo que han sido explotadas, sus economías arruinadas, su población desarraigada, sus intelectuales alienados, su desarrollo político estancado y su cultura original fragmentada y destruida [...]

Las potencias occidentales han explotado nuestros recursos, han destrozado nuestras estructuras tradicionales y han condenado a nuestra población a vivir una vida de pobreza abyecta [...] La lucha contra esta explotación colonial y postcolonial está lejos de haberse terminado, y en este largo conflicto la religión ha llegado a ser, para las masas musulmanas, un punto de encuentro para elementos progresistas y genuinamente revolucionarios. Dado que la subyugación de los países musulmanes la han llevado a cabo gobiernos que se han llamado liberales, seculares, progresistas, socialistas y democráticos, estas palabras han dejado de tener sentido para nuestra gente [...]

Solamente cuando se haya entendido plenamente esta diferencia esencial en nuestras experiencias históricas respectivas podremos empezar a descubrir puntos de convergencia. La cultura islámica no puede separarse de la experiencia histórica, psicológica y religiosa de la comunidad islámica. Es una cultura religiosa en el sentido más amplio del término. Una cultura que ha crecido en base a tantas tradiciones —semitas, helénicas, iraníes e indias, por mencionar sólo algunas— no solamente es muy rica en su contenido y valores, sino que ha podido producir una gran cosecha de variedades locales y regionales [...]

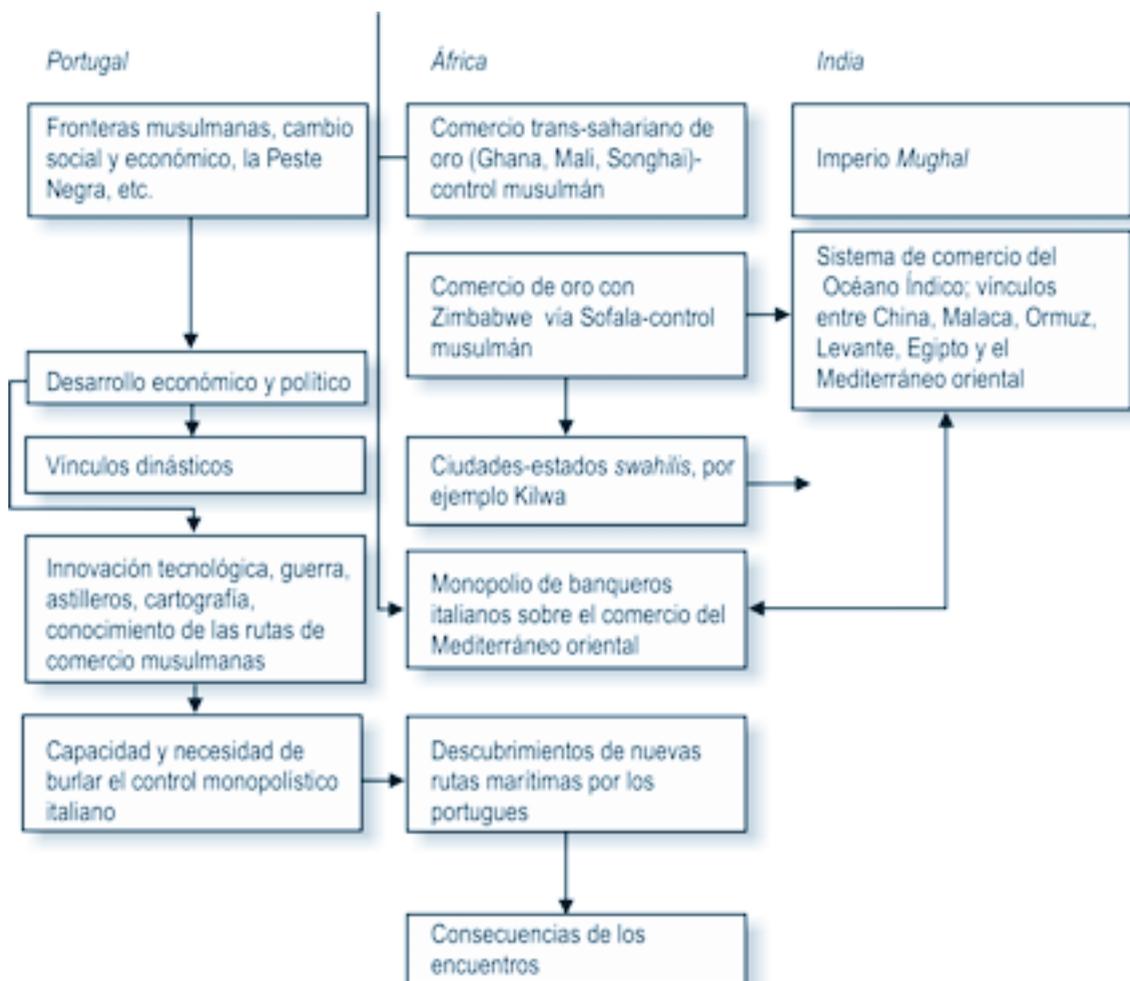
El Islam para nosotros es tanto una fe como una forma de vida, que regula no solamente las vidas individuales y personales, sino toda la sociedad. (21)

Ésta es una tajante declaración sobre la diferencia entre la Europa moderna y el Islam. Recuérdese que en Europa la unión de fe y organización social, inherente a la primera cristiandad, fue erosionada por la secularización, por la Ilustración del siglo XVIII y, finalmente en los siglos XIX y XX, por la ideología política. El Islam en cambio rechaza tanto el liberalismo capitalista como el marxismo. Es tarea del profesorado explicar esta diferencia fundamental sin hacer juicios de valor. De igual manera, le toca al profesorado explicar a la juventud europea la contribución del Islam medieval a

la filosofía, el arte, las ciencias puras y la tecnología. Durante cuatro siglos, la erudición islámica produjo genios como Omar Khayyam y Ibn Sina (conocido también como Avicena), autor del Canon de Medicina, una de las enciclopedias médicas más famosas del mundo; Ibn Rushd (o Averroes), filósofo, médico y juez principal de Córdoba; e Ibn Tibbon, nacido en Marsella, regente de la Facultad de Medicina en la Universidad de Montpellier, traductor del Almagest de Tolomeo e inventor de un cuadrante adaptado después por marineros europeos. Se podría añadir Ibn Batuta, el Marco Polo de Marruecos que viajó a Sri Lanka, Sumatra y China, o Al Battani por su estudio de astronomía. La genialidad de estas personas y su influencia en el pensamiento medieval está subestimada en las escuelas europeas de hoy. (22)

Personal educativo reunido en los encuentros del Consejo de Europa sobre los viajes de descubrimiento del Renacimiento advirtieron que «debe tenerse cuidado para hacer justicia con los logros de otras civilizaciones en el mismo periodo», sobre todo con los casos de África, India, China y Japón. (23) Algunos/as participantes expresaron su preocupación por la celebración de estos viajes como éxitos europeos. Debe ser posible interpretar algunos episodios de historia, por ejemplo la exploración de las rutas marítimas por marineros europeos, como ejemplos de interacción cultural que sirven a la causa de la educación internacional (ver Figura 11).

Figura 11. ¿La edad del encuentro o del descubrimiento?



Fuente: Bahree, Patricia (1986). *Asia in the European Classroom*, Estrasburgo: Consejo de Europa, pág. 46.

Brasil

Se ha hecho mención anteriormente a los seminarios sobre los viajes portugueses y la expansión portuguesa en los siglos XV y XVI. De la misma manera, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa aprobó una resolución sobre relaciones culturales entre Europa y América Latina y se decidió seguir este tema con un seminario sobre los colonizadores y los colonizados en un país latinoamericano.

Se escogió Brasil para el estudio de caso, porque representa un mosaico cultural de gran diversidad, el resultado de los encuentros étnicos de población europea (primero portuguesa, pero también holandesa, francesa, inglesa, suiza, alemana, italiana y polaca) con esclavos africanos, sobre todo sudaneses y bantúes, y con la población autóctona. El objetivo del seminario fue identificar las raíces del multiculturalismo brasileño y analizar desde una perspectiva multidisciplinar tanto el proceso de encuentro como las síntesis posteriores. Aunque los factores tecnológicos y económicos explican la dominación de la cultura europea (sobre todo mediante el idioma y la religión) en el periodo colonial, el efecto del mestizaje y la aculturación produjo una sociedad distinta en Brasil. Estaba claro que el desarrollo de Brasil y otros países latinoamericanos mostraban una dimensión pedagógica de multiculturalismo, y que había unas razones fundamentadas para su inclusión en el plan de estudios de Historia y/o Ciencias Sociales de las escuelas europeas. (24) Este diálogo educativo entre Europa y América Latina ha continuado con otros seminarios y coloquios.

África subsahariana

Este estudio del diálogo del Consejo de Europa con otras partes del mundo no sería completo sin alguna referencia a África, objeto de un seminario del profesorado europeo en Lahti, Finlandia. Los 500 años de historia de relaciones entre África y Europa, con la participación por el lado europeo de Portugal, Holanda, Bélgica, Francia, Alemania, Gran Bretaña y España, se ha descrito como una historia de «dependencia y explotación»; en consecuencia los planes de estudios de Historia han tendido a ignorar la historia autóctona de los pueblos africanos, una omisión que ha dado lugar a perspectivas estereotipadas y erróneas en libros de texto hasta la década de 1980. (25) Y esto a pesar de que «África es un continente con mucho que ofrecer al resto de la humanidad a través de las riquezas de sus múltiples formas artísticas y su filosofía social profundamente humana». (26)

Cuando se estudia la historia, ecología y cultura del África subsahariana, el continente revela contrastes estimulantes para la experiencia europea. Las diferencias son más notables que las similitudes: la cultura urbana de la Europa industrializada y su antítesis la cultura rural o de aldeas de la mayor parte de África. Pero también hay paradojas; a su manera el sur de Europa también tiene una estructura socioeconómica rural, (27) y el sistema de apartheid fue creación de los afrikaners de ascendencia europea. Sin embargo, la población europea debe resistirse a las interpretaciones generalistas de África como un continente «subdesarrollado», y centrarse en la interdependencia entre naciones y el movimiento de autoayuda en África. El alumnado debe aprender que el futuro de África depende de un equilibrio entre las demandas de consumo de los recursos y las necesidades de desarrollo de los países africanos.

DESARROLLO GLOBAL Y RELACIONES NORTE-SUR

La educación sobre la problemática del desarrollo global y la división Norte-Sur comenzó en la década de 1980. Desde la conferencia de Lillehammer, Noruega, el CDCC mantuvo en la agenda de debates una cuestión fundamental: cómo reconciliar la igualdad de jure de culturas, implícita en las declaraciones universales de derechos humanos, con la exis-

tencia de facto de culturas dominantes y dominadas. Esta cuestión va mucha más allá del ámbito europeo, aunque el tema de la intolerancia, y la violación de derechos humanos ha sido una característica de la historia europea. Es una cuestión global con dimensiones culturales, sociales, religiosas, económicas y geopolíticas. El Consejo de Europa respondió con un programa de innovación curricular a través de un nuevo estudio interdisciplinar con el título de Educación para el Desarrollo. Se define como «educación para una conciencia global, para una sensibilización —además de una comprensión— sobre los problemas que afrontamos y a favor del deseo que individualmente sentimos de compartir responsabilidades y trabajar con un espíritu cooperativo en los niveles más apropiados —local, nacional e internacional». (28)

La definición incluye una lista de once objetivos para la educación para el desarrollo, que se enuncian en términos de habilidades y atributos que el alumnado debe adquirir. Michael Williams publicó una guía en forma de matriz que describe la educación para el desarrollo, que se presentó en el Simposio de Haikko, titulada: *El mundo en el Aula Europea*. (29)

Este trabajo ha continuado desde entonces, con la conferencia de Lahti, donde se debatieron cuatro aspectos de desarrollo global y conflictos: energía, urbanización, población y desarme. El CDCC ha recomendado que, donde sea posible, se complemente la educación para el desarrollo con la experiencia intercultural directa fuera del plan de estudios formales. El Simposio de Haikko dejó claro que existía una variedad imponente de cuestiones globales, desde racismo, hambre, necesidades, derechos humanos y pobreza, hasta nuevas tecnologías, energía, guerra y paz... que deben enseñarse desde una perspectiva internacional. De estas cuestiones, la educación para la paz y los derechos humanos ha vuelto a ser el centro de atención en seminarios del CDCC, donde también se han debatido algunas cuestiones problemáticas como la motivación y las implicaciones metodológicas de esta educación. (30)

De una conferencia del Consejo de Europa sobre el papel de Europa en la división Norte-Sur surgió la Declaración de Lisboa sobre interdependencia y solidaridad. Un resultado educativo de esta reunión fue la publicación de un manual para la enseñanza de estos temas en la escuela secundaria. Finalmente se celebró una conferencia europea con ONGs y parlamentarios en Madrid. Se emitió la Declaración de Madrid en favor de la idea de que «gobiernos europeos y ONGs deben promover la educación para el desarrollo —tanto a nivel nacional como a nivel europeo— para que el público europeo se sensibilice sobre la creciente interdependencia entre Europa y los países en vías de desarrollo y sobre la necesidad de la solidaridad».

En 1989 el Comité de Ministros del Consejo de Europa aprobó la creación del Centro Norte-Sur en Lisboa, que se abrió el año siguiente. Organiza una serie de programas de tres años con tres líneas de trabajo en el programa actual (2002-2004), el primero de los cuales es «educación para una ciudadanía global», que busca crear redes educativas en todo Europa, facilitar espacios de coordinación y promover las organizaciones de la juventud como agentes para el desarrollo.

La importancia que otorga el Consejo de Europa a la educación internacional se puede observar en el hecho de que se han realizado 24 seminarios destinados al profesorado, con la asistencia de 1.200 participantes, para examinar cuestiones globales. Pero la tarea de llevar a la práctica la educación internacional sigue siendo ardua, ya que, como señala el director de CEVNO, la «educación internacional» es un concepto multifacético. Además de extender las habilidades del alumnado, sus conocimientos y su comprensión de otras culturas y regiones del mundo, debe asegurar que «la cooperación europea, la cooperación al desarrollo, la paz y la seguridad, los derechos humanos y el medio ambiente reciban el respeto debido». (31)

RESUMEN DE LAS RAZONES FUNDAMENTALES PARA APORTAR UNA DIMENSIÓN GLOBAL AL PLAN DE ESTUDIOS EUROPEO

El plan de estudios europeo debe incorporar una dimensión global para:

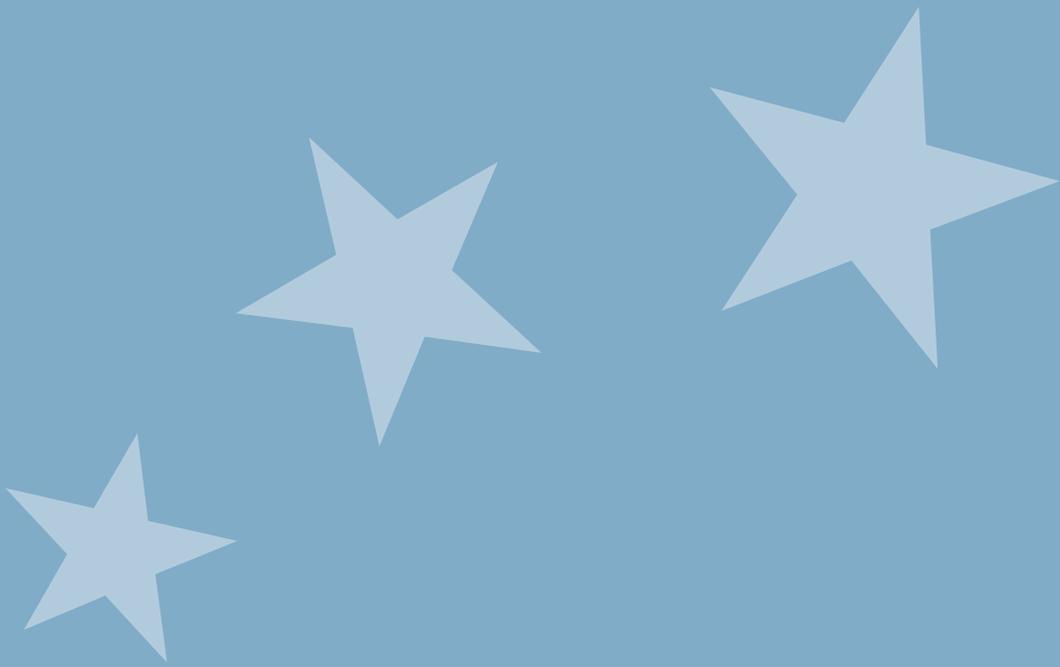
1. Promover el entendimiento internacional, la paz y la cooperación entre naciones
2. Responder a las realidades de la interdependencia global política y económica, y a la necesidad de mecanismos de coexistencia
3. Contrarrestar el etnocentrismo en todas sus formas y ayudar a crear un sistema de valores intercultural tolerante y responsable en la sociedad europea
4. Enriquecer la comprensión de Europa por parte del alumnado, con la realización de estudios comparativos que promuevan equilibrio y perspectiva en el aprendizaje del alumnado

RESUMEN DE LOS OBJETIVOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE SOBRE OTRAS CULTURAS Y SOCIEDADES

1. Identificar en términos de conocimientos lo distintivo de otras culturas y sociedades y apreciar su contribución a la creatividad humana
2. Comprender las similitudes, las diferencias y las áreas de interacción entre otras culturas globales y la civilización europea, para así desarrollar una conciencia equilibrada de la identidad peculiar de Europa
3. Inducir actitudes empáticas y respuestas humanas hacia las personas de otras culturas, que se reflejarán en los sistemas de valores y acciones personales de la juventud europea
4. Extender las habilidades cognitivas y estéticas del alumnado y estimular su imaginación con el uso de datos geográficos, históricos y sociológicos, medios audiovisuales y formas literarias y artísticas que ilustren los logros distintivos de otras culturas

- (1) Henk Oonk, «Europe in Dutch Primary School» en Trybus, Klaudia (1986), Report on Europe in Primary Schools, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 26.
- (2) Halbritter, H. (1986), en Trybus, Report on Europe in Primary Schools.
- (3) O'Connor, Edmund (1980), World Studies in the European Classroom, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 11-12.
- (4) Ibid.
- (5) «European aspects of the curriculum» en Trybus, Report on Europe in Primary Schools.
- (6) Branson, M. (1984), «What do Americans think that the average European should know about the USA» en Williams, Roy, Report on Teaching about the USA, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (7) O'Connor, World Studies.
- (8) Murray, Bruce (1975), Navigating the Future, Nueva York: Harper and Row, p. 210.
- (9) Peacock, David (1981), Report on CDCC Symposium Aims, Approaches and Problems, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 14.
- (10) Por ejemplo, Seminario del Profesorado Europeo sobre Educación para el Desarrollo en la Escuela Secundaria, Donaueschingen, Alemania, 1980.

- (11) Fitz-Gibbon, J. (1984), «Reflections on European perspectives about teaching about the USA» Discussion paper, Washington D.C.
- (12) Janne, Henri (1981), «Europe's Cultural Identity» (Paper for Symposium of Europe), Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 9-12.
- (13) Williams, Report on Teaching about the USA, p. 17.
- (14) Fitz-Gibbon, «Reflections on European perspectives», p. 10.
- (15) Basado en las ideas de Carole Hahn en Williams, Report on Teaching about the USA, pp. 35-7.
- (16) Galvao, Maria Emilia (1985), Report on Teaching about Canada, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (17) Tames, Richard (1981), Teaching about a non-European culture: The case of Japan, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (18) Thomas, Graham (1984), Report on Teaching about China, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (19) de Bary, W. (1972), «The liberal arts amid a culture in crisis», Liberal Education, LVIII (1).
- (20) Ibid, p. 28.
- (21) Razvi, Imam Mehdi (1981), «Cultural values and education - a Muslim view» en Nielsen, Jorgen, Report on Cultural Values and Education, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (22) Se han organizado coloquios sobre la contribución de la civilización islámica a la cultura europea.
- (23) Citado en (1986), Against Bias and Prejudice, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 47.
- (24) Caldeira, A. (1986), Report on the Birth of Brazil, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (25) Gunner, E. (1985), Report on Teaching about Africa South of the Sahara, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 3-6.
- (26) Ibid, p. 1.
- (27) (1982) Conclusions: Southern Europe, Preparation for Life, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 27.
- (28) Williams, Michael (1986), «The world in the European classroom» (Discussion paper for CDCC conference in Haikko), Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 10.
- (29) Ibid, p. 17.
- (30) Pearse, S. (1987), Report on Human Rights Education in a Global Perspective, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (31) Henk, «Europe in Dutch Primary School», p. 26.



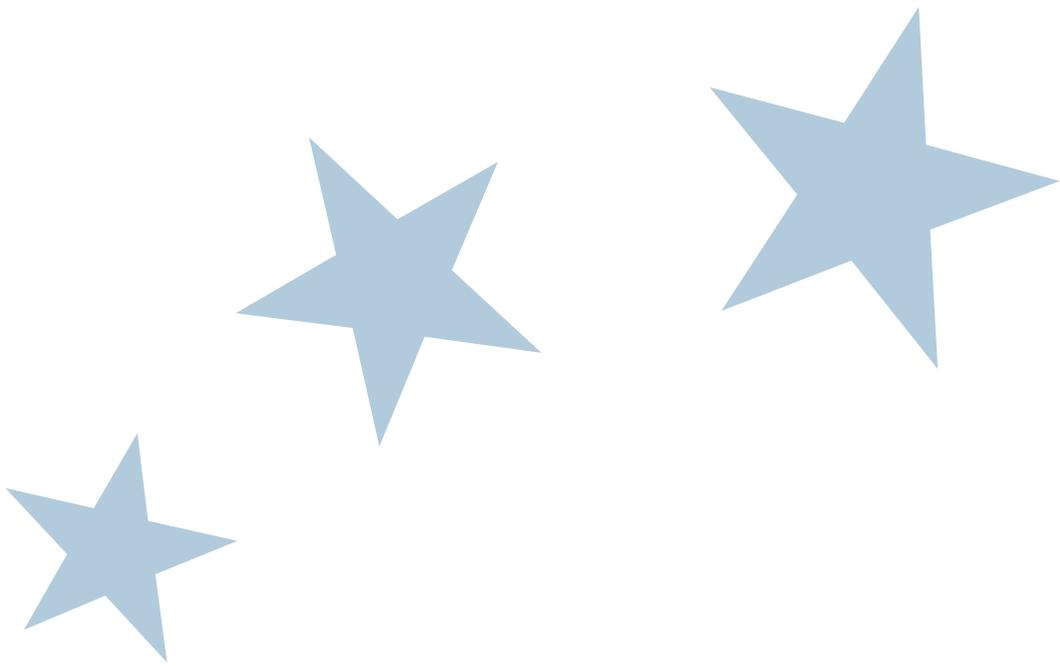
Cuarta parte:

ESTRUCTURAS Y AGENTES PARA EL CAMBIO





10. HACIA UNA EFECTIVA EDUCACIÓN PARA EUROPA



10

HACIA UNA EFECTIVA EDUCACIÓN PARA EUROPA



- 
- EL PERMANENTE TELÓN DE FONDO
DEL CAMBIO Y LA DIVERSIDAD
 - EL SIGUIENTE PASO...
 - HACIA LA «ESCUELA SECUNDARIA EUROPEA»
 - CONCLUSIÓN

EL PERMANENTE TELÓN DE FONDO DEL CAMBIO Y LA DIVERSIDAD

Este estudio comenzó con un debate sobre los cambios relevantes que afectan a Europa a principios del siglo XXI. Para unir los diferentes hilos del debate y evaluar los progresos en los planes de estudios, debemos volver a centrar nuestra atención en la cuestión del cambio. La última década ha sido un periodo de grandes cambios y de transformación política y social. Lo previó el profesor Maurice Craft cuando habló hace doce años de las necesidades de la educación multicultural para el siglo XXI: «Ningún observador inteligente contemplará el análisis de los retos y oportunidades que presenta Europa [a principios de siglo XXI] de una manera que no sea en base a conjeturas. Los procesos sociales tanto a nivel micro como macro son extremadamente complejos y es demasiado fácil simplificarlos excesivamente». (1) Resulta interesante considerar las aspiraciones expresadas por la juventud europea hace una década, en un Seminario de Juventud por la Paz, (2) que incluyeron:

- un final de las divisiones en Europa,
- una Europa en paz,
- el libre intercambio de personas e ideas,
- un hogar europeo común,
- el derecho a vivir cada uno/a donde quiera,
- el derecho a usar la lengua materna,
- la justicia,
- la protección para países y culturas más pequeñas o minoritarias,
- la participación de la ciudadanía,
- una lengua común,
- una moneda común.

De la misma manera, y tomando como guía una predicción de las características sociales, (3) el CDCC pronosticó un patrón de cambios para la década de 1990 basado en los siguientes logros:

1. Toda Europa se basará en, o aspirará a basarse en, los principios políticos de la democracia y los derechos humanos, aunque la primera podría tomar diferentes formas.
2. Habrá una tendencia creciente hacia una descentralización y regionalización, contrarrestada por una mayor dirección desde el centro —¿desde Bruselas? ¿o Estrasburgo? ¿o Berlín?— y existirá cierta fricción sobre el papel del Estado-nación.
3. Continuará el movimiento general hacia una mayor participación en la escuela, en el trabajo y en la vida pública, y las actividades de base formarán una parte sustancial de «la Europa de la gente».
4. La sociedad europea seguirá siendo multicultural y practicará una política amplia de pluralismo cultural e integración social en la que se reconocerán y se protegerán los derechos de todos los grupos minoritarios.
5. Continuarán los cambios en la estructura familiar y el aumento de las familias monoparentales: hasta una mitad de la población juvenil europea de algunas zonas no conocerá la vida familiar tradicional. Estos cambios afectarán a las relaciones entre alumnado y profesorado en las escuelas. (4)
6. Los estereotipos y la discriminación de sexo se eliminarán en principio (si no universalmente en la práctica) mediante un proceso legal.
7. Europa seguirá desarrollándose como una sociedad urbana, pero habrá una tendencia importante hacia la protección del medio ambiente frente a una industrialización y explotación incontroladas y se desarrollarán formas alternativas de turismo y agricultura.

8. Continuarán las variaciones regionales en los patrones de empleo, con mayor prosperidad para aquellos que se sitúan en regiones con redes de comunicaciones modernas a expensas de regiones más marginales y periféricas.
9. La influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tendrán un impacto profundo en el comercio, la industria, los procesos burocráticos y gubernamentales, la educación y los patrones de trabajo.
10. La sociedad será cada vez más móvil y será habitual trabajar fuera del país de nacimiento para un porcentaje creciente de población cualificada y profesional.
11. La tendencia demográfica seguirá siendo a la baja con una disminución de la tasa de natalidad y una población cada vez más envejecida.
12. Habrá una divergencia y una tensión cada vez mayor entre los valores de la familia tradicional, el sistema escolar, los medios de comunicación, las iglesias cristianas y la sociedad en general.
13. Las presiones sociales obligarán a los gobiernos a tomar iniciativas internacionales contra la contaminación del medio ambiente, los daños ecológicos y el efecto invernadero.
14. A partir de los últimos años del siglo XX, se desarrollará en un amplio frente el espíritu de una comunidad europea internacional.
15. En un mundo donde los contactos humanos se aceleran por la revolución en las comunicaciones, donde cuestiones fundamentales de bienestar ecológico se ven cada vez de forma más global en sus causas y efectos, y donde la disparidad económica entre los mundos desarrollados y en vías de desarrollo se considera cada vez menos aceptable, se otorgará más importancia en la vida pública, en la educación y en los medios de comunicación a la noción de «Europa en el contexto global».

Más de una década después se puede decir que estos objetivos se han alcanzado de manera parcial. Por una parte, existe una homogeneidad mayor en términos de sistemas políticos, se ha profundizado en las estructuras compartidas de la Unión Europea y ha entrado en vigor la moneda común. La divergencia regional no ha sido tan pronunciada como se contemplaba dentro de la Europa de los Quince, en gran medida debido a los fondos estructurales europeos, pero se notará mucho más a partir de la entrada de los países del Este en 2004. Se ha avanzado hacia una acción concertada para defender el medio ambiente, de manera notable tras la firma del Protocolo de Kioto, pero siguen existiendo muchos problemas para su realización dentro de Europa (por no hablar de la situación en otras zonas del mundo). La sociedad ha cambiado con el impacto de las NTICs y ha aumentado su movilidad, pero no tanto como se pronosticó, y las estructuras tradicionales, sobre todo las de la familia, se han mostrado mucho más resistentes de lo que se pensaba. Aunque se ha avanzado en el aumento de la igualdad de oportunidades para las mujeres, la discriminación de género sigue siendo un problema muy presente en la sociedad europea. Se han puesto en marcha políticas de defensa del pluralismo cultural e integración social, pero la sociedad europea está lejos de defender y proteger los derechos de inmigrantes y minorías étnicas. La ascensión de partidos xenófobos y racistas de extrema derecha en Francia, Austria, los Países Bajos, Bélgica, Dinamarca, Alemania y Reino Unido pone en entredicho los esfuerzos multiculturales. Por otra parte se ha fomentado, en algunos países desde el propio gobierno, una actitud de rechazo a la inmigración en general, y a la musulmana en particular, sobre todo después de los atentados del 11 de septiembre de 2001. Aunque existe una mayor conciencia de las relaciones Norte-Sur, las disparidades entre países desarrollados y en vías de desarrollo han seguido aumentando de forma escandalosa. Finalmente el deseo expresado por la juventud de hace casi quince años de ver una Europa en paz ha chocado con la desintegración de la antigua Yugoslavia y las guerras de Croacia, Bosnia y Kosovo.

Ahora se abre en Europa un nuevo periodo que se centrará en dos aspectos fundamentales. Por un lado los próximos años verán la ampliación de la Unión Europea hasta abarcar la mayor parte del continente. Esto conlleva un proceso de reforma institucional, actualmente encarnado en la Convención sobre el Futuro de Europa que debate la futura constitución europea, con sus correspondientes fricciones. Por otro lado Europa debe definir su papel en el mundo. Esto tiene implicaciones para sus políticas medioambientales, de cooperación al desarrollo, de agricultura, de seguridad y defensa

y, quizá lo más importante, de comercio. También, claro está, tiene implicaciones muy importantes para sus políticas educativas.

En la última década se ha debatido mucho sobre las condiciones generales para el funcionamiento de los sistemas educativos de Europa. A pesar de los niveles cada vez más altos de coordinación, estos sistemas siguen estando afectados por las políticas de gobierno nacional, y a veces regional, que se rigen por intereses y tradiciones nacionales (y regionales). Las autoridades educativas han tenido en cuenta, de una forma desigual, las recomendaciones de los organismos internacionales, además de las preocupaciones de las organizaciones no gubernamentales, que representan la opinión de la base social. Se ha resaltado este punto en otras secciones pero merece la pena repetirlo aquí: las iniciativas educativas supranacionales, como la introducción de una dimensión europea en la educación secundaria, sólo pueden ponerse en práctica con el consentimiento acumulativo de muchos grupos e individuos que actúan de facilitadores, y dentro del marco particular de los sistemas nacionales. (5)

La naturaleza divergente de las tradiciones nacionales es uno de los factores que impide la «europeización» del plan de estudios. La dicotomía entre elitismo e integración, la duración de la asistencia obligatoria a la escuela, las estructuras de edades para el ingreso, selección, transferencia y salida de la escuela, el horario escolar y las actividades relacionadas con el aprendizaje —como los deberes para casa— son variables, junto con las materias y programas escolares. En algunos países la educación general se realiza mediante programas fijos, «mientras en otros, es posible describir la educación general como un día de compras en unos grandes almacenes». (6) A pesar de las medidas adoptadas para conseguir un reconocimiento de los títulos académicos y profesionales en la Unión Europea, se han observado mayores diferencias en los sistemas educativos y una creciente diversidad en el aula. (7) No obstante, esta situación ha progresado de la mano de otros acontecimientos. Una tendencia observable es la extensión del plan de estudios formal para tener en cuenta las nuevas prioridades de preparación para la vida en Europa (como la educación medioambiental o la educación para el desarrollo, la educación personal, social y para la salud, la informática y la ciudadanía, debatidas en los capítulos 4, 5, 6, 7 y 9). Otra es el establecimiento de metas para asegurar el desarrollo del potencial del alumnado. Además se ha introducido la idea de establecer contactos más estrechos con el mundo fuera de la escuela y de crear vínculos entre educación y formación. Así, en Bélgica se puede completar la educación obligatoria con dedicación a tiempo parcial; en Austria y Alemania se puede alternar la formación profesional con la asistencia a la escuela. (8)

EL SIGUIENTE PASO...

Se ha mencionado esta diversidad educativa porque indica que la uniformidad en los sistemas educativos europeos no es un objetivo ni realista ni deseable. (9) No obstante esto no descarta la necesidad de una campaña fundamental, sostenida y colaboradora por parte de los gobiernos nacionales europeos, con el apoyo de las organizaciones internacionales comprometidas con la cooperación europea. Se ha propuesto la idea de un órgano intermediario que vincule escuelas de diferentes países europeos para dar una perspectiva general sobre la armonización de los sistemas educativos, entre otras cuestiones. Una forma alternativa de iniciar una campaña de esta naturaleza con el apoyo público pasaría por plantearla a través del Parlamento Europeo y la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Está claro que el concepto de Educación Europea no se puede construir en base a fórmulas vacías ni estrategias improvisadas diseñadas para unir con tornillos «Europa» al plan de estudios. Esto sería inútil e iría contra corriente, ya que después de veinte años de gestación, los estudios europeos se han convertido en un asunto importante que no puede ser rechazado.

Algunos gobiernos se dieron cuenta hace mucho tiempo y establecieron sus propios criterios para la educación europea. Las declaraciones de intenciones más explícitas las realizaron los Länder alemanes en 1979 y 1990 (ver Tablas 7 y 8):

La escuela tiene la tarea de concienciar a los pueblos y países europeos sobre el proceso de integración y la nueva alineación de sus relaciones. Se pretende hacer una contribución hacia el desarrollo de una identidad europea y promover una comprensión del hecho de que, en muchas esferas de nuestras vidas, se aplican términos de referencia europeos y se necesitan decisiones europeas. (10)

Otros gobiernos también han aprovechado sus procesos de reestructuración de los planes de estudios para mostrar su compromiso con la educación europea. En el Proyecto de Sensibilización Europea, en el Reino Unido, algunas autoridades educativas locales (LEAs) han planteado la idea de «capacitaciones europeas» —una LEA ha hecho de «una pirámide de capacitaciones» el punto central de su declaración de políticas— que significan un progreso hacia esta meta. (11)

Al mismo tiempo, han proliferado agencias de apoyo como los Centros Nacionales para la Educación Europea, junto con otros organismos que atienden a necesidades más específicas como el Centro Nacional para Tecnologías de la Información en Educación (NITEC) en Irlanda, el Centro de Aprendizaje Ayudado por Ordenador en Ginebra o el Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens d'Information (CLEMI) en Francia. Teniendo en cuenta todos estos temas, junto con la información del CDCC y la UE, ha llegado la hora de hacer balance. Los Ministros de Educación europeos de los países miembros de la UE han examinado las disposiciones para la dimensión europea de forma continua desde 1988, pero para tener una compatibilidad entre sistemas educativos europeos, todos los estados deben estar preparados para realizar auditorías nacionales para revisar sus mecanismos de planificación, financiación, realización, control y evaluación en relación con esta dimensión. Estas revisiones no pueden realizarse de forma aislada, dado que la comparación de ideas es un ingrediente esencial para la compatibilidad. La capacidad del Consejo de Europa de servir como puente de relaciones en una zona geográfica muy amplia podría resultar fundamental en este contexto. Por otra parte también podría resultar beneficiosa la extensión de la práctica de actividades bi y trilaterales.

HACIA LA «ESCUELA SECUNDARIA EUROPEA»

Este estudio ha pretendido centrarse en la escuela secundaria. Para finalizar este debate podría ser útil intentar hacer un resumen de las cuestiones principales que han surgido y de las prioridades más importantes para el profesorado, las madres y los padres y el propio alumnado. Para hacerlo se resaltarán puntos de discusión específicos y sobre todo preguntas que deben hacerse y contestarse.

Podría decirse que en cualquier país europeo existen escuelas que sirven como modelos para desarrollar el prototipo de la «Escuela Secundaria Europea» para el siglo XXI, aunque también debe admitirse que muchas de estas excelentes instituciones sirven a las necesidades de un grupo específico de niños y niñas en lugar de a los amplios requerimientos de un sistema nacional. Muchas de ellas hacen hincapié en la competencia bilingüe, conocimiento de otras lenguas y literaturas extranjeras como sello de educación europea. Las Escuelas Europeas, establecidas para educar a los hijos e hijas de los/as funcionarios/as de la Comisión Europea, tienen un cuerpo estudiantil multinacional y usan lenguas extranjeras como medios de comunicación. Las 115 escuelas de la International Baccalaureate Organisation (IBO) y las 150 del Consejo Europeo de Escuelas Internacionales también dan una educación explícitamente internacional a su alumnado.

En el ámbito nacional las escuelas con secciones internacionales o bilingües representan una minoría dentro de las escuelas con programas avanzados para el aprendizaje de idiomas. En Reino Unido surgió, en el momento de su ingreso en la Comunidad Europea, un modelo diferente. Una escuela pública integrada se estableció como un prototipo de «Educación Europea en acción» y abrió el nuevo camino (dentro del sistema inglés) de organizar la experiencia anual de alumnos y alumnas de vivir en Europa continental, en un contexto académico controlado y definido, como puede ser un centre de vacances o un Gymnasium alemán. También organizó un programa interdisciplinar, cuidadosamente planifica-

do, de estudios europeos, dirigido al aprendizaje medioambiental y apoyado por lenguas y humanidades. Estableció una tradición minoritaria que ha inspirado a otras escuelas. (12)

Todos los casos mencionados son ejemplos de la clase de disposiciones educativas que Europa ha comenzado a promover. Sin embargo hace falta mirar con más detenimiento algunas cuestiones por resolver, que se tratan en cinco secciones: la infraestructura de la escuela, el plan de estudios, el alumnado, el profesorado y su formación, y las relaciones entre la escuela y el mundo exterior. Al mismo tiempo existe un número de preguntas fundamentales que surgen de la dimensión europea y sobre las que todas las personas involucradas en educación pueden reflexionar en un futuro próximo.

Lista de control

- ¿Hasta qué punto ofrece la educación europea un aceptable estilo nuevo de «Educación General», que responde a los requerimientos de la preparación para la vida, el trabajo y la ciudadanía en Europa en el siglo XXI?
- ¿Cómo podemos casar la dimensión europea con la formación profesional y académica en la sociedad de la información?
- ¿Qué podemos esperar de una «Escuela Europea» cuyo objetivo es servir al desarrollo de todas las capacidades de su alumnado en todos los grados en el siglo XXI?
- ¿La dimensión europea plantea tantas demandas del plan de estudios de secundaria que deben los estados europeos considerar una extensión multilateral de la educación obligatoria hasta los 18 años?

Lista de control para una enseñanza y un aprendizaje europeos efectivos

- ¿Hace falta agrupar al alumnado según la edad para que se produzca un aprendizaje efectivo?
- ¿El profesorado debe pedir autorización antes de experimentar con nuevas prácticas?
- ¿La responsabilidad y el estatus individual se basan en la especialidad de la materia o en la ejecución de una función administrativa? ¿Produce esto la mejor respuesta por parte del profesorado? ¿Hay espacio para la creatividad?
- ¿Por qué se dedica tanto tiempo a la supervisión y control del alumnado en lugar de a la promoción de su aprendizaje?
- ¿La administración escolar delega la responsabilidad o la traspasa?
- ¿Hay fácil acceso a la dirección?
- ¿Qué tipo de proceso de consultas existe entre?:
 - a) la dirección y el profesorado
 - b) el profesorado y el alumnado
 - c) el personal auxiliar y el personal de enseñanza
- ¿Qué asuntos se consultan?: ¿académicos?, ¿curriculares?, ¿disciplinarios?, ¿cuestiones relacionadas con finanzas?, ¿con la imagen de la escuela?...
- ¿Qué mecanismos de toma de decisiones existen?

- ¿Qué oportunidades hay para la participación directa del alumnado en aspectos de gestión de la escuela?
¿En qué aspectos?
- ¿La organización de la escuela refleja los estilos de enseñanza predominantes en la escuela?
- ¿Cuáles son las implicaciones organizativas de las nuevas tecnologías en la creación de vínculos con escuelas de otros países?

La infraestructura de la escuela

Hay tres facetas en cuanto a infraestructura: la organización, administración y control de la escuela; el sistema de valores o infraestructura de actitudes; y la escuela física —los edificios, patios y su entorno—. Se puede argumentar que la «escuela europea» se beneficiaría de un modelo flexible de gestión, sin una sobrecarga administrativa. Se conocen casos en los que la eficiencia organizativa y la administración rutinaria han sustituido a la ejecución efectiva del plan de estudios. En realidad las buenas prácticas de gestión en la escuela se encuentran en la facilitación directa de los procesos de aprendizaje. (13) Se debe recordar a la administración que la democracia es la norma en la mayor parte de Europa y quizás debería reflexionarse sobre el hecho de que:

La escuela es la primera comunidad de verdad con la que un niño o una niña contacta [...] donde desarrolla una idea del poder y de las relaciones sociales. Si se organiza de forma autoritaria, el niño o la niña tenderá a aceptar esto como una cosa normal en la organización humana: de la misma manera, si se organiza de forma democrática y se siente invitado o invitada a participar, desarrollará una capacidad de participación en una sociedad democrática [...] Creemos que el concepto de un verdadero control democrático se aprende mejor a través de la práctica. (14)

Desde esta perspectiva, sería bueno reconsiderar las prácticas jerárquicas y las presunciones todavía dominantes en algunas escuelas.

Entre los cambios en marcha en la organización y gestión de la escuela se debe mencionar el impacto de las nuevas tecnologías de información y comunicación, que todavía no ha sido digerido del todo. Sin duda los cambios están afectando a las siguientes áreas:

- La función tradicional de la escuela secundaria.
- El plan de estudios formal y tradicional.
- La relación entre el alumnado y el profesorado, y el papel de este último.
- La organización del aula por grupos de una misma edad.
- La posibilidad de un aprendizaje autónomo y autodirigido, que conduzca a la autoeducación.
- La naturaleza y organización de los recursos.
- La duración de la educación y la formación a cargo del Estado.

Las estructuras administrativas se relacionan directamente con la infraestructura de actitudes o lo que se podría llamar «el sistema de valores de la escuela». Aunque es imposible cuantificar el impacto de la estructura y del sistema de valores de la escuela en el desarrollo social y personal, sin duda influyen en las actitudes del alumnado. En la «escuela europea» debe haber un sistema de valores de una «conciencia europea», fortalecido por la misión de convertir a los/as alumnos/as en «buenos/as europeos/as». El sistema de valores de la escuela debe reflejar la capacidad de sus miembros de ser flexibles, de aceptar que «en nuestra cambiante sociedad se mantienen los valores fundamentales de la civilización

Europea (y seguirán siendo apreciados), al mismo tiempo que deben enunciarse y difundirse «nuevos valores» que respetan la comprensión y la apreciación intercultural». (15) Estos nuevos valores se pondrían en práctica mediante «las políticas diseñadas para erradicar el racismo y el sexismo, y para promover los derechos humanos. Debe haber responsabilidades claras en la realización de estas políticas». (16) Debería existir un impulso democrático y el alumnado participar libremente en los debates en el aula, realizando preguntas y trabajando con el profesorado para encontrar las respuestas. Finalmente la democracia implica un espíritu de igualitarismo: «las escuelas deben reconocer que son importantes no sólo los logros académicos, sino también los artísticos, musicales, deportivos, físicos y prácticos». (17) Por tanto deberíamos hacernos las siguientes preguntas:

Lista de control

- ¿Tiene la escuela una clara misión educativa con relación a Europa?
- ¿Imparte la sensación de pertenencia a una comunidad de naciones europeas?
- ¿El sistema de valores de la escuela ejemplifica la democracia, la tolerancia, la superación de los prejuicios y la defensa de los derechos humanos?
- ¿El sistema de valores de la escuela apoya y valora las contribuciones de todo su alumnado, sean cuales sean sus talentos particulares?
- ¿La escuela ofrece a su alumnado el tipo de entorno acorde con lo que se enseña en el plan de estudios formal?

Esto nos lleva a otro punto importante. A pesar de lo que creen algunas personas, las facilidades y los buenos recursos son importantes para la educación y el progreso del alumnado. La democracia sólo se puede aprender en un contexto democrático, y una «mentalidad europea» debe nutrirse de un entorno civilizado. En la «escuela europea», la calidad de vida de quienes están bajo su responsabilidad debe ser una cuestión prioritaria.

Debe haber una zona interior donde el alumnado pueda juntarse en su tiempo libre; con ejemplos visibles (fotografías, collages, reproducciones, objetos, etc.) de pintura, dibujo, escultura y artesanía europeos, para el disfrute de todo el alumnado; con áreas dedicadas a la información sobre otros países europeos. La biblioteca debe ser un punto focal para exposiciones europeas y debe contener una sección sobre literatura europea.

En todas las instrucciones, los avisos y señales en la escuela deben utilizarse tres idiomas como parte de los procedimientos normales. Donde exista un comedor, los menús podrían ser trilingües. Se podrían organizar semanas especiales que destacasen la comida de diferentes países. Además se podría invitar a visitantes «extranjeros». En resumen, las autoridades escolares deben contestar la siguiente pregunta:

Lista de control

- ¿Qué facilidades, sistemas, recursos y oportunidades existen para ayudar a crear un ambiente europeo en la escuela?

El plan de estudios de la escuela

El plan de estudios de la escuela es un término paraguas que requiere calificaciones. Ya se ha discutido la cuestión del «plan de estudios oculto». El «plan de estudios paralelo» se utiliza para describir los mensajes y normas que vienen del mundo exterior, sobre todo de la prensa, radio, televisión y películas, aunque en algunas partes de Europa se debe incluir también la voz de la Iglesia. El enfoque principal de este estudio, sin embargo, es el «plan de estudios formal».

¿Cómo se puede juzgar si se está realizando un programa europeo coherente? y ¿cómo puede el plan de estudios formal servir a la dimensión europea?

1. El punto de partida es la consulta exhaustiva con todos los miembros de la escuela, incluyendo a padres y madres y al alumnado. Toda la comunidad tiene derecho a saber por qué puede ser necesario el cambio y debe recibir información completa sobre las resoluciones del Consejo de Europa y de la Unión Europea con relación a la introducción de una dimensión europea.
2. La dirección y el profesorado deben asegurarse de que la comunidad escolar comprenda las implicaciones del cambio: la base lógica de las resoluciones, la definición de Europa en documentos oficiales, los objetivos planteados (resumidos, por ejemplo, al final de capítulo 2).
3. Se realiza una auditoría del plan de estudios para revisar y evaluar (utilizando los criterios de discernimiento adecuados) a través de qué medios (materias, enfoques, recursos humanos y materiales) se está presentando Europa en el plan de estudios actual.

Lista de control

- ¿Se enseña sobre Europa en una estructura disciplinar y/o interdisciplinar?
- ¿Qué aspectos de la historia europea se cubren en el programa de Historia?
- ¿Hasta qué punto el programa de Historia/Ciencias Sociales trata el patrimonio cultural de Europa, la importancia de las ciencias y las religiones, las cuestiones de derechos humanos?
- ¿Qué aspectos de la geografía europea se cubren en el programa de Geografía/Ciencias Sociales? ¿De qué manera adicional contribuye la enseñanza de Geografía a la comprensión de Europa?
- ¿Hasta qué punto la enseñanza de Lenguas Modernas da respuesta a las habilidades necesarias para la Europa de hoy en día? ¿La escuela participa en el programa LINGUA?
- ¿Qué disposiciones existen para educación cultural y/o estética en los medios de comunicación?
- ¿Qué contribución hacen/podrían hacer las Ciencias Naturales?
- ¿Qué provisión existe para promover el entendimiento internacional?
- ¿Qué materias del plan de estudios actual contribuyen a la preparación para la vida en Europa en relación a las competencias personales, sociales y políticas?
- ¿Qué provisión se hace en el plan de estudios formal para intercambios/contactos del alumnado con el de otros países europeos y no europeos?
- ¿Qué disposiciones existen relativas a vínculos transversales entre materias?
- ¿Qué proporción de personal/recursos contribuye actualmente a la provisión de enseñanza/experiencia europea?

4. Como resultado de la auditoría, y suponiendo que ésta indique la necesidad de un enfoque más estructurado para la dimensión europea, se procede con una serie de consultas sobre cuestiones curriculares, como por ejemplo:

- La metodología para «europeizar» el plan de estudios: enfoques de enseñanza y aprendizaje; estrategias disciplinares/interdisciplinares/transversales; equilibrio en el plan de estudios.
- Europa en materias tradicionales: input de conocimientos/contenidos, habilidades, actitudes.
- Políticas de Lenguas Modernas.
- Estrategias de desarrollo personal y social.
- Políticas de ciudadanía/educación política.
- Estrategias de educación cultural.
- La integración de NTICs en el plan de estudios.
- Estrategias para educación internacional e intercultural, educación para el desarrollo, educación medioambiental, educación científica.

5. Podrá tener que acordarse una innovación en el plan de estudios:

- *Input de conocimientos adicionales* en programas tradicionales, como Historia, Geografía/Educación Medioambiental, Arte, Literatura, Ciencias.
- *Actualización* de la provisión actual de materias, como la enseñanza de Lenguas Modernas, para mejorar la competencia general en al menos una lengua extranjera, programas de sensibilización lingüística con cursos «de contacto» de varios idiomas europeos, formación de clases bilingües...
- *Una campaña importante de comunicaciones* para desarrollar habilidades lingüísticas: programa de intercambio, redes, uso de correo electrónico, videoconferencias, etc.
- *Una política de habilidades*: que surge de la necesidad de una mayor flexibilidad y un mayor conjunto de habilidades interpersonales y tecnológicas transferibles. Podría acordarse un esquema interdisciplinar de habilidades para vivir y trabajar en Europa.
- *Planes disciplinares e interdisciplinares* para poner en práctica los dos puntos anteriores, especialmente un programa transversal que se difunda por el plan de estudios formal, utilizando conceptos claves como unidad/integración, libertad/democracia/individualidad.
- *Un programa de apoyo* de actividades extraescolares relacionadas con Europa, que resalten el aprendizaje activo, la implicación personal y la experiencia directa.
- *La organización y gestión* de la dimensión europea: permitir mayor flexibilidad del personal (a través de grupos, equipos...) y el aumento de la profesionalidad mediante la formación. Las estrategias de enseñanza deben aportar:
 - una base disciplinar clara,
 - la correlación de materias por métodos inter y multidisciplinares y transversales,
 - una política de compatibilidad y consecuencia, evitando la repetición, duplicación u omisión entre materias,
 - una clara definición de las responsabilidades del profesorado,
 - un equilibrio producido por la participación en la responsabilidad de la ejecución,
 - una progresión en el aprendizaje y una sensibilidad hacia los estilos de aprendizaje del alumnado (18),
 - una alta capacidad del profesorado en el uso de NTICs y medios audiovisuales.

- *Mecanismos de puesta en práctica*: presupuestos y gestión de recursos, NTIC hardware, software, material editado, mayor uso de resultados de investigaciones, CDCC, EURYDICE
 - *Implicaciones pedagógicas*: para complementar métodos convencionales en el aula, un programa planificado de:
 - Aprendizaje activo y técnicas de participación.
 - Uso de una lengua extranjera para enseñar otra materia, por ejemplo, Historia.
 - Experiencia autodidacta y comunicación a través de NTICs.
 - Educación visual para estimular percepciones ambientales y culturales.
 - Intercambios y contacto personal directo.
 - *Procedimientos de evaluación*: las disposiciones variarán según el sistema nacional, pero deben establecer:
 - Una progresión de contenidos para aportar conocimientos sobre Europa.
 - Logros progresivos de habilidades mensurables.
 - Erradicación de parcialidades, actitudes sexistas, racistas, etc.
 - Evidencia de percepciones más positivas, respuestas cooperativas.
6. Una evaluación interna de la iniciativa curricular europea debe realizarse después de la ejecución de las políticas acordadas y debe pedirse la contribución de todas las personas involucradas. El objetivo principal de la evaluación es establecer:
- Hasta qué punto se han conseguido los objetivos originales.
 - Qué medidas adicionales deben tomarse.
 - Si la iniciativa ha sido un instrumento de cambio válido.

El alumnado

En la puesta en práctica de la dimensión europea en el plan de estudios de secundaria no debe olvidarse el hecho de que el objetivo subyacente es mejorar la calidad de la experiencia aportada a jóvenes de entre 11 y 19 años. Puede esperarse conseguir:

- *Derecho*: asegurar su derecho a la educación que mejor les prepare para la vida, el trabajo y la ciudadanía activa en Europa, derecho a la igualdad de oportunidades.
- *Autonomía*: la promoción de un sentimiento de identidad y valor personal en todo el alumnado, para que pueda desarrollar su iniciativa, creatividad, y autonomía en la vida adulta.
- *Motivación*: el alumnado debe desarrollar una actitud positiva hacia Europa, la formación y el trabajo, el patrimonio cultural y el medio ambiente europeo y a su papel de ciudadanos/as europeos/as.
- *Acceso*: formación en los medios de comunicación, especialmente en habilidades de estudio y en telecomunicaciones, que le permita acceder a información y conocimientos.
- *Sensibilidad*: mayor sensibilidad y comprensión de cuestiones políticas, sociales, económicas, medioambientales y culturales, a través de una mayor información sobre Europa en el contexto global.
- *Empatía*: la capacidad de una conciencia social y de empatizar con las situaciones de otras personas, y evitar parcialidades y pensamientos estereotipados.
- *Competencia*: a través de la adquisición de conocimientos, el incremento de áreas de comprensión y el desarrollo de habilidades.

Como corolario de estos derechos, se ha sugerido a las y los adolescentes de Europa que deben responder con una muestra de su voluntad de:

- Mostrar curiosidad sobre la sociedad, sus funciones y procedimientos, sus instituciones y organizaciones, sus normas y valores.
- Pensar y reflexionar sobre todas las facetas de la vida en sociedad y de su papel personal en ella.
- Ser conscientes de sí mismos y de sus capacidades.
- Tomar parte activa en la vida y en la sociedad donde sea posible, y estar dispuestos a aceptar responsabilidades.
- Estar personalmente comprometidos con la promoción de valores y normas que contribuyan a la realización de la dignidad y los derechos humanos. (19)

El profesorado y su formación

Cualquier discusión sobre Europa en el plan de estudios resalta que «la calidad y el éxito del sistema educativo europeo dependen de la capacidad y el compromiso de su profesorado, que dependen a su vez de la calidad y pertinencia de su formación». (20) No obstante, se puede hacer una distinción entre Educación Inicial del Profesorado (EIP), Formación Inicial del Profesorado (FIP), y Formación Continua (FC), que, colectivamente, constituyen un estudio importante por derecho propio.

La educación del profesorado implica impartir conocimientos sobre Europa y habilidades pertinentes al trabajo y a la ciudadanía, y promover una conciencia de Europa y de las actitudes cooperativas en una sociedad pluralista. Existe una fuerte presión (expresada en una serie de recomendaciones y resoluciones del Consejo de Europa y de la Unión Europea) para que todo el profesorado en formación tenga una experiencia de primera mano de otro país europeo, para que sus conocimientos de historia o geografía europea, por ejemplo, estén basados de forma sólida en la experiencia y fortalecidos por trabajos de campo, intercambios y viajes de estudios. Tampoco se debe ignorar lo positivo de la experiencia fuera de Europa. El profesorado europeo debe estudiar Europa, pero ubicándola siempre en el contexto global. De la misma manera, se reconoce que el conocimiento de una lengua europea, aparte de la lengua materna, debe ser un requisito para el profesorado, si va a ser receptivo a las perspectivas interculturales.

Finalmente, el conocimiento es uno de los elementos que forman las actitudes, siendo otros dos elementos las siguientes dicotomías: valores/emociones y respuestas/comportamientos. La enseñanza efectiva sobre Europa requiere un alto grado de motivación. Es un asunto que incumbe a todo el profesorado involucrado en la enseñanza, la formulación de políticas y la gestión. Una responsabilidad especial cae en la dirección y el profesorado superior para gestionar el desarrollo profesional de su personal y para actuar como «multiplicadores» de las ideas innovadoras que hacen falta para poner en práctica una dimensión europea coherente. (21) Además, los objetivos de la educación europea plantean a todos los gobiernos una perspectiva de iniciativas de formación continua masivas, con todas las implicaciones que tienen en cuanto a recursos, presupuestos y actitudes. En último término lo que se necesita es un profesorado europeo comprometido con la superación de la inercia institucional, que crea de forma apasionada en la dimensión europea y que tenga la capacidad de aplicarla en las escuelas.

Para resumir, la Educación y Formación Iniciales deben aportar al profesorado:

- Conocimientos substantivos sobre Europa.
- Comprensión de la metodología de la materia y sus implicaciones pedagógicas.
- Experiencia de primera mano sobre Europa; habiendo vivido, trabajado o estudiado en, por lo menos, un país diferente del propio.

- Conocimiento de al menos un idioma y una cultura extranjeros.
- Competencia lingüística que permita al profesorado comunicar su materia en una lengua extranjera.
- Formación en enfoques interdisciplinarios.
- Formación en NTICs.
- Formación en colaboración con comunidades y organizaciones fuera de la escuela.
- Un núcleo común de valores apropiados para una sociedad democrática y pluralista.
- Motivación para jugar un papel activo en organizaciones y en procesos democráticos y para ser sensible a situaciones interculturales.
- Motivación para realizar innovaciones al plan de estudios que estimulen una conciencia de Europa y contribuyan a la puesta en práctica de una dimensión europea.

Además, la Formación Continua debe:

- Crear actitudes frescas y nuevas respuestas en la dirección y el profesorado.
- Aportar la formación metodológica, científica y tecnológica para afrontar los nuevos retos de la sociedad contemporánea.

En particular, la Formación Continua debe otorgar oportunidades al profesorado para:

- Estudiar el cambio y el desarrollo en un contexto práctico.
- Participar en investigaciones realizadas en colaboración cuyo resultado sea la producción de materiales didácticos mejorados.
- Ampliar y profundizar su base de conocimientos sobre Europa, en términos prácticos y académicos.

Se sabe que éstas son metas ambiciosas y globales. En la realidad de la escuela, ¿cómo pueden alcanzarse estas metas? ¿Cómo puede asegurarse que el personal cumplirá con estas expectativas? Ningún sistema está libre de errores, pero las entrevistas deben permitir evaluar el grado de motivación y perspectiva del nuevo profesorado con las siguientes preguntas:

Lista de control

- ¿Ha tenido alguna experiencia de vivir, trabajar o estudiar en otro país?
- ¿Qué ha aprendido de esta experiencia?
- ¿Cómo va a contribuir usted al desarrollo de la dimensión europea en esta escuela?

Relaciones entre la escuela y el mundo exterior

La educación para Europa plantea un enfoque del aprendizaje y de la vida orientado al exterior. La participación en la localidad o la región, un conocimiento de la contribución nacional a Europa y una percepción de Europa en su contexto global son esenciales para la educación europea. La idea de la escuela europea como una comunidad de pleno derecho está también implícita. Por lo tanto, la escuela europea debe prestar una atención especial a:

- la relación con las escuelas de primaria de su zona,
- la relación con las instituciones de educación superior, profesional y técnica, porque se reconoce que la dimensión europea sigue en otros niveles,

- las personas con discapacidades o desventajas en la comunidad local y nacional, pero sobre todo en las regiones menos desarrolladas del mundo,
- las personas representantes de los medios de comunicación, de empresas locales, los políticos, y quienes ocupan posiciones de liderazgo comunitario,
- toda la población europea, pero sobre todo a la de la misma edad que el alumnado de la escuela.

Lista de control

- ¿Qué procedimientos existen para establecer una relación con escuelas primarias locales?
- ¿Existe algún enlace en el área de idiomas entre las escuelas primarias y la escuela secundaria «europea»?
- ¿Se comparten recursos entre escuelas de la zona?
- ¿La escuela promueve una política de «capacitación» europea o algo parecido?
- ¿La escuela tiene un «Club Europeo»?
- ¿Cómo se involucra la escuela en programas de hermanamientos?
- ¿Qué tipos de programas de intercambios activos existen con otros países europeos?
- ¿Qué gama de contactos mantiene la escuela con otras instituciones/personas europeas?
- ¿Qué porcentaje del alumnado tiene una experiencia directa en otro país europeo?
- ¿Qué porcentaje del profesorado participa en iniciativas europeas/globales?
- ¿Qué actividades promueve la escuela para las personas jóvenes discapacitadas?
- ¿Tiene la escuela actividades conectadas con el programa de Escuelas Asociadas de la UNESCO y/o la Competición del Día Europeo de la Escuela?
- ¿Qué vínculos tiene establecidos la escuela con los medios de comunicación y las empresas locales?
- ¿Qué pasos ha tomado la escuela para desarrollar un sentimiento de identidad y ciudadanía europea en su alumnado?

Finalmente, las implicaciones de estas preguntas fueron recogidas por un experto alemán en una solicitud a todas las personas involucradas en el proceso educativo. (22) Dirigiéndose primero a la dirección y al profesorado de la escuela secundaria, dijo:

Por favor:

- Nunca olviden que la escuela está siempre relacionada con su entorno, medio ambiente y comunidad;
- Abran las escuelas al mundo exterior;
- Entren en la comunidad y en sus organizaciones y tráiganlas a la escuela;
- Desarrollen procedimientos para una mayor comprensión y colaboración.

Después se dirigiéndose «a las madres y los padres, a representantes de instituciones y organizaciones y de la comunidad, y a los periodistas» pidió:

Por favor:

- No se opongan a la escuela, que tiene sus propias responsabilidades y tareas educativas;
- Acéptenla como una oportunidad para ayudarles en la educación social;

- Animen y apoyen a la escuela, entren en ella y participen en la vida de su comunidad;
- Ayuden a los y las adolescentes a descubrir el mundo adulto y a entrar en él.

En este ruego por la cooperación entre las partes implicadas en la educación, se recuerda que las escuelas y el profesorado son, cada vez más, sujetos de una responsabilidad pública, al tiempo que los padres y las madres y el público en general deben ejercer una constante evaluación de los objetivos y los logros de la escuela.

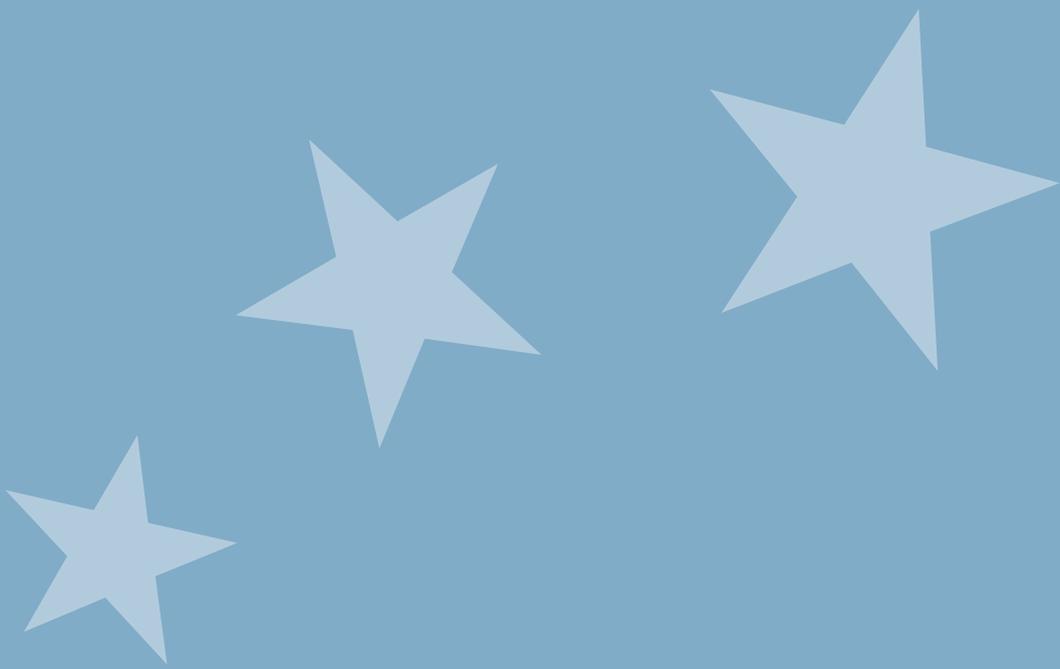
CONCLUSIÓN

Todas las instituciones educativas ejercen cierta influencia formativa. Contribuyen a la formación de las aspiraciones y capacidades de la juventud, sus procesos mentales y patrones de comportamiento y, más oblicuamente, a sus personalidades. Las escuelas están interesadas en saber hacia qué tipo de sociedad evolucionará la actual durante las próximas generaciones. Que la sociedad europea surja de nuevo como un motor de ideas y logros tecnológicos y juegue un papel constructivo y humanitario en cuestiones globales, depende mucho de la calidad educativa de las niñas y los niños europeos a comienzos del siglo XXI. Esta educación debe prepararles para la vida en una Europa democrática, multicultural y plurilingüe. Debe informarles sobre su pasado y su presente, su cultura y medio ambiente, para que los conocimientos adquiridos les aporten comprensión, empatía y perspectivas para el futuro. Debe desarrollar sus aptitudes y habilidades, permitiéndoles participar en un proceso activo de comunicación e interacción con personas de otras culturas, al mismo tiempo que ubican sus vidas en el contexto social de una única Europa democrática.

Esto no es ni retórica a favor de una forma espuria de internacionalismo, ni un elogio a una civilización revitalizada. Tampoco es un mensaje político, disfrazado de una exhortación al eurocentrismo. La educación debe estar por encima de la propaganda. El profesorado se ve afectado por las diferentes expectativas que la juventud trae para la Europa de mañana, y realmente no puede permitirse ser ni eurofóbico ni hipernacionalista. Europa no es algo para idealizar. Seguirá confundiendo, irritando y desafiando las esperanzas de la gente, incluyendo al profesorado y al alumnado, que es consciente de que con demasiada frecuencia «Europa se desvanece nada más intentar pensar en ella de forma clara y distinta; se rompe en pedazos nada más querer reconocer su unidad». (23) No obstante, esta unidad no ha sido siempre una fuerza civilizadora y, en justicia, la juventud europea no debe olvidar nunca las inhumanidades perpetradas en nombre de la cristiandad universal o del poderoso secularismo de los estados-nación europeos. Al mismo tiempo, debe ser consciente de que la diversidad también puede ser divisora y debilitadora, de la misma manera que los intereses sectarios y nacionales pueden minar objetivos comunes. Lo que no se puede discutir es que las nuevas generaciones tendrán que responder de forma positiva a la superioridad demográfica de Asia, África y las Américas y a la competición económica de la Cuenca del Pacífico. Estos retos no pueden plantearse con un espíritu de confrontación, con estados-nación en colisión, aún menos en aislamiento; requieren iniciativas colectivas y diálogo internacional.

El proceso de preparación para tratar estas cuestiones globales empieza en la escuela. Es un proceso complejo de aprendizaje, que comienza con la comprensión de uno mismo y se expande a través de capas progresivas de percepción hasta la apreciación de «ser una persona europea». De esta forma, la «dimensión europea» en el plan de estudios activa las dinámicas de la educación. Nadie ha sugerido que sea fácil transmitir al alumnado un nivel responsable y autocrítico —es decir maduro— de conciencia europea, ni que lo pueda adquirir sin problemas, precisamente porque «la dificultad de pensar en Europa es, al principio, la dificultad de pensar en uno dentro de muchos y muchos dentro de uno». (24) Pero existe una respuesta sencilla: en la educación nada que merezca la pena se imparte sin habilidad ni se asimila sin un grado de esfuerzo.

- (1) Craft, M. (1983), contribución en Rey, M., General Report on Migrant Culture, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 9.
- (2) (1988), Final report of European Youth Peace Seminar, Estrasburgo: Consejo de Europa, B18.
- (3) Blackledge, R. (1982), Reflections and Observations on CDCC Project Preparation for Life, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 23.
- (4) (1990), Family Change and Future Policy, Londres: Family Policy Studies Centre.
- (5) Ver Williams Michael (1986), «The World in the European classroom» Haikko Symposium, Estrasburgo: Consejo de Europa, pp. 3-5.
- (6) Doebrick, P. (1989), «Trends in Education» en Understanding and Working with European Systems, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 6.
- (7) Newman, Simon (1989), «A European view of education systems» en Understanding and Working with European Systems, p. 8.
- (8) Ibid.
- (9) Ver Slater, J. (1990), Report on UK European Awareness Pilot Project, Londres: Central Bureau for Exchange Visits, p. 13.
- (10) Resolución sobre Europa en el Aula, 8 de junio de 1978.
- (11) Slater, Report on UK European Awareness, p. 7.
- (12) (1992), Papers on International Secondary Education, Estrasburgo: Consejo de Europa.
- (13) Fitz-Gibbon, F. (1989), Towards the Self-Enablement of Schools, Kirkby: Ruffwood School.
- (14) NUT (s.d) «Democracy in Schools» en Lister, I. (1989), Teaching and Learning about Human Rights, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 17.
- (15) Cotsapas, P., contribución en Rey, General Report on Migrant Culture, p. 25.
- (16) Strakey, Hugh (1984), Report on Human Rights Education, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 17.
- (17) Ibid.
- (18) Ver Salter, M., Languages for Communication, Londres: CILT, p. 8.
- (19) Zöllner, C. (1982), «Social education for teenagers» en Strakey, H., Report on Social Education for Teenagers, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 33.
- (20) (1988), Report on problems in Education and Training, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 8.
- (21) Peacock, D. (1982), Report on Europe: Aims, Approaches and Problems, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 43.
- (22) Zöllner, «Social education for teenagers», p. 32.
- (23) Roy, Alain (1989), Final Report Youth Event for 40th Anniversary of the Council of Europe, Estrasburgo: Consejo de Europa, p. 3.
- (24) Ibid.

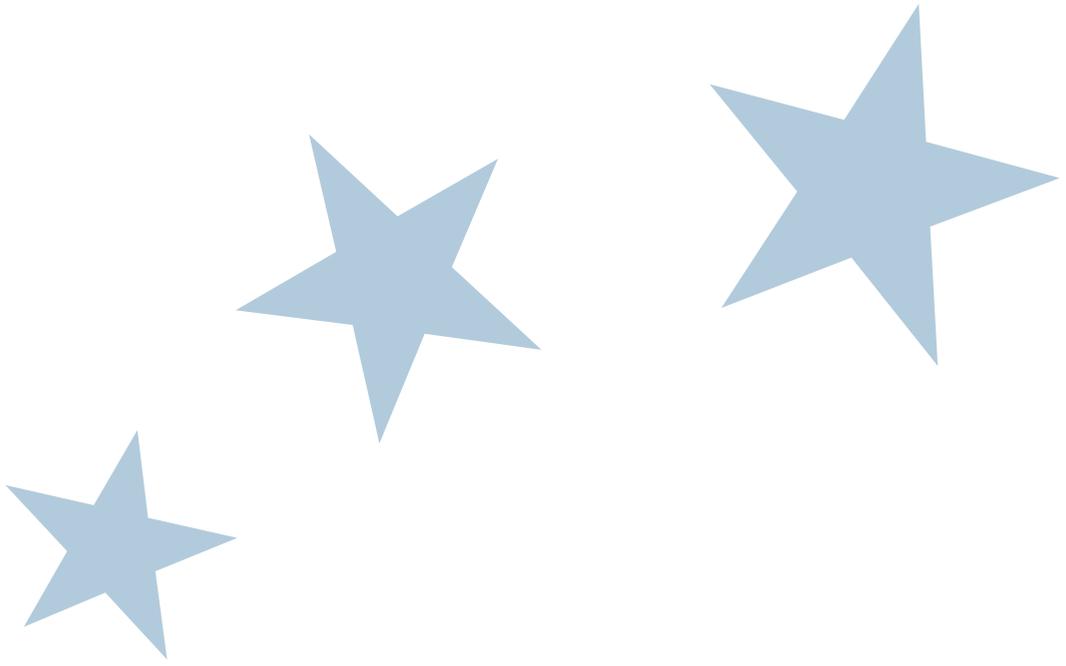


APÉNDICES



**Apéndice 1: RECOMENDACIONES Y RESOLUCIONES
OFICIALES**

Apéndice 2: AGENCIAS NACIONALES



Apéndice 1

RECOMENDACIONES Y RESOLUCIONES OFICIALES





RECOMENDACIÓN N° R (83) 4
DEL COMITÉ DE MINISTROS DE ESTADOS MIEMBROS EN RELACIÓN A LA PROMOCIÓN DE
UNA SENSIBILIZACIÓN SOBRE EUROPA EN LA ESCUELA SECUNDARIA
(Adoptada por el Comité de Ministros el 18 de abril de 1983 en la reunión 358ª de Vice Ministros)

El Comité de Ministros, según los términos del Artículo 15.b de los Estatutos del Consejo de Europa:

Considerando la Convención Cultural Europea (1954) que subraya la necesidad de una educación para el entendimiento europeo;

Recordando su Resolución (64) 11 sobre «Educación cívica y entendimiento»;

Considerando los resultados de la investigación del proyecto N° 1 del Consejo de Cooperación Cultural sobre la educación secundaria «Preparación para la vida» (1978-82);

Considerando el segundo plan a medio plazo del Consejo de Europa (1981-86) y, en particular:

- 1) Objetivo 10.1 - la promoción de una sensibilización sobre la identidad cultural de Europa en toda su diversidad y el reconocimiento de las posibilidades de diálogo y de comprensión mutua con otras zonas del mundo.
- 2) Objetivo 11.3 - la mejora en la contribución de los sistemas de educación nacionales a la sensibilidad del público con relación a Europa y la promoción de la comunicación y la cooperación entre la población europea.

Tomando nota de la Resolución sobre la educación para el entendimiento internacional, la cooperación y la paz y la educación en derechos humanos y libertades fundamentales adoptada por la Conferencia General de la UNESCO en su 18ª sesión (París, 19 de noviembre de 1974).

Recomienda a los gobiernos de los Estados miembros:

- 1) Tomar en cuenta, en la ejecución de sus políticas de educación secundaria, los principios establecidos en el Apéndice a esta recomendación, o llamar la atención de las autoridades competentes sobre este punto.
- 2) Asegurar que esta recomendación se distribuya tan ampliamente como sea posible entre las personas y organismos involucrados en la promoción de la sensibilización sobre Europa entre el alumnado y el profesorado.

Apéndice a la Recomendación N° R (83) 4

Principios para guiar a quienes elaboran programas educativos para la promoción de la sensibilización sobre Europa en la escuela secundaria.

1. Objetivos

- 1.1. Los programas estarán determinados por las necesidades e intereses de cada escuela.
- 1.2. Tendrán en común la promoción del respeto hacia, y solidaridad con, otros pueblos y la creación de una identidad como ciudadanos y ciudadanas de Europa y del mundo.

1.3. La juventud debe adquirir: la voluntad y capacidad para defender la democracia, los derechos humanos y las libertades fundamentales; la capacidad de desenvolverse en un mundo interdependiente; una comprensión de su patrimonio cultural común; y un conocimiento de las instituciones que trabajan por la cooperación europea.

2. Enfoques

Se puede enseñar sobre Europa mediante asignaturas separadas o cursos interdisciplinares. Las escuelas deben construir sobre lo que se ha aprendido en fases anteriores de escolarización y asegurar que lo que se enseña sobre Europa tiene un nivel de consecuencia. Se puede evitar la fragmentación mediante la coordinación entre materias.

3. Contenidos

Las escuelas secundarias deben transmitir al alumnado una comprensión clara de la democracia, los derechos humanos y las libertades fundamentales; la tolerancia y el pluralismo; la interdependencia y la cooperación; la unidad y la diversidad humana y cultural; el conflicto y el cambio.

Estos conceptos se ilustran mejor con temas que demuestren la verdadera necesidad del entendimiento internacional y la cooperación, tales como: la prevención de la guerra y la resolución pacífica de conflictos, la conservación del patrimonio cultural europeo, el impacto de las migraciones, la conservación del equilibrio ecológico, y las relaciones con los países en vías de desarrollo.

Lenguas Modernas, Historia, Geografía y Estudios Sociales pueden aportar mucho a la educación sobre Europa, pero no debe olvidarse la contribución de las Ciencias, las Artes y la Música.

4. Métodos

4.1. La diversidad de los sistemas escolares en los estados miembros hace que, inevitablemente, las prácticas en las aulas sean diferentes. No obstante, al poner en práctica programas diseñados para aumentar los conocimientos sobre Europa, muchos profesores coincidirán en:

- 1) Utilizar metodologías activas, de investigación y basadas en los descubrimientos; utilizar proyectos que requieran una investigación personal y encuestas; explotar los vínculos locales y nacionales con otros países.
- 2) Ofrecer a los jóvenes la oportunidad de participar activamente, tomar decisiones y adquirir responsabilidades dentro de la comunidad escolar, a fin de prepararlos para la vida en una sociedad democrática y libre.
- 3) Animar a los alumnos a participar en actividades extraescolares en un ámbito internacional, como el concurso del Día de las Escuelas Europeas, los Clubes de la UNESCO y el Proyecto de Escuelas Asociadas a la UNESCO, la creación de clubes europeos en las escuelas, intercambios escolares, visitas a instituciones europeas y actos relacionados con el hermanamiento de ciudades.
- 4) Animar a los alumnos a informarse y mantener un interés crítico sobre la cobertura de los acontecimientos internacionales por los medios de comunicación.
- 5) Utilizar recursos básicos y materiales de otros países y de organizaciones internacionales, tanto intergubernamentales como no-gubernamentales.

4.2. Debido a que la sociedad europea se vuelve más multicultural, las escuelas deberían involucrar de forma activa a gente de otras culturas en el proceso de aprendizaje, siempre que sea posible. Esto ayudaría a los alumnos a desarrollar actitudes verdaderamente tolerantes y a darse cuenta de que (a pesar de las diferen-

cias de color, credo y costumbres) todos comparten una dignidad básica común y unas necesidades básicas comunes.

5. Formación de los profesores

El éxito de los programas para desarrollar un conocimiento de Europa en las escuelas de formación secundaria depende, en gran medida, de los conocimientos, habilidades y aptitudes de quienes lo imparten. Por lo tanto, es fundamental que los educadores sigan los cursos adecuados antes de empezar a ejercer y durante el ejercicio de su labor. No sólo los profesores sino también los responsables de administración, inspectores, asesores y directores de escuelas. Además, se debería animar a los profesores y otros educadores a aprovechar las oportunidades de estudio en, e intercambio con, otros países de Europa.

6. Control y Evaluación

Para evitar hacer esfuerzos en vano y aprovechar al máximo los recursos, se deberían controlar y evaluar cuidadosamente los programas de fomento del conocimiento de Europa en las escuelas de enseñanza secundaria de los estados miembros. Esto determinaría en que medida:

- 1) Se están alcanzando los objetivos de los programas.
- 2) Se están satisfaciendo los intereses y necesidades de los alumnos.

Una evaluación de este tipo también podría ayudar a compartir experiencias entre los estados miembros y a identificar las buenas prácticas.

**CONSEJO DE EUROPA
COMITÉ DE MINISTROS**

**RECOMENDACIÓN N° R (82) 18
DEL COMITÉ DE MINISTROS A LOS ESTADOS MIEMBROS SOBRE LAS LENGUAS MODERNAS**

(Adoptada por el Comité de Ministros el 24 de septiembre de 1982 en la 350ª reunión de los Delegados de los Ministros)

El Comité de Ministros, bajo los términos del Artículo 15.b del *Estatuto del Consejo de Europa*,

Considerando que el objetivo del Consejo de Europa es lograr una mayor unidad entre sus miembros y que este objetivo se puede perseguir, particularmente, mediante la adopción de una acción común en el ámbito cultural;

Teniendo en cuenta la Convención Cultural Europea firmada en París el 19 de diciembre de 1954;

Vista la Resolución (69) 2 del 25 de enero de 1969 sobre el programa europeo de enseñanza intensiva de las lenguas modernas;

Recordando la Recomendación 814 (1977) de la Asamblea sobre las lenguas modernas en Europa;

Tomando nota del informe “Modern languages: 1971-81” elaborado por el Grupo de Proyecto N° 4 del Consejo para la Cooperación Cultural;

Recordando el trabajo de la Conferencia titulado “Across the threshold towards multilingual Europe – Vivre le multilinguisme européen”, organizado por el Consejo de Europa en Estrasburgo del 23 al 26 de febrero de 1982;

Considerando que el rico patrimonio de las diversas lenguas y culturas de Europa es un recurso común que debemos proteger y desarrollar, y que se requiere un importante esfuerzo docente para que esa diversidad deje de ser un obstáculo en la comunicación y pase a ser una fuente de enriquecimiento y entendimiento mutuo;

Considerando que sólo con un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas se podrá facilitar la comunicación y los intercambios entre europeos de diferentes lenguas maternas y, por tanto, fomentar la movilidad europea, el entendimiento mutuo y la cooperación, y acabar con los prejuicios y la discriminación;

Considerando que los estados miembros, al adoptar o desarrollar políticas nacionales referentes al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas, pueden alcanzar una mayor preparación en el ámbito europeo, gracias a disposiciones orientadas a la cooperación continua y la coordinación de las políticas.

Recomienda a los gobiernos de los estados miembros, en el marco de sus políticas y sistemas nacionales de educación, y de las políticas nacionales de desarrollo cultural, que apliquen por todos los medios posibles y dentro de los límites de los recursos disponibles, las medidas enunciadas en el apéndice de la presente recomendación;

Solicita a los gobiernos de los estados miembros que comuniquen esta recomendación así como el documento de referencia que lo cimienta, (1) mediante los procedimientos nacionales adecuados, a los organismos públicos y privados de sus países.

(1) Informe “Modern languages: 1971-81”.

Apéndice de la Recomendación N° R (82) 18**Medidas que los estados deben aplicar con referencia al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas modernas***A. Medidas generales*

1. Garantizar, en la medida de lo posible, que todos los sectores de sus poblaciones dispongan efectivamente de los medios necesarios para adquirir el conocimiento de las lenguas de otros países miembros (o de otras comunidades de su país) y la capacidad de utilizar esos idiomas para poder satisfacer las necesidades de comunicación, en especial:
 - 1.1. para enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana en otro país, y ayudar a los extranjeros que residan en su país a hacer lo mismo;
 - 1.2. para intercambiar información e ideas con jóvenes y adultos que hablen otro idioma y para expresar lo que piensan y sienten por ellos;
 - 1.3. entender mejor el estilo de vida y la manera de pensar de otras personas y su patrimonio cultural.
2. Potenciar, fomentar y respaldar los esfuerzos de los profesores y alumnos a todos los niveles para que apliquen, según su propia situación, los principios de los sistemas de aprendizaje de idiomas (tal y como se definen progresivamente en el programa de «Lenguas modernas» del Consejo e Europa):
 - 2.1. Basando la enseñanza y el aprendizaje en las necesidades, motivaciones, características y recursos de los alumnos;
 - 2.2. Definiendo, con la mayor precisión posible, objetivos válidos y realistas;
 - 2.3. Desarrollando los métodos y materiales adecuados;
 - 2.4. Desarrollando formularios e instrumentos de evaluación adecuados para los programas de aprendizaje.
3. Fomentar programas de investigación y desarrollo que ayuden a introducir, a todos los niveles educativos, los mejores métodos y materiales para que distintos tipos de clases y estudiantes puedan adquirir las competencias de comunicación adecuadas según sus necesidades.

B. Aprendizaje de idiomas en las escuelas

4. Fomentar la enseñanza de, al menos, un idioma europeo que no sea el nacional o el idioma vehicular de la zona a alumnos de diez años o que empiecen la educación secundaria (o antes, según la situación nacional o local) dedicando el tiempo necesario y de forma que, al final del periodo de estudios obligatorio, puedan, con los límites que establezca su propia habilidad, utilizar eficazmente el idioma para comunicarse con otros oradores del mismo idioma, tanto para las situaciones de la vida cotidiana como para establecer relaciones sociales y personales, basándose en el entendimiento mutuo y el respeto de la identidad cultural de los demás.
5. Adoptar disposiciones para la diversificación del estudio de idiomas en las escuelas:
 - 5.1. permitiendo a los alumnos, siempre que sea posible, estudiar más de una lengua moderna europea, o de otro lugar;
 - 5.2. garantizando la disponibilidad, según las circunstancias locales, de los medios para aprender una gama de idiomas tan amplia como sea posible.
6. Fomentar contactos internacionales de alumnos y clases por medio de intercambios, visitas de estudio al extranjero y otros medios.

C. *Aprendizaje de idiomas en los cursos superiores de la enseñanza secundaria, la enseñanza superior, la formación continua y la formación de adultos.*

7. Animar a las instituciones docentes a que proporcionen medios para proseguir el aprendizaje del idioma en los cursos superiores de la enseñanza secundaria, la enseñanza superior y la formación de adultos, según su ámbito de trabajo o estudio, para facilitar la movilidad profesional internacional y la cooperación a todos los niveles.
8. Garantizar la disponibilidad de los recursos adecuados para que los alumnos que hayan finalizado su formación a tiempo completo puedan profundizar sus conocimientos de idiomas según sus necesidades y motivaciones profesionales, sociales y personales.
9. Adoptar las medidas necesarias para que los adultos que, hasta la fecha, no hayan tenido ninguna, o casi ninguna, posibilidad de aprender una lengua moderna puedan adquirir las habilidades necesarias para comunicarse en una lengua moderna.

D. *Aprendizaje de un idioma por los inmigrantes y sus familias*

10. Fomentar la disposición de los medios adecuados para que los trabajadores inmigrantes y sus familias puedan:
 - 10.1. Adquirir los conocimientos necesarios del idioma de la comunidad a la que emigran para poder participar en la vida laboral, política y social de esa comunidad y, especialmente para que los hijos de los inmigrantes puedan adquirir una buena educación y prepararse para pasar de la educación a tiempo completo al trabajo;
 - 10.2. Desarrollar sus lenguas maternas como instrumentos educativos y culturales para mantener y mejorar su vínculo con sus países de origen.
11. Fomentar la introducción y el desarrollo de programas de formación iniciales y avanzados adecuados para los profesores que enseñan idiomas a inmigrantes, con la obtención de títulos oficiales.
12. Participar en el desarrollo de programas de idiomas que incluyan la cooperación entre autoridades y otros organismos representantes de la comunidad a la que han emigrado, la comunidad de inmigrantes y el país de origen, especialmente para la elaboración de material de enseñanza, la formación de los profesores y el desarrollo de la lengua materna.

E. *Formación inicial y avanzada para profesores*

13. Fomentar el desarrollo y la introducción de métodos para la formación inicial y avanzada de profesores de lenguas modernas para que puedan desarrollar las aptitudes, conocimientos, habilidades y técnicas necesarios para enseñar eficazmente idiomas con fines comunicativos, por ejemplo:
 - 13.1. estudiando en qué medida el modelo de estudios de lenguas modernas en la educación superior proporciona una preparación adecuada para los futuros profesores de idiomas;
 - 13.2. proporcionando medios, a través de acuerdos bilaterales y multilaterales para que todos los futuros profesores pasen un periodo considerable de su curso en un país donde se hable como lengua materna el idioma que vayan a enseñar;
 - 13.3. contribuyendo a un programa intensivo de formación de profesores que ejercen, incluyendo cursos de capacitación organizados internacionalmente y con personal internacional para los profesores de idiomas, y facilitando la participación de los profesores activos en estos cursos;

- 13.4. potenciando las estancias de los profesores activos en los países cuyos idiomas enseñan, con regularidad.

F. *Cooperación internacional*

14. Fomentar la colaboración nacional e internacional de las instituciones gubernamentales y no-gubernamentales comprometidas con el desarrollo de métodos de enseñanza y evaluación en el ámbito del aprendizaje de las lenguas modernas y con la producción y el uso de materiales, incluidas las instituciones comprometidas con la producción y el uso de material multimedia.
15. Intentar, por todos los medios adecuados, tener en cuenta su situación personal, las radios y televisiones deberían cooperar con las de otros estados miembros en la planificación, producción y explotación de programas de aprendizaje de lenguas modernas y documentales sobre la vida, la sociedad y la cultura de los países donde se habla el idioma impartido.
16. Estudiar medios de cooperación internacional para controlar la calidad de los materiales y cursos de enseñanza del idioma.
17. Tomar las medidas necesarias para crear un sistema europeo eficaz de intercambio de información que cubra todos los aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación de los idiomas, y aprovechar al máximo la tecnología de la información avanzada.
18. Garantizar, en la medida de lo posible, que los programas que apliquen las medidas enunciadas en los diferentes apartados de esta recomendación sean comunicados al Consejo para la Cooperación Cultural, y que los programas subvencionados por los gobiernos contengan, si es posible, disposiciones para la consulta y cooperación entre las agencias afectadas y sus homólogas en otros países miembros.

RESOLUCIÓN
DEL CONSEJO Y DE LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN REUNIDOS EN CONSEJO
SOBRE LA DIMENSIÓN EUROPEA EN LA ENSEÑANZA
DEL 24 DE MAYO DE 1988
(88/C 177/02)

EL CONSEJO Y LOS MINISTROS DE EDUCACIÓN REUNIDOS EN CONSEJO,

Refiriéndose a sus conclusiones del 27 de septiembre de 1985;

Reafirmando su voluntad de reforzar la dimensión europea en la educación, de conformidad con la «Declaración solemne sobre la Unión Europea» de Stuttgart (junio de 1983), con las conclusiones del Consejo Europeo de Fontainebleau (junio de 1984) y con el informe «Europa de los Ciudadanos» adoptado con ocasión del Consejo Europeo de Milán (junio de 1985);

Considerando que el aprovechamiento de la dimensión europea en la enseñanza como un elemento que contribuye al desarrollo de la Comunidad y a la realización del objetivo de crear un mercado interno unificado para el año 1992;

Tomando nota de la Resolución del Parlamento adoptada el 20 de noviembre de 1987;

Tomando nota del informe del Comité de Educación;

Haciendo hincapié en la conexión existente entre una mayor presencia en la educación de la dimensión europea y el conjunto de las actividades emprendidas con arreglo: al programa de acción en materia de educación (9 de febrero de 1976); al programa de proyectos piloto para la mejora del paso de la escuela a la vida activa y a los programas ERASMUS, COMETT y Juventud por Europa (YES);

Destacando la especial importancia que reviste, para la comprensión entre los europeos, el aprendizaje de idiomas de otros Estados miembros y los intercambios entre los jóvenes,

ADOPTAN LA PRESENTE RESOLUCIÓN:

I. OBJETIVOS. El propósito de la presente Resolución es reforzar la dimensión europea en la enseñanza mediante la ejecución de una serie de medidas concertadas para el período 1988-1992; dichas medidas deberían contribuir a:

- fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, y de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos (Declaración de Copenhague, abril de 1978);
- preparar a los jóvenes para su participación en el desarrollo económico y social de la Comunidad y realizar avances tangibles en la realización de la Unión Europea, tal como se establece en el Acta Única Europea;
- hacerles tomar conciencia de las ventajas que ésta supone, pero también de los desafíos que entraña, al abrirles un espacio económico y social más amplio;
- mejorar sus conocimientos de la Comunidad y sus Estados miembros en sus aspectos histórico, cultural, económico y social, así como inculcarles el significado de la cooperación de los Estados miembros de la Comunidad Europea con otros países de Europa y del mundo.

II. ACCIÓN. Con arreglo a la Decisión del Consejo Europeo sobre la Europa de los Ciudadanos, se debería dar un nuevo impulso a dichos objetivos, lo que supone el fortalecimiento de medidas, tanto por parte de los Estados miembros como por parte de la Comunidad.

A) Por parte de los Estados miembros. Dentro de los límites de sus políticas y estructuras educativas específicas, los Estados miembros pondrán el mayor empeño en tomar las medidas siguientes:

1. Incorporación de la Dimensión Europea en los sistemas educativos

- Establecer en un documento su política actual para la incorporación de la dimensión europea en la enseñanza, así como para que las escuelas y demás centros de enseñanza puedan disponer de dicho documento.
- Alentar a los organismos competentes en todos los sectores de la enseñanza a apoyar los proyectos y medidas encaminados a reforzar la dimensión europea en la enseñanza.

2. Programas escolares y enseñanza

- Incluir específicamente la dimensión europea en sus programas escolares en todas las asignaturas pertinentes, por ejemplo en la literatura, los idiomas, la historia, la geografía, las ciencias sociales, la economía y las artes.

3. Material pedagógico

- Adoptar las medidas oportunas con el fin de que el material pedagógico tenga en cuenta el objetivo común de fomentar la dimensión europea.

4. Formación de los profesores

- Dar más énfasis a la dimensión europea en la formación inicial y permanente de los profesores.
- Pueden contribuir a alcanzar dicho objetivo: la dotación de material pedagógico adecuado; el acceso a la documentación relativa a la Comunidad y a sus políticas; la facilitación de informaciones básicas sobre los sistemas educativos de los demás Estados miembros; la cooperación con centros de formación del profesorado de otros Estados miembros, desarrollando, en particular, programas comunes que instituyan la movilidad de estudiantes y profesores; el establecimiento, en el marco de la formación permanente, de actividades específicas, con vistas a sensibilizar a los docentes en activo sobre la dimensión europea en la educación y darles la oportunidad de mantenerse al día sobre las actividades de la Comunidad; la apertura a algunos profesores procedentes de otros Estados miembros, de determinadas actividades de formación permanente, lo que constituiría una expresión concreta de la pertenencia europea y un importante medio para favorecer el proceso de integración.

5. Promoción de medidas encaminadas a estimular los contactos entre alumnos y profesores de los distintos países

- Estimular a todos los niveles los contactos y encuentros más allá de las fronteras entre alumnos y profesores de los distintos Estados miembros con vistas a proporcionarles experiencia directa sobre la integración europea y las realidades de la vida en otros países europeos; utilizar dichos contactos y reuniones tanto con el fin de mejorar su competencia lingüística, como para acrecentar su información y experiencia sobre temas culturales, científicos y técnicos; de esta forma, dichas iniciativas deberían abarcar al mayor número posible de jóvenes y profesores; alentar a los padres y a las organizaciones de padres a que participen en la organización de contactos, intercambios y estancias; proporcionar información y consejos a las escuelas, profesores y alumnos interesados en contactos, intercambios y estancias en el extranjero, así como ayudarles a realizar contactos e intercambios; estudiar las condi-

ciones de las estancias de larga duración en el extranjero de los alumnos así como fomentar dichas estancias en el extranjero.

6. Medidas complementarias

- Dar un nuevo estímulo, con miras a 1992, al fortalecimiento de la imagen de Europa en la enseñanza, con arreglo al Informe sobre la Europa de los Ciudadanos, mediante la organización de acontecimientos especiales; a este respecto, parecerían adecuados los siguientes:
 - coloquios y seminarios sobre las formas efectivas de introducir una dimensión europea en la educación, así como sobre el uso y la preparación del material didáctico adaptado a los distintos niveles de enseñanza;
 - la promoción de iniciativas escolares y actividades al margen del plan de estudios, tales como el hermanamiento de escuelas y la creación de «Clubes Europeos» que abran nuevos caminos al fortalecimiento de la dimensión europea;
 - la participación de las escuelas en las actividades organizadas como parte del Día de Europa (9 de mayo);
 - la participación de las escuelas en los concursos de escuelas europeas, y el fomento de la cooperación entre los concursos en los ámbitos lingüístico, artístico, científico o técnico que se organicen en cada Estado miembro;
 - el incremento de la cooperación entre Estados miembros en el área de los deportes en la escuela.

B) A escala de la Comunidad Europea. Para apoyar las acciones de los Estados miembros y conseguir una colaboración efectiva en este sector, se invita a la Comisión, asistida por el Grupo de trabajo mencionado en el apartado 19, a:

1. Intercambio de información

- Fomentar un intercambio de información sobre conceptos y medidas en los distintos Estados miembros, con lo cual garantizará que los resultados de las experiencias adquiridas se conozcan en todos los Estados miembros.

2. Material pedagógico

- Preparar una documentación básica sobre la Comunidad (sus instituciones, objetivos y tareas actuales) para las escuelas y el personal docente;
- Facilitar el intercambio, por disciplinas o grupos de disciplinas de informaciones sobre el material pedagógico destinado a reforzar la dimensión europea en la enseñanza;
- Llevar a cabo análisis comparativos de la sustancia y de nuevas formas de tratamiento del material pedagógico;
- Sensibilizar a los autores y a los editores de material pedagógico acerca de la necesidad de incluir una dimensión europea en el mismo.

3. Formación de los profesores

- Utilizar el programa de estancias de estudio para especialistas en educación (Programa ARION) con el fin de introducir la dimensión europea en la educación;
- Utilizar las posibilidades que ofrece el programa ERASMUS para proporcionar, durante su formación, experiencia de un país extranjero a los estudiantes que se estén formando para ser profesores, así como para intensificar la cooperación entre centros de formación y entre profesores;
- Apoyar la cooperación de organismos de formación inicial y avanzada de profesores de varios Estados miembros en el desarrollo de material didáctico que fomente la dimensión europea en la enseñanza;

- Organizar anualmente durante el período 1989-1992 una Universidad Europea de Verano para los docentes, con el fin de que puedan intercambiar la experiencia adquirida y se determinen nuevas vías para mejorar la introducción de la dimensión europea en la formación del profesorado.

4. Acciones específicas complementarias

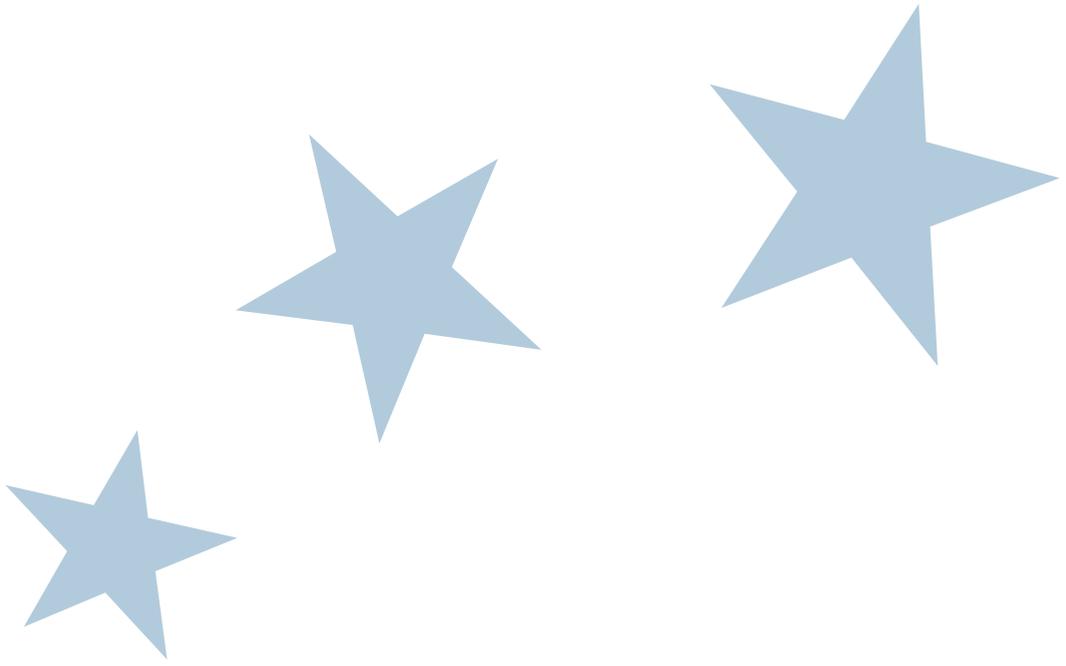
- Estimular la cooperación y el intercambio de puntos de vista entre los organismos nacionales responsables de fomentar los intercambios de estudiantes y profesores.
- Fomentar la participación de las organizaciones no gubernamentales en la introducción de la dimensión europea en la enseñanza.
- Estudiar las posibilidades de reforzar la dimensión europea en la enseñanza mediante el uso de medios audiovisuales a escala europea.
- Favorecer la cooperación entre institutos o centros de investigación en materia educativa de los distintos Estados miembros que actúen en favor de la introducción de la dimensión europea en la educación, teniendo en cuenta la contribución potencial del Instituto Universitario Europeo (Florencia), el Colegio de Europa (Brujas), el Instituto Europeo de Administración Pública (Maastricht) y las Escuelas Europeas.
- Estudiar la forma de utilizar mejor el deporte en la escuela para el contacto europeo y el entendimiento mutuo, así como las condiciones para poder establecer unos juegos europeos escolares.

5. Grupo de Trabajo

- En la ejecución de dichas tareas, y con objeto de lograr una colaboración efectiva en dicho terreno, la Comisión estará asistida por un grupo de trabajo compuesto por representantes de los Estados miembros con responsabilidades de coordinación en cuestiones de dimensión europea, nombrados por la Comisión a propuesta del Estado miembro de que se trate.

III. INFORME SOBRE LAS MEDIDAS ADOPTADAS. Invitan al Comité de Educación a que presente un primer informe antes del 30 de junio de 1991 sobre el desarrollo de las acciones emprendidas a nivel de los Estados miembros y de la Comunidad para reforzar la dimensión europea en la enseñanza.

IV. FINANCIACIÓN. La financiación por parte de la Comunidad de las acciones a las que se refiere el punto II B así como la cuantía de ésta se decidirán conforme a las normas y procedimientos de la Comunidad.



Apéndice 2

AGENCIAS NACIONALES





ALEMANIA

ERASMUS

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)
Kennedyallee 50
D-53175 Bonn
Tel : (49) 228 882.277
Fax : (49) 228 882.551
E-mail : Erasmus@daad.de
Internet :
<http://eu.daad.de/sokrates/programminhalte/main.html>

COMENIUS, LINGUA (Schulbereich), ARION
Pädagogischer Austauschdienst der Kultusministerkonferenz (PAD)

Lennéstr. 6
D-53113 Bonn
Tel : (49) 228 501.298/256
Fax : (49) 228 501.420/259
E-mail : pad.comenius@kmk.org
Internet : <http://www.kmk.org/pad/sokrates2/>

COMENIUS (sprachbezogene Aktivitäten ausser an Schulen und an Lehrerbildungseinrichtungen);
GRUNDTVIG 3 (Mobilität)
Hervorgegangen aus Carl Duisberg Gesellschaft e. V. und Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung
Weyerstr. 79-83
D-50676 KÖLN
Tel: (49-221) 209.8292
Fax: (49-221) 209.8114
E-mail : claudia.laubenstein@inwent.org
Internet : <http://www.europa.inwent.org>

GRUNDTVIG 1 (Projekte), 2 (Lernpartnerschaften) and 4 (Netzwerke) ; LINGUA (ausser an Schulen : siehe PAD oben); MINERVA ; alle sonstigen Aktionen
Bildung für Europa
Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung
Friedrich-Ebert-Allee 38
53113 Bonn
Tel : (49) 228 107.1608
Fax : (49) 228 107.2964
E-mail : Sokrates@bibb.de
Internet : <http://www.na-bibb.de>

EURYDICE

Eurydice - Informationsstelle des Bundes beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
Heinemannstrasse 2
D-53175 Bonn
Persona de contacto: Christian Stertz
Tel.: 49-228-55.22.86
Fax: 49-228-57.36.03
E-mail: Christian.Stertz@BMBF.BUND400.DE
Länder
Eurydice - Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
D-53113 Bonn
Persona de contacto: Gerdi Jonen
Tel.: 49-228-50.12.70
Fax: 49-228-50.12.29
E-Mail: eurydice@kmk.org

AUSTRIA

Sokrates Nationalagentur
Schreyvogelgasse 2
A-1010 Wien
Tel : (43) 1 534.08.17
Fax : (43) 1 534.08.20
E-mail : office@sokrates.at
Internet : <http://www.sokrates.at>
WAP: wap.sokrates.at

EURYDICE

Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten
Österreichische EURYDICE-Informationstelle
Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
A-1014 Wien
Persona de contacto: Elfriede Tajalli
Tel.: 43-1-531.20.47.07
Fax: 43-1-531.20.99.47
E-Mail: elfriede.tajalli@bmuk.gv.at

BÉLGICA (*Vlaamse Gemeenschap*)

Vlaams SOCRATES-Agentschap
H. Consciencegebouw 5C10
Koning Albert II - laan 15
B-1210 Brussel
Tel : (32) 2 553.95.83
Fax : (32) 2 553.95.65
E-mail : renilde.reynders@ond.vlaanderen.be

EURYDICE

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
E. Jacquainlaan, 165
B-1210 Brussel
Head of Unit : Katekijne Janssens
Persona de contacto: Iris Cannaerts
Tel.: 32-2-553.95.74
Fax: 32-2-553.95.65
E-Mail: iris.cannaerts@ond.vlaanderen.be

BÉLGICA (*Communauté française*)

Toutes actions SOCRATES sauf Erasmus
Ministère de la Communauté française
Cellule SOCRATES
Boulevard Léopold II, 44
B-1080 Bruxelles
Tel : (32) 2 413.40.43
Fax : (32) 2 413.40.42
E-mail : socrates@cfwb.be
Internet : <http://www.cfwb.be/socrates>

ERASMUS

Agence francophone belge Erasmus
Place du Parc 20
B-7000 Mons
Tel: (32) 65 37.36.60
Fax: (32) 65 37.36.62
E-mail : agence.erasmus@umh.ac.be

EURYDICE

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté Française
Direction Générale des Rel. Internationales
Bureau 6A/002
Boulevard Léopold II, 44
Cité Administrative de l'Etat
B-1080 Bruxelles
Persona de contacto: Dominique Barthélemy
Tel.: 32-2-413.29.53
Fax: 32-2-413.29.82
E-mail: dominique.barthelemy@cfwb.be

BÉLGICA (*Deutschsprachige Gemeinschaft*)

EU-Agentur
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Hütte 79 (Bk.28)
B-4700 Eupen
Tel : (32) 87 56.82.24
Fax : (32) 87 55.77.16
E-mail : socrates@demetec.net
Internet : <http://www.dglive.be/>

EURYDICE

Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Agentur Eurydice
QUARTUM Centre
Hütte 79/Bk 28
B-4700 Eupen
Persona de contacto: Edgar Hungs
Tel.: 32-87-56.82.10/11
Fax: 32-87-55.77.16
E-mail : info.eu@demetec.net

BULGARIA

Bulgarian Socrates National Agency
Human Resource Development Centre (HRDC)
15, Graf Ignatiev St., 4th floor,
1000 Sofia, Bulgaria
Tel : (359) 2 980.13.16, 980.07.20
Fax : (359) 2 980.78.90, 971.34.57
E-mail : agency@socrates.bg

EURYDICE
Equivalence & Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education, Science and Technology
Eurydice Unit
Knjaz Dodukov blvd, 2A
BG-1000 Sofja
Persona de contacto: Rossitza Velinova
Tel.: 359-2-988.49.74
Fax: 359-2-988.06.00
E-mail: r.velinova@minedu.govrn.bg

CHIPRE

Ministry of Education and Culture
National Socrates Coordination Unit
Kimonos and Thoukidides Street
CY-1434 Lefkosia
Tel : (357) 2 800.600/649/941
Fax : (357) 2 428.268
E-mail : minedu@cytanet.com.cy
Internet : <http://www.moec.gov.cy>

EURYDICE
Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Pedagogical Institute
Latsia
P.O. Box 12720
CY - 2252 Nicosia
Persona de contacto: Gregory Makrides
Tel.: 357-2-480.491
Fax: 357-2-480.505
E-mail: makrides@cyearn.pi.ac.cy

DINAMARCA

CIRIUS
Fiolstraede 44
DK-1171 Copenhagen K
Tel: (45) 33 95 70 00
E-mail: cirius@ciriusmail.dk
Internet: <http://www.ciriusonline.dk>

EURYDICE
Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
DK-1220 København K
Persona de contacto: Lis Thomsen
Tel.: 45-33-92.52.01
Fax: 45-33-92.55.67
E-Mail: lis.thomsen@uvm.dk

ESLOVENIA

EU Programmes Agency
Ob železnici 16
SL-1000 Ljubljana
Tel : (386) 1 5864.240
Fax : (386) 1 5864.231
E-mail : Socrates@cpi.si
Internet : <http://www.cpi.si/speu>

EURYDICE
Urydice Unit
Ministry of Education and Sport
Zupanciceva, 6
SL-1000 Ljubljana
Persona de contacto: Tatjana Plevnik
Tel.: 386-1-478.53.80
Fax: 386-1-478.56.13
E-mail: tatjana.plevnik@mss.edus.si

ESPAÑA

Todas las acciones del programa Sócrates excepto Erasmus
Agencia Nacional Sócrates
Sra. Encarna Herrero Herrero
Ministerio de Educación y Cultura
Paseo del Prado, 28 - 8a planta
E-28014 Madrid
Tel : (34) 91 506.56.85
Fax : (34) 91 506.56.89
E-mail : a.socrates@educ.mec.es
Internet : <http://www.mec.es/sgpe/socrates/>

ERASMUS

Agencia Nacional Erasmus
Vicesecretaría General del Consejo de Universidades
Ciudad Universitaria s/n
E-28040 Madrid
Tel : (34) 91 453.98.42
Fax : (34) 91 453.98.85
E-mail : mariateresa.diez@cuniv.mec.es

EURYDICE

Unidad EURYDICE
Ministerio de Educación y Cultura
CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oráa, 55
E-28006 Madrid
Persona de contacto: Mercedes Muñoz-Repiso
Tel.: 34-91-745.94.00 - 745.94.02 (direct number)
Fax: 34-91-745.94.37
E-Mail: mercedes.munozrepiso@educ.mec.es

ESTONIA

Foundation Archimedes
SOCRATES Estonian National Agency
Kohtu 6
EE-10130 Tallinn
Tel : (372) 696.24.10
Fax : (372) 696.24.26
E-mail : socrates@archimedes.ee
Internet : <http://www.socrates.ee>

EURYDICE

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education
Tõnismägi, 9/11
EE-10130 Tallinn
Persona de contacto: Reet Neudorf
Tel.: (372) 628.13.33
Fax: (372) 631.12.13
E-mail: reet@hm.ee

FINLANDIA

Centre for International Mobility (CIMO)
Hakaniemenkatu 2 / Hagnäsgratan 2
(P.O. Box 343)
FIN-00531 Helsinki
Tel : (358) 9 77.47.70.33
Fax : (358) 9 77.47.70.64
E-mail : sokrates@cimo.fi
Internet : <http://www.cimo.fi>

EURYDICE

Eurydice Finland
National Board of Education
P.O. Box 380
SF-00531 Helsinki
Visits: Hakaniemenkatu 2
SF-00530 Helsinki
Persona de contacto: Matti Kyrö
Tel.: 358-9-77.47.7274
Fax: 358-9-77.47.78.69
E-Mail: eurydice@oph.fi

FRANCIA

Agence Socrates - Leonardo da Vinci
Programme Socrates
10, Place de la Bourse
F-33080 Bordeaux Cedex
Tel : (335) 56.79.44.00
Fax : (335) 56.79.44.20
E-mail : contact@socrates-leonardo.fr
Internet : <http://www.socrates-france.org>

EURYDICE
 Unité d'Eurydice
 Ministère de l'Éducation nationale
 Délégation aux Relations internationales et à la Coopération
 Centre de ressources pour l'information à l'international
 Rue de Grenelle 110
 F-75357 Paris
Persona de contacto: Thierry Damour
 Tel.: 33-1-55.55.67.66
 Fax: 33-1-55.55.74.61
 E-Mail: eurydice@education.gouv.fr

GRAN BRETAÑA

All SOCRATES Actions except Erasmus
 British Council
 Education and Training Group
 Inglaterra y Gales
 10 Spring Gardens
 London SW1A 2BN
 Tel : (44) 20 7389.41.57
 Fax : (44) 20 7389.44.26
 E-mail : socrates@britishcouncil.org
 Internet: <http://www.socrates-uk.net>

Escocia
 Third Floor, The Tun
 4 Jackson's Entry
 Holyrood Road
 UK-Edinburgh EH8 8PJ
 Tel : (44) 131.524.5700
 Fax : (44) 131.524.5701

Irlanda del Norte
 also Comenius 1 for Northern Ireland, Wales, North-West
 England, West Midlands and South-West England
 Norwich Union House
 7 Fountain Street
 UK-Belfast BT1 5EG
 Tel : (44) 28.9024.8220
 Fax : (44) 28.9023.7592

ERASMUS
 UK- Socrates Erasmus Council
 Research and Development Building
 University of Kent
 Canterbury
 UK-Kent CT2 7PD
 Tel : (44) 1227 76.27.12
 Fax : (44) 1227 76.27.13
 E-mail : erasmus@ukc.ac.uk
 Internet : <http://www.erasmus.ac.uk>

EURYDICE
 Eurydice Unit for England, Wales & Northern Ireland
 National Foundation for Educational Research
 The Mere,
 Upton Park
 Slough
 Berkshire SL1 2DQ
 United Kingdom
Persona de contacto: Gill Holt / Jenny Loose
 Tel.: +44 (0) 1753-57.41.23
 Fax: +44 (0) 1753-53.14.58
 E-Mail: eurydice@nfer.ac.uk
 Eurydice Scotland Unit
 Scottish Executive Education Department
 International Relations Branch
 Area 2-A(CP)
 Victoria Quay
 UK-Edinburgh EH6 6QQ
Persona de contacto: Douglas Ansdell
 Tel.: +44 (0) 131-244.09.14
 Fax: +44 (0) 131-244.70.01
 E-Mail: eurydice@scotland.gov.uk

GRECIA

I.K.Y.
 Directorate of Special Programmes and International
 Scholarships
 Unit for European Union Programmes
 Lyssicratous 14
 GR-10558 Athens
 Tel: (30) 10 37.26.300 / 32.36.690
 Fax: (30) 10 33.12.759 / 32.21.863
 E-mail: socrates@iky.gr
 E-mail2: erasmus@iky.gr
 Internet: <http://www.iky.gr>

EURYDICE
 Ministry of National Education
 And Religious Affairs
 Direction CEE - Section C
 Mitropoleos 15
 GR-10185 Athena
Persona de contacto: Antigoni Faragoulitaki
 Tel.: 30-1-323.74.80
 Fax: 30-1-323.74.80
 E-Mail: eurydice@ypepth.gr

HOLANDA

COMENIUS, ARION

Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs
 Nassauplein 8
 NL-1815 GM Alkmaar
 Tel : (31) 72 511.8502
 Fax : (31) 72 515.1221
 E-mail : algemeen@europeesplatform.nl
 Internet : <http://www.europeesplatform.nl>

ERASMUS

Nuffic
 Dutch National Agency for Socrates
 Postbus 29777
 NL-2502 LT Den Haag
 Tel : (31) 70 42.60.257
 Fax : (31) 70 42.60.259
 E-mail : socrates@nuffic.nl
 Internet : <http://www.socrates-programma.nl>

GRUNDTVIG, MINERVA, LINGUA

Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs,
 dependance
 Bezuidenhoutseweg 253
 NL - 2594 AM Den Haag
 Tel.: 31 70 3814448
 Fax: 31 70 3831958
 E-mail: dependance@europeesplatform.nl
 Internet: <http://www.europeesplatform.nl>

EURYDICE

Eurydice Eenheid Nederland
 Afd. Informatiediensten D073
 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
 Postbus 25000 - Europaweg 4
 NL-2700 LZ Zoetermeer
Persona de contacto: Anneke van Dorp
 Tel.: 31-79-323.35.02
 Fax: 31-79-323.48.23
 E-Mail: a.vandorp@minocw.nl

HUNGRIA

Tempus Public Foundation
 Socrates Nemzeti Iroda
 Üllői út 82, H-1082 Budapest
 Postal address:
 H-1438 Budapest 70., POB 510
 Tel : (36) 1 210.97.00 / 210.97.10
 Fax : (36) 1 210.97.01
 E-mail : socrates@tpf.hu
 Internet : <http://www.tpf.iif.hu>

EURYDICE

Ministry of Culture and Education
 Eurydice Unit
 Szalay u. 10-14
 H-1054 Budapest
Persona de contacto: Istvan Kovács
 Tel.: 36-1-302.00.36
 Fax: 36-1-269.20.65
 E-mail: istvan.kovacs@mkm.x400gw.itb.hu

IRLANDA

All SOCRATES Actions except Erasmus, Minerva and Arion
 Léargas - The Exchange Bureau
 189 Parnell Street
 IRL-Dublin 1
 Tel : (353) 1 873.14.11
 Fax : (353) 1 873.13.16
 E-mail : education@leargas.ie
 Internet : <http://www.leargas.ie/education>

ERASMUS AND MINERVA

Higher Education Authority - Erasmus
 Marine House
 Clanwilliam Court
 IRL-Dublin 2
 Tel : (353) 1 661.27.48
 Fax : (353) 1 661.04.92
 E-mail : eramus@hea.ie
 minerva@hea.ie
 Internet: <http://www.hea.ie>

ARION

Department of Education and Science
 Marlborough Street
 IRL-Dublin 1
 Tel: (353) 1 889.2018
 E-mail: mchughf@educ.irg.gov.ie

EURYDICE

Eurydice Unit
 International Section
 Department of Education and Science
 Marlborough Street
 IRL - Dublin 1
 Tel.: 353-1-889.24.34/36
 Fax: 353-1-889.23.76/7
 E-Mail: defaoitem@educ.irg.gov.ie

ISLANDIA

Office of International Education / Socrates National Agency
Neshagi 16
IS -107 Reykjavik
Tel : (354) 525.43.11
Fax : (354) 525.58.50
E-mail : General: ask@hi.is
Comenius: katei@hi.is
Erasmus 1, Minerva: oeo@hi.is
Erasmus 2: bey@hi.is
Grundtvig, Lingua: rz@hi.is
Internet : http://www.ask.hi.is

EURYDICE

Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Eurydice Unit
Sölvhólgata 4
IS-150 Reykjavik
Persona de contacto: Margret Hardardottir
Tel.: 354-560.95.66
Fax: 354-562.30.68
E-Mail: margret.hardardottir@mrn.stjr.is

ITALIA

Agenzia Socrates Italia
INDIRE
Via Nardo di Cione 22
50121 Firenze
Tel : (39) 055 2380.326/328/338/387/388/389
Fax : (39)055 2380.330/343/399
E-mail : socrates@bdp.it
socrates.finanziario@bdp.it
comenius1@bdp.it
comenius2@bdp.it
comenius3@bdp.it
arion@bdp.it
erasmus@bdp.it
grundtvig@bdp.it
minerva@bdp.it
lingua@bdp.it
jointactions@bdp.it
Internet : http://www.indire.it/socrates
Agenzia Socrates Italia
Sezione ERASMUS
Via Montagne Rocciose 60
I-00144 ROMA
tel. (39) 06 54210483
fax (39) 06 54210479
E-mail : erasmus@indire.it

EURYDICE

Unita di Eurydice
Ministero della Pubblica Istruzione
Biblioteca di Documentazione Pedagogica
Via Buonarroti 10 - Palazzo Gerini
I-50122 Firenze
Persona de contacto: Giovanni Biondi
Tel.: 39-55-238.03.05
Fax: 39-55-238.03.30
E-mail: actions@bdp.it

LIECHTENSTEIN

SOKRATES-Büro Liechtenstein
c/o Schulamt
Austrasse 79
FL-9490 Vaduz
Tel : (423) 236.67.82
Fax : (423) 236.67.71
E-mail : helmut.konrad@sa.llv.li
Internet : www.socrates.li

EURYDICE

National Unit of Eurydice
Schulamt
Herrengasse 2
FL-9490 Vaduz
Principality of Liechtenstein
Persona de contacto: Hans-Peter Walch
Tel.: (423) 236.67.58
Fax: (423) 236.67.71
E-mail: hanspeter.walch@sa.llv.li

LETONIA

Academic Programme Agency
Valnu Iela 2
LV-1050 Riga
Tel : (371) 7 223.983
Fax : (371) 7 820.171
E-mail : socrates@apa.lv
Internet : http://www.apa.lv

EURYDICE

Ministry of Education & Science
Department of Education Integration and Co-ordination of
International Assistance Programmes
Eurydice Unit
Valnu 2
LV-1050 Riga
Persona de contacto: Aija Lejas-Sausa
Tel.: (371-7) 212.923
Fax: (371-7) 213.992
E-mail: eurydice@izm.gov.lv

LITUANIA

ES Socrates programas koordinavimo paramos fondas
(EU Socrates Programme Coordination Support Foundation)
Geležinio Vilko g. 12
LT-2600 Vilnius
Tel : (370-5) 212.33.64
Fax : (370-5) 212.24.81
E-mail : socrates@socrates.lt
Internet : <http://www.socrates.lt>

EURYDICE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
LI-2691 Vilnius
Persona de contacto: Jolanta Spurgiene
Tel.: (370-2) 61.00.34
Fax: (370-2) 61.20.77
E-mail: eurydice@smm.lt

LUXEMBURGO

Toutes actions SOCRATES sauf Erasmus et Minerva
Ministère de l'Education Nationale, de la Formation
Professionnelle et des Sports
34-36 avenue de la Porte Neuve
L-2227 Luxembourg
Tel : (352) 478.52.89/478.51.90
Fax : (352) 478.51.37
Personne de contact : Karin Pundel
E-mail : karin.pundel@men.lu
Internet: <http://www.socrates.lu/index.html>

ERASMUS, MINERVA

Centre de Documentation et d'Information pour les Etudes
Supérieures
280, route de Longwy
L-1940 Luxembourg
Tel : (352) 456.464/605
Fax : (352) 454.544
E-mail : nathalie.dock@mcesr.lu

EURYDICE

Unité d'Eurydice
Centre de Psychologie et d'Orientation Scolaire
Route de Longwy 280
L-1940 Luxembourg
Persona de contacto: Raymond Harsch
Tel.: 352-45.64.64.604
Fax: 352-45.45.44
E-mail: raymond.harsch@cpos.educ.lu

MALTA

Socrates Co-ordination Committee - European Union
Programmes Unit
Room 105
Administration Building
University of Malta
Msida MSD 06
Malta
Tel : +356 3290 2204
Fax : + 356 21 323 807
E-mail : socrates@um.edu.mt

NORUEGA

Centre for International University Cooperation (SIU)
Norwegian Council for Higher Education
Box 7800
N-5020 Bergen
Tel : (47) 55 54.67.00
Fax : (47) 55 54.67.20/21
E-mail : siu@siu.no
Internet : <http://www.siu.no>

EURYDICE

Royal Norwegian Ministry of Education,
Research and Church Affairs
Eurydice Unit
Akersgaten 44
P.O. Box 8119 Dep.
N-0032 Oslo
Persona de contacto : Fred-Arne Ødegaard
Tel.: 47-22-24.74.47
Fax: 47-22-24.27.30
E-Mail: eurydice@kuf.dep.no

EURYDICE

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Al. Szucha 25
PL - 00-918 Warszawa
Persona de contacto: Anna Smoczynska
Tel.: 48-22-628.04.61 ext189
Fax: 48-22-622.37.10
E-mail: annasm@men.waw.pl

POLONIA

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Program Socrates
(Foundation for the Development of the Education System,
Socrates Programme)
ul. Mokotowska 43
PL - 00-551 Warszawa
phone: +48/ 22/ 622.34.47, 629.25.74
fax: +48/ 22/ 622.37.10
e-mail: socrates@socrates.org.pl
internet: www.socrates.org.pl

COMENIUS 1

phone: +48/ 22/ 622.37.12

COMENIUS 2

phone: +48/ 22/ 629.78.79
e-mail: tadeusz.wojciechowski@socrates.org.pl

ERASMUS

phone: +48/ 22/ 629.77.79
e-mail: erasmus@socrates.org.pl
beata.skibinska@socrates.org.pl

GRUNDTVIG, MINERVA

phone: +48/ 22/ 622.34.47, 629.25.74
e-mail: grazyna.klimowicz@socrates.org.pl

LINGUA

phone: +48/ 22/ 622.34.47, 629.25.74
e-mail: pawel.poszytek@socrates.org.pl

ARION

phone: +48/ 22/ 622.34.47, 629.25.74
e-mail: beata.osmulska@socrates.org.pl

PORTUGAL

Agência Nacional para os Programas Comunitários
Sócrates e Leonardo da Vinci
Av. D. João II
Edifício Administrativo da Parque Expo
Lote 1.07.2.1 - Piso 1 - Ala B
P-1990-096 Lisboa
Tel.: (351) 21 891 99 33/34
Fax: (351) 21 891 99 29
E-Mail : agencianacional@socleo.pt
Internet : www.socleo.pt

EURYDICE

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação,
Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
P-1350 Lisboa
Tel.: 351-21-394.92.89/97/98/96
Fax: 351-21-395.76.10
E-Mail: eurydice@dapp.min-edu.pt

REPÚBLICA CHECA

CSVs SOCRATES Office
U Lužického semináře 13
CZ-11801 Praha 1
E-mail : socrates@csvs.cz
Internet : http://www.csvs.cz/socrates

ERASMUS, COMENIUS, LINGUA

Tel : (420) 2 57.53.05.04 / 57.53.29.87
Fax : (420) 2 57.53.24.07

MINERVA

Tel : (420) 2 57.01.13.12/2 57.53.29.87
Fax : (420) 2 57.53.24.07

GRUNDTVIG, ARION, other Actions
Tel : (420) 2 57.53.43.33/ 57.53.43.73
Fax : (420) 2 57.53.18.22

EURYDICE
Eurydice Unit
Institute for Information on Education - ÚIV/IE
Senovážne namesti 26
CZ-11121 Praha 1
Persona de contacto: Stanislava Brozova
Tel.: 420-2-24.398.353
Fax: 420-2-24.398.278
E-mail: brozova@alfa.uiv.cz

EURYDICE
Eurydice Unit
SOCRATES National Agency
1 Schitu Măgureanu - 2nd floor
RO-70626 Bucuresti
Persona de contacto: Alexandru Modrescu, coordinator
Tel.: 40-1-311.35.05
Fax: 40-1-311.35.00
E-mail: alexandru.modrescu@socrates.ro
Persona de contacto : Tinca Modrescu
E-mail : Tinca.Modrescu@socrates.ro
Persona de contacto : Sorana Marin
E-mail : Sorana.Marin@socrates.ro

REPÚBLICA ESLOVACA

Slovak Academic Association for International Cooperation (SAAIC)
SOCRATES National Agency
Staré Grunty 52
SK-842 44 Bratislava
Tel : (421) 2 654.24.383 / 654.12.335
Fax : (421) 2 654.24.483
E-mail : socrates@saaic.sk
Internet : <http://www.saaic.sk/socrates>

EURYDICE
Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré Grunty 52
SK-84244 Bratislava
Persona de contacto: Marta Ivanova
Tel.: 421-7-65.42.64.95
Fax: 421-7-65.42.64.95
E-mail: ivanova@saaic.sk

SUECIA

International Programme Office for Education and Training
Box 220 07
S-104 22 Stockholm
Tel : (46) 8 453.72.00
Fax : (46) 8 453.72.01
E-mail : info@programkontoret.se
Internet : <http://www.programkontoret.se>

EURYDICE
Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
S-10333 Stockholm
Head of Unit : Bodil Bergman
Persona de contacto: Jakob Johansson
Tel.: 46-8-405.17.52
Fax: 46-8-20.32.55
E-Mail: eurydice.sweden@education.ministry.se

RUMANÍA

Agentia Nationala Socrates
Bld. Schitu Magureanu Nr. 1
Etaj 2 - Sector 5
RO-70626 Bucuresti
Tel : (40) 1 311.35.05 / 312.11.87
Fax : (40) 1 311.35.00
E-mail : agentie@socrates.ro
Internet : <http://www.socrates.ro>