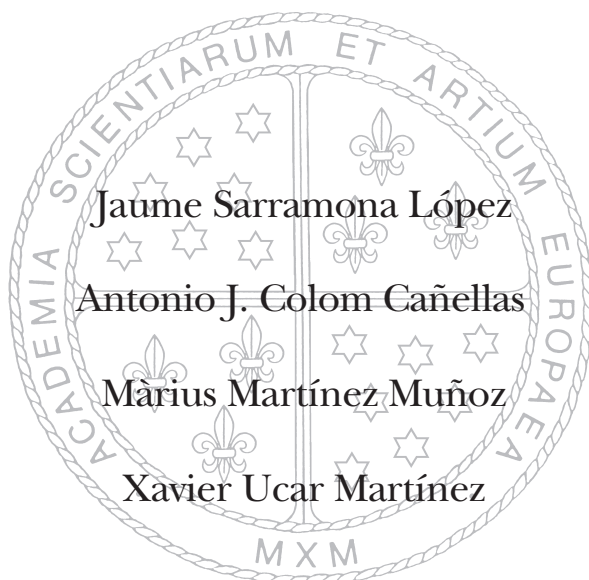


**FORMAR EUROPEOS:
ALGUNOS MODELOS DE APLICACIÓN EN ESPAÑA**

Formar Europeos: Algunos modelos de aplicación en España



**ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES
ESPAÑA**

DOCUMENTO DE TRABAJO

FORMAR EUROPEOS: ALGUNOS MODELOS DE APLICACIÓN EN ESPAÑA

EDITA:

© Academia Europea de Ciencias y Artes

ISBN: 84-609-0237-4

DEPÓSITO LEGAL: M-21.823-2004

IMPRIME: Sociedad Anónima de Fotocomposición
Talisio, 9. 28027 Madrid

Índice

PRESENTACIÓN	9
PREÁMBULO	11

NACIÓN, CIUDADANÍA EUROPEA Y EDUCACIÓN, por Jaume Sarramona López

1. LA GLOBALIZACIÓN COMO CARACTERÍSTICA DE NUESTROS TIEMPOS	15
2. ¿TIENE SENTIDO EL NACIONALISMO EN EDUCACIÓN?	16
3. HACIA UNA CONCIENCIA EUROPEA	19
4. LA CIUDADANÍA EN LA UNIÓN EUROPEA	20
5. APORTACIONES DE ESTA PUBLICACIÓN	24

DISEÑOS CURRICULARES Y CIUDADANÍA EUROPEA, por Antonio J. Colom Cañellas

0. INTRODUCCIÓN	29
1. CONSIDERACIONES PREVIAS	29
2. DISEÑO DE NUESTRO ESTUDIO	32
3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	33
4. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EUROPEA. EL PAPEL DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	59

FORMAR EUROPEOS: LA DIMENSIÓN PRÁCTICA. ESTUDIO DE DOS CASOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA, por Marius Martínez Muñoz

1. INTRODUCCIÓN	69
2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	70
3. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE TRABAJO	72
4. EL I.E.S. GUADALPÍN DE MARBELLA	73
5. I.E.S. VILA DE GRÀCIA DE BARCELONA	82
6. CONCLUSIONES	91
7. REFERENCIAS DOCUMENTALES	94
8. ANEXOS	95

LA CIUDADANÍA EUROPEA EN EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS EN CATALUÑA: ANÁLISIS DE «BUENAS PRÁCTICAS», por Xavier Ucar Martínez

0. INTRODUCCIÓN	101
1. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	102
2. LA EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS Y LA CIUDADANÍA EUROPEA	103
3. BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS SOBRE CIUDADANÍA EUROPEA	110

4. CONCLUSIONES: ¿QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS SOBRE CIUDADANÍA EUROPEA?	115
5. ESTUDIO DE CASOS: ACEFIR UNA TRAYECTORIA DE BUENAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS SOBRE CIUDADANÍA EUROPEA	116
6. PROPUESTAS PARA IMPULSAR BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS SOBRE CIUDADANÍA EUROPEA	121
7. BIBLIOGRAFÍA CITADA Y DE CONSULTA	124
8. ANEXOS	126

Presentación

El objetivo que se pretende al realizar la Investigación «*Formar europeos: algunos modelos de aplicación en España*» es conocer cuáles son los elementos constitutivos y los rasgos que mejor podrían definir la ciudadanía europea, y cómo contribuir a su consecución desde la educación formal y no formal.

La realización por la Academia de esta Investigación obedece a la convicción de que es necesario trabajar con decisión en este ámbito, conscientes de que una construcción estable y profunda de Europa no será viable sin la existencia de «ciudadanos europeos» dispuestos a asumirla, defenderla y perfeccionarla.

Este trabajo, que constituye la Segunda Fase del Proyecto «*Formar europeos*», completa el realizado con la elaboración de ponencias sobre el tema, y su debate posterior en el Simposio Internacional celebrado en Barcelona que ya se han recogido en los correspondientes Documentos de Trabajo.

Los resultados de este estudio plantean las siguientes cuestiones: «Nación, ciudadanía europea y educación», «La dimensión práctica: estudio de dos casos de educación secundaria en España», «Diseños curriculares y ciudadanía europea (el papel de las nuevas tecnologías)», «La ciudadanía europea en el sector de la educación no formal de adultos en Cataluña: análisis de *buenas prácticas*».

La Academia está pergeñando actualmente una Tercera Fase de investigación sobre la formación de europeos contemplando acciones de nivel universitario y superior en torno a la ciudadanía europea.

ACADEMIA EUROPEA DE CIENCIAS Y ARTES
España

Preámbulo

El Proyecto *Formar Europeos*, de cuya primera fase tiene ya el lector información precisa a través de otras publicaciones realizadas por la Academia Europea de Ciencias y Artes, contemplaba también la ejecución de una segunda fase, en la que pensaban abordarse aspectos más prácticos relativos a acciones formativas desarrolladas en España. Razones de carácter técnico y presupuestario han impedido que esa fase fuera emprendida del modo inicialmente previsto, que incluía un tratamiento amplio de aspectos relativos tanto al ámbito escolar (experiencias de formación europea realizadas en centros educativos y universidades, planes de estudios, libros de texto, formación del profesorado, etc.) como al ámbito extraescolar (presencia de contenidos europeos en programas y cursos de carácter no-formal, acciones realizadas por corporaciones locales y asociaciones culturales, medios de comunicación y formación de europeos, etc.).

No obstante, algunos de los investigadores agrupados en torno a uno de los equipos, cuya coordinación se encomendó al Profesor Jaume Sarramona, han podido realizar el trabajo que se les encargó, en torno a determinados aspectos de evidente interés. Son estos trabajos los que forman parte del presente volumen. El estudio introductorio, elaborado por el coordinador, versa sobre la interrelación existente entre la formación para distintos tipos de ciudadanía (europea, estatal y autonómica), como de hecho se produce en el caso español, y contiene también, en sus páginas finales, una introducción a los tres estudios que a continuación vienen presentados. Antoni Colom se ha ocupado de proporcionarnos una imagen sobre los contenidos de formación relativos a la ciudadanía europea en los planes de estudios de enseñanza primaria y secundaria obligatoria. Marius Matínez ha abordado un análisis sobre concretos ejemplos de «buenas prácticas» llevadas a cabo en dos Comunidades Autónomas diferentes. Xavier Ucar, por último, se ha adentrado someramente en el vastísimo ámbito de la educación no formal para ofrecernos algunas actuaciones que se realizan en Cataluña y, más concretamente, en el terreno de la educación de adultos. En mi calidad de director del Proyecto, debo agradecer a los cuatro su excelente disposición y la importante contribución que han realizado a un tema que, por su evidente actualidad y por su cada vez más imperiosa necesidad, habrá de quedar todavía abierto a tratamientos futuros.

JOSÉ LUIS GARCÍA GARRIDO
Vicepresidente de la Academia Europea de Ciencias y Artes

NACIÓN, CIUDADANÍA EUROPEA Y EDUCACIÓN

Jaume Sarramona López
Universitat Autònoma de Barcelona

1. La globalización como característica de nuestros tiempos

Los analistas que se han preocupado de identificar las características de los inicios del siglo XXI coinciden en advertir que existen algunas que se mueven entre dos polos de tensión, tal es el caso de la globalización y la vinculación a lo más próximo, la tendencia al alejamiento de las personas respecto a los centros de decisión y la progresiva demanda de participación social, la tendencia a la degradación de la naturaleza y el aumento de la conciencia ecológica, etc. Los citados polos tensionales se pueden localizar a veces en lugares distintos del planeta pero en ocasiones tienen lugar en un mismo territorio, con todo lo que ello comporta de contradicción. Se podría decir que en definitiva estamos ante las dualidades de siempre, aunque la visión optimista que queremos adoptar nos hace pensar que se ha avanzado mucho en la segunda dimensión de las antinomias planteadas. A continuación nos centraremos en la primera de las dualidades de tensión señaladas.

El concepto de globalización ha sido sobradamente tratado desde múltiples puntos de vista: economía, política, comunicación, cultura, consumo, circulación de personas y bienes, etc. Sobre sus consecuencias, tanto positivas como negativas, se han formulado infinidad de consideraciones, pero su trascendencia sobre la vida actual y futura obliga a seguir estudiándolo con detenimiento. Podríamos concluir que, hoy por hoy, es algo inevitable y seguramente necesario para la dinámica del progreso, pero que es preciso compensar con precauciones y soluciones estructurales que eviten las consecuencias nocivas que la globalización puede comportar y de hecho ya nos ha traído, entre las cuales la pérdida de la identidad cultural de los pueblos minoritarios no es la menor de ellas.

Ha sido precisamente la amenaza de esa pérdida de identidad lo que ha provocado el resurgimiento de los sentimientos nacionales, aunque bajo ese rótulo se pueden enmarcar cuestiones muy distintas, desde el reforzamiento de la identidad estrictamente cultural hasta el reforzamiento de los sentimientos y contenido religiosos, políticos, étnicos, etc. Añádase que si la globalización despierta reticencias en algunos sectores —hasta el punto de haber dado lugar a un movimiento general de «antiglobalización»— otro tanto ocurre con la idea de *nacionalismo*, la cual parte de algunos antecedentes que han sido trágicos para la historia de la humanidad. Porque en nombre de un cierto nacionalismo se ha practicado no sólo la xenofobia, la discriminación y la injusticia sino incluso la aniquilación de los diferentes. Ejemplos los encontraríamos en todos los continentes, pero entre nosotros son fragantes los que han llevado a Europa a confrontaciones bélicas y exterminios sin precedentes. Condenadas explícitamente estas funestas derivaciones, volvamos a las implicaciones que nos ocupan.

El concepto *nación* presenta connotaciones distintas según los lugares y la organización política existente. Uno puede referirse a la nación quetxua, por ejemplo, a sabiendas que se trata de una realidad histórica y cultural que en estos momentos está situada en varias organizaciones políticas (estados) de América del Sur; otros se pueden referir a la nación portuguesa, haciéndola coincidir prácticamente con las fronteras de una sola organización política estatal; también se puede mencionar la nación del Québec, para hacer referencia a una parte limitada de los Estados Unidos del Canadá. Por tanto, la primera conclusión que cabe extraer es que no se puede unir estado y nación como si fueran sinónimos, aunque el desarrollo de los denominados «estado-nación» pueda hacerlos coincidentes en muchos casos en la terminología oficial.

Precisamente porque las características de una nación son básicamente culturales, históricas y sentimentales, los estados-nación se han preocupado especialmente de unificar todo el territorio implicado en torno a una cultura —con especial énfasis en una lengua—, una historia, una religión, una legislación, unos símbolos y unos sentimientos únicos. Así hay que interpretar el surgimiento de los estados de Francia, España, Italia, Alemania, Gran Bretaña... Los resultados han sido diversos según los regímenes políticos y la fuerza de resistencia de las naciones afectadas. Esta diversidad de resultados se ve ahora reflejada en el distinto nivel de descentralización política que mantienen esos estados, así como el distinto nivel de pervivencia de las naciones minoritarias de su interior: los casos de Bélgica, Gran Bretaña y España serían avanzados en este terreno, mientras que Francia apenas ha iniciado una tibia descentralización administrativa, sin reconocimiento oficial de la existencia de culturas diversas en su seno. No se trata de hacer ahora una valoración de la estructura política de los distintos estados europeos y otros de América, África y Asia que podrían citarse, en todo caso solamente constatar las diferencias existentes en este ámbito dentro de la misma Unión Europea, la cual se está llevando a cabo con la casi exclusiva voz de los estados-nación, que son los que tienen presencia en los órganos de decisión política, olvidando la mayor variedad de naciones que integran la «vieja» Europa. La propuesta de construir una «Europa de las Regiones», que respetaría mucho mejor la diversidad de naciones existentes, choca con la oposición frontal de los estados de mayor tradición centralista y la de aquellos que, como España, temen un reforzamiento de las diferencias nacionales existentes en su interior.

2. ¿Tiene sentido el nacionalismo en educación?

Antes de centrarnos específicamente en el contexto europeo y los desafíos que se le plantean a la Unión Europea al pretender la unidad en todos los ámbitos, incluido el político, reflexionemos brevemente sobre el concepto de nacionalismo y sus implicaciones educativas.

Ya se han mencionado la prevenciones con que deben tomarse los sentimientos nacionalistas para evitar sus posibles consecuencias no deseables, pero adviértase que ello es tan válido si el concepto de nación coincide con el de estado como si se trata de una nación que carece de estado propio, sea porque está repartida entre varios, sea porque forma parte de un estado plurinacional ¹. La cuestión básica sería ahora la siguiente: ¿tiene sentido el cultivo de un sentimiento nacional (con todo lo que ello supone de identificación a una cultura

¹ Hay que indicar que, en general, los estados-nación no aceptan fácilmente el concepto de «estados plurinacionales», porque ello se opone a la coincidencia de nación con estado que defienden; todo lo más suelen aceptar la expresión «estado plural» o «nación plural» para hacer referencia a una diversidad cultural interior, que siempre procurarán que sea limitada; como ejemplo, el estado español.

específica) en un mundo globalizado, donde caen las barreras de las fronteras políticas y culturales?; ¿si hemos de formar ciudadanos del mundo no habría que superar la vinculación a culturas minoritarias —«locales», dirían algunos— en beneficio de miradas más amplias?

Antes de responder quizás convendría recordar una primera constatación bastante evidente. Las dudas sobre la conveniencia de un fomento del nacionalismo surgen mayoritariamente cuando se trata de una nación sin estado propio, porque pocos se atreven a proponer públicamente la conveniencia de dejar de ser francés, danés, griego, británico o español para ser más universal y, en cambio, el debate se suele centrar sobre la pertinencia o no de ser corso, escocés, catalán o vasco. Sólo contados autores, como Popper ², se han manifestado en contra de ambas perspectivas. Y es que cuando se habla de nacionalismo el punto clave a debatir son los límites territoriales del mismo que, caso de coincidir con los de un estado ya reconocido no suelen plantear problemas, mientras que si no es así, el temor a la independencia política para constituir uno nuevo desata todo tipo de resistencias, tanto al interior del estado en cuestión como en el exterior. Conscientemente se olvida que las fronteras de todos los estados son fruto de un conjunto de circunstancias históricas, muchas de ellas aleatorias, otras claramente condenables, y que en modo alguno se pueden considerar eternas o inamovibles. A nuestros efectos, hablaremos de nacionalismo con independencia de que coincida o no con una identidad política independiente, esto es, con un estado-nación, aunque es bien cierto que las propuestas que se puedan formular no tienen la misma posibilidad de materialización.

Volviendo a la posible antítesis entre nacionalismo y mundialismo, hay que indicar que en absoluto se trata de opciones excluyentes. Quienes en aras de superar barreras y prejuicios se declaran «ciudadanos del mundo», sin vinculación con un territorio, historia y cultura determinadas, difícilmente desarrollan actitudes de comprensión y respeto hacia identidades diversas y, puesto que en la práctica toda persona adopta modelos culturales concretos con mayor intensidad que otros, lo que ocurre es que tales sujetos se vinculan a las culturas dominantes, que no necesitan tanto de manifestaciones de afirmación porque ya se imponen por su propio peso y poder. Sólo quien se siente vinculado a una identidad nacional puede comprender a todos los que comparten iguales sentimientos respecto a su nación; con ello se facilita la comprensión, el respeto mutuo, la colaboración, la solidaridad. El sentimiento de pertenencia a una comunidad no tiene que ser excluyente de las demás personas que pertenecen a otras comunidades, antes al contrario.

Cierto que se puede hacer otra lectura del nacionalismo. Puesto que toda identificación con un grupo siempre implica una diferenciación respecto a los restantes, el nacionalismo ahonda en lo que es distinto. Pero la conciencia de la propia diferencia no supone, en principio, nada más que la conciencia de otras diferencias, fruto de trayectorias históricas y orígenes genéticos distintos, sin que ello deba entrañar juicios de valor. Las personas son distintas en cuanto a las facciones del rostro, color de la piel, estatura, constitución física general, lengua habitual, capacidades, intereses, habilidades, etc., y no por ello hay que atender a sus derechos fundamentales como persona; otro tanto se podría decir de los pueblos. Constatar las diferencias entre los pueblos es una forma de constatar su riqueza cultural.

Si al principio oponíamos nacionalismo y globalización es porque, en aras de la globalización, lo que está en vías de extinción son las minorías culturales, aquéllas que no tienen suficiente poder político, económico o militar para pro-

² En su obra *La sociedad abierta y sus enemigos* escribió: «La idea de que existen unidades naturales como las naciones o los grupos lingüísticos y raciales es enteramente ficticia. El intento de ver el Estado como una unidad "natural" conduce al principio del Estado nacional y a las ficciones románticas del nacionalismo, el racialismo y el tribalismo» (cap. IX, n.º 7).

mocionarse en los foros internacionales, especialmente si carecen de estado propio³. No en vano se habla del «pensamiento único» para reflejar la preponderancia de una concepción social y cultural que se impone a través de los medios de comunicación, el consumo y la influencia política. Un mundo de pensamiento único y, si llegara, de cultura única supondría un empobrecimiento indiscutible de la humanidad y otra forma de dominancia de unos pueblos sobre otros, porque en la práctica la cultura dominante tiene «nombre y apellido» de un país o grupo de países concretos⁴. A modo de ejemplo se puede citar el caso de las lenguas. En la práctica ya existe una lengua franca, el inglés, para las relaciones internacionales, especialmente entre los pueblos más alejados. Lo que en principio podría ser entendido como una gran ventaja para la comunicación entre todas las personas y pueblos conlleva también la imposición de un modelo cultural, el que surge de los países anglófonos, a través de sus medios de comunicación, publicaciones, etc.; y la clara ventaja de los angloparlantes sobre los restantes comunicadores, porque difícilmente se llega a dominar otro idioma al mismo nivel que el propio (con todas las excepciones que se quieran poner) y, por lo tanto, el nivel de profundidad de la comunicación se resiente respecto a la posibilidad de matización, intervención, etc. Por otro lado, no se olvide que una lengua es algo más que un instrumento de comunicación, es también una forma de ver y construir la realidad fruto de una historia acumulada. Si un pueblo pierde su lengua propia pierde su más peculiar signo de identidad. La realidad y el deseo de apertura hacia los demás nos obliga a ser plurilingües, pero tal obligación debiera afectar a todos, manteniendo siempre la lengua propia como signo inequívoco de identidad personal y colectiva⁵.

La vinculación entre nacionalismo y educación nace de la necesidad que tiene la educación de materializarse en primera instancia en una realidad próxima, conocida y comprensible para el educando; es lo que tantas veces se demanda de contextualización y «aprendizaje situado». A las realidades más alejadas se llegará progresivamente, tomando siempre como referencia la más próxima, del mismo modo que el saber general y científico se ha construido mayoritariamente a través de un proceso inductivo, que pasa de lo próximo y concreto a lo abstracto para luego poder interpretar otras realidades concretas. Esa realidad próxima vivida está enmarcada en un territorio, en una lengua, en unas costumbres y tradiciones, en unos restos históricos que envuelven al sujeto, en definitiva en su nación. En todo caso, el conflicto educativo se puede plantear cuando al sujeto se le impone la cultura de una nación que no es la suya propia, sea porque ésta es la mayoritaria en el territorio y en el conjunto del estado, sea porque la cultura de origen del sujeto corresponde a otro territorio distinto del que ahora reside. Aunque no es el momento de entrar en análisis pedagógicos de todas las situaciones posibles, se deberá recordar la necesidad de preservación de las culturas minoritarias, con la convivencia intercultural y el fomento de la cohesión social, de modo que una cultura no sobreviva en un contexto que en principio le es ajeno sólo en forma de «gheto». La casuística puede ser muy diversa y habrá que buscar la solución apropiada a cada circunstancia, pero con el respeto a la diversidad y la interculturalidad como principio guía de la acción.

³ De nuevo podemos citar el caso de la Unión Europea donde, por ejemplo, son lenguas oficiales todas las que representan a un Estado, aunque éste sea pequeño, mientras que otras lenguas —como el catalán— que tienen más hablantes que algunas oficiales no están reconocidas por carecer precisamente de poder político estatal.

⁴ La dualidad de caminos que puede comportar la globalización (o mundialización) la hacía explícita Amin Maalouf en su conocida obra con frases como las siguientes: «porque la mundialización nos lleva, en un mismo movimiento, hacia dos realidades opuestas, una favorable y otra desfavorable, a mi entender: la universalidad y la uniformidad. Dos caminos que se muestran tan inseparables e indiferenciados que parecen el mismo camino. Hasta el punto que es lícito preguntarse si uno no es simplemente la cara presentable del otro» (*Las identidades que matan. Por una mundialización que respete la diversidad*, cap. III, 3).

⁵ Podríamos pensar que el desarrollo de la tecnología podrá permitir que en un futuro próximo cada uno se pueda expresar en su lengua y los interlocutores reciban la traducción a la suya de manera automática, pero aunque así fuera, y sin entrar a analizar las posibilidades reales de tal avance tecnológico, es probable que las lenguas sin poder político y/o económico queden marginadas de este proceso.

3. Hacia una conciencia europea

Volviendo a nuestro viejo continente, desde el que deseamos hacer una apuesta de futuro a través de la Unión Europea, nos encontramos con una gradación de «sentimiento nacionalista» que se estructura en niveles y que deberá encontrar su sentido armónico si realmente queremos construir una realidad común que vaya más allá de las estrictas relaciones económicas. Nadie se atreve aún a decir que existe una «nación europea», pero ya no es tan inédito pensar en una «nacionalidad europea» para sus ciudadanos y de ahí deriva lógicamente el concepto de *ciudadanía europea* que, por referirse la palabra a la ciudad (*civitas*), parece que plantea menos problemas interpretativos, aunque los efectos legales sean los mismos que los referentes a la *nacionalidad europea*.

¿Una nacionalidad o ciudadanía europea será el sustitutivo futuro de los sentimientos nacionales ahora existentes en los territorios que abarca la Unión? Si siguiéramos con la lógica que utilizan los exclusivos defensores del concepto y sentimiento nacionales vinculados a estructuras políticas de estado —tal como se entiende entre nosotros— sería lo esperable. Llegada una posible unión política europea dejaría de tener sentido el sentimiento nacionalista de carácter estatal hoy vigente para dar paso al concepto de «estado-nación» europea, aunque el proceso fuera un tanto largo. Cuestión distinta es si detrás del concepto y sentimiento de nación existe algo más que unas fronteras y una organización política, tal como decíamos al principio.

En la misma medida que las naciones europeas respondan a realidades culturales diferenciadas, donde exista el firme propósito de mantenerse en su identidad, de preservar sus valores culturales, se podrá hablar de Europa como una realidad plurinacional, aunque los perfiles de las naciones en confluencia varíen en sus límites territoriales en razón de la desaparición de las fronteras de los actuales estados. No hará falta añadir, sin embargo, que los estados más representativos del nacionalismo de frontera serán los más resistentes a su eliminación y no se ve fácil a corto plazo el proceso de unificación política de todos los estados. Hablar de una «Europa de las naciones» para muchos significa crear una entidad cuya única unidad de división sean los actuales estados; entonces no se plantean demasiadas objeciones al término. Pero el mismo concepto trasladado al interior de los estados en forma de «estado de naciones» o «plurinacional» suele provocar muchas más reticencias, como ocurre en el estado español.

Por otro lado, qué duda cabe que es precisa la instauración legal y la consolidación cultural de la noción de pertenencia europea para avanzar en el camino de la plena integración, camino que no ha de estar desprovisto de obstáculos si nos remitimos a lo acontecido al interior de los estados miembros, pero que deberá superar y no repetir algunos errores que han creado problemas aún hoy pendientes de solución en estados como España, Francia, Gran Bretaña... Adviértase, además, que la Unión Europea no agota el nivel de la globalización, que abarca la totalidad del planeta y ante la cual habrá de posicionarse Europa si desea tener voz e identidad propias.

Así llegamos a la justificación de que la instauración de un sentimiento y un reconocimiento legal de «ciudadanía europea» lleve ya tiempo abriéndose camino entre las preocupaciones y objetivos a lograr en la Unión, aunque se mueva en terrenos reducidos y avance con muchas precauciones. Y una vez más la educación se presenta como el instrumento imprescindible para que el

sentimiento de pertenencia europea penetre en las nuevas generaciones, que serán las responsables de materializar integraciones más avanzadas que las actuales. La realidad, no obstante, muestra pocos avances concretos en este terreno, sin que los gobiernos respectivos no vayan más allá de unas declaraciones de principios, conscientes que la ciudadanía europea sólo abarca algunos aspectos administrativos que, hoy por hoy, no ponen en tela de juicio el poder de los estados.

4. La ciudadanía en la Unión Europea

Los antecedentes de la ciudadanía europea los podemos ya hallar en el Tratado de Roma de 1957, donde se reconocía el derecho a la libre circulación de las personas dentro del territorio del Tratado. Este derecho iba vinculado a la actividad laboral que los ciudadanos de los estados firmantes pudieran realizar en los países implicados. Más tarde, en el denominado Informe Tindemans de 1976 ya apareció un capítulo referido a la «Europa de los ciudadanos», donde se proponía una ampliación de los derechos de los individuos implicados en el Tratado, que tuvieron una primera materialización en las elecciones al Parlamento Europeo de ese mismo año. En la década siguiente (1984) el Parlamento Europeo ya aprobó un proyecto donde se afirmaba que «los ciudadanos de los estados miembros son, por dicho motivo, ciudadanos de la Unión», pero no fue hasta 1990 cuando el Consejo Europeo de Roma introdujo la noción de ciudadanía europea como elemento esencial de los Tratados y que sería recogido en el de Masstricht de 1992 y luego en el de Amsterdam de 1997.

La relación entre educación y ciudadanía se consolida cuando en 1993 la Comisión presenta el *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* donde se propone de manera explícita que la educación de los estados miembros fomenten la construcción de un sentimiento de pertenencia europea ⁶, aunque las acciones concretas que se proponen no fueran novedosas respecto a lo ya tratado en documentos y acuerdos anteriores, tan sólo la propuesta de «proyectos transnacionales comunes» suponían novedad (Etxeberria, 1994).

El Tratado de Ámsterdam concede a la dimensión de la ciudadanía un especial relieve, puesto que la contempla en los artículos 17 al 22. Concretamente, se propone «reforzar la protección de los derechos e intereses de los nacionales en sus estados miembros, mediante la creación de una ciudadanía de la Unión» (art. 2). Se considera ciudadano de la Unión toda persona que posee la nacionalidad de un estado miembro. La ciudadanía de la Unión se añade así a la ciudadanía proporcionada por el respectivo estado sin sustituirla; se trata de una ciudadanía de «superposición», que pretender servir de base política identitaria al proceso de construcción europea. Los derechos propios de la ciudadanía de la Unión se resumen en los capítulos siguientes, de acuerdo con el citado Tratado de Ámsterdam de 1997:

- Derecho a la libre circulación y el derecho a residencia en el territorio de los estados miembros (art. 18).
- Derecho a votar y a presentarse como candidato en las elecciones del Parlamento Europeo y en las elecciones municipales del estado miembro donde se resida, en las mismas condiciones que los naturales de ese estado (art. 19).

⁶ Coincidiendo con la aparición del «Libro Verde» se realizaron las V Jornadas de Consejos Escolares de Comunidades Autónomas y del Estado que tuvieron lugar en San Sebastián en 1994, donde se estudió la política educativa europea y la dimensión europea de la educación y cuyas actas fueron publicadas por el Consejo Escolar de Euskadi.

- Derecho a recibir protección diplomática o consular en el territorio de un tercer país por parte de las autoridades de otro estado miembro, si su país carece de representación en ese país (art. 20).
- Derecho de petición ante el Parlamento Europeo y el derecho a acudir al Defensor del Pueblo (art. 21) para comunicarle los casos de mala administración de las instituciones y los órganos comunitarios, con exclusión de las instancias jurisdiccionales.
- Derecho a ponerse en contacto con las instituciones europeas en una de las lenguas oficiales y recibir respuesta en esa misma lengua (art. 22).
- Derecho a acceder a los documentos del Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión, a reserva de la fijación de determinadas condiciones (art. 255).
- Derecho a la igualdad de acceso a la función pública comunitaria.
- Derecho a la no discriminación en razón de la nacionalidad (art. 12), sexo, origen racial, religión, discapacidad, edad u orientación sexual (art. 13).

El estatuto jurídico de los ciudadanos de la Unión une los derechos básicos indicados a los restantes derechos y deberes recogidos en los tratados comunitarios y, de manera especial en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea proclamada en Niza en diciembre del 2000. Tal como señala la misma Comisión Europea (2001a), esta Carta tiene por objetivos: ser fuente de legitimación del proceso de integración europea y b) ser elemento fundamental para la creación de un sentimiento de pertenencia de los ciudadanos de la Unión Europea, de una verdadera identidad europea». Aunque pueda ser discutible la eficacia jurídica de la Carta, se señala que su función es la de actuar como símbolo político de la ciudadanía europea surgida en Maastricht.

Se puede constatar que la concepción de la ciudadanía europea se fundamenta sobre dos ejes básicos: la movilidad y el respeto a los derechos básicos de una organización política avanzada. En cualquier caso, el requisito previo al ejercicio de derechos y deberes es la información, de ahí que nuevamente nos encontremos con el sistema educativo, además del mundo de la educación no formal, como el soporte informativo general para todos los ciudadanos de la Unión.

La ciudadanía no es sólo un estatus jurídico de derechos y deberes sino que es también un sentimiento de identidad política, un sentido de pertenencia que facilite la convivencia y la integración política europea. Aunque, ciertamente, la instalación de un sentimiento de ciudadanía compartida entre todos los países que integran la Unión Europea pasa por la superación de antiguos recelos, creados por siglos de enfrentamientos y mutuas incomprensiones, que se reproducen aún de manera periódica cuando se trata, por ejemplo, de adoptar una posición común frente a crisis internacionales como la última guerra en Irak.

Como se ha indicado anteriormente, harán falta generaciones para crear un sentimiento superador de tiempos pasados y aún presentes. Sin embargo, contamos con elementos que pueden hacer una función decisiva en la consolidación de la pretendida ciudadanía común europea. Por una parte está la comentada movilidad, que facilita la rotura de barreras y prejuicios y permite, por ejemplo, la creación de núcleos familiares originarios de países diversos y también la residencia temporal o definitiva en lugares alejados del de nacimiento. Por otro lado, está la cultura que surge de la vinculación al mundo la-

boral en empresas que cada vez son más transnacionales, generalizando actitudes y comportamientos.

Habrà que insistir que la pretendida ciudadanía europea deberá lograrse con parámetros distintos de los empleados por los estados-nación para la integración de sus colectivos internos, puesto que tal integración, más o menos exitosa según los casos, se basó en la unidad en torno a un solo idioma, a una sola religión, a una sola concepción socio-política. La nueva ciudadanía europea habrá de lograrse sin imposición de una nación sobre las demás, sino buscando elementos compartidos que sean identificadores de la tan comentada «cultura europea» y que se pueden concretar en aspectos como: el respeto al medio ambiente, la tolerancia, la asistencia a personas y sectores desfavorecidos, la democracia participativa, etc., características que distingue a Europa del mundo norteamericano y asiático, pongamos por caso. Nuevamente, como se advierte, nos hallamos ante valores que los sistemas educativos tienen como metas.

La ciudadanía europea y todo lo que ella puede representar no sólo deberá superar las reticencias de los pueblos que integran la nueva Unión Europea, ampliada hasta 25 estados en la actualidad, sino que deberá afrontar la convulsión que supone la llegada masiva de personas procedentes de todo el mundo, especialmente de América Latina, África y Asia, con planteamientos culturales aún más alejados de los que puedan diferenciar a los pueblos europeos. Esta nueva situación obliga no sólo a las naciones receptoras a reconsiderar sus propios signos de identidad sino a todo el conjunto de la Unión a construirse sobre planteamientos culturales más abiertos, donde la diversidad, dentro de los parámetros de respeto a los derechos y deberes sobre los que se puede construir una sociedad justa y avanzada, tengan plena cabida. Podríamos afirmar que la nueva Europa o será diversa o no será.

En un seminario organizado en el 2002 por la Academia Europea de Ciencias y Artes se debatió ampliamente el concepto de ciudadanía europea, además de analizar algunas iniciativas de carácter internacional donde se mostraba la colaboración de los países en el terreno educativo, pero hasta el momento no existe una legislación común que obligue a incorporar determinados contenidos comunes en los respectivos currículums de los estados y regiones europeas. En comparación con los avances producidos en el terreno de la unión económica, legal, de comunicaciones, etc., la educación sigue estando exclusivamente en manos de los respectivos estados. La armonización legislativa en el ámbito educativo se excluye expresamente en la legislación comunitaria, excepto en lo que se refiere al reconocimiento de los diplomas (art. 47) en cuanto se vincula con la normativa general de la Unión en lo que respecta a la libre circulación de los trabajadores y la formación profesional. La normativa comunitaria referida a la educación general se encuentra en el artículo 149, que dice lo siguiente:

1. La Comunidad ha de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los estados miembros y, si fuera necesario, dando soporte y completando su acción en el pleno respeto a las responsabilidades por lo que se refiere a los contenidos de la educación y la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.
2. La acción de la Comunidad se ha de dirigir a:
 - desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje o de la difusión de las lenguas de los estados miembros;

- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudio;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los estados miembros;
- favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
- fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

La acción de la Unión respecto a los sistemas educativos de los estados miembros está claramente guiada por el principio de *subsidiariedad*, de completar la acción estatal más que intervenir en la organización educativa de cada uno de ellos. Así se explica que se sigan elaborando y aplicando leyes generales de educación en los estados miembros —como es el reciente caso de España— bajo exclusivos criterios de cariz interno, cuando se podría pensar que existen suficientes objetivos y elementos comunes como para justificar una ley-marco europea en el ámbito educativo, que señalara una estructura, objetivos y contenidos mínimos que fueran asumidos por los estados y las organizaciones políticas regionales ⁷.

El citado principio de «subsidiariedad», según la definición que facilitan los mismos documentos de la Unión ⁸, «tiene por objeto garantizar una toma de decisión lo más cerca posible del ciudadano, comprobándose constantemente que la acción que debe emprenderse a escala comunitaria se justifica en relación con las posibilidades que ofrece el nivel nacional, regional o local. Concretamente, es un principio según el cual la Unión no actúa excepto en los sectores de su competencia exclusiva hasta que su acción es más eficaz que una acción emprendida en el ámbito nacional, regional o local. Está estrechamente vinculado a los principios de proporcionalidad y de necesidad que suponen que la acción de la Unión no debe exceder lo que es necesario para lograr los objetivos del Tratado». La Comisión Europea elabora todos los años un informe (*Legislar mejor*) destinado al Consejo y al Parlamento Europeo que trata principalmente de la aplicación de este principio de subsidiariedad. Las raíces del principio de subsidiariedad se han visto en la doctrina social de la Iglesia católica, que siempre lo ha defendido, por ejemplo, para la educación.

De acuerdo con la situación vigente en el terreno educativo, la actuación de la Unión se centra en la consecución de la calidad en los respectivos sistemas educativos de los estados miembros, la cual se pretende alcanzar mediante el denominado «método abierto de coordinación», que se puede justificar porque «ningún estado miembro puede alcanzar por sí solo los objetivos educativos generales de la Unión, puesto que nuestras sociedades, al igual que nuestras economías, son demasiado interdependientes para que eso sea posible ⁹.

4.1. Contenido del concepto de ciudadanía europea

Como ya se ha indicado, el concepto de *ciudadanía* se asocia inmediatamente a derechos y deberes políticos, al estatuto de libertad que supone ser «hombre libre» en los albores de los sistemas democráticos que nacieron sobre el mantenimiento de la esclavitud. Luego fue la vinculación de la ciudadanía

⁷ Tal es el caso de la propuesta formulada por un equipo de profesores dirigido por Octavi Fullat: *Towards European Education Act*, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002.

⁸ Véase «Glosario» de la web Europa (<http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/s19000htm>).

⁹ Informe de la Comisión sobre *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, COM (2001b).

asociada a la constitución de los estado-nación lo que la hizo equivalente a «nacionalidad», una vez se instauró la igualdad de derechos y deberes para todos sus integrantes; de este modo la ciudadanía se asocia con un país y no con una ciudad, como ocurrió en sus orígenes. Así es como se llega a considerar que la ciudadanía es a las personas lo que la democracia es para la organización política (Borja, 1998).

Los mismos antecedentes del concepto de ciudadanía han llevado a algunos autores a considerar que, en la misma medida que los estados-nación entran en crisis, tanto por cambiar en su organización interna como por integrarse en estructuras supraestatales, las ciudades deberían volver a jugar un rol importante en la configuración de la pretendida ciudadanía europea. Las ciudades y luego las regiones son las que pueden satisfacer mejor las necesidades de los ciudadanos porque le son más próximas y, además, sus respectivas autoridades están perfectamente legitimadas democráticamente a través de la representatividad que proporcionan las elecciones. El principio anteriormente citado de la subsidiariedad en el actuar de la Unión encuentra aquí su mejor modo de aplicación. Conviene recordar que una de las dificultades de instalación del sentimiento europeo que comporta el concepto de ciudadanía se ve entorpecida por la distancia que media entre el sujeto y las instituciones de la Unión.

Desde otra perspectiva, la ciudadanía europea se ha de fomentar sobre los valores cívicos de la convivencia, la colaboración y la justicia social, todo ello envuelto bajo el manto del sentimiento de pertenencia y de una actuación participativa en los asuntos cívico-sociales. Estas son características sobre las que ha de fundamentarse la pretendida «cultura europea», como garantía de progreso democrático y de mantenimiento de la paz entre los pueblos que la integran, tantas veces rota a lo largo de la historia. Todo ello exige información y conocimiento mutuo entre los pueblos y personas, que elimine prejuicios y desconfianzas. La situación actual de migraciones tan diversas y de preponderancia de los intereses económicos hacen especialmente necesarios los valores indicados, los cuales no sólo deberán luchar contra corriente de las tendencias de la globalización mundial sino que deberán enfrentarse a corrientes consumistas y hedonistas imperantes en el seno de los países europeos. Las respuestas que emiten una buena parte de los adolescentes respecto a la imagen que tienen de Europa y de la diversidad de pueblos y culturas que la integran, además de los flujos migratorios que han llegado en los últimos tiempos, son buena expresión de las dificultades que habrá de superar un sentimiento de ciudadanía europea basado en la interculturalidad y la convivencia colaborativa (Bartolomé, s.f.).

5. Aportaciones de esta publicación

El grupo que firma la presente publicación ha estudiado la situación real y legal del tratamiento de la ciudadanía europea en los currículums formalizados de la educación obligatoria y ha querido mostrar unas experiencias que entrarían en la conceptualización de «buenas prácticas» que ilustraran el tratamiento práctico del tema que nos ocupa, mostrándolas tanto en el sistema formal como en el no formal de adultos.

El vaciado de los currículums vigentes que ha llevado a cabo Antoni Colom en el momento de realizar el estudio ha mostrado el escaso tratamiento que ha tenido la ciudadanía europea en los documentos legales de las Comunidades Autónomas que ya tenían transferencias plenas en educación y un cierto tiempo de su aplicación. La conclusión general que cabe extraer no resulta optimista al respecto y, si aún cabría una disculpa por tratarse de currículums vinculados a la Ley de 1990, menos justificado aún resulta el silencio constatado en los decretos de despliegue de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) aprobada a finales del 2002. Por lo que respecta a la primera, en el nivel de primaria la conclusión textual de Colom se resume en esta frase: «no existe el contenido ‘ciudadanía europea’ en ninguno de los ámbitos curriculares base de las distintas Comunidades Autónomas»; si se buscan ciertos contenidos europeos, las Islas Baleares es la única Comunidad que los tiene con carácter transversal; otro tanto se puede afirmar del nivel de la secundaria obligatoria (ESO). Analizados los proyectos de decretos de la educación primaria y secundaria vinculados a la LOCE tampoco aparece el concepto de ciudadanía europea como contenido común, de modo que habrá que esperar que los posibles cambios que pueda introducir el nuevo gobierno surgido de las elecciones del 2004 y los desarrollos de las respectivas CC.AA. puedan incorporarlo en el futuro.

Es bien sabido que las normas legales no lo son todo y que los centros escolares tenían margen en la LOGSE para introducir elementos curriculares propios en el despliegue del denominado «diseño curricular de centro», pero cabría esperar que unas indicaciones curriculares básicas para todos fomentaran el tratamiento generalizado de los temas y serían expresión pública de la sensibilidad europea, más allá de las declaraciones generales de las introducciones y preámbulos de las normas legales.

Son las iniciativas de los centros escolares las que han permitido encontrar a Màrius Martínez dos experiencias dignas de consideración, una andaluza y otra catalana, donde el tratamiento de la europeidad toma carta de naturaleza en la actividad curricular de los centros. En el primer centro se trata básicamente de «aprender el funcionamiento de las Instituciones de la Unión Europea y de todo el proceso electoral al Parlamento Europeo», con todo lo que ello comporta de valores colaterales de tolerancia, paz, igualdad, solidaridad, democracia..., todas ellas cuestiones claves para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable. En el caso del centro catalán, que contaba con una larga experiencia de participación en programas europeos, se trata de un trabajo realizado por alumnos de bachillerato sobre la evolución histórica de la propia ciudad que fue realizado en paralelo con alumnos de Atenas y Nápoles, con los cuales habían de intercambiarse las informaciones en inglés o francés, constataando el contexto europeo, en este caso del Mediterráneo, que comparten. En ambas experiencias la ciudadanía europea aparece como elemento implícito que da sentido al intercambio en el marco europeo.

Para ser congruentes con el principio de la educación permanente, materializada básicamente a través de las modalidades no formales, se presenta un tercer estudio, realizado por Xavier Úcar, que analiza el tratamiento que ha merecido hasta el presente el concepto de ciudadanía europea en la educación de adultos. Para ello se ha valido de una consulta formulada a expertos en educación de adultos del conjunto del estado, los cuales han confirmado la constatación ya vivida por el propio autor de que no se prodigan entre nosotros las experiencias de educación no formal de adultos en perspectiva europea; tan sólo algunas acciones puntuales y esporádicas y más bien en el ámbito de la educa-

ción informal. Sin embargo, para seguir con el criterio de las «buenas prácticas», se describe la actividad llevada a cabo por un colectivo de educadores de adultos de Cataluña (ACEFIR) como una línea de actuación que sería preciso generalizar y ampliar.

Tras el análisis de las respuestas recabadas a los consultados, además de la propia reflexión, Ucar insiste en la necesidad de realizar acciones explícitas para dar a conocer el contexto europeo entre los adultos, además de seguir trabajando en lo que constituyen dos apoyos básicos de toda vinculación europea: el conocimiento de idiomas y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, imprescindibles para el mutuo conocimiento y el intercambio de mensajes.

Estos tres trabajos, aparte de su significación propia, han puesto de relieve la escasa implantación que aún existe de todo lo que supone la Unión Europea en nuestra educación, tanto formal como no formal, más si se compara con el mundo económico, por ejemplo. Es una muestra más de la dificultad que siempre tiene la educación para encarar los cambios y los nuevos retos que éstos le plantean. Y ahora la cuestión ya no está justificada por dificultades de orden técnico, puesto que nuestros centros disponen de instrumentos de comunicación suficientemente potentes como para materializar los intercambios con otros centros. La principal dificultad sigue estando en la necesidad de dominar una lengua franca de comunicación y en el esfuerzo complementario que se exige al profesorado para llevar adelante proyectos de comunicación e intercambio europeo, que no forman parte de la actividad ordinaria de los centros. Los antecedentes, sin embargo, son positivos y cabe esperar que aumentarán en el futuro.

Bibliografía citada:

- BARTOLOMÉ, M. (s.f.): «Construyendo la ciudadanía europea», *Décima Conferencia Mundial Triannual* (<http://www.uv.es/~soespe/Bartolome.htm>) Documento bajado el 23/05/03.
- BORJA, J. (1998): «Ciudadanía y globalización: el caso de la Unión Europea», *La factoría*, n.º 7 (<http://www.lafactoriaweb.com/articulos/borja7htm>).
- COMISIÓN EUROPEA (2001a): *Tercer Informe de la Comisión sobre la ciudadanía de la Unión*, Bruselas, COM.
- COMISIÓN EUROPEA (2001b): *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Bruselas, COM.
- ETXEBERRIA, F. (1994): «La política educativa europea y la dimensión europea de la educación», V Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, San Sebastián, pp. 13-103.
- FULLAT, O. y otros (2002): *Towards European Education Act*, Bellaterra (Barcelona), Universitat Autònoma de Barcelona.
- MAALOUF, A. (1999): *Les identitats que maten*, Barcelona, La Campana.
- POPER, K.R. (1981): *La sociedad abierta y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.

DISEÑOS CURRICULARES Y CIUDADANÍA EUROPEA

Antonio J. Colom Cañellas
Universitat de les Illes Balears

0. Introducción

¹⁰ Para la realización de este trabajo, y por los motivos que el texto con posterioridad aducirá, nos hemos fijado en el currículum prescrito por el Ministerio de Educación de España para aquellas comunidades autónomas que no poseían competencias en materia de educación así como en los currículums dictados por las consejerías de educación (u otros organismos responsables) de las comunidades autónomas a las que ya se les habían traspasado las competencias en materia educativa.

¹¹ Hemos analizado los diversos currículums prescritos por las autoridades educativas competentes en los niveles de la educación obligatoria según la legislación educativa española. Estos niveles son los siguientes: la enseñanza primaria, de seis años de duración (de los seis a los doce años de edad), dividida en tres ciclos de dos años cada uno de ellos, y la enseñanza secundaria obligatoria (ESO) que se prolonga por espacio de cuatro años más, (de los trece a los dieciséis años de edad).

¹² La palabra currículum ha llegado a la terminología educativa del latín, en cuya lengua significa camino; esa acepción, que es por otra parte la menos especializada, se referiría al «plan de estudios», o si se quiere al conjunto de asignaturas que se deben cursar para poder obtener un título o diploma académico. Hoy, sin embargo, por currículum, se entiende la teoría organizativa de la práctica educativa.

Esto hace que la concepción del currículum sea muy amplia, de tal manera que se dice que el currículum afecta no sólo a lo que sucede en la escuela sino a cualquier fenómeno o realidad que tenga que ver con la educación, hasta tal punto que, para algunos autores, el currículum es una tendencia, o corriente de estudio y de análisis, del fenómeno educativo.

No obstante, es lícito afirmar que el currículum engloba cualquier aspecto que tenga que ver con la educación, por muy dispares que sean los mismos; desde el posicionamiento de los padres en referencia a la educación de sus hijos hasta la política educativa, desde los contenidos de la educación hasta la ciencia pedagógica, y para acabar con los ejemplos, desde las relaciones entre los niños hasta las costumbres y usos que éstos desarrollan en sus juegos. Es decir, cualquier aspecto que posea incidencia escolar o educativa puede ser considerado parte integrante del currículum.

Bajo tal perspectiva no hay duda que el sentido de lo curricular contempla una amplia y pluridimensional realidad que tiene como eje o centro de convergencia la fenomenología educativo-escolar. Ahora bien, acaso por la amplitud de lo curricular, y por la complejidad abarcadora que tal término cobija, acaso sea más sencillo entender el currículum como un enfoque o tendencia, como una forma, en suma, de pensar la realidad y la acción educativa.

El objetivo de estas páginas se centra, en primer lugar, en descubrir y analizar los contenidos acerca de la «ciudadanía europea» que se prescriben en los currículums oficiales españoles ¹⁰ y que, en consecuencia, se corresponden con el mandato de la autoridad educativa competente sobre el papel o la importancia que el sentido europeo de la ciudadanía posee en la formación de los estudiantes españoles en los diversos ciclos de la educación obligatoria ¹¹. Una vez cumplimentada esta exposición de carácter informativo valoraremos el papel que el concepto «ciudadanía europea» juega en el sistema educativo español, para, en función de tales resultados, hipotetizar algunos planteamientos correctores. Para ello séame permitido iniciar nuestra tarea a través de algunos prenotandos previos y de carácter introductorio.

Sin embargo debemos realizar alguna matización a tales afirmaciones. Estando este trabajo en proceso de edición, que ya se sabe algunas veces es oneroso, largo y complejo, se aprobó el 23 de diciembre de 2002, la ley orgánica 10/2002, referida a la Calidad de la Educación, lo que a la larga irá determinando aspectos esenciales de la educación española. Sin embargo, a pesar del cambio que este hecho supone pues de alguna forma, si no invalida, si puede dejar casi en suspenso el trabajo que el autor ha realizado a lo largo de las próximas páginas, debemos advertir que mientras escribía estas líneas, a fin de avisar al lector de las nuevas circunstancias emergentes, el Ministerio de Educación publicaba —que no publicaba— los proyectos de Real Decreto por los cuales se registrarán las enseñanzas obligatorias en nuestro país.

O sea, que presentamos un trabajo de acuerdo con lo que era la realidad educativa española hasta las navidades del 2003, justamente en un momento en que se cambia su marco legal y cuando aún no sabíamos qué podía ocurrir en las elecciones generales del 2004 y las modificaciones futuras que puedan darse en la normativa curricular.

1. Consideraciones previas

No hay duda que el concepto de currículum ¹², a pesar de su complejidad, puede entenderse, de principio, como una estrategia que sirve para orientar, elaborar y llevar a cabo la práctica educativa; es entonces, o al menos así se puede considerar, una estrategia de acción, o tal como ha sido definida, como una «teoría intermedia» en el sentido que se encuentra a caballo entre la teoría y la práctica educativa ¹³. De todas formas cabe considerar que son los diversos ni-

veles que el currículum posee los que de alguna manera hacen bascular la tarea curricular en un sentido u otro.

Estos niveles curriculares, denominados también espacios decisionales, son los siguientes:

- El currículum prescrito, que es el presentado al profesor o educador por las autoridades educativas estatales. En España vendría dictado por la *Reforma de la educación* que se aprobó en 1989 así como por los apéndices y modificaciones legales desarrolladas por cada una de las Comunidades Autónomas. En la terminología española a este nivel curricular se denomina *diseño curricular base*. Anunciamos ya que nuestro cometido, en esta ocasión, se centra en el estudio de este tipo de currículum.
- El currículum de centro, desarrollado en cada una de las instituciones escolares; en la terminología específica de la Reforma de 1989 se denomina *proyecto curricular de centro*.
- El currículum planificado u organizado por el profesor, que según la terminología oficial española se reconoce bajo el nombre de *programaciones*.
- El currículum recibido por el niño y que, por múltiples factores, nunca es igual al que el profesor ha preparado o programado.
- El currículum oculto, o consecuencias no controladas y que siempre aparecen en cualquier nivel de aplicación curricular.

En esta ocasión nos fijaremos exclusivamente en el primer nivel, o sea, en el denominado currículum prescrito, que como no se escapa al lector, es el más teórico —en el sentido de ser el que más alejado está de la práctica educativa— si bien es, al mismo tiempo, el más determinante pues marca los contenidos mínimos obligatorios que deben desarrollarse en el proceso educativo.

El diseño prescrito —diseño curricular base— comprende todas las orientaciones, definiciones, competencias que afectan a la escuela y a la educación en general —al sistema educativo del país— y que vienen determinadas —prescritas— por instancias decisionales superiores a las meramente institucionales escolares. En este sentido cabe referirnos, fundamentalmente, al Estado, más en concreto al Ministerio de Educación, así como, en el actual diseño político español, a las diversas Comunidades Autónomas, ya que todas ellas tienen competencias educativas. Pues bien, son estas dos instancias las que entre nosotros prescriben y determinan aspectos definidores básicos de la actividad escolar y que, como queda dicho, serán las que traeremos a colación aquí, para cumplimentar los objetivos que nos hemos propuesto.

En España, el contexto legal de tales currículos se encontraba en la Reforma que de la educación se fue realizando a partir de 1989, en la que por cierto se afirma que «el planteamiento curricular adoptado por el Ministerio de Educación y Ciencia es el de un diseño curricular base, abierto y flexible, que ha de quedar ulteriormente determinado en sucesivos niveles de concreción por las Comunidades Autónomas con competencias educativas»¹⁴. Este diseño curricular base al que hacen referencia los textos oficiales es el encargado de definir los contenidos mínimos, las áreas de conocimiento a impartir, algunas insinuaciones de carácter metodológico, al mismo tiempo que ordena los niveles del sistema, define los ciclos de enseñanza, condiciona la promoción estudiantil, especifica titulaciones, etc.¹⁵.

¹³ Véase A. J. Colom y L. Núñez: *Teoría de la Educación*, Madrid, Síntesis, 2001, especialmente el capítulo 5.º

¹⁴ Tal como se nos indica en la p. 8 de Ministerio de Educación y Ciencia (MEC): *Diseño curricular base*, Madrid, 1989.

¹⁵ En este nivel curricular se integra pues el cuerpo legislativo del Estado en materia de educación, por lo que también puede incluirse en él cuestiones tales como los horarios, las plantillas profesionales, las formas de selección del profesorado, la estructura y órganos de gestión de los diversos centros, etc. Es decir que cuando una escuela abre sus puertas no hay duda que un sinnúmero de aspectos que inciden sobre ella ya están prefijados y determinados —prescritos— por la normativa legal y administrativa, que, no se olvide, ha ido configurando múltiples aspectos condicionadores de la educación, sin tener en cuenta a la comunidad educativa más próxima —padres, alumnos, educadores, etc.

¹⁶ Véase, ya citado: MEC: *Diseño curricular base*, p. 8.

Cabe decir que en el caso español nuestro currículum prescrito, o diseño curricular base, se nos presenta muy flexible y abierto por lo que, en consecuencia, es ciertamente respetuoso con los niveles de decisión de la comunidad escolar; «es el profesor, en definitiva, quien realiza el desarrollo del currículum en su actividad docente y en el aula. En el diseño y desarrollo de las intenciones educativas se supone que la administración y los propios profesores son fieles intérpretes de los propósitos educativos de la sociedad, de las finalidades que la sociedad asigna a la escuela y las distintas etapas educativas. Esta fidelidad puede considerarse el referente último que legitima un determinado diseño y desarrollo curricular. Por otro lado, y sobre todo en una sociedad multiforme y ampliamente pluralista, estas intenciones educativas han de permanecer sumamente abiertas, flexibles, adaptables a las particulares circunstancias de los alumnos»¹⁶.

El diseño curricular base es, pues, la interpretación de las finalidades educativas que una sociedad requiere y demanda; representa de alguna forma el consenso social, que es a su vez el basamento de la democracia en un Estado pluralista. A partir de aquí se deja parte del currículum abierto para que la concreción cotidiana de la actividad escolar sea responsabilidad de cada centro, de los profesores y aun de los agentes sociales implicados en la tarea educativa. Sólo de esta forma se mantiene este sentido multiforme, pluralista, propio de cualquier sociedad libre y democrática, que además, en el caso de España, se debe compatibilizar con un espacio decisonal que está en manos de las Comunidades Autónomas para que, de esta manera, se haga efectiva, por ejemplo, la diferenciación cultural y lingüística de nuestro país, lo que supone dejar una zona decisonal del currículum prescrito a las autonomías a fin de que puedan incluir contenidos propios y diferenciados de aprendizaje así como orientaciones y otras matizaciones referidas a los materiales y libros de texto, a la inspección..., etc.

De todo ello se desprende que cuando el educador inicia su función en el seno de una escuela se le aporta un currículum en el que no ha tenido protagonismo alguno. Es, como ya se ha mencionado, el currículum dado al profesor, decidido, como hemos visto, a niveles que superan su capacidad de decisión y de acción, por lo que se le presenta como obligado contexto en donde tendrá que desempeñar su labor educativa. Ahora bien, a partir de aquí, el propio educador podrá tomar, en el seno del centro escolar primero y luego en su aula, otras decisiones que afecten a los contenidos o, en general, a las orientaciones curriculares que le vienen dadas, ampliando aspectos, dando más importancia a unas cuestiones que a otras, desarrollándolas con metodologías propias y, en general, aprovechándose de la flexibilidad y autonomía que cada nivel curricular posee¹⁷.

Esto hace que nuestras conclusiones tengan una validez muy relativa pues como venimos diciendo no se referirán, en absoluto, a los resultados de la realidad escolar, por lo que nos moveremos lejos del currículum que hayan podido recibir los estudiantes españoles en referencia a la ciudadanía europea, y también lejos del currículum preparado y planificado por el profesorado de nuestro país.

Volvemos a reiterar que nuestro análisis, y observaciones coligadas, se centrará sólo en el currículum prescrito oficialmente —por tanto en el plano más teórico de la realidad curricular y consecuentemente, en el más alejado de la práctica educativa— si bien también, no debe olvidarse, que se trata del nivel más determinante y orientador, pues es de obligado cumplimiento por parte

¹⁷ Lo curricular implica una aproximación sistémica, global e integrada de entender la educación. La tendencia curricular aporta pues una visión de conjunto, global y compleja del acto de educar, y en consecuencia, de la profesión docente. Además, la cuestión curricular oferta al profesional una toma de conciencia de las múltiples relaciones y casuísticas que intervienen en la educación, haciendo de él, si cabe, un protagonista más consciente y reflexivo en relación a su actuación en los contextos educativos.

del profesorado. Es, además, el espacio curricular en el que se nos evidencia más claramente el talante y la vocación europeísta de nuestros legisladores.

Hemos mantenido el marco legal y teórico encarnado en la LOGSE porque de él se desprende la investigación que a continuación plasmaremos; sin embargo y como advertíamos ya en las primeras páginas los R.D. sobre las enseñanzas comunes que el Ministerio tiene planteados en este momento nos obligan a matizar algunas afirmaciones, en el sentido de que en el futuro, todo lo referido al currículum prescrito dependerá de tales decretos, que en el futuro también podrían ser cambiados por el gobierno formado en abril del 2004. Como nuestro estudio se centra en los dos niveles de la enseñanza obligatoria, intentaremos integrar algunas posibles reformas que a buen seguro serán realidad en el país en los próximos meses, muy posiblemente, cuando este trabajo esté ya publicado.

2. Diseño de nuestro estudio

Para lograr desentrañar el papel que juega en el currículum base español la idea de ciudadanía europea hemos trabajado el material legal que da cuenta de todos los currículums editados en las publicaciones oficiales, tanto del Estado (Boletín Oficial) como de las diversas Comunidades Autónomas. En este sentido cabe afirmar que hemos consultado los currículums de todas las asignaturas correspondientes a la enseñanza obligatoria, es decir a la denominada «educación primaria» que abarca seis años de duración (de los seis a los doce) y a la conocida como «educación secundaria obligatoria» (ESO), de cuatro años de duración (de los trece a los dieciséis).

Esta cala o exploración la hemos llevado a cabo en las comunidades autónomas que tuviesen alguna de estas dos características: o ser comunidades cuya autonomía vino avalada por el artículo 154 de la Constitución (siguiendo el modelo de las denominadas «comunidades históricas»), y/o ser comunidades que poseen un idioma propio, independientemente del castellano. No obstante también hemos añadido en el último momento los diseños de las otras comunidades autónomas cuya dependencia curricular se halla en las directrices emanadas desde el Ministerio de Educación. Es a lo que se ha denominado «Territorio MEC» que era, al inicio de esta investigación, el modelo que servía para el resto de Comunidades Autónomas. En consecuencia, nuestra investigación abarca todo el territorio español.

Específicamente nos hemos centrado en el estudio legislativo-curricular de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco, Comunidad Valenciana, Islas Baleares y Territorio MEC, que englobaría, tal como hemos mencionado, a las 10 Comunidades Autónomas restantes, todo ello tanto en el plano de la educación primaria como en el de la ESO, es decir, en la enseñanza obligatoria según nos marca la LOGSE ¹⁸.

Por último, decir que aportaremos el análisis de resultados en función de los niveles de la enseñanza obligatoria, es decir, agrupándolos por los ciclos propios de la EGB y de ESO. Luego, a continuación, y por cada uno de estos niveles, presentaremos los resultados, primero por Comunidades Autónomas, y en segundo lugar, transversalmente, agrupados en función de las diversas materias. Con ello sabremos los resultados territorialmente y, específicamente, por áreas de contenidos.

¹⁸ En concreto nuestra documentación de trabajo ha sido la siguiente: Para la EGB, los Boletines Oficiales de las Comunidades de: Andalucía (de 20 de junio de 1992), de Canarias (de 10 de enero de 1994), de Cataluña (de 13 de mayo de 1992), de Galicia (de 14 de agosto de 1992), del País Vasco (de 27 de agosto de 1992), de la Comunidad Valenciana (de 20 de febrero de 1992), de las Islas Baleares (de 12 de mayo de 2001), y para el Territorio MEC, el Boletín Oficial del Estado de 13 de septiembre de 1991. En referencia a la ESO hemos utilizado los Boletines Oficiales de las Comunidades que se citan: Andalucía (de 20 de junio de 1992), Canarias (de 28 de enero de 1994), de Cataluña (de 13 de mayo de 1992, junto con el documento provisional de 12 de julio de 2001, mecanografiado), Galicia (de 2 de abril de 1993), País Vasco (de 17 de agosto de 1994), Comunidad Valenciana (de 6 de abril de 1992), Baleares (documento provincial, mecanografiado sin fecha, pero con seguridad elaborado en 2001), y por lo que respecta al Territorio MEC, hemos utilizado la última actualización curricular publicada en el Boletín Oficial del Estado de 7 de septiembre de 2001.

3. Presentación de resultados

A continuación, pues, y de acuerdo con el plan reseñado, vamos a analizar los resultados hallados en función de las variables que hemos ido determinando.

3.1. «Ciudadanía europea» por Comunidades Autónomas en el nivel de la Educación Primaria

Según el R.D. que establece las enseñanzas comunes de la educación primaria, podemos afirmar que en él se recoge como finalidad de tales enseñanzas garantizar una formación común a todos los alumnos del sistema educativo. Fundamenta el cambio por la necesidad de adaptar este tipo de enseñanzas a la sociedad compleja de nuestros días, ya que se afirma en el preámbulo del proyecto que «la escuela del siglo XXI no debe ser ajena a los desafíos del presente. Asimismo se recoge el hecho de que los cambios en el sistema educativo estarán siempre adaptados no sólo a las necesidades sociales sino también a las características evolutivas de los alumnos y «a las pautas que rigen el aprendizaje en esta etapa de la vida». Estas materias comunes ocuparán el 65% del tiempo escolar en las Comunidades Autónomas con una sola lengua oficial, siendo del 55% en las Comunidades que posean lengua propia, y por tanto, junto con el castellano, dos lenguas oficiales (art. 6.º, punto 2).

A continuación se expresa que tales enseñanzas no deben contemplar exclusivamente la adquisición de conocimientos sino que al mismo tiempo «han de proponer una educación que contribuya al desarrollo integral de todas las capacidades» por lo que los nuevos currículos deberán desarrollar una gran variedad de contenidos, citándose a continuación que las distintas áreas desarrollaran contenidos «de carácter instrumental, lingüístico, científico, tecnológico, estético así como los valores que deberán servir de referencia para la formación integral de los alumnos».

Estos valores fundamentalmente son «el respeto a los principios democráticos, a los derechos y libertades fundamentales y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia. Además se anuncia que gracias a la modificación curricular que el decreto conllevará, se afirma que tales cambios favorecerán el entendimiento y la convivencia de todos los españoles al poseer su educación unos valores compartidos, lo que al mismo tiempo facilitará el desplazamiento de las familias dentro del territorio nacional.

Centrándonos más en los aspectos curriculares, se intuye por las referencias encontradas en el texto que comentamos que se dará prioridad a la comprensión lectora que de hecho adquiere categoría transversal pues será responsabilidad de todos los profesores. También se hace, de acuerdo con los planteamientos iniciales realizados, en la inclusión curricular de las tecnologías de la información y de la comunicación, gracias a las cuales será posible «internet y las herramientas multimedia en los centros educativos para adaptar la educación a la era digital». Por último citar con énfasis el aprendizaje de lenguas extranjeras «cuya enseñanza se adelanta al primer ciclo de educación primaria» pues como dice el real decreto «dará respuesta a una necesidad prioritaria de comunicación y de entendimiento entre culturas diferentes, así como a la mo-

vilidad de los ciudadanos en el espacio común que comparten dentro de la Unión Europea».

Es esta la única vez que se cita a la Unión Europea en el texto objeto de nuestros comentarios, por lo que acaso debamos concluir afirmando que nuestros resultados que a continuación presentamos para este nivel del sistema educativo se vean cambiados en un futuro inmediato, fundamentalmente en el área de lengua extranjera, y acaso en la de las nuevas tecnologías, por la facilidad que suponen de relacionarse con otras escuelas y alumnos de Europa. Por lo demás la mención de los objetivos del nivel (art. 3) no nos da pie para pensar en grandes cambios en relación a los contenidos europeos.

Integrándonos de nuevo en el terreno de nuestra investigación, podemos afirmar categóricamente y como conclusión de lo que hemos visto y descubierto en los diseños curriculares de este nivel del sistema educativo (en función de la LOGSE, ya que aún no sabemos los definitivos que regirán como fruto de la Ley Orgánica de la Calidad Educativa), que no existe el contenido «ciudadanía europea» en ninguno de los ámbitos curriculares base de las distintas comunidades autónomas, o si se quiere y dicho de otra manera, en ninguna región española se contempla, a nivel de la enseñanza primaria, la ciudadanía europea como contenido, incluyendo, por supuesto, los currículums prescritos por el Ministerio.

Ante tal categórica manifestación, nuestro interés se tendrá que desvirtuar de su objetivo inicial y plantearse, en todo caso, de distinta manera, de tal forma que para cumplimentar al menos alguna expectativa curricular referida a Europa transformaremos nuestro objetivo primigenio —la ciudadanía europea— por la búsqueda de contenidos europeos en general.

De todas formas, y a pesar de que refrendamos las afirmaciones hasta aquí vertidas, también es verdad que en las siete comunidades autónomas específicamente estudiadas más el territorio MEC (lo que contemplaría la realidad curricular de toda España), podemos hablar de dos modelos curriculares en referencia a Europa. El primero de ellos estaría formado por todas las comunidades excepto las Islas Baleares, y el segundo, obviamente y por exclusión, se centraría en el diseño curricular base que oferta precisamente esta Comunidad Autónoma.

La diferenciación la encontramos en el hecho de que la comunidad insular de las Baleares es la única de todo el Estado español que contempla los contenidos europeos como materia transversal, lo que implica una cierta directriz europeísta en todos los ámbitos, lo que a su vez se resuelve en una mayor presencia de lo europeo en las diversas materias así como en el contenido axiológico a transmitir; sin embargo y como decía, ello no es óbice para afirmar que, incluso en este caso, el contenido estricto referido a la «ciudadanía europea» no se encuentre explícito, aunque implícitamente está más orientado, debido, fundamentalmente, a la obligatoriedad transversal de las cuestiones referidas a Europa.

A continuación pasaremos a desentrañar los «contenidos europeos» en los currículums prescritos en los dos modelos de Comunidades Autónomas que hemos hallado.

a) Modelo no transversal

Tiene por característica común el hecho de que los contenidos europeos se encuentran a lo sumo en dos o tres materias (este último caso sólo se da en Andalucía). Cabe decir que en todas las Comunidades se reitera la cuestión eu-

ropea en el área «Conocimiento del medio» y de una forma mucho más difusa en la de «Lengua extranjera». Por su parte, en Andalucía, debe añadirse el área de «Educación Artística» que también de forma difusa y no explícita se nos da pie para poder desarrollar algunos contenidos europeístas. Es pues, como se ve, un modelo muy uniforme ya que sólo podríamos hablar de una particularidad específica tal como es el último caso reseñado (la educación artística) en la Comunidad andaluza, si bien con un tratamiento parejo al hallado en los currículos de lengua extranjera.

ANDALUCÍA

En lo que se refiere al «Conocimiento del medio» el bloque 4.º aporta un tema «La Comunidad Europea: países integrantes» que de hecho es el que lleva el peso de casi todo el europeísmo en esta etapa o nivel del sistema educativo, máxime cuando, a nivel de actitudes, se contempla el diálogo, la tolerancia, la paz, así como el respeto a las normas de comportamiento de los diversos países y propias de los diferentes grupos sociales y comunidades humanas, tales como el folklore, la gastronomía, las formas de relación social, las formas de vida, de vestir..., etc. Podemos informar que en general estas mismas cuestiones se irán reiterando en todas las Comunidades Autónomas.

Por lo que se refiere a la lengua extranjera, en la introducción a su currículo se nos habla de la incorporación de España al proyecto comunitario europeo que crea un nuevo contexto de comunicación e intercambio cultural generador a su vez de nuevas necesidades y competencias lingüísticas. Asimismo, en el plano de los objetivos y para esta área, se nos afirma que cabe mostrar actitudes abiertas de comprensión y respeto hacia la otra lengua, sus habitantes y su cultura, valorando, por ejemplo, sus costumbres.

Como vemos, se aprovecha el espacio de la lengua extranjera de forma muy estricta, sólo en función del país y de las gentes propias del área lingüística que se estudia, que no se olvide, pertenece en todos los casos a la Unión Europea. Por último, cabría afirmar que en esta Comunidad destaca el hecho de que incluye en el seno de la educación artística valores tales como la potenciación del comportamiento solidario, rechazando las discriminaciones basadas en diferencias de sexo, clase social, creencias, razas así como otras características individuales y sociales, lo que no deja de ser una formulación muy genérica, difícilmente aplicable a una área específica de contenidos, pero que en este caso y desde la educación artística, puede ser aprovechable en función del desarrollo de la identidad y de los valores de la ciudadanía europea.

CANARIAS

En esta Comunidad Autónoma el contenido europeo se especifica en el «conocimiento del medio» y en el área de la «lengua extranjera», por lo que se nos presenta ajustada al modelo más generalizado. También aquí, y por lo que se refiere al conocimiento del medio encontramos un solo tema —el 8.4— que se refiere específicamente a Europa —«La Comunidad Europea. Países que la forman»— por lo que, en este aspecto, se da un paralelismo coincidente con Andalucía. Por lo demás también se incide en el respeto y valoración de las diferencias con otros grupos al mismo tiempo que se rechaza cualquier clase de discriminación. En todo caso se puede decir que entre los procedimientos recomendados nos encontramos con el siguiente: «recogida e interpretación de información a través de los medios de comunicación sobre los acontecimientos de la Comunidad Europea», lo que, si se cumple, no deja de ser un positivo aci-

cate de atención e incidencia sobre los aspectos que se van sucediendo en el seno de la Unión.

En el caso de la lengua extranjera la Comunidad Canaria destaca su importancia en relación a la Unión Europea, incluyendo los objetivos de comprensión y respeto hacia otras lenguas y culturas. Por lo demás, acaso valga la pena destacar otros aspectos socioculturales que también se incluyen en este apartado curricular, los más significativos de los cuales deben darse de acuerdo con los intereses más cercanos a los alumnos.

CATALUÑA

En esta Comunidad Autónoma también son las áreas «conocimiento del medio» y «lengua extranjera» las que protagonizan levemente el sentido europeísta de su educación. En Cataluña, no obstante, y por lo que se refiere al conocimiento del medio no encontramos específicamente ningún bloque de contenidos referidos a la cuestión europeísta (lo que creemos es un *handicap* realmente preocupante), si bien en los objetivos, incoherentemente, acaso sea una de las Comunidades que mayor proyección le da.

Decimos esto porque encontramos como mínimo las siguientes afirmaciones: «Distinguir diferentes tipos de paisajes agropecuarios, industriales y terciarios de Cataluña, España, el área Mediterránea y Europa». Este sentido economicista también se recoge en otro objetivo que pretende situar las actividades económicas más importantes de Cataluña dentro del conjunto de España, la Comunidad Europea y el mundo (objetivos 22 y 23). Más adelante, en el objetivo 38 al referirse a los símbolos nacionales e institucionales se procura respeto hacia ellos y se refieren en concreto los de Cataluña, España y «los de otras naciones o pueblos», por lo que de alguna forma puede considerarse incluidos los de la Unión Europea.

Lo más parecido a un contenido que hemos encontrado es la formulación del objetivo 34 ya que dice textualmente «conocer los principales acontecimientos históricos de España y del mundo...». Queremos suponer que el buen criterio del profesorado considerará la Unión Europea como un acontecimiento principal dentro de los acaecidos en el siglo XX.

En referencia a las lenguas extranjeras, el papel de la Unión Europea es también absolutamente tangencial pues de hecho no se cita explícitamente, considerando suficientes objetivos que valoren la lengua objeto de aprendizaje como un instrumento de comunicación de personas y pueblos y lograr que los alumnos se muestren receptivos e interesados hacia nuevas culturas. Como se ve, en ambos casos tenemos la posibilidad de reorientar estos objetivos hacia Europa, si bien en concreto nada se nos dice al respecto.

GALICIA

En esta Comunidad Autónoma el sentido de la europeidad está también muy pobremente expresado en sus diseños curriculares. Como ya advertimos, al igual que la mayoría de Comunidades sólo en los currículos de «conocimiento del medio» y de «lengua extranjera» podemos encontrar algún enfoque que nos recuerde nuestra pertenencia a la Unión. Para que la comparación entre Comunidades nos sea más fácil iniciaremos nuestra revisión por la materia «conocimiento del medio».

En ella encontramos (p. 469) una declaración de principios que obvia la referencia a Europa, aunque no por ello la excluye, lo que implica que deja al libre albedrío del profesor la incidencia que pueda realizarse a propósito de la

Unión; dice así: «Promover sentimientos positivos de pertenencia a una Comunidad nacional (Galicia), a un Estado histórico (España) y a una cultura universal, desde posiciones solidarias y respetuosas con otras Comunidades, Estados y culturas». Como se puede observar lo «europeo» se diluye en la «cultura universal» sin que el legislador haya intercalado el elemento Europa en un lugar intermedio o próximo al nivel estatal.

Sin embargo el diseño curricular gallego, en esta misma área que estamos comentando, exactamente en su bloque 6.º —La organización de la Sociedad— dedica de sus seis temas uno completo —el 4.º— a la Comunidad Europea específicamente, y más adelante (p. 471) al hablar de los procedimientos se incide en la necesidad de recoger e interpretar información de los medios de comunicación sobre acontecimientos de la Comunidad Europea que afectan a Galicia.

Como vemos, al menos en Galicia, taxativamente, los alumnos cuentan con un tema —en seis cursos— a través del cual se les puede informar de lo que es y supone la Comunidad Europea, lo que como vemos no ocurre en todas las Comunidades. Por lo que se refiere a la Lengua Extranjera, nos volvemos a encontrar con otra declaración de carácter muy genérico, pero que como siempre la traemos a colación porque al menos sus supuestos no cierran la posibilidad de mentar el sentido de Europa y lo europeo; en este caso, concretamente, en la p. 462 del Boletín de la Comunidad de la que tratamos y que ya citamos convenientemente se nos afirma que se debe lograr que el alumno muestre una actitud positiva de respeto y comprensión hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.

PAÍS VASCO

En lo referente a Europa el País Vasco sigue la tónica de la Comunidad gallega pues además de incidir en la cuestión a través de las mismas materias dedica asimismo un tema al estudio de la Comunidad Europea. En todo caso debemos hacer una salvedad y es que en su diseño curricular se realiza una declaración de principios que podría ser aplicada a la cuestión europea. Me refiero al artículo 4.º, que afirma entre otras cosas «respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos», aunque somos bien conscientes que tal afirmación está orientada hacia el propio respeto de la identidad vasca. Dentro del apartado de objetivos generales se plantea asimismo el respeto y valoración de las diferencias con otros grupos rechazándose cualquier clase de discriminación. Como se ve, ambas afirmaciones plantean un adecuado contexto para el europeísmo pero que no incide directamente sobre la cuestión.

Es una vez más en el área de conocimiento del medio en donde encontramos, exactamente en el bloque 4.º, un apartado o tema dedicado íntegramente a la Comunidad Europea y a los países que la forman. En cuanto a los procedimientos, un solo apunte digno de mención, en concreto el que refiere que los alumnos deban localizar en un mapa y de forma convenientemente los países de la CE.

En cuanto al área de la lengua extranjera, se valora su importancia por diversos motivos siendo uno de ellos que posibilita una «mayor integración en la comunidad internacional». También se nos afirma que su aprendizaje debe «favorecer el interés del alumnado y desarrollar actitudes positivas hacia otras culturas». También se refiere que se deben entresacar los aspectos sociales y culturales cercanos a los intereses de los niños y niñas de los países donde se ha-

bla la lengua extranjera estudiada. Pues bien, todas estas afirmaciones, planteadas en un sentido muy genérico tal como se ve, pueden tener una valoración muy positiva si se cumplimentan, ya que las lenguas extranjeras que se estudian en la educación obligatoria, son en todos los casos las propias de países que pertenecen a la Unión Europea, por lo que el logro de tales objetivos, poseen o pueden poseer un sentido europeísta inequívoco. Sin embargo debemos destacar una vez más que nos movemos en el plano de las actitudes y de los deseos, ya que específicamente lo europeo no está claramente explicitado.

COMUNIDAD VALENCIANA

Sigue un planteamiento casi calcado al que ya hemos analizado anteriormente cuando hacíamos referencia al País Vasco ya que por una parte dedica un apartado de un tema del área «conocimiento del medio» (tema 6, integrado en el bloque 4.º) a la Comunidad Europea, incidiendo como sub-apartados en los países que la forman y en los aspectos e intereses comunes, y por la otra, incluye algunas aseveraciones de carácter general en «lengua extranjera» que pueden ser requeridas como propiciadoras de lo europeo, aunque taxativamente nada se nos dice de la cuestión que nos preocupa. Decir en todo caso que se hacen referencias a la mejora de las relaciones internacionales, y que el aprendizaje de una lengua extranjera debe incidir en el desarrollo de unas actitudes en contra de cualquier tipo de estereotipos.

TERRITORIO MEC

Este diseño curricular puede ser de gran utilidad para tratar y extraer conclusiones en referencia a la temática europea que tratamos ya que de alguna forma representa la posición del Ministerio de Educación español, o sea, la oficialidad político-educativa de nuestro país. Una vez dicho esto, lo primero que observamos es que no se puede tachar de etnocentrismo a las diversas Comunidades Autónomas ya que el territorio MEC aporta un currículum totalmente comparable con los que hemos ido diseccionando hasta el momento. Es decir, una mínima presencia de lo europeo en el área del conocimiento del medio y la posibilidad de atisbar de forma indirecta alguna relación con Europa en el área de lengua extranjera.

En todo caso se da una excepción a lo mencionado y es que en uno de los objetivos generales del diseño curricular se dice taxativamente lo siguiente: «Desarrollo de la identificación con los grupos sociales de pertenencia y referencia... entre ellos la Comunidad Europea», lo que en buena lid obligaría a los profesores a impregnar de cierto europeísmo algunos otros temas además del centrado específicamente en la Unión Europea, si bien nada más hemos descubierto al respecto.

Si hacemos, como hasta ahora un análisis de contenido por áreas, nos encontramos que en la llamada «conocimiento del medio», dentro del bloque 8.º —Organización social— nos encontramos con un apartado dedicado a la Comunidad Europea que luego se especifica en los siguientes títulos: «Países que la forman» y «Rasgos e intereses comunes», lo que de alguna forma hemos visto ya, casi con las mismas palabras, en las otras Comunidades (históricas y con competencias plenas). Asimismo se aprovecha la lengua extranjera para incidir en la necesidad de respeto hacia las demás culturas y costumbres. En todo caso se puede mencionar una más amplia perspectiva en su funcionalidad, ya que aquí se citan la facilidad que su aprendizaje aporta para realizar viajes, para los intercambios culturales y la comunicación de noticias y conocimientos. Por úl-

timo mencionar una diferencia en referencia a las otras Comunidades Autónomas, y es que en la Introducción al currículum de lengua extranjera se nos hace una referencia a la necesidad que de la misma se tiene en la Unión Europea debido a la libre circulación de profesionales y trabajadores.

En definitiva algunas frases indudablemente más explícitas en este diseño del Territorio MEC, pero en general, con los mínimos contenidos europeístas que también hemos encontrado en las Comunidades hasta aquí analizadas y que, como dijimos, forman parte del primer modelo encontrado.

b) Modelo transversal

Este modelo está formado exclusivamente por la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, que hace de la cuestión europea no sólo una opción temática o de contenido, sino una cuestión más de su transversalidad. O sea, que bajo esta perspectiva lo «europeo» se ve como un aspecto más que debe impregnar todo el currículum y por tanto todas las áreas de conocimiento. Se da pues una diferenciación, creemos que significativa, en referencia a las demás Comunidades Autónomas, lo que nos ha motivado para hablar de un segundo modelo curricular en relación a Europa de entre los que se aplican en España. Intentaremos evidenciar estas diferencias a continuación.

El artículo 11 del decreto correspondiente ¹⁹ nos clarifica convenientemente el papel que juega Europa en el currículum de la educación primaria balear al afirmar taxativamente lo siguiente:

«En todas las situaciones educativas de ámbito escolar han de estar implícitos los valores que sustentan la educación para la democracia y para el conocimiento, así como la práctica de los derechos humanos, la educación moral y cívica, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación para la paz, para la igualdad de derechos y deberes de las personas, para la interculturalidad y *para la construcción europea*, la educación ambiental y del consumidor, la educación vial, así como también la educación para la salud y la educación sexual».

Acaso muchas «educaciones» para que el profesorado las tenga todas presentes, pero también la voluntad de incluir el europeísmo en cualquier resquicio del sistema de educación primaria, ya que como se afirma en el artículo 12 del mencionado decreto todas estas materias transversales deben relacionarse en todas las áreas curriculares.

Sin embargo, tampoco son luego muy abundantes las concreciones europeístas que se realizan en estas áreas curriculares, aunque si las comparamos con el resto de los currículums que se aplican en España, la diferencia es como mínimo significativa. A continuación intentaremos revisar el sentido europeísta más explícito en el currículum Balear.

— «Conocimiento del medio»: los contenidos que se estudian son aquí más amplios que los indicados en los currículums oficiales del resto de España ya que se nos habla en concreto de la Geografía de Europa, de la identificación de sus Estados, de sus elementos geográficos, de sus fronteras, al mismo tiempo que se hace referencia explícita a la libre circulación de mercancías, capitales y personas. También encontramos referenciada la unidad monetaria.

— «Lengua catalana y castellana». El tema 6.º habla de la realidad plurilingüe del Estado español y también de Europa. Asimismo se refieren las diferencias culturales ligadas a los diferentes países de tal manera que se

¹⁹ Nos referimos al decreto de 4 de mayo de 2001, publicado en el Boletín Oficial de las Islas Baleares de 12 de mayo de 2001, ya citado. Las referencias textuales que a continuación hagamos han sido traducidas por el autor.

- nos plantea como objetivo que «mediante la lengua y la literatura el alumno puede conocer otros lugares, descubrir nuevas culturas como medios que favorezcan el enriquecimiento personal, el respeto y la paz».
- «Lengua extranjera». También de forma indirecta pero quizás más incisivamente se utiliza esta área de conocimiento para informar de las reglas y hábitos de conducta de los otros países, y en el apartado de procedimientos, se anuncia la necesidad de recoger información de los países en los que se habla la lengua que se estudia, por lo que lo europeo, automáticamente queda contemplado.
 - «Educación cívica». Aquí se habla del respeto hacia las características y particularidades de las otras Comunidades y se incide en la necesidad de educar para la paz y la construcción de Europa. Se hace también hincapié en la valoración de las ventajas de la convivencia y de la cooperación entre los países vecinos y próximos.
 - «Educación artística» y «Educación física». Se habla de forma muy genérica de la necesidad de superación de los prejuicios así como de la reafirmación de los valores de respeto y empatía, que de alguna forma pueden tener retraducción en la cuestión europea. Decir por último que no se realiza mención alguna en el área de Matemáticas.

3.2. «Ciudadanía europea» por materias y áreas de conocimiento en el nivel de la educación primaria

De alguna forma la sistematización por materias la hemos ido realizando a medida que concretábamos los currículos europeos por Comunidades Autónomas; sin embargo para clarificar aún más la cuestión podemos indicar lo que sigue:

- El «conocimiento del medio» es el área protagonista de los contenidos europeos. Normalmente se le dedica un tema o apartado del mismo a la cuestión que nos ocupa bajo la denominación: «Comunidad Europea. Países que la forman», ya que tal formulación es la más generalizada. Sólo en Cataluña se cambian los contenidos por otros de carácter más economicista —o propios de la geografía económica— que pretende que el niño relacione las producciones agrícolas e industriales, comerciales, etc., de Cataluña con las de España y Europa. Por lo general, los procedimientos que más se refrendan es el conocimiento de los límites de los países así como la recogida de información sobre los mismos. La Comunidad de las Islas Baleares por sus características curriculares amplía estos conocimientos europeos con otros propios de la Geografía física y política, siendo además la única Comunidad que incide en aspectos propios de la política europea, a saber la unidad monetaria y la libre circulación de mercancías, capitales y personas.
- La lengua extranjera es una área de conocimiento que dentro de la educación primaria puede utilizarse de forma genérica y no explícita para la cuestión europea. Así, al menos la entienden los diversos legisladores que aprovechan el hecho de que las lenguas extranjeras que se enseñan en este nivel educativo son propias de la Unión Europea, para incidir en toda una serie de valores que pueden aproximarnos al fenómeno europeo: necesidad de comunicación y de información, desarrollo de valores en relación a las diferencias, de respeto por otras culturas y costum-

bres..., etc. Es evidente que si en el conocimiento del medio lo europeo se encuentra explícitamente, en lengua extranjera está implícito, en incubación, aunque sin duda, puede ser una buena plataforma para inculcar valores y conocimiento acerca de Europa. La inclusión desde la primera etapa de este nivel de lengua extranjera como materia común y obligatoria, tal como se contempla en el R.D. sobre la educación primaria puede valorar algo más el sentido europeísta de esta materia.

Por lo que se refiere a las otras materias no hemos encontrado mención alguna a Europa. Sólo de forma paralela a la lengua extranjera y por lo que se refiere a la cuestión axiológica Andalucía y Baleares citan la educación artística, y bajo el mismo formato el currículum de las Islas Baleares utiliza la educación física y la lengua catalana y castellana. En todo caso, decir que la profesión de fe tecnológica que se realiza en el R.D. referido a este nivel del sistema educativo español puede facilitar y aumentar las cotas de europeísmo de nuestras escuelas. De todas formas el tiempo nos lo dirá.

3.3. «Ciudadanía europea» por Comunidades Autónomas en el nivel de la educación secundaria obligatoria

El nuevo real decreto que rige para las enseñanzas propias de la educación secundaria obligatoria (ESO) apenas da pistas sobre la importancia de los contenidos de carácter europeísta. En el fondo las novedades que se recogen en el mencionado documento van referidas a los nuevos itinerarios que podrá seguir el alumno —tecnológico, científico, literario-humanístico (art. 9, punto 3)— dedicando una mayor atención al denominado «de iniciación profesional», con el que se pretende paliar el fracaso escolar obligando a los alumnos que no progresen adecuadamente en sus enseñanzas a integrarse en esta modalidad. De tal manera que ya en el preámbulo del proyecto de real decreto para este nivel de enseñanzas se afirma que «los Programas de Iniciación Profesional establecidos en este Real Decreto, se conciben como una alternativa presidida por los principios de la máxima inclusividad y la adecuada flexibilidad del sistema educativo y orientada, primordialmente, a aquellos alumnos que rechazan la escuela en su concepción tradicional, de modo que quienes los cursen con aprovechamiento puedan conciliar cualificación profesional y competencias básicas de carácter general, mediante una adaptación de los contenidos, de los ritmos y de la organización escolar».

Por lo demás destacar que se da la misma proporcionalidad que en la educación primaria en relación a las materias obligatorias y en función de las lenguas obligatorias que tengan las Comunidades Autónomas (art. 4, punto 2), que se podrá permanecer cursando ESO hasta los 18 años (art. 1, punto 2) y que la finalidad de la etapa es «transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos como ciudadanos responsables y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías (art. 2).

Refiriéndonos más concretamente al tema que aquí nos importa, o sea, el contenido europeísta en los currículums de la enseñanza secundaria obligato-

ria, cabe decir que el real decreto no da ninguna pista en relación a un aumento en la importancia de tales contenidos, pues cuando en su art. 5 (puntos a-m) se determinan los objetivos del nivel no se menciona en ninguna ocasión la cuestión europea, por lo que cara a un futuro próximo caben esperar muy pocos cambios respecto a lo que hemos descubierto en los que pronto serán antiguos currículums de la ESO.

En todo caso cabe reseñar alguna afirmación generalista que puede dar pie a cierto europeísmo, pero que, como digo, no aparece explícitamente como orientación de los nuevos currículums ni en primaria ni en secundaria obligatoria. Así al hablar de la competencia comunicativa (art. 5, punto g) se afirma que con ella se intenta «facilitar el acceso a otras culturas»; más adelante (art. 5 punto j) también se afirma que es necesario «conocer la diversidad de culturas y sociedades, a fin de poder valorarlas críticamente y desarrollar actitudes de respeto por la cultura propia y por la de los demás». Por último, en el punto m del mismo artículo referenciado se nos dice que cabe «conocer el entorno social y cultural, desde una perspectiva amplia».

Como se ve, generalidades que pueden o no referirse a Europa; no obstante lo que sí queda claramente evidenciado es que tanto para primaria como para la secundaria obligatoria los reales decretos no hacen gala de la más mínima vocación europeísta. Hacer un estudio paralelo al presente analizando los nuevos formatos curriculares implicaría esperar acaso un año o más, pues se tendrían que contemplar los currículums aportados por todas las Comunidades Autónomas. Es por ello que, vista la escasez de nuevas perspectivas, nos atrevemos, a continuación, a presentar los datos obtenidos en función de los diseños curriculares de la ESO, aún vigentes, aunque por poco tiempo.

Pues bien, en un plano general también podemos decir aquí que no hemos encontrado explícitamente recogida la idea de la ciudadanía europea como contenido educativo, excepto, levemente, en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares. Ello hace que podamos decir claramente que un alumno egresado a los dieciséis años del sistema educativo español puede no haber oído hablar de lo que debe ser una realidad en un futuro no muy lejano, y en el que sin duda él tendrá que vivir y del cual formará parte.

En este nivel los contenidos europeos aumentan significativamente pues sin duda es una etapa del sistema educativo más cognoscitiva que formativa, al menos en relación con la educación primaria. Además en la ESO, la formación ya no va tan ligada al medio en el cual vive el niño, lo que no deja de ser un *handicap* para el conocimiento de realidades no tan próximas. En este caso, la formación y los conocimientos se abren al mundo de una manera más amplia y diáfana y evidentemente todo ello queda reflejado en los distintos diseños curriculares. Sin embargo, algunos de ellos adolecen realmente de contenidos significativos en relación a Europa y la Unión Europea.

Tal como hemos realizado con anterioridad, la nula presencia de contenidos y orientaciones en torno a la ciudadanía europea hará que, una vez más, nos centremos en la búsqueda de contenidos europeos para así paliar los déficit que hallamos en relación a nuestros auténticos intereses. También, y como en el caso de la educación primaria. Aquí también nos encontraremos con dos modelos o formas diferentes de tratar lo educativo, que se corresponden con los modelos ya expuestos en relación al nivel primario del sistema educativo. O sea, que debemos hacer referencia una vez más a un modelo no transversal en el que se integran todas las Comunidades Autónomas españolas excepto la de las Islas Baleares, y a un modelo transversal que se formalizará mediante el dise-

ño curricular que precisamente presenta la Comunidad anteriormente mencionada.

La diferenciación, una vez más, la encontramos en el hecho de que la comunidad insular de las Baleares es la única de todo el Estado español que contempla los contenidos europeos como materia transversal, lo que implica una cierta directriz europeísta en todos los ámbitos, lo que a su vez se resuelve en una mayor presencia de lo europeo en las diversas materias así como en el contenido axiológico a transmitir, de tal manera que en el nivel de la ESO se contempla, tal como ya habíamos advertido, el concepto de «ciudadanía europea» aunque acaso no con toda la extensión que fuere de desear.

A continuación, de la misma forma que hemos utilizado para presentar los resultados obtenidos en el nivel de la educación primaria, pasaremos a desentrañar los «contenidos europeos» en los currículums prescritos en el nivel de la educación secundaria obligatoria a través de los dos modelos de Comunidades Autónomas que hemos hallado.

a) Modelo no transversal

Aquí, y contrariamente a lo que hemos analizado en referencia a la educación primaria, debemos diferenciar dos tipos de comunidades autónomas, lo que de alguna manera nos obliga a hablar de submodelos no transversales. El motivo de tal diferenciación lo encontramos en el mayor o menor nivel de contenidos europeos que encontramos en los diferentes diseños curriculares de tal manera que podemos significar de forma bastante clara dos grupos de comunidades: aquellas que mantienen una línea continuista con el modelo que planteaban en la educación primaria, es decir, contenidos europeos sólo en el área de «conocimiento del medio» —que ahora se integrará en el área de Ciencias Sociales— y posibilidades de implicar tales contenidos a través del área de lengua extranjera; estaríamos entonces y tal como hemos dicho ante un submodelo continuista en relación al anterior período educativo. En contra, podemos hablar de otro submodelo, que denominamos de desarrollo, en el que se abunda más en los conocimientos europeos de tal manera que rompe con la dinámica bidimensional de considerar exclusivamente el área de Ciencias Sociales, que viene a sustituir a la de conocimiento del medio, y la lengua extranjera como las únicas materias capaces de vehiculizar la cultura acerca de Europa; es el caso de la Comunidad gallega y del Territorio MEC.

a.1) *Submodelo continuista*, en donde los contenidos europeos siguen centrados en las mismas áreas que en la educación primaria. Es el propio de las siguientes Comunidades Autónomas:

ANDALUCÍA

Cabe advertir que ni en los objetivos, ni tan siquiera en la asignatura de Ética se hace mención a la ciudadanía europea ni a nada relacionado con Europa. Sólo de forma genérica se considera objetivo el refrendo de puntos de vista diferentes y divergentes, así como el rechazo a discriminaciones, el fomento a la igualdad y la no discriminación por razón de raza, sexo, cultura..., etc.

Por lo demás debemos introducirnos en el currículo de Ciencias Sociales para encontrar algunos objetivos y contenidos referidos a Europa. Decimos «algunos» porque las referencias concretas son mínimas, ya que por ejemplo cuando se habla del «turismo» o de los «mercados extranjeros» se hace sin referencia alguna al viejo continente. En cambio, los contenidos concretos los encontramos al hablar del sistema económico, ya que se incluye a la CEE y se hace

mención expresa de la inserción de España en la Unión Europea así como la incidencia que ello supone en el plano de la economía. También al hablar del tema de la «Organización y la vida política» vemos que éste se desarrolla a través de los siguientes apartados: «La Unidad Europea: un proyecto en marcha. Líneas generales de la política internacional de España atendiendo específicamente a las relaciones con los países de la CEE».

En el campo de la Historia, lo cultural-europeo se puede ver en el arte clásico, en el tema de la cultura europea, siglos XV-XVIII, y en el apartado referido al arte en el mundo actual. También en las últimas cuestiones que trataría la materia de Historia vemos que se incluye lo siguiente: «Rasgos significativos del pensamiento económico y su relación con la política económica con especial atención a la situación española y europea».

Por lo que se refiere a los objetivos propios del área de las Ciencias Sociales sí que se menciona la cuestión europea al pretender conseguir de los alumnos el análisis de las «interacciones que las distintas sociedades establecen con su medio», fundamentalmente las «variedades ecogeográficas que interaccionan con Andalucía, España y la CEE». Los otros objetivos son más genéricos, si bien pueden aprovecharse para la cuestión europea, aunque los textos legales no lo expliciten; se trata de formulaciones tales como «valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos...», «respetar y valorar el patrimonio cultural de la humanidad», o «reconocer y valorar los derechos y libertades humanas...».

La lengua extranjera cumplimenta aquí el mismo papel posibilista que descubrimos en el nivel de la educación primaria. En el caso andaluz se destaca la posibilidad de relacionarse con las gentes y culturas de otros países, y en definitiva, en los beneficios que se desprenden de un mejor entendimiento internacional. Sin embargo no hemos descubierto contenidos referidos a la literatura europea.

CANARIAS

En el currículo canario de Ciencias Sociales se nos presenta el siguiente objetivo que incluye una referencia a Europa: «Conocer, comprender y valorar críticamente el entorno próximo y la comunidad humana y social en sus distintos ámbitos: localidad, Comunidad Autónoma, España, Comunidad Europea y comunidad internacional». Para ello se incluyen los siguientes temas: «El desarrollo económico en Canarias: relaciones de intercambio con el resto del Estado Español, la CEE y el resto del mundo». Como vamos viendo —lo mismo sucedía en el caso andaluz—, la cuestión europea en Ciencias Sociales se va escorando hacia su perspectiva más economicista, conclusión provisional por ahora pero que a buen seguro iremos confirmando a medida que analicemos las demás Comunidades Autónomas.

En el apartado dedicado al estudio de la historia, Europa surge en los temas correspondientes a la antigüedad clásica, al medioevo, al arte y la cultura de los siglos XV al XVIII y en relación con el siglo XIX, se analiza el caso concreto de la «expansión europea». Por otra parte, y en el análisis que se realiza del mundo actual nos encontramos con un apartado referido a la Comunidad Europea en el tema que trata de «Canarias y España en el mundo actual».

Como venimos reiterando, incluso con cierta redundancia, la lengua extranjera puede también aprovecharse para la cuestión europea, máxime cuando en el caso canario, además de las buenas intenciones interculturales y lingüísticas se expresa claramente, en la introducción a este apartado curricular, a

la libre circulación que se da en Europa de profesionales y mano de obra. Asimismo se menciona la necesidad de una adecuada preparación lingüística de la juventud para así asemejarse al resto de la juventud europea. Vemos una vez más el papel, fundamentalmente actitudinal y en todo caso posibilista, que juega el área de lengua extranjera, lo que por otra parte suele presentarse de forma muy poco explícita.

CATALUÑA

Al igual que nos ha sucedido en la etapa o nivel de la educación primaria, el currículum oficial de Cataluña para la ESO contempla desde una perspectiva economicista los contenidos referidos a la Unión Europea. Así, por ejemplo en el área de las «Ciencias Sociales» de forma general, se da importancia al relativismo cultural y a la valoración de las culturas foráneas, y de forma más específica, a modo de objetivos terminales de tal materia, la Unión Europea la encontramos relacionada con los aspectos o contenidos propios de la Geografía económica, tal como se nos evidencia a partir de las siguientes formulaciones:

- Describir las principales características de la agricultura de la Cataluña actual, así como las de España junto con las relaciones de ambas con la CEE y los otros mercados mundiales.
- Localizar las grandes áreas industriales del mundo... situando el conjunto de la industria catalana y española respecto de la CEE y el mundo.
- Situar las grandes áreas de cultura y civilización del planeta, localizando diferentes naciones, nacionalidades y regiones que componen el mosaico mundial.
- Analizar... el proceso de la unidad europea [en relación] a las implicaciones que comportan para nuestro país.

Por otra parte y desde la subárea de Historia, Europa se patentiza también en temas que tienen que ver con la antigüedad clásica o con el estudio de la edad media en la zona mediterránea o euro-occidental. También se estudia el desarrollo de los Estados en la edad moderna hasta las revoluciones burguesas, para a partir de aquí pasar ya a los conflictos mundiales del siglo XX. También pueden entenderse como contenidos europeos, al menos en parte, los orientados hacia el estudio de las manifestaciones culturales actuales.

En cuanto a la lengua extranjera juega el mismo papel que hemos visto desempeñar hasta ahora en las otras comunidades autónomas y en todos los niveles del sistema educativo; se trata pues de un papel subsidiario, apenas explícito, pero que sin embargo, puede ser aprovechado por el profesor para incidir en cuestiones próximas o propias de la europeidad. En este caso se habla de la necesidad de tales lenguas por cuestiones relacionadas con el intercambio, con la mejor comprensión cultural, con un mejor entendimiento de un mundo multicultural así como también en relación a los productos literarios y en general al patrimonio artístico.

PAÍS VASCO

Acaso la única novedad que presenta el currículum vasco la encontramos en el área de Ciencias Naturales que incluye un subapartado temático titulado «Algunos problemas ambientales del planeta». De hecho es un enunciado tan escueto y generalista que creemos no nos obliga a introducir tal currículum en el submodelo de desarrollo que veremos a continuación. Por lo demás y como

es general en las diversas comunidades autónomas que analizamos, lo europeo se encuentra explícitamente formulado en el área de Ciencias Sociales —es decir geografía e historia, principalmente— y también de alguna manera insinuado en la de lengua extranjera, siguiendo los mismos planteamientos descubiertos hasta el momento.

En cuanto a las Ciencias Sociales se buscan actitudes de tolerancia, solidaridad, participación..., etc., en relación a culturas y países foráneos, siendo, por otra parte, y desde la geografía, los contenidos más europeístas aquellos que encierran los dos siguientes temas: «Principales problemas y tendencias demográficas actuales en el País Vasco, en las Comunidades Autónomas, en España, en la Comunidad Europea y en los países del tercer mundo» y «La diversidad geográfica de Europa y los desequilibrios regionales».

El currículum de Historia y por lo que se refiere a Europa, se centra en el estudio de la cultura greco-romana, de la religión, el arte y la cultura en la Europa de los siglos XV al XVIII, y de forma específica en el punto 8.3., que se refiere en concreto al proceso de la unidad europea, que se subdivide en dos apartados, a saber «La organización político-administrativa del territorio europeo» y «La Comunidad Europea». En relación a tales temáticas se debe advertir que en los procesos y formas de evaluación se incluye un tópico que pretende que el alumno sepa analizar el papel de la Comunidad Autónoma vasca y del Estado español en la Comunidad Europea.

En relación concreta con nuestro tema base, que no se olvide es la «ciudadanía europea», se debe advertir que en el bloque 9 referente a Historia se cita como objeto de estudio «Algunos proyectos éticos contemporáneos», si bien cabe advertir que no se realiza ninguna mención a Europa ni a la ciudadanía europea.

Por último y en referencia a la «Lengua Extranjera» decir que aquí sólo en la introducción a tal diseño curricular se habla de su necesidad cara a la integración en la comunidad internacional. Por último advertir que en el currículum de Educación Musical se hace referencia en un tema a los «grandes períodos de la Historia de la Música: autores más representativos», lo que muy bien podría aprovecharse por parte del profesorado para incidir en los valores culturales europeos.

COMUNIDAD VALENCIANA

En el currículum de esta comunidad es en parte aprovechable, al igual que hemos visto en el caso del País Vasco, el área de las Ciencias Naturales, ya que en su temario se cita a Galileo y Newton, aunque eso sí descontextualizado de cualquier referencia al sentido de la identidad europea. Por lo demás y jugando la misma función que vemos en el resto de comunidades nos volvemos a encontrar con las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Extranjera como las más comprometidas con los contenidos culturales europeos.

Por lo que se refiere a las Ciencias Sociales debemos destacar algunos valores que se pretenden transmitir, tales como «la valoración patrimonial cultural de los pueblos» que podría afectar positivamente a la cuestión europea. En cambio como temáticas y en relación a la subárea geográfica cabría advertir las siguientes cuestiones:

- La red de transportes de la Comunidad Valenciana, España y el mundo.
- Papel de España en el mundo, en especial en Europa...
- La nueva configuración de Europa

Tales cuestiones inducen a presentar como objetivo de evaluación que el alumno sepa explicar el papel de España en el mundo, en especial en relación con Europa y América.

En cambio, los contenidos integrados dentro de la subárea de Historia hacen referencia una vez más al mundo propio de la antigüedad clásica y de las sociedades medievales de occidente así como a las cuestiones más importantes de los siglos XVIII y XIX.

Una vez más, la lengua extranjera juega un papel muy subsidiario y en todo caso posibilista, en relación con la comprensión y capacidad de comunicación con otras culturas. Por otra parte, si bien no se especifica la Historia de la Música puede también aportar su grano de arena a la comprensión del fenómeno cultural europeo.

a.2) *Submodelo de desarrollo*, formado por comunidades autónomas en donde las posibilidades de desarrollar un currículum europeo son más amplias aunque casi siempre de forma implícita. Como dijimos este submodelo abarcaría la Comunidad gallega y las propias del Territorio MEC, que pasamos a analizar a continuación:

GALICIA

Como es natural es en el área de Ciencias Sociales en donde más se magnifican los contenidos europeístas que en este caso vienen precedidos de un objetivo que creemos es suficientemente clarificador: «promover un sentimiento positivo de pertenencia a una Comunidad Nacional (Galicia), a un Estado histórico (España) y a una cultura universal». A continuación y por lo que se refiere a la Geografía destacamos las siguientes cuestiones:

- «Los espacios industriales y las perspectivas de la industria en Galicia, España y Europa».
- «La organización política y administrativa de los territorios gallego, español y europeo».
- «Los poderes transnacionales. La construcción de la nueva Europa».

En cambio, en Historia, Europa está presente en los temas dedicados a Grecia, Roma, a los descubrimientos y sus repercusiones en la vida europea, a la Reforma y la Contrarreforma, que también contempla el humanismo renacentista y la Ilustración, a las grandes conmociones del siglo XX (La gran guerra, la revolución soviética, el nacimiento de las nuevas naciones, los fascismos..) para concluir (vid. p. 106) con un tema específico dedicado a la «construcción de la Nueva Europa».

Sin embargo, si Galicia forma parte de este nuevo submodelo es porque la impregnación posibilista de lo europeo se encuentra en otras materias que hasta ahora no aparecían con tales contenidos en las otras Comunidades Autónomas. Es por ejemplo el caso de la lengua castellana que en esta ocasión introduce un objetivo que nos obvia de mayor consideración: «favorecer una actitud consciente y respetuosa con la riqueza plurilingüe de España y del contexto europeo», que en el plano de los contenidos de estudio se retraduce en el siguiente tema «Origen, evolución y características más destacadas de las lenguas de la CEE».

Como vamos viendo, la «Lengua Extranjera» en tanto que área o asignatura suele cumplimentar un papel con posibilidades reales de impregnar en su currículum ciertos contenidos europeístas, pues no en balde europeas son las lenguas que se estudian en los niveles que analizamos. En esta ocasión se nos habla

del estudio de los «aspectos socioculturales de los países en donde se habla la lengua estudiada», así como la posibilidad de realizar comparaciones entre sus formas de vida y las nuestras: en concreto se nos dice que un objetivo es el despertar la «curiosidad, el respeto, la valoración crítica de las formas de vida y demás aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera». Por último cabe destacar que en el currículum de educación musical se incluye un tema cultural: «La música occidental y de otras culturas», que sin duda también inciden en el desarrollo de lo cultural europeo.

TERRITORIO MEC

Hasta en seis asignaturas o áreas de estudio encontramos con referencias posibilitadoras de inculcar cultura y contenidos europeístas, si bien, como ya dijimos en un principio sin que se haga mención a lo que era nuestro interés prioritario, es decir, la «ciudadanía europea».

Las Ciencias Naturales incluyen un tema —«de Aristóteles a Hawking: una visión histórica de la Astronomía»— que sin duda es una puerta abierta para explicar la evolución de gran parte de la ciencia desarrollada en Europa a través de la historia. También aquí el currículum de la Lengua y literatura española posee una impregnación singular en referencia a la cultura literaria del viejo continente ya que en ella encontramos los enunciados temáticos siguientes:

- El teatro europeo: Shakespeare y Molière.
- Siglo XVIII: relación con las literaturas europeas.
- Siglo XIX: relación con las literaturas europeas.
- Siglo XX: relación con las literaturas europeas.

En referencia a la lengua extranjera cabe decir que en la introducción previa a su diseño curricular se apela a la «integración en la Unión Europea», que indudablemente «hace necesario el conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación entre los miembros de esta amplia comunidad». Luego, a continuación y ya en el terreno de los objetivos se plantean como mínimo los siguientes:

- Respeto hacia costumbres y tradiciones diferentes a las propias: alimentación, rutinas diarias, horarios...
- Desarrollo de habilidades interculturales
- Respeto hacia los habitantes de la lengua extranjera, superando visiones estereotipadas
- Mostrar aprecio por visiones culturales distintas.

Objetivos que, como se ve, invitan de alguna forma a integrar la realidad europea en el aula. En otro orden de cosas y como ya vimos en la Comunidad Gallega, la música es otro ámbito curricular en el que también bascula la cultura europea. En cambio, en la materia de Ética si bien se habla de democracia y ciudadanía, no se hace referencia a la cuestión europea que tales conceptos también demandan; no obstante aparecen como el inicio de un camino que quizás algún profesor en su adaptación curricular de aula —programación— pueda emprender con evidente estilo y criterio europeísta.

Por último y como ha sucedido siempre, es el área de las Ciencias Sociales la que lleva el mayor peso cultural referido a Europa. Por lo que respecta a la Geografía, podemos decir que nos encontramos con un objetivo que apoya el europeísmo al ser formulado de la siguiente manera «Conocimiento de las grandes unidades geográficas, preferentemente de Europa», que luego se va

desarrollando en una serie de temas o subapartados ciertamente diferenciados, tales como «los medios templados-húmedos y mediterráneos con especial referencia a Europa y a la península ibérica», «el mapa de la Unión Europea», «El territorio europeo. La Unión Europea. Europa. La estructura física. La formación histórica del territorio. La organización política. Estudio geográfico de la población. Los procesos de integración económica y política. Los desequilibrios Inter-territoriales. El papel económico de la UE en el mundo». Como se ve, un amplio tema que de hecho abarca todas las variables influyentes de la realidad propia de la Unión Europea, que sin embargo aun viene reforzada por otro tema que también incide directamente sobre la UE: «Estudio de grandes conjuntos regionales y de algunos estados con especial atención a Europa».

Por lo que se refiere a la Historia, también aquí se destaca la ampliación de la cultura europea en relación a las otras comunidades autónomas, salvo la excepción ya analizada de Galicia. Decimos esto porque el currículum de historia en relación a Europa es significativamente amplio, máxime cuando encontramos contempladas las siguientes cuestiones: La Prehistoria, Grecia, Roma, Carlomagno, Europa en los siglos XI a XV, el Renacimiento, la Europa de Carlos V, la Europa del barroco. La Francia de Luis XIV, la Guerra de los treinta años, la Europa de Westfalia, la Ilustración y el arte europeo del siglo XVIII, el imperio napoleónico, la segunda revolución industrial, los nacionalismos: los procesos de unificación de Alemania e Italia, la primera guerra mundial, la cultura europea en el siglo XIX, la Europa de entreguerras, la revolución rusa, los totalitarismos, la segunda guerra mundial, el arte y la cultura del siglo XX: las vanguardias, para culminar, este programa de alguna forma de historia europea con dos temas que inciden directamente sobre la Europa actual, a saber: La construcción de la Unidad Europea y España: la integración en Europa.

Visto los contenidos culturales referidos a Europa que habíamos encontrado en los currículums de Galicia y el Territorio MEC, creo que está justificada la división que hemos hecho del modelo no transversal, discriminando el continuista, es decir el que al igual que en la educación primaria lo europeo se circunscribe a las Ciencias Sociales (antes «Conocimiento del medio»), y en todo caso de forma leve e implícita a la lengua extranjera, del denominado submodelo de desarrollo pues es evidente que en este último caso, la cultura europea estaba significativamente mucho más ampliada en Galicia y en el Territorio MEC que en las otras Comunidades Autónomas.

Por lo demás, decir que a la vista de lo plasmado en el proyecto de real decreto sobre las enseñanzas secundarias obligatorias no se intuye un aumento de los contenidos europeístas por lo que continuamos siendo sino pesimistas si al menos escépticos en esta cuestión.

b) Modelo transversal

Como en el caso de la educación primaria la existencia de este modelo en el seno de la educación secundaria obligatoria viene avalado por la Comunidad de las Islas Baleares que desarrolla lo «europeo» como si fuere una materia transversal. Este hecho hace que por primera vez, encontremos en el currículum de los estudios obligatorios españoles el concepto de ciudadanía europea realmente explicitado. De todas formas antes de llegar a ello, y tal como hemos venido realizando hasta ahora, en primer lugar haremos un barrido por

las diversas áreas o materias de estudio en donde encontramos menciones europeístas.

Antes no obstante no estaría de más refrendar el sentido transversal que lo europeo posee en el currículum de esta comunidad autónoma, lo que yo creo que viene perfectamente expresado a través de la siguiente declaración de principios que encontramos en la p. 72 del documento citado pertinentemente en la nota 9. Dice así:

«La educación para la conciencia europea ha de estar de cada vez más presente en la escuela a fin de encarar un futuro donde la dimensión política y económica se irá abriendo a otros países y estados. Este nuevo espacio de convivencia ha hecho necesarios nuevas instituciones, nuevos símbolos y una nueva moneda. Este conjunto de nuevas realidades han de ser tratadas, sin duda, desde el área de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, y no ha de ser sólo un trato de perspectiva histórica ya que Europa es nuestro referente de futuro».

En el área de las Ciencias Sociales nos encontramos ya con un número significativo de objetivos que incluyen lo europeo en el currículum y que en consecuencia obligan a dar a tal dimensión una importancia destacable de entre las tareas a realizar en el seno del aula:

- Conocimiento de la dinámica de la sociedad y de la organización del mundo laboral con especial referencia a Europa.
- Conocer la organización político-administrativa de la Unión Europea.
- Conocer los efectos medioambientales de las actividades humanas, particularmente en Europa, España y en las Islas Baleares.
- Conocer las características geográficas de la Unión Europea y su diversidad.
- Efectos de la integración de España en la Unión Europea.
- Protagonismo de Europa en el siglo XIX, en la Revolución Industrial y en el imperialismo.
- Conocimientos básicos tanto de Historia Universal como de la Historia de España como de la Historia de las Islas Baleares.

Además, se aprovecha la introducción al currículum de Ciencias Sociales para definir a la sociedad balear como «una sociedad europeísta lo que significa que es consciente de la responsabilidad que tiene Europa ante el mundo en la defensa de los valores, la democracia y la humanización del mercado...»

Por lo que respecta a la Geografía se incluyen contenidos tales como: los medios templados de Europa y España, el hecho insular en el contexto de la Unión Europea, la economía europea, principales características de la sociedad europea, el mapa de la Unión Europea, estudio de los grandes conjuntos regionales y de algunos Estados, con especial atención a Europa y a Iberoamérica, y la integración en Europa.

La Historia está también suficientemente integrada en la cultura europea pues de alguna forma sigue el mismo canon, aunque incluso más aumentado, que el que hemos descubierto en el currículum de tal materia que se aplica en el territorio MEC, lo que hace que los alumnos de las Islas Baleares tengan en teoría que estudiar las siguientes cuestiones relacionadas con la Historia de Europa: La Prehistoria, Grecia y Roma, Bizancio, Carlomagno, el nacimiento de Europa, la Europa feudal, la Europa de los siglos XI al XV, el arte del Renacimiento, la Europa del Barroco y de la Ilustración, la revolución francesa y el liberalismo, el imperialismo, la primera guerra mundial, la cultura europea del siglo XIX, la revolución rusa, el mundo comunista, el arte y la cultura en el si-

glo XX, la segunda guerra mundial, para concluir con un tema de marcado contenido europeísta: «La construcción de la Unión Europea».

En el caso de las Baleares y debido a la transversalidad expuesta, lo europeo se reitera en seis materias más, lo que será motivo a continuación de nuestro análisis:

— En el currículum de la educación plástica y visual y en orden a su transversalidad europea se nos afirma lo siguiente: (la transversalidad europea)... «Se debe entender como la integración dentro de una entidad mayor, básicamente económica y política, pero también social y cultural de los diferentes países y Estados que configuran la CE, valorando y respetando todas las nacionalidades y diferencias culturales de las diversas comunidades que la integran. Se propondrá no una globalización cultural homogénea sino promover unos valores sociales, morales y cívicos comunes y a partir del conocimiento de las diferentes culturas que conviven dentro de la comunidad enseñar a valorarlas y respetarlas».

De tal declaración de principios en relación con la educación visual y plástica destacaríamos, porque no se olvide, es nuestro interés prioritario, la primera referencia al civismo en el plano europeo, que como se ve encuentra su primera plataforma de desarrollo en el currículum de una asignatura eminentemente artístico-cultural.

— Lengua castellana y catalana y Literatura. Curiosamente no se aprovecha aquí, tal como se realiza en el Territorio MEC, para desarrollar contenidos propios de las literaturas europeas, ya que sólo encontramos una escueta mención a la valoración positiva del plurilingüismo.

— Lengua extranjera. Se valora el conocimiento de lenguas europeas como pieza clave para poder gozar de los derechos que comporta ser ciudadano de Europa siendo, además, un elemento clave en la construcción europea. Asimismo también se valora positivamente la mayor posibilidad que se posee de realizar intercambios culturales ya que una lengua extranjera es el medio idóneo para acceder a otras culturas, más ahora que vivimos en un mundo eminentemente multicultural. Por último se incide en la necesidad de practicar con textos que describan la realidad de otros países europeos así como el funcionamiento de las instituciones europeas.

Como vemos, por primera vez, estamos ante un currículum de lengua extranjera que no se queda en la mera intuición, en el simple posibilismo, o en la especulación implícita en referencia a Europa, ya que aquí, el aprendizaje de una lengua extranjera se encuentra en función de la Europa unida y, un dato interesante para nosotros, en función de logro cívico europeo.

— Música. También se estudia con relación a Europa ya que en la introducción a su diseño curricular ya se plantea (vid. p. 232) la necesidad de conocer el patrimonio musical de las islas dentro del contexto de Europa, lo que a su vez se reafirma en las orientaciones que se dan para el logro de la transversalidad europea, máxime cuando se dice explícitamente que se debe conocer el patrimonio musical de los países europeos, así como sus instrumentos, cantos, ritmos, bailes tradicionales, ya que todo ello supondrá para el alumno «acercarse al entorno europeo y descubrir semejanzas y diferencias».

— En cuanto a los temas que pueden cumplimentar tales presupuestos debemos indicar que todo el temario está orientado a considerar la Música como parte integrante del patrimonio cultural europeo, lo que se concreta en temas tales como «La música occidental y de otras culturas» y sobre todo en «Los

grandes períodos de la historia de la música occidental: formas, géneros, estilos, usos social. Compositores más representativos».

— Tecnología. También esta materia se contempla en relación con Europa ya que en las orientaciones para el logro de tal transversalidad se nos informa de que muchas soluciones tecnológicas y actividades profesionales se han dado en el ámbito de la Unión Europea, por lo que es necesaria la homologación y aplicación entre nosotros de tales soluciones. Sin embargo, no se contempla ningún tema que incida en la cuestión europea, por lo que aquí el europeísmo juega preponderantemente su papel transversal y axiológico.

— Ética. Independientemente de las afirmaciones que hemos contemplado en referencia a la ciudadanía europea en las materias de lengua extranjera y educación plástica y visual, es en el contenido de la Ética donde con mayor énfasis se desarrolla la cuestión que era nuestra preocupación en un principio, a saber, la ciudadanía europea, que vista su general inexistencia en nuestros diseños curriculares hemos tenido que cambiar por un estudio «europeo» de los contenidos.

Es pues en la materia de Ética propia del currículum de las Islas Baleares en donde se plantea el único modelo reproductor de los valores y de la comprensión de lo que debe ser la ciudadanía europea. Estaremos de acuerdo o no con su formulación pero es la única realidad educativa española que se centra en tal cuestión. Personalmente creo que se ha perdido una buena oportunidad de profundizar en el tema, de tal manera que no creo que el tratamiento que se da de la ciudadanía europea en las Baleares esté lo suficientemente desarrollado y ensamblado; más nos parece un intento, una aproximación, que no un modelo que pueda ser exportable a otras realidades.

En todo caso, su mayor valor lo encontramos en los contenidos culturales que aporta, y como va creando a través del conocimiento de hechos y datos un posible civismo europeo, que luego no está plenamente expresado ni en valores, ni en actitudes cara a la vida actual y del futuro. Dentro de estos contenidos éticos que nos parecen positivos encontramos que el alumno deberá aprender los siguientes aspectos:

- La aportación de Cataluña a la construcción de la democracia europea con la implantación de los «*usatges catalans*» de 1060, que hoy se reconoce como la primera ordenación de cauce democrático en Europa.
- El hecho de que en las Cortes catalanas de 1283 estén representados todos los estamentos, lo que por otra parte sucede previamente a la creación del parlamentarismo británico.
- La figura de Ramón Llull, que es el primer pensador europeo que no escribe en latín.
- La democracia que es donde, en teoría, debe explicarse el proyecto europeo.
- La multiculturalidad, interculturalidad y la construcción europea.

Ahora bien, en referencia a lo que debe entenderse por ciudadanía europea el currículum balear adolece fundamentalmente de falta de profundidad así como de una mayor valoración axiológica, ya que en este contexto sólo se destacan los siguientes principios:

- Debe entenderse la ética como la constructora de la personalidad moral del alumno en el contexto de la cultura europea occidental.

— La educación para la construcción europea forma parte de la propia ética, siendo en definitiva su objeto de estudio.

No se insiste en ningún aspecto más; sólo en las orientaciones para el logro de la transversalidad europea en el seno de la asignatura de Ética leemos lo siguiente: «La educación cívica debe entenderse hoy necesariamente ligada al proceso de asunción progresiva de la ciudadanía europea, con los valores, derechos y obligaciones que comporta». Lo curioso del caso es que no se hace una síntesis o una taxonomía de los valores, derechos y deberes que el alumno debe interiorizar y practicar.

3.4. Ciudadanía europea por materias y áreas de conocimiento en el nivel de la Educación Secundaria Obligatoria

Lo primero que destacaríamos es que en esta etapa educativa acaso hay más asignaturas que tratan la temática europea si bien el nivel de significación de las mismas es mínimo, tal como ocurre con las áreas de Música, Ciencias Naturales, o Lengua y Literatura Castellanas.

De alguna manera, y por lo que hemos ido viendo, podemos decir sin temor a equivocarnos que el peso de los «contenidos acerca de Europa» lo lleva el área de Ciencias Sociales, tanto en su vertiente geográfico-económica como desde la perspectiva más historicista; en cambio el área de Lengua extranjera mantiene en este nivel su misma funcionalidad que en la educación primaria, es decir, juega un papel más implícito, en todo caso posibilista, dependiendo su funcionalidad europea, en gran parte, de la labor que el docente quiera realizar en su aula en este sentido. En concreto hemos encontrado lo siguiente:

— Área de Ciencias Sociales. Las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias y Cataluña, aportan contenido europeo muy en relación con las cuestiones económicas. En todo caso decir que Andalucía aporta también una perspectiva política que no podemos dejar de mencionar. Por su parte el País Vasco y la Comunidad Valenciana se fijan en aspectos muy relacionados con sus propios intereses regionales, ya que la primera de las comunidades citadas refleja interés demográfico así como por los desequilibrios regionales, fundamentalmente, mientras que la comunidad levantina se fija más en los transportes. Galicia mantiene una atención más diversificada y equilibrada ya que hace referencia a cuestiones económicas, políticas y a las propias de la Unión Europea. En cuanto al territorio MEC, además de referirse geográficamente a la Unión Europea, fija su atención en cuestiones climáticas. Por último afirmar que la Comunidad Balear, tal como corresponde a su caracterización específica en estas cuestiones, atiende a todas las temáticas hasta aquí citadas ya que contempla todos los aspectos mencionados, es decir, los políticos, económicos, climáticos, geográficos..., etc.

Desde una perspectiva histórica también encontramos algunas variaciones entre comunidades que consideramos dignas de destacar. Así las comunidades de Andalucía, Canarias, País Vasco y Valencia son las más estrictas en cuanto a contenidos histórico-europeístas, pues todas ellas se rigen por el modelo siguiente: Prehistoria, mundo clásico, cultura europea siglos XV al XVIII, con algún añadido más, tal como pueda ser el arte en el mundo actual en el caso de

Andalucía, o la expansión europea, en las Islas Canarias, o las sociedades medievales en la Comunidad Valenciana.

Cataluña ocuparía un lugar intermedio, ya que al modelo mencionado de contenidos añade la Europa medieval, la revolución burguesa, los conflictos del siglo XX y las culturas del mundo actual. Por su parte, Galicia, el territorio MEC y las islas Baleares presentan, independientemente de algunas pequeñas variaciones, una visión muy completa de la historia europea, de tal manera que en sus currículums se contempla una verdadera historia de Europa desde la antigüedad prehistórica hasta finales del siglo XX.

— Lengua extranjera. Como mencionamos, juega un papel subsidiario pues plantea lo europeo en tanto que el idioma objeto de aprendizaje puede coadyuvar a desarrollar unos valores y actitudes en pro de las gentes y costumbres de países que pertenecen a la Unión Europea. En este sentido se reitera el mismo papel que tal área de conocimiento juega en la educación primaria; en todo caso decir que aquí, en los currículums de la ESO, muy posiblemente las referencias a Europa sean mayores y más explícitas, si bien como digo, manteniendo siempre un papel subsidiario pues se sigue viendo lo europeo indirectamente.

— Música. En las Comunidades de Galicia, las propias del territorio MEC y la de las Islas Baleares se dan contenidos en esta área que se refieren a la cultura musical europea.

— Ciencias Naturales. De una forma casi simbólica hay referencias culturales en los currículums diseñados por el País Vasco y por el Territorio MEC, casi siempre a través de su incidencia en autores europeos y sus contribuciones a los diferentes campos científicos.

— Lengua y Literatura castellana. Efectivamente en los currículums propios de la Comunidad gallega y en todo el territorio MEC, la literatura castellana se analiza y estudia en relación con la literatura europea, por lo que se abre otro frente realmente muy aprovechable para ensamblar las distintas culturas europeas puesto que la ósmosis literaria ha sido un elemento determinante y permanente en el seno de esta rama de la cultura y el arte.

— Educación plástica y visual, Tecnología y Ética, son tres áreas diversas que sin embargo son aprovechadas en la Comunidad de las Islas Baleares, tanto a nivel actitudinal (como sucede en las dos primeras), y también en el plano de los conocimientos —caso de la Ética— para plantear cuestiones relacionadas con el europeísmo y con la cultura europea.

3.5. Conclusiones

Seremos de alguna forma bastante reiterativos puesto que, a medida que avanzábamos datos sobre el papel que juega Europa en los currículums españoles, hemos ido ya dando noticias de aspectos y situaciones que de por sí iban determinando y definiendo nuestra investigación. No obstante séame permitido presentar de una forma muy sintética alguna de las cuestiones más sobresalientes halladas en nuestra búsqueda.

— En primer lugar afirmar que no existen como tales ni contenidos ni actitudes acerca de la ciudadanía europea, ni en la educación primaria ni en la educación secundaria obligatoria. A esta afirmación sólo podemos hacer una excepción: el currículum de Ética de la Comunidad de las Islas Baleares a nivel de la ESO.

Esta afirmación debe ser matizada de alguna manera. En primer lugar decir que la educación primaria se plantea como objetivo el conocimiento del medio en el cual vive el alumno, por lo que realmente la cuestión europea y de la ciudadanía europea se escapa a los intereses y perspectivas de la etapa. Tal aseveración, por otra parte, se hace extensible a otras materias, por lo que entra dentro de lo normal y lo coherente que los contenidos europeos en esta etapa del sistema educativo sean realmente mínimos o testimoniales. De todas formas debe quedar expresamente clarificado que los contenidos de Conocimiento del medio suelen incidir, en mayor o menor grado, en todas las Comunidades en aspectos europeos. Junto a esta área, la lengua extranjera podría cumplimentar un beneficioso papel en el mismo sentido, a pesar de que sus matizaciones europeístas se muevan más en el plano de la insinuación que en los de la confirmación curricular.

No obstante debemos insistir en que sólo en las Islas Baleares la asignatura de Ética se plantea el tema objeto de nuestro interés, a saber la ciudadanía europea. El tratamiento que de él se realiza se fundamenta en unos contenidos históricos muy asentados en la cultura balear y catalana, y luego, a modo de consecuencia, se postulan unos predicados actitudinales y axiológicos, que como ya he mencionado en su momento, podían haber sido más explícitos e indicativos.

— En cuanto a los contenidos europeos es cierto que en el nivel de la educación secundaria obligatoria son más amplios que en la educación primaria, lo que es fruto de la amplitud de miras y de perspectivas culturales que se marca en este nivel del sistema. Aquí la cultura ya se abre al mundo y no sólo al espacio de ocupación del alumno, por lo que de alguna forma bien explícita o implícitamente hay más materias relacionadas con cuestiones europeas. De todas formas el área de Ciencias Sociales, tanto en su perspectiva histórica como en la geográfico-económica, es la que lleva el mayor peso en relación a los contenidos europeístas. A continuación y jugando el mismo papel que hemos hallado en la educación primaria podríamos plantear la lengua extranjera. Por lo demás, y dependiendo de las Comunidades, cabe afirmar que en el nivel de la ESO hay implicadas otras materias tales como la música, las ciencias naturales, la lengua y literatura castellana..., etc.

— De todas formas nuestra opinión es que el nivel de «cultura europea» que se aporta en nuestro sistema educativo es mínimo, existiendo además muchas diferencias entre las diversas Comunidades Autónomas. Creemos que no se aporta fehacientemente una cultura europea, ni que se impregna el currículum de contenidos europeos.

— Independientemente de todo ello cabe recordar que la unicidad en el tratamiento europeo en las diversas Comunidades Autónomas se rompe con los currículums de las Islas Baleares, ya que como hemos venido reiterando es esta la única Comunidad Autónoma que mantiene el tema europeo como una materia o eje transversal. Acaso no sea la mejor solución —hay una enorme multiplicidad de contenidos transversales que hacen casi imposible su desarrollo— pero sí es la fórmula que ha permitido, al menos hasta el momento, una mayor presencia de lo europeo en los currículums de la educación obligatoria y la presencia del único constructo de «ciudadanía europea» entre nosotros.

No por ello se deben lanzar las campanas al vuelo, pues así y todo, el aporte balear es para nosotros realmente muy escueto. Se centra en un análisis histórico de las aportaciones culturales, democráticas y cívicas que Baleares ha reali-

zado al desarrollo de Europa, para luego reorientar y definir que la «educación para la construcción europea forma parte de la propia ética», por lo que debe ser objeto de estudio. Asimismo se reitera que la educación cívica debe entenderse ligada al proceso de asunción de los valores implícitos en la ciudadanía europea, sus deberes y obligaciones. Como contenidos se aportan específicamente el estudio de la multiculturalidad, la interculturalidad, la democracia y el proyecto y la construcción europea.

Es verdad que en las demás Comunidades no se habla de la necesidad de educar en los valores de la ciudadanía europea, aunque también cabe decir que se presentan, en todas ellas, valores y logros axiológicos que muy bien pueden cubrir, con pequeñas orientaciones por parte de los docentes, tales ausencias. Decimos esto porque a la vista está que en todos los currículos de todas las Comunidades Autónomas españolas se pretende inculcar en los alumnos los valores de tolerancia, respeto, sensibilidad, solidaridad, comprensión, interés, valoración, convivencia, paz y cooperación, con las culturas ajenas y con las personas de otros países y culturas, por lo que también cabe decir, que si bien se obvia el sentido europeísta de nuestro currículum, también es verdad que éste aparece con las suficientes apoyaturas axiológico-morales para ser encauzado por los caminos del europeísmo.

Independientemente de tales cuestiones generales más implícitas que explícitas y para seguir con el repaso conclusivo que nos ha aportado nuestra investigación cabe decir que los currículos españoles en relación a Europa nos han aportado la siguiente estructuración en forma de modelos:

EDUCACIÓN PRIMARIA

MODELO TRANSVERSAL: Islas Baleares

MODELO NO TRANSVERSAL: Resto de CC.AA.

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

MODELO TRANSVERSAL: Islas Baleares

MODELO NO TRANSVERSAL:

Submodelo continuista: Andalucía, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco.

Submodelo de desarrollo: Galicia y Territorio MEC.

Al no encontrar contenidos propios acerca de la «ciudadanía europea» nuestra labor se ha centrado más, tal como hemos venido diciendo, en ir analizando los contenidos europeístas hallados en los distintos modelos y submodelos que hemos patrocinado. En este sentido, el resultado de nuestra búsqueda nos ha aportado los siguientes puntos críticos que como puede comprobarse son más de contenidos en Conocimiento del medio o en Ciencias sociales y más valorativos e implícitos en Lengua extranjera.

Educación primaria. Modelo transversal

C.A.	Conoc. Medio	Lengua	Otras
BALEARES	Geografía de Europa Identificación de los Estados, elementos geográficos, fronteras, libre circulación de mercancías, capitales y personas. Unidad monetaria.	Realidad plurilingüe europea. Diferencias culturales. Papel de la literatura en tal sentido	EDUCACIÓN ARTÍSTICA Música LENGUA EXTRANJERA Actitudes interculturales y de respeto hacia los otros países

Educación primaria. Modelo no transversal

CC.AA.	Conoc. Medio	Lengua Extranjera	Otras
ANDALUCÍA	Comunidad europea: Países integrantes	Necesidades lingüísticas en el proyecto europeo. Actitudes de comprensión hacia los otros países	EDUCACIÓN ARTÍSTICA No discriminación, Comprensión de otras culturas.
CANARIAS	Comunidad Europea: Países que la forman	Importancia en relación a Europa. Comprensión y respeto hacia otras culturas	
CATALUÑA	Situación agropecuaria, industrial y terciaria en relación a Europa. Identificación y respeto hacia otros símbolos e instituciones. Acontecimientos históricos en relación a Cataluña	Instrumento de comunicación y de comprensión cultural de otros pueblos	
GALICIA	La Comunidad Europea.	Actitudes de respeto y comprensión hacia otras lenguas y culturas	
PAÍS VASCO	Comunidad Europea: Países que la forman. Localización de los países de la UE	Actitudes de respeto y comprensión hacia otras lenguas y culturas	
VALENCIA	Comunidad Europea: Países que la forman. Aspectos e intereses comunes.	Relaciones internacionales. Actitudes de respeto y comprensión hacia otras lenguas y culturas	
TERRITORIO MEC	Comunidad Europea: Países que la forman. Rasgos e intereses comunes	Necesidad europea por la libre circulación. Útil para intercambios culturales y comunicación de noticias y conocimientos	LENGUA CASTELLANA: Diversidad lingüística en el mundo. Superación de prejuicios.

Educación secundaria obligatoria. Modelo transversal

C.A.	CS. SOCIALES	Lengua Extranjera	Otras
BALEARES	Medios templados europeos. Características sociedad europea. El mapa de la U.E. Estudio de la U.E. España: su integración en Europa Pre-historia. Grecia Roma, Bizancio, Carlomagno, Europa Feudal, Europa del XI al XV. Renacimiento. El Barroco y la Ilustración. Rev. Francesa, liberalismo. Cultura europea s. XIX. 1.º G. Mundial. Revolución rusa. Arte y cultura s. XX 2.º G. Mundial. Construcción de la UE.	Conocimiento lenguas europeas en relación con la ciudadanía europea medio para acceder a otras culturas. El inglés en relación con el funcionamiento de las instituciones europeas.	MÚSICA: Conocimiento patrimonio cultural europeo. Música europea: Compositores, instrumentos, cantos, bailes, ritmos. EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL: Incidencia en la cultura europea. TECNOLOGÍA: Aportaciones de la Unión Europea. ÉTICA: aspectos históricos (Usatges, Corts, Ramón Llull) Ciudadanía europea Democracia, multiculturalidad, Interculturalidad. Construcción europea: el proyecto europeo.

Educación secundaria obligatoria. Modelo no transversal. Submodelo continuista

CC.AA.	Cs. Sociales	Lengua Extranjera	Otras
ANDALUCÍA	Comercio: mercados extranjeros. Inserción de España en la UE. Incidencias económicas. La UE. Un proyecto en marcha. Política internacional de España en relación a la UE. Pre-historia, Arte Clásico. Cultura europea s. XV al XVIII. Arte en el mundo actual	Mejor entendimiento internacional. Respeto y valoración cultural de otros países.	
CANARIAS	Canarias en relación a la UE. Inter-cambios económicos con la UE. Antigüedad clásica. Arte y culturas europeas en los s. XV al XVIII. S. XIX: la expansión europea. El mundo actual. La Comunidad Europea.	En relación a la Europa de la libre circulación de profesionales y mano de obra. Preparar a la juventud al igual que en el resto de Europa.	MÚSICA: Grandes períodos de la H. ^ª de la música
CATALUÑA	Características de la Agricultura, y de las áreas industriales de Cataluña en relación con la UE. Estudio de las grandes áreas culturales. Analizar el proceso de la Unión Europea Organización social y política de la Antigüedad Clásica y la Edad Media. Los estados en la Edad Moderna. Desarrollo de las monarquías europeas hasta la revolución burguesa. Conflictos mundiales del s. XX. Manifestaciones culturales y tendencias artísticas del mundo de hoy.	Como necesidad para intercambios y la comprensión cultural. Entendimiento de la multiculturalidad.	
PAÍS VASCO	Problemas y tendencias demográficas. Diversidad geográfica europea. Desequilibrios regionales. Grecia, Roma. Religión, arte y cultura en Europa s. XV al XVIII. El proceso de la unidad europea. La organización político-administrativa del territorio europeo. La Comunidad europea	Para la integración en la comunidad internacional	CS. NATURALES: Algunos problemas ambientales del Planeta. MÚSICA: Grandes períodos de la H. ^ª de la música. Autores más representativos
VALENCIA	Papel de España en el mundo y en relación a la UE. La nueva configuración europea. Transportes en relación a Europa. Antigüedad clásica. Sociedades medievales. El occidente medieval. Siglos XVIII y XIX.	Para valorar y comprender otras culturas.	

Educación secundaria obligatoria. Modelo no transversal. Submodelo de desarrollo

CC.AA.	Cs. Sociales	Lengua Extranjera	Otras
GALICIA	Espacios industriales. Organización política y administrativa de la UE. Los poderes transnacionales: la construcción de la nueva Europa Pre-historia. Atenas, Roma, Los Descubrimientos: Repercusiones económicas. Reforma, Contrarreforma, Humanismo renacentista e ilustración. Las grandes conmociones del s. XX. La gran guerra. La revolución soviética, las nuevas naciones, los fascismos. La construcción de la nueva Europa.	Aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera. Comparación formas de vida.	LENGUA CASTELLANA: Riqueza plurilingüe de Europa. Origen, evolución y características destacadas de las lenguas de la CEE. MÚSICA: Música occidental.

CC.AA.	Cs. Sociales	Lengua Extranjera	Otras
TERR. MEC	<p>Climas templados. El territorio europeo. La UE Europa: la estructura física. La formación histórica del territorio. La organización política. El estudio geográfico de la población; los procesos de integración económica y política; los desequilibrios interterritoriales. El papel económico de la UE en el mundo. Estudio regional de Europa. El mapa de la UE</p> <p>Pre-historia, Grecia, Roma, Carlomagno; Europa s. XI al XV. Renacimiento. La Europa de Carlos V; Barroco. Francia de Luis XIV. La guerra de los 30 años. La Europa de Westfalia. Ilustración. Arte Europeo del XVIII. Imperio napoleónico. La 2.ª revolución industrial. Los nacionalismos. Proceso de Unificación de Alemania e Italia. La cultura europea en el s. XIX. La 1.ª G. Mundial. La revolución rusa. La Europa de entreguerras. Los totalitarismos. La 2.ª G. mundial. Arte y Cultura en el s. XX: Las Vanguardias. La construcción de la unidad europea. España: La integración en Europa.</p>	<p>En función de la integración europea. Facilita la comunicación entre los miembros de la CEE.</p>	<p>CS. NATURALES: Física: De Aristóteles a Hawking: Una visión histórica de la astronomía.</p> <p>LENGUA ESPAÑOLA: El teatro europeo: Shakespeare y Molière. Siglos XVIII, XIX y XX: Relación con las literaturas occidentales.</p> <p>MÚSICA: Períodos musicales europeos.</p>

Por último, recordar que de acuerdo con la Ley Orgánica 10/2002 referida a la Calidad de la Educación y a los reales decretos que deben regir en las enseñanzas obligatorias de forma inminente, no se precisa ni se intuye un aumento de la cuestión europea en los planes de estudio tanto de primaria como de secundaria. En todo caso decir que quizás la extensión de la obligatoriedad de la lengua extranjera, ya desde la primera etapa de la educación primaria, pueda ampliar el formato europeísta de nuestras escuelas. En definitiva, que parece ser que los nuevos currículos prescritos por el Ministerio no modificarán el status de lo europeo en los currículos de las enseñanzas obligatorias, por lo que, una vez más, quedará en manos del profesorado la responsabilidad de cumplimentar esta tan necesaria y acuciante tarea escolar, visto nuestro contexto político, social y económico que se desprende de nuestra inclusión en el seno de la Unión Europea. Las cosas pues parece seguirán igual.

4. La educación para la ciudadanía europea. El papel de las nuevas tecnologías

Vista la situación curricular y la escasa presencia de contenidos que se orientan a la formación de la ciudadanía europea en los niños y adolescentes españoles, a continuación intentaremos hipotetizar un programa mínimo de supuestos a fin de cubrir, aunque sólo sea en parte, este requisito tan importante para que el futuro de Europa sea una realidad sentida por sus propios ciudadanos.

De lo que no hay duda es de la necesidad de fortalecer en toda la Unión el sentido de la ciudadanía europea; de hecho la cohesión interior en el plano social y de las personas, es decir la Europa vivida por los ciudadanos, sólo se sedimentará si se da una interiorización de valores y propuestas que tengan como objetivo hacernos partícipes no sólo de un legado común sino de una identidad tal que nos haga sentirnos europeos, es decir pertenecientes a una misma realidad socio-política y que al mismo tiempo nos integre y nos identifique con un futuro común.

No hay duda que para arribar a este logro axiológico y convivencial la educación debe jugar un papel primordial; es en la escuela en donde el niño inicia su camino hacia la ciudadanía, pues ella supone el primer despegue de la familia, y el centro en donde conseguirá su autonomía y desarrollo tanto en el plano de lo personal como de lo social. En la escuela el niño aprende a ser persona y a ser ciudadano, que es ser persona en relación a otras personas y en relación a la comunidad de la que forma parte. Pues bien, la educación debe en este sentido considerar que la comunidad de convivencia es Europa sin por ello menoscarbar la ligazón y la integración que todo sujeto debe tener con su hábitat más cercano. La educación pues debe coordinar localidad, regionalidad, con europeísmo y mundialismo. Para ello, tal como veremos, las nuevas tecnologías pueden ser un instrumento clarificador y facilitador de tal paradoja, es decir la necesidad de coordinar al mismo tiempo lo local con lo europeo.

Volviendo de nuevo al tema de la europeidad entendida como valor cívico, cabe decir que no planteamos ninguna utopía ya que en la actualidad Europa posee estructuras comunes en los ámbitos económicos, sociales, políticos, jurídicos e incluso militares. Hay espacio suficiente para entrever la necesidad de armar una concepción de ciudadanía europea en nuestras escuelas, que, por otra parte, podría considerarse como el primer programa de educación que fácilmente podría generalizarse en todas las escuelas de la Unión. Hay para ello puntos clave comunes de los cuales a buen seguro se podría extraer contenido cívico válido para la educación de cualquier país que conforma la Unión Europea.

La libre circulación de ciudadanos, la tendencia a la unidad política, los fenómenos propios de la globalización, la confirmación de la igualdad de oportunidades, el respeto al ambiente, los fenómenos migratorios, la moneda única..., son claro ejemplo de puntos comunes que suponen un contexto común del sentido de lo europeo pues son fenómenos, situaciones y realidades, vividas por todos los ciudadanos de la Unión Europea. Con ello queremos evidenciar que realmente hay intereses comunes y que por tanto elementos que permiten hablar de una ciudadanía europea no sólo como concepto sino como realidad insoslayable.

Por otra parte, todos estos aspectos demandan y aun exigen una generalización en el campo de la educación, de tal manera que cualquier alumno de la Unión, en igualdad de condiciones, pueda beneficiarse de estos elementos comunes, máxime cuando la incorporación al Tratado de la Unión Europea de 1992, por vía del artículo 126 del antiguo tratado de la Comunidad Europea, abre la posibilidad de un ámbito competencial educativo, al evidenciar la voluntad de integrar la cuestión educativa como temática a coordinar e incluso a legislar; además, no se debe olvidar la conexión permanente que se da entre educación y vertebración social, por lo que la educación cívica sería, en este contexto, el elemento base para el logro de la vertebración ciudadana en el seno de la Unión Europea. De ahí entonces que la educación para la ciudadanía eu-

ropea se nos presenta como el paso necesario para ir creando y consolidando la identidad europea.

Este primer espacio educativo europeo centrado en la educación para la ciudadanía europea se tendría que fundamentar al menos en los siguientes aspectos:

- Educación democrática y para la democracia.
- Educación adaptada y defensora, al mismo tiempo, de todos los puntos de las declaraciones de los Derechos Humanos y de los Niños.
- Educación incardinada en los valores de un Estado de Derecho y de las libertades públicas.
- Educación defensora de los derechos individuales, lo que supone la no discriminación por razones de clase, sexo, raza, ideología, religión ni por otras variables que, asimismo, puedan ser vistas como discriminadoras.
- Educación europea, en el sentido de que al mismo tiempo que adaptada a las idiosincrasias locales, tenga un sentido pluriestatal a fin de que pueda conseguir sus objetivos europeístas.
- Educación consolidadora de los derechos sociales de los trabajadores y en consecuencia de todos los hombres y mujeres.
- Educación consolidadora de la igualdad de oportunidades,
- Educación consolidadora de la compensación cultural y socio-laboral
- Educación consolidadora de una formación apta para el desarrollo de una vida digna y de calidad.
- Educación a favor del ambiente, la paz y la solidaridad.
- Educación crítica y liberalizadora
- Educación con capacidad para desarrollar las capacidades de los alumnos (intelectuales, afectivo-emocionales, sociales y de habilidades)
- Educación para la participación socio-comunitaria y política.
- Educación orientada al cambio.
- Educación defensora de las identidades locales
- Educación creadora de una cultura europea y en definitiva del europeísmo
- Educación abierta a la mundialización
- Educación con relación a las nuevas tecnologías de la información
- Educación integradora, y por tanto, multicultural.

Es evidente que nuestro objetivo no es plantear un currículum educativo centrado en la ciudadanía europea; no es la finalidad de estas páginas ni debe ser finalidad de autor alguno. Lo único que he querido destacar es la posibilidad real de lograr tal currículum, pues creo que en el listado anterior nos encontramos con una pluralidad de cuestiones que verdaderamente nos permiten hilvanar desde ellos este deseado currículum para el logro de la ciudadanía europea. Hay, en definitiva, muchos puntos en común que avalan tal proyecto, pues los anteriormente citados son contemplados, en cada uno de los países de la Unión, como propios de sus respectivos sistemas educativos.

En definitiva, se trataría de lograr, *grosso modo*, una educación humanista que integrase, actualizados, los valores del europeísmo, o si se quiere de lo que bien podríamos denominar «humanismo europeo», cuya concepción bascularía en las grandes aportaciones que Europa ha realizado a la humanidad; en este sentido cabría hablar de la razón, de la capacidad creativa en todos los planos —desde el arte a la filosofía— la democracia, los derechos sociales y el cristianismo.

Es este contexto lo que posibilitaría, desde sus raíces, hablar de la ciudadanía europea, o inclusión en el seno de la educación europea de una dimensión europeísta interestatal que debiera centrarse en:

- Una educación plurilingüe.
- Una educación axiológica refrendadora de los valores, principios y formas comunes de la educación europea.
- Una educación con énfasis en la inter y multiculturalidad.
- Una educación de la comprensión y el respeto hacia las diferencias y que pusiese el acento en las cuestiones comunes o que más nos unen.
- Una educación, en definitiva, que posibilitase creencias compartidas ²⁰.

Es evidente que el gran peligro que vemos en el proyecto educativo para la formación de la ciudadanía europea es la necesidad de compartir y superar la dicotomía «particularización-generalización», pues no hay duda que una de las características más acentuadas de Europa es su individualismo regionalista o, si se quiere, el gran peso de la historia, costumbres, tradiciones, formas de vida, idiosincrasia... de las múltiples comunidades que la forman. No hay duda que si queremos ser fieles al espíritu europeo deben respetarse estos particularismos tan acentuados pero que sin duda deben al mismo tiempo compatibilizarse con el sentido europeísta, global y general, que buscamos en la conformación de una ciudadanía europea que se crea al mismo tiempo partícipe de un proyecto transnacional de grandes dimensiones.

Por tanto, educar para la ciudadanía europea debe ser, como queda ya dicho, educar para el logro de una «generalidad» europea en la que cada uno de los miembros, que al mismo tiempo pertenecen a un específico particularismo o forma de «estar en Europa», no se sientan por ello ni discriminados ni desidentificados con sus propias raíces. Nuestro proyecto debe contemplar, sin ningún género de dudas, una educación asentada en el contexto social y cultural específico de cada ciudadano y de cada comunidad; en consecuencia se debe partir de una educación que contemple la localidad y la región de pertenencia. Por tanto se debe plantear una educación orientada hacia el desarrollo local y regional, y que en consecuencia dé fe de la lengua, la literatura, las costumbres, la cultura, de cada uno de los ciudadanos europeos.

Educar para la ciudadanía europea es un proyecto común que debe salvaguardar la identidad cultural individual; la autonomía cultural debe hacerse partícipe de unos valores generales y comunes así como de criterios de aceptación, de integración y de proyecto global para todos los europeos. Creemos que éste es su mayor reto. Educar para Europa y para ser *todos* europeos bajo unos mismos prismas solidarios, de comprensión y aceptación de las diferencias, de hermandad y sentido de pertenencia a una macro comunidad interestatal debe ser compatible y por tanto no debe por ello menoscabar el acervo cultural propio de cada uno de los individuos que la conforman.

En esta paradójica labor es donde creemos pueden jugar, positivamente, un gran papel, las nuevas tecnologías de la información. Creemos que la misión reseñada —conjuntar particularidad con generalidad— implica o debiera implicar un cambio importante en nuestras escuelas e incluso en nuestra forma de comprender la educación actual. Téngase en cuenta que lo que estamos solicitando para Europa es un fenómeno que atañe a todo el mundo, pues en el fondo el caso europeo vendría a ser un caso específico del fenómeno globalizador, tan propio de nuestro tiempo, en el que, en todo caso, la única diferencia estribaría en el proyecto solidario y político que se pretende en el viejo continente.

²⁰ Para la fundamentación de las cuestiones relacionadas con la educación europeísta y para la ciudadanía europea nos fundamentamos básicamente en: O. Fullat, J. Sarramona, M. Martínez y A. Puyol: *Cap a una llei europea d'educació*. Serveis de Publicacions de la Universitat Autònoma, Barcelona, 2001, fundamentalmente p. 175 y ss. Existe versión en inglés *Towards a European Education Act*, Barcelona, 2002.

Sin embargo, y tenida en cuenta esta casuística, la dialéctica especificidad-globalidad afecta a todo el orbe y en consecuencia a la educación mundial. La globalidad puede tener consecuencias positivas siempre que no abra la puerta a la alienación cultural y por tanto a la pérdida cultural y de la idiosincrasia de las personas y las comunidades. La globalización requiere de una nueva educación salvaguardadora de las culturas endógenas.

Creemos, pues, que podemos incluir al hilo de lo que venimos afirmando una reflexión de carácter educativo, mucho más amplia y en consecuencia, de mayor identidad. Simplemente porque los nuevos diseños mundialistas requieren de parte de la escuela de la construcción de nuevas metáforas que hagan explicable a nuestros niños y adolescentes el mundo que les espera. Un mundo global y cambiante, innovador y contingente, que requiere ya de nuevas imposiciones simbólicas, o como decíamos —la construcción de las nuevas metáforas— es una funcionalidad eminentemente escolar.

Es evidente que las nuevas explicaciones de la realidad que emerge —sea esta la ciudadanía europea, o el fenómeno más complejo y universal de la globalización— requieren no sólo de un cambio o añadidos en los currículums escolares, sino también, y tal como insinuábamos, en el propio sentido de lo escolar. Transcendemos lo europeo porque muy posiblemente sea necesaria hablar de una nueva educación para enseñar a ver «otro» mundo, un mundo que ya se está generando y del que estamos recibiendo positiva o negativamente alguna de sus consecuencias.

No hay duda que la globalización es posiblemente el instrumento que está determinando la nueva configuración aludida, y también sabemos que ello ha sido posible con el impacto asimismo globalizador de las nuevas tecnologías. Han sido las nuevas tecnologías las que han posibilitado la globalización de los mercados y en consecuencia las que han dado pie a la nueva realidad sociocultural en la que estamos inmersos ²¹. Pues bien, creemos que en gran medida las propias tecnologías de la información pueden ayudarnos a solventar la paradoja comentada, es decir a aunar lo particular con lo general, lo específico con lo global. Si ellas han posibilitado la globalidad, no hay duda que pueden fácilmente aplicarse a lo específico. El formato cine, video, e incluso los programas interactivos, tanto sirven o pueden servir para codificar realidades propias y próximas como para indagar datos o aspectos de otras mucho más lejanas.

Al ser la red abierta y con capacidad de integrar en ella nuevos nodos —siempre que compartan los mismos códigos de comunicación— la comunicación electrónica nos sumerge en la paradoja ya mencionada pues nos evidencia su posibilismo globalizador y descentralizador, que, el mismo Castells es capaz de compatibilizar a partir del criterio de «identidad» de gran valor pedagógico: *entiendo por entidad el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a si mismo y construye el significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales* ²².

Es evidente entonces que desde esta perspectiva las nuevas tecnologías de la información, con su capacidad de cotejar lo propio de lo diferente, pueden coadyuvar al logro de la identidad europea, que es lo mismo que decir que pueden lograr integrar en los alumnos el sentido y la necesidad de la ciudadanía europea como algo propio y compartido, factible además con las idiosincrasias culturales y de todo tipo que Europa asimismo aporta a sus ciudadanos.

El mundo de la globalización y el de la fragmentación o descentralización, se reconvierte en un tema clave, pues nos evidencia la necesidad de conjuntar el

²¹ M. Castells: *La era de la información*, Madrid, Alianza Ed. 1997.

²² *Ibidem*, p. 48.

todo con el yo, los demás con mi propia mismidad, mi historia con la historia, en definitiva, las nuevas tecnologías nos aportan la posibilidad comunitaria al mismo tiempo que la personal y específica razón cultural. Por tanto nos abren la posibilidad de construir una nueva identidad que aglutine lo mío con lo otro. O si se quiere, nos permite compatibilizar la globalidad —en nuestro caso lo europeo— con mi propia cultura.

Pues bien, creemos que la escuela, con las nuevas tecnologías, con la capacidad conectiva e hipertextual que presentan, debe ser la encargada de aunar lo universal con lo particular a fin de aportar la nueva identidad personal y cultural, que Europa en particular y el mundo en general, precisan y demandan. En ello estriba la nueva razón educativa que sin duda puede facilitarse mediante las características de las nuevas tecnologías de la información que, por participar de las características peculiares de la sociedad globalizada, pueden sin duda facilitar esta nueva identidad local y comunitaria de la que hablamos, simplemente porque las nuevas tecnologías, al mismo tiempo que nos ofertan lo universal, son capaces de personalizar lo particular y lo individual.

Acaso quepa recordar, para así clarificar aun más el servicio que las nuevas tecnologías de la información pueden dispensar al logro de la nueva identidad europea, cuales son realmente sus características; así según Castells:

1. Las tecnologías de la información son tecnologías para actuar sobre la información.
2. Los efectos de las nuevas tecnologías poseen capacidad de penetración, pueden moldear aunque no determinar.
3. Posibilitan la complejidad y la interacción, debido a la lógica de la interconexión en forma de red de todo el sistema.
4. Se basa en la flexibilidad, ya que los componentes de la red tienen posibilidades de reconfigurarse, lo que traducido al plano de lo social implica la posibilidad del cambio y de la innovación.
5. Posibilidad de convergencia y asimilación de nuevas y específicas tecnologías, lo que hace del paradigma un sistema altamente integrado ²³.

En cambio, y desde una perspectiva acaso más amplia, A. Toffler ²⁴ nos informa que la educación utilizando las nuevas tecnologías adquiriría las siguientes características:

1. Interactividad o capacidad de respuesta adaptativa bidimensional (la tecnología en función de los intereses del usuario).
2. Movilidad o capacidad de formación en diferentes espacios.
3. Convertibilidad o capacidad de transferir información entre medios diferentes (redes complejas y multivariadas, o sea fuentes plurales de información).
4. Conectabilidad o posibilidad de ofertar múltiples focos de información compatibles entre si (es el caso de la mediación hipertextual).
5. Omnipresencia o democratización total de la información.
6. Mundialización o información sin fronteras y, algún día, sin diferencias.

Retraduciendo todo ello a la educación, nos atreveríamos a afirmar que el paradigma de la tecnología de la información supondría respectivamente:

- capacidad de la educación de incorporar nuevas fuentes de información,
- capacidad de producir efectos (moldeados) en los alumnos,

²³ *Ibidem*, p. 88 y ss.

²⁴ Véase: A. J. Colom y J. C. Melich: «Postmodernidad y educación. La teoría de Toffler y la práctica de la CMU», pp. 97 a 110 de *Revista interuniversitaria de Teoría de la Educación*, vol. 5, Salamanca, 1993, concretamente consúltese p. 104.

- posibilidad de la complejidad y de la interacción,
- flexibilización de la educación en base a la innovación,
- pluralidad de fuentes formativas,
- conocimiento y mantenimiento entonces de su propio acervo cultural,
- apertura al mundo y en general a otras culturas y formas de vida,
- capacidad de integración y en consecuencia,
- capacidad de desarrollar una cultura propia, fruto de la síntesis entre lo local y lo universal,
- con lo que se lograría un nuevo sentido de la identidad cultural en el alumno.

Como se ve, todos estos aspectos se adaptan especialmente al objetivo de lograr una ciudadanía europea que en el fondo no es más que un caso específico y concreto de aunar al mismo tiempo lo local con lo general, es decir lograr una nueva identidad en el que el europeo se sienta al mismo tiempo de su país y de la nueva realidad emergente que es Europa.

Además, y de acuerdo con la vocación tecnológica demostrada a través de los reales decretos que deben regir en la enseñanza obligatoria de acuerdo con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 23 de diciembre de 2002, en los que se contempla el servicio de internet y de otros materiales multimedia en nuestros centros, todo lo afirmado pueda tener más visos de realidad. Al menos si se cumple la promesa legal, se facilitará sobremanera la labor europeísta del profesorado en base a las nuevas tecnologías.

No obstante, es evidente que la transformación o modificación curricular es esencial para el logro de la identidad europea ya que sólo se puede aceptar e integrar aquello que se conoce y sólo lo que se conoce puede sentirse como propio. Sin embargo, también hemos querido señalar, que la situación curricular que presenta España en referencia al logro de la ciudadanía europea no sólo mejorará con el mero cambio o inclusión de contenidos. La visualización de los mismos, el conocimiento directo que de las diferencias e identidades nos propician las características de las nuevas tecnologías de la información, creemos que pueden ser, un instrumento de gran valor para el logro propuesto. Acaso aquí, más que nunca, nos atreveríamos a recordar la máxima clásica del olvidado M. Macluhan: *el medio es el mensaje*, ya que en este caso las nuevas tecnologías nos propician aproximación, contacto, conocimiento e intercambio de ideas. No hay duda entonces que con los nuevos medios Europa no sólo está más próxima sino que puede penetrar definitivamente en nuestras escuelas.

**FORMAR EUROPEOS: LA DIMENSIÓN
PRÁCTICA. ESTUDIO DE DOS CASOS DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ESPAÑA**

Màrius Martínez Muñoz
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

La Delegación Española de la Academia Europea de Ciencias y Artes ha desarrollado un intenso trabajo a propósito de la formación de la ciudadanía europea. Con este objeto se desarrolló en Barcelona, en la primavera de 2002, un encuentro con expertos que inició un ciclo de trabajo sobre el tema.

El documento que aquí se presenta forma parte de una segunda fase de estudio en la que concretamente se aborda la situación actual en la formación de la ciudadanía europea. Este documento contempla, efectivamente, la formación de la ciudadanía europea a partir del estudio de dos casos del sistema educativo reglado en dos Comunidades Autónomas: Andalucía y Catalunya.

El estudio que aquí se presenta pretende identificar aquellos factores de calidad en el citado proceso formativo en dos contextos territoriales distintos sin que ello deba querer decir que pudieran generalizarse los resultados. El trabajo es de tipo cualitativo, descriptivo, aunque al final se destacan los elementos del proceso educativo que más y mejor contribuyen a formar a los jóvenes para el ejercicio de la ciudadanía en el contexto geográfico de Europa y también aquellos factores que deberían revisarse para optimizarlo.

La selección de dichos centros responde a un criterio intencional u opinático, puesto que se trata de Institutos de Educación Secundaria que han desarrollado proyectos europeos considerados buenas prácticas, en los que de manera más o menos directa abordaban la cuestión de la ciudadanía en Europa. Para su selección se pidió a la *Oficina de Cooperació i Intercanvi amb la U.E.* del *Departament d'Ensenyament* de la *Generalitat de Catalunya* así como a la Agencia Sócrates del Ministerio de Educación y Cultura, un listado de proyectos o programas educativos ya realizados que trataran la temática en cuestión como objetivo y una consideración por parte de los técnicos de las citadas administraciones de haber sido buenos proyectos.

El estudio que se presenta a continuación es pues un estudio de dos casos de *buenas prácticas* en relación a la formación de la ciudadanía europea. En ambos casos los proyectos se enmarcan en los programas de la UE (*Sócrates* y *Connect*) y en el momento de su estudio ya habían finalizado, por lo que se pudo tener una visión completa de todo el proceso tal y como se había proyectado. El texto está estructurado como sigue:

El primer capítulo aborda los objetivos y la metodología del estudio desarrollado, teniendo en cuenta el encargo, el tiempo disponible y la naturaleza del objeto de estudio.

El segundo apartado aborda el proceso de trabajo a partir de una breve descripción de todas las acciones desarrolladas, la temporización del proyecto y la descripción de las fuentes utilizadas para recoger la información objeto de estudio.

El tercer y cuarto apartados se dedican al estudio de los Institutos de Educación Secundaria (IES) y de los programas analizados, el IES Guadalpín de Marbella y el IES Vila de Gràcia de Barcelona, respectivamente. En dichos apartados se abordan la concepción, el desarrollo y resolución de los programas formativos sobre ciudadanía europea, así como aquellos aspectos que más han contribuido a su éxito y también aquellos que deberían mejorarse en nuevas ediciones. Cada uno de los citados apartados finaliza con unas conclusiones parciales relativas al proyecto.

El quinto apartado se dedica a las conclusiones de los dos estudios de casos, intentando aportar los elementos más significativos tanto por ser coincidentes en los mismos como por ofrecer visiones complementarias de la misma cuestión. Al tratarse de un estudio de casos no se ha creído conveniente incluir un apartado de propuestas puesto que probablemente esta aproximación sería distinta a la que se ha utilizado.

Finalmente, se concluye con un apartado que recoge las referencias documentales utilizadas así como un anexo con el material recopilado en ambos centros que incluye material en formato papel pero también en formato digital y videográfico.

2. Objetivos y metodología

2.1. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo general *describir la formación de la ciudadanía europea en dos centros de educación secundaria* en los que esta cuestión se aborda como un contenido destacable en la formación de sus alumnos en el marco de proyectos educativos europeos, identificando y analizando sus distintas fases, procesos y resultados. Para desarrollar este estudio se han planteado, de acuerdo con el encargo de la Academia y con la naturaleza del objeto de estudio así como de los recursos disponibles, los siguientes objetivos que concretan el objetivo general y que se comentan a continuación:

1. **Identificar dos casos de buenas prácticas en relación a la formación de la ciudadanía Europea**
Como se ha comentado en la introducción, el criterio para la selección del centro estuvo en manos de técnicos expertos en programas europeos que valoraron distintos aspectos: grado de formalización del proyecto, interés y calidad de los planteamientos, grado de ejecución y valoración final del mismo. Ninguno de los dos centros era conocido por el investigador.
2. **Buscar casos en contextos territoriales y socio culturales distintos**
Se consideró interesante no circunscribir el estudio a dos centros de una única Comunidad Autónoma puesto que ello restaría riqueza y perspectiva al estudio. Por ello se escogió uno de Andalucía y otro de Catalunya.
3. **Describir las características de cada centro en general**
Cada centro tiene unas características particulares que deben tenerse en cuenta, puesto que configuran el marco o entorno en el que se desarrollan todas las experiencias educativas. Para entender mejor el caso resulta imprescindible conocer su contexto.

4. **Describir el proceso de programación o planificación de la acción**
Igual que sucede con el contexto, en educación el grado de formalización de las intenciones y las acciones educativas así como la particular manera como se formalizan proporciona mucha información para conocer mejor el objeto de estudio. Una aproximación a la planificación de la acción permite además establecer relaciones posteriormente entre el contexto, dicha programación, su implementación y sus resultados.
5. **Describir el proceso de implementación del programa de formación de la ciudadanía europea**
La descripción del proceso es una tarea difícil puesto que se reconstruye a partir de los testimonios verbales de sus protagonistas así como de los documentos videográficos generados. Con todo y a pesar de su dificultad, constituye un elemento primordial para entender el programa y conocer su concreción en la realidad.
6. **Describir los resultados de dichos programas**
Teniendo en cuenta los objetivos, y por lo tanto aquellos resultados previstos, como también otros resultados que pudiera haber producido el programa al margen de sus intenciones. Este segundo tipo de resultados, independientemente de su efecto, se deben tener en cuenta de cara a nuevas acciones educativas puesto que permiten identificar nuevos posibles objetivos y también aspectos que deberán cambiarse para minimizarlos.
7. **Identificar los aspectos que han interferido los proyectos y sus posibles causas así como sus posibles soluciones**
A partir de toda la información que incluye aspectos descriptivos objetivos pero también subjetivos —tomando como base la opinión de los propios interesados pero también a partir de las impresiones del investigador— conviene identificar el conjunto de elementos que han dificultado el desarrollo del proyecto, puesto que constituyen elementos de reflexión valiosos para otros programas.
8. **Identificar los factores de calidad tanto en el diseño como en el proceso desde el punto de vista de cada centro**
De igual forma, conviene identificar los factores que han contribuido a caracterizar el proyecto como de calidad. Siendo este término polisémico, en el capítulo metodológico se propondrá una breve propuesta de aproximación conceptual al mismo, puesto que de ello dependerá una parte del análisis en este trabajo. En cualquier caso, los factores de calidad son siempre elementos considerados favorables para la optimización en el desarrollo y resultados de cualquier acción educativa. Los factores de calidad pueden ser distintos en ambos centros y ello constituye una primera unidad de análisis.
9. **Identificar los factores de calidad tanto en el diseño como en el proceso desde el punto de vista de la red internacional.**
En la misma línea que en el objetivo anterior, la calidad se ha tenido en cuenta también en lo referente a la red de centros que participaban en el marco de COMENIUS, en el proyecto de formación de la ciudadanía europea. Nos ha parecido especialmente pertinente incluir la cuestión de la red puesto que constituye un rasgo característico de la actual configuración de nuestra sociedad y también un factor potenciador de las

relaciones entre países y por ende facilitador de la vivencia de una ciudadanía que traspase las fronteras de cada país.

2.2. Metodología

El presente estudio utiliza una de las estrategias metodológicas en el marco de la metodología de investigación no experimental, descriptiva. Es en suma, un proceso de indagación y recogida de información de tipo descriptivo que pretende aportar luz sobre un determinado proceso de trabajo, de naturaleza educativa en este caso, que ya ha acontecido.

El investigador por tanto no tiene un acceso directo a los fenómenos estudiados sino en todo caso a sus protagonistas o a las fuentes que registran aspectos de los mismos. Estas fuentes servirán para delimitar el proyecto-objeto de estudio, reconstruir su desarrollo a partir de las descripciones y opiniones de algunos de sus participantes y finalmente identificar sus resultados del mismo modo.

Los recursos y técnicas a emplear serán básicamente los siguientes:

- **Análisis documental:** a partir de los distintos documentos a los que se ha podido acceder. En este caso los documentos tienen diversos formatos: documentación escrita, en papel, en formato digital (CD y DVD) y en formato audiovisual (cintas de vídeo), tanto publicados como inéditos, policopiados y de uso interno.
- **Entrevistas individuales y colectivas:** A personas que han estado directamente vinculadas a los proyectos desde la esfera de la responsabilidad (dirección, coordinación y gestión de proyectos) como desde la óptica de la participación (alumnado implicado).

Para el desarrollo de las entrevistas se ha contado con dos tipos de guiones: una entrevista estructurada para abordar aspectos sobre el diseño, el desarrollo y los resultados del proyecto de manera sistemática a partir de un cuestionario elaborado para dicho fin en el marco de una investigación sobre los programas Comenius (Generalitat de Catalunya, 1999) y un segundo guión abierto de carácter no estructurado para recoger y registrar aspectos no contemplados en el primero que pudieran surgir en las entrevistas y que fueran de interés.

A partir de dichos recursos y técnicas se procederá a la triangulación de la información para conseguir una visión tanto particular como intersubjetiva de la realidad. De *facto*, no se trata de hallar solamente aquellos elementos coincidentes sino de intentar destacar también todos aquellos elementos que por su singularidad o interés puedan señalarse aunque provengan de una única fuente informativa. Es en suma un estudio descriptivo en el que el investigador presenta con la máxima fidelidad posible toda la información recogida si bien puede en algunos momentos establecer criterios de selección o clasificación que serán oportunamente explicados.

3. Descripción del proceso de trabajo

Este estudio de casos se ha desarrollado durante el curso 2002-2003, de acuerdo a la siguiente temporización aproximada:

MES	ACCIÓN	OBSERVACIONES
ABRIL-2002	Simposio Formar Europeos Primera Fase-Barcelona Hotel Alimara	Asistencia al simposio y primer contacto con el proyecto.
MAYO-2002	Contactos con la administración educativa en Catalunya y Madrid (Sócrates-Comenius)	Selección de muestra de centros con buenas prácticas sobre formación de la ciudadanía europea
JUNIO-2002	Selección definitiva de dos centros: En Barcelona y en Marbella. Estudio del IES Guadalpín de Marbella. Viaje a Marbella (14/6/02). Estudio del IES Vila de Gràcia en Barcelona (25/6/02)	Análisis de documentación previa (página web del proyecto), preparación de las entrevistas. Realización de las entrevistas
JULIO-NOVIEMBRE-2002		
ENERO-2002	Formalización del contrato con la Delegación Española de la Academia Europea de Ciencias y Artes	Establecimiento de condiciones y plazos
ENERO-MAYO-2003	Elaboración del informe	Procesado de la información. Transcripción de entrevistas, análisis documental. Redacción del informe
JUNIO 2003	Entrega del informe definitivo	

Con el fin de contextualizar mejor la experiencia se consideró oportuno visitar los centros docentes y hacer las entrevistas directamente con las personas interesadas.

Se debe tener en cuenta que en Barcelona sólo se pudo acceder a hablar con las coordinadoras del proyecto, puesto que el alumnado ya no pertenecía al centro en aquel momento dado que se deseaban casos que ya hubieran finalizado el proyecto en su totalidad. En el Caso de Marbella sí se pudo contactar con los coordinadores, la dirección del centro, profesorado implicado y con alumnado participante. También se procedió a visitar las instalaciones de los centros para contextualizar mejor el estudio y poder relacionar las características del centro y su posible relación con las características del proyecto.

Finalmente, las visitas sirvieron para hacer acopio de toda la documentación de la experiencia disponible para su posterior análisis y descripción que se adjunta en los anexos del presente informe.

4. EL I.E.S. Guadalpín de Marbella

4.1. Descripción general del centro y sus características más representativas

El Instituto de Educación Secundaria Guadalpín está situado en Marbella, tiene una antigüedad de 27 años. En el centro se imparte la ESO, Bachilleratos de tres especialidades y distintas especialidades de formación profesional. El centro cuenta con una plantilla de 65 docentes y aproximadamente 900 alumnos y alumnas.



Vista general panorámica del Instituto Guadalpín de Marbella. Se puede apreciar la extensión de sus equipamientos en varias edificaciones conectadas de dos o tres plantas cada una.

Las instalaciones son amplias y dispone de equipamientos suficientes para desarrollar el conjunto de sus enseñanzas. Se puede destacar el notable incremento en cantidad y calidad que ha experimentado el centro en materia de tecnologías de la información y la comunicación: conexión a la red, número de equipos actualizados, periféricos en condiciones y personal cualificado.

El centro tiene una larga tradición en la participación en proyectos europeos y está muy arraigado a su entorno, siendo también muy activo en el desarrollo de todo tipo de actividades vinculadas al currículum o extraescolares que cuentan con la participación del entorno. Se trata, en suma, de un centro muy dinámico si se consideran la tipología, características y volumen de actividades que desarrollan como consecuencia de la iniciativa de una parte de los docentes del mismo (Revista del Instituto Guadalpín; 1999, 2000, 2001) (Véase anexo 1).

4.2. Origen y motivación del proyecto

Tal como indica la memoria del proyecto, la motivación del mismo surge de la dinámica cotidiana en las aulas donde un conjunto de docentes, a lo largo de diversas conversaciones y debates constatan lo siguiente:

- El alumnado menor de 18 años debe prepararse para el ejercicio activo de su ciudadanía europea, concretada esencialmente en el ejercicio del voto cuando accedan a la mayoría de edad y se produzcan las elecciones al Parlamento Europeo.
- El alumnado manifiesta un cierto desconocimiento sobre los procesos electorales.
- Se desconoce el funcionamiento de las Instituciones de la Unión Europea.
- Existen alumnos cuyos padres proceden de diversos países de la Unión Europea que residen actualmente en España pero ello no incide en un mayor conocimiento de la Unión y su significado.

A partir de lo anterior, se ideó un proyecto con actividades integradas en las actividades curriculares ordinarias que responda a los déficit y problemáticas anteriormente señaladas y que permitiera por tanto *aprender el funcionamiento de las Instituciones de la Unión Europea y de todo el proceso electoral al Parlamento Europeo*.

Esta idea se concreta en la solicitud, en el marco del programa Sócrates (Medidas Complementarias), del apoyo necesario para desarrollar un trabajo que buscando una formación integral del alumnado abarque no sólo los conocimientos teóricos, sino que posibilite que los propios alumnos sean capaces de comprender dentro del marco de la Unión aspectos como, tolerancia, paz, igualdad, solidaridad, democracia, todas ellas cuestiones claves para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable (IES Guadalpín, 2001).

Los objetivos que el proyecto se plantea, de acuerdo a la documentación revisada, se podrían sintetizar como sigue:

- 1) Concienciar a los jóvenes de la importancia que tiene su participación en las elecciones al Parlamento Europeo.
- 2) Fomentar la participación de los jóvenes con derecho a voto en las próximas elecciones al Parlamento Europeo en el año 2004.
- 3) Reducir el euroescepticismo de los jóvenes ante la Unión Europea.
- 4) Fomentar el conocimiento de la Unión Europea y de sus instituciones
- 5) Transmitir la importancia y sentido de vivenciar y ejercer la ciudadanía europea.
- 6) Potenciar valores democráticos.
- 7) Desarrollar una capacidad de análisis y toma de decisiones de forma libre y responsable ante las elecciones.
- 8) Favorecer la interculturalidad.

Todos los objetivos parten de la necesidad expresada al principio pero van mucho más allá de la mera mecánica electoral o de la información sobre el funcionamiento de las instituciones de la Unión Europea. Tal como se desprende de los objetivos señalados, el proyecto concibe las elecciones como la muestra o aspecto visible de un comportamiento social mucho más amplio y profundo, que incluye valores esenciales para la convivencia y el intercambio cultural y ciudadano.

4.3. Descripción del proyecto

El proyecto, en su concepción inicial, involucraba a 10 docentes dos grupos clase de 40 alumnos y alumnas y 6 colaboradores docentes y no docentes.

4.3.1. Metodología:

La metodología adoptada se basa en los siguientes principios:

Principio de *actividad* o facilitador de la actividad y participación del alumnado, teniendo en cuenta su capacidad de aprendizaje y grado de madurez para que pueda aplicar los conocimientos adquiridos.

Principio de *significatividad* y contextualización: se aprovechará la experiencia continua para el aprendizaje y se fomentará la observación del amplio entorno, que abarca desde el ámbito local en el que el alumnado se desenvuelve al análisis de los medios de comunicación en relación con el tema europeo.

Principio de *socialización* e intercambio: la interrelación entre los alumnos de diferentes países de la Unión a través de Internet debe convertirse en eje importante del proyecto, de modo que intercambien experiencias, documentos, materiales elaborados según las tareas asignadas y otras informaciones de carácter particular.

Principio de *interdisciplinariedad*: es imprescindible la participación integrada de distintas áreas disciplinares del currículum.

Principio de *expresión*, acción y creación: fomentará la capacidad de decisión y expresión mediante actividades concretas que faciliten la originalidad espontánea de los alumnos.

4.3.2. Estructura del material didáctico

El programa consta de unas fichas o unidades didácticas independientes entre sí, pero secuenciadas en los contenidos. Éstos son presentados de manera esquemática para favorecer el diálogo o su comprensión y posterior utilización, sin embargo a pie de cada ficha se indica la dirección de la página web donde se puede encontrar la información complementaria que se precise.

Los contenidos están ordenados haciendo una síntesis operativa secuenciada siguiendo todos los pasos previos antes de votar. Dichos contenidos que deben impartirse previamente hacen referencia de una forma esquematizada y resumida a la Unión Europea, las Instituciones, el Parlamento Europeo, la Carta de Derechos fundamentales y los Programas Comunitarios por los jóvenes.

Posteriormente se plantean una serie de preguntas clave con respuestas relativas a las Elecciones al Parlamento Europeo.

Después se toma la decisión de votar o no y se pasa al desarrollo del proceso electoral.

Finalmente se cierra el trabajo con los objetivos esperados en el estudio de esta guía electoral. Se pretende, por tanto, mostrar de forma clara y atractiva los contenidos para motivar y hacer partícipes a los jóvenes de este trabajo.

La bibliografía utilizada procede en su mayor parte de las informaciones y publicaciones oficiales de la Comisión Europea y el Parlamento Europeo, y que a modo de cuadros-resumen se exponen para que los jóvenes tengan «a mano» y de forma concentrada la información necesaria para tomar conciencia de la importancia que tiene ser ciudadano de la Unión Europea y lo trascendental que puede ser para la Construcción Europea su participación en las elecciones del 2004.

4.4. Desarrollo del proyecto

El proyecto se inició en febrero de 2002 y siguió la siguiente secuencia cronológica que se desarrolla brevemente a continuación:

Inicio del proyecto: 01-02-2000

Videoconferencia entre los cuatro centros:

Presentación del profesorado, presentación de los alumnos participantes. Toma de contacto y conocimiento de los participantes.

Preparación en cada centro: 02-02-2000 hasta 01-06-2000

Intercambio de materiales y asignación de tareas a cada centro.

Estudio en las aulas de cada centro del papel y competencias del Parlamento Europeo con vistas a la votación. Desarrollo en clase del área de Ciencias Sociales e idiomas de una unidad didáctica sobre las Instituciones Europeas (Parlamento). Análisis comparativo de las leyes electorales propias de cada país relacionadas con las Elecciones al Parlamento Europeo.

Desarrollo de una unidad didáctica sobre las elecciones al Parlamento Europeo, empleando métodos como el trabajo de campo (entrevistas a eurodiputados, soporte documental...) con los siguientes objetivos:

- Fomentar el conocimiento de la Unión Europea y de sus Instituciones (Parlamento Europeo)
- Fomentar y comprender el proceso de la integración europea, participando activamente en él. Adquisición de destrezas para el ejercicio de sus derechos electorales.

Inicio del curso académico: 15-09-2000

Inauguración común del curso escolar de los cuatro centros participantes en una sesión conjunta a través de Internet, con intervención de los directores respectivos y de autoridades educativas con el fin de potenciar el conocimiento mutuo de algunos aspectos relativos a las diversas culturas europeas y sus sistemas educativos.

16-09-2000 hasta 28-02-2001

Creación de pequeños grupos de alumnos en cada centro que prepararán una posición común y original sobre los cuatro temas propuestos (juventud, trabajo, medio ambiente y economía y asuntos sociales) que se tratarán en la videosección. Los objetivos a cubrir fueron:

- Fomentar los valores democráticos.
- Desarrollar la capacidad de análisis y debate de los estudiantes de Educación Secundaria de Europa.
- Potenciar las capacidades necesarias para ejercer sus derechos como ciudadanos europeos
- Elaboración escrita de las propuestas de cada grupo en su lengua materna y en inglés.
- Intercambio de los documentos a debate entre los grupos de los cuatro centros europeos y asumir sus responsabilidades.
- Potenciar la integración de diversas culturas europeas.

30-04-2001

Simulación de una sesión parlamentaria mediante videoconferencia a través de Internet, en la que se debatirán las propuestas de cada tema elaboradas por los grupos y se someterán a una votación final cada una de las resoluciones. Objetivos:

- Fomentar los valores democráticos.
- Desarrollar la capacidad de análisis y debate de los estudiantes de educación secundaria de Europa.
- Potenciar las capacidades necesarias para ejercer sus derechos como ciudadanos europeos y asumir sus responsabilidades en la mecánica de la votación.
- Potenciar la integración de diversas culturas europeas

Elaboración de la memoria y documentación de la experiencia:

1-05-2001 hasta 30-05-2001

Traducción de las conclusiones finales al francés, inglés, español, e italiano. Publicación de la experiencia que incluye:

- Descripción del proceso seguido.
- Conclusiones finales.
- Evaluación de resultados.
- Sugerencias.

- Reportaje fotográfico y/o vídeo sobre el desarrollo de la sesión parlamentaria final por parte de cada centro.

Colaboración del Centro de Profesores de la Costa del Sol en la difusión de la experiencia mediante: información y ponencia en las Jornadas Provinciales sobre los Programas Europeos de la Educación que se celebran anualmente.

Difusión de resultados en formatos multimedia mediante publicaciones en papel, en vídeo e Internet con el fin de trasladar la experiencia positiva y motivadora al resto de centros escolares de la Unión Europea gracias a la utilización de distintos medios de difusión.

4.5. Resultados del proyecto

La evaluación general de los resultados obtenidos en la realización del proyecto en relación con los objetivos iniciales planteados se considera, por parte de los docentes, los organizadores y el alumnado como muy positiva.

Según mantienen sus organizadores y gestores, se ha cumplido con las actividades previstas según el plan de trabajo y siguiendo bastante fielmente el calendario previsto con algunas variaciones debido a los inconvenientes propios de la coordinación de cuatro centros educativos de distintos países de la Unión.

A través de esta experiencia transnacional se ha logrado que el alumnado y profesorado participante en el proyecto fomentara la sensibilización respecto a la ciudadanía europea y el conocimiento más profundo de la Unión Europea y de sus Instituciones, si bien se puede destacar también cómo algunos docentes abandonaron la experiencia en su gestación y en su transcurso estos casos fueron de todos modos minoritarios.

En concreto, con la elaboración de la unidad didáctica o guía para enseñar a votar, se ha conseguido fomentar los valores democráticos y comprender mejor el proceso de integración europea participando activamente en él, tal y como han manifestado los propios alumnos entrevistados y figura también en la documentación sobre el proyecto.

Los coordinadores insisten en la importancia de haber potenciado la capacidad de análisis y debate entre los estudiantes de los centros participantes y se les ha enseñado a ejercer sus derechos como ciudadanos y ciudadanas europeos, asumiendo sus responsabilidades y potenciando la integración de las diversas culturas de Europa en los sistemas educativos de su país dentro de un marco de libertad, ciudadanía, solidaridad, justicia, igualdad, dignidad y paz.

El conjunto de estrategias educativas utilizadas han sido evaluadas como innovadoras y participativas, a la luz de los procesos y los resultados. Han permitido trabajar en valores y han servido para recoger experiencias vividas por el propio alumnado, tales como el trabajo en equipo, la importancia de la expresión oral y escrita en distintas lenguas, la capacidad de organización, el enriquecimiento que producen las relaciones con personas socio-culturalmente diversas, así como la importancia y funcionalidad del uso de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

Los anteriores aspectos, según el profesorado, confieren un valor añadido al proyecto y al currículum del centro y podría servir de base para una futura integración de los modelos educativos europeos.

Por otra parte, es importante resaltar el uso de las TIC en la experiencia, puesto que ello permite de manera fácil y sencilla llegar a todo el mundo gracias

a la publicación en Internet de una página web con los trabajos elaborados a la que pueden acceder los distintos centros educativos, pudiendo hacer uso de ella para aplicarlo y hacerlo extensivo al resto del alumnado de la Unión Europea.

En síntesis, los resultados podrían resumirse como sigue:

- 1) Aumento del grado de información y concienciación sobre la Unión Europea y sus instituciones.
- 2) Reducción del euroescepticismo.
- 3) Preparación y predisposición más favorable para votar en las próximas elecciones al parlamento europeo en el año 2004.
- 4) Mayor reconocimiento de la ciudadanía europea.
- 5) Desarrollo de valores democráticos.
- 6) Capacidad de análisis y toma de decisiones ante las elecciones al parlamento europeo.
- 7) Compromiso para favorecer la interculturalidad.

En el marco del proyecto se contempla también hacer un seguimiento y un estudio comparativo entre los resultados de participación de los jóvenes en la elecciones de 1999 y las del año 2004.

4.6. La ciudadanía europea en el proyecto

El proyecto descrito contempla de manera nuclear la ciudadanía europea. La idea de partir de una de las expresiones públicas más visibles del ejercicio de la misma como es el derecho al voto y la elección de los representantes a las instituciones de la Unión es a la vez simple pero generadora de un trabajo mucho más profundo.

Efectivamente, la ciudadanía europea debe contemplar la implicación y la participación de todo aquel que la sienta y ello empieza por el ejercicio del derecho al voto. Una vez proporcionada la información y las habilidades concretas vinculadas al ejercicio de dicho derecho, el programa ha permitido integrar en el currículum ordinario y en las vidas del alumnado y del profesorado participante la denominada dimensión europea. Esta inclusión se evidencia no sólo en el planteamiento inicial de los objetivos sino en las actividades, la metodología y los recursos empleados.

Los objetivos ya aluden a los valores de las democracias europeas de paz, justicia, solidaridad e interculturalidad, que son aspectos clave para formar ciudadanos europeos. Ello debe permitir considerar dichos valores relacionándolos con la posibilidad que este marco geográfico y político pueda favorecer su desarrollo.

Las actividades han contemplado el conocimiento de otras realidades culturales y sus características así como el contacto directo y virtual con iguales de dichos contextos. La interacción y el diálogo son requisitos imprescindibles para el mutuo conocimiento y la construcción de unas bases de diálogo, comprensión y convivencia.

Finalmente, las estrategias basadas en el trabajo en equipo y en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que incluyen no sólo la información de la red sino la creación en la red y el intercambio así como el uso normalizado e integrado de los nuevos soportes y recursos audiovisuales, genera un nuevo marco que comparten todos los jóvenes europeos

y con el que deben familiarizarse. Este marco audiovisual y de TIC ejerce además poderosísimas influencias en el proceso educativo de los jóvenes y por lo tanto incide en la percepción que éstos tienen de todo aquello que les rodea.

4.7. Principales puntos fuertes

A partir de la documentación revisada y de las entrevistas mantenidas con los distintos participantes en la experiencia se podrían destacar una serie de puntos fuertes, que constituyen un referente interesante para otros proyectos relacionados con el marco europeo en general y con la ciudadanía y la educación en particular.

En primer lugar se puede destacar el carácter de valor añadido del proyecto respecto a las actividades educativas ordinarias incluso aquéllas que tratan los mismos contenidos. El trabajo interdisciplinar internacional a partir de la interconexión de los *currícula* y la tarea compartida alrededor de un tema de interés compartido es un aspecto destacable.

En segundo lugar, y siguiendo con el ámbito estrictamente curricular, la experiencia reseñada permite desarrollar aspectos competenciales básicos para el horizonte cercano, concretamente se destacan:

- El trabajo en equipo, tanto a nivel nacional como internacional.
- La expresión oral y escrita en distintas lenguas.
- La capacidad de organización y gestión del trabajo en circunstancias cambiantes.
- Las relaciones entre individuos y colectivos socioculturalmente diversos

Destaca también en el proyecto su facilidad para la integración en un modelo educativo europeo a partir del trabajo compartido entre centros y profesorado. También por su difusión en formato electrónico, permite ser un facilitador de nuevas experiencias puesto que nuevos proyectos pueden beneficiarse de la experiencia.

El entusiasmo y dedicación de su coordinador así como del equipo docente que lo acompañó durante el proceso es un elemento positivo a destacar, puesto que dicho entusiasmo se transmitió al alumnado que lo hizo propio. En cuestiones de transmisión de valores y de cambio de actitudes es fundamental la dedicación, proximidad, entrega y autenticidad de los docentes que ejercen un liderazgo formal que bien podría dificultar dicha tarea.

Finalmente, en este proyecto deben destacarse el uso de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Las experiencias en el marco europeo se iniciaron a través del teléfono, el correo ordinario y después el fax. Estos sistemas dificultaban mucho el trabajo compartido entre profesionales y el contacto entre escolares. La aparición del correo electrónico primero y las posibilidades de hacer vídeo conferencias después fueron un elemento decisivo para poner en contacto virtual pero real a los colectivos implicados. Debe destacarse el enorme esfuerzo que supone para un centro de educación secundaria ordinario el hecho de dotarse de la infraestructura necesaria para poder trabajar con unas mínimas condiciones. Al inicio de la experiencia la banda RDSI supuso muchos problemas de conectividad y calidad en las transmisiones. Con el transcurso del tiempo y la tenacidad del equipo docente el centro pudo dotarse de hardware adecuado, líneas ADSL a 256 y la incorporación de pequeñas videocámaras facilitó mucho el trabajo. Con todo, la elaboración de material

multimedia, la edición y mantenimiento de una página web y una revista son esfuerzos que se vieron recompensados gracias a las citadas tecnologías.

4.8. Aspectos a mejorar

Vincular la sostenibilidad de un proyecto a la presencia de una persona concreta siempre supone condicionarlo a su biografía. Si además está poco integrado en los planteamientos institucionales del centro su perdurabilidad será más que discutible.

Para conseguir que un proyecto se mantenga debería tener, en nuestra opinión los siguientes elementos:

- Un proyecto formalizado y materializado en forma de documentación.
- Vincularse con los planteamientos de la institución (proyecto educativo, plan anual).
- Contemplar un organigrama o estructura de apoyo vinculado al organigrama del centro, a sus departamentos y equipos.
- Contar con el apoyo de los órganos de dirección del centro.
- Contar con la colaboración de las familias y de agentes locales.
- Disponer de una mínima financiación para poder garantizar viajes de intercambio.
- Utilizar las TIC de forma regular.
- Contemplar los idiomas de los países participantes como medio imprescindible para iniciar cualquier contacto, a la vez que buscar la capacidad comunicativa de cualquier colectivo que interactúa.

4.9. Conclusiones sobre el centro y su proyecto

El proyecto del I.E.S. Guadalpín es una muestra de cómo a partir de una necesidad percibida por parte de un pequeño grupo de docentes sensibles, se puede organizar un conjunto de acciones que contemplan la dimensión europea de manera muy significativa.

El proyecto europeo sobre el Parlamento Europeo de los jóvenes es una iniciativa directamente vinculada con el ejercicio de la ciudadanía europea. De esta experiencia surge un segundo proyecto: la fundación de la asociación «Jóvenes del mundo», que representa un foro de participación e intercambio entre jóvenes con intereses y sensibilidad por la dimensión internacional de su proyecto vital y de su espacio de desarrollo.

Desde una óptica global, cabe destacar el entusiasmo y dedicación de los docentes implicados que siempre dedican a estos proyectos un número muy considerable de horas de trabajo y de horas robadas a otras parcelas personales de la vida. Su reconocimiento no siempre está a la altura de su dedicación que se mantiene por el elevado vínculo personal con el proyecto.

La segunda idea fundamental con relación a la síntesis del caso presentado tiene que ver con la competencia en lenguas extranjeras. La falta de competencia lingüística limita de manera determinante la posibilidad de participación en estos proyectos. Ello no significa que en un equipo sea imprescindible que todo el mundo domine las lenguas si bien, como es obvio, sería la situación ideal. En el proyecto reseñado el coordinador no tenía una buena competencia lingüísti-

ca pero era perfectamente suplido por colegas suyos y, a su vez, su capacidad de organización, de proyección y de trabajar en equipo constituía una pieza fundamental para entender el éxito del equipo.

El tercer y último elemento a destacar tiene que ver con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Poder realizar vídeo conferencias con los escolares de los centros participantes de otros países diseñar, colgar y mantener actualizada una página web entre los centros y, sobretodo, poder intercambiar todo tipo de información a través del correo electrónico han sido las claves para la productividad del proyecto.

5. El I.E.S. Vila de Gràcia de Barcelona

5.1. Descripción general del centro y sus características más representativas

El IES Vila de Gràcia es un Instituto de Educación Secundaria situado en el barrio de Gracia. Está ubicado en pleno centro de Barcelona en uno de los barrios con más personalidad e historia de la ciudad. Se trata de un centro pequeño con menos de 800 alumnos. En el centro se imparte la Educación Secundaria Obligatoria y los bachilleratos de Ciencias de la Naturaleza y la Salud, de Humanidades y Ciencias Sociales y el de Tecnología.



Fachada principal del IES Vila de Gràcia. Se puede apreciar su ubicación en pleno casco urbano, ocupando una edificación de 5 plantas y terraza en la que se ubica uno de los patios.

5.2. Origen y motivación del proyecto

El centro tiene una historia de contactos con centros europeos anterior a la formalización del programa Comenius. El curso 1990-1991 y en el marco

de las clases de patrimonio (Historia del Arte) se realizaron encuentros de 3 centros que pretendían trabajar sobre un tema de interés común europeo. En aquel caso fue el modernismo. El proyecto dio como resultado la estancia de una semana en Bruselas, con participantes de aquella ciudad, Barcelona y Viena. También se realizó un encuentro en Barcelona y se editó un libro en inglés con la experiencia. Es de destacar que en aquella ocasión el alumnado también viajó, cuestión que queda mal resuelta en los posteriores programas Comenius.

El centro tiene una amplia experiencia en programas europeos, que han permitido relacionarse con instituciones educativas de toda Europa. Así, se puede destacar la participación en Comenius I (De 1996 a 1999), que es el proyecto que se describirá en el presente estudio.

Debe destacarse también la participación del centro en la iniciativa *Connect* (en colaboración con el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Ciencias y en Letras de Cataluña y Baleares). En este caso, con alumnado de primero y cuarto de ESO y de primero de bachillerato participaron en una experiencia con 16 centros de 13 países distintos. Se realizaron 3 concursos de fotografía, de dibujo (cómic), de cuentos, siempre con mensaje de calado social, positivos y negativos: respeto o negación de los derechos humanos y la ciudadanía. Este proyecto dio lugar a la publicación de un libro.

En dicho proyecto se recogieron experiencias propias previas que hablasen sobre ciudadanía y se integraron en el proyecto. También se trabajaron temas de inmigración, a partir del cual se consideró el tema de la ciudadanía y se incorporó a la clase de historia a partir de un trabajo de campo mediante entrevistas.

El 9 de mayo, día de Europa, se reunieron en Bruselas 2-3 alumnos por centro para hacer una representación en inglés. Toda la semana estuvieron alojados en familias y preparando la obra de teatro. Un experto en dirección de teatro que escogió la obra la adaptó y con un grupo recién creado de todos los países lo formó y preparó su presentación (cinco días de interacción con dinámicas de trabajo compartido). La obra de teatro se editó en vídeo y con soporte CD. A la vuelta se explicó en las clases de procedencia y se hizo una exposición de fotos. También se explicó al equipo docente, de nivel. El centro ha tenido que declinar su participación en otras iniciativas por falta de profesorado afín implicado.

En resumen, se puede apreciar cómo la labor de un pequeño grupo de docentes, a partir de su inquietud por el marco europeo, buscan formas de participación y vinculación con instituciones educativas de otros países. Ello conforma un fondo de experiencia y conocimientos que explica en buena medida el proyecto que describimos a continuación.

5.3. Descripción del proyecto

200 alumnos de bachillerato del curso 1996-97 al curso 1998-1999, junto con tres asociados más (Atenas y Nápoles) inician un trabajo de Historia de la Ciudad. Inicialmente se trataba de 4 países pero luego fueron tres. Toulouse falla enseguida y quedan en el proyecto, además de Barcelona, Nápoles y Atenas. El proyecto contempla la elaboración de materiales e intercambio de profesores.



Este logotipo, con las iniciales de las tres ciudades (ANB: Atenas, Nápoles y Barcelona) está presente en toda la documentación que el proyecto ha generado.

Los objetivos planteados en el proyecto se podrían definir en los siguientes términos:

- Conocer la propia ciudad en el presente y también en el pasado
- Analizar la evolución de su plano a lo largo del tiempo.
- Analizar los principales testimonios materiales del pasado que se conservan mediante trabajos de campo y consultas bibliográficas.
- Establecer relaciones entre la historia del espacio urbano y su sociedad
- Elaborar *dossiers* temáticos y cronológicos
- Transmitir la información elaborada a los compañeros asociados en francés e inglés.
- Comparar las ciudades estudiadas como ejemplos del desarrollo urbano en el mediterráneo y extraer conclusiones.
- Conocer y valorar el patrimonio urbano europeo.
- Utilizar diversos medios informáticos y de comunicación entre los centros.
- Realizar diversos encuentros entre alumnado y profesorado de los centros.

La lectura de los anteriores objetivos permite constatar que si bien el tema de la ciudadanía europea como tal no se explicita, el recorrido de los mismos permite considerarlo implícito. De hecho, la ciudadanía es un concepto que se vincula inextricablemente a la participación y el vínculo con una ciudad, en primera instancia.

5.4. Desarrollo del proyecto

El proyecto fue desarrollado por el grupo de estudiantes de tercer curso de B.U.P. en el marco de las asignaturas de EATP Ciudades europeas y de una optativa de primero de bachillerato. El trabajo a desarrollar consistió en la elaboración de *dossiers* temáticos y cronológicos sobre el desarrollo y los diversos aspectos de las ciudades en las que se ubicaban los centros.

El alumnado tuvo que extraer y reelaborar diferentes tipos de informaciones gráficas y bibliográficas de la historia de cada ciudad. También se les animó a prestar especial atención a las informaciones procedentes de la prensa diaria. El trabajo de campo incluía también un número importante de itinerarios y visitas por la ciudad en las que han tenido que calcular distancias, realizar dibujos y croquis, fotografías y montajes fotográficos teniendo siempre en cuenta que debían elaborar todos estos materiales con la finalidad de transmitir sus descubrimientos a otros compañeros de otras ciudades de Europa.

Los trabajos fueron traducidos al inglés y al francés para los compañeros de los otros países y también sirvieron de base para hacer análisis comparativos de

los distintos aspectos estudiados, tanto al nivel gráfico y documental como sobre el terreno.

Cada capítulo del trabajo realizado incluía los siguientes elementos:

1. Materiales informativos destinados a los alumnos del centro y a los asociados.
2. Textos básicos elaborados por la profesora de historia que era la coordinadora del proyecto. El objetivo era hacer comprensible el período a analizar y situar la ciudad en su contexto histórico, así como proporcionar pistas a los alumnos para realizar trabajos de campo y analizar posteriormente algunos de los testimonios del pasado que la ciudad conserva.
3. Planos históricos de Barcelona, reelaborados por el profesor de dibujo que caracterizan el espacio urbano y su evolución histórica, en contraste con el plano actual que localiza testimonios significativos del pasado.
4. Mapas del espacio mediterráneo, extraídos de diversas publicaciones, que sitúan Barcelona en su área geográfica y cultural.
5. Pautas de trabajo para los alumnos con el objetivo de orientar la lectura de mapas, edificios y otros testimonios históricos e identificar elementos que los configuran, su función social y los cambios que han experimentado con el tiempo.
6. Diversas muestras de los trabajos de los alumnos.
7. Mapas, planos y plantas reelaboradas a partir de la observación directa y de los datos bibliográficos.
8. Croquis y fotografías de edificios realizados durante las visitas.
9. Imágenes extraídas de publicaciones especializadas (pinturas, grabados y fotografías de archivo).
10. Noticias de prensa recientes relacionadas con el patrimonio urbano, el urbanismo y la población.
11. Fragmentos de los comentarios sobre piezas de museo, edificios, calles y barrios históricos.

Al tiempo que se elaboraron los distintos materiales se organizaron sendos viajes a cada una de las ciudades participantes, en las que se reunieron una representación de las otras dos ciudades además del profesorado implicado. El contacto directo y la visita a la ciudad guiada por sus anfitriones supuso un plus motivacional muy remarcable.

5.5. Resultados del proyecto

El proyecto ha generado un importante repertorio de material didáctico y de material de documentación del propio proceso. En el centro de Barcelona guardan los videos y reportajes fotográficos de presentación de cada centro para los compañeros asociados.

Además se cuenta con los estudios de casos de las tres ciudades que integran diversos dossiers de trabajo que realizan un recorrido por la historia, urbanismo y población de las ciudades desde sus primeros pobladores hasta la última década del siglo XX.

Se elaboraron también dos CD-ROM; «Napoli» y «Barcelona, una ciudad mediterránea» y una colección de 100 diapositivas de Barcelona.

Otro resultado destacable se refiere a la dimensión relacional de los proyectos. La coordinadora afirmaba que en tres años docentes y alumnado habían aprendido a conocerse y a apreciar más la propia ciudad, así como a encontrar formas de entender a los demás a través de compartir actividades y experiencias así como muchos intereses compartidos. El análisis de las similitudes y diferencias de las ciudades mediterráneas sitúa a cada estudiante en un marco de necesaria interculturalidad.

La dimensión metodológica y sus implicaciones en la dinámica de relaciones e interacción ha sido también destacada por las entrevistadas. Aprender a trabajar en común con personas de otros lugares utilizando distintas lenguas significa aceptar diferentes maneras de trabajar y de encarar las tareas encomendadas. Significa también buscar las maneras de optimizar el trabajo a distancia y agilizar la comunicación superando las dificultades que este tipo de marcos conlleva.

5.6. La ciudadanía Europea en el proyecto

Ya se ha comentado con anterioridad que este proyecto no contemplaba de manera nuclear la ciudadanía europea en sus objetivos ni en el desarrollo de la experiencia. Sin embargo dicha cuestión ha estado presente en todo el trabajo, tanto por los contenidos que incluían esta dimensión ciudadana como en los aspectos de relación e interacción. En efecto, analizar la vida en la ciudad en distintos momentos, la configuración de las urbes y sus rasgos más característicos implica reflexionar sobre los modos de vida, las estructuras sociales y las posibilidades y dificultades de participar activamente en las mismas. Las prácticas ciudadanas vinculadas a la historia y sus diversos aspectos sociales, económicos, religiosos, geográficos, demográficos, ofrecen un marco muy interesante para reflexionar sobre el presente de la ciudadanía en un marco internacional —europeo— y buscar elementos de análisis y crítica de determinadas circunstancias.

Desde el punto de vista relacional, participar en proyectos europeos en los que se incluye el intercambio entre personas de distintas ciudades y por lo tanto con rasgos identitarios distintos es un buen ejercicio para conocer, comprender y valorar como un enriquecimiento dichas aportaciones diferenciales. El conocimiento de otras realidades en el marco del estudio de la interacción de las personas con su entorno más inmediato, de manera compartida con otros constituye una base imprescindible para poder construir una ciudadanía europea inclusiva, respetuosa y abierta.

5.7. Principales puntos fuertes

Seis aspectos se destacan como puntos fuertes del proyecto:

1. Incidir en las personas. No sólo en los aprendizajes académicos. El trabajo en equipo y el intercambio entre jóvenes con identidades distintas pero con muchos puntos en común es uno de los puntos fuertes del proyecto. Ningún proyecto europeo, especialmente en los casos que se tratan cuestiones sociales, puede obviar la dimensión personal e interrelacional. El descubrimiento del otro y de su realidad permite cambiar el propio punto de vista y el crecimiento personal.

2. Incrementar la tolerancia y el respeto a la diversidad: aportar y recibir. Un segundo elemento a destacar, relacionado con el anterior, tiene que ver con el intercambio. En este proyecto cualquiera de los implicados ha tenido que aportar su trabajo, su conocimiento y su perspectiva sobre su propia realidad. Al tiempo ha recibido también *inputs* de los demás participantes, con lo que su visión del mundo, en este caso de Europa, se vuelve más rica y plural. Este ejercicio de aportar pero también recibir exige un ejercicio de conocimiento primero y de comprensión y tolerancia después, que son las bases para la convivencia y el intercambio intercultural.
3. No hay un modelo único de intervención. Conocer y coexistir con distintos modelos educativos y didácticos. Un tercer elemento destacable se refiere al trabajo pedagógico de los docentes. Del mismo modo que el trabajo discente aporta riqueza y amplitud de miras lo mismo sucede con el trabajo docente. Compartir las perspectivas metodológicas distintas de los diferentes participantes en el proyecto permite ampliar las miras en lo didáctico. Sucede a menudo que los modelos que no están cerca permiten tener una perspectiva distinta de los propios modelos de intervención. Los docentes que participan en estos proyectos han podido ampliar su repertorio de estrategias, actividades y modos de articular los contenidos en los distintos formatos y materiales. Del mismo modo la visión del propio sistema educativo en relación a otros sistemas europeos aproxima las posiciones.

Es interesante destacar cómo los docentes han utilizado la palabra coexistir para describir una situación más o menos aceptable y deseable y no términos como convergencia o armonización que son quizás los que definirán el proceso de convergencia europea, especialmente en los niveles de educación superiores.

4. Las lenguas como factor primordial. El factor lingüístico es considerado una cuestión de primer orden. En una Europa plurilingüe el dominio de una o dos lenguas distintas a la propia es un elemento clave para posibilitar una relación de intercambio y diálogo efectivo. Si bien con los países con raíces lingüísticas latinas (Portugal, España, Francia, Italia) la comunicación es posible con una baja competencia lingüística, para garantizar un auténtico intercambio se debe buscar el dominio de las otras lenguas. No se debe olvidar que el marco europeo integra un conjunto amplio de lenguas en las que destaca como lengua franca el inglés, pero ello no debe relegar al resto de lenguas a su estricto ámbito territorial. El dominio de otras lenguas permite comprender mejor las otras culturas y rasgos de identidad y facilita la comunicación y el enriquecimiento mutuo.
5. Adaptar los textos para otras lenguas es un proceso muy interesante pero muy duro. Vinculada con los dos puntos anteriores —las cuestiones metodológicas y las cuestiones lingüísticas— se destaca la cuestión textual y de elaboración de materiales. Al traducir los textos y adaptarlos para que sean transferibles y comprensibles en otras lenguas se genera un proceso de trabajo intenso, difícil pero enriquecedor. Repensar el propio discurso para que se pueda entender con claridad en otras lenguas obliga a adaptar algunas ideas e incluso a concretar las distin-

tas cuestiones de un modo distinto. Cuando el trabajo se dirige exclusivamente a los propios estudiantes se pierde dicha oportunidad.

6. Renunciar a los localismos en pro de la comunicación, comprensión y utilidad. Finalmente, se puede destacar en el proyecto el cambio de actitudes respecto a la diversidad y a la pluralidad de ideas y concepciones. En efecto, los proyectos internacionales permiten redescubrir las cualidades y valores de la propia identidad al tiempo que se descubren los valores y cualidades de las demás. Ello permite superar los localismos en pro de una visión identitaria mucho más rica y abierta, que permite afirmar lo propio al tiempo que se afirma la voluntad de conocer y comprender lo ajeno. Esta cuestión no debe llevar a confusión: no se trata de reivindicar una cultura homogeneizante que anule las visiones regionales sino de construir una cultura europea compartida, que se nutre y enriquece a partir de la contribución de todas las culturas que la integran con una visión abierta de diálogo, intercambio y enriquecimiento mutuo.

5.8. Aspectos a mejorar

A continuación se destacan brevemente algunos de los aspectos que podrían mejorar sustancialmente el proyecto. Se estructuran en pequeños subapartados para facilitar su lectura.

a) Incrementar los recursos humanos y el apoyo institucional

Un común denominador a la mayoría de programas y proyectos europeos es la vinculación directa de su supervivencia a la dedicación desinteresada y casi solitaria de sus impulsores que suele ser un grupo muy reducido de docentes. Para poder desarrollar estos proyectos con las debidas garantías de desarrollo y sostenibilidad es necesario que se implique más profesorado. Ello permitiría trabajar a una intensidad más razonable y vincular el proyecto y sus posibilidades de supervivencia a un mayor número de personas implicadas. El hecho de vincular diversos docentes posibilitaría un abordaje más interdisciplinar y una visión más integrada de los distintos ámbitos curriculares. El incremento en el número de docentes debería estar acompañado por una reducción o un reconocimiento de la actividad del coordinador o coordinadora. Dicho reconocimiento, especialmente si es en forma de reducción de docencia y de inclusión de su tarea como coordinadora en su jornada laboral, debería permitir una dedicación más profesionalizada y una coordinación eficaz de los distintos esfuerzos.

La implicación y el soporte de los órganos de dirección del centro es un segundo elemento a mejorar en muchos proyectos. Cuando la actividad es fruto del empeño de un docente entusiasta que apenas cuenta con la aprobación del centro todo el trabajo se vuelve más duro y complicado. Si la dirección apoya el proyecto es más fácil buscar el encuadre de la actividad en la planificación general del centro, facilitar los viajes y la sustitución de los docentes que realizan el intercambio, se da constancia institucional de la actividad y puede plantearse como una actividad del centro y no de una persona. Ello debería acabar convirtiéndose en un rasgo de identidad del centro.

b) Presencia en los documentos institucionales

En la línea de lo apuntado en el párrafo anterior, se constata como los proyectos europeos pueden desaparecer de muchos centros en el momento en que el profesional que los desarrollaba deja de hacerlo o cambia de centro. La manera de que la dimensión europea de la educación secundaria —y por lo tanto la formación de la ciudadanía europea— sea un rasgo del centro e impregne todas sus actividades pasa por su presencia en los planteamientos institucionales a corto, medio y largo plazo. Formar ciudadanos y ciudadanas europeas debe estar presente en el proyecto educativo de centro, en su proyecto curricular y en las concreciones de ambos documentos en las programaciones y en los planes anuales. De este modo su desarrollo no dependerá de la presencia de una persona sino del compromiso del centro como institución con sus propios planteamientos y finalidades educativas.

c) Integración en el currículum ordinario de manera continuada

La presencia del proyecto europeo en el centro tiene su máxima expresión cuando se integra en el currículum ordinario. La formación que reciben los estudiantes de secundaria cada día debe contemplar Europa como realidad tangible. Ello acercaría dicha realidad y facilitaría la necesaria alfabetización europea como base para el ejercicio de la ciudadanía. Vincular el currículum con la realidad local o próxima, complementada por este nuevo marco, es probablemente la mejor manera de convertir Europa en algo real y no en un objeto de estudio puntual.

d) Temáticas transversales, interdisciplinares

Una vez se asume que Europa debería impregnar el currículum ordinario, debe matizarse que ello no debería suponer una fragmentación de dicha realidad en tantos ámbitos como áreas curriculares existen. Para poder generar proyectos europeos participativos e innovadores los temas a trabajar deben ser transversales e interdisciplinares. Ello debe permitir un abordaje pedagógico interdisciplinar y por lo tanto una concepción integrada de los distintos saberes para el estudio y el crecimiento personal respecto a la realidad europea. Si los temas están muy vinculados a una materia se corre el riesgo de fragmentar el conocimiento y dificultar la colaboración.

e) Medios informáticos actualizados

Uno de los mayores problemas en la comunicación reside en la falta o antigüedad de medios informáticos disponibles. El proyecto que aquí se ha descrito tuvo que contar en buena parte de su desarrollo con el fax y el teléfono. Sólo a final del mismo pudo utilizar el correo electrónico. La necesidad de intercambiar información en formato texto con rapidez así como la necesidad de trabajar con borradores hace imprescindible el uso del correo electrónico y los espacios compartidos en la web. Con todo, se debe destacar de manera especial el esfuerzo y la dedicación del equipo de personas que lideraron el proyecto en Barcelona que hizo posible la edición de buena parte de la información en formato CD.

En segundo lugar, y a falta de más contactos presenciales, el disponer de líneas de comunicación de banda ancha y rápidas así como de equipos para vídeo conferencias permite un contacto más intenso y eficaz con más capacidad de motivación y de creación de vínculos entre asociados.

f) Énfasis en aspectos relacionales como parte del proyecto

Las relaciones que se establecen entre los diferentes colectivos de los centros asociados de otros países deberían ser un aspecto nuclear de los proyectos. Más allá de trabajar de manera compartida o interactiva aspectos del currículum no se debe olvidar la importancia que tienen las relaciones entre personas y sensibilidades. Cuando se plantea un proyecto de intercambio internacional debería considerarse en los objetivos del mismo la importancia y valor de dichas interacciones y por lo tanto deberían articularse en el proyecto los mecanismos que deberán favorecerlas y potenciarlas.

5.9. Conclusiones sobre el centro y su proyecto

El trabajo realizado en el IES Vila de Gràcia ha supuesto una dedicación completa de un número reducido de personas que han trabajado muchísimas más horas de las habituales. Un segundo aspecto a destacar es el trabajo discente. El proyecto ha implicado de manera muy especial al alumnado del centro que también se ha volcado en el mismo con una dedicación harto superior a la ordinaria. Ello significa sin duda la capacidad de motivación y vinculación que este tipo de proyectos tiene en todos aquellos y aquellas que participan. La dimensión europea y el trabajo con ciudadanos de otras Regiones de Europa es para muchos alumnos y para algunos docentes un elemento motivador de primer orden. Prueba de ello es también el abundante material generado tanto de tipo didáctico como en forma de memorias, dossiers, y otros trabajos que elabora el alumnado, de una gran calidad y riqueza.

Muchísimo trabajo que se realiza en estos proyectos acaba quedando incomprensiblemente relegado a un armario en los despachos de los seminarios o del profesorado. Ello es debido en parte a la desvinculación del colectivo docente como tal que no siente como propio el trabajo. Por este motivo, docentes de otros cursos no conocen o no usan dicho material que acaba cayendo en el olvido.

Es destacable en este proyecto el esfuerzo realizado sin financiación por parte de la administración para que durante los tres años que duró se pudieran realizar anualmente viajes, de no sólo del profesorado sino también de un grupo de alumnos. Los programas de intercambio no contemplan la posibilidad de financiar los viajes de los alumnos, con lo cual se pierde una oportunidad única para que éstos puedan conocer e intercambiar conocimientos con otros homólogos de otros países. El centro logró realizar viajes a partir, de nuevo, de la dedicación e imaginación de los organizadores y también en este caso de la implicación de las familias.

Dos cuestiones pueden destacarse finalmente a modo de síntesis: el problema de la implicación del profesorado y del centro como institución, la cuestión de las tecnologías y la cuestión de los contenidos del proyecto. Respecto a la participación, sólo cuatro profesores han estado participando con diferentes grados de implicación y el centro no ha asumido el programa como necesario y como parte del proyecto de establecimiento.

En cuanto a las TIC, se debe destacar su importancia prácticamente al mismo nivel que la importancia de la competencia lingüística. Disponer del hardware necesario incluidas las líneas rápidas (ADSL) o no significa optimizar el trabajo o desgastarse luchando contra los elementos.

En tercer lugar, la elección de los temas de trabajo en los proyectos internacionales es otro factor clave de los mismos puesto que puede limitar la participación (al ser muy específico, en este caso de historia). Por el contrario, los temas generales permiten un trabajo interdisciplinar mucho más rico y participativo.

6. Conclusiones

Pocos dudan en estos momentos de la importancia, necesidad, oportunidad y relevancia de este tipo de proyectos, más aún en la coyuntura actual y en el horizonte de los próximos años en los que los estudios superiores van a experimentar un proceso de convergencia pasando primero por su armonización en todo el territorio. Los estudios de formación profesional también van a ir hacia el mismo horizonte y quizás el resto de subsistemas seguirán manteniendo sus rasgos y peculiaridades identitarias en cada estado. Ello hace especialmente interesante el trabajo sobre la ciudadanía europea en un marco que, desde el punto de vista profesional, deberá ser más y más compartido. Europa será una realidad tangible para los europeos en la medida en que sea conocida y experimentada y ello sólo es posible si su ciudadanía viaja y conoce en primera persona aspectos como la educación.

Las ciudades y las prácticas democráticas (los dos temas escogidos por los dos centros analizados) son buenos ejemplos de trabajo para la formación de la ciudadanía europea. El primero por constituir el marco ciudadano más próximo y conocido por todos y el segundo por sintetizar una de las prácticas esenciales de la ciudadanía como es el ejercicio del derecho al voto en las elecciones. En cierto modo los dos proyectos ilustran los polos de la participación ciudadana en Europa por un lado en lo local y por otro en lo internacional, en un parlamento que para muchos queda lejos pero que tiene una incidencia y una importancia crucial en la construcción de una dimensión europea de las políticas sociales, económicas y educativas.

Desde una óptica organizativa, resulta de suma importancia establecer una red internacional cohesionada y que pueda compartir el trabajo del proyecto pero también garantizar un buen equipo en cada país. Se constata en el análisis de estos proyectos estos dos niveles de acción que son complementarios. El trabajo en red que requiere de una estructura organizativa ágil y eficaz y el trabajo en cada centro (que sería cada nodo de la red) que se convierte también en una pequeña red de trabajo entre los distintos agentes implicados, el profesorado y el alumnado en primer término pero también otros agentes como las familias u otros colaboradores comunitarios que tienen su máxima participación cuando viene un grupo de estudiantes y profesorado de otro país.

Desde este punto de vista organizativo tiene también mucha importancia la figura del coordinador del proyecto, que es el núcleo articulador y dinamizador de todo cuanto acontece en su seno. La ya comentada posibilidad de reducir su carga lectiva para hacer frente al ingente trabajo que genera podría ser un factor clave para el buen desarrollo del proyecto, que siempre termina satisfactoriamente pero a menudo a costa de el desgaste y la pérdida de motivación de quiénes los impulsan.

Para que un proyecto europeo pueda desarrollarse con garantías debe tenerse muy presente la cultura docente de cada institución. La visibilidad o invisibilidad del proyecto depende en gran medida de la cultura de la institución

que ve en estos proyectos o bien un signo de identidad y de calidad de la educación —y por lo tanto lo apoya e impulsa— o bien un referente molesto que contrasta con determinadas prácticas rutinarias y poco innovadoras —y por lo tanto lo ignora y no se implica—. En función de una u otra postura el proyecto podrá llegar a formar parte del acervo pedagógico del centro o quedará al cabo de no demasiado tiempo como una experiencia puntual que desarrollaron un pequeño grupo de entusiastas.

Los proyectos europeos plantean un problema cuando se realizan en el marco de Sócrates-Comenius (programa de la unión europea para el intercambio y la movilidad educativas en los niveles de educación obligatoria) que es su falta de financiación de intercambios reales entre estudiantes. Ciertamente, el acercamiento de los docentes de los distintos países es un paso imprescindible pero no suficiente para formar a una ciudadanía que deberá tomar decisiones compartidas con otras personas de otros lugares. La necesidad de realizar intercambios presenciales y no sólo virtuales es siempre una constante en las demandas de cuantos han participado en estos proyectos, tanto si han viajado —en cuyo caso se apoyan en la riqueza de la experiencia vivida— como si no lo han hecho —en cuyo caso les falta algo.

Otro capítulo importantísimo en los proyectos de intercambio lo constituyen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, con sus ventajas e inconvenientes. Desde hace algún tiempo se acepta que para el ejercicio de la ciudadanía en el marco europeo así como para funcionar en la sociedad de la información y el conocimiento (SIC) es necesario poseer un nivel instructivo de educación post secundaria obligatoria. Ello indica el tipo de aprendizajes e interacciones que el alumnado deberá tener en su haber que le permitirá afrontar los retos que la sociedad plantea. En lo referente a tecnologías de la información y comunicación es importante repasar los problemas de implantación de las mismas en los centros. Para ello debemos tener en cuenta los siguientes parámetros:

- *Hardware*
- *Software*
- Formación
- Tiempo
- Recursos

En lo relativo al *hardware* o maquinaria, se constata cómo su actualización revierte directamente en una mejora de los procesos y de la calidad de los productos. Como ya se ha comentado, disponer de líneas ADSL rápidas que conectan equipos informáticos multimedia actualizados, que permitan un trabajo rápido en páginas web en la realización de vídeo conferencias y en la comunicación por correo electrónico y la transferencia de ficheros de texto o imagen son cuestiones clave para el desarrollo del proyecto.

Con los programas sucede lo mismo y de hecho son cuestiones indisociables: la disponibilidad de los programas de *software* que permitan editar materiales de manera relativamente autónoma (siempre es recomendable la presencia de algún docente del área de informática igual que si para el diseño se vincula algún docente de dicha área) y con una cierta calidad convierte los productos en algo atractivo y transferible.

Ello nos lleva a considerar la cuestión de la formación que tanto docentes como discentes tienen en este ámbito. El trabajo con TIC debe estar presente en el centro impregnando todas las áreas del currículum. Cuando ello sucede, los

proyectos en su dimensión comunicativa pero también en lo referente a la producción de materiales se torna mucho más rica y participativa.

El tiempo y los recursos disponibles son los dos últimos aspectos a considerar con las TIC. Cualquier trabajo multimedia (editar un CD, crear y mantener un entorno web, etc.) requiere de una dedicación importante pensando en la dimensión estrictamente técnica. A ella le debe preceder la reflexión y el trabajo sobre los contenidos del proyecto pero el trabajo de interacción con las máquinas es ya por sí mismo un objetivo nuclear en estos proyectos.

La competencia en idiomas de la UE por parte del profesorado y el alumnado y también por parte de las familias resulta necesaria, puesto que la comunicación y por lo tanto la posibilidad de intercambio cultural descansa sobre dicha competencia. Es una realidad palpable que el nivel de competencia lingüística en lenguas extranjeras sigue suponiendo un problema para muchos centros no sólo españoles sino también de los países participantes. El uso del inglés como lengua franca plantea problemas en relación con la pervivencia de la riqueza cultural lingüística de Europa y dificulta una auténtica comprensión de las demás variables culturales. Con todo, tampoco es dominado por el suficiente número de personas en cada centro como para que la comunicación quede garantizada.

La sostenibilidad de los proyectos, o mejor, de la visión europea de los centros educativos es otro elemento importante para concluir el presente trabajo. Los problemas de sostenibilidad de los proyectos son debidos a múltiples causas de las que apuntamos algunas:

- El coordinador
- La financiación
- Mantenimiento del nivel precario de competencia lingüística
- Europa como objeto de estudio vs. Europa como realidad tangible, propia, significativa.
- Grado de institucionalización en los centros (planteamientos institucionales a medio y largo plazo que no incluyen los Proyectos europeos)

El coordinador o coordinadora del proyecto es la pieza clave del mismo. Existen dos niveles de coordinación: la red y el centro y en ambos casos su papel es fundamental. La posibilidad de dedicación, su preparación para el proyecto y su capacidad para gestionar la inclusión de los proyectos en el centro y la participación de un número importante de docentes, puede convertir una anécdota en un proyecto insignia para el centro.

La financiación de los proyectos es otro de los elementos que amenazan su sostenibilidad. Financiar por un período finito de tiempo los proyectos de intercambio puede tener sentido para no generar un gasto público insostenible, pero la necesidad de disponer de una financiación que permita realizar algunas de las actividades determina la sostenibilidad del proyecto. En este sentido quizás es necesario buscar fórmulas de financiación compartida entre la administración educativa y otras iniciativas.

Europa como objeto de estudio vs. Europa como realidad tangible, propia, significativa. La sostenibilidad también se verá reforzada si se considera a Europa no sólo como objeto de estudio en algunas disciplinas sino como referente y realidad tangible a través de todas las áreas curriculares y de otras actividades en los centros. Mientras se considere sólo un contenido conceptual y no un referente cotidiano cualquier proyecto tendrá una duración limitada en el tiempo y acabará desapareciendo.

El grado de institucionalización se presenta también como un indicador de la posibilidad de permanencia de estos proyectos y en general de la visión que el centro tiene de Europa. Mientras los proyectos Europeos o Europa y su ciudadanía no estén presentes en el Proyecto Educativo y el resto de documentos que lo desarrollan, concretan y operativizan su presencia en los centros educativos responderá al voluntarismo o militancia de alguno de sus docentes.

La formación para el desarrollo de programas europeos y el apoyo de la administración educativa en sus distintos niveles competenciales a esta formación ha aparecido también como otro elemento importante para poder desarrollar proyectos europeos.

Este bloque se refiere a la mejora de las competencias para gestionar los proyectos en sus aspectos logísticos y de desarrollo. Los docentes de educación secundaria se ven inmersos en procesos para los cuales carecen de formación. La gestión de una red de centros asociados, las comunicaciones entre los mismos, las dinámicas de trabajo virtual así como presencial y la gestión de la documentación que genera un proyecto son tareas que se afrontan desde el voluntarismo. Una formación de dinamizadores de programas europeos en los centros, con competencias para acceder a la información clave para proporcionar documentación adecuada y organizar las redes de intercambio parece una buena forma de garantizar la sostenibilidad no ya de un proyecto sino de un estilo de tratar la dimensión europea en educación en los centros.

En último lugar destacamos la importancia de la evaluación de los diseños y del desarrollo de programas así como de sus resultados e impacto en el medio en que se desarrollan, cuestión poco desarrollada en la mayoría de programas europeos. Más allá de los requerimientos burocráticos, la evaluación no es una práctica orientada a la mejora sino exclusivamente a rendir cuentas.

Como en cualquier otro proyecto de acción socio-educativa se debe tener presente la cuestión evaluativa. Desarrollar una acción sin haber planificado de qué forma se verificará su éxito, oportunidad e impacto supone actuar a ciegas. Los diseños de programas europeos deben contemplar desde su inicio aquellos mecanismos evaluativos que han de permitir optimizar el propio diseño planteado antes de iniciar el proceso, rentabilizar los esfuerzos durante el mismo y hacer evidentes los logros que dicha acción ha producido. Es importante también tener en cuenta el impacto de los programas, puesto que el trabajo sobre la dimensión europea tiene relación con procesos de acercamiento e intercambio que generan efectos positivos no previstos tan o más apreciables como los previstos.

7. Referencias documentales

BIOSCA, G. (2000). *Projecte Comènius «Ciutats europees. Comparació històrica» (1996-1999)*. Institut d'Ensenyament Secundari Vila de Gràcia, CD-ROM. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1999). *Avaluació de l'acció I de Comenius. Crear una cultura de qualitat i credibilitat per a les accions educatives europees. Informes d'avaluació n.º 4*. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Departament d'Ensenyament.

<http://club.telepolis.com/guadalupe>

IES GUADALPÍN (1999). *Revista del Instituto Guadalpín*. N.º 0. Málaga: noviembre.

IES GUADALPÍN (2000). *Revista del Instituto Guadalpín*. N.º 1. Málaga: noviembre.

IES GUADALPÍN (2001a). *Revista del Instituto Guadalpín*. N.º 2. Málaga: noviembre.
IES GUADALPÍN (2001b). *El parlamento europeo de los jóvenes. Tu voz en europa*. Cómic autoeditado.
IES VILA DE GRÀCIA (1999). *Barcelona, una ciutat mediterrània*. CD Autoeditado. Barcelona: IES Vila de Gràcia.

8. Anexos

1. Síntesis de las entrevistas a personal de los dos centros

SÍNTESIS DE LAS ENTREVISTAS AL ALUMNADO, AL PROFESORADO Y AL COORDINADOR DE LA EXPERIENCIA (Marbella, 14 de junio de 2002)

Entrevistador: Màrius Martínez Muñoz

Ideas aportadas en la entrevista semi estructurada:

1. Aproximación de las elecciones y no tenían idea de cómo votar. Se manifiesta la inquietud en clase. Contactando con otros centros de Europa se constata el mismo problema. Se decide hacer una UD y un cómic para enseñar la mecánica del voto, la UE y una cierta cultura de participación.
2. A partir de sugerencias del profesorado. Alta implicación del alumnado para elaborar el cómic, traducciones, elaboración de las guías. A partir de las dudas del alumnado se elabora la guía. El propio alumnado elabora sus propias respuestas documentándose a partir de la información bajada de páginas de la UE, del parlamento...
3. Colaboración de gente de distintos cursos y niveles: bachillerato, módulos formativos y profesorado de todos ellos. Dudas: 99-00. Inicio del proyecto 2000-2001.
4. Cómic, UD y página WEB, videoconferencia: toma de contacto, explicitación de objetivos y expectativas, inicio del curso (presencia de alumnado, profesorado y un eurodiputado en cada sede: Italia, Francia y España). El eurodiputado Pedro Aparicio invita al grupo a ir a Estrasburgo en julio. Asociación Jóvenes del mundo.
5. Cada cual trabajó y se reunieron finalmente todas las aportaciones, primando las de Guadalpín por ser el centro coordinador.
6. Videoconferencia para conocer gente de otros países. Elaborar cómics y UD al tener información que de otro modo no tendrías por no estar al alcance de la mano (aunque debería estar).
7. Poco intercambio con los demás pero ciertos estereotipos han cambiado. Más conciencia europea se incrementan los valores de convivencia, respeto... Se siente europea, lo que representa satisface y atrae.
8. Más colaboración de los demás centros. Relación con los centros, más videoconferencias, más contacto alumno-alumno. Profesor: más dinero para que los alumnos puedan visitarse (al menos una representación).
9. Te permite conocer dónde vas a vivir a partir de ahora. Prepararse para el futuro; un proyecto así ayuda a saber cómo funciona y cómo participar. Ser responsable con las decisiones que te afectan a partir de ahora.

10. La opinión global es buena puesto que la participación era voluntaria con alumnado de diversas clases. Entre los participantes se identifican intereses comunes.

Bárbara Casado Rodríguez (estudiante de Ciencias de la comunicación) y alumna de bachillerato de humanidades del centro.

Roberta Moscatelli (estudiante de bachillerato de ciencias)

Raúl Cano (2.º de bachillerato)

Pedro Ruiz (profesor informática).

José Luis Fernández (Profesor de informática)

Vinculación por relación con el impulsor del proyecto Baldomero León.

Petición de soporte técnico que hace que la implicación crezca. Después la página WEB. Se pidió colaboración a los alumnos del área de informática. La creación de la página permite introducir contenidos del área e ir trabajando aspectos que se relacionan. Las necesidades hacen adquirir herramientas informáticas que hacían falta y no se tenían. Trabajo de maquetación con el cómic (bocadillos...).

Primera experiencia en proyectos europeos.

En el proyecto de centro aparece.

La implicación docente es voluntaria y depende de cada docente. El ambiente es favorable. Los profesores facilitan que el alumnado participe en el proyecto.

Mucha importancia de la implicación e ilusión del impulsor del proyecto que logra transmitir su entusiasmo y aglutinar esfuerzos y energías.

Informática: el departamento: 3

Idiomas: dos

FOL: 1

Imagen y sonido: 3

En total 10 ó 12 profesores implicados en distintos grados. En el viaje 6 profesores más dos miembros del APA y estudiantes.30.

Valora especialmente la interculturalidad, contactar con distintas personas. Usar las TIC como herramienta de comunicación habitual y asequible. Haría falta profundizar más en esta cuestión.

Videoconferencia

Correo electrónico

Internet: documentación

Web

Mensajería instantánea (en proyecto)

Tablón de anuncios (en proyecto)

Fax, teléfono, correo ordinario (poco).

Los equipos al inicio no permitían un buen trabajo (en aquel momento la banda era RDSI, la mejor del momento).

Presencia de medios de comunicación hace pasar nervios con la videoconf.

Línea ADSL 256, equipos adecuados y suficientes. Siempre hace falta actualizarlo (videocámaras) pero actualmente es suficiente.

El AMPA subvencionó alguna actividad o partida, a partir de la creación de la asociación.

Apoyo del equipo directivo (el impulsor es vicedirector).

Muchas más horas de las de la jornada laboral. Algunos contenidos se trabajan en clase pero muchos otros se hacen fuera del horario. Los alumnos también trabajan mucho en casa.

El problema del idioma no se produjo por trabajar cada cual en su instituto. En el centro participaron alumnas que dominaban cada idioma participante (italiano, inglés y francés). En general, casi todo el mundo podía desempeñarse en inglés, mínimamente.

La participación ha sido desigual porque algunas personas probablemente no lo supieron.

Valoraciones del coordinador de la experiencia: Baldomero León

Desde el 94 proyectos europeos.

Entra dentro de las finalidades educativas y por tanto del proyecto educativo. Dimensión europea de la educación y ciudadanía europea. Tema transversal, finalidad educativa... Se incluye también en los planes anuales de centro.

El impulsor forma parte de una comisión provincial de formación del profesorado (CEPs).

Muchísima dedicación.

Currículum oculto: algunos creen que un proyecto pone en evidencia a otros que son inactivos y por lo tanto preferirían que no se realizasen para que todos pudieran pasar desapercibidos.

SÍNTESIS DE LAS ENTREVISTAS AL PROFESORADO Y A LA COORDINADORA DE LA EXPERIENCIA (Barcelona, 25 de junio de 2002)

Entrevistador: Màrius Martínez Muñoz

Coordinadora: Genoveva Biosca

Profesora: Dolors Iduarte i Despuig

Ideas aportadas en la entrevista semi estructurada:

Pre-Comenius

Antes de formalizarse Comenius, 1990-91 BCN, Clases de patrimonio, encuentros de 3 centros sobre un tema común europeo. (en aquel caso modernismo). Una semana en Bruselas (participantes: Barcelona, Viena y BCN). Una semana en BCN. (Libro verde en inglés). Viajes con alumnos (!!!).

Comenius I-96 -99

Historia de la ciudad. 4 países, luego 3: Tolouse (falla enseguida), Nápoles, Atenas,

Elaboración de materiales e intercambio.

Grupos clase (3 de 3.º de BUP)

Connect

1 y 4 ESO. 1 de Bachillerato.

Comisión de actividades escolares

Vedruna (ESO y primaria) Escola Horitzó "(poco) Esc. Alemana (poco).
12 o 13 países (16 escuelas en total).

3 concursos: fotografía, dibujo (cómic), cuentos, siempre con mensaje de calado social (positivos y negativos: respeto o negación de los derechos humanos-ciudadanía). Libro naranja Connect.

No participa en el concurso de cuentos por falta de profesorado afín implicado.

Se recogen experiencias propias previas que hablasen sobre ciudadanía puesto que se disponía sólo de un año y se integran en el proyecto. El proyecto de fuentes orales (en colaboración con el ICE) era de ciudadanía, en general.

Se estaba trabajando temas de inmigración —se consideró tema de ciudadanía y se incorporó. (Clase de historia, trabajo con entrevistas).

Tercera parte: semana en Bruselas, 9 de mayo, día de Europa. 2-3 alumnos por centro para hacer una representación en inglés en Bruselas. Toda la semana en familias y todo el día preparando la obra de teatro. Un experto en dirección de teatro que escoge la obra, la adapta y con un grupo recién creado de todos los países lo forma y prepara su presentación (cinco días de trabajo con dinámicas de trabajo). Se edita en vídeo y con soporte CD. Vídeo de nivel no profesional.

Se explica en las clases de procedencia a la vuelta. Se hizo una exposición de fotos.

Se explica al equipo docente, de nivel.

Muchísimo trabajo que acaba quedando en un armario. De profesorado y alumnado.

Abundantísimo material didáctico. Y un CD

Tres años: viajes de alumnos, profesorado...

4 profesores participando (poca gente implicada) el tema limita la participación (al ser muy específico de historia). Actualmente escogería un tema mucho más general, interdisciplinar). Con las lenguas el apoyo era instrumental y no central, el contenido era artístico-patrimonial que permitía menos interdisciplinariedad.

Comunicación vía fax. El E-mail, se obtuvo al final del proyecto. Fax y teléfono como medio habitual de comunicación.

GLOBALMENTE

Incidir en personas

Incrementar la tolerancia, diversidad,.. aportar y recibir

No hay un modelo único de intervención. Conocer y coexistir con distintos modelos educativos y didácticos.

Las lenguas como factor primordial.

Adaptar los textos para otras lenguas proceso muy interesante pero muy duro. Obliga a adaptar, concretar...

Renunciar a los localismos en pro de la comunicación y comprensión y utilidad.

MEJORAS

Interdisciplinariedad

Dept. Ens. Ha de reconocer los proyectos y liberar docentes de carga lectiva

**LA CIUDADANÍA EUROPEA EN EL SECTOR
DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL DE
ADULTOS EN CATALUÑA: ANÁLISIS
DE «BUENAS PRÁCTICAS»**

Xavier Ucar Martínez

La construcción de la nueva Europa que es obra de políticos y expertos, cuyo lenguaje no resulta fácilmente comprensible para el ciudadano (Rubio, 2002: 13)

Nos falta esa idea de Europa que juzgamos esencial para educar europeos (Sotelo, 2002: 1)

Introducción

Tres temáticas diferenciadas configuran el trabajo que a continuación se presenta. De una parte la educación de adultos que, desde sus diferentes perspectivas, pretende proporcionar a las personas adultas la formación necesaria para poder participar y disfrutar de las múltiples y cada vez más complejas dimensiones que manifiesta la vida en nuestras sociedades desarrolladas. De otra, un tipo determinado de acciones formativas, las específicamente caracterizadas como educación *no formal*, es decir, aquellas que, una vez realizadas, proporcionan unos títulos que no tienen validez académica; aunque eso no signifique que no puedan tenerla desde el punto de vista social o laboral. El tercer eje lo constituye la ciudadanía europea: un diverso, complejo, dinámico —y no demasiado claro todavía— entramado de rasgos que vienen a configurar el perfil identitario de aquello que hipotéticamente significaría ser ciudadano o ciudadana en y de la Unión Europea de hoy en día. Es en la intersección de estos tres ejes temáticos donde se ubica la investigación realizada.

Los tres ejes se refieren a temas que pueden ser caracterizados en la actualidad como abiertos y en estado de revisión o reconstrucción permanente. El primero se fundamenta, entre otros criterios, sobre la edad y las características de los participantes. El segundo se refiere, por el contrario, a un criterio epistemológico que delimita una de las denominadas *especies lógicas* del universo de acciones educativas²⁵. El tercero, por último, se centra en unos contenidos que, además de ser a un tiempo cognitivos, afectivos y conductuales, son de muy reciente aparición en el contexto de unas sociedades que están prácticamente «acabadas de europeizar». Los tres han sido y son objeto constante de revisión, investigación y reflexión por parte de los teóricos de la educación: los dos primeros temas por la necesidad de adaptarlos y explicarlos en unas realidades en permanente estado de cambio; el tercero por ambiguo, impreciso y —como se podrá constatar— todavía, en general, demasiado alejado de buena parte de las realidades socioculturales locales y nacionales de nuestro entorno europeo.

La intersección de estas tres temáticas puede dibujar un universo extraordinariamente heterogéneo y diverso de prácticas de formación. Todas ellas derivadas, en buena medida, de los factores de variabilidad —heterogeneidad de

²⁵ Serían dos, una constituida por la educación formal y la no formal y la otra por la educación informal.

criterios, actualización, imprecisión, novedad, etc.—, señalados. Es en este marco en el que la identificación de las denominadas *buenas prácticas* puede resultar determinante para, entre otras cosas, orientar el diseño y las líneas de política educativa a impulsar en orden a promover la conciencia de ciudadanía europea y el sentimiento de pertenencia que conlleva aparejado.

Las tres temáticas, por otra parte, se hallan ubicadas en un contexto específico, Cataluña. Como Comunidad Autónoma que tiene las competencias educativas transferidas, dispone de unas normas propias que regulan el desarrollo de todas las acciones educativas que se realizan en su demarcación. Con este último elemento queda completo el mapa del estudio realizado.

El trabajo que se presenta a continuación consta de cuatro bloques de contenidos. En el primero se recogen los objetivos pretendidos y la metodología seguida para conseguirlos. En el segundo se empieza con un análisis teórico que delimita los ejes temáticos que enmarcan la investigación. Dicha delimitación se contrasta con las perspectivas técnicas aportadas por diferentes expertos en aquellas temáticas. Todo ello para concluir con una caracterización pormenorizada y técnicamente fundamentada de lo que se puede definir como *buenas prácticas* de ciudadanía europea en educación no formal de adultos.

El tercer bloque presenta, a través de la metodología del estudio de casos, un ejemplo concreto de *buenas prácticas* en la intersección de las tres temáticas señaladas y en el marco perfilado en el punto anterior. En el cuarto, por último, se presentan toda una serie de propuestas para impulsar, facilitar y orientar las líneas de política educativa en todo aquello que se refiera a buenas prácticas de ciudadanía europea en educación no formal de adultos.

1. Objetivos y metodología de la investigación

Los objetivos que se pretenden alcanzar con este trabajo de investigación son los siguientes:

- a) Contextualizar en Cataluña el trabajo educativo sobre la ciudadanía europea desde el sector de la educación no formal de adultos.
- b) Detectar iniciativas, experiencias y prácticas de educación no formal de adultos que se estén desarrollando en Cataluña en relación con la ciudadanía europea.
- c) Hacer un diagnóstico cualitativo sobre el desarrollo de iniciativas, experiencias y prácticas de educación no formal de adultos en relación con la ciudadanía europea.
- d) Construir un perfil de lo que se puede caracterizar como buenas prácticas de ciudadanía europea en educación no formal de adultos.
- e) Presentar un caso modelo de *buenas prácticas* en educación no formal de adultos sobre ciudadanía europea.
- f) Diseñar propuestas de acción en relación con la ciudadanía europea para el sector de la educación no formal de adultos.

Se puede secuenciar la metodología seguida para el logro de estos objetivos en los siguientes pasos:

- 1) *Análisis documental*. Realizado fundamental, aunque no únicamente, sobre documentos obtenidos a través de búsquedas en Internet. Documentos referidos a los tres ejes temáticos que estructuran esta investi-

gación: educación de adultos, educación no formal y ciudadanía europea ²⁶.

- 2) *Elaboración de descriptores* para caracterizar, en una primera aproximación, la heterogeneidad de las prácticas producidas en la intersección de las tres temáticas tratadas.
- 3) *Diseño de un cuestionario* a partir de los descriptores anteriores —con ítems abiertos para administrar a expertos y profesionales de la Educación de Adultos y la ciudadanía europea.
- 4) *Selección de expertos* en educación de adultos de Cataluña y del resto del Estado ²⁷.
- 5) *Visitas a centros e iniciativas* específicas de educación de adultos de Cataluña.
- 6) *Realización de entrevistas y administración de cuestionarios*.
- 7) *Análisis de la información* recogida y *elaboración del informe* de investigación.

2. La educación no formal de adultos y la ciudadanía europea

El objetivo pretendido en este apartado es el contextualizar las prácticas de educación no formal de adultos sobre ciudadanía europea en Cataluña identificando, si ello fuera posible, rasgos característicos para incorporarlos al perfil de lo que debería ser una *buen práctica*. Para conseguirlo se va a analizar de forma somera, en primer lugar, la actualidad y la utilidad del concepto de educación no formal.

En segundo lugar se va a hacer un recorrido contextual que contempla dos niveles diferenciados. En el ámbito estatal se relaciona la Ley de Calidad de la Educación con la educación de adultos y la ciudadanía europea. En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Cataluña se analiza la documentación legislativa que instituye la educación de adultos en dicha comunidad para ver la forma en que aquélla es contemplada. Por último, en tercer lugar, se van a presentar experiencias, estudios y proyectos que, en la intersección de las tres temáticas estudiadas, se han relacionado directa o indirectamente con Cataluña en los últimos años.

2.1. Sobre el significado y el sentido actual de la educación no formal

A finales de la década de los sesenta el equipo de investigación de P. H. Coombs elaboró un informe sobre la crisis mundial de la educación para la UNESCO, en el que proponía la —hoy ya clásica— tripartición del universo educativo: educación formal, no formal e informal. Ya desde el planteamiento inicial se identificaba a la primera con el sistema educativo institucionalizado y altamente organizado y jerarquizado. La segunda, por el contrario, venía a recoger todas aquellas actividades educativas que —siendo también sistemáticas y organizadas— se producían fuera del sistema oficial. Por último, la tercera se ocupaba de toda aquella educación generada a partir de las relaciones cotidianas de las personas con su medio ambiente. Una clase de educación, esta últi-

²⁶ Esto puede ser apreciado en el punto siete, donde se presenta la bibliografía citada y de consulta.

²⁷ La voluntad de incluir expertos del resto del Estado obedece a la necesidad de dibujar un modelo de prácticas de educación no formal de adultos en ciudadanía europea no estrictamente circunscrito a la propia realidad estudiada, la catalana. Más bien al contrario, de lo que se trataba era de poder generar un perfil de buena práctica a partir de unas perspectivas técnicas lo más amplias y diversas posible para, en una segunda fase, utilizarlo como filtro en la selección del «caso típico».

ma, que se halla también mezclada de una forma no fácilmente dissociable e identificable con cada una de las dos anteriores ²⁸.

En un primer momento, la mayor parte de los estudios, experiencias e investigaciones sobre la educación no formal se realizaron en el campo de la planificación educativa y se centraron, sobre todo, en países en vías de desarrollo. Los temas y ámbitos de los que se ocupaba se referían a la alfabetización y formación básica de adultos, al mundo del trabajo (reciclaje, actualización, formación para el primer empleo, etc.) y a aspectos relacionados, entre otros, con la sanidad, la higiene y la alimentación. Nacida en el contexto desarrollista de los años setenta, la educación no formal se presentaba como una estrategia, alternativa a la educación formal, que podría conducir de forma más rápida a los países del tercer mundo hacia el desarrollo económico ²⁹.

Pronto se descubren en las sociedades desarrolladas los beneficios del nuevo planteamiento educativo como medio apropiado para resolver muchas de las problemáticas sociales que comenzaban a aparecer. La educación no formal podía dar una respuesta rápida, eficaz y eficiente al constante crecimiento de las demandas educativas. Podía responder, asimismo, al aumento del tiempo de libre disposición; a la necesidad de adaptar a los trabajadores a las nuevas demandas del sistema productivo; a la delegación de tareas educativas de la familia a otras instituciones; y, también por último, a la irrupción de los medios de comunicación en la vida social como medios conformadores de hábitos, actitudes y formas de pensar. Respondiendo o integrando estas problemáticas la educación no formal descargaba y ayudaba a las instituciones familiar y escolar. El resultado es que, a lo largo de las tres últimas décadas, la educación no formal se ha desarrollado extraordinariamente en las sociedades del llamado primer mundo ³⁰.

Lejos de los planteamientos iniciales que la ligaban solamente a aspectos de necesidad y desarrollo, la educación no formal en la actualidad ha diversificado y ampliado su radio de acción, estableciendo un diálogo, a veces muy fructífero—sobre todo en lo que se refiere al intercambio de innovaciones metodológicas— con la educación formal. Ha sido este mismo intercambio, añadido a la creciente complejidad de nuestras sociedades y a la heterogeneidad y versatilidad de las prácticas educativas generadas bajo el epígrafe macrocomprensivo de la *educación no formal*, el que ha transformado el sentido y significado del mismo concepto. En nuestros días—y una vez reconocida la gran utilidad que ha mostrado para reconocer, ordenar e integrar de forma comprensiva el universo de acciones educativas— se ha convertido en poco más que un requisito administrativo (Smith, 2002: 3). Es la política educativa la que delimita el territorio propio de lo formal y de lo no formal y lo que hoy es considerado no formal mañana puede dejar de serlo ³¹.

En el marco de la investigación que se presenta éste es el sentido que, en principio, se otorga a las prácticas de educación no formal de adultos: aquéllas que la política educativa no considera como parte del sistema educativo.

Hay, por otra parte, una última reflexión en torno a este concepto que va a influir en la forma como vamos a contemplar y tratar estas prácticas. Viene derivada de la relación que manifiesta la educación no formal con otro concepto que a lo largo de los últimos años ³²—y probablemente por efecto en buena medida de la gran difusión del denominado *Informe Delors*— ha ido poco a poco ganando terreno en los debates de política educativa. Me refiero al *lifelong learning*, traducido en nuestro país como *aprendizaje a lo largo de la vida*. La re-

²⁸ Para un análisis en profundidad de estos conceptos y sus diferencias ver Trilla y otros, 2003.

²⁹ Para un análisis de los errores y problemáticas de dicho planteamiento ver Vázquez, 1998: 12.

³⁰ Smith apunta, sin embargo, que todavía hoy en muchos países la noción de educación no formal no es común en los debates políticos internos prefiriendo expresiones alternativas como *educación comunitaria* y *aprendizaje comunitario*, *educación informal* y *pedagogía social* (2002: 1).

³¹ Los estudios que hoy conocemos en España como Educación Social forman parte de la educación formal desde el año 1991, momento en que un decreto administrativo —B.O.E. 10/X/1991— los convirtió en estudios universitarios.

³² Smith señala que apareció, en el marco de la UNESCO, prácticamente al mismo tiempo que el de educación no formal (2002: 2).

lación entre ambos conceptos es evidente y resulta claro que en el marco de este último las prácticas de educación no formal adquieren todo su sentido.

Lo que aquí interesa destacar es la dimensión temporal continua que añade este concepto a unas prácticas educativas —las de educación no formal— esencial y habitualmente consideradas discretas; si no alternativas a lo formal. Entendemos que la continuidad de aquellas prácticas es uno de los elementos claves para producir cambios que inciden en lo afectivo y en lo actitudinal y parece claro que la ciudadanía europea, al estar relacionada con las identidades de las personas y los pueblos, es —no sólo pero sobre todo— cuestión de sentimiento.

2.2. La Ley de Calidad de la Educación, la educación de adultos y la ciudadanía europea

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), aprobada en diciembre del 2002, se constituye, en el marco del Estado español, como el contexto referencial para las tres temáticas que se pretende estudiar. Si bien es cierto que la educación no formal queda fuera del ámbito competencial de dicha ley, no lo es menos que las características de esta última condicionarán en buena medida las formas que adquirirá o que puede adquirir aquélla. No hay que olvidar que, como ya se ha apuntado, ambas —la educación formal y no formal— constituyen una única *especie lógica*, cosa que posibilita y fomenta los reflejos, miradas e intercambios recíprocos. Más aún, con una ley como la LOCE que insiste y refuerza aspectos que inciden claramente en la cultura pedagógica que ha de presidir las interacciones educativas³³. A partir de esta constatación, lo que se analiza fundamentalmente en este punto es la presencia de los otros dos ejes de nuestra investigación.

Lo primero que hay que señalar es que, a pesar de que en esta ley se hacen referencias concretas a Europa y a la Unión europea, en ningún momento aparecen ni el término ni el concepto de *ciudadanía europea*. También que aquellas referencias son muy escasas y que, en el caso de la educación de las personas adultas, se hallan fundamentalmente focalizadas hacia el aprendizaje de idiomas.

Es en la exposición de motivos de la LOCE donde se concentran las pocas referencias a Europa a las que se aludía. Hay un primer reconocimiento del pasado cultural común de los pueblos de Europa: *El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea*. Un poco más adelante en este mismo apartado se destaca, a la hora de hablar de la necesidad de universalizar la educación, la —también *necesaria*— *ampliación de la atención educativa a la población adulta*.

En esta ley la Unión Europea se constituye como una referencia que sirve para diagnosticar el nivel de nuestros alumnos y alumnas en diferentes tipos de conocimientos y para determinar, asimismo, características o rasgos de los sistemas educativos y de formación de cada país. Todos ellos derivados, justamente, de la integración en el contexto europeo. Se afirma, en este sentido que... *la plena integración de España en el contexto europeo comporta una mayor apertura y exige un mayor grado de homologación y flexibilidad del sistema educativo. Exige también que los alumnos puedan adquirir destrezas {...} como la capacidad de comunicarse —también en otras lenguas— {...} Estas competencias les*

³³ Por ejemplificar: *.....la cultura del esfuerzo es una garantía de progreso personal, porque sin esfuerzo no hay aprendizaje* (LOCE, exposición de motivos).

permitirán sacar el máximo provecho posible en términos de formación, de cualificación y de experiencia personal del nuevo espacio educativo europeo. Los compromisos adoptados en el marco de la Unión Europea con respecto a los sistemas de educación y formación de los países miembros requieren, además, la efectiva adaptación de la realidad educativa de cada país a las nuevas exigencias...

En el título II de la ley se regulan las enseñanzas especializadas de idiomas. En él se citan explícitamente las personas adultas como sujetos del aprendizaje de idiomas extranjeros y se apuesta, de una manera clara, por Europa. *En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de las lenguas oficiales de los Estados miembros de la Unión Europea...* (art. 50).

Es, por último, en el Título III, que se centra en el aprendizaje permanente y la enseñanza de las personas adultas, donde se puede encontrar la referencia más cercana a la educación no formal. En él se apuesta por la educación a lo largo de toda la vida y por desarrollar en las personas adultas la capacidad de participación en la vida social cultural, política y económica (art. 52d).

2.3. La ley de educación de adultos, la educación no formal y la ciudadanía europea en Cataluña

El siguiente nivel contextual de análisis es el de la Comunidad Autónoma en la que se va a centrar nuestra investigación. En ella el *Departament de Benestar i Família* de la *Generalitat de Catalunya* es la institución que se ocupa del trabajo educativo con las personas adultas. Lo primero que hay que señalar es que, para referirse a esta actividad, los documentos legislativos elaborados en ese marco utilizan siempre el concepto de *formación* en vez del de *educación de adultos*³⁴.

La ley que regula este tipo de formación es del año 1991 y en ella se desarrollan, a lo largo de 30 artículos, todas las disposiciones relativas a la organización y despliegue de las actividades formativas dirigidas a público adulto. El artículo 14 de la misma está dedicado a los alumnos y en él se define lo que se va a entender por *persona adulta*³⁵. Son personas adultas aquéllas que *han superado la edad máxima de permanencia en los centros ordinarios, cursando la enseñanza básica, fijada en el sistema educativo*. Una tal definición —totalmente focalizada en lo educativo— permite eludir las habituales cuestiones de tipo socioeconómico que también suelen vincularse a la condición adulta de las personas.

En el preámbulo se apuesta por la educación a lo largo de toda la vida y se concretan los principios y contenidos generales de la formación de adultos en Cataluña: *la formación de adultos {... es} el conjunto de actividades de todo tipo, educativas, culturales, cívicas, sociales y formativas que tienden al perfeccionamiento de las habilidades de la persona, a la mejora de sus conocimientos y capacidades profesionales, a la profundización de sus posibilidades relacionales, a la comprensión de su entorno, a la correcta interpretación de los hechos que se producen en su mundo y al fortalecimiento de la democracia para facilitar una dinámica participativa en el seno de la sociedad catalana*. Unas líneas más adelante, en este mismo punto, se apunta que con esta ley se trata de dar una respuesta educativa a todos los ciudadanos y eso tanto *desde una dimensión formal como no formal*.

La especificación de esta dimensión no formal puede inferirse de la lectura del artículo 1 en el que se concretan los ámbitos de actuación de esta ley. El primero es el referido a la *formación instrumental* y a la *formación básica* que se refiere explícitamente a la enseñanza *reglada*. La segunda a la *formación para el*

³⁴ Esta denominación muestra ya de entrada una orientación o un sesgo «escolar» o, quizá sería más preciso decir, instructorista de esta ley.

³⁵ Esto refuerza la idea del sesgo al que se aludía en la nota anterior.

mundo del trabajo que —aunque en el texto no se especifique— puede ser atendida tanto desde lo formal como de lo no formal, dado que la refiere tanto a la formación inicial como a la actualización. La tercera, por último, es la referida a la *formación para el ocio y para la cultura*. Parece claro que en este caso ésta ha de correr a cargo fundamentalmente —aunque tampoco se explicita— de la educación no formal.

Es en el segundo artículo, en el que se definen los objetivos de esta ley, donde se hace la primera referencia explícita a Europa y a la dimensión de la vida europea. El tercer objetivo perseguido reza así: *Promover el conocimiento de nuestra realidad nacional en todos sus aspectos y, de manera específica, en todo aquello que se relacione con la lengua y la cultura y {también} el conocimiento de la realidad de los otros pueblos del Estado y de Europa*. El séptimo objetivo perseguido todavía profundiza más en esta dimensión apostando, ahora sí claramente, por la ciudadanía europea. Dice así: *Facilitar la integración plena de los ciudadanos de Cataluña en Europa con el fin de participar, en condiciones de igualdad, de los bienes culturales europeos*.

En relación a la ciudadanía europea resulta relevante también el artículo 17 de la Ley. En él se propone —como actividades de investigación y estudio que han de ser fomentadas por los programas de formación de adultos— lo siguiente: *potenciar los conocimientos y el intercambio de experiencias con otros países*. A pesar de que en este caso no se hace una referencia explícita a Europa es de suponer que está implícita.

2.4. Experiencias, estudios y proyectos de educación de adultos y ciudadanía europea en Cataluña

Una vez establecido los marcos legislativos de la educación de adultos en Cataluña y en el Estado, es necesario realizar al menos tres análisis más para completar el mapa contextual y conceptual de este estudio. En primer lugar, se trata de saber qué realizaciones concretas ha desarrollado en estos últimos años la *Direcció General de Formació d'Adults* —como organismo responsable de la promoción, desarrollo y seguimiento de las iniciativas y experiencias de educación de Adultos desarrolladas en Cataluña— en materia de ciudadanía europea. En segundo lugar, hay que conocer la participación de las instituciones, entidades y asociaciones de la sociedad civil que trabajan la educación de adultos en proyectos europeos o relacionados con Europa. En tercer y último lugar, se trata de recopilar los estudios más significativos desarrollados en relación con las temáticas apuntadas. En nuestro caso, se presenta el estudio SAEDA, que aporta datos relevantes para la investigación que se está desarrollando.

2.4.1. Experiencias y proyectos de ciudadanía europea de la Direcció General de Formació d'Adults

La *Direcció General de Formació d'Adults* es, como ya se ha señalado, la institución del *Departament de Benestar i Família* de la Generalitat de Cataluña³⁶ encargada de las acciones educativas relacionadas con aquel colectivo. En respuesta a uno de los objetivos marcados por la ley, esta institución ha participado en diferentes actuaciones de carácter europeo. Entre ellas las siguientes³⁷:

- a) *Réseau Européen: Éducation du citoyen européen*. Es una red europea, dentro del programa SOCRATES, que tiene como objetivo la educa-

³⁶ En <http://www.gencat.net/benestar> pueden observarse los objetivos y actuaciones de esta Dirección General.

³⁷ Aquí se presentan únicamente aquellos proyectos relacionados con la temática que trabajamos en esta investigación. En la misma web del *Dpt de Benestar i Família* se pueden observar todos los proyectos existentes y profundizar, asimismo, en los que aquí se presentan.

ción cívica europea de las personas adultas. Entre otros productos, se elabora un CD-ROM que permite al usuario formarse en ciudadanía europea. En esta red participan 15 países europeos.

- b) *Basic Elements of European Culture in Adult Education (BEECAE)*. El objetivo es promover el conocimiento y la conciencia sobre Europa entre las personas adultas. Pretende reforzar las diferentes identidades culturales en Europa y potenciar la participación en la cultura europea. La propia *Direcció General* es la coordinadora del proyecto y en él participan tres países europeos más.
- c) *Guia europea per a la formació d'adults*. Es un proyecto SOCRATES que tiene como objetivo la creación de una base de datos sobre la oferta de cursos de verano en Europa. La idea es que dicha base de datos permita y favorezca el descubrimiento de la interculturalidad, la práctica de las lenguas extranjeras y el establecimiento de una conciencia europea.
- d) *Itinerarios mediterráneos para la educación en el entorno y la cultura del ciudadano europeo (INTERLAB)*. El objetivo consiste en aproximar a los ciudadanos de tres regiones europeas —catalana, griega y toscana— a una visión más europea de su identidad a través del descubrimiento del patrimonio, de la historia de las ciudades y entornos en los que viven y, por último, de los lazos culturales existentes entre ellos.

2.4.2. Las acciones GRUNDTVIG: la participación de las instituciones y entidades catalanas

Los proyectos GRUNDTVIG forman parte de la segunda fase del Programa de acción comunitaria en materia de educación SOCRATES para el período 2000-2006. Este programa trata directamente sobre la temática que aborda la investigación que presentamos. En concreto su objetivo general se centra en promover una Europa del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de la dimensión europea en el ámbito de la educación y la formación a través del fomento de un aprendizaje a lo largo de toda la vida basado en la educación y en la formación formal y no formal.

En el marco de este programa las acciones GRUNDTVIG se dirigen a *potenciar la calidad, la dimensión europea, la disponibilidad y la accesibilidad del aprendizaje permanente a través de la enseñanza de adultos en su más amplio sentido, promover la mejora de las oportunidades educativas para las personas que abandonan la escuela sin calificaciones básicas y fomentar la innovación mediante itinerarios de aprendizaje alternativos. Además del aprendizaje dentro del sistema educativo oficial, esto incluye el aprendizaje que se lleva a cabo de manera no oficial o autónoma* (Comisión Europea, 2002: 4).

Esta acción se plantea en cuatro sub-acciones que recogerán, respectivamente, proyectos específicos. En concreto son:

- a) *GRUNDTVIG 1: proyectos de cooperación europea*. Algunas de las líneas definidas para priorizar proyectos se centran en las temáticas objeto de nuestra investigación: en concreto se hace referencia a las *calificaciones y competencias fundamentales de los estudiantes adultos*³⁸ {...} *en el marco de vida en una sociedad multicultural, aprendizaje de lenguas y preparación para la movilidad en Europa: ciudadanía europea* (Comisión Europea, 2002: 12). Más adelante se plantea también como criterio para priorizar proyectos la *promoción de la interactividad entre el*

³⁸ En este contexto se considera *estudiante adulto* a todas aquellas personas con más de 25 años, así como a todas las personas por debajo de esa edad que ya no reciban educación inicial a nivel terciario o secundario superior en el sistema de enseñanza convencional de los países participantes (Comisión Europea, 2002: 11).

sector formal y no formal/informal del aprendizaje de adultos (Comisión Europea, 2002: 13).

- b) *GRUNDTVIG 2: Asociaciones de aprendizaje*. Se trata de estimular la inclusión de una dimensión europea de cooperación en los propios procesos de aprendizaje.
- c) *GRUNDTVIG 3: movilidad destinada a la formación del personal docente para adultos*.
- d) *GRUNDTVIG 4: redes*. A destacar en esta sub-acción como criterio de priorización de proyectos la participación de *organizaciones culturales (como bibliotecas, museos, galerías de arte y teatros) en el contexto de la educación permanente* (Comisión Europea, 2002: 14).

El *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* y, en concreto, *l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional*, son las entidades encargadas de tramitar las solicitudes de proyectos GRUNDTVIG. En el año 2001 se tramitaron 36 solicitudes de proyectos —ver Anexo 1—. 16 a cargo de asociaciones y el resto a cargo de fundaciones privadas, empresas, centros de formación, grupos musicales y administraciones locales. Ninguno de ellos se centraba específica y explícitamente en el tema de la ciudadanía europea, aunque varios de ellos lo tocaban de forma indirecta o tangencial. En concreto tres proyectos hacían referencia a lo intercultural y uno más al aprendizaje de lenguas. Como se mostrará en el apartado siguiente, hemos de suponer que ambos temas se hallan en la base de la ciudadanía europea. Es sintomático, por otra parte, que éste sea un tema no explícitamente tratado.

En el año 2002 se aprueban 23 proyectos GRUNDTVIG —ver Anexo 2—. De ellos 16 son proyectos nuevos mientras que 7 son renovaciones de los aprobados en el año anterior. Tampoco este año hay ningún proyecto que trate específica y directamente el tema de la ciudadanía europea. Aunque, al igual que el pasado año hay tres proyectos centrados en lo intercultural ³⁹.

2.4.3. El estudio SAEDA: Estrategias de mejora de la educación de adultos

El proyecto SAEDA se inicia como resultado de una investigación «Eurodelphi» previamente realizada, entre 1993 y 1996, en 17 países europeos con el soporte de la Comisión Europea y la coordinación de la Universidad Katholieke de Leuven. Esta investigación se centró en los objetivos, la oferta y las políticas de educación de adultos y finalizó con un informe de los problemas y perspectivas de la educación de adultos en la década de los 90.

La iniciativa SAEDA partió del Instituto Regional de Investigación, Experimentación y Reciclaje Educativo (IRRSAE) que está ubicado en el valle de Aosta en Italia. Es un estudio Delphi participativo que pretende la mejora de la educación de adultos en cuatro regiones del sur de Europa: el ya citado valle de Aosta en Italia, el Languedoc-Roussillon en Francia, Cataluña en España, y, por último, la Grecia occidental en Grecia. El proyecto, que se desarrolló entre los años 1998 y 2000, preveía lo siguiente:

- a) Un estudio comparativo de tipo Delphi entre las cuatro regiones.
- b) Una serie de entrevistas dirigidas a comprender los obstáculos y dificultades de acceso a la educación de adultos.
- c) Dos estudios complementarios: uno centrado en las características demográficas, económicas, culturales y lingüísticas de cada una de las regiones; y el otro sobre la terminología referida a la educación de adultos en las diferentes lenguas y textos.

³⁹ Hay que señalar que en la entrevista mantenida con ella, la directora de la Oficina evaluó, de forma somera, estos proyectos apuntando que, en general, presentaban problemas entre el planteamiento teórico y el desarrollo práctico. También señaló que los escasos proyectos realmente buenos estaban generalmente elaborados por instituciones consolidadas.

El estudio fue muy amplio y proporcionó datos cualitativa y cuantitativa muy interesantes. A los efectos de la investigación que estamos desarrollando, lo que nos atañe son los datos referidos a los sentimientos de pertenencia a la propia región, nación o a la Unión Europea que manifestaron los grupos de expertos/profesionales y los de usuarios que participaron en el Delphi y, también, los de todas las personas entrevistadas.

Según se desprende de los datos de este estudio hay que matizar las percepciones de los diferentes grupos participantes. En las regiones que tienen un estatuto de autonomía y una identidad cultural fuerte —Cataluña y el valle de Aosta— el sentimiento de pertenencia a una realidad regional se presenta en primer lugar tanto para los expertos/profesionales como para los usuarios de la educación de adultos. Sin embargo, en el caso de las otras dos regiones, fue el sentimiento de pertenencia a la nación el que apareció en primer lugar también para los dos grupos. El sentimiento de pertenencia a Europa aparece en tercera posición para todas las regiones. Excepción hecha del grupo de expertos/profesionales de la educación de adultos de Cataluña. Para ellos el sentimiento de pertenencia a Europa apareció antes que el sentimiento de pertenencia al país. En el propio estudio se señala que *muchas veces hay poca diferencia entre los diferentes sentimientos de pertenencia, lo cual es más bien alentador si se considera que la ciudadanía europea es una idea (y una realidad) que no es antigua* (AA.VV., 2001: 3).

En general el estudio muestra que los grupos participantes abogan por una acción más fuerte de las instituciones de formación de cara a promover el sentimiento de pertenencia o de ciudadanía europea. Y manifiestan también una clara preferencia por los intercambios y viajes educativos, como medio para favorecer aquel sentimiento, antes que la información de los medios o la formación institucional.

Otro dato relevante ofrecido por este estudio es el referido a la política europea en relación a las lenguas y culturas minoritarias. Más de las tres cuartas partes de los encuestados estimaron que hay un vínculo positivo entre el sentimiento de pertenencia a Europa y el hecho de ser miembro comunitario bi-pluricultural. Esto se argumentaba desde dos razonamientos. Desde el hecho de que dicha situación favorece el desarrollo de una actitud abierta hacia otras culturas y la aceptación de las diferencias. Y, también, desde el hecho de que hablar varias lenguas y pertenecer a más de una cultura facilita los cambios y la comunicación; cosa que aumenta las posibilidades de desplazarse y de adaptarse a los nuevos entornos socioculturales.

3. Buenas prácticas de educación no formal de adultos sobre ciudadanía europea

Ya se ha apuntado que en la intersección de las tres temáticas objeto de este estudio se puede encontrar una diversidad y heterogeneidad de prácticas difícilmente previsible de antemano. Es claro, por otra parte, y a tenor de los datos aportados en la contextualización anterior que dicha diversidad y heterogeneidad parece ser, todavía en la actualidad, más teórica o hipotética que real. Ambas razones se añaden a la inexistencia de modelos, normas o prescripciones más o menos estandarizadas o consensuadas sobre lo que puedan ser *buenas prácticas* en el campo que nos ocupa. El siguiente paso de la investigación

pasaba por intentar establecer un referente desde el que poder identificar y caracterizar lo que se va a considerar como *buenas prácticas de educación no formal de adultos en ciudadanía europea*.

3.1. Metodología para la construcción del referente de buena práctica

En ausencia de literatura, estándares o consensos previos respecto al contenido y características de las *buenas prácticas*, el camino más apropiado para la elaboración del referente parece ser el de acudir a los expertos en educación de adultos y en ciudadanía europea. La metodología seguida ha consistido en:

- a) Definir los objetivos y el contenido de la consulta. Cinco son los objetivos perseguidos y en función de ellos se diseña el contenido de la misma:
 - a. Identificar las características propias de una buena práctica de educación no formal de adultos en ciudadanía europea.
 - b. Diagnosticar la cantidad y calidad de dichas prácticas en nuestro país.
 - c. Conocer qué hay que hacer para impulsar buenas prácticas como las previamente caracterizadas.
 - d. Concretar las instancias políticas o sociales que han de hacerlo.
 - e. Recopilar actividades, iniciativas o proyectos de las temáticas analizadas que se están desarrollando en la actualidad.
- b) Concretar la forma en que se realizará la consulta. Se diseñó un cuestionario en el que, tras los datos identificadores del o la experto/a, se planteaban cuatro ítems abiertos. Los tres primeros se refieren a los cuatro primeros objetivos planteados para la consulta. El cuarto está diseñado para poder recoger las características que describen hasta cuatro actividades, iniciativas o proyectos identificados como *buenas prácticas* por los expertos/profesionales. En el Anexo 3 puede observarse dicho cuestionario.
- c) Seleccionar el grupo de expertos para la consulta. Para dicha selección se acudió a cuatro fuentes principales:
 - a. Los expertos en educación de adultos de nuestro país. En concreto se acudió al denominado *Grupo 90*, que incluye a expertos de todo el Estado. También a las instituciones catalanas relacionadas con la educación de adultos.
 - b. La *Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional* del *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* que facilitó el contacto con todas las asociaciones, entidades e iniciativas que habían presentado solicitudes de proyectos GRUNDTVIG a nivel autonómico.
 - c. El Departamento GRUNDTVIG de la Subdirección General de Programas Europeos del Ministerio de Educación y Ciencia, que facilitó el contacto con todas las asociaciones, entidades e iniciativas que habían presentado solicitudes de proyectos GRUNDTVIG a nivel estatal ⁴⁰.
 - d. Instituciones o entidades relacionadas con la Comunidad Europea.

⁴⁰ Tanto la Oficina del *Departament d'Ensenyament* como la del Ministerio de Educación y Ciencia enviaron un comunicado a todas las entidades que habían solicitado proyectos GRUNDTVIG recomendándoles que respondieran a nuestra demanda de información.

La consulta se realizó, en unos casos, enviando el cuestionario vía correo electrónico y en otros —los geográficamente más accesibles—, manteniendo una entrevista con la persona experta. A los primeros acompañaba una carta —que puede consultarse en el Anexo 4— en la que se explicaba el proyecto de investigación y se invitaba al experto/a a participar.

En total se recibieron 18 cuestionarios de los cuales 13 correspondían al ámbito autonómico de Cataluña y 5 procedían del estatal ⁴¹. En lo que se refiere a las características profesionales de los expertos hay que señalar que la mitad de los cuestionarios fueron contestados por profesores universitarios de educación de adultos, mientras que la otra mitad lo fue por responsables de proyectos GRUNDTVIG, técnicos de servicios públicos o entidades relacionadas con la comunidad europea, y, por último, directores de centros de formación de adultos. Se puede ver la relación de dichos expertos y sus características profesionales en el Anexo 5.

3.2. Los resultados del cuestionario: Características de las buenas prácticas

Los diferentes expertos consultados vinculan lo que es una buena práctica —de educación no formal de adultos en ciudadanía europea— con toda una serie de rasgos específicos que son los que, en principio, han de posibilitar la identificación y caracterización de aquélla. Hemos agrupado estos rasgos alrededor de cinco categorías que —con diferentes formulaciones— han sido citados al menos en una ocasión por cada experto. Pueden observarse en el cuadro n.º1 conjuntamente con el número de expertos/profesionales que las han citado y el porcentaje que representan sobre el total de los expertos consultados.

Cuadro 1
Rasgos que caracterizan buenas prácticas

Característica	N.º expertos	% sobre el total
1. Transnacionalidad	11	61,1
2. Participación	10	55,5
3. Contenidos específicos	7	38,9
4. Metodología específica	6	33,3
5. Formación adaptada	3	16,7

Como puede observarse, la transnacionalidad y la participación son las dos características que más de la mitad de los expertos consultados vinculan con una buena práctica en el campo de la educación no formal de adultos en ciudadanía europea. En segundo y en tercer lugar, citados por más de una tercera parte de los consultados, los contenidos y la metodología específica con la que las prácticas se desarrollen. En último lugar, también algunos citan una característica específica de la práctica: el que sea adaptada.

Al caracterizar una buena práctica como *transnacional* los expertos especifican diferentes rasgos. Éstos son algunos de ellos:

- Equilibrio entre procedencias de socios (norte/sur)
- A falta de conceptos específicos garantizar diversidad y pluralidad de participantes

⁴¹ Hay que señalar que el número concreto de expertos y profesionales que han respondido no obedece ni pretende ser una muestra de ninguna hipotética población de expertos en el tema que se trata. El único objetivo es el de establecer un referente con el que comparar las diferentes prácticas existentes y, en este sentido, el número concreto de expertos que participan en dicha elaboración no resulta demasiado relevante.

- La transnacionalidad garantiza un acercamiento a la ciudadanía europea mucho más efectivo
- Establecer convenios y acciones con colectivos de otros países europeos
- La transnacionalidad garantiza el conocimiento social y cultural de los pueblos que conforman Europa
- El contacto con otras nacionalidades europeas y el trabajo en común
- Viajes, intercambios y contactos con otras nacionalidades
- Resaltar aspectos comunes compartidos
- Conocimiento de la pluralidad y pérdida de miedo a la movilidad.
- Implicar entorno local y europeo.

Para caracterizar una buena práctica de educación no formal de adultos en ciudadanía europea como *participativa* se citan los siguientes aspectos:

- El elemento clave de la experiencia ciudadana es la participación en la toma de decisiones, gestión y programación.
- Experiencias gestionadas por los propios participantes
- Participación ciudadana estimulada por los profesionales de la educación
- Actividades decididas democráticamente por todos los participantes. Participación igualitaria.
- Participativa en la metodología
- Facilitadoras de encuentros comunitarios
- Participación y compromiso con las estructuras europeas.
- Participación en el diseño y desarrollo de los proyectos

El tercer rasgo apuntado por los expertos es el que hace referencia a los *contenidos específicos* en los que estas buenas prácticas se han de centrar. Éstos son algunos de los contenidos propuestos:

- Trabajar sobre los derechos humanos y combatir cualquier forma de exclusión social, económica, etc.
- Proporcionar formación para el trabajo, las nuevas tecnologías y las lenguas.
- Equilibrar lo local y lo global. Desarrollar la conciencia de vivir en un mundo interconectado. Importancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación
- Centrarse en la identidad y la ciudadanía europea y su significado. Derechos y deberes.
- Historicista. Tratar el proceso de integración europea y su significación en Cataluña.
- Trabajar los estereotipos y prejuicios hacia los otros.

Otro rasgo apuntado por los expertos incide en la importancia de la *Metodología específica* seguida para poder identificar a las buenas prácticas. Estos son algunos de los rasgos definidos:

- Innovadora
- Amplia oferta de actividades
- Combinar teoría y práctica
- Las actividades han de aportar información y generar respuestas
- Detección de necesidades formativas previas en relación a la temática
- Asegurar la difusión
- Proyectos a medio plazo, no actividades esporádicas

Por último, en quinto lugar, hay expertos que inciden en la importancia de la que es, en general, considerada como una característica metodológica nuclear y esencial de cualquier actividad o proceso de educación de adultos: la *adaptación* o ajuste de la práctica o actividad formativa a los intereses de las personas adultas participantes. En este sentido caracterizan las buenas prácticas como vivenciales y realistas, esto es, que respondan a sus intereses, que partan o se fundamenten en sus experiencias previas, y que tengan en cuenta las dimensiones cognitivas, procedimentales y afectivas de cada uno de ellos.

3.3. Los resultados del cuestionario: diagnóstico actual de buenas prácticas

De los 18 expertos profesionales participantes en esta consulta, tan sólo 13 responden la pregunta relacionada con el diagnóstico actual sobre las prácticas de educación no formal de adultos en ciudadanía europea, lo que resulta ya de entrada un dato sintomático de lo que va a ser, en general, la respuesta a este punto.

La percepción general de los expertos consultados es que no hay demasiados proyectos ni experiencias que se centren en el ámbito que nos ocupa. Cuestión ésta que coincide con lo ya apuntado en relación a los proyectos GRUNDTVIG, entre los que no había ni uno sólo que se ocupara explícitamente de esta temática. En la opinión de algunos expertos estaríamos, todavía, en un estadio muy inicial en el que las experiencias se dirigen más a la formación para la ciudadanía en general, que para la ciudadanía propiamente europea. Se dice también que aún es pronto para hacer evaluaciones.

También se señala que, más que proyectos, lo que hay son actividades puntuales y esporádicas que, sin estar totalmente centradas en la ciudadanía europea como tal, tratan de temáticas directa o indirectamente relacionadas con ella. Así se apuntan temas tales como los valores democráticos, la mediación y resolución de conflictos interculturales y el euro.

Parece existir también una cierta coincidencia en que estas actividades se dan con mayor frecuencia en el trabajo educativo con jóvenes y con escolares que con los adultos. Y se piensa, asimismo, que hay muchas más prácticas de tipo informal —como por ejemplo intercambios en vacaciones, visitas culturales, etc.— que actuaciones específicamente de educación no formal.

Otra idea reiterada entre los expertos es que cualquier proyecto europeo, trate o no de la ciudadanía europea, fomenta en los participantes, tan sólo por el hecho de serlo, la conciencia de la identidad europea y la gradual asunción de dicha ciudadanía. Hecho éste que refuerza la necesidad y la importancia de impulsar o participar en proyectos europeos con independencia de las temáticas que traten. Lo significativo para la ciudadanía europea no parece ser —según los expertos— tanto la temática concreta del proyecto cuanto la participación en él de personas de diversos países europeos.

Una precisión que vale la pena recoger es la referida a las características de los destinatarios o participantes en la educación no formal de adultos en ciudadanía europea. Características que están muy frecuentemente relacionadas con el lugar donde se asiste a las acciones formativas no formales. Algunos expertos señalan que hay que diferenciar entre las prácticas de este tipo desarrolladas por escuelas de formación continuada, por instituciones de educación superior o universidades y aquéllas otras implementadas por escuelas de adultos, cen-

tros cívicos o universidades populares que suelen ser, éstas últimas, de baja cualificación. Parece claro que en las primeras, por una mayor disponibilidad de recursos de todo tipo —idiomas, viajes de intercambio, contactos, etc.— es más probable que se den aquel tipo de prácticas y que generen, incluso, un mayor aprovechamiento.

4. Conclusiones: ¿qué es una buena práctica de educación no formal de adultos sobre ciudadanía europea?

Después de analizar el contexto teórico y legislativo que enmarca las prácticas de educación no formal de adultos en ciudadanía europea en Cataluña y tras participar también de la perspectiva de los expertos y profesionales, se puede caracterizar ya el referente desde el que discriminar la bondad o no de una determinada práctica.

Desde mi punto de vista es posible establecer, en el análisis de una práctica como las que se están estudiando, dos niveles diferenciados. Un nivel nuclear y otro periférico o complementario. Ambos están configurados por un conjunto de rasgos o características diferenciadoras.

Los rasgos que configuran el núcleo de una buena práctica de educación no formal de adultos en ciudadanía europea son:

- Tiene que ser una práctica *transnacional*, que suponga viajes, intercambios, contactos y trabajo en común con personas de otras nacionalidades europeas.
- Tiene que ser una práctica *participativa*, que suponga compartir encuentros —transnacionales— en términos de igualdad entre los participantes y que posibilite la toma de decisiones compartida y negociada sobre el diseño, la gestión y desarrollo de los proyectos.
- Tiene que ser una práctica *continua* o continuada en el tiempo. Es imposible trabajar de forma adecuada sobre los sentimientos con acciones puntuales, esporádicas y discontinuas y resulta, además, muy poco efectivo. La continuidad de las acciones es clave para ir creando un poso relacional que cale en las personas. Es ese vínculo compartido de forma continuada el que va creando de una forma gradual el sentimiento de ciudadanía europea compartida.

Para que una determinada experiencia o iniciativa de educación no formal de adultos en ciudadanía europea sea y pueda ser considerada como una buena práctica es imprescindible que comparta estas tres características. Son, por así decirlo, el núcleo de una buena práctica. Sin alguna de las tres parece difícil hallar prácticas como las estudiadas que sean realmente exitosas.

Existe, desde mi punto de vista, un segundo nivel de análisis que puede permitir discriminar entre buenas prácticas. Es el que se ha caracterizado como periférico o complementario. Hay características que, añadidas a las anteriores, pueden sin duda contribuir a mejorar las citadas prácticas. Ninguna de ellas es imprescindible para una buena práctica, pero su existencia puede contribuir a mejorar su eficacia formativa. Estas son:

- Puede ser una práctica centrada directa o indirectamente en *contenidos* relacionados con, por una parte y en opinión de los expertos y profesio-

nales, lo que nos resulta hoy, en general en nuestro país, más necesario, esto es idiomas y nuevas tecnologías. O, por otra parte, en temáticas directamente relacionadas con la identidad europea y el sentimiento de pertenencia y ciudadanía europea.

- Puede ser una práctica *metodológicamente adaptada*. En el sentido de dar respuesta a necesidades o demandas concretas y de combinar de forma equilibrada teoría y práctica.

Todos estos rasgos que caracterizan a una buena práctica de educación no formal de adultos en ciudadanía europea pueden servir tanto para implementar políticas que apunten hacia la creación o refuerzo de la ciudadanía europea como para evaluar prácticas concretas que se están desarrollando en la actualidad.

5. Estudio de casos: ACEFIR una trayectoria de buenas prácticas de educación no formal de adultos sobre ciudadanía europea

De todo lo analizado hasta el momento y de la propia realidad dibujada por los expertos y profesionales en el diagnóstico —sobre las prácticas de educación no formal en ciudadanía europea en Cataluña— puede deducirse no ya la dificultad para seleccionar una práctica de estas características sino incluso para hallar —más allá de acciones esporádicas o puntuales— una sola práctica que se ajuste perfecta y explícitamente a los patrones apuntados. Esta situación plantea, como acertadamente señalaron los expertos consultados, que nos hallamos todavía en un estadio muy inicial en nuestro país en lo que se refiere al desarrollo de iniciativas y prácticas que se ocupen específicamente de los tres ejes temáticos que vertebran esta investigación.

El caso que se presenta no es tanto una práctica concreta de educación no formal de adultos en el tema de ciudadanía europea cuanto una trayectoria de buenas prácticas formativas que apuntan a dicho objetivo. Hay una segunda razón —aparte de la ya comentada— para seleccionar el caso de ACEFIR. Mostrar una trayectoria y no una práctica concreta tiene la ventaja añadida de poder evaluar un trabajo continuado. Como se ha ido mostrando a lo largo de los análisis anteriores, éste —la continuidad— es uno de los criterios básicos para:

- a) Fomentar y posibilitar la educación a lo largo de toda la vida.
- b) Trabajar adecuadamente con la afectividad y los sentimientos que sustentan las identidades sobre las que se construye la ciudadanía.
- c) Constituirse —como ya se ha apuntado— en una buena práctica de educación no formal de adultos en ciudadanía europea.

5.1. Caracterización: ACEFIR

ACEFIR⁴² son las siglas catalanas de Asociación Catalana para la Educación, la Formación y la Investigación⁴³. ACEFIR es una organización de iniciativa social que reúne a un equipo de profesionales de diversas disciplinas que pretende organizar y desarrollar actividades de diferentes tipos en el ámbito de los jóvenes, las personas adultas y la gente mayor.

⁴² Para contactar: acefir@acefir.org

⁴³ *Associació Catalana per a l'Educació, la Formació i la Recerca.*

5.2. Contextualización: Antecedentes, historia y actualidad

ACEFIR nace en el año 1997 como resultado de dos coincidencias. Por una parte, de la preocupación de dos personas que, después de varios años de trabajar en instituciones públicas internacionales como la Unión Europea y la UNESCO, constatan el poco éxito de dichas instituciones europeas en hacerse presentes en la vida y en la cotidianidad de los ciudadanos. A pesar de desarrollar constantes actividades y publicaciones para llegar hasta ellos y ellas, el resultado era que aquéllas seguían permaneciendo muy alejadas de la realidad de la vida cotidiana de las personas de la calle. Eso las impulsó a pensar que era necesario desarrollar instrumentos, herramientas u organizaciones intermedias que hicieran de puente y facilitaran la intercomunicación entre la ciudadanía de base y las instituciones europeas. Ésta era, desde su punto de vista, la manera de mantener informada a la ciudadanía y de posibilitar y fomentar su participación en la realidad de Europa.

Por otra parte, la Asociación Europea para la Educación de Adultos (EAEA ⁴⁴) con sede en Barcelona decidió, en aquel mismo momento, trasladar su sede a Bruselas. Esto hacía necesaria la existencia de una organización que continuara trabajando en el sur de Europa en la línea de la EAEA. ACEFIR se constituyó como socia de la EAEA desde el mismo momento de su fundación y pasó a ser la oficina de apoyo de aquella Asociación Europea.

Las cuatro personas que inicialmente pusieron en marcha ACEFIR reunían una serie de rasgos y experiencias profesionales que las hacían idóneas para la creación de un proyecto de estas características. Una de ellas había sido durante cinco años asistente de una europarlamentaria, por lo que a un exhaustivo conocimiento de la realidad europea añadía una fuerte sensibilización hacia las temáticas relacionadas con la educación y formación de adultos. Una segunda había sido durante 12 años Vicepresidenta de la EAEA y durante 9 años Directora de la oficina de la EAEA en Barcelona. Las otras dos personas habían colaborado en el proyecto europeo *Gent Gran Activa* que se había coordinado desde la oficina de la EAEA de Barcelona. Como se puede observar, la vocación europea de esta asociación era ya inequívoca en las personas que la ponen en marcha.

5.2.1. Quienes constituyen hoy ACEFIR y cómo se organizan

La asociación está constituida, en la actualidad por dos tipos de socios: los fundadores y los colaboradores. Los primeros son las 4 personas ya presentadas. Los socios colaboradores son 32 personas, 22 de las cuales son mujeres y 10 son hombres. Las edades de 24 de ellas están entre 30 y 50 años. Hay también 2 personas jubiladas y 6 menores de 30 años ⁴⁵.

Los socios colaboradores son personas que se han implicado en los trabajos y actividades de la asociación y colaboran con ella de forma voluntaria, esto es, sin recibir a cambio emolumentos económicos.

Existe una Junta de la asociación que está constituida por la Presidenta, la Vicepresidenta, el Secretario y dos vocales ⁴⁶. Esta Junta se reúne para tratar las acciones, la organización y el funcionamiento en general de la asociación una vez cada tres meses, aunque también con mayor frecuencia o periodicidad en función de proyectos o problemáticas concretas.

Una vez al año se reúne la Asamblea General que evalúa las acciones realizadas a todo lo largo del año y en la que se elabora una propuesta de actividades para el año siguiente.

⁴⁴ The European Association for the Education of Adults. Ver <http://www.eaea.org>.

⁴⁵ Las siguientes son las profesiones de los socios colaboradores: 6 maestros, 5 profesores, 2 abogados, 2 pedagogos, 3 filólogos, 3 del mundo de las artes, 2 bibliotecarias, 1 psicóloga, 4 administrativos y gestores, 1 economista, 2 informáticos, y, por último, 1 escritor.

⁴⁶ Uno de ellos recientemente incorporado y con el encargo inicial de crear y ahora ya mantener la página web de la asociación: <http://www.acefir.org>.

5.3. Objetivos que pretende y filosofía de funcionamiento

Lo que en general pretende ACEFIR es poner a disposición de las entidades, organizaciones, asociaciones y empresas —públicas o privadas— que lo deseen los conocimientos que sus fundadores han ido adquiriendo y acumulando a lo largo de sus años de trabajo en las instituciones públicas de la Unión Europea, con el objetivo de que aquéllas puedan aprovechar las numerosas oportunidades de todo tipo que existen a nivel europeo.

Su filosofía de funcionamiento está inequívocamente dirigida hacia un planteamiento que sea a un tiempo eficaz y posibilista en el terreno de la formación y del trabajo comunitario sea con jóvenes, población adulta o gente mayor. Lo que prioritariamente buscan es optimizar los recursos, y esto lo consiguen no realizando o poniendo en marcha actividades que ya estén desarrollando u organizando otros colectivos que trabajan en el campo de las iniciativas sociales. Su filosofía de trabajo consiste en colaborar en lo que otros organizan o en posibilitar la colaboración de otros en lo que ellos mismos ponen en marcha.

Optan explícitamente por llegar a la gente de la base, aquella que difícilmente tiene opciones de participación o de acceso a las realidades europeas. Pretenden ser un motor que incite y promueva la implicación de las personas en las actividades que colaboran o desarrollan. Apuestan, por otra parte, como rasgo definitorio de la asociación, por la continuidad en todas sus acciones, actividades y proyectos antes que por la realización de acciones puntuales y aisladas.

Esta filosofía de trabajo resulta coherente con los rasgos definidos para caracterizar lo que se considera una buena práctica. Estos rasgos se harán todavía más presentes en las actividades de ACEFIR que más adelante se presentan.

Los objetivos que explícitamente plantea como propios ACEFIR son los siguientes:

- a) Desarrollar actividades dirigidas a la población joven, adulta y de personas mayores en el campo de la educación, la formación y la investigación.
- b) Sensibilizar a las instituciones, los medios de comunicación y a la sociedad en general sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- c) Fomentar la cooperación entre países y culturas a nivel internacional.
- d) Apoyar y asesorar a otras organizaciones y entidades que trabajen en el mismo ámbito.
- e) Difundir la idea de Europa y sus instituciones entre todos aquellos sectores de la población con menos posibilidades de acceso a aquellas realidades.

5.4. Actividades y proyectos

ACEFIR ha ido incrementando año tras año el número de actividades realizadas y, asimismo, su implicación en diferentes proyectos. Entre el año 1998 y el 2002 ha desarrollado un total de 47 actividades. Puestas en relación con los tres ejes temáticos de nuestra investigación resulta posible realizar diferentes lecturas. El análisis que las fundamenta puede ser consultado en el anexo 5 ⁴⁷.

⁴⁷ Hay que señalar que la cuantificación realizada del análisis cualitativo planteado en el anexo 5 no obedece a otro deseo que el de sistematizar el análisis para ofrecer un visión general y panorámica —no tanto exacta— de la presencia de los ejes de nuestra investigación en las actividades de ACEFIR en los últimos años.

Como se puede observar en el cuadro n.º 2, de las 47 actividades realizadas 23 se relacionan con la educación de adultos, 23 más con la educación no formal y 28, por último, con la ciudadanía europea. Esto significa que, en general, la dedicación de las actividades de la asociación a cada uno de estos temas ronda el cincuenta por ciento, esto es, aproximadamente la mitad de ellas se centran en cada uno de los ejes definidos. Hay que señalar, por otra parte, la presencia mayoritaria del trabajo realizado en relación a Europa y la ciudadanía europea, resultado consecuente con la filiación y la historia profesional europea de los integrantes de ACEFIR.

Cuadro 2
Número de actividades que se relacionan con cada uno de los ejes temáticos

	N.º Actividades	%
Educación de adultos	23	48,94
Educación no formal	23	48,94
Ciudadanía europea	28	59,57

En el cuadro n.º 3 se puede observar cómo tratan las actividades realizadas en los últimos años por ACEFIR las intersecciones o las combinaciones de los ejes temáticos planteados. De las 47 actividades realizadas, 16 tratan con los tres ejes temáticos, esto es, la educación de adultos, la educación no formal y la ciudadanía europea. Esto corresponde casi a una tercera parte sobre el total de actividades de la asociación. En 2 de los ejes se centran 8 actividades y hay 12 y 11, por último, que se centran respectivamente en uno y en ninguno de los ejes temáticos de nuestra investigación.

Cuadro 3
Agrupación de ejes temáticos y número de actividades que los tratan

Tratan de.....	N.º Actividades	%
Los tres ejes temáticos	16	30.04
Dos ejes temáticos	8	17.02
De uno de los ejes	12	25.53
De ninguno de ellos	11	23.4
Total	47	

Hay que destacar, antes de entrar en la presentación de un proyecto concreto, que ACEFIR es la organización encargada de coordinar, para todo el Estado español, la Base de Datos sobre Educación no formal de Adultos ALICE.

5.4.1. Un ejemplo de buena práctica: El proyecto GLOP'S ⁴⁸

Sobre cuatro razones fundamenta ACEFIR la puesta en marcha de este proyecto:

- a) Sobre la importancia —concedida por la Unión Europea— al aprendizaje a todo lo largo de la vida.
- b) Sobre el hecho de que uno de los objetivos prioritarios de la asociación es el de fomentar la cooperación entre países y culturas a nivel internacional en el campo de la educación, la formación y la investigación.

⁴⁸ Se ha seleccionado este proyecto —de las diferentes actividades que desarrolla ACEFIR— porque es el que más se acerca a lo que puede ser considerado como una buena práctica según los estándares definidos con anterioridad.

- c) Sobre el hecho de que el programa GRUNDTVIG 2 —al que se presenta el proyecto— tiene como objetivo el intercambio de experiencias, prácticas o metodologías en el ámbito de la educación de adultos.
- d) Sobre la consideración —hecha por la Ley de Formación de Adultos de Cataluña— de la importancia de que los Ayuntamientos elaboren un Plan Local de Formación.

Antes de poner en marcha el proyecto, ACEFIR desarrolló una investigación —con la ayuda de la Diputación de Girona— para conocer los recursos educativos existentes para adultos en los ámbitos formal, no formal e informal en cada municipio de las comarcas de Girona.

La *Gestión, La Organización y Programación de los Centros municipales de Aprendizaje para Adultos* (GLOP's) es un proyecto de 2 años aprobado dentro de la acción GRUNDTVIG 2 del programa SOCRATES de la Unión Europea. Es un proyecto que pretende poner en funcionamiento una red de municipios europeos que puedan trabajar conjuntamente a través de un Centro Virtual de Aprendizaje para Adultos.

Los objetivos que específicamente se plantea el proyecto son:

- a) Elaborar un modelo de gestión, organización y programación de los centros municipales de aprendizaje para adultos.
- b) Intercambiar experiencias entre aquellos centros de aprendizaje para adultos en los que la responsabilidad sobre dicha educación sea total o parcialmente municipal.
- c) Revisar experiencias existentes y elaborar nuevas propuestas de futuro adecuadas a las necesidades actuales.
- d) Motivar a los jóvenes y a los adultos hacia el reciclaje personal, ante la necesidad constatada de un aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- e) Ayudar a los Ayuntamientos ⁴⁹ en la organización del Plan Local de Aprendizaje para Adultos.

Como ya se ha adelantado, los resultados finales que se espera conseguir con el proyecto GLOP's son:

Primer año: Elaboración de un modelo de Plan Local de Centro Municipal de Aprendizaje para Adultos (organización, gestión y programación).

Segundo año: Creación de una Red de municipios Europeos para la Creación de un Centro de Aprendizaje Virtual para Adultos.

En el proyecto GLOP'S participan como socias dos organizaciones ⁵⁰ del Reino Unido, dos de Holanda y dos más de Suecia. Los socios representan a entidades y organizaciones muy diferentes pero todos tienen un objetivo común: ofrecer herramientas que faciliten el aprendizaje de los adultos a lo largo de toda la vida.

Las actividades concretas previstas para el primer año en la realización de este proyecto pueden verse en el Anexo 6.

En la actualidad el proyecto se encuentra ya en el segundo año para el que está programada la preparación y el desarrollo de una videoconferencia que comportará la familiarización de los participantes en el proyecto con las herramientas que proporcionan las nueva tecnologías. Los objetivos de este segundo año del proyecto pueden verse en el Anexo 7 ⁵¹.

⁴⁹ Se trabaja con Ayuntamientos de menos de 20.000 habitantes.

⁵⁰ Durante el primer año solamente una, pero en el segundo se ha incorporado otra.

⁵¹ Parece que en estos momentos se está estudiando la posibilidad de alargar el proyecto un tercer año.

5.5. Evaluación

La evaluación es un elemento que ACEFIR considera clave para el desarrollo de sus diferentes proyectos. En general y cómo ya se ha señalado, es la Junta, una vez cada tres meses o con mayor asiduidad si ello fuera preciso, quien evalúa de forma más o menos continuada las diferentes acciones o proyectos que la asociación va desarrollando. Una vez al año todas las acciones son también evaluadas por la Asamblea General de socios.

En el caso de programas concretos hay que señalar que cada uno de ellos tiene su evaluación específica, diseñada en el mismo proceso de diseño del proyecto. Para ejemplificar. Cada una de las reuniones celebradas en el primer año del proyecto GLOP's finalizaron con un documento de evaluación, fruto del propio trabajo desarrollado por los diferentes participantes de cada país. En cada reunión es el propio país anfitrión el que elabora, el último día y con el concurso de todos los participantes del resto de países, la valoración del trabajo realizado. Evaluación que luego es remitida a todos los que han participado.

6. Propuestas para impulsar buenas prácticas en educación no formal de adultos sobre ciudadanía europea

Para la elaboración de este último apartado de la investigación, que pretende proporcionar información fundamentada, apropiada y útil para el desarrollo de políticas de educación no formal de adultos en el tema de la ciudadanía europea, se ha utilizado las siguientes fuentes:

- a) La documentación teórica y práctica analizada.
- b) Las observaciones realizadas de prácticas de educación de adultos.
- c) Las respuestas proporcionadas por los expertos y profesionales de educación de adultos al tercer ítem del cuestionario administrado.
- d) Los propios análisis, elaborados a partir del desarrollo y elaboración de esta investigación.

Es a partir de todas estas informaciones de base que se han elaborado las siguientes propuestas de acción:

- I. **Hay que mantener y, en todo caso, incrementar las acciones y programas europeos que ya se están desarrollando.** Sobre todo aquéllos que resultan ser más exitosos en términos de respuesta y participación de la población adulta. Ninguno de los expertos y profesionales consultados se manifestó en contra de las acciones y programas europeos que se están desarrollando y varios lo hicieron a favor. Lo importante es mover a las personas, a las entidades, organizaciones e instituciones; despertarlas e iniciarlas en la realidad europea y una primera manera de hacerlo es —como ya se está haciendo— a través de diversos programas europeos. Ya se ha apuntado que la simple participación, más allá de la temática concreta del programa, supone ya una acción que incide sobre los propios sentimientos de ciudadanía de los participantes.

La ampliación de las acciones GRUDTVIG, una buena tarea de difusión de las posibilidades que aquéllas ofrecen y la facilitación burocrática y administrativa de los requisitos y documentación necesari-

ria para acceder a ellas, son acciones que trabajan por el aumento y la mejora de las prácticas de educación no formal de adultos en ciudadanía europea.

- II. **Hay que ayudar a desactivar aquellos miedos que bloquean la participación en acciones y proyectos europeos.** Dos son los grandes miedos que en la actualidad de nuestro país resultan bastante generalizables tanto en el ámbito de las personas adultas que asisten o participan en procesos de educación no formal de adultos como en el de buena parte de las entidades y asociaciones que se dedican a esta temática. Estos son: la falta de conocimiento de lenguas extranjeras y la falta de dominio de las nuevas tecnologías. Ni unas ni otras se trabajan ni promocionan suficientemente en nuestro país.

En el caso de las personas adultas es necesario trabajar estos miedos de forma cuidadosa, lenta y gradual. El establecimiento de mediaciones lingüísticas y tecnológicas puede resultar clave para desactivar los miedos e impulsar la participación en los proyectos europeos.

El desconocimiento de la lengua no puede ser un obstáculo que imposibilite la relación e intercomunicación de las personas adultas con otros ciudadanos del resto de la Unión. La historia de nuestro país apunta a que el problema del desconocimiento generalizado de lenguas extranjeras puede arrastrarse todavía algunas generaciones. Los mediadores lingüísticos pueden mientras tanto minimizar el problema.

En lo que se refiere a las nuevas tecnologías es un hecho que ellas facilitan la interacción con otros ciudadanos y ciudadanas de la Unión. A través de Internet los participantes en procesos de educación de adultos pueden iniciar sus primeros contactos y mantener una comunicación constante en tiempo real durante todo el desarrollo del proyecto europeo compartido. A la mediación lingüística es necesario añadir la tecnológica. No es suficiente disponer de los medios tecnológicos, esto sería en todo caso una primera fase. Hay que trabajar la alfabetización tecnológica de las personas adultas. La organización de actividades, cursos y programas centrados en el uso cotidiano y regular de las TIC es básico para favorecer el sentimiento de ciudadanía europea.

Se ha hablado de participantes en la educación de adultos pero no es menor el problema, a tenor de lo comentado por los expertos consultados, en el caso de los maestros. No cabe duda que trabajar ambos temas —lenguas y tecnologías— o, como mínimo, las actitudes que los maestros manifiestan hacia ellos incidiría de forma muy positiva no sólo en la participación en proyectos europeos sino en la propia formación de las personas adultas participantes. El problema no es tanto el desconocimiento —lingüístico y tecnológico— cuanto la actitud de rechazo que este último suele desencadenar en muchos casos; rechazo que puede hacerse extensivo a los adultos con los que trabaja en procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin un cambio previo de actitudes es imposible acceder a ningún tipo de alfabetización.

- III. **Hay que estimular explícitamente la participación de las personas adultas en los proyectos europeos.** Es un hecho que seremos euro-

peos en la medida que participemos en acciones y proyectos europeos. La participación real y en profundidad es el proceso que media la gradual asunción del sentimiento de ciudadanía europea. Esto puede conseguirse a través de la creación periódica y regular de espacios de encuentro europeos para todos los participantes en los procesos de educación de adultos. Ya se ha hablado de la importancia de facilitar los intercambios de estudio o culturales entre miembros de la Unión por lo positivos que resultan para la conciencia de ciudadanía europea.

Estos encuentros no pueden estar centrados únicamente en los profesionales, es necesario hacerlos posible también para los participantes. Ya se ha apuntado que las ayudas de la Unión Europea pueden facilitar estos encuentros.

Un elemento muy importante a la hora de plantear cualquier tipo de participación en un proyecto europeo es la difusión que se haga del mismo y la forma en que dicha participación se facilite. Los medios de comunicación social pueden convertirse, con un adecuado uso por parte de las instituciones de la UE, en difusores y estimuladores de dicha participación. Campañas de sensibilización respecto a la participación en Europa desde dichos medios pueden recoger o promover iniciativas de participación.

- IV. **Hay que trabajar de forma coordinada desde las diferentes instancias y agentes.** Dificilmente se puede trabajar un tema en la actualidad de forma aislada o desde una única instancia. El trabajo en red impregna y atraviesa cada vez más todas las actividades y acciones de nuestra sociedad y la ciudadanía europea en el ámbito de la educación de adultos no es una excepción. Hay que favorecer la creación de redes institucionales que trabajen este tema de forma coordinada. Hay que optimizar los recursos existentes y evitar su repetición, dispersión, o mala utilización entre los diferentes departamentos y administraciones. Por ejemplificar, en el caso concreto de Cataluña sería necesario elaborar planes de formación de adultos interdepartamentales ⁵².

Esta coordinación y este trabajo en red no atañen únicamente a las administraciones, aunque ellas puedan ser las principales encargadas de impulsarlo y posibilitarlo. Hay que estimular el intercambio de experiencias y la intercomunicación entre los diferentes grupos de educación de adultos que trabajan el tema de la ciudadanía europea.

Los expertos consultados hablan de articular tres iniciativas: la social —el entramado asociativo cívico y sociocultural—, la política —en todos los niveles desde el municipio a la Unión Europea— y la económica —prestando apoyo a las propuestas surgidas de las dos anteriores.

- V. **Hay que trabajar y estimular las buenas prácticas de educación de adultos y ciudadanía europea especialmente en el ámbito local y con la implicación de la sociedad civil.** Buena parte de los expertos consultados coinciden en asignar un papel central a las administraciones locales en la estimulación de buenas prácticas de educación de adultos en ciudadanía europea. La proximidad de estas administraciones a los ciudadanos facilita no solo el contacto directo y el conocimiento

⁵² Adultos depende en Cataluña del Dpto. de *Benestar social i família*, pero debería depender también del de Educación y del de Trabajo. Esto posibilitaría la creación de dichos planes interdepartamentales.

de las principales problemáticas que les afectan sino también el trabajo directo con ellos. Se trataría de hacer extensiva la ciudadanía vivida en el ámbito local a otros niveles más amplios de ciudadanía. Ahora bien, si pretende ser eficaz y efectivo, dicho trabajo ha de ser compartido en términos de igualdad con la propia ciudadanía y las diferentes entidades y organizaciones de la sociedad civil.

- VI. **Hay que trabajar de forma explícita la ciudadanía europea.** Desde todas las instancias hay que acercar y hacer sencilla y comprensible la realidad de la Unión Europea. Y esto se puede conseguir difundiendo y acercando las posibilidades de vida, trabajo y estudios que tienen las personas en tanto que miembros de la Unión. Hay que hablar de Europa y trabajar sobre la idea de Europa. Es necesario estimular la puesta en marcha de iniciativas y proyectos que traten de forma central esta temática. Hay que estimular el debate público sobre temas que puedan resultar de interés para toda la ciudadanía europea (trabajo, medio ambiente, inmigración, educación, etc.). El mismo estudio SAEDA apostaba claramente por una acción fuerte de las instituciones para promover y trabajar el sentimiento de ciudadanía europea.

De lo que se trata es de promover y potenciar iniciativas que cumplan las que han sido definidas en esta investigación como características nucleares de una buena práctica de educación no formal de adultos sobre ciudadanía europea.

7. Bibliografía citada y de consulta

1. AA.VV. (2000): *L'Europe continue. Les valeurs culturelles de la citoyenneté européenne*. Document Introductif. Séminaire Université de Saint-Jaques de Compostelle. Documento electrónico. 4 páginas. Descargado 14/12/2001. http://www.culture-routes.lu/php/fo_index.php?lng=fr&dest=bd_do_det&id=00000066
2. AA.VV. (2000): SAEDA. *Estratègies per al millorament de l'educació i la formació d'adults en contextos regionals. De l'anàlisi de les necessitats a la qualitat de les respostes: una recerca comparativa Delphi*. Aosta: Comissió Europea. Programa Sócrates.
3. AA.VV. (2001): *Stratégie d'Amélioration de l'Education Des Adultes*. Documento electrónico. 4 páginas. Descargado 14/12/2001. http://www.cede.it/ricerche-internazionali/saeda/base_saeda.htm
4. INSTITUT UNIVERSITARI D'ESTUDIS EUROPEUS (2001): *Historia del proceso de integración europea*. Documento electrónico. Descargado 14/12/2001. http://selene.uab.es/_cs_iuee/catala/pol/historia_integracio/docencia1.htm
5. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Informe final de la Comisión sobre la aplicación del programa SOCRATES (1995-200)*. Documento electrónico. Descargado 1/03/2003. <http://europa.eu.int/comm/education/keydoc/com2001/com2001-075es.pdf>
6. COMISIÓN EUROPEA (2002): *Programa de acción comunitario en materia de educación SOCRATES. Convocatoria general de propuestas 2002 (DG EAC-29/01)*. Documento electrónico. Descargado 1/03/2003. <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/download/call02.es.pdf>
7. COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001): *Proyecto de programa detallado para el seguimiento del informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*. Documento electrónico. Descargado 14/12/2001. http://europa.eu.int/eur.lex/es/com/cnc/2001/com2001_0501es01.pdf
8. DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000): *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*, pp. 8-22. C. 364/01.
9. Dpt. BENESTAR I FAMILIA (1991): *Llei 3/1991, de 18 de març, de formació d'adults*. Documento electrónico. 9 páginas. Descargado 14/12/2001. <http://www.gencat.net/benestar/>
10. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002): *Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación*. B.O.E. núm. 307 (45188-45220).
11. RUBIO, F. (2002): «Un eurogalimatías europeo», p. 13. *El País*, 2 de febrero.
12. SMITH, M.K. (2002): *Non-formal education*, pp. 1-11. Documento electrónico. Descargado 15/02/2003. <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>

13. SOTELO, I. (2002): *La invención de Europa*. Documento policopiado. «Simposio Internacional sobre la formación de los europeos». Academia Europea de Ciencias y Artes. Barcelona.
14. SARRAMONA/VÁZQUEZ/ÚCAR (1992): «La evaluación de la educación no formal», pp. 91-121, en SARRAMONA, J. (Coord.): *La educación no formal*. Barcelona: Ceac.
15. TRILLA, J. (1992): «La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación», pp. 9-48, en SARRAMONA, J. (Coord.): *La educación no formal*. Barcelona: Ceac.
16. TRILLA, J. (2003): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Educación.
17. VÁZQUEZ, G. (1998): «La educación no formal y otros conceptos próximos», pp. 11-24, en SARRAMONA/VÁZQUEZ/COLOM: *Educación no formal*. Barcelona: Ariel.

8. ANEXOS

ANEXO 1. Relación de proyectos GRUNDTVIG aprobados en el 2001 en Cataluña

nom centre	localitat	nom projecte
IDAP	Vilafranca del Pen.	Mirror Web Site
ACEFIR	Girona	GLOP'S. LA Gestión, la Organización y la Programac.
HEURA	Barcelona	European women - Images of interaction
UNIVERSITAT OBERTA DE Catalunya	Barcelona	E-learning for countryside development
COPSA Fundació Privada	Barcelona	Youngsters against racism
COPSA Fundació Privada	Barcelona	Knowing me, knowing you
AGORA, Associació d'Alumnes i Exalumnes	Barcelona	Attracting disadvantaged and rural adult learners
AGORA, Associació d'Alumnes i Exalumnes	Barcelona	Deciding our way democratically
AGORA, Associació d'Alumnes i Exalumnes	Barcelona	Guidance and Counselling
ATNA, Asociación Técnica de Nuevas Actividades	Barcelona	Mayores y Escuela
BEST Formació	Castelldefels	Mayores y Escuela
CAN RIBES, Lengua, Cultura, Comunicació	Camós	TIMIAE. Traditional and Innovative Methods in Adul.
CENTRO DE ESTUDIOS PRAT	Barcelona	Mayores y Escuela
CLUD D'AMICS DE LA UNESCO DE BARCELONA	Barcelona	Influencing Attitudes of Natives and Immigrants
DEMA. ASOCIACION DEPARTAMENT ESTUDIS MEDIS	Barcelona	Learning for New Opportunities
ESCOLA CAPACITACIÓ AGRARIA MAS BOVE	Constantí	APPEC La alternancia como práctica pedagógica com.
ESPIRAL ENTITAT DE SERVEIS	Girona	Educazione e Formazione in una società Poliédrica
FACEPA Federació Associacions Culturals Educatives	Barcelona	Ge Qua. Gender Quality and strategies in dult educ.
FUNDACIO PERE TARRES, Institut de Formació Project	Barcelona	Formación e Intervención en Mediación Comunitaria
GRUP DE MUSICA I TEATRE EL GINJOL	Maçanet de la Selva	Approchi non tradizionale apprendimento musicali a.
HEURA. ASSOCIACIÓ DE DONES	Barcelona	Aprendiendo solidariamente, Learning by following
HEURA, ASSOCIACIÓ DE DONES	Barcelona	Women & ITC. Women & democratic access to Techn.
INTERNATIONAL HOUSE	Mataró	Motivación aprender lenguas extranjeras pers. edad
NEXES INTERCULTURALS DE JOVES PER EUROPA	Barcelona	Bridges to intercultural understanding
THE ENGLISH HOUSE	Esplugues de Llob.	Mayores y Escuela
CENTRAL DE BIBLIOTEQUES	Girona	GLOP'S. La gestión, la organización y la programac.
AJUNTAMENT DE BARCELONA	Barcelona	Formación e Intervención en mediación comunitaria
AGORA, ASSOCIACIO D'ALUMNES I EX ALUMNES	Barcelona	Creativity II
CONFAPEA	Barcelona	PYDOP II. Framework proposals requalification cour
COPSA FUNDACIÓ PRIVADA	Barcelona	Young EYES on Europe
DEMA ASOCIACION DEPARTAMENT D'ESTUDIS DELS	Barcelona	Adult education key to development in our regions
DEMA ASOCIACION DEPARTAMENT ESTUDIS MEDIS	Barcelona	Immigrant language learning
EDUCAONLINE, S.L.	Barcelona	EGA European experience with ICT careers guidance.
PROBENS	Barcelona	SCALA. Procesos de Orientación de Adultos
EMFO. EMPRESA MPAL FORMACIÓ OCUPACIONAL I	Mollet del Vallès	Una concepción moderna de la formación ocupacional
CETT. ESTUDIS D'HOTELERIA I TURISME	Barcelona	Desarrollo de prácticas educativas interculturales.

ANEXO 2. Relación de proyectos GRUNDTVIG aprobados en el 2002 en Cataluña

nombre centro	nombre proyecto
CLUD D'AMICS DE LA UNESCO DE BARCELONA	IANI. Influencing Attitudes of Natives and Immigrants
DEMA. ASOCIACION DEPARTAMENT ESTUDIS MEDIS ACTUALS	Learning for New Opportunities
ESCOLA CAPACITACIÓ AGRARIA MAS BOVE	APPEC La alternancia como práctica pedagógica europea comuna
FACEPA Federació Associacions Culturals Educative	Ge Qua. Gender Quality and strategies in adult education and qualification
FUNDACIO PERE TARRES. Institut de Formació Project	Formación e Intervención en Mediación Comunitaria
GRUP DE MUSICA I TEATRE EL GINJOL	Approchi non tradizionale per l'apprendimento musicale degli adult in difficultà culturale e sociale
NEXES INTERCULTURALS DE JOVES PER EUROPA	Bridges to intercultural understanding
IDAP.	Mirror Web Site
ACEFIR	GLOP'S. La gestión, la organización y la programación de los centros municipales de aprendizaje para adultos
UNIVERSITAT OBERTA DE Catalunya	E-learning for countryside development
COPSA Fundació Privada	Youngsters against racism
COPSA Fundació Privada	Knowing me, knowing you
AGORA, Associació d'Alumnes i Ex Alumnes	Guidance and Counselling
CAN RIBES, Lengua, Cultura, Comunicació	TIMIAE. Traditional and Innovative Methods in Adult Education
CENTRAL DE BIBLIOTEQUES	GLOP'S. La gestion, la organización y la programación de los centros municipales de aprendizaje para adultos
AJUNTAMENT DE BARCELONA	Formación e Intervención en mediación comunitaria
CONFAPEA	PYDOP II. Framework proposals of requalification cuorsers for young excluded people
COPSA FUNDACIÓ PRIVADA	Young EYES on Europe
DEMA ASOCIACION DEPARTAMENT D'ESTUDIS DELS MEDIS A	Adult education - Key to development in our regions
DEMA ASOCIACION DEPARTAMENT ESTUDIS MEDIS ACTUALS	Immigrant language learning
EDUCAONLINE, S.L.	EGA European experience with ICT in careers guidance with adults
PROBENS	SCALA - Procesos de Orientación de Adultos
EMFO. EMPRESA MPAL FORMACIÓ OCUPACIONAL I OCUPACIO	Una concepción moderna de la formación ocupacional

ANEXO 3. Cuestionario para la consulta a expertos

BUENAS PRÁCTICAS ⁵³ DE CIUDADANÍA EUROPEA EN EDUCACIÓN NO FORMAL DE ADULTOS

Nombre: _____ Fecha: _____

Institución: _____

Cargo o profesión: _____

1. ¿Cuáles son, desde tu punto de vista, las características que ha de tener una buena práctica de educación no formal de adultos que trate, trabaje o desarrolle la ciudadanía europea?

2. ¿Se están desarrollando en nuestro país actividades, iniciativas o proyectos sobre la ciudadanía europea en el ámbito de la educación no formal de adultos? ¿Cómo diagnosticas la cantidad y la calidad actual de dichas actividades, iniciativas y proyectos?

3. ¿Qué habría que hacer para impulsar o desarrollar *buenas prácticas* de ciudadanía europea en el ámbito de la educación no formal de adultos? ¿Qué instancias políticas o sociales habrían de hacerlo?

⁵³ Vamos a considerar *buenas prácticas* a cualquier actividad, iniciativa o proyecto que trate, trabaje o desarrolle de una forma que a ti te parezca adecuada la ciudadanía europea en el marco de la educación no formal de adultos.

4. Describe brevemente las actividades, iniciativas o proyectos que conozcas de ciudadanía europea en el ámbito de la educación no formal de adultos

1. Nombre de la actividad, iniciativa o proyecto: _____
Duración: _____
N.º y características de los participantes: _____

Descripción: _____

Contacto (nombre y tlf.): _____

2. Nombre de la actividad, iniciativa o proyecto: _____
Duración: _____
N.º y características de los participantes: _____

Descripción: _____

Contacto (nombre y tlf.): _____

3. Nombre de la actividad, iniciativa o proyecto: _____
Duración: _____
N.º y características de los participantes: _____

Descripción: _____

Contacto (nombre y tlf.): _____

4. Nombre de la actividad, iniciativa o proyecto: _____
Duración: _____
N.º y características de los participantes: _____

Descripción: _____

Contacto (nombre y tlf.): _____

OBSERVACIONES: _____

Devolver contestado a: xavier.ucar@uab.es

ANEXO 4. Carta adjunta a los cuestionarios enviados por correo electrónico

Barcelona, 21 de mayo del 2002

Queridos compañeros/as:

Mi nombre es Xavier Úcar Martínez y soy profesor del Dpt. de Pedagogía Sistemàtica y Social de la Universidad Autònoma de Barcelona.

Os explico el motivo de esta carta. Me han encargado un trabajo de detección y documentación de buenas prácticas en relación a la educación de adultos, la educación no formal y la ciudadanía europea. Para desarrollarlo he pensado, entre otras acciones, en pasar un pequeño cuestionario a expertos en educación de adultos de todo el Estado español.

Este cuestionario pretende dos objetivos. En primer lugar, elaborar toda una serie de criterios de lo que, en opinión de los expertos, deberían ser buenas prácticas en relación a los tres ejes definidos. En segundo lugar, detectar lo que los expertos consideráis que es o puede ser una *buen práctica* también en relación a aquellos ejes. Si a través de vuestras respuestas localizo una buena práctica, mi idea sería trasladarme unos días al lugar donde se esté desarrollando para documentarla ampliamente.

La demanda que os hago, si tenéis a bien responderme, es la de contestar las preguntas de este pequeño cuestionario que os adjunto y devolvérmelo vía e-mail.

Gracias anticipadas por vuestra disponibilidad.

Xavier Úcar Martínez

ANEXO 5. Relación de expertos/as en educación de adultos y en ciudadanía europea que respondieron el cuestionario o fueron entrevistados

EXPERTO/A-PROFESIONAL	ESTATUS
1. Rosa M.º Falgás	Directora. Associació Catalana per a l'educació, la formació i la recerca (ACEFIR) Associació Europea per a l'Educació d'Adults (EAEA)
2. Debora Miralles	Asesora en asuntos europeos. Patronat Català Pro Europa
3. Lourdes Bassols	Directora de l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional de la Generalitat de Catalunya
4. Jordi Lleras	Profesor. Dpt de Teoria Sociològica i Metodologia de les Ciències Socials. Universitat de Barcelona. Grupo CREA
5. Montse Sánchez	Profesora. Escuela Universitaria de Educación Social Pere Tarrés. Universitat Ramon Llull. Grupo CREA
6. Anna Ayuste	Profesora. Dpt. Teoria i Història de l'Educació. Universitat de Barcelona. Grupo CREA
7. Charo Pardos	Directora y Administradora Mentor del CPEA de Daroca (Zaragoza) de la D.G.A.
8. Concepción Campillo	Coordinadora del Programa de Educación de adultos. Coordinadora Centro Ocupacional INEM. Asociación Columbares (Murcia).
9. CREA	Centre de Recerca Social i Educativa de la Universitat de Barcelona
10. M.º Luisa Sarrate	Profesora de Educación de Adultos. Facultad de Educación de la UNED
11. Agustín Requejo Osorio	Profesor Universidad de Santiago encargado del «IV Ciclo Universitario» y colaborador de las «Aulas de la 3.º Edad» de Galicia
12. José Luis Lavilla Heras	Director de la Escola de Capacitació Agrària Mas Bové
13. Margarida Massot	Profesora de Educación Permanente y de Adultos en la Universitat Autònoma de Barcelona
14. Carmina Gómez	Secretaria de la Comissió Interdepartamental per a la Formació d'Adults. Direcció general de Formació d'Adults. Dpt. Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.
15. Elena Redó Banzo	Directora de la Central de Biblioteques de Girona. Diputació de Girona
16. Carme Martínez	Profesora de Educación Comparada en la Universitat Autònoma de Barcelona. Experta en Educación de Adultos
17. Angela Miquel i Teresa Ruiz Pons	Direcció General de Formació d'Adults. Dpt. Benestar Social. Generalitat de Catalunya
18. Tomás Díez	Profesor de educación de adultos. Universidad de Valladolid

ANEXO 6. Actividades y proyectos de ACEFIR en relación a los tres ejes temáticos de la investigación

Relación de actividades y proyectos de ACEFIR entre el año 1998 y el año 2000 en función de los tres ejes temáticos: Educación de adultos (EA), Educación no formal (NF) y Ciudadanía europea CE)

	EA	NF	CE
1998			
• Jornadas: «La Unió Europea cada dia més a prop ⁵⁴ ». Dirigidas a las asociaciones del Hotel de Entidades de Girona. Asisten unas 15 personas de las diferentes entidades (29.05/06.06)	X	X	X
• Curso sobre la Unión Europea para el personal de las Bibliotecas Comarcales y Locales de Girona. Asisten una o dos personas de cada una de las bibliotecas de Girona. En total unas 60 personas. Como resultado de esta actividad hacen en la actualidad asesorías a diferentes bibliotecas (09/11.12).	X	X	X
• Conferencia: «Gent Gran Gent Activa» ⁵⁵ en el Casal de Gente mayor del Centro Cívico Sant Narcís de Girona (diciembre)	X	X	
1999			
• Participación en «l'Abraçada Mundial per un Envelliment Actiu» ⁵⁶ en Girona. (02.10)	X		
• Curso sobre La Unión Europea en el <i>Centre d'Estudis Professionals</i> . Asisten unas 20 personas (Sábados del 8 de mayo al 26 de junio)	X	X	X
• Colaboración con el <i>Patronat Català Pro-Europa</i> en conferencias y artículos en periódicos (junio y julio)			X
• Federación de Organizaciones Empresariales de Girona (FOEG). Artículo en el Boletín Informativo de la FOEG. Núm. 5 1r. Trimestre 1999			
• Participación en la jornada sobre «La reforma de los Fondos Estructurales». 28 d'octubre en Girona. <i>Patronat Català Pro Europa y Diputació de Girona</i> .			X
• Participación en la jornada sobre Cooperación Transfronterera. Ceret. <i>Patronat Català Pro Europa</i> . (20.11)		X	X
2000			
• Actividades de la Asociación Europea para la Educación de Adultos (EAEA) dentro del programa de Consulta Colectiva de la UNESCO sobre «Educatió per a Tothom» ⁵⁷ . Se inician a partir de enero	X	X	X
• Colaboración con el <i>Club d'Amics de la UNESCO de l'Observatori Local de Cultura de Pau</i> en el marco del Año Internacional de la Cultura de la Paz.			X
• Participación en la presentación de la segunda fase de los Programas de Educación y Formación Sócrates y Leonardo da Vinci (2000-2006) en Barcelona. PCPE y <i>Generalitat de Catalunya</i> . (01.03.00)	X	X	X
• Participación en la presentación: «La Cultura y los Nuevos Fondos Europeos». (03.05.00) en Barcelona. PCPE y <i>Generalitat de Catalunya</i> .			X
• Participación en la jornada Comarcal de Asociacionismo y Voluntariado. Salt C.C. del Gironès (13.05.00)			
• Participación en la Escuela de Verano del Voluntariado. Sta. M. del Collell (27/30.07.00)		X	
• Presentación del dossier y vídeo de «l'Abraçada Mundial per a un Envelliment Actiu» a Girona. (01.10.00)	X	X	
• Participación en la jornada Técnica Empresarial en Girona. <i>Patronat Català Pro Europa</i> y Diputació de Girona. (27.11.00)	X		X
• Participación en la Celebración del Día Internacional del Voluntariado. Barcelona (01.12.00)			X
2001			
• Reunión: París Consulta Colectiva. Difusión de la documentación sobre el Año Europeo de las Lenguas. (01/02.03.01)	X	X	X
• Adhesión a la Carta de la Tierra (05.06.01)			

⁵⁴ La Unión Europea cada día más cerca.

⁵⁵ Gente mayor, gente activa.

⁵⁶ Abrazo mundial para un envejecimiento activo.

⁵⁷ Educación para todos.

	EA	NF	CE
• Realización del curso sobre «Evaluación» por encargo del <i>Servei d'Atenció a Immigrants de la Comissió Diocesana d'Immigracions de Girona</i> . (16.06.01)	X	X	X
• Organización de la Jornada «Aprender siempre» ⁵⁸ sobre el «Memorándum para el aprendizaje a lo largo de toda la vida». Girona (25.06.01)	X	X	X
• Participación en la Jornada sobre el «Memorándum para el aprendizaje a lo largo de toda la vida» organizada por el MEC en Madrid (27.06.01)	X	X	X
• Adhesión a la Diada 11 de septiembre 2001 (02.09.01)			
• Adhesión al Manifiesto Catalán del Año Internacional del Voluntariado (03.09.01)			X
• Participación en la reunió del Comité Ejecutivo de la EAEA. (08.09.01)	X		X
• Participación en la Jornada «Fent realitat l'aprenentatge al llarg de tota la vida» ⁵⁹ Bruselas (09/10.09.01)	X	X	X
• Participación en la Conferencia «Cataluña, UNESCO y la globalización» CAUG Girona (19.09.01)			X
• Colaboración en la organització de l'Abraçada Mundial per a un envelliment actiu a Girona. (01.10.01)	X	X	
• Participación en la I Feria de Entidades de Voluntariado en Girona (06.10.01)			
• Organización de Las Jornadas de trabajo en Girona del proyecto GLOP'S (27/29.10.01)	X	X	X
• Entrevista en el programa de radio Nacional sobre la Asociación. (05.11.01)			
• Participación en Las Jornadas Comarcales de Asociacionismo y Voluntariado en Girona (08.11.01)			
• Presentación del Proyecto GLOP'S en Barcelona dentro de la Jornada de información GRUNDTVIG. (15.11.01)	X	X	X
2002			
• Participación en la Conferencia «Adéu a les armes» ⁶⁰ CAUG/INTERMON/. (30.01.02).			
• Participación en la presentación del 4t. Congreso de la Gente Mayor de Cataluña. Fontana d'Or-Girona. (13.02.02)	X	X	
• Participación en la segunda reunión del proyecto GLOP'S. Londres (14/17.02.02)	X	X	X
• Participación en el teatro «Pistoles, pistoles, pistoles» INTERMON (23.02.02)			
• Participación en las Jornadas Bibliotecas «Les biblioteques públiques: espais d'integració social» ⁶¹ . Salt (15/16.03.02)		X	
• Asistencia a la presentación y aportaciones al 4.º Congreso de la Gente Mayor de Cataluña (19.03.02)			
• Curso de anglès-conversación para socios y participantes en el proyecto GLOP'S (2.º trimestre 2002)	X	X	X
• Participación en la Tercera reunión del proyecto GLOP's. Hylte (Suècia) (01/05.05.02)	X	X	X
• Colaboración en el proyecto «un gra de sorra» del Club d'Amics de la UNESCO de Girona. (30.04.02)	X		X
• Asistencia a la presentación del II Congreso Catalán del Asociacionismo y el Voluntariado. (15.05.02)			
• Participación de la Cuarta reunión del proyecto GLOP's. Ber en Dal (Holanda) (14/18.06.02)	X	X	X
• Participación en la celebración del 10.º aniversario de los Hoteles de Entidades. ACEFIR-EAEA-AEPA (11.06.02)			X
• Adhesión a la campaña 11 de setiembre (17.07.02)			
TOTALES	23	23	28

⁵⁸ Aprender siempre.

⁵⁹ Haciendo realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

⁶⁰ Adiós a las armas.

⁶¹ Las bibliotecas públicas; espacios de integración social.

ANEXO 7. Actividades previstas para el primer año del proyecto GLOP's

1.^a Reunión: Girona (1er. Trimestre: septiembre/diciembre 2001)

Participantes: Coordinadores del proyecto de cada país.

Objetivos: Conocer el modelo de Educación de Adultos de cada país participante y visitar diferentes experiencias de educación de adultos del país de acogida.

2.^a Reunión: Londres (2.º Trimestre: diciembre/marzo 2001-2002)

Participantes: Coordinadores; profesorado; alumnado

Objetivos: Conocer el programa de formación de formadores de cada país y visitar diferentes experiencias de educación de adultos del país de acogida.

3.^a Reunión: Suecia (3er. Trimestre: marzo/junio 2002)

Participantes: Coordinadores; profesorado; alumnado

Objetivos: Conocer la programación y el currículum de los diferentes programas de Educación de Adultos de cada país participante (formal, no formal e informal) y visitar diferentes experiencias de educación de adultos del país de acogida.

4.^a Reunión: Holanda (4.º Trimestre: junio/septiembre 2002)

Participantes: Coordinadores del proyecto; Coordinadores de centros

Objetivos: Evaluar el trabajo realizado y visitar diferentes experiencias de educación de adultos del país de acogida.

ANEXO 8. Diseño y preparación de la Videoconferencia del segundo año del Proyecto GLOP's

VÍDEO CONFERENCIA DEL PROYECTO GLOP'S

Objetivos generales

- Optimizar el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje y la enseñanza
- Conocer diferentes experiencias de aprendizaje y cómo se vive en Europa.

Alumnos

- Conocer y comprender las experiencias educativas de otros alumnos en los cuatro países participantes en el proyecto.
- Aprender el funcionamiento y el uso de las vídeo conferencias
- Desarrollar el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (los grupos de correo, el uso del escáner y las cámaras digitales).

Maestros/Personal bibliotecario

- Adquirir técnicas de uso de las TICs en el aprendizaje y la enseñanza
- Desarrollar la comprensión de las nuevas estructuras y compartir experiencias en el uso de las TICs en la formación de adultos en una gama de contextos que incluye las bibliotecas públicas, las aulas, los centros locales de educación y otros centros de aprendizaje.
- Aprender las técnicas para el uso de las vídeo-conferencias y los grupos de conversación (chats).
- Entender y compartir experiencias de maestros/personal bibliotecario de los cuatro países Europeos participantes en el proyecto.

Directores del proyecto

- Dirigir y ayudar en el uso de la vídeo-conferencia y otras herramientas de las TICs en la formación de adultos.
- Comprender y valorar las experiencias con los otros representantes del proyecto de educación de adultos en los cuatro países Europeos participantes en el proyecto.
- Compartir prácticas positivas en la gestión de la educación de adultos en relación a:
 - Educación a distancia
 - Gestión del personal, para involucrarlo en la enseñanza y la ayuda al aprendizaje de manera óptima
 - Gestión de la calidad

JAUME SARRAMONA I LÓPEZ ha ejercido como docente en todos los niveles del sistema educativo. Especialista en metodología de investigación, tecnología educativa, enseñanza a distancia, evaluación, formación laboral y participación en el sistema educativo. Ha sido director y asesor de programas de formación de profesores y de supervisores en diversos países de América Latina. Ha sido presidente del Consejo Escolar y del Consejo Superior de Evaluación de Catalunya. Sus libros y capítulos de libros se acercan a un total de 80 títulos y sus artículos en revistas especializadas suman 170. Actualmente ejerce su docencia como catedrático universitario en la Universidad Autónoma de Barcelona.

ANTONIO J. COLOM CAÑELLAS es catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares, de donde ha sido director de departamento, director del ICE y decano de Facultad. Autor o coautor de más de cincuenta obras pedagógicas, y casi doscientos artículos, sus líneas de investigación se centran en la epistemología pedagógica, la historia contemporánea de la educación y la educación social no formal. Asesor del Ministerio de Educación en cuestiones de evaluación, forma parte de los consejos de redacción de múltiples revistas especializadas tanto nacionales como extranjeras así como de la editorial Armand Colin de París. Biografiado en el *Internacional who's who in education*, de la Universidad de Cambridge (U.K.), ha sido profesor invitado por distintas Universidades americanas y europeas. Sus últimos libros son: *La Pedagogía Institucional* (Madrid, 2000); *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo* (Barcelona, 2000); *Teoría de la Educación* (Madrid, 2001); *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en Teoría de la Educación* (Barcelona, 2002).

MÀRIUS MARTÍNEZ MUÑOZ. Licenciado en Filosofía y Letras, sección ciencias de la educación. UAB, 1991 Diploma Europeo de Educación y Formación (programa Erasmus) otorgado por 16 universidades europeas. Doctor en Pedagogía UAB, 1995 Profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada —UAB— desde 1992 (Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía) Profesor titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación 1999 Coordinador de la Diplomatura de Educación Social, 1997-2002. Vicedecano de ordenación académica Facultad de Ciencias de la Educación desde 2002. Varias investigaciones y publicaciones sobre programas Europeos de educación y formación.

XAVIER ÚCAR MARTÍNEZ. Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Autònoma de Barcelona. Especialista en Pedagogía Social y en diseño y evaluación de programas de animación sociocultural y desarrollo comunitario. Es miembro de la Comisión ejecutiva de la Sociedad Ibérica de Pedagogía Social. Forma parte del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF). Algunos de sus últimos trabajos publicados son: «*Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios en educación*» (2003); «*Cómo evaluar proyectos y procesos de animación sociocultural*» (2002); «*Medio siglo de animación sociocultural en España: Balance y perspectivas*» (2002). En la actualidad es Director del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.

Otras publicaciones de la Academia Europea de Ciencias y Artes - España

- **THE ROLE AND IMPORTANCE OF THE ACADEMIES IN THE 21ST CENTURY: HOW THE ACADEMIES MAY HELP SOCIETY.** Madrid meeting of the European Academy of Sciences and Arts. Celebradas en la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, en abril de 1997.
- **DESAFÍOS DE EUROPA EN EL SIGLO XXI.** Encuentro Internacional celebrado en Bilbao, en el Museo Guggenheim, en abril del año 2000.
- **BENEFICIOS FISCALES EN LAS RELACIONES INVESTIGACIÓN-EMPRESA.** (*Ignacio de Luis Villota y Alvaro de Juan Ledesma*). Documento de Trabajo.
- **INNOVACIÓN EN LA EUROPA DEL CONOCIMIENTO.** (*Juan Mulet*). Documento de Trabajo.
- **LAS FINANZAS PÚBLICAS EN LA EUROPA DE LAS NACIONES.** (*José Manuel González-Páramo e Ignacio Zubiri Oria*). Documento para Debate.
- **LAS FINANZAS PÚBLICAS EN LA EUROPA DE LAS REGIONES.** (*José Manuel González-Páramo y Carlos Monasterio*). Documento para Debate.
- **LA COOPERACIÓN FISCAL EN LA UNIÓN EUROPEA: LOS AVANCES NECESARIOS.** (*José Manuel González-Páramo e Ignacio Zubiri Oria*). Documento para Debate.
- **LAS POLÍTICAS DE FOMENTO DE LA INNOVACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA.** (*Rosa Alonso y Gonzalo León*). Documento para Debate.
- **LAS CONSECUENCIAS DE LA AMPLIACIÓN PARA LA POLÍTICA REGIONAL EUROPEA: LA PERSPECTIVA ESPAÑOLA.** (*Carmela Martín e Ismael Sanz*). Documento de Trabajo.
- **EL IMPACTO DE LA AMPLIACIÓN DE LA UE EN EL COMERCIO Y EN LOS FLUJOS MIGRATORIOS Y DE INVERSIÓN DIRECTA DE ESPAÑA.** (*Carmela Martín y Jaime Turrión*). Documento de Trabajo.
- **LA AMPLIACIÓN AL ESTE DE LA UNIÓN EUROPEA: IMPLICACIONES AGRARIAS.** (*José M.^a Sumpsi e Ignacio Atance*). Documento de Trabajo.
- **LOS RETOS PRESUPUESTARIOS DE LA AMPLIACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA.** (*Ignacio Zubiri Oria*). Documento de Trabajo.
- **ENFOQUES DE POLÍTICAS REGIONALES DE INNOVACIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA.** (*Ignacio Fernández de Lucio, Jaime Rojo y Elena Castro*). Documento de Trabajo.
- **SISTEMAS UNIVERSITARIOS EN EUROPA Y EEUU.** (*Pello Salaburu, Ludger Mees y Juan Ignacio Pérez*). Documento de Trabajo.
- **LA INVESTIGACIÓN EN LA GRAN INDUSTRIA.** El contexto europeo. (*Ángel Martín Municio*).
- **LA FORMACIÓN DE EUROPEOS.** Actas del Simposio de Barcelona. Documento de Trabajo.
- **LAS POLÍTICAS DE FOMENTO DE LA INNOVACIÓN DE LA UE: EVOLUCIÓN Y TENDENCIAS DE LAS POLÍTICAS COMUNITARIAS DE INNOVACIÓN Y SU IMPACTO EN ESPAÑA.** (*Rosa Alonso y Gonzalo León*). Libro Blanco
- **EUROPA Y LATINOAMÉRICA: EL PAPEL DE ESPAÑA COMO NEXO ENTRE EUROPA Y LATINOAMÉRICA. DOCUMENTO SÍNTESIS Y ACTAS MESAS REDON-**

- DAS.** (*Ricardo Martí Fluxá, Ana Palacio, Fernando Becker, Enrique Arnaldo, Daniel Martín Mayorga, Fernando Benzo y Pedro Gómez de la Serna*).
- **EL RETO TECNOLÓGICO.** «INDICADORES DE I+D EN LA INDUSTRIA» Y «NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN». (*José Luis Sotelo Sancho y Daniel Martín Mayorga*).
- **FORMACIÓN DE EUROPEOS: DOCUMENTO SÍNTESIS DEL SIMPOSIO DE BARCELONA.** (*José Luis García Garrido, María José García Ruiz y Javier M. Valle López*). Documento de Trabajo.

Instituciones Públicas y Privadas que colaboran con la Academia Europea de Ciencias y Artes - España y financian sus proyectos:

- Comunidad Autónoma de Madrid
- Diputación General de Aragón
- Fundación Auna
- Fundación Telefónica
- Generalitat de Catalunya
- Generalitat Valenciana
- Gobierno Vasco
- Junta de Andalucía
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha
- Ministerio de Ciencia y Tecnología
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Unicaja

