

FUNDACIÓN 1 DE MAYO

# Informes

166 – JUNIO 2022

## LA IDENTIDAD EUROPEA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA



[WWW.1MAYO.CCOO.ES](http://WWW.1MAYO.CCOO.ES)

# LA IDENTIDAD EUROPEA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

## **Autoría:**

Edurne Bartolomé Peral; Víctor Bermúdez Torres; Raúl Carstocea; Carmen Fernández Rubio; Marta García-Sampedro Fernández-Canteli; Cosme Gómez Carrasco; Ana I. González González; Lucía Gutiérrez García; Patricia Herrero de la Escosura; José Ramiro Martís Flórez; Miguel Ángel Muñoz Martínez; Margareta Gabriela Nisipeanu; M. Belén Noval Vega; Sara María Pérez Castaño; Marcos Ros; Domènec Ruiz; Javier Valle

## **Prólogo:**

Federico Mayor Zaragoza

## **Introducción:**

Alejandro Tiana Ferrer

## **Coordinador:**

Pablo García de Vicuña Peñafiel

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

C/ Longares, 6. 28022 Madrid

Tel.: 91 364 06 01

1mayo@1mayo.ccoo.es

www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES, NÚM: 166

ISSN: 1989-4473

© Madrid, junio 2022

# LA IDENTIDAD EUROPEA EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA





# Índice

## La identidad europea en la educación española

### *La razón del informe*

Pablo García de Vicuña Peñafiel..... 7

### *Prólogo*

Federico Mayor Zaragoza ..... 17

### *Introducción*

Alejandro Tiana Ferrer..... 21

**1. Lo hecho hasta ahora..... 27**

#### **1.1. Dimensión europea de la educación: la construcción de la identidad y la ciudadanía europea. Análisis de una realidad**

Carmen Fernández Rubio, José Ramiro Martís Flórez y Marta García-Sampedro  
Fernández-Canteli..... 27

#### **1.2. Valores europeos y presencia en la sociedad española. ¿Se observan diferencias entre niveles educativos?**

Edurne Bartolomé Peral ..... 53

#### **1.3. Proyecto “Vivir Europa”. Una acción Jean Monnet para enseñar la UE en la escuela**

Ana I. González González y Patricia  
Herrero de la Escosura y Lucía Gutiérrez García ..... 69

#### **1.4. El proyecto de construcción europea, la identidad y la educación. La experiencia de la Comunidad de Madrid.**

Miguel Ángel Muñoz Martínez . ..... 85

#### **1.5. El impacto de la experiencia ERASMUS en la identidad europea de los participantes**

Margareta Gabriela Nisipeanu y Javier Valle ..... 97

<b>2. Lo necesario por hacer.....</b>	<b>119</b>
<b>2.1. El impacto del Espacio Europeo de Educación–2025 en la educación española. Las Competencia Clave en la LOMLOE</b>	
Javier M. Valle López .....	119
<b>2.2. La identidad europea en el desarrollo curricular de la LOMLOE</b>	
Víctor Bermúdez Torres .....	141
<b>2.3. Educación para la ciudadanía europea. Propuestas de futuro</b>	
M. Belén Noval Vega, Sara María Pérez Castaño y Lucía Gutiérrez García.....	157
<b>2.4. Enseñanza de la historia, identidad europea y la iniciativa del Observatorio sobre Enseñanza de la Historia en Europa</b>	
Cosme Gómez Carrasco y Raúl Carstocea, .....	173
<b>2.5 La acción europea en educación: construyendo futuro y ciudadanía</b>	
Marcos Ros y Domènec Ruiz .....	187

## **Autores**

**Federico Mayor Zaragoza.** Catedrático de Bioquímica por las universidades de Granada (donde fue rector) y la Autónoma de Madrid. Político experimentado (ministro de Educación, diputado en el Parlamento europeo y director general de la Unesco (1987-1999). Desde 2000 preside la Fundación Cultura de Paz. Miembro, a su vez de múltiples organizaciones, academias nacionales e internacionales.

**Javier M. Valle López.** Profesor Titular de Universidad en la Universidad Autónoma de Madrid, especializado en la política educativa de Organismos Internacionales, particularmente, la Unión Europea. Coordinador del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales”. Director de la Journal of Supranational Policies of Education.

**M. Belén Noval Vega.** Profesora de Enseñanza Secundaria, especialidad de Formación y Orientación Laboral, Licenciada en Derecho por la Universidad de Oviedo. Alta Inspectora de Educación en Asturias (2005-2011). Miembro del proyecto Jean Monnet “Vivir Europa” y Vocal del Consejo Asturiano del Movimiento Europeo.

**Sara María Pérez Castaño.** Profesora de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. Cursó sus estudios en la Università degli Studi di Pisa y en la Universidad de Oviedo y realizó prácticas laborales en la antigua Oficina de Representación del Principado de Asturias en Bruselas.

**Lucía Gutiérrez García.** Técnica Especialista en Administración Educativa. Consejería de Educación del Principado de Asturias.

**Miguel Ángel Muñoz Martínez.** Subdirector General de Cooperación con el Estado, la Unión Europea y de la Acción Exterior de la Comunidad de Madrid

**Víctor Bermúdez Torres.** Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**Edurne Bartolomé Peral.** Profesora titular en la facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Deusto. Desde 2002 ha trabajado en el ámbito de los valores y actitudes políticas en perspectiva comparada. Es program director del European Values Study en España coordinadora del Theory group de este equipo de investigación. Ha sido visiting researcher en el Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, el Eurolab de la Universidad de Colonia, la Jacobs University Bremen en Alemania, y en las universidades de Michigan y Universidad de California Irvine.

**Ana i. González González.** Catedrática de E.U. de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Oviedo. Directora del proyecto Jean Monnet “Vivir Europa”, Coordinadora ERASMUS desde 2006, Vocal del Consejo Asturiano del Movimiento Europeo.

**Patricia Herrero de la Escosura.** Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Oviedo. Miembro proyecto Jean Monnet “Vivir Europa”. Especialista en Derecho Financiero Europeo.

**Marta García-Sampedro Fernández-Canteli.** Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Oviedo. Es miembro del proyecto Jean “Monnet Vivir Europa”, tanto en su dimensión universitaria como en la escolar para la difusión de la idea de ciudadanía europea. Participa investigaciones relacionadas con la educación patrimonial en el entorno europeo.

**Ramiro Martís Flórez.** Profesor en el Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Ha participado en proyectos de I+D, en Cooperación al Desarrollo y contratos con Empresas y Administraciones Públicas desarrollando publicaciones y/o documentos técnicos y científicos. Es revisor de revistas en el ámbito de la educación y la psicología. Es miembro del Proyecto Jean Monnet “Vivir Europa”.

**Carmen Fernández Rubio.** Profesora Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Dpto. de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Participa en proyectos I+D interuniversitarios relacionados con la ciudadanía europea, Cuenta con numerosas publicaciones y la dirección de cursos relacionadas con dicha temática. Es miembro del Proyecto Jean Monnet “Vivir Europa”.

**Cosme j. Gómez Carrasco.** Profesor titular de Didáctica de las CCSS en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Doctor Europeo en Historia por la Universidad de Castilla-La Mancha. Becario postdoctoral en la École des Hautes Études en Sciences Sociales de París e investigador postdoctoral en el Instituto de Historiografía “Julio Caro Baroja” de la Universidad Carlos III de Madrid.

**Raúl Carstocea.** Licenciado en Historia y Ciencias Políticas/Relaciones internacionales de la Universidad Americana de Bulgaria. Doctor por la University College London. Actualmente es profesor de Historia Europea Moderna en la Universidad de Leicester.

**Marcos Ros Sempere.** Diputado del Parlamento europeo por el PSOE desde 2020. Es miembro titular de la Comisión de Educación, Cultura y Deportes, y de la Comisión de Asuntos Jurídicos. Arquitecto y profesor en la Universidad Politécnica de Cartagena, Murcia.

**Domènec Ruiz Devesa.** Diputado del Parlamento Europeo por el PSOE desde 2020. Es miembro suplente de la Comisión de Educación, Cultura y Deportes.

**Margareta Gabriela Nisipeanu.** Estudiante de doctorado en la Escuela de Doctorado de Historia de la Universidad de Bucarest. Su tesis doctoral está coordinada por el profesor Bogdan Murgescu y tiene como objetivo la implementación del programa ERASMUS en Rumanía, especialmente desde la perspectiva de los participantes (centrándose en el impacto del programa y desde una perspectiva comparativa con España y Polonia). Actualmente trabaja en el Departamento de Gestión de la Calidad de la Universidad de Bucarest. Su tesis doctoral está integrada en el itinerario del Doctorado Europaeus.

**Alejandro Tiana Ferrer.** Catedrático de Teoría e Historia de la Educación. Ha sido rector de la UNED (2013-2018), secretario general de Educación en el gobierno de Zapatero y actual secretario de Estado de Educación con Sánchez. Inspirador de la LOE, tiene incontables publicaciones y artículos sobre educación, política y sociedad.

## La razón del informe

**Pablo García de Vicuña Peñafiel**

*Necesitamos salir de la galería de espejos deformantes en que está atrapada nuestra cultura. Sólo entonces podremos empezar a estudiar las sociedades humanas en “el gran libro del mundo” –que en nuestro caso ha de ser “el gran libro de la vida”- y emprender la tarea de desmontar esa visión lineal del curso de la historia que interpreta mecánicamente cada cambio como una mejora, cada nueva etapa como un progreso.*

Estas palabras del profesor Josep Fontana<sup>1</sup> inspiran el informe presente. La pandemia inacabable, el conflicto bélico en Ucrania o las continuas oleadas de personas migrantes en busca de un futuro distinto son ejemplos recientes de que la ciudadanía europea debe consensuar cada vez más posiciones comunes que busquen soluciones a problemas compartidos. Urge generar identidad europea como solución eficaz ante posturas contradictorias.

De un lado, la educación en España continúa dando muestras de direcciones confusas, poco definidas, escasamente respetadas. Se suceden leyes educativas sin generar sensación de proyectos duraderos, asentados, más allá de las posiciones políticas dominantes en cada momento. Es necesario establecer un sosiego general que permita a la educación desarrollar el potencial y cumplir el objetivo al que está llamado en cada comunidad.

De otro lado, la emergencia climática y los cambios en hábitos, costumbres y conciencia social que se precisan para afrontarla, se han convertido en necesidad formativa urgente. Las nuevas generaciones vuelven su vista a la educación -productora de medidas concretas y conciencia crítica-, en busca de opciones singulares y a las instituciones democráticas, también a las europeas.

Identidad europea y educación española. El presente informe pretende acercarse a dos variables que no siempre han transcurrido de forma paralela y acompañada. Como apunta Carlos Espaliú Berdú<sup>2</sup>, la educación española –a través de las numerosas leyes sucedidas desde la democracia– debería haber dedicado más tiempo, contenido curricular y energía a profundizar en la creación de una identidad europea en su alumnado a lo largo de distintas

---

<sup>1</sup> “Europa ante el espejo”. Crítica, 1994

<sup>2</sup> “Identidad europea: raíces y alcance”. <https://ced.revistas.deusto.es/article/view/1545/2426>

generaciones. Como veremos, no ha ocurrido así hasta fechas muy recientes y no siempre ha sido culpa única de las autoridades educativas españolas.

*Ser europeo o europea es ser heredero o heredera de un gran legado, del tesoro formado por siglos de aportaciones jurídicas, culturales, económicas, políticas y espirituales de un inusitado valor, aunque ese tesoro esté manchado, también, por la sangre derramada en demasiadas guerras y por la sangre de los esclavos, entre otras cosas, que no todo ha sido luz en nuestra historia (...) Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres.*

También a los organismos europeos les atañe parte de esta responsabilidad, como nos recuerda Josep Ramoneda<sup>3</sup>:

*...A Europa le cuesta tener voz y poder de decisión a pesar de ser una potencia económica. Tiene capacidad de innovación, dispone de softpower para hacerse atractiva, cuenta con dinero y potencia empresarial, pero le falta confianza, unidad de acción, motivación de la ciudadanía y cultura de poder global, para afinar su voz en el mundo. Recuperar la política para salvar la democracia y luchar contra el descrédito.*

Sea de una forma u otra, con responsabilidades compartidas o individuales, lo cierto es que la educación española necesita empoderarse en determinadas visiones que acerquen los aprendizajes recibidos a las inquietudes que las generaciones muestran en cada generación.

Es un objetivo loable el que asignemos a la escuela referencias culturales básicas para construir identidades críticas. De ahí que formar en ciudadanía pase inevitablemente por hacer partícipe al alumnado de procesos de construcción de identidad, también europea, de ofrecer referentes culturales y afectivos que estimulen su aprendizaje.

Hablando de referencias, por cierto, es inexcusable recordar y citar a inspiradores europeos como Jean Monnet (“... Nuestra unión no es de Estados, sino de personas (...) Lo que proponemos es una educación que forme personas capaces de respetarse en sus diferencias y también de unirse para compartir este espacio compartido y solidario con todas las zonas de la tierra...”) o Edgar Morin (“...El espíritu europeo no está solo en la pluralidad y en el cambio; está en el diálogo de las pluralidades que produce el cambio. No está en la producción de lo nuevo como tal: está en el antagonismo de lo viejo y lo nuevo”)<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> “Las instituciones morales europeas” en “¿Dónde vas, Europa?”, Seguró, Miquel e Innerarity, Daniel, coord.

<sup>4</sup> Camino Cañón Loyes en la apertura del seminario, Salamanca, 2002. Citado en el libro “Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad”. Gómez-Chacón, Inés. Univ. Deusto, 2002

Palabras todas ellas que resultan difíciles de asumir en situaciones como la del conflicto armado en Ucrania y que Daniel Innerarity<sup>5</sup> aún oscurece más, aunque se adelantara más de cinco años con su planteamiento:

*¿Qué nos queda, entonces, que pueda funcionar como elemento movilizador de la voluntad de los ciudadanos? Solo disponemos de la promesa social -siempre presente en el proyecto de integración, insuficientemente cumplida y actualmente rota- si queremos promover a las instituciones europeas de la legitimidad y aceptación sin las cuales no puede abordar los desafíos a los que se enfrenta en el futuro (...) Solo una Europa en la que estado y mercado -mejor política y economía- no estuvieran desacoplados permitiría la activación de los elementos de protección social propios del Estado del bienestar a nivel europeo. Si Europa ofreciera eso. Entonces fracasarían los llamamientos nacionalistas a fortalecer los estados, ya que tras esta apelación hay, a mi juicio, más componentes sociales que nacionales.*

Pese a todo, o, quizás por ello, creemos que hay que seguir fomentando la identidad europea en la educación, porque la sociedad española aún sigue viviendo con una cierta distancia del sentir europeo. La última encuesta europea de valores realizada hasta la fecha, que data de 2017, es clarividente al señalar que casi la mitad de los y las encuestadas españolas consideran que el grupo social por el que sienten menos preocupación es el de la ciudadanía europea. Sólo el 37% dice estar preocupado/a mucho o totalmente y casi la mitad (47%) dice que solo “hasta cierto punto”<sup>6</sup>.

*Esta falta de apego y de solidaridad quizás pueda explicarse a partir de la naturaleza de la configuración de la Europa actual, de marcado carácter institucional y económico y, bastante ajena a la construcción de una identidad común compartida. No se ve, por tanto, a la ciudadanía europea incluida en el “nosotros” sino que se percibe igual de lejana que el resto de la humanidad”. (pp. 188-9).*

El presente informe “Identidad europea en la educación española” pretende revisar lo hecho hasta el momento y lo que se considera necesario hacer para el futuro más inmediato. El documento arranca con un cariñoso y generoso prólogo de ese gran conocedor de la realidad cultural mundial y especialmente española y europea que es Federico Mayor Zaragoza, quien nos recuerda que...“*La influencia de Europa a escala mundial no puede ser cuantitativa sino cualitativa. Es pues necesaria una ciudadanía europea que actúe de tal modo que se convierta en referente a escala planetaria. Este es el gran desafío*”.

---

<sup>5</sup> “La promesa social europea”, en “¿Dónde vas Europa?”, op. cit.

<sup>6</sup> *Valores en la era de la incertidumbre: individualismos y solidaridades. 5ª Encuesta Europea de valores, 2017.* Equipo Deusto, 2020

Y concluye con una frase que es toda una declaración de intenciones, refiriéndose a su deseo para las nuevas generaciones: *Seres educados, seres humanos libres y responsables para un nuevo comienzo, del que Europa debe ser líder preclaro.*

Tras este interesante comienzo de Mayor Zaragoza, entra en escena el secretario de estado del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, quien realiza un rápido recorrido por los hitos históricos por los que la Unión Europea ha debido pasar para generar ese objetivo común de educación que serán el Espacio Europeo de Educación 2025. Tiana lo señala con claridad:

*Entre estos principios y elementos se encuentran los referidos a la educación cívica y ética en los valores que compartimos, a la educación para la equidad y la solidaridad, a la inclusión y la interculturalidad, al compromiso con la sostenibilidad y la ciudadanía global, al reconocimiento del patrimonio cultural y las instituciones europeas, y al plurilingüismo entre otros.*

Y finaliza su introducción, añadiendo alguna de las razones que este informe en su conjunto pretende:

*Los trabajos que aquí se presentan no son solo muestra de este esfuerzo colectivo por cimentar educativamente el proyecto común en torno a una identidad, unos valores y una cultura compartida, sino también cauce para ahondar en un trabajo que está dando ya sus frutos, tal como podemos constatar en los estudios sobre la apreciación de la UE por parte de los y las jóvenes.*

A partir de aquí, se inicia propiamente el informe, que propone dos grandes apartados, en torno a los cuales se genera el grueso del contenido. La primera parte, “Lo hecho hasta ahora”, pretende recoger algunas de las cuestiones que han ido configurando elementos de identidad europea dispersos en la educación española. Así, el equipo de docentes del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Oviedo, miembros del Proyecto Vivir Europa, (Carmen Fernández Rubio, José Ramiro Martís Flórez y Marta García-Sampedro Fernández-Canteli) desgrana en su estudio “Dimensión europea de la educación: la construcción de la identidad y la ciudadanía europea. Análisis de una realidad” conceptos como ciudadanía e identidad. Y lo hacen desde una perspectiva actual que debe incorporar también globalización, interculturalidad y posmodernidad consecuencia de estar en sociedades con identidades cada vez más múltiples y complejas.

A partir de ahí, el equipo de la universidad de Oviedo dedica unas páginas a detallar el concepto de ciudadanía a través de los tratados europeos, de los organismos internacionales y del propio sistema educativo español. El siguiente e interesante epígrafe lo dedican a narrar una serie de experiencias educativas de ciudadanía realizadas en España, como

Escuelas embajadoras, Proyecto Educarte, Juventus en Acción o Euroescuela, por citar sólo algunos.

El estudio concluye con las propuestas para una formación ciudadana en la sociedad actual, de donde se puede entresacar las palabras finales,

*Defendemos una Educación Cívica, una Educación para los Derechos Humanos, una Educación Intercultural, una Educación para la Paz, una Educación Global, una Educación para la Igualdad, una Educación para la Democracia, una Educación para el Desarrollo Sostenible y todo ello no es posible si en las escuelas no introducimos una educación y formación basada en la dimensión europea de la educación, fomentando el aprendizaje a lo largo de la vida, a través de una enseñanza que garantice a toda la ciudadanía, las capacidades de aprender a ser, aprender a saber, aprender hacer y aprender a convivir.*

Desde la misma Universidad de Oviedo y en colaboración con la Consejería de Educación del Principado de Asturias se presenta el trabajo de Ana I. González González, Patricia Herrero de la Escosura y Lucía Gutiérrez García, “Proyecto Vivir Europa”, una acción Jean Monnet para enseñar la UE en la escuela”. El documento glosa los esfuerzos realizados en los últimos años para ir extendiendo por las escuelas españolas la realidad de la UE. El programa, patrocinado desde la cátedra Jean Monnet, se ha mantenido desde 2011 tan solo en las Universidades de Alicante y Oviedo, y es desde esta última desde donde se explica el funcionamiento del mismo: acciones de formación del profesorado, realización de talleres fuera y dentro del aula, confección de unidades didácticas... El documento concluye expresando las debilidades del programa “Vivir Europa”, con el objetivo de mejorar el conocimiento sobre la Unión Europea y aconsejando su inclusión de una forma decidida en el currículo escolar.

Otro trabajo de este capítulo es el presentado por Edurne Bartolomé Peral, de la Universidad de Deusto, titulado “Valores europeos y presencia en la sociedad española: ¿Se observan diferencias entre niveles educativos?”. La profesora, miembro del equipo de Sociología de esa universidad, trabaja habitualmente en el ámbito de los valores y actitudes políticas en perspectiva comparada y es desde esta óptica desde la que presenta un estudio cuantitativo de los valores europeos en la educación española. Con ese objetivo, y una vez conocidos estos, analiza cómo se han sedimentado en los distintos niveles educativos. Modernización, democracia, confianza en el Parlamento, cercanía a Europa, justicia, solidaridad, diversidad sociocultural, roles de género son algunos de los conceptos analizados desde las ópticas diversas de las etapas educativas, desde la enseñanza obligatoria hasta los estudios de postgrado.

La profesora Bartolomé, a partir del análisis de estos datos recogidos de la Encuesta Europea de Valores (2017), señala que los valores europeos indicados muestran diferencias evidentes

entre niveles educativos, especialmente significativas en el grupo de postgrado, que es el que más sintoniza con los valores europeos de democracia, igualdad de género, inclusión y solidaridad. Y concluye, *Pese a las excepciones y a los obstáculos que han generado las crisis, se puede concluir que el paso por el sistema educativo tiene de forma clara un efecto importante en la adquisición y asentamiento de valores centrales de la identidad europea, que aumenta (mejora) a medida del aumento de formación educativa.*

Miguel Ángel Muñoz Martínez, de la Comunidad de Madrid presenta “El proyecto de construcción europea, la identidad y la educación. La experiencia de Madrid”. El autor justifica en la introducción la necesidad de construir una identidad común desde la educación que aleje las falsas creencias sobre la escasa influencia que las decisiones comunitarias tienen en la vida ciudadana. Relata, para ello, la experiencia educativa de Madrid que califica como experiencia positiva: diez años organizando concursos escolares, formación para docentes, charlas en centros escolares desde 6º de Enseñanza Primaria en español, inglés y francés o programa de cuentacuentos europeos. Con todo, el elemento más desequilibrante ha sido la implantación de una nueva materia de libre configuración autonómica denominada Unión Europea en la ESO, finalmente diseñada como dos asignaturas independientes, pero complementarias, una para 3º y otra para 4º. Miguel Ángel Muñoz concluye su trabajo enumerando lo que, en su opinión, son las tres claves para el éxito de la asignatura:

*(...) primera, una administración europeísta que se compromete con un proyecto tan ambicioso como este, como ha ocurrido en la Comunidad de Madrid; segunda, unos profesores y directores de centro de primer nivel y con vocación europeísta, dispuestos a enfrentarse a las dificultades del día a día de la implantación de la asignatura; y tercero, un trabajo en red que, desde la Dirección general de Cooperación con el Estado y la Unión Europea queremos potenciar y que sin duda, facilita el trabajo a todos y enriquece la experiencia..*

El capítulo del informe sobre “Lo hecho hasta ahora” se cierra con el trabajo conjunto de Margareta Gabriela Nisipeanu y Javier Valle sobre la experiencia ERASMUS para el estudiantado participante y su posible impacto en la configuración de la identidad europea. El estudio se ha hecho teniendo en cuenta dos partes: un análisis cuantitativo de las y los participantes, sus destinos y origen y una valoración de las entrevistas a antiguos/as participantes ERASMUS. Los autores establecen al final tres conclusiones que sirven para arrojar más luz sobre la relación estudiantes y Unión Europea.

El siguiente y último capítulo del informe presentado (“Lo necesario por hacer”) pretende acercarse a los retos por cumplir para conseguir una identidad europea plenamente incorporada en la educación española. Bajo el epígrafe genérico de “Lo necesario por hacer”

se alinean cinco trabajos de índole y visiones diversas, pero coincidentes en el objetivo común: asentar identidad y educación.

El primer epígrafe de este capítulo lo firma el profesor de la UAM, Javier Valle. En “El impacto del Espacio Europeo de Educación 2025 en la educación española: las competencias Clave en la LOMLOE”, el autor recuerda el alto impacto de la política educativa de la UE en las propias políticas nacionales. Además, adelanta la importancia de la puesta en marcha del EEE 2025 como punto culminante de esa política europea junto a las Competencias clave citadas en 2018 que pretenden “(..) armonizar los sistemas escolares de la Unión, como ya se hizo con la Educación Superior mediante el Proceso de Bolonia”. Valle finaliza su artículo asegurando que los cambios que implica el nuevo currículo de la LOMLOE están en mayor o menor medida alineados con las competencias clave explicadas y que conviene dibujar correctamente en nuestro sistema educativo este nuevo marco competencial para que no volvamos a estar ante una oportunidad perdida.

El propio Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de Víctor Bermúdez, de la Subdirección de Cooperación territorial e Innovación educativa, aporta su sentir en este Informe sobre identidad europea. Su artículo, “La identidad europea en el desarrollo curricular de la LOMLOE”, dedica las primeras líneas a justificar la necesidad de este documento dada la situación actual (resurgir de fuerzas populistas, xenofobia, nacionalismo divisor, propagación de noticias falsas, desconocimiento de la misma UE...), a la vez que llama la atención sobre el aumento del interés de la juventud europea por la cooperación, la movilidad y la conectividad transfronteriza.

A partir de ahí, el autor repasa los principios y áreas de coincidencia de la nueva ley educativa española con la identidad y cohesión europea: educación cívica, intercultural e inclusiva, equitativa, comprensiva, crítica, global, pero sostenida, plurilingüe, afectiva... Víctor Bermúdez finaliza el artículo demostrando que cualitativa (incremento de la perspectiva competencial) y cuantitativamente (multiplicación de los principios y áreas de actuación) LOMLOE e identidad europea coinciden como nunca antes lo había hecho otra ley educativa española.

También participa en este capítulo la educación asturiana, a través de un artículo firmado por los profesores del IES Escultor Juan de Villanueva, de Pola de Siero, M<sup>ª</sup> Belén Noval Vega y Sara M<sup>ª</sup> Pérez castaño, en colaboración con Lucía Gutiérrez García, de la Consejería del Principado. El trabajo, que lleva por título “Educación para la ciudadanía europea. Propuestas de futuro” apuesta por las metodologías activas como base del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Repasan la Educación para la ciudadanía en las etapas educativas de Primaria, Secundaria y Formación Profesional, analizando los pros y contras de su aplicación en varias Comunidades Autónomas. La última reflexión no deja lugar a dudas de la posición del equipo redactor del informe: “Para convencer sobre la ciudadanía europea

y el sentido de pertenencia, es necesario estar convencido previamente; de ahí la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado de todas las etapas educativas como inductores del cambio en la formación europeísta y el desarrollo de capacidades cívicas de los jóvenes que cursan estas enseñanzas”.

Los profesores Cosme J. Gómez Carrasco (Universidad de Murcia) y Raúl Carstocea (Universidad de Leicester) aportan en su artículo la noticia novedosa de la implicación que la UE está haciendo a la hora de unificar criterios en disciplinas científicas, en este caso con la creación del Observatorio sobre la enseñanza de la Historia en Europa. Tras una primera parte en la que reflexionan sobre los conceptos de Historia e Identidad europea a lo largo de las distintas leyes educativas españolas, los autores se centran en desgranar los objetivos del Consejo de Europa sobre la enseñanza de la historia europea, a través de la creación del citado Observatorio y de su primer informe, que versará sobre el contenido, la metodología y las prácticas de la enseñanza histórica sobre pandemias, desastres naturales a lo largo del proceso histórico.

*La enseñanza histórica –concluyen los autores- debe basarse en los valores democráticos de igualdad, diversidad y solidaridad que los europeos hemos aceptado como “nuestros”. Y esto supone aceptar historias alternativas y superar los relatos nacionales y los mitos fundacionales como ejes vertebradores del relato histórico.*

El informe finaliza con el trabajo de los europarlamentarios españoles Marcos Ros y Domènec Ruiz, quienes en “La acción europea en educación: construyendo futuro y ciudadanía” realizan un repaso a los principales hitos normativos que generan identidad común (ERASMUS+, proceso de Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior). Así, se decantan por superar los falsos debates sobre si la educación para la ciudadanía debe ser una asignatura independiente o integrada e invitan a eliminar déficits crónicos como el acompañamiento, formación y reconocimiento del profesorado. Finalizan apoyando “(...) la creación de sinergias con programas ya existentes como ERASMUS+ o el Programa Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo para comenzar a difundir acciones y concienciar sobre el Espacio Europeo de Educación en los sistemas educativos”.

Deseamos que sirva esta introducción para explicar la necesidad del presente informe. Como explica Daniel Gamper<sup>7</sup>.

*...Visto sin las anteojeras de las narraciones con las que construimos la propia identidad, el así llamado proyecto europeo es el esfuerzo de los países europeos por sobrevivir a un mundo cada vez más hipervinculado buscando en el intercambio pacífico con el vecino una contrapartida a la pérdida de autosuficiencia”.*

---

<sup>7</sup> “Europa: entre la realidad negativa y la aspiración moral” , en “¿Dónde vas, Europa?” op.cit

Si sirve el informe para este fin, habremos cumplido con el objetivo inicial. Nuestro más sincero agradecimiento al conjunto de autores y autoras que han participado desinteresadamente en este proyecto. Hemos adquirido una deuda enorme con ellas y ellos.

## Bibliografía

- Espaliú Berdú (2019). “Identidad europea: Raíces y alcance”. Deusto, Cuadernos europeos de Deusto, nº2
- Fontana, J. (1996). “Europa ante el espejo”. Barcelona, Crítica
- Gómez-Chacón, I. (2022) “Identidad europea. Identidad, grupo y sociedad”, Bilbao. Universidad Deusto.
- Seguró, M. e Innerarity, D. coord.(2017) “¿Dónde vas, Europa?” Barcelona, Herder
- Silvestre Cabrera, M, coord. (2020) “Valores en la era de la incertidumbre: Individualismos y solidaridades” Madrid, Catarata.



## Prólogo

*Federico Mayor Zaragoza*

“Libres, son quienes crean, no copian.  
Quienes piensan, no obedecen.  
Enseñar es enseñar a dudar”.

*Eduardo Galeano*

A finales del siglo XIX don Francisco Giner de los Ríos definió magistralmente la Educación: “Dirigir la propia vida”, actuar en virtud de las reflexiones personales y nunca al dictado de nadie. La UNESCO, en su artículo 1º, resume con gran precisión el sentido del proceso educativo: contribuir a formar personas “libres y responsables”. Educación para, como establece la Carta de la Tierra, ser ciudadanos del mundo y com-partir, com-padecer com-prometerse, con-vivir... y des-vivirse por los demás.

Educación es ser independiente (que no “indiferente”, que añadiría Ángel Gabilondo, que sabe muy bien de qué se trata y de lo que supone, en los distintos grados, impulsar el proceso educativo).

Con una ciudadanía consciente y activa podrían alcanzarse los apremiantes objetivos sociales por evolución, con firmeza y lucidez, sin revolución. Esta es la gran misión, ya posible ahora. Durante siglos y siglos de historia ensangrentada con un poder absoluto masculino, en el que unos cuantos hombres decidían a su antojo sobre el resto de los hombres y de todas las mujeres, cuya aparición en los escenarios públicos era siempre fugaz, era impensable. Eran seres humanos confinados intelectuales y territorialmente en unos pocos kilómetros cuadrados en los que nacían, vivían y morían. Invisibles, anónimos, atemorizados. Eran vasallos, súbditos temerosos que debían ofrecer su propia vida a los designios del poder.

Educación basada en unos valores que configuran el comportamiento cotidiano. Educación para la participación, para la mediación, para la comprensión. En una escuelita de Vietnam se leía: “Antes de aprender a leer, aprende a respetar”. Respetar no es someterse, es comprender al otro. Y a la recíproca. Formación humana, porque en el antropoceno y en la nueva era en la que ya pueden progresivamente expresarse sin cortapisas todos los seres humanos, es imperativo actuar al ritmo que permita prever y prevenir acontecimientos que pueden ser irreversibles.

Está claro que, ahora sí, debemos hacer realidad lo de “Nosotros, los pueblos”, como se escribió lúcida pero prematuramente en la primera frase de la Carta de las Naciones Unidas.

En 1945, los “pueblos” carecían de voz y, como acabamos de indicar, la inmensa mayoría sólo conocía lo que sucedía en su entorno inmediato. Desde hace unas tres décadas, ya pueden expresarse libremente de forma progresiva, en buena medida gracias a la tecnología digital, y se ha eliminado, en alto grado, la discriminación por razón de género, sensibilidad sexual, ideología, creencia, etnia... La Carta contiene la solución a los problemas de hoy: los pueblos, a través de una democracia; las generaciones venideras, con una particular atención a la habitabilidad de la Tierra; y la convivencia pacífica, la resolución sin confrontación de los conflictos.

“Nosotros, los pueblos”, significa todos los pueblos, todas las identidades culturales, todas las etnias... Es un momento histórico en que la ciudadanía consciente debe aplicar de forma apremiante la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, y debe eliminar cualquier forma de supremacismo, de fanatismo, de racismo, dogmatismo... La Unión Europea debe ser referente mundial de solidaridad, de creatividad, de capacidad de cambio de rumbo –“...y de nave”, añadió José Luis Sampedro-... Es inadmisibles –deber de memoria de la Europa de los años 30 del siglo pasado, que condujeron a la segunda guerra mundial- que algunas decisiones deban ser adoptadas por unanimidad cuando la unanimidad es la antítesis de la democracia. Una Europa que conozca en profundidad la excelente Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, adoptada en el año 2000. La influencia de Europa a escala mundial no puede ser cuantitativa sino cualitativa. Es pues necesaria una ciudadanía europea que actúe de tal modo que se convierta en referente a escala planetaria. Este es el gran desafío.

La gran transición de la fuerza a la palabra necesita una educación que, para liberar y hacernos responsables, tenga como componentes esenciales la filosofía y el fomento de la creatividad (enseñanzas artísticas, literarias, etc.).

Todos distintos, todos unidos, debemos mostrar ahora que ha llegado el siglo de la gente. Que ha terminado la larga historia de los súbditos para iniciar la historia de los ciudadanos libres, para transitar desde la cultura de la fuerza y la imposición a la cultura de la conciliación, del diálogo y de la paz. No es sólo una posibilidad, es una exigencia ética, un compromiso insoslayable con nuestros descendientes.

La educación para la paz es un campo específico, pero forma parte del desafío educativo propio de una “aldea global” asimétrica, cuyas disparidades en lugar de reducirse se están ampliando. Millones de niños y jóvenes no acceden a los niveles mínimos de aprendizaje en muchos países del mundo. A la vez, la educación sufre un serio desgaste en los países prósperos, debido a diversas causas, entre otras, la trivialización de los principios éticos, la transferencia de responsabilidades familiares a las escuelas, la cultura de la imagen y la exaltación de la violencia en múltiples formas. Asimismo, hay un predominio de la educación técnica sobre la formación humanística. Es un proceso de participación en el cual debe

desarrollarse la capacidad crítica, esencial para los nuevos ciudadanos del mundo. Se deben enseñar y aprender soluciones a los conflictos, a la guerra, a la violencia, al terrorismo, a la explotación de género, a combatir el daño ambiental y oponerse a todo lo que sea contrario a la vida y a la dignidad humana. Hay que aprender a comportarse para favorecer la transición de una cultura de guerra y de fuerza a una cultura de paz.

La educación para la paz es mucho más que un curso, es más que una materia de valores. Debe ser el contenido “transversal” de la educación. Pero este contenido no vendrá por sí solo ni tendrá un impacto real de cambio si no es a través de la voluntad política, decidida y expresa, de los gobiernos, de los parlamentos y de los consejos municipales. Escuela y voluntad política son dos grandes pilares, pero no pueden actuar solos. En el mismo sentido deben actuar la familia, los medios de comunicación y la sociedad en general.

El aumento de los conflictos inter étnicos y interculturales, el racismo y la xenofobia; la ampliación de la brecha que existe entre ricos y pobres; la exclusión y marginalidad de más del 60% de la humanidad; la destrucción del medio ambiente; la progresiva violación de los derechos humanos; el genocidio silencioso del hambre; el nihilismo de una parte considerable de la juventud de las sociedades más acomodadas, la drogadicción, el alcoholismo, la anorexia y otras formas de evasión autodestructiva,... plantean a las nuevas generaciones el desafío de equiparse con valores y destrezas que les permitan actuar con una nueva visión en favor de la vida, de su propia vida, y de la dignidad de todos los seres humanos. Es por ello que la educación debe dar un gran giro, pero no un giro técnico sino humano. Las nuevas generaciones deben reinventar la paz en el actual contexto, lleno de artificios, de instrumentos y tecnologías, pero vacío de dirección y objetivos éticos. Por todo ello, la educación para la paz debe incluir la educación para la democracia, la justicia, el desarme, los derechos humanos, la tolerancia, el respeto a la diversidad cultural, la preservación del ambiente, la prevención de los conflictos, la reconciliación, la no violencia y la cultura de paz.

Únicamente cuando las riendas del destino común se hallen en las manos de la gente, de los pueblos, es cuando se podrá producir la inflexión histórica desde una cultura de guerra, de dominio e imposición a una cultura de diálogo, conciliación, alianza y paz.

Seres educados, “seres humanos libres y responsables” para un nuevo comienzo, del que Europa debe ser líder preclaro.



## Introducción

***Alejandro Tiana Ferrer***

La historia reciente de la Unión Europea (UE) es la de una preocupación cada vez mayor por asentar unos valores y una identidad comunes que sustenten el proyecto de una Europa fuerte y unida. Teniendo en cuenta que vivimos en una de las regiones mundiales con mayor diversidad de culturas, lenguas y orígenes, cualquier avance en esta dirección supone un reto tan necesario como complejo de afrontar. Un reto que, en todos los casos, es inseparable del despliegue de un espacio educativo europeo en que converjan los esfuerzos realizados por todos, nuestro país entre ellos, por enraizar el proyecto europeo en las diversas realidades culturales y políticas que lo componen y enriquecen.

Desde la creación, hace más de cincuenta años, del primer Comité de Educación permanente, la UE ha ido dando pasos cada vez más firmes y de mayor alcance hacia el diseño de estrategias con las que articular un espacio común en un terreno tan resbaladizo y empapado de idiosincrasias nacionales como es el de la educación. Dichas estrategias se han diseñado siempre desde el más escrupuloso respeto por los principios de voluntariedad, subsidiaridad y proporcionalidad establecidos por la propia UE.

Durante los años ochenta este proyecto de un marco educativo europeo avanzó de manera decisiva. La aprobación del Informe del Comité para la Europa de los Ciudadanos, conocido como Informe Adonnino (Consejo Europeo de Milán, 1985), reconoció de manera expresa la importancia de la educación en la construcción de la nueva Europa. En esa década se pusieron en marcha programas sectoriales relacionados con la formación profesional, las nuevas tecnologías y el aprendizaje de lenguas. A pesar de que la educación continuó sin mencionarse explícitamente en el Acta Única Europea de 1986, al año siguiente arrancó una de las acciones educativas más emblemáticas de la Unión Europea: el programa ERASMUS. Pocos programas educativos han hecho más que este por la construcción de la Unión y el fomento de un sentimiento común de pertenencia a la misma.

Pero fue en 1992, con la firma del Tratado de la Unión Europea en la ciudad de Maastricht, cuando se produjo el verdadero salto cualitativo hacia la Europa que conocemos hoy y se manifestó el compromiso con estrategias sólidas y estables para la adopción de una política educativa común. La caída del muro de Berlín llevó a una reflexión profunda sobre el devenir de Europa y los valores sobre los que se fundamentaba y, aparejada a ello, la primera referencia explícita a la educación en el texto de los tratados. La nueva unión, embarcada en la tarea de iniciar “una nueva etapa en el proceso creador de una Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa”, como se expresa en el primer artículo del Tratado, reconoció como una piedra angular de ese compromiso la de trabajar de manera coordinada

en la creación y puesta en marcha de políticas educativas eficaces para el desarrollo de esa nueva Europa más unida y orientada por los valores de la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho y el respeto por los derechos humanos.

Con el cambio de milenio, los jefes de Estado y de Gobierno de los quince estados que formaban entonces la Unión Europea volvieron a plantearse el futuro de la Unión y decidieron revisar sus políticas sociales y educativas. Dos de sus principales finalidades eran la de hacer frente a la competitividad en un mercado globalizado y la de afrontar la imperiosa necesidad de digitalización en todos los ámbitos. En una coyuntura de crecimiento económico, el Consejo Europeo de Lisboa, en el mismo año 2000, propuso dedicar una década a convertir a Europa en “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”. Y, de nuevo, se añadió una dimensión educativa a dicha estrategia, apostando por la mejora y focalización del esfuerzo formativo en orden al desarrollo de las competencias profesionales y cívicas de los europeos. Todo esto se tradujo en el esfuerzo por alcanzar objetivos educativos de equidad y eficacia en los respectivos sistemas nacionales, esfuerzo que, a la larga, ha favorecido un desarrollo convergente entre los países de la Unión. Dos años después, bajo la Presidencia española de 2002, el Consejo Europeo reunido en Barcelona aprobó el Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, en el que se establecieron las metas estratégicas de la siguiente década y se fijó el que pasó a denominarse “método abierto de coordinación” como instrumento fundamental para la consecución de dichas metas. La identificación y definición común de objetivos e indicadores por el Consejo, la definición conjunta de los instrumentos de medida, y la evaluación comparativa de los esfuerzos y resultados de los países de la UE, proporcionaron un nuevo contexto de cooperación en educación, al que siguió el denominado “Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el ámbito de la Educación y la Formación 2020”, conocido como ET 2020, aprobado en 2009, y que es el antecedente directo de nuestro actual marco estratégico.

Un poco más adelante, y con la irrupción de la crisis económica y financiera en la que se vio inmersa Europa a partir de 2008, la Unión decidió dar nuevos pasos en la integración mediante la aprobación en 2010 de la Estrategia Europa 2020. Con ella se pretendía que Europa volviera a encontrar su rumbo hacia un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Y de ahí que entre los cinco objetivos cuantificables para lograrlo se fijara uno doble en educación: reducir la tasa de abandono escolar temprano por debajo del 10 % y aumentar hasta el 40 % el porcentaje de los titulados universitarios entre los 30 y 34 años. Desde entonces la educación se ha incorporado como una de las materias de seguimiento al proceso del Semestre Europeo, integrada en el ciclo anual de coordinación de las políticas europeas para la consecución de los objetivos de la Estrategia Europa 2020.

Más aún, en el año 2017 se inició una nueva etapa de refuerzo en la cooperación europea en materia de educación. No fue casualidad. Tras la crisis financiera de la última década y la

crisis migratoria de los últimos años, asistíamos ya con preocupación al surgimiento de fuerzas populistas, nacionalismos excluyentes y movimientos euroescépticos. Algo a lo que se sumó el referéndum sobre la salida del Reino Unido de la UE. Todo ello originó un profundo debate sobre el futuro de la Unión Europea en el que, como en anteriores crisis, se volvió a colocar a la educación en primera línea de la agenda política. Así, la aprobación del Pilar Europeo de Derechos Sociales en la Cumbre Social de Gotemburgo de noviembre de 2017 supuso un cambio sustancial en la manera de afrontar la política en materia de educación a escala europea. De hecho, el primero de sus veinte principios clave era el del derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad. Además, el Consejo Europeo decidió trabajar con una nueva metodología en la que serían los jefes de Estado y de Gobierno los que definiesen las prioridades de actuación, la denominada “Agenda de los Líderes”, siendo la materia de la primera de sus reuniones, precisamente, la educación y la cultura. De este modo, tras dieciséis años (Barcelona 2002), un Consejo Europeo volvía, en diciembre de 2017, a dar nuevos pasos en materia de educación, culminando un proceso que se había iniciado con la publicación del “Libro Blanco sobre el futuro de la Unión Europea” a principios de ese mismo año, que había continuado con la Declaración de Roma, en la que se celebraba el 60º Aniversario del Tratado de Roma, y que finalizaba con la Comunicación de la Comisión Europea, aportación a la Cumbre Social de Gotemburgo, titulada “Reforzar la identidad europea a través de la educación y la cultura”.

El Pilar Europeo de Derechos Sociales pretendía consagrar a Europa como el conjunto de sociedades más igualitarias del mundo, con los más altos estándares en cuanto a acceso a la educación, condiciones laborales y protección social. La Cumbre Social de Oporto, organizada por la Presidencia portuguesa del Consejo y que se celebró el 7 y el 8 de mayo de 2021, dio la oportunidad de reafirmar este compromiso. Fue también una ocasión para movilizar fuerzas con el fin de renovar al más alto nivel político el compromiso con el Pilar social. Así, mediante el Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales, la Comisión y los Estados miembros establecieron iniciativas concretas para lograr implementarlo. Concretamente, el Plan de Acción destacó tres ambiciosos objetivos principales que el conjunto de los países de la UE tendría que alcanzar en 2030. Dos se referían a más empleo y menos pobreza y exclusión social, mientras que el tercero se consagraba específicamente a la educación y la formación, proponiendo que al menos el 60 % de los adultos participara en actividades de formación cada año de aquí a 2030. Todo esto implicaría no solo fomentar aún más la educación de las personas adultas, sino el planteamiento de otros logros igualmente relacionados con los objetivos de cariz más social: la reducción del abandono escolar temprano, el desarrollo de competencias como la digital, una mayor participación en la educación secundaria superior y terciaria, y el aumento de la escolarización de los niños y niñas menores de 6 años.

Por otra parte, los líderes europeos que participaron en la Cumbre Social de Gotemburgo respaldaron también por primera vez la idea de crear un Espacio Europeo de Educación. A este respecto, la Comisión propuso crear un área basada en la confianza, el reconocimiento mutuo, la cooperación y la movilidad, con vistas a construir una Europa en la que aprender, estudiar e investigar no se viera obstaculizado por las fronteras. El modo de llevar a la práctica esta nueva visión de Europa se desgranó en una serie de iniciativas clave dirigidas a intensificar la movilidad y los intercambios de estudiantes y docentes, promover la constitución de veinte “Universidades Europeas” para 2024, fomentar el aprendizaje de lenguas, poner en marcha la Tarjeta Europea del Estudiante, y promover la cooperación sobre el reconocimiento mutuo de títulos de educación superior y de bachillerato.

Sin embargo, y pese a todos estos avances, fruto de décadas de estrecha cooperación, hoy se tiene más claro que nunca que todavía hay que seguir trabajando por el logro de esas metas. Por ese motivo, el 30 de septiembre de 2020 se publicó la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución efectiva de un espacio europeo de educación para 2025. Esta Comunicación plantea una serie de medidas y pasos concretos para mejorar significativamente los resultados y la calidad de los sistemas educativos de la UE, para reforzar la cooperación de los Estados miembros en el campo educativo y formativo, y para hacer realidad el Espacio Europeo de Educación en 2025 de manera tangible para los ciudadanos. Un Espacio Europeo de Educación que comprendería seis aspectos o ejes básicos: calidad, inclusión e igualdad de género, transiciones ecológica y digital, profesorado, educación superior, y el logro de una Europa más fuerte a nivel mundial. A este respecto, se ha previsto que las medidas que hayan de implementarse impliquen el desarrollo de las capacidades básicas y digitales, la promoción de la inclusión y la sensibilidad a las cuestiones de género, la comprensión del cambio climático y la sostenibilidad, el fomento de la ecologización de las infraestructuras educativas, el apoyo a la profesión docente, el desarrollo de las universidades europeas, y la mejora de la conectividad entre las instituciones de educación y formación.

Con estos mismos propósitos, en el mes de febrero de 2021, los ministros de Educación de la UE aprobaron la Resolución del Consejo relativa al marco estratégico de cooperación europea en educación y formación 2021-2030, principal instrumento a nivel europeo para la cooperación de los Estados miembros, la Comisión Europea y, en su caso, terceros países y partes interesadas, con el fin de apoyar el desarrollo de los sistemas de educación en los Estados miembros y fomentar su dimensión europea. Este nuevo marco estratégico, sucesor del anterior marco 2010-2020, fija las prioridades estratégicas, los objetivos cuantitativos a alcanzar en 2030 en materia educativa, así como los medios e instrumentos para alcanzarlos. El objetivo político general del nuevo marco es, como hemos dicho, la consecución en 2025 (y su posterior desarrollo) del Espacio Europeo de Educación. Por otro lado, la finalización esta primavera, bajo la Presidencia francesa del Consejo de la UE, de todo el proceso

vinculado a la Conferencia sobre el Futuro de Europa, brinda una oportunidad única para que la ciudadanía europea debata sobre los retos y las prioridades de Europa, entre ellos los educativos. La Comisión Europea, el Consejo y el Parlamento Europeo se han comprometido a escuchar a la ciudadanía y a dar seguimiento, en sus respectivos ámbitos de competencia, a las recomendaciones formuladas. Según los debates de las plataformas ciudadanas que se han realizado hasta la fecha, la educación y la formación podrían ser parte fundamental de las conclusiones y orientaciones sobre el futuro de Europa que se aprueben en dicha Conferencia, prevista en mayo de 2022. A este respecto, los jóvenes participantes en los distintos paneles y en la plataforma digital multilingüe proponen acciones que se pueden agrupar en las siguientes categorías: fomentar los valores y una identidad europea común; construir sociedades más inclusivas y que protejan derechos y libertades; construir una educación preparada para el futuro con estándares equiparables en toda Europa; eliminar las barreras que aún limitan la movilidad dentro de la Unión; acabar con el desempleo juvenil; proteger y destacar el patrimonio artístico y cultural europeo; etc. Es de esperar, por tanto, que todo el proceso dé lugar a futuras acciones e iniciativas que busquen hacer más efectiva la ciudadanía europea y reforzar la identidad, el sentimiento de pertenencia y los valores europeos, desde distintos sectores, pero muy especialmente desde el ámbito educativo.

En este sentido y en el contexto educativo de nuestro país, la LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con objeto de ajustarla a los fines y desafíos estipulados por la UE y otros organismos internacionales, ha supuesto un avance sustancial en la consecución de dichos fines y, en especial, del referido a la creación y desarrollo de un Espacio Europeo de Educación. Dicha ley, aprobada por el Parlamento español a finales de 2020, ha supuesto, entre otras cosas, la consolidación de un elemento referencial básico en el proceso de construcción de dicho Espacio, como es el referido a las competencias clave para el aprendizaje permanente, definidas por el Parlamento y el Consejo en 2006, y actualizadas en 2018, y que se constituye, en el seno de dicha ley, como un elemento vertebrador del currículo de todas y cada una de las áreas y materias que lo componen; áreas y materias que habrán, así, de configurar sus programaciones y sus actividades formativas en orden al desarrollo específico de dichas competencias.

Además, y como se desarrolla por extenso en alguno de los artículos que figuran en este volumen, tanto la ley orgánica misma como su posterior desarrollo legislativo han adoptado como principios y elementos constitutivos de los contenidos educativos aquellos que, además de responder a las demandas sociales de la ciudadanía europea en su conjunto, podemos relacionar más claramente con la consecución o el fortalecimiento de la identidad europea. Entre estos principios y elementos se encuentran los referidos a la educación cívica y ética en los valores que compartimos, a la educación para la equidad y la solidaridad, a la inclusión y la interculturalidad, al compromiso con la sostenibilidad y la ciudadanía global, al

reconocimiento del patrimonio cultural y las instituciones europeas, y al plurilingüismo entre otros. Todo ello con el objetivo de proporcionar a los y a las más jóvenes un conocimiento de la realidad europea que, lejos de toda retórica al efecto, profundice críticamente en la comprensión del proyecto de la UE y sienta las condiciones idóneas para una participación efectiva en él desde el compromiso integral con los valores que lo fundan.

A este respecto, los trabajos que aquí se presentan no son solo muestra de este esfuerzo colectivo por cimentar educativamente el proyecto común en torno a una identidad, unos valores y una cultura compartida, sino también cauce para ahondar en un trabajo que está dando ya sus frutos, tal como podemos constatar en los estudios sobre la apreciación de la UE por parte de los y las jóvenes, y que, por las razones expuestas, no se puede ni se debe detener aquí. Este propósito es, a bien seguro, el que guía a los y a las responsables de esta publicación, y a los que quiero agradecer aquí todo su empeño y compromiso con esta ingente e importantísima tarea.

## 1. Lo hecho hasta ahora

### 1.1 Dimensión europea de la educación: la construcción de la identidad y la ciudadanía europea. Análisis de una realidad

*Carmen Fernández Rubio, José Ramiro Martís Flórez y Marta García-Sampedro Fernández-Canteli*

#### Introducción

El concepto de ciudadanía, se ha convertido en uno de los términos clave de la sociedad actual, quizás porque éste se encuentra en continua evolución, debido a las transformaciones económicas, políticos, sociales y tecnológicas que acontecen hoy en nuestras sociedades como: los retos que impone la globalización, los problemas socioeconómicos, la violencia extremista, la aparición de sociedades cada vez más multiculturales, la crisis del estado del bienestar, la inmigración, el cuestionamiento del Estado-Nación, el reconocimiento de un Estado multicultural y la falta de confianza en los procesos democráticos, son sólo algunos de las amenazas que hoy tiene planteada la sociedad europea que comparte unos principios de paz, justicia, democracia, libertad, igualdad, tolerancia y no discriminación y el respeto por los derechos humanos, todo ello propicia el cuestionamiento del concepto de ciudadanía.

Por otra parte, vivimos en un entorno fuertemente caracterizado por la digitalización, la robótica, inteligencia artificial, internet de las cosas o la realidad virtual, todo ello, hace que se necesite generar entre sus miembros un tipo de “identidad” en la que se puedan reconocer y se sientan pertenecientes a este tipo de sociedad, ya que en la realidad hay claramente un déficit de adhesión, por parte de los ciudadanos al conjunto de la comunidad, y sin esta adhesión, resultará imposible responder conjuntamente a los retos que se nos plantean, y que cada vez más, la educación y la formación para la ciudadanía en el ámbito educativo, juegan un papel clave para desarrollar valores fundamentales como la inclusión, la igualdad, la solidaridad, la libertad, la tolerancia y el respeto a los Derechos Humanos.

Es importante destacar, que cada momento histórico ha hecho una relectura del concepto de ciudadanía. Hoy, la ciudadanía se sigue enfrentando a este doble desafío (Borja, J. 2001, 39-40): por una parte, existen factores que ponen en cuestionamiento los contenidos de la ciudadanía adquirida y por otra, nuevos fenómenos plantean la necesidad de ampliar los contenidos y renovar el concepto de ciudadanía.

En este complejo contexto, se debe afrontar el desarrollo de un concepto de ciudadanía que afronte los retos de la inclusión frente la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de los derechos frente a los privilegios, de la tolerancia, la no discriminación...etc. Una noción que supere la distinción que, con demasiada frecuencia, escuchamos entre “ciudadanos de primera” y “ciudadanos de segunda”. Este es el gran desafío que tiene planteada, hoy, la educación en la que cabe preguntarse cuáles son los contenidos, actitudes y valores que deben de trabajarse en los distintos espacios educativos para *aprender a ser ciudadanos*, en una sociedad cada vez más abierta, compleja y plural.

## 1. Aproximación al concepto de identidad y ciudadanía

La ciudadanía es un concepto, inicialmente, forjado en la ciudad y que ha ido variando con el tiempo y con las diferentes culturas. Sus raíces las debemos de situar en la antigüedad clásica (Grecia y Roma), aunque el concepto actual se ha ido forjando entre los siglos XVIII al XX, más concretamente, con la aparición del Estado Moderno, cuyo punto de inflexión ha sido la Declaración de los Derechos del Hombre en la Revolución Francesa, cuyo lema resulta significativo “libertad, igualdad y fraternidad y según la cual todos hombres nacen libres e iguales.

Tradicionalmente las mujeres y los niños no tenían ningún tipo de ciudadanía, hay que esperar al siglo XX con la Declaración de los Derechos Humanos (1948), cuando se comienza a reconocer la igualdad de las personas ante la ley sin distinción, por razones de etnia, género o religión. Queremos hacer mención a esta Declaración, en cuanto al reconocimiento y protección de los derechos de las mujeres en el ámbito político y que la Constitución Española de 1978 supuso la afirmación de la igualdad entre hombres y mujeres en España.

La construcción de la identidad y la ciudadanía, ha sido un proceso vinculado a la consolidación del Estado-nación y, por tanto, a la idea de nacionalidad, y esta relación ha sido tan fuerte que, muchas veces ha originado, la confusión entre ciudadanía y nacionalidad y ha generado un concepto de ciudadanía, como el conjunto de derechos y deberes de los miembros reconocidos formalmente por el Estado (Gómez, 2004; Ortuño, Miralles y Molina, 2012).

La ciudadanía, desde una concepción clásica, se podría definir como el status jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere unos derechos y libertades como individuo (civiles, políticos, sociales) y unas responsabilidades y deberes (cumplir las obligaciones jurídicas, etc.) respecto de una colectividad política. Además, la ciudadanía, supone la pertenencia de los ciudadanos a un territorio y a una sociedad en la que vive en condiciones de igualdad y equidad que le permitan participar en la vida colectiva de un Estado y también una identidad por la que una persona se sabe y se siente perteneciente a esa sociedad.

Este tipo de definición basado en el status jurídico que tiene una persona o conjunto de personas que forman parte de una nación, y que al mismo tiempo tiene unos derechos y unas obligaciones, constituye un concepto más bien débil que impide poder explicar el fenómeno de la globalización y las interrelaciones extraterritoriales. (Romero, Torres, Aguaded, 2017).

En el siglo XX, la ciudadanía ha adquirido un nuevo contenido, el social. Ser ciudadano significa tener derecho a la sanidad, la educación, a prestaciones sociales, protección laboral, a la libertad de expresión, acceso a la justicia, al sufragio universal, garantizando en todo momento la igualdad y la equidad de todas las personas.

Nuevos conceptos como la globalización, la interculturalidad y la postmodernidad que caracterizan las sociedades actuales, llevan consigo el surgimiento de identidades múltiples o complejas (Maffesoli, 2000, González, 2011), aunque las identidades vinculadas a un solo Estado-nación o una sola cultura sigan existiendo, cada vez más tienden a desaparecer, hoy se quiere reconocer cada vez más la diversidad cultural y por ello, una diversidad de identidades, en el que se reconozca a los individuos el derecho a demandar su propia identidad (Miralles, Prats, Tatjer, 2012, Deusdad, 2012).

En la actualidad, este concepto de ciudadanía se construye sobre el de identidad, y no parece suficiente para integrar las nuevas demandas democráticas en los Estados postmodernos, ya que el

concepto de ciudadano es una realidad muy dinámica que se abre a nuevas posibilidades en una sociedad cambiante, compleja, interconectada y multicultural, que se ha ido ampliando como consecuencia del desarrollo social y civil del Estado democrático, en el que se plantea la necesidad de *“ser y sentirse ciudadanos”*.

Hoy, la ciudadanía se sigue enfrentando como ya señalaba (Borja, J., 2001, 39-40) a un doble desafío: a) hay factores, como la crisis de los Estados de bienestar, la pérdida progresiva de los atributos ciudadanos y , la existencia de una parte de la población que no goza del status de ciudadano (los extranjeros) que plantea la necesidad de ampliar los contenidos de la ciudadanía; b) existen factores, como: la necesidad de regular derechos universales, que garanticen la protección del medio ambiente y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, la redefinición femenina del concepto de ciudadanía en cuanto que, existen factores de desigualdad jurídica, social, política entre géneros y, la extensión de la ciudadanía a los no nacionales, hacen necesario renovar el concepto de ciudadanía en la que se promueva el respeto a la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad y los Derechos Humanos.

Esta nueva redefinición de *“ciudadanía”* que se plantea (Borja, J. 2001,170) se debe de realizar desde una triple perspectiva: a) desde los sujetos ciudadanos, b) desde los derechos que dan los atributos de la ciudadanía y c) las instituciones que hacen posible el ejercicio de esos derechos.

Son numerosos los autores que reconocen las dificultades existentes para configurar una definición actual de ciudadanía, dados los procesos de cambio y la ambigüedad que presenta. La ciudadanía es tanto un proceso, como un proyecto que está en continua construcción en el seno de las democracias multiculturales o cosmopolitas. No obstante, en estas sociedades complejas y diversas en las que vivimos, han ido surgiendo en la actualidad, nuevas dimensiones o matices que van reconfigurando la ciudadanía del siglo XXI, en los que se enfatiza alguno de sus elementos, según recoge (Bartolomé, P., 2002,83): ciudadanía cosmopolita (trascender los marcos nacionales y transnacionales), ciudadanía global (diversidad, equidad, interdependencia), ciudadanía responsable (compromiso y responsabilidad social), ciudadanía activa (práctica de la ciudadanía), ciudadanía crítica (construir una sociedad más justa), ciudadanía social responsable (democrática y social, intercultural, ambiental, paritaria), ciudadanía multicultural (compartir identidades, tolerancia...etc.), así como la ciudadanía paritaria, en el que se enfatiza la lucha por la igualdad de géneros intentado lograr así una igualdad real de oportunidades. Somos conscientes de que, aunque se ponga el énfasis en unos aspectos u otros, la formación de los ciudadanos europeos se debe de encaminar hacia todas las dimensiones de la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, nos encontramos con el concepto de ciudadanía, con dos componentes básicos que van a constituir la clave para entender dicho concepto (Bartolomé, M., 2002,87)1) un componente ligado a la dimensión política y de justicia que consiste en el reconocimiento de unos derechos políticos, civiles y sociales y de unas responsabilidades (sería la ciudadanía como status legal, lo que implica ser miembro de pleno derecho de la comunidad) y 2) un componente de naturaleza psicológica asociada a la identidad de ciudadano, (sería la ciudadanía como práctica o como proceso), en la que los ciudadanos comparten valores y normas de comportamiento que permite la convivencia entre ellos, les dota de una identidad colectiva específica, tratando de desarrollar la conciencia de pertenencia a una colectividad, a través de la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Es por ello que la ciudadanía y la participación social deben de ir unidas y a partir de ellas se sientan las bases de los Derechos Humanos, de las instituciones que los defienden y la promoción de la justicia en el mundo.

En los tiempos actuales, tal y como señala (Escarbajal y Martínez de Miguel, 2012, 448) la ciudadanía surge para responder a cuatro necesidades fundamentales: fomentar la cohesión social, asegurar la unidad política, crear una identidad colectiva democrática (identidad cívica) y generar derechos y libertades y, para ello, se requiere una ciudadanía informada, global, democrática y participativa y la escuela es el principal escenario en la que se forman los ciudadanos, por tanto, el ciudadano del futuro será en buena medida el resultado de las experiencias que viva en la escuela, y es en la escuela, el lugar en el que se puede fomentar la creación de la identidad cívica, la competencia social y ciudadana, el entendimiento de los factores locales y globales producidos por la globalización, la inclusión y la igualdad de las personas, etc.

La ciudadanía es, además, un proceso y una práctica, en la que los ciudadanos comparten valores y normas de comportamiento que posibilitan la convivencia, y que, además les permita la construcción de una identidad europea, que se debe de complementar con las distintas identidades cívicas que una persona puede tener. Esta identidad se construye en sociedad y desde la diversidad cultural, lingüística, étnica, religiosa, etc. que caracteriza al conjunto de ciudadanos europeos, teniendo presente siempre, que es la herencia cultural común la que nos permite establecer lazos sociales entre las distintas comunidades, que nos conduzca a un modelo de sociedad común basado en los Derechos Humanos, en la igualdad, solidaridad, justicia social, etc.

Son numerosas las investigaciones que ponen de manifiesto la complejidad de incorporar la identidad europea al concepto de ciudadanía (Bartolomé, 2001), confirma el bajo desarrollo del sentimiento de pertenencia europea y el sentimiento nacionalista.

La formación de la ciudadanía es necesaria, y “se adquiere la plena ciudadanía cuando se tiene el derecho, no sólo de acceder al legado cultural de una comunidad, sino fundamentalmente cuando se está en condiciones de incidir y modelar la cultura del contexto en el que se habita” (Escarbajal y Martínez de Miguel, 2012, 449). De la globalización ha surgido un nuevo concepto de ciudadanía, e incluso de identidad, relacionado con la residencia y no con el nacimiento (Pagès, 2003) y basado en la inclusión (Arnaiz y Escarbajal, 2012).

## **2. La ciudadanía europea y la dimensión europea de la educación**

Europa es una realidad histórica de fronteras cambiantes y en continuo proceso de reconstrucción, formada por personas que presentan una gran diversidad lingüística y cultural (multiculturalidad) y una gran multietnicidad derivada de la creciente inmigración, enfrentándose en la actualidad a grandes desafíos como: la globalización (política, social y económica), la crisis de los estados de bienestar, los problemas socioeconómicos, aumento del desempleo, la violencia extremista, la falta de confianza en los procesos democráticos, pero con la ilusión de crear juntos un proyecto de Unión Europea en la que se compartan unos valores de paz, justicia, democracia, respeto por los Derechos Humanos, libertad, igualdad, tolerancia y el bienestar de las personas.

Esta situación ha generado un sentimiento de pérdida de la identidad en las personas, tanto de forma individual como colectiva, con el surgimiento de nacionalismos excluyentes, de partidos políticos que defienden un patriotismo nacionalista y xenófobo, junto con la sensación de pérdida de derechos fundamentales como el trabajo, la vivienda, un incremento de la percepción de la desigualdad, de la violencia y de racismo en la sociedad y en las instituciones.

La definición de ciudadanía europea según (Rodríguez y Sabariego, 2003) excluye a dos grupos de personas que podrían considerarse a sí mismos ciudadanos europeos; el primer grupo: lo forman los residentes en cualquier Estado miembro de la UE que no tienen estatus de ciudadano, son aquellas personas procedentes de la migración, bien porque vienen de zonas en conflicto dentro y fuera de Europa o de las zonas más pobres del mundo, siendo muchos de ellos refugiados. El segundo grupo: lo forman los ciudadanos de países europeos que no son miembros de la Unión Europea y no tienen por ello el estatus de ciudadano europeo, a pesar de que muchos de estos Estados forman parte del Consejo de Europa y firmaron la Convención Europea de Derechos Humanos, con la que se comprometían con la Democracia y los Derechos Humanos.

Esta nueva realidad europea, ha puesto en cuestionamiento el concepto tradicional de ciudadanía y, a lo largo del siglo XXI, ha ido surgiendo la necesidad de formar un nuevo concepto el de *ciudadanía europea*, con el objetivo de lograr una sociedad europea mucho más democrática, más justa, más equilibrada, más activa y participativa en lo social y político, y más responsable y solidaria, en la que se fomente la inclusión, la igualdad y la equidad y en la que enfatice el sentimiento de pertenencia a la nueva realidad, la Unión Europea. Para construir este tipo de ciudadanía, es necesario partir de la conformidad de una identidad compartida, “*la Identidad Europea*”, que significa desarrollar unos modelos de identificación colectiva que sean válidos para todas las personas y que permitan compaginar sus múltiples identidades con una identidad supranacional, cuyo significado implica sentirse miembro de una comunidad culturalmente diversa.

## **2.1. La ciudadanía europea a través de los Tratados, Recomendaciones e Informes**

Parece conveniente hacer un breve recorrido de la ciudadanía europea a través de los distintos tratados. En el Tratado constitutivo de la CEE de Roma en 1957, sólo se concedía el Derecho a la libre circulación de las personas. Posteriormente en el informe Tindemans, (1975)<sup>8</sup> se incluye una propuesta de crear una comunidad de ciudadanos, además, del propio mercado común europeo de carácter económico. En el Acta de 20 de septiembre de 1976, de las primeras elecciones al Parlamento Europeo, aparece un elemento clave de la ciudadanía, como es, la participación democrática.

La institucionalización de la ciudadanía europea, nació con el Tratado de Maastricht (1992), en su art. 8 “será ciudadano de la Unión toda persona que ostente la nacionalidad de un país miembro” y, que permite a todos los ciudadanos circular libremente y residir en todos los Estados miembro de la UE, y serán además, titulares de derechos y deberes. Se trata una ciudadanía complementaria, la ciudadanía de la Unión Europea, que se une a la nacional del país de nacimiento. Este Tratado, ha sido de vital importancia para el conjunto de la UE y sobre todo, queremos destacar el art. 126 en el que se hace referencia a fomentar una educación para la ciudadanía desde la cooperación entre los países miembro, complementando sus acciones desde: los contenidos de enseñanza, la organización del sistema educativo y la diversidad cultural y lingüística. En este Tratado se insiste en la necesidad

---

<sup>8</sup> Informe sobre la Unión Europea de Leo Tindemans presentado a sus colegas del Consejo de Europa el 29 de diciembre de 1975, y posteriormente presentado a la prensa el 7 de enero de 1976. Revista de Instituciones Europeas, 1976, vol.3, nº 2, p. 335

de formar al ciudadano europeo para el próximo milenio, desde una ciudadanía activa, un aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de la Europa del conocimiento. A partir de este Tratado, la educación pasó a tener un papel clave en la adquisición del sentimiento de ciudadanía europea, y supuso la puesta en marcha de varios programas europeos: Sócrates, Leonardo da Vinci, Youth, etc. con el objetivo de promover la movilidad y el intercambio de jóvenes europeos. También está la red Eurodesk, que es una base de datos con información específica sobre más de 150 programas de financiación europeos con el propósito de intercambio entre los jóvenes.

Posteriormente, en el Tratado de Amsterdam (1997), se incorporan los derechos relacionados con la vida social, política y jurídica de los europeos pertenecientes a la Unión Europea. En el Tratado de Niza (2000), se analiza la realidad de otras situaciones emergentes, tales como: la representación de los europeos, pertenecientes a otros países comunitarios, y los europeos extracomunitarios.

Es importante destacar la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión (2001), con ella se pretende situar a la persona en el centro de su actuación, conscientes de los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, basados en los principios de la democracia y el Estado de Derecho ya que, al crear la ciudadanía de la Unión, se genera un espacio de libertad, seguridad y justicia. Con esta carta se ha pretendido reforzar la protección de los derechos fundamentales de acuerdo con la evolución de la sociedad, el progreso social y los avances científicos y tecnológicos.

En este contexto, la educación para la ciudadanía cobra su sentido y se hace cada vez más necesaria como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida y que nos va a permitir hacer frente a la realidad de cada momento y que siguiendo a (Calvo de Mora, 2006, Domingo, 2004, Morillas 2006, Santisteban, 2004), coinciden en que la sociedad está en continuos cambios y que sus ciudadanos delegan en las instituciones, como los espacios necesarios para vivir la democracia y los valores de inclusión y equidad respetando las diferencias.

Por otra parte, el Tratado de Lisboa (2009) *implica tener una voz más potente para la ciudadanía, así el Parlamento Europeo por ser la única institución de la UE elegida directamente por la ciudadanía, tiene las competencias y la responsabilidad de exigir que las instituciones de la UE rindan cuentas. El Parlamento es el guardián de la Carta de los Derechos Fundamentales, integrada en el Tratado de Lisboa, así como del derecho de iniciativa ciudadana, que permite que los ciudadanos y ciudadanas soliciten nuevas propuestas políticas si un millón de personas han firmado una petición en tal sentido.*

### 2.1.1 Recomendaciones del Consejo de Europa

La Educación para la Ciudadanía Europea requiere realizar una mirada a las diversas *Recomendaciones del Consejo de Europa*, que es una organización internacional creada en 1949, y que tiene como objetivo principal la defensa, la protección y promoción de los Derechos Humanos, la Democracia y el Estado de Derecho. En la cumbre celebrada en Estrasburgo, en el año 1997, se implementó un proyecto para Europa dirigido a promover entre los ciudadanos el desarrollo de la Educación para la ciudadanía europea y los Derechos Humanos, y la toma de conciencia de sus derechos y responsabilidades en una sociedad democrática. Desde este momento el Consejo de Europa inicia un largo camino en la promoción de la educación para ciudadanía democrática en el ámbito educativo.

El Consejo de Europa, preocupado por la creciente apatía política y civil, la falta de confianza en las instituciones democráticas con el aumento de los casos de corrupción, racismo, xenofobia, nacionalismo violento, intolerancia por las minorías, discriminación y exclusión social, son considerados elementos que representan una amenaza a la seguridad, estabilidad y crecimiento de las sociedades democráticas, por ello, nos encontramos con la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa<sup>9</sup>, sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos, constituyendo así un objetivo prioritario de la política educativa europea, la de favorecer un espacio democrático y jurídico común.

En la Educación para la Ciudadanía Democrática, se trata de una ciudadanía basada en los principios y valores en materia de derechos humanos, respeto de la dignidad humana, pluralismo, diversidad cultural y primacía de la ley, y uno de sus objetivos fundamentales de la ECD es la promoción de una cultura democrática, respetuosa de los derechos humanos,

**Este proyecto de Educación para la Ciudadanía Democrática se realizó en varias fases:**

#### **Primera fase desde (1997-2000)**

Fue más bien un proyecto exploratorio para analizar las definiciones de ciudadanía democrática, identificar las habilidades y capacidades para practicar dicha ciudadanía y también tener en cuenta como se enseñaban dichas habilidades. El 7 de mayo de 1999 coincidiendo con el 50 aniversario del Consejo de Europa se proclama la Declaración y Programa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, desde la defensa de los derechos y responsabilidades del ciudadano y se sientan las bases para que todos los Estados miembro continúen promoviendo la ciudadanía democrática basada en los Derechos Humanos y en la que la educación es considerada como aprendizaje a lo largo de la vida, (en los ámbitos formal, informal y no formal) que permita, a los ciudadanos participar en la vida pública, en el marco de los Derechos Humanos en una sociedad multicultural, que promueve el tratamiento a la diversidad con el fin de permitir la cohesión social, el entendimiento mutuo y la solidaridad y se hace un llamamiento a los Estados miembro para que promuevan una ciudadanía democrática basada en los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, haciendo de la Educación para la Ciudadanía Democrática un componente esencial de todas las prácticas y políticas educativas, culturales y juveniles (Consejo de Europa, 1999).

#### **La segunda fase de este proyecto va de 2001 a 2005**

En ella podemos destacar la difusión de los resultados y conclusiones de los proyectos desarrollados entre 1997 y 2000 y la transformación de esos resultados en políticas públicas concretas.

Tenemos que destacar la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, en la que es considerada como un factor para la cohesión social, el mutuo entendimiento, el diálogo intercultural e interreligioso y la solidaridad, a la vez que contribuye a

---

<sup>9</sup> Recomendación Rec(2002)12 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la educación para la ciudadanía democrática adoptada por el Comité de Ministros del 16 de octubre de 2002, y la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa adoptada en el marco de la Recomendación CM/REC (2010) sobre la Educación para la Ciudadanía y la Educación para los Derechos Humanos.

fomentar el principio de igualdad entre hombres y mujeres, el establecimiento armonioso y pacífico entre los pueblos, así como la defensa y el desarrollo de la sociedad democrática y de la cultura. Entre el conjunto de sugerencias, se recomienda a los gobiernos de los Estados miembro que hagan de la Educación para la Ciudadanía Democrática un objetivo prioritario de sus políticas educativas y de sus reformas incorporando dicha educación en sus sistemas educativos. Educar para la ciudadanía es una necesidad actual en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, y cobra sentido en el marco de las políticas educativas europeas. En este sentido se señala las capacidades que se pretende lograr con esta enseñanza, los métodos más eficaces relacionados con la convivencia que combatan el nacionalismo, el racismo, la intolerancia, que rechacen la violencia y el pensamiento extremista, poniendo a disposición de los Estados, un conjunto de instrumentos para facilitar la puesta en práctica de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Para alcanzar dichos objetivos se establecieron tres áreas de trabajo: políticas desarrolladas en materia de ciudadanía, creación de redes de trabajo, comunicación y conciencia sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática.

En el año 2004, en el Marco del Programa Educación y Formación 2010, el Consejo de Europa y el Parlamento Europeo, adoptan el 18 de diciembre de 2006, por primera vez, la Recomendación de establecer un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En esta Recomendación, se identifican y se definen las ocho competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal, inclusión social, ciudadanía activa y empleabilidad, en nuestra sociedad basada en el conocimiento. Se indica además que los sistemas de educación y formación inicial de los Estados miembros deberían promover el desarrollo de dichas competencias entre todos los jóvenes, y la educación y la formación deberían ofrecer a todos los adultos verdaderas posibilidades de aprender y mantener esas aptitudes y competencias.

El año 2005, supone un hito importante con la *Declaración del Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación*, que surge a partir de las Recomendaciones del Consejo de Europa (2002) y (2004) en las que se incidía en el desarrollo de políticas educativas en cada uno de los Estados miembro, relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Democrática desde un planteamiento transversal y pluridisciplinar, aplicando métodos relacionados con el intercambio de prácticas y conocimientos entre los Estados miembro, formando asociaciones con instituciones europeas e internacionales, redes europeas de profesionales, investigadores, foros, recursos educativos, etc. que desarrollen este tipo de ciudadanía. Entre los instrumentos ofrecidos por el Consejo de Europa para ese año 2005, podemos citar la creación de una Web del Año Europeo de la ciudadanía a través de la educación como un espacio común, de debate, de iniciativas, en la que se incorporaban además documentos, materiales y actividades que se fueron elaborando durante todo el año, en el que tanto los Estados miembro como las organizaciones no gubernamentales, aportaron ejemplos de buenas prácticas en materia de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. También debemos de citar el Manual Compass<sup>10</sup> sobre la Educación de los Derechos Humanos con jóvenes, que ha sido elaborado en el marco del Programa de Educación de la Juventud y el Deporte del Consejo de Europa, en el que se fomenta la igualdad en la dignidad humana y a la vez que se desarrolla la ciudadanía democrática para todos los jóvenes y la promoción de una cultura de los Derechos Humanos Universales. (Consejo de Europa, 2004).

---

<sup>10</sup> *Compass* es un manual que fue publicado por primera vez en 2002 en el marco del Programa de Juventud de educación en los Derechos Humanos de la Dirección de Juventud y Deporte del Consejo de Europa. Existe una edición totalmente revisada y actualizada <https://www.coe.int/es/web/compass>.

### **Tercera fase (2006-2009)**

En esta fase se continúa reforzando y aplicando las políticas relacionadas con la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, haciendo una incidencia sobre la cohesión social y el respeto a los Derechos Humanos, prestando atención a la gestión democrática en los centros educativos, así como a aprender los valores sociales y cívicos fundamentales, tales como la ciudadanía, la igualdad, la tolerancia y el respeto, aspectos importantes en un momento en que todos los Estados miembros tienen que abordar una creciente diversidad social y cultural.

La invitación a la Educación para la Ciudadanía también la encontramos en la Recomendación del Consejo de Europa, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, que persigue como objetivo determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Aparecen además definidas las 8 competencias clave, entre las que se incluyen las competencias sociales y cívicas, las personales, las interpersonales y las interculturales que garanticen el bienestar y la convivencia de los ciudadanos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática. La competencia cívica debe basarse en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como, su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Consejo de Europa (2006)<sup>11</sup>.

### **Desde 2010 en adelante**

En la versión consolidada del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (2010)<sup>12</sup> tiene una segunda parte (art. 18 al 25) en la que se habla de la no discriminación y la ciudadanía de la Unión, y de lo que se trata es de conceder a los nacionales de los países miembro la posibilidad de ser y sentirse ciudadanos de la Unión, participando activamente en el proceso de integración comunitario y que puedan circular libremente como sujetos de derecho.

Otro hecho importante, ha sido la aprobación de la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en 2010, con ello se creó un marco educativo común para Europa en lo que se refiere a la enseñanza de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y para que cada uno de los Estados miembro lo incorporen a sus sistemas educativos, en la que se promueve la educación cívica, la convivencia y la participación activa de los ciudadanos en todos los ámbitos de la sociedad.

El año 2013, a propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo sobre la propuesta de la Comisión Europea, ha sido designado oficialmente *Año Europeo de los Ciudadanos*, coincidiendo con el vigésimo aniversario del establecimiento de la ciudadanía de la UE, con la entrada en vigor del Tratado de Maastricht en 1993. El *Año Europeo de los Ciudadanos* se centró en lo que ya se había

---

<sup>11</sup> Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea de 30 de diciembre de 2006.

<sup>12</sup> Versión consolidada del Tratado del Funcionamiento de la Unión Europea. Diario Oficial de la UE 30.03.2010.

conseguido hasta ahora y en responder a sus expectativas para el futuro. En los distintos actos que se celebraron durante el Año, se puso de manifiesto cómo se pueden beneficiar directamente los ciudadanos de la UE, de sus derechos como tales, y qué políticas y programas existen. Además, el Año Europeo de los Ciudadanos, ha propiciado un debate a escala de la UE sobre cómo debería ser la Unión Europea en el futuro y sobre qué reformas son necesarias para mejorar sus vidas cotidianas.

En el año 2016, en Bruselas, se celebró la Conferencia Permanente del Consejo de Europa de Ministros de Educación bajo el lema “*asegurando la democracia a través de la Educación*” refiriéndose con ello a un conjunto de retos a los que se enfrenta Europa (terrorismo, extremismo violento, refugiados, inmigrantes, populismos, etc.) y que ponen en peligro los valores democráticos. En esta conferencia se definió la Educación para la Ciudadanía Democrática como uno de los fines de la Educación, y una gran herramienta para dotar a las personas de la capacidad para actuar en la sociedad en defensa de los Derechos Humanos, la Democracia y el Estado de Derecho.

También en 2016, el *Grupo de Trabajo Educación y Formación 2020* sobre la promoción ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación a través de la educación, ofrece un foro para intercambiar información en relación con los temas políticos clave destacados en la Declaración de París, como la ciudadanía, los valores fundamentales y la no discriminación en los diferentes sectores de la educación y la formación.

En 2016 se publicó *las competencias para una cultura democrática: convivir en pie de igualdad en sociedades culturalmente diversas*, en la que se describen un modelo de competencias que deben de adquirir los estudiantes para vivir y participar efectivamente en una cultura de democracia y convivir de manera pacífica con los demás en sociedades democráticas culturalmente diversas.

En el año 2017, el Consejo de Europa en el marco de la Conferencia sobre el futuro de la Ciudadanía y la Educación para los Derechos Humanos, celebrada en Estrasburgo se aprobó una declaración denominada “*aprender a vivir en conjunto: un compromiso compartido para la democracia*” en la que se proponen una serie de acciones para que se incluya la Educación para la Ciudadanía en todas las políticas y prácticas en todos y cada uno de los Estados miembro y en todos sus ámbitos: formal, no formal e informal.

En el año 2018, nos encontramos con la Recomendación del Consejo de Europa, de 22 de mayo, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente<sup>13</sup>, que sientan las bases para lograr unas sociedades más equitativas y democráticas y constituyen el pilar europeo de los Derechos Sociales. Para ello utilizan como marco de referencia la Recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente de 2006 a la que incorporan los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas en especial el objetivo 4.7. Estas competencias clave que se han identificado van dirigidas al desarrollo personal y de la salud, la ciudadanía activa y responsable, la inclusión social y la empleabilidad desde una perspectiva del aprendizaje permanente. En la definición de las competencias clave, aparece formulada específicamente la competencia ciudadana, que consiste en el desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes que permitan a los jóvenes participar en la vida social y cívica.

---

<sup>13</sup> Recomendación del Consejo de Europa de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, Diario Oficial de la Unión Europea de 4 de junio de 2018, C189.

Es importante también desatacar, las Recomendaciones de Consejo de 22 de mayo de 2018<sup>14</sup>, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, en la que se señala un enfoque de aprendizaje permanente, para reforzar la cohesión social y un sentimiento inclusivo de pertenencia común a nivel local, regional, nacional y de la Unión. Se van a seguir aplicando los compromisos del Tratado de París, promocionar una educación para la ciudadanía que fomente actitudes tolerantes y democráticas, así como desarrollar competencias interculturales, cívicas y sociales, aumentar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, fomentar la participación activa en las escuelas, profesores, padres, estudiantes y toda la comunidad. En la promoción de los valores comunes, debemos de destacar la impartición de una educación inclusiva para todos, la promoción de una dimensión europea de la enseñanza, apoyo al personal docente y a la enseñanza y entre las medidas de ejecución, hacer un uso eficaz de los instrumentos de financiación de la UE como ERASMUS+, los Fondos Estructurales y de Inversión Europeos, Europa Creativa, Europa de los Ciudadanos, el programa: Derechos, igualdad y ciudadanía y el programa Horizonte 2020.

El Programa de la Comisión Europea, *la Europa de los ciudadanos 2014-2020*, ha sido destinado a impulsar la participación activa de los ciudadanos en la vida democrática de la Unión, mediante la financiación de planes y actividades que promuevan el conocimiento de la historia, los valores compartidos de Europa y la diversidad de la UE, a través de un diálogo constante con las organizaciones de la sociedad civil y las autoridades locales y al mismo tiempo animan a los ciudadanos a participar y comprometerse con la democracia en toda la UE.

## Informes

La red Eurydice fue creada en 1980 por la Comisión Europea, desde entonces sirve para el intercambio de información descriptiva sobre la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos y las políticas nacionales en materia de educación. Esta red se complementa con La red española REDIE. Destacamos los sucesivos informes de Eurydice, sobre la Educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo de 2005, 2012 y 2017 cuyos informes nos ofrecen un análisis comparado de las políticas nacionales aplicadas en el ámbito de la Educación para la Ciudadanía en toda Europa, insistiendo cada vez más que los sistemas educativos y de formación de cada uno de los Estados miembro promuevan esta área de aprendizaje.

## 2.2. La ciudadanía en los Organismos internacionales: ONU Y UNESCO

Como documentos clásicos de la Ciudadanía partimos en primer lugar de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de la Revolución Francesa de 1879, continuamos con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948), junto con el Convenio Europeo de

---

<sup>14</sup> Diario oficial de la Unión Europea de 7 de junio de 2018, 195, pp. 5.

los Derechos Humanos (2010)<sup>15</sup> y la Convención sobre los Derechos del Niño (1990)<sup>16</sup> como pilares en los que se sustenta la ciudadanía.

La educación es el fundamento básico para la construcción de unas sociedades más equitativas, saludables y prósperas. En este sentido queremos destacar la Conferencia Mundial de Derechos Humanos, celebrada en 1993, en la que se acordó que la educación, la formación y la información pública sobre Derechos Humanos eran fundamentales para promover y para lograr unas relaciones estables y armoniosas entre las comunidades, así como para favorecer el entendimiento mutuo, la tolerancia y la paz. En 1994, la Asamblea General de la ONU proclamó la “Década de Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos” (1995 a 2004) y el 10 de diciembre de 2004, se proclamó mediante resolución 59/113, el Programa Mundial para la educación en Derechos Humanos, con el objetivo de promover la aplicación de programas de educación en Derechos humanos en todos los ámbitos. Para ello, este programa considera una serie de etapas en la Educación en Derechos Humanos: La primera etapa (2005-2009) se centra en los sistemas de enseñanza de primaria y secundaria. La segunda etapa (2010-2014) se enfoca en la Educación en Derechos Humanos para la enseñanza superior y los programas de capacitación para maestros y educadores, funcionarios públicos, fuerzas del orden y personal militar. La tercera etapa (2015-2019) se dedica al refuerzo de la aplicación de las dos primeras etapas y a la promoción de la formación en Derechos Humanos de los profesionales de los medios de comunicación y los periodistas; y la cuarta etapa (2020-2024), los jóvenes se convierten en el grupo central haciendo especial hincapié en la educación y la formación en materia de igualdad, derechos humanos y no discriminación, y en la inclusión y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas, y alinear esta fase con la Agenda 2030, para el Desarrollo Sostenible y, concretamente, con la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para desarrollar estos desafíos el programa mundial para la Educación en Derechos Humanos ofrece gran cantidad de publicaciones y de recursos destinados a apoyar actividades de enseñanza de los Derechos Humanos, incluyendo material de orientación sobre el Programa Mundial para la Educación en los Derechos Humanos y metodologías instrumentos de referencia y que está recogido en su web<sup>17</sup>.

La protección y la promoción de los Derechos humanos en el ámbito europeo queda recogido en el año 2000, en el que el Parlamento Europeo, la Comisión Europea y el Consejo proclamaron la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos<sup>18</sup>. En dicho documento se establecen los derechos y libertades fundamentales reconocidos por la Unión Europea. Posteriormente con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa en año 2009, se reconoce que

---

<sup>15</sup> El convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y las libertades individuales, se formuló en Roma en 1950 y ha sido enmendado por diversos protocolos en 1966, 67, 1970,71,1990, 94, 98, 2010 y la última modificación ha sido en 2021. España lo firmó el 24 de noviembre de 1977 Consultado en [https://www.echr.coe.int/documents/convention\\_spa.pdf](https://www.echr.coe.int/documents/convention_spa.pdf)

<sup>16</sup> Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. Se utiliza en todo el mundo para promover y proteger los derechos de la infancia. Ha supuesto avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales; así como un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia.

<sup>17</sup> Publicaciones y Recursos sobre educación en Derechos Humanos para jóvenes. Consultado en la web <https://www.ohchr.org/SP/PublicationsResources/Pages/TrainingEducation.aspx>

<sup>18</sup> Adoptada en el marco de la Recomendación CM/Rec(2010)7 del Comité de Ministros.

la UE debe adherirse al Convenio Europeo de los Derechos Humanos y se establece la obligación de respetar los derechos fundamentales de la Unión Europea y fomentar y consolidar los Derechos Humanos en la acción exterior de la Unión Europea. Existe, por otra parte, un órgano especializado que se ocupa de todas las cuestiones directamente relacionadas con los derechos fundamentales: el Grupo “Derechos Fundamentales, Derechos de los Ciudadanos y Libre Circulación de Personas”<sup>19</sup>.

Queremos destacar aquí el plan de acción de la UE para los Derechos Humanos y la Democracia (2020-2024), en que se reitera el firme compromiso de la UE de seguir impulsando los valores universales para todos. De todos es conocido, que la actual pandemia que estamos sufriendo como consecuencia del COVID-19 ha tenido unas consecuencias económicas importantes, generando un efecto negativo sobre los Derechos Humanos, la Democracia y el Estado de Derecho, agravando las desigualdades existentes y aumentando cada vez más la presión sobre las personas vulnerables y en riesgo de exclusión. Este plan de acción establece cinco prioridades: 1º proteger y empoderar a las personas, 2º construir sociedades resilientes, inclusivas y democráticas, 3º promover un sistema mundial de Derechos Humanos y Democracia, 4º aprovechar las oportunidades y afrontar los desafíos que nos presentan las nuevas tecnologías, y 5º alcanzar las metas marcadas trabajando juntos. Estas prioridades que se ofrecen en este plan de acción, es necesario para su consecución contar con la educación y la formación en Derechos Humanos y Democracia en las escuelas y centros educativos desde la educación formal, al mismo tiempo, que es necesario trabajar también en los ámbitos informales y los no formales, para como bien dice el plan de acción, trabajar todos juntos para su consecución.

Desde hace 75 años, la UNESCO viene trabajando para construir un mundo más justo, inclusivo, sostenible y saludable a través de la Educación. Sin embargo, somos conscientes que todos los aprendizajes realizados hasta la actualidad, no resultan suficientes para los desafíos a los que nos enfrentamos en la actualidad los ciudadanos.

Queremos señalar aquí el papel que juega la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en la promoción de la Educación para la ciudadanía mundial, como respuesta a un mundo cada vez más interconectado, en el que la paz y el desarrollo sostenible siguen estando amenazadas por las violaciones de los Derechos Humanos, las desigualdades y la pobreza.

La educación para la ciudadanía global, constituye uno de los ámbitos estratégicos del Programa de Educación de la UNESCO, en los ámbitos de la paz y los Derechos Humanos. Tiene como objetivos: desarrollar los valores, las actitudes y los comportamientos como la creatividad, la innovación y el compromiso a favor de la paz, los Derechos Humanos y el Desarrollo Sostenible que constituyen la base de una ciudadanía mundial.

Desde UNESCO<sup>20</sup> a partir del 2015, sus acciones se centran en promover el “aprender a vivir juntos” como un pilar fundamental del sistema educativo, abarcando tres áreas temáticas: la Educación para la Ciudadanía Mundial, Educación para el desarrollo sostenible y la educación para la salud.

La Educación para la Ciudadanía Mundial<sup>21</sup> trata de analizar cómo la educación puede desarrollar los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que los estudiantes necesitan para garantizar

---

<sup>19</sup> El grupo de Derechos Fundamentales, Derechos de los Ciudadanos y la Libre Circulación de las personas, el Consejo en materia de Derechos Fundamentales indica la aplicación de la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE y la adhesión del a UE al Convenio Europeo de los Derechos Humanos.

<sup>20</sup> UNESCO (2015). Estrategia UNESCO 2014-2021. Pág. 52.

<sup>21</sup> UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Preparar para los retos del siglo XXI.

sociedades más justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas. La Iniciativa Mundial “La educación ante todo” supone un reconocimiento a la educación como una manera de “fomentar la ciudadanía mundial”, constituyendo una de sus áreas prioritarias. La Educación para la Ciudadanía Mundial, adopta un enfoque multifacético, empleando conceptos y metodologías ya aplicadas en otras áreas, incluyendo la Educación en Derechos Humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la comprensión internacional.

Esta Educación para la Ciudadanía Mundial, presenta una dimensión, la de la *educación para el Desarrollo Sostenible*, que es reconocida como un elemento clave de la educación de calidad, en la que se reconocen 17 de objetivos para el desarrollo y la consecución de las metas para el año 2030. La educación para todos forma parte de la Agenda del Desarrollo Sostenible. Ya en 2002, se adoptó en la Conferencia de Johannesburgo el objetivo de lograr una educación primaria universal para 2015, eliminar la disparidad de género en primaria y secundaria para 2005, y en todos los niveles de educación para el 2015, y también se abordó la necesidad de integrar el desarrollo sostenible en la educación formal en todos los niveles, y también en los ámbitos informal y no formal.

La educación para el Desarrollo Sostenible está ligada a los debates internacionales sobre el desarrollo sostenible, aspecto que ya ha sido señalado en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el medio ambiente y el Desarrollo, en 1992 y 2012, en Río de Janeiro. En 2005, la UNESCO, lanzó la década de las Naciones Unidas de la Educación para el desarrollo sostenible, en la que se reafirmó el papel clave de la educación en la formación de valores que apoyen el desarrollo sostenible, y, en la consolidación de sociedades más sostenibles. En el informe de seguimiento de la Década de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (2005-2014), se lanzó el programa de Acción Mundial (GAP) sobre la EDS, cuyo objetivo era ampliar acciones en todos los niveles y áreas de la educación y el aprendizaje, para acelerar el progreso hacia el desarrollo sostenible.

La Agenda 2030<sup>22</sup>, para el Desarrollo Sostenible impulsa nuevas oportunidades y también nuevos retos para toda la ciudadanía, y específicamente, el objetivo 4: trata de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover aprendizajes a lo largo de la vida para todos, sin embargo, en esta realidad se reconocen varios impedimentos, para esta educación universal que se pretende resolver a través de metas, así podemos destacar por primera vez a nivel global, la meta 4.7 que consiste en la adquisición de los conocimientos y competencias para la ciudadanía mundial y el Desarrollo Sostenible y reconoce la importancia de que el alumnado de todas las edades, cuente con los conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas necesarias, relacionadas con el respeto y cuidado del medio ambiente, el cambio climático, la biodiversidad, la pobreza, el consumo sostenible, la diversidad cultural, la igualdad de género, el cuidado de la salud, promoviendo estilos de vida saludables y de ahorro energético.

La UNESCO<sup>23</sup> fortalecerá, además, el apoyo a los Estados Miembros en la entrega de una educación para la salud (incluyendo una educación integral y de calidad sobre la sexualidad y el VIH) que contribuya a estilos de vida saludables y a la igualdad de género a través de entornos de aprendizaje seguros y equitativos que promuevan el bienestar general, la educación de calidad y unos resultados de aprendizaje aceptables para todos.

---

<sup>22</sup> La Agenda 2030 plantea 17 objetivos y 169 metas para el Desarrollo Sostenible, que abarcan las esferas económica, social y ambiental. Es un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

<sup>23</sup> UNESCO (2015). Estrategia UNESCO 2014-2021. Pág. 59.

Otra dimensión es la de la ciudadanía global<sup>24</sup>, para ello, tenemos que hacer referencia a la visión de una ciudadanía cosmopolita, que fomente una educación para el entendimiento internacional, promoviendo entre los jóvenes la participación activa desde la escala local, hasta la global, buscando soluciones a los desafíos que tiene planteados hoy los ciudadanos, buscando siempre oportunidades para crear unas sociedades más justas, igualitarias, equitativas, tolerantes e inclusivas.

Estas dimensiones anteriormente señaladas, según Romero, Torres, Aguaded, (2017) se destaca una ciudadanía que sobrepasa cualquier límite territorial, político, jurídico e incluso material, ya que se trata de crear conductas de activismos en favor de la convivencia, la igualdad, la defensa del medio ambiente y la lucha por las reivindicaciones de los derechos civiles, económicos y políticos en los entornos: local, regional, nacional e internacional.

Queremos finalizar este apartado haciendo mención a los retos que actualmente tiene planteados Europa y que quedan recogidos en la Estrategia de la Comisión Europea (2019-2024): un pacto verde europeo, una Europa adaptada a la Era Digital, una economía al servicio de las personas y una Europa más fuerte en el mundo en la que se defenderá el multilateralismo y un orden mundial básico basado normas, la promoción de nuestro modo de vida europeo y un nuevo impulso a la Democracia Europea, se trata de dar más voz a los europeos y proteger nuestra democracia a injerencias externas como la desinformación y los mensajes de incitación al odio.

### **2.3. La ciudadanía en el sistema educativo español**

En este apartado vamos a realizar un breve resumen de cómo los diversos Tratados, Recomendaciones e informes tanto desde la Unión Europea como desde Organismos Internacionales (ONU, UNESCO, UNICEF) han incidido en el Sistema Educativo Español.

La referencia que vamos a tomar para este análisis, son las Leyes de Educación posteriores a la entrada efectiva de España en la Unión Europea en 1986. Vamos realizar una breve revisión de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) bajo el mandato de Felipe González en la que la formación para la ciudadanía queda definida de una manera transversal para toda la educación obligatoria. En el artículo 2.3 la ley indica que la acción educativa se fundamenta en una serie de criterios, el primero de los cuales es la formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional que le permitan adaptarse a la sociedad en la que vive. El Real Decreto 1344/1991, que concreta el currículum de Educación Primaria se introducen los llamados temas transversales del currículum: la educación moral y para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación para la salud, la educación vial, la educación ambiental y la educación del consumidor que suponen una educación en valores necesaria para vivir y convivir en una sociedad democrática.

Posteriormente se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de la Calidad de la Educación (LOCE) desarrollada bajo el Gobierno del PP (1996), en relación con la educación para la ciudadanía, no encontramos una defensa de una educación en valores sociales y cívicos en las etapas

---

<sup>24</sup> UNESCO (2016). Educación para la ciudadanía mundial. Prepara para los retos del siglo XXI. Pág. 10

de educación obligatoria, lo que supone un retroceso importante en el camino de la formación en valores de los jóvenes en España.

Con el gobierno Socialista de Rodríguez Zapatero, se implanta una nueva ley educativa la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE) respondiendo así a los compromisos adquiridos por la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa 18/962/CE/2006 sobre las competencias clave y el aprendizaje permanente, las implicaciones del Año Europeo de la Ciudadanía 2005 y también la adhesión al Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. España se comprometió a impulsar de forma progresiva una educación en Derechos Humanos en todo el sistema educativo español creando así una asignatura específica: Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, de carácter obligatorio y evaluable, que se impartiría en el 3º ciclo de la Educación Primaria y en uno de los tres primeros cursos de la educación secundaria, además de primero de bachillerato. Mediante esta asignatura planteada de forma específica, se puso en valor la educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos, y con ello una aproximación a lo que otros Estados europeos estaban haciendo al respecto, trabajando temas de ciudadanía global, interculturalidad, convivencia, derechos humanos y permitiendo a los alumnos un análisis crítico de la sociedad. Esta asignatura fue el centro de la polémica para algunos sectores de la sociedad, lo que provocó que no tuviese la importancia que verdaderamente tenía, formar a nuestros jóvenes en los principios democráticos de acuerdo con las demandas de la Sociedad.

En el año 2013, se aprueba la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) supone un retroceso, en cuanto a que la asignatura específica implantada por la LOE (2006), de carácter obligatoria y evaluable, pasa a ser una optativa denominada Valores Sociales y Cívicos y como alternativa a la formación religiosa.

En la actualidad estamos ante una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En su Preámbulo se recoge, en cuanto a la formación para la ciudadanía todos los aspectos planteados en la LOE (2006) y también los objetivos educativos formulados por la Unión Europea y UNESCO, fomentando el aprendizaje a lo largo de la vida, a través de una enseñanza que garantice a toda la ciudadanía, las capacidades de aprender a ser, aprender a saber, aprender hacer y aprender a convivir.

Se recogen además una serie de enfoques que son necesarios en la educación como el reconocimiento de los Derechos de la Infancia según la Convención de los Derechos del niño de Naciones Unidas, un enfoque de igualdad de género, prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo sexual; al mismo tiempo se requiere un enfoque transversal para garantizar los jóvenes el éxito, y también reconocer la importancia de atender al desarrollo sostenible de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. Así, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, ha de incardinarse en los planes y programas educativos de la totalidad de la enseñanza obligatoria, incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir y asumir un papel activo, tanto en el ámbito local como mundial y también a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la transición ecológica, sin descuidar la acción local, imprescindibles para abordar la emergencia climática, de modo que el alumnado conozca qué consecuencias tienen nuestras acciones diarias en el planeta y generar, por consiguiente, empatía hacia su entorno natural y social.

### 3. Experiencias educativas de ciudadanía en España

Vamos a realizar aquí un breve resumen de algunas de las experiencias de educación para la ciudadanía en España.

#### 3.1. Escuelas embajadoras

El programa Escuelas Embajadoras impulsado por el Parlamento Europeo (EPAS -European Parliament Ambassador School-), es una iniciativa que tiene por objetivo aumentar la conciencia de los estudiantes sobre la democracia parlamentaria europea, así como el papel que desempeña el Parlamento Europeo en el proceso decisorio europeo. Es durante el curso académico 2015/16 cuando un total de treinta y cinco centros educativos de naturaleza pública, privada y concertada de la Comunidad de Madrid participan en una prueba piloto denominada escuelas embajadoras, en la que se llevaron a cabo diversas actividades con el alumnado fomentando el conocimiento de la Unión Europea en general, y del Parlamento Europeo en Particular.

Atendiendo al éxito y la acogida del desarrollo de este programa en la Comunidad de Madrid, en el curso 2017/18 se ofrece la posibilidad de participación a todas las CCAA españolas, aunque la selección de centros educativos es limitada. El programa educativo Escuela Embajadora del Parlamento Europeo trata de acercar los datos más relevantes de la Unión Europea a la comunidad educativa, así como también ofrece la oportunidad de experimentar la ciudadanía europea, es decir, lo que significa en la vida cotidiana, así como las acciones que se pueden llevar a cabo para alcanzar la Europa que quieren los ciudadanos.

En la actualidad participan más de 1.500 EPAS, con la colaboración activa de 3.700 docentes (embajadores senior) y alrededor de 23.000 estudiantes (embajadores junior). El motivo de este crecimiento se debe a que la red ofrece a las escuelas la oportunidad de participar en una amplia gama de actividades organizadas por el Parlamento Europeo, entre las que se encuentran diversos materiales didácticos, juegos de rol para el aula, e incluso la generación de contenido en medios sociales, estando en contacto con diputados del Parlamento, así como otros embajadores y socios. Esta red genera a su vez un escenario en el que los centros educativos pueden intercambiar experiencias y buenas prácticas en colaboración con el Parlamento Europeo, sobre todo mediante la plataforma *together.eu*.

Al finalizar cada curso académico, se lleva a cabo una evaluación sobre las actividades realizadas por los diferentes centros educativos. Además, al completar con éxito el programa, las escuelas reciben la certificación de “Escuelas Embajadoras”, mientras que sus Embajadores Senior (profesorado) y Junior (alumnado) reciben las respectivas acreditaciones en ceremonias organizadas por las [Oficinas de Enlace locales del Parlamento Europeo](#). Es frecuente que este tipo de actos se desarrollen en presencia de miembros del Parlamento Europeo a nivel nacionales y/o local.

#### 3.2. Otras experiencias educativas

A continuación, se presentan algunas experiencias educativas sobre el fomento del concepto de ciudadanía, dirigidas a jóvenes en edad escolar, principalmente.

### **Premio Carlomagno**

El Premio Carlomagno de la Juventud, organizado por el Parlamento Europeo y la Fundación Premio Internacional Carlomagno en Aquisgrán, distingue cada año proyectos dirigidos a fomentar la conciencia europea y facilitar modelos de convivencia en Europa que sirvan de referencia a la juventud.

### **Iniciativa Figuras Inspiradoras (ROLE MODELS)**

Esta iniciativa de Gobierno de España, puesta en marcha desde el SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación) tiene como objetivo la promoción de los valores europeos entre los jóvenes españoles a través de intervenciones de personas con una experiencia vital inspiradora. Lo que en definitiva pretende es desarrollar acciones que promuevan la inclusión social, fomenten la ciudadanía activa y refuercen el compromiso con los valores europeos de respeto a la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad y los derechos humanos. Las diferentes acciones que se generan desde el SEPIE están dirigidas a jóvenes y adultos procedentes de entornos socio-económicos desfavorecidos o en riesgo de radicalización violenta, exclusión o pobreza, no escolarizados o en situación de abandono escolar temprano. Los centros educativos serán los encargados de solicitar estas intervenciones de figuras inspiradoras, principalmente para su alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional. <http://sepie.es/iniciativas/figuras-inspiradoras/index.html>

### **ERASMUS+LANGUAGES FOR VALUES**

Esta iniciativa, gestionada en España, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional, pretende reforzar la eficiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo el empleo de metodologías diferentes a las tradicionales del currículo para generar un aprendizaje más abierto y atractivo, utilizando recursos fuera del centro en la enseñanza de valores como la igualdad de género, la solidaridad y la sostenibilidad. Para dar soluciones globales a los problemas que actualmente se plantean en Europa, es necesario un esfuerzo a nivel internacional en el que alumnado de edad similar, pero de diferentes entornos lingüísticos y socioculturales de Europa sea capaz de colaborar y realizar actividades conjuntas. Trabajar juntos en un proyecto común hace que la idea de Europa no sea una abstracción y promueva una conciencia de interconexión existente entre los diversos países de la Unión Europea. El alumnado compartirá la vida y la forma de pensar de otros jóvenes europeos, así como sus problemas y prioridades. Durante los intercambios, el alumnado convivirá en familias, por lo que conocerá en una situación real las costumbres y tradiciones mediante el empleo de una lengua extranjera. Los participantes en este proyecto experimentarán lo que les diferencia, pero también lo mucho que tienen en común.

<http://www.educacionyfp.gob.es/francia/seccion-estrasburgo/actividades/proyectos.html>

### **Proyecto CONSTRUYENDO LA CIUDADANÍA EUROPEA A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA.**

El proyecto “Construyendo la ciudadanía europea a través de la educación mediática” ha sido desarrollado durante los cursos 2014 a 2016 por seis institutos de educación secundaria de diferentes países europeos, siendo coordinado por el IES Sáculis de Pedro Abad (Córdoba). Los estudiantes de los diferentes países han cooperado para realizar actividades de video-creación para exponer cuáles son las principales preocupaciones de los jóvenes respecto a las realidades que viven en sus contextos y, así, propiciar una reflexión sobre el papel de la juventud como parte de la

ciudadanía europea. El desarrollo del mismo ha permitido introducir en el currículo de secundaria temas clave de la Alfabetización Mediática e Informacional.

### **Proyecto EDUCARTE EN IDENTIDAD EUROPEA.**

Educarte es un proyecto de 24 meses de duración, integrado por 9 socios de 5 países. El proyecto explora cómo **promover la identidad europea y el diálogo intercultural** en 8 escuelas públicas europeas a través del Arte con el propósito de fortalecer la creatividad de los menores (en su gran mayoría de origen inmigrante y en riesgo de exclusión) y desarrollar la competencia digital y su empoderamiento. Las 8 escuelas se caracterizan por estar situadas en áreas con elevado % de población de origen inmigrante en Madrid, Turín, Terni, Évora, Budapest y Bruselas. El proyecto beneficia a 1.500 menores, adolescentes y jóvenes que carecen de una identidad cultural europea, más 300 familiares (80% de origen inmigrante y en riesgo exclusión). 700 profesionales educativos y artísticos formados en los espacios formativos nacionales y encuentros internacionales.

**EUROPE FOR CITIZENS PROGRAMME 2014-2020**, que se está desplegando en dos líneas:

- Una dirigida a consolidar el conocimiento sobre el pasado común de las naciones europeas, caracterizado la mayoría de las veces por la conflictividad entre países, las guerras y el final catastrófico de las dos grandes guerras mundiales y su devastador efecto.
- Otro, dirigido a explorar y estimular actitudes y valores europeos compartidos en todas las capas de las sociedades europeas, pero muy especialmente entre la juventud.

### **Proyecto JUVENTUD EN ACCIÓN**

El programa se gestiona a través de la Agencia Nacional Española del Programa Juventud en Acción, cuyos miembros son el Instituto de la Juventud de España, el Consejo de la Juventud de España y los organismos de juventud de las comunidades autónomas y ciudades con estatuto de autonomía. Juventud en Acción es el programa de educación no formal destinado a jóvenes que quieren llevar adelante un proyecto con dimensión europea. El programa subvenciona proyectos dentro de las siguientes acciones: Voluntariado, Intercambios, Iniciativas, Proyectos de democracia participativa, Formación y Encuentros.

El Portal de Educación Escolar (School Education Gateway) es uno de ellos. Se trata de un punto de información para profesores de educación de primaria y secundaria en el que se encuentra información relativa a la política educativa europea: noticias, artículos, iniciativas. Todo ello se encuentra en 23 lenguas.

### **EUROESCOLA**

Euroescuela es otra acción que se estructura en modo de concurso para profesores y alumnos de 3º y 4º de ESO, Bachillerato y los ciclos de Formación Profesional. El premio de la actividad consiste en facilitar un viaje al Parlamento Europeo y compartir esta experiencia junto a los ganadores de los distintos países de la Unión. El principal objetivo de este concurso on-line es el de acercar Europa a los más jóvenes haciéndoles partícipes del proceso de construcción europea.

## Programa **EUROPA CREATIVA**

Este proyecto apoya la circulación de proyectos culturales entre países, la movilidad de los artistas y la distribución de películas europeas. Toda una batería de actuaciones que muestra la oferta formativa en los centros educativos para impulsar, desde las nuevas generaciones, una Europa necesitada de europeísmo. La educación se convierte así en herramienta clave para este fin comunitario.

### Recursos educativos

Manual: Competencia Social y Ciudadana. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco, publicó un texto titulado Competencia social y Ciudadana, destinado al profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, en el que proponen una serie de actividades y textos informativos para mejorar esa competencia en dicho alumnado, y, además, se presentan unos materiales didácticos y unas pautas para evaluar dicha competencia.

300014c\_Competencia\_social\_ciudadana\_ESO\_c.pdf

### ¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión. Comunidad de Madrid

OBJETIVOS “1. Facilitar un conocimiento activo y abierto de Europa y la Unión Europea. 2. Ayudar a comprender la diversidad cultural y pluriétnica de Europa, fomentando actitudes de respeto y aprecio de esa diversidad. 3. Apoyar el desarrollo del sentimiento de pertenencia a Europa, desde la identidad personal y cultural de cada estudiante. 4. Favorecer una actitud crítica ante los estereotipos que utilizamos habitualmente, referentes a personas o grupos. 5. Afianzar el sentimiento de pertenencia a Europa desde el descubrimiento de los valores, la responsabilidad social, los derechos, los deberes y los símbolos que nos unen.”

BVCM001391.pdf - Comunidad de Madrid | <http://www.madrid.org> › bvirtual › BVCM001391

## 3.3. Papel de los jóvenes en Europa

La Juventud ha ocupado siempre un lugar relevante en la UE, son muchos los programas que se han venido desarrollando en la Unión Europea. Podemos señalar *Juventud con Europa*<sup>25</sup> Decisión del Consejo, de 16 de junio de 1988, por la que se establece un programa de acción para el fomento de intercambios de jóvenes en la Europa (1989-1999). Posteriormente se integra el servicio del voluntariado (1996-1999) y el *Programa Juventud (2000-2006)*<sup>26</sup> dirigido a jóvenes entre 15 y 25 años con la intención de proporcionar oportunidades para que los jóvenes adquieran conocimientos, competencias y aptitudes que puedan servirles para el futuro, fomentando la participación activa de los jóvenes en la construcción europea mediante su participación en intercambios transnacionales y

---

<sup>25</sup> Programa Juventud con Europa. Diario Oficial, número 158, de 25 de junio de 1988

<sup>26</sup> El Programa Juventud ha sido establecido mediante decisión 1031/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de octubre de 2000.

orientarles en la lucha a favor del respeto por los Derechos Humanos y contra el racismo, la xenofobia y la discriminación entre otros. La evaluación de los anteriores programas ha permitido adoptar un nuevo programa *Juventud en acción* (2007-2013) cuyos objetivos podemos citar: a) promover la ciudadanía activa de los y las jóvenes, en general, y su ciudadanía europea, en particular, b) potenciar la solidaridad y promover la tolerancia de los y las jóvenes, sobre todo a fin de reforzar la cohesión social de la Unión Europea, c) favorecer el entendimiento mutuo entre los y las jóvenes de diferentes países, d) contribuir a mejorar la calidad de los sistemas de apoyo a las actividades juveniles y a reforzar la capacidad de las organizaciones de la sociedad civil en el ámbito de la juventud, y e) favorecer la cooperación europea en el ámbito de la juventud. Este programa se integra en el contexto de las nuevas competencias del Tratado de Lisboa que hace un llamamiento a la UE y anima a los y las jóvenes a participar en la vida democrática de Europa. Tal fue el éxito de estos programas que en el año 2014 nos encontramos con el programa ERASMUS+ que permite la movilidad entre jóvenes europeos, dando lugar a sucesivos programas que se vienen desarrollando en el tiempo. En la actualidad el programa ERASMUS+ Juventud (2021-2027) tiene como prioridades: la inclusión y la diversidad, la transformación digital, el medio ambiente y la participación en la vida democrática. Son programas que se definen “enriqueciendo vidas, abriendo mentes”.

La Comisión Europea ha decidido que el año 2022 sea el **Año Europeo de la Juventud**. La justificación radica en que Europa necesita la visión, el compromiso y la participación de todos los jóvenes para construir un futuro mejor, que sea más ecológico, inclusivo y digital.

La presidenta de la Comisión Europea, Úrsula Von Der Leyen, ha declarado al respecto: *La pandemia ha privado a los jóvenes de muchas oportunidades: reunirse y hacer nuevos amigos o experimentar y explorar nuevas culturas. Aunque no podemos devolverles el tiempo perdido, hoy proponemos designar 2022 Año Europeo de la Juventud. Los jóvenes ocupan un lugar central en la elaboración de políticas y en nuestras prioridades políticas, tanto las climáticas, como las sociales y digitales. Nos comprometemos a escucharles, como hacemos en la Conferencia sobre el Futuro de Europa, y queremos trabajar juntos para configurar el futuro de la Unión Europea. Una Unión que será más fuerte al compartir las aspiraciones de nuestros jóvenes, una Unión basada en valores y audaz en la acción* <sup>27</sup>.

Con esta propuesta, Europa se esfuerza por ofrecer a los jóvenes más y mejores oportunidades para el futuro. Entre los objetivos que persigue podemos citar los siguientes: a) *honrar y apoyar a la generación* que más ha sacrificado durante la pandemia, dándoles nuevas esperanzas, fortaleza y confianza en el futuro, destacando cómo las transiciones ecológica y digital ofrecen perspectivas y oportunidades renovadas, b) *animar a todos los jóvenes*, especialmente a aquellos con menos oportunidades, procedentes de entornos desfavorecidos, de zonas rurales o remotas, o pertenecientes a grupos vulnerables, a que se conviertan en ciudadanos activos e impulsores de cambios positivos, c) *promover las oportunidades* que ofrecen las políticas de la UE a los jóvenes para apoyar su desarrollo personal, social y profesional, d) *inspirarse en las acciones*, la visión y los puntos de vista de los jóvenes para seguir reforzando y revitalizando el proyecto común de la UE, basándose en la Conferencia sobre el futuro de Europa. El Año Europeo de la Juventud irá acompañado de la

---

<sup>27</sup> Discurso sobre el Estado de la Unión 2021 pronunciado por la Presidente Von der Leyen.

aplicación con éxito de NextGenerationEU<sup>28</sup> a la hora de proporcionar empleos de calidad y oportunidades de educación y formación.

Es el momento de avanzar en este tiempo posterior a la pandemia, desde la esperanza y la confianza, brindando a los jóvenes europeos a compartir visiones, conocer personas y participar en actividades cuyo alcance abarcará cuestiones que afectan principalmente a los jóvenes, siguiendo las prioridades destacadas: como la igualdad y la inclusión, la sostenibilidad, la salud mental y el bienestar, y el empleo de calidad. En esta celebración también podrán participar jóvenes de fuera de la UE.

También las organizaciones no gubernamentales y las organizaciones juveniles pueden hacer una aportación muy valiosa a la educación para la Ciudadanía Democrática y a la Educación en Derechos Humanos, especialmente en el marco de la educación no formal e informal; por lo tanto, conviene apoyarlos y darles la oportunidad de contribuir en esa formación a lo largo de la vida.

#### **4. Propuestas para una formación ciudadana en la sociedad actual**

Hemos visto a lo largo de este informe como el concepto de ciudadanía se va elaborando y adaptando a las características de la sociedad actual. Desde los diversos Tratados, Recomendaciones e Informes del Consejo de Europa, el Parlamento Europeo y los Organismos internacionales (ONU, UNESCO, UNICEF) nos hacen propuestas de las características que deben de tener hoy la educación y la formación de los y las jóvenes en la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación para los Derechos Humanos proporcionando, conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos para tener un papel efectivo en la sociedad en los niveles: local, nacional e internacional.

Una de las características básicas de la ciudadanía es su multidimensionalidad (Kubow, P., Grossman, D., Ninomiya, A. 2000) ya que ésta viene determinada a) *por la dimensión personal*, que implica, la capacidad de reflexión, crítica y comportamiento hacia los aspectos más relevantes de la sociedad actual: multiculturalidad, respeto a la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho y el respeto a los Derechos Humanos, incluidas las minorías; b) la dimensión social, que permite interactuar y trabajar con personas en diversos ambientes y contextos, c) la dimensión espacial, determinada por la implicación de los ciudadanos en la sociedad, en sus niveles, local, nacional e internacional, y d) la dimensión temporal, que implica una mirada hacia el pasado que permite crear la conciencia del impacto de nuestras actuaciones en el futuro sobre los ciudadanos/as. Este carácter multidimensional de la ciudadanía hace aconsejable no elegir un único enfoque a la hora de formular propuestas educativas.

La Ciudadanía europea podrá realizarse plenamente, apoyándose en el pasado, la memoria, las tradiciones y la cultura para la construcción de una identidad ciudadana. Ha sido, sin duda, el más importante esfuerzo de tender puentes entre las Instituciones de la Unión y los ciudadanos, de hacer que los europeos sientan la construcción europea como algo que les afecta más allá de las reglamentaciones económicas y administrativas de Bruselas.

---

<sup>28</sup> Es una oportunidad única para salir más fuertes de la pandemia, transformar nuestra economía y crear oportunidades y trabajos para esa Europa en la que queremos vivir. Es el momento de trabajar por una Europa más ecológica, más digital y más resiliente

Esta nueva ciudadanía europea que se plantea, es el objetivo prioritario para Europa y requiere para ello un planteamiento educativo encaminado a formar jóvenes europeos en una sociedad europea de valores compartidos, se trata de construir una Europa, cada vez más democrática, solidaria y justa, a la vez que más unida y plural en la que los ciudadanos puedan adquirir plenamente el sentido de pertenencia, dándoles la oportunidad de participar. La Educación para la Ciudadanía Europea está vinculada a la democracia, a los Derechos Humanos, a las libertades fundamentales y a la adquisición de habilidades y actitudes para participar plenamente en la vida social y cívica.

Los alumnos y las alumnas del siglo XXI de los países miembros de la Unión Europea tienen que estar preparados para vivir en la nueva realidad política supranacional a la que pertenecen, deben de comprender además los múltiples niveles de identidad, y la posibilidad de una identidad colectiva, que trasciende las diferencias culturales, religiosas y étnicas. Deben de tener un profundo conocimiento de los problemas mundiales y de los valores universales como la justicia, la igualdad, la dignidad y el respeto. Deben de desarrollar competencias para pensar de forma crítica, creativa, sistemática, desde un enfoque de múltiples perspectivas que reconozca las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los problemas. Deben de desarrollar competencias que comprendan aptitudes sociales como la empatía y la solución de conflictos, competencias en comunicación y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con personas con diferentes historias, orígenes, culturas y perspectivas. Capacidades para actuar de forma conjunta y responsable con el fin de encontrar soluciones globales a problemas mundiales y para luchar por el bien colectivo. Para ello se debe de garantizar la igualdad de acceso a la educación inclusiva y de calidad para todos, incluidos los migrantes, las personas que proceden de contextos socioeconómicos desfavorecidos o tengan algún tipo de discapacidad.

Desde la dimensión europea de la educación, la Educación para la Ciudadanía se considera una prioridad en la que se debe de garantizar que los niños y los jóvenes adquieran unas competencias sociales, cívicas e interculturales, a la vez que se debe de fomentar los valores democráticos y los derechos fundamentales de inclusión social, la no discriminación, la ciudadanía activa y participativa. Es necesario mejorar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, desarrollar competencias en términos de saberes: saber (conceptos), saber hacer (procedimientos), saber ser (actitudes, valores y comportamientos) que ayuden a integrar otros nuevos desde una perspectiva abierta hacia entornos diversos. Debemos de desarrollar los valores relacionados con la dignidad de la persona, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, el pluralismo político, la democracia, la tolerancia, la participación, la paz, la responsabilidad para la adquisición de la ciudadanía.

Defendemos una Educación Cívica, una Educación para los Derechos Humanos, una Educación Intercultural, una Educación para la Paz, una Educación Global, una Educación para la Igualdad, una Educación para la Democracia, una Educación para el Desarrollo Sostenible y todo ello no es posible si en las escuelas no introducimos una educación y formación basada en la dimensión europea de la educación, fomentando el aprendizaje a lo largo de la vida, a través de una enseñanza que garantice a toda la ciudadanía, las capacidades de aprender a ser, aprender a saber, aprender hacer y aprender a convivir.

## Bibliografía

- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2012), Reflexiones sobre la cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica, *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, pp.24,83-106.

- Bárcena, F, (1997), *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona, Paidós.
- Bartolomé Pina, M. Coord. (2002), *Identidad y ciudadanía. Un reto para la educación intercultural*. Madrid, Narcea.
- Bolívar, A. (2001), *Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura*. Revista de Educación, nº extraordinario, pp.264-288.
- Bolívar, A. (2003), *La escuela pública y la educación de la ciudadanía: Retos actuales*. Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Escolar.
- Borja, J.; Dourthe, G.y Peugeot, V. (2002), *La Ciudadanía Europea*, Barcelona, Península.
- Caballero, A.; Feisal, J.; Valle, J. (2016), “La educación para la ciudadanía en la Unión Europea: perspectivas supranacionales y comparada”, *Journal of Supranational policies of education*, nº 5, pp. 173-197.
- Calvo de Mora, J. (2006), *Towards inclusión of citizenship culture in teacher education programmes*, Praga, Charles University, Faculty of Education.
- Casas, M.; Botella, J. (2003), *La democracia y sus retos en el siglo XXI. Elementos para la formación democrática de los jóvenes*, Barcelona, Praxis.
- Cortina, A. (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid, Alianza.
- Deusdad, B. (2012), “Identidades globales, cosmopolitismo y liderazgos en red en contextos en conflicto”, en E. Olivé, (ed.) *Identidad y Conflictos en Oriente Próximo y Turquía. Las revoluciones de en Egipto y Túnez*, Tarragona, Universidad Rovira y Virgili.
- Domingo, J. (2004), *Educación a la ciudadanía en una escuela pública de calidad*. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 32, pp. 1-12.
- Escarbajal, A. y Martínez de Miguel, S. (2012), “El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural”, *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), pp445-466.
- EURYDICE (2005), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Comisión Europea.
- EURYDICE, (2012), *La educación para la ciudadanía en Europa*. Bruselas, Comisión Europea.
- EURYDICE, (2017), *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, Comisión Europea.
- Fernández Rubio, M.C. (2004), “La educación para la ciudadanía europea. Propuesta educativa para su implementación en el curriculum de Ciencias Sociales”, en Vera, M.I. y Pérez, D.(coords.) *La formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, Universidad de Alicante.

- García, F.J.; López, M.; González, V. (2019), La educación inclusiva para la Ciudadanía Europea: el doble itinerario, *Aula Abierta*, vol. 48, nº 2, pp. 175-182.
- Gómez, A.E. (2004), Ciudadanía y enseñanza de las Ciencias Sociales, en Vera, M.I. y Pérez, D.(coords.) *La formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante, Universidad de Alicante.
- González, E. (2011), Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de educación para la ciudadanía. Granada, Universidad de Granada.
- Kubok, P.; Corssman, D.; Ninomiya, A. (2000), "Multidimensional citizenship: Educational policy for the 21º century" en *Citizenship for the 21º Centur*, Kogan Page, London, pp. 131-151.
- Maffesoli, M. (2000), Postmodernidad e identidades múltiples, *Sociológica*, 43, pp.247-275.
- Miralles, P.; Prats, J. y Tatjer, M, (2012), "Conocimientos y concepciones de los estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas", *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418, pp. 1-12.
- Ortuño.; Miralles, P. y Molina, S. (2012). *Ciencias Sociales y su didáctica*. Murcia, Diego Marín.
- Pagés, J. (2003), Ciudadanía y enseñanza de la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp.11-42.
- Puig, M.; Domene, S.; Morales, J.A. (2010), La educación para la ciudadanía: referentes europeos, *Teoría de la Educación*, nº 22, pp. 85-110.
- Rodríguez, M.; Sabariego, M. (2003), "Educación de la Ciudadanía Europea", *Revista de Educación*, nº extraordinario 1, pp.295-320.
- Romero, L.M.; Torres, A.; Aguaded, I. (2017), "Ludificación y educación para la ciudadanía. Revisión de las experiencias significativas", *Educar*, vol. 53/1, pp.109-128.



## 1.2. Valores europeos y presencia en la sociedad española. ¿Se observan diferencias entre niveles educativos?

*Edurne Bartolomé Peral*

### Introducción

En 2011, Herman Van Rompuy, en el contexto de la presentación del nuevo atlas de valores europeos presentado por el grupo de investigación del “European Value Study”, expresaba que la esencia de Europa, incluidas sus fronteras, se sostenía sobre una serie de valores y creencias comunes como europeos. En unos tiempos complejos en los que las crisis, la globalización, el envejecimiento de la población, el cambio climático y los retos de la inmigración están poniendo a prueba las instituciones, la forma de superar, de acuerdo con Van Rompuy, estas dificultades, se debía hacer a través del conocimiento de lo que nos une por encima de las diferencias. Y en el centro de lo que nos une, la Unión Europea siempre ha identificado una serie de valores, que Van Rompuy recordaba, como libertad, solidaridad, igualdad, respeto a los derechos humanos e imperio de la ley, justicia y democracia.

El objetivo de este capítulo es repasar, a partir de estos valores identificados como centrales en el proceso de construcción europea, y analizarlos en relación al nivel educativo de la ciudadanía española para ver cómo estos valores se han sedimentado en los diferentes niveles educativos, a partir de los datos de la Encuesta Europea de Valores para España en su última oleada de 2017. La Encuesta Europea de valores es una encuesta comparativa que desde 1981 ha tomado el pulso de los valores de la sociedad europea en un gran número de países, hasta llegar a 45 países. En el caso de España, se cuenta con una muestra de 2.500 casos representativa por género, edad, autonomía, tamaño de hábitat y nivel educativo.

Para el análisis y en este capítulo, se presentarán datos de esta encuesta con respecto a diferentes orientaciones valorativas identificadas aquí como centrales de la identidad europea, tales como la confianza institucional, valores democráticos, distancia social y solidaridad, cualidades importantes en la educación de los hijos, entre otras, y se analizará si se observan diferencias en función de los niveles educativos de la ciudadanía, y de haberlas, dónde y en qué tipo de valores.

Pero, ¿qué entendemos por valores? Gelles y Levine (1996) definen valores como aquellas creencias de lo deseable, lo que se considere correcto o incorrecto, cómo deberían de ser las cosas, subrayando sobre todo el sistema institucional, político, organizaciones y políticas públicas. Los valores varían en función de las culturas y de las sociedades, son compartidas por la ciudadanía y se transmiten a través del proceso de socialización. A este respecto, el Sistema educativo, como agente de socialización primaria, cumple un papel muy importante en la transmisión de estos valores.

A continuación, se presentará un planteamiento teórico de base para explicar cómo se generan, transmiten y cambian los valores, y la relevancia de la educación para este fin, seguido de una exposición de datos sobre una serie de valores identificados como centrales para la identidad europea, siempre en relación con los diferentes niveles educativos.

## Modernización, cambio de valores y el rol de la educación

La teoría de la modernización (Inglehart, 1977; Inglehart y Welzel 2005) plantea cómo los valores de los individuos se van formando y transformando en función de la disponibilidad y acceso a las condiciones materiales, fundamentalmente económicas y de seguridad. El desarrollo económico de forma mantenida, un acceso generalizado a la sanidad y a la educación, junto con una mejora sostenida de las condiciones de seguridad tienen como efecto una mayor esperanza de vida y mejora del nivel educativo de la sociedad que ha permitido trasladar las prioridades desde un énfasis en la mera supervivencia, prevalencia de lo económico y seguridad a unas prioridades más enfocadas en la autoexpresión, igualdad, democracia y desarrollo humano. Este desarrollo de la mano de unas mejoras sin precedentes en las condiciones de vida y con el desarrollo del estado de bienestar, han tenido su consiguiente respuesta en las transformaciones de las estructuras de valores de la sociedad.

Esta transformación de los valores más centrados en el desarrollo individual y en la emancipación y libertad humana (Welzel.. Inglehart y Welzel 2005) se extiende al terreno de la política, del género, del medio ambiente o de la religión, con un proceso visible de secularización en la sociedad. Dado que estos valores se forman, transforman y transmiten durante la socialización, principalmente en los primeros años de la edad adulta, tienden a cristalizarse en los individuos y el cambio se produce de una forma progresiva a través del cambio generacional, a través del mismo proceso de adaptación de las nuevas generaciones a las nuevas condiciones materiales (Bartolomé 2021).

En relación con el desarrollo económico está también la expansión del sistema educativo, que tiene como consecuencia un desarrollo de las capacidades cognitivas de la población (Inglehart/Welzel 2005: 28). A mayores capacidades cognitivas, mayor la transición de orientaciones sin reservas hacia un estadio donde dichas las normas internalizadas se cuestionan en relación con su significado moral genuino, al mismo tiempo que se adquieren valores más emancipativos, de apoyo autoridad legal-racional, la democracia, a los derechos y libertades y diversidad. Se avanza al mismo tiempo hacia valores más igualitarios en cuanto al género y a mayores niveles de tolerancia hacia la diferencia (Norris, Duellmer). La combinación entre condiciones materiales favorables debido a la modernización, y el papel específico y transformador de los sistemas educativos para moverse de la denominada fase convencional (más caracterizada por el relativismo y el individualismo, al no identificarse necesariamente con valores colectivos) a la post-convencional, en la que los individuos se apoyan tanto en valores colectivos como en libertades individuales, y no exclusivamente centrándose en el interés propio (Kohlberg).

Se plantea, por tanto, la hipótesis central que la presencia de estos valores colectivos que comparte la ciudadanía europea tenderá a estar más presente en niveles educativos más altos, debido a la prevalencia en estos niveles de planteamientos post-convencionales, es decir, prevalencia de los valores colectivos, por encima de unos planteamientos convencionales, y de individualismo, más presentes en niveles educativos más bajos.

Esta hipótesis y este capítulo se centran en el sistema educativo como uno de los principales agentes socializadores en la transmisión de valores, lo cual no quiere decir que sea el único ni el más importante. Cabe destacar a este respecto el rol de la familia y el grupo de pares como agentes muy importantes de socialización y de transmisión de valores. Asimismo la educación es agente de socialización primaria y secundaria, es decir, que su relevancia y centralidad varía a lo largo de la vida.

## Democracia

Con el paso de las décadas, e interrumpidamente en las democracias occidentales, de la mano de la modernización, la ciudadanía ha apoyado crecientemente la democracia frente a otras formas de gobierno, al mismo tiempo que sectores de la población tienden a ser críticos con los gobernantes y con el funcionamiento de la democracia y sus instituciones. Sin embargo, la crisis económica de 2008 ha ido dando lugar a no solo una menor confianza en las instituciones, sino también una erosión del apoyo a la democracia.

La política es un ámbito clave en la expresión de los valores de la ciudadanía (Bartolomé et al. 2020). La teoría de la modernización, expuesta anteriormente explica, a través de un proceso denominado movilización cognitiva, que los individuos tienden a ser más críticos con las instituciones y el funcionamiento de la democracia (Norris, 1999), al mismo tiempo que se observa que la persistencia de regímenes democráticos y de bienestar refuerzan el apoyo a los principios democráticos.

Esta movilización cognitiva y una mayor eficacia política, (conocimiento, interés e importancia de la política para los individuos) van de la mano con una valoración crítica de nuestro rendimiento político en todas las sociedades avanzadas, y se observa de forma generalizada, como resultado de un mayor nivel educativo, un proceso de empoderamiento de la ciudadanía que demanda un rendimiento adecuado por parte de las instituciones.

En estos últimos años, esta tendencia a valores más democráticos, igualitarios y de tolerancia a la diversidad está chocando con el denominado “cultural backlash” o retroceso cultural, consecuencia de las crisis con su consiguiente pérdida de bienestar, acompañada de procesos de creciente diversidad en nuestras sociedades. Este retroceso cultural se traduce en una contestación por parte de algunos sectores de sociedad a través de respuestas populistas que cuestionan principios básicos de la democracia y muchas de sus conquistas en cuanto a igualdad y diversidad que se habían logrado.

La Tabla 1 muestra cómo ante la valoración del nivel de democracia en España, si bien la percepción del sistema como democrático, se observan porcentajes elevados de la opinión contraria a la percepción de democracia en los niveles educativos más bajos, siendo el nivel de postgrado el que marca una diferencia mayor de los siguientes grupos.

**Tabla 1: Nivel de democracia en el país por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura /grado / licenciatura)	Postgrado	Total
No democrático	15,7%	22,2%	16,6%	12,5%	18,1%
Neutro	19,6%	21,6%	23,2%	12,5%	21,7%
Democrático	64,7%	56,2%	60,2%	75,0%	60,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

Si observamos la variable de apoyo político medido como apoyo a la democracia como sistema de gobierno (Tabla 2), se observa también cómo, al igual que la variable anterior, son los niveles educativos más bajos los que concentrarían una proporción de baja satisfacción con la democracia, si bien en todos los niveles, con excepción de los encuestados con estudios de postgrado, se observan unas proporciones relativamente importantes de baja satisfacción con la democracia. Esto es achacable por un lado al proceso de movilización cognitiva o los denominados “critical citizens” (Norris 1999) o “demócratas insatisfechos” (Klingemann 1999), o por otro lado a un proceso de retroceso o “backlash” (Inglehart y Norris 2019).

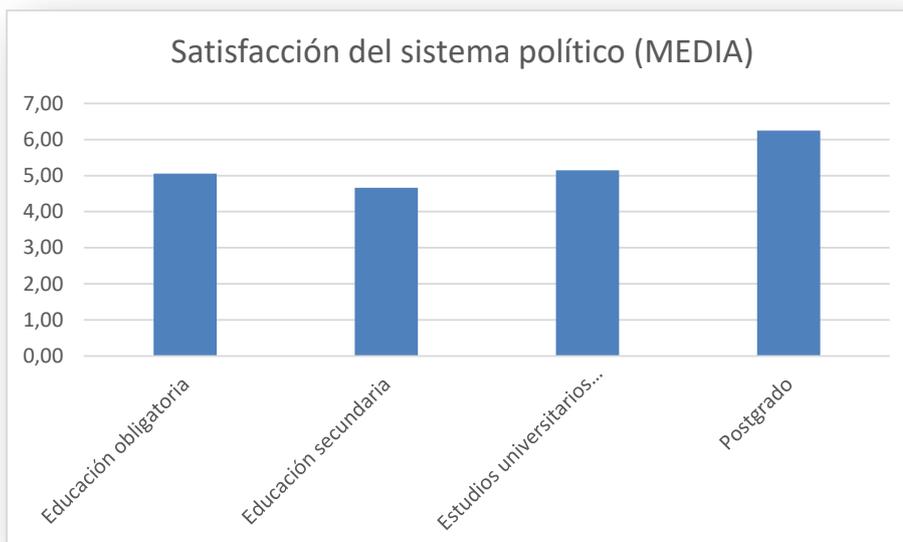
**Tabla 2: Satisfacción con la Democracia en el país por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura /grado / licenciatura)	Postgrado	Total
Baja sat	40,8%	46,6%	41,3%	12,5%	42,6%
Media sat	23,7%	26,7%	23,3%	37,5%	24,6%
Alta sat	35,4%	26,7%	35,4%	50,0%	32,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

En cuanto al apoyo general al sistema político que nos gobierna, el Gráfico 1 muestra las medias por nivel educativo. Ante la pregunta “¿qué grado de satisfacción tiene usted con el funcionamiento del sistema político de su país actualmente?”, en una escala de uno a diez donde una puntuación más alta denota mayor nivel de satisfacción con el funcionamiento de la democracia, se observa cómo los niveles educativos superiores muestran niveles de satisfacción con el sistema mayores. En este caso el grupo educativo que muestra un menor nivel de satisfacción es el de las personas con educación secundaria. Destacan visiblemente de nuevo las personas con estudios de postgrado, con respecto a los demás grupos.

**Gráfico 1: Satisfacción con el sistema político, puntuaciones medias por nivel educativo**



*Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

Otro elemento constitutivo del apoyo político o de los valores democráticos es la confianza institucional. Se ha seleccionado en la Tabla 3 la variable de confianza en los sindicatos, siendo los sindicatos una típica institución vinculada al estado de bienestar y a la sociedad civil. En cuanto a la confianza en los sindicatos, se observa cómo es la ciudadanía con estudios de postgrado son de nuevo los que muestran una pauta diferente del resto, aunque se observa también que son las personas con educación más baja las que claramente muestran una proporción más pequeña de confianza, elevándose estos niveles de confianza a medida que se avanza en el nivel educativo.

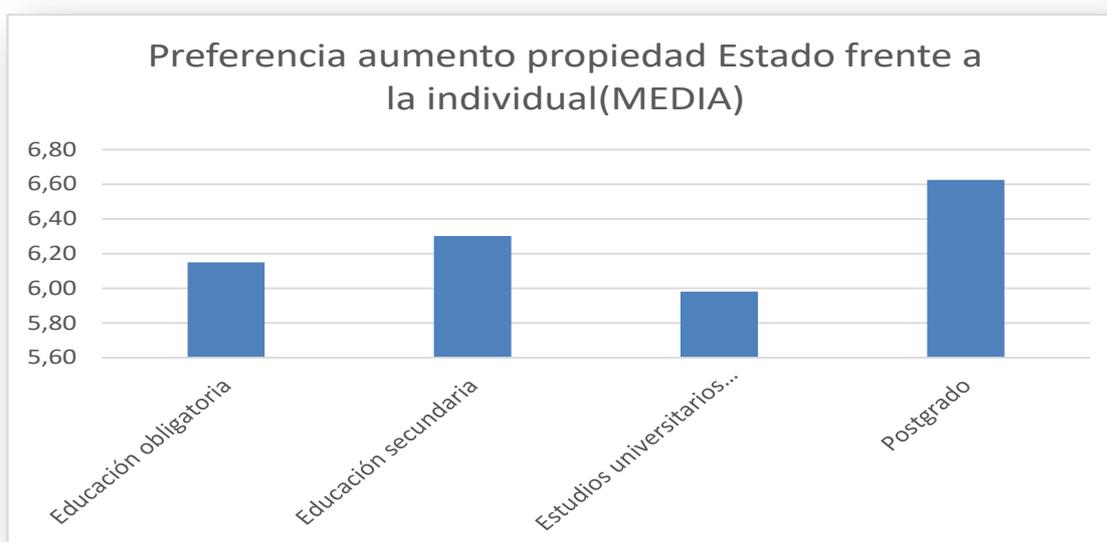
**Tabla 3: Confianza en el Parlamento por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura / grado / licenciatura)	Postgrado	Total
Mucha	9,4%	4,1%	7,0%	12,5%	6,8%
Bastante	24,4%	26,2%	27,6%	25,0%	26,3%
No mucha	39,7%	45,8%	43,4%	37,5%	43,2%
Ninguna	26,4%	24,0%	22,0%	25,0%	23,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

Una variable interesante para analizar es el apoyo difuso al Estado social y democrático de Bienestar, caracterizado por una preferencia del rol del Estado frente a la prevalencia de la propiedad individual. Esta característica lleva particularmente el sello de Europa, y en una escala de 1 a 10, niveles más altos denotan mayor apoyo a aumentar la propiedad del Estado. Aquí, de nuevo, tal y como se ha visto anteriormente, las personas con estudios de postgrado destacan enormemente en este apoyo al Estado social y democrático de Bienestar frente al resto de grupos educativos. En este caso, el grupo que presenta más nivel de desacuerdo es el grupo de personas con estudios universitarios, probablemente debido a que una gran parte de los negocios privados están regentados o son propiedad de personas con este nivel, y pueden percibir al Estado como competidor contra sus iniciativas empresariales. El grupo de educación obligatoria muestra niveles más bajos frente al grupo de educación secundaria, rompiendo en este caso la pauta identificada de progresión en las opiniones y actitudes en favor de ciertos valores societales a media que se avanza en el sistema educativo.

**Gráfico 2: Preferencia de aumento de la propiedad del Estado frente a la individual, puntuaciones medias por nivel educativo**



*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

En la misma línea de la confianza institucional, se pregunta por la identificación con el proyecto europeo en la Tabla 4. Se observa cómo, en este caso, y contrario a la pauta que se sugiere con la hipótesis, son los niveles educativos más bajos los que se muestran menos críticos, y son las personas con estudios de postgrado las que muestran un nivel de lejanía con Europa.

**Tabla 4: Cercanía a Europa por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura /grado / licenciatura)	Postgrado	Total
Muy cercano	21,1%	14,2%	21,4%	12,5%	19,0%
Cercano	44,0%	52,2%	46,5%	75,0%	47,7%
No muy cercano	31,0%	28,5%	28,9%	12,5%	29,2%
No cercano en absoluto	4,0%	5,1%	3,2%		4,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

En términos generales, se observa cómo, salvo excepciones, son los niveles más altos de educación, y específicamente las personas con estudios de postgrado, los que muestran un nivel de confianza institucional y apoyo a la democracia. La perspectiva de las personas con estudios obligatorios con respecto a otros grupos es ligeramente más lejana al proyecto democrático, si bien esta diferencia es muy tímida.

## Justicia social, solidaridad y confianza social

Uno de los rasgos en los que se genera más consenso en cuanto a los valores europeos es la solidaridad, justicia social y confianza social. Asimismo, es uno de los rasgos en los que se observa la presencia de los planteamientos post-convencionales en torno a la prevalencia de valores societales fruto de la educación y de su efecto en las actitudes y valores de la ciudadanía. En esta sección se analizan valores vinculados a la solidaridad y justicia social tales como confianza no solo generalizada, sino también en otros grupos sociales y étnicos, distancia social y valores de universalismo.

En cuanto a la confianza en personas de otra religión (Tabla 5) se observa cómo los niveles altos de confianza se elevan en los niveles educativos más altos, esto es, las personas con estudios universitarios y de postgrado. Asimismo, se observa cómo en la respuesta de baja confianza no se encuentran respuestas por parte de las personas con educación de postgrado. Si bien las diferencias son tibias, se mantiene la tendencia de valores societales más fuertes en niveles educativos más altos.

**Tabla 5: Confianza en gente de otra religión por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura /grado/licenciatura)	Postgrado	Total
Confío completamente	9,0%	7,7%	14,0%	14,3%	10,7%
Confío algo	50,6%	57,9%	52,2%	57,1%	53,6%
No confío mucho	32,6%	27,2%	25,8%	28,6%	28,1%
No confío nada	7,7%	7,2%	8,1%		7,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España

La Tabla 6 muestra el apoyo a valores de exclusivistas y nativistas, preguntando sobre, en el caso en que los trabajos escaseen, cuánto apoyan que se priorice a personas nacionales frente a las extranjeras. A este respecto, se vuelve a observar cómo las personas de nivel educativo más bajo son los que más tienden a estar de acuerdo con esta afirmación, con más de un 25% de acuerdo. Este porcentaje baja para las personas con educación secundaria, pero esta tendencia no se confirma con las personas con estudios universitarios, que se muestran muy de acuerdo en un 21,9 %. De nuevo, son las personas con estudios de postgrado los que muestran niveles significativamente más bajos de apoyo al planteamiento nativista, y situándose de forma muy clara en contra.

Estos resultados, tal y como se ha comentado con anterioridad, pueden responder al efecto del sistema educativo en la generación de valores más societales y proclives a apoyo a la diversidad. Al mismo tiempo, la presencia de estos valores nativistas en el grupo de ciudadanía con educación universitaria puede ser indicativa de la presencia del proceso de retroceso en los valores o *backlash*.

**Tabla 6: Prioridad de la población nacional si los trabajos escasean por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura /grado/licenciatura)	Postgrado	Total
Muy de acuerdo	25,7%	15,9%	21,9%	12,5%	21,0%
De acuerdo	23,8%	25,4%	24,3%	12,5%	24,4%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16,1%	19,2%	16,2%		17,0%
En desacuerdo	24,5%	23,5%	22,5%	37,5%	23,4%
Muy en desacuerdo	9,9%	15,9%	15,2%	37,5%	14,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España

En cuanto a la variable clásica de confianza social o interpersonal (Tabla 7), se observa cómo la tendencia que se ha ido observando en los datos anteriores no se cumple este caso. Se observa cómo, tanto las personas con educación obligatoria, como las de secundaria y universitaria muestran datos similares tendentes a la confianza en otras personas de forma general. Sin embargo, son las personas con estudios de postgrado las que muestran niveles más bajos de respuesta a favor de la confianza. Este dato es sin duda una excepción a esa tendencia observada de diferencias significativas de la población con educación de postgrado en valores más favorables a la confianza, solidaridad y democracia con respecto a otros niveles educativos.

**Tabla 7: No quiere musulmanes como vecinos por nivel de estudios**

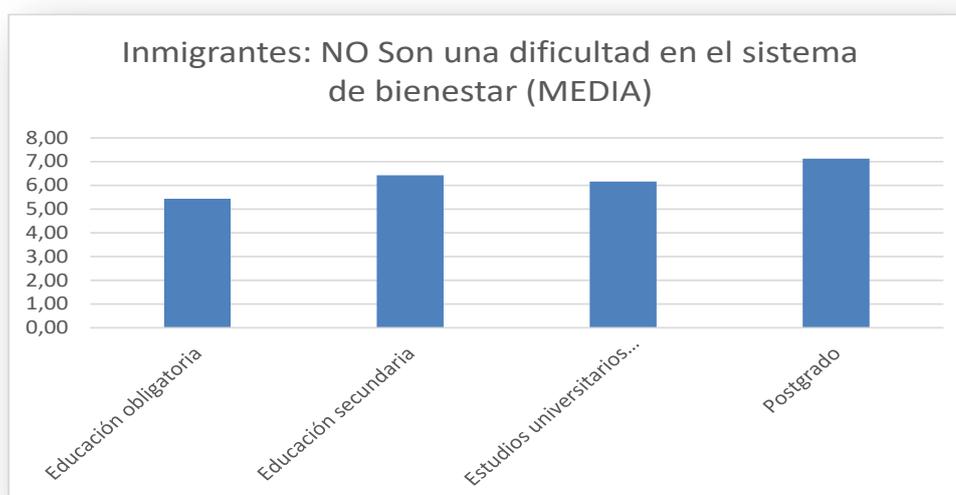
	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura /grado/licenciatura)	Postgrado	Total
Mencionado	19,6%	18,9%	20,9%	12,5%	19,8%
No mencionado	80,4%	81,1%	79,1%	87,5%	80,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

Estas actitudes de apoyo a la diversidad, tal como se ha razonado, forma parte de los valores definitorios de la Unión Europea, y a este respecto, en cuanto a las actitudes específicas hacia la inmigración, el Gráfico 3 muestra datos de las medias por grupo educativo en torno a las opiniones sobre la inmigración y si suponen una dificultad para el Estado de Bienestar. A este respecto, ante esta variable, codificada de 1 a 10, una mayor media denota un mayor apoyo a la idea de que los inmigrantes no suponen una amenaza para nuestro Estado de Bienestar.

La percepción de amenaza de la inmigración a nuestro Estado de bienestar es un planteamiento de corte nativista muy apoyada por algunos sectores de la derecha política, que ha ido cobrando fuerza en los últimos años. Se observa cómo el grupo de menor nivel educativo es el grupo que menos apoya que la inmigración no sea una amenaza, y el grupo que más apoyaría este planteamiento sería de nuevo el grupo educativo de educación de postgrado. Se observa también que, de forma leve, el grupo de personas con estudios universitarios presenta una mayor percepción de amenaza que el grupo de educación secundaria.

**Gráfico 3: Los inmigrantes no suponen dificultad para el sistema de bienestar, puntuaciones medias por nivel de estudios**



*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

La Tabla 8 muestra los resultados para uno de los indicadores del valor de universalismo, que identifica a los individuos más allá de su comunidad concreta y muestra valores de identificación con la comunidad mundial, más allá de su comunidad y de su cultura. En este caso se observa claramente la tendencia que identifica apoyo más alto a valores universalistas con niveles educativos más altos, y al contrario.

**Tabla 8: Sensación de cercanía al resto del mundo por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura /grado/ licenciatura)	Postgrado	Total
Muy cercano	21,4%	17,3%	22,5%	25,0%	20,6%
Cercano	40,9%	53,9%	44,4%	62,5%	46,5%
No muy cercano	32,8%	23,0%	29,2%	12,5%	28,2%
No cercano en absoluto	5,0%	5,7%	3,9%		4,7%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

En lo que respecta a los valores de solidaridad, se observa de nuevo la tendencia apoyada en nuestra hipótesis, del efecto claro del sistema educativo y la adquisición de valores post-convencionales a través de la educación en unos valores más proclives a la confianza, solidaridad y tolerancia a la diversidad.

## Roles de género

Uno de los elementos más claros reflejados en los valores europeos, y particularmente vinculado a los valores de igualdad, son los valores de igualdad de género. Inglehart y Norris, en su libro “The Rising Tide” (2009), hablaban de que el cambio de valores como fruto de la modernización predecía una tendencia clara, universal e irreversible hacia los valores de igualdad de género, aunque diez años después, en su libro “The cultural backlash” (2019), identificaban un retroceso en los mensajes de los partidos populistas, principalmente de izquierdas, hacia valores contra la igualdad de género e incluso misogínicos. A este respecto, la educación desempeña hipotéticamente un papel muy relevante hacia valores igualitarios.

La Tabla 9 muestra las respuestas a los roles de ocupación de la mujer de espacios públicos y el efecto en los hijos en el hogar. Se observan dos de las pautas observadas en resultados anteriores. En primer lugar, las significativas diferencias en las personas con educación de postgrado en cuanto a estos valores, con un apoyo significativamente inferior a estos planteamientos. Al mismo tiempo, se observa cómo, si bien la ciudadanía con un nivel educativo más bajo es la que más aparece como favorable a este planteamiento, este apoyo desciende entre aquellas personas con educación secundaria, pero contrariamente a nuestra hipótesis, este apoyo se vuelve a elevar entre las personas con educación universitaria. Se observan aquí conviviendo las dos hipótesis, la de la modernización, apoyada por los datos de los grupos de mayor y menor nivel educativa, y probablemente, a partir de los datos que se pueden ver en el grupo de nivel educativo universitario, aparece reflejada de alguna manera la tesis del retroceso cultural o *backlash*.

**Tabla 9: Los niños y las niñas sufren con una madre trabajadora por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura / grado / licenciatura)	Postgrado	Total
Muy de acuerdo	7,5%	4,9%	7,0%		6,4%
De acuerdo	23,4%	14,8%	21,4%	12,5%	19,8%
En desacuerdo	42,8%	36,9%	37,2%	25,0%	38,6%
Muy en desacuerdo	26,3%	43,4%	34,4%	62,5%	35,2%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España

Siguiendo con los datos respectivos a la ocupación de las mujeres en el espacio público y su idoneidad y desempeño (Tabla 10), se observa la misma pauta que en la tabla anterior. Las personas de nivel educativo más alto presentan una opinión absolutamente contraria a este planteamiento, mientras que las personas de nivel más bajo concentran el porcentaje mayor de apoyo a este planteamiento al mismo tiempo que muestran el menor porcentaje de apoyo. En segundo lugar, las personas de educación secundaria muestran un menor nivel de apoyo para ver cómo entre la población universitaria se eleva de nuevo el porcentaje que apoya la frase de que los hombres son mejores ejecutivos de empresas que las mujeres, e igualando la proporción de la población de este grupo que está en desacuerdo a la proporción vista en el grupo educativo más bajo.

**Tabla 10: Los hombres son mejores ejecutivos que las mujeres por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura / grado / licenciatura)	Postgrado	Total
Muy de acuerdo	1,6%	0,5%	1,2%		1,1%
De acuerdo	6,3%	5,1%	6,6%		6,0%
En desacuerdo	36,7%	30,1%	36,8%	12,5%	34,5%
Muy en desacuerdo	55,4%	64,2%	55,3%	87,5%	58,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

Es en las cuestiones de género donde más se observa que la pauta esperada en la hipótesis aparece menos clara. En la Tabla 11 se presenta el apoyo a valores exclusivistas de género, preguntando si, cuando los trabajos escasean, se debería dar prioridad a hombres sobre mujeres. Esta pauta se mantiene con opiniones eminentemente contrarias entre personas con estudios de postgrado, y un reducto pequeño, pero relevante, entre la población de educación obligatoria, que desciende entre las personas con educación secundaria, para volver a mostrar un porcentaje de apoyo incluso mayor entre los universitarios que entre las personas con educación obligatoria. Aquí cabría preguntarse si este grupo de universitarios muestra estos resultados debido a un retroceso en los valores de igualdad o si se trata de un grupo damnificado en sus condiciones materiales a causa de la crisis económica que comenzó en 2008.

**Tabla 11: Se debería dar prioridad a los hombres si los trabajos escasean por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura / grado / licenciatura)	Postgrado	Total
Muy de acuerdo	3,4%	0,8%	3,6%		2,7%
De acuerdo	7,1%	8,6%	9,9%		8,7%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	12,7%	9,4%	16,1%		13,0%
En desacuerdo	39,5%	30,2%	34,5%	50,0%	34,6%
Muy en desacuerdo	37,3%	50,9%	35,9%	50,0%	41,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

Resulta interesante observar cómo, de la mayoría de los valores identificados como centrales de la cultura europeo, la igualdad de género aparece como el valor en el que la pauta relacional con el nivel educativo queda más desdibujada, con la población universitaria mostrando similares niveles de apoyo a planteamientos contrarios al género, incluso en algún caso, mostrando niveles superiores de acuerdo con afirmaciones que contradicen la igualdad. Tal como se ha comentado anteriormente, dos explicaciones pueden esbozarse para explicar este fenómeno, en primer lugar, que las tesis del retroceso cultural, observables en valores contra la igualdad y diversidad, haya surtido efecto en la población con estudios universitaria, colocándola en niveles similares a las personas con nivel educativo bajo en cuanto a estas cuestiones, y en segundo lugar, la tesis de la competición por recursos materiales escasos que ha afectado de forma clara a este grupo.

## Valores en la educación

En cuanto a los valores en la educación a través de la socialización en el hogar, los estudios de valores los analizan a través de una batería en la que se mencionan cualidades que se deberían enseñar a las y los hijos. Esta batería va desde valores más materialistas y de disciplina como la obediencia, o el trabajo duro, a valores más vinculados con la autoexpresión como la autonomía o la imaginación.

En el ejemplo que encontramos en la Tabla 12 se pregunta sobre el valor del trabajo duro y se observa cómo las personas con estudios de postgrado no le han dado prioridad con un 100% del personal entrevistado que no han mencionado esta cualidad como importante. Sin embargo, casi un 30% de las personas con educación obligatoria lo han mencionado. Apenas un 20% de la población de estudios secundarios lo califica como relevante, y un 24.4% de las personas con estudios universitarios lo menciona como relevante. Si bien asistimos de nuevo a unos valores más conservadores por parte de las personas con estudios universitarios, éstos aún se mantienen en valores menos conservadores que las personas con educación obligatoria.

**Tabla 12: Preferencia de valores de trabajo duro a los niños por nivel de estudios**

	Educación obligatoria	Educación secundaria	Estudios universitarios (diplomatura / grado / licenciatura)	Postgrado	Total
Mencionado	29,8%	19,4%	24,4%		24,2%
No mencionado	70,2%	80,6%	75,6%	100,0%	75,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Encuesta Europea de Valores para España*

## Conclusiones

Este capítulo trata, a partir de los datos de la Encuesta Europea de Valores, de analizar si con el avance en el nivel educativo, y con el consiguiente proceso de movilización cognitiva y el paso de planteamientos convencionales a post-convencionales, la ciudadanía se ajusta de forma más clara a unos valores identificados como centrales de la identidad europea. Estos valores son aquellos relativos a la democracia, a la solidaridad, igualdad, confianza y justicia social. Se planteaba como hipótesis de partida que un mayor nivel educativo estaría asociado con una mayor prevalencia de estos valores. Esta relación se justifica en la medida que estos valores europeos serían definidos como valores societales, y responderían a planteamientos definidos por Kohlberg como post-convencionales, que se identifican más como resultado del proceso educativo.

Se observa que estos valores europeos muestran diferencias destacables entre niveles educativos. El grupo que muestra claras diferencias con el resto es el de las personas con educación de postgrado (máster y doctorado). Estas personas muestran una clara tendencia, significativamente diferente de los otros grupos, a posiciones valorativas de democracia, igualdad de género, inclusión y solidaridad. Por el contrario, se observa cómo personas que forman parte del grupo de nivel educativo más bajo, en esta muestra el de personas con educación obligatoria, muestran niveles tímidos, pero siempre presentes hacia posiciones contrarias a estos valores. Se observa una cierta pauta, un tanto tibia en ocasiones, en la que según se va avanzando en el nivel educativo, se observan proporciones menores de personas en posiciones contrarias a estos valores.

Si bien esta es la pauta, se han observado algunas excepciones en algunos tipos de valores. Un ejemplo es la variable de confianza social, que en lugar de presentar una pauta de apoyo ascendente según se avanza en el nivel educativo, no parece haber una relación entre ambas variables. Asimismo, y principalmente en torno a los valores de igualdad de género, se ha observado que la pauta ascendente en apoyo a valores de igualdad de género se rompe, con el grupo de personas con título universitario mostrando niveles de desacuerdo con afirmaciones a favor de la igualdad de género, llegando a niveles similares a los del nivel educativo más bajo. En estas variables es donde se podría encontrar como explicación el fenómeno del retroceso o backlash que desde la literatura se

ha explicado como presente en Europa en los últimos años. Otra explicación estaría relacionada con un cambio en las condiciones materiales derivada la crisis económica de 2008 que habría hecho que algunos sectores de la ciudadanía se replieguen a posiciones más conservadoras, sacrificando apoyo a discursos igualitarios en favor de tesis algo más darwinistas.

Pese a las excepciones y a los obstáculos que han generado las crisis, se puede concluir que el paso por el sistema educativo tiene de forma clara un efecto importante en la adquisición y asentamiento de valores centrales de la identidad europea, que aumenta (mejora) a medida del aumento de formación educativa.

## Bibliografía

- Dalton, R. J (2004): *Democratic Challenges, Democratic Choices: The Erosion of Political support in Advanced Industrial Democracies*. Oxford University Press
- Dalton, R. J. (1999): "Political Support in Advanced Industrial Democracies" in Pippa Norris (Ed.) *Critical Citizens Global Support for Democratic Government*, Oxford university press.
- Ester, p., Halman, L., de Moor, R. (1994): *The Individualizing Society: Value Change in Europe and North America*. Tilburg. Tilburg University Press.
- Inglehart, R. (1977): *The Silent Revolution: Changing values and Political Style Among Western Publics*. Princeton University Press
- Inglehart, R., Welzel, C. (2005): *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Inglehart, R. (1990): *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton. Princeton University Press.
- Klingemann, H. D. (1998): "Mapping political support in the 1990s. A global analysis" *Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung*, Berlin.
- Norris, P, Inglehart, R. (2019): *Cultural Backlash: Trump, Brexit, and Authoritarian Populism*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Norris, P. (1999): *Critical Citizens: Global Support for Democratic Government*. Oxford. Oxford University Press.



### **1.3. Proyecto “Vivir Europa”. Una acción Jean Monnet para enseñar la UE en la escuela**

**Ana I. González González, Patricia Herrero de la Escosura y Lucía Gutiérrez García**

#### **Introducción**

La Comisión Europea puso en marcha en 1989 un programa específico, con el nombre de Jean Monnet, para promover la excelencia en la enseñanza e investigación sobre la Unión Europea (UE), dentro del programa de Aprendizaje Permanente. Aunque, probablemente, la línea de acción más conocida dentro de este programa es la de las Cátedras Jean Monnet, ésta es solo una de las que se integran en el programa. Por un lado, existen otras que financian actividades de enseñanza, investigación o difusión sobre el proceso de integración europea y por otro, hay que destacar que pueden acogerse a ellas centros educativos de todo el mundo.

Desde el año 2014 los programas Jean Monnet se incardinan dentro del más general conocido como ERASMUS+, que gestiona la Agencia Ejecutiva para la Educación, el Sector Audiovisual y la Cultura.

Entre 1989 y 2019, las acciones Jean Monnet han apoyado a más 1000 universidades de unos 100 países a través de más de 5000 proyectos. Cada año unos 300.000 estudiantes se benefician de las actividades que se financian gracias a este programa.

Las acciones del programa Jean Monnet se dirigían en general a centros de enseñanza superior, aunque, como enseguida entraremos a examinar, desde 2011 ya comenzaron a desarrollarse algunas líneas dirigidas a niveles distintos de enseñanza.

La importancia de estas se puso de manifiesto en 2019, cuando, con motivo del 30 aniversario de este programa, el entonces comisario de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, Tibor Navracsics, avanzó la idea de extender sus actividades a la escuela. En su opinión, “Aprender sobre la Unión Europea desde una edad temprana ayudará a capacitar a los jóvenes para que se conviertan en ciudadanos europeos informados y participantes en los procesos democráticos que configuran su futuro”<sup>29</sup>. Idea que se ha hecho realidad en el actual período de programación (2021/27).

La acción Jean Monnet para la escuela y la formación profesional está vinculada al desarrollo de competencias transversales en la educación y la formación y contribuye al trabajo del Grupo de Trabajo sobre Igualdad y Valores. Se pretende<sup>30</sup> que con las nuevas acciones Jean Monnet, los alumnos de educación primaria y secundaria, así como de formación profesional, reciban

---

<sup>29/</sup> [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip\\_19\\_3017](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_19_3017).

<sup>30/</sup> <file:///O:/Disco%20extra%C3%ADble/2022/Resultados%20proyectos%20Jean%20Monnet/NCAR21001ENN.en-2020.pdf>

información sobre lo que significa la UE en su vida diaria, lo que les permitirá participar activamente en la configuración de sus sociedades (*ERASMUS+ Annual Report, 2020*. European Commission, Bruselas, 2021, p. 103).

## “Enseñar la UE en la escuela”

Como indicamos, esta idea no es totalmente nueva, pues ya en junio de 2011 se publicó en el DOUE una convocatoria de subvenciones Jean Monnet denominada “Actividades de Investigación e Información para “Conocer la UE en la Escuela””. Su objetivo era promover el entendimiento y conocimiento tanto de la UE en general, como del funcionamiento de sus instituciones en particular. Pero a diferencia de las actividades habituales que cubría hasta el momento la acción Jean Monnet, sus destinatarios finales no eran los estudiantes universitarios.

La Comisión ya ponía de manifiesto, en ese momento, la necesidad de acercar la UE y promover la enseñanza de los valores europeos en la escuela, desde las edades más tempranas. De esta manera respondía a la petición del Parlamento Europeo para que en el Programa de Aprendizaje Permanente se articulasen *“medidas destinadas a promover la educación (enseñanza y aprendizaje) sobre ciudadanía democrática europea, tales como la inclusión de Estudios sobre Europa y la Unión Europea, en las escuelas secundarias de los Estados miembros”*.

Con este objetivo, la convocatoria proponía tres diferentes tipos de actividades subvencionables:

- Desarrollar y ofrecer contenidos pedagógicos adecuados y material didáctico nuevo o adaptado a la enseñanza de la integración europea en el marco de las escuelas primarias, secundarias y de formación profesional.
- Fomentar la formación del profesorado y la educación continua de los profesores, ofreciéndoles el conocimiento y las competencias necesarios para la enseñanza de la integración europea en el ámbito de los centros de enseñanza y formación citados anteriormente.
- Ofrecer seminarios y talleres sobre integración europea especialmente diseñados para alumnos de educación primaria, secundaria y de formación profesional. Estos proyectos podían ser presentados por instituciones de educación superior que acreditaran una experiencia probada en materia de docencia e investigación en el área de integración europea y debían indicar los centros que iban a participar en estas actividades.

A partir de la convocatoria de 2012, estos proyectos se integraron dentro de las convocatorias ordinarias del programa Jean Monnet.

Durante estos 10 años, varias Universidades españolas han participado también estas acciones. No han sido muchas; concretamente, este tipo de proyectos se han desarrollado en las Universidades de Alcalá de Henares, Alicante, Católica San Vicente Mártir de Valencia, Lleida, Oviedo, País Vasco, Pompeu Fabra, Rey Juan Carlos de Madrid, Valencia y Vigo. En algunos casos, como ha sido el de la Universidad de Oviedo, con proyectos sucesivos para consolidar una línea de acción tan específica y poco habitual en el ámbito de la Universidad española como esta.

En las convocatorias primera y tercera (2011 y 2013) se obtuvieron el mayor número de proyectos (6 en cada caso), aunque la mitad de los obtenidos en 2013 fueron la continuación de los ya adjudicados en 2011. Así, las Universidades de Alicante (que, además, en la primera convocatoria obtuvo dos proyectos diferentes), la Universidad de Oviedo y la Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia continuaron desarrollando sus proyectos gracias a la financiación del programa Jean Monnet. No repitieron la experiencia las Universidades de Alcalá de Henares y Valencia.

A estas primeras Universidades se unieron en 2012 la Universidad de Lleida y en 2013 las de Vigo, País Vasco y Rey Juan Carlos. De estas, solo la Universidad del País Vasco tendría nuevos proyectos posteriormente. Una última Universidad que también obtuvo un proyecto en 2014 fue la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.

Las dos Universidades que han mantenido su actividad en esta línea desde su puesta en marcha en 2011 hasta la finalización del actual período de programación (2014/2020) han sido las Universidades de Alicante y Oviedo. La Universidad de Alicante ha mantenido su proyecto *EU for Secondary School Students and Teachers: a Spanish Perspective* durante las convocatorias de 2011, 2013, 2014, 2015, 2017, 2019 y 2020. Por su parte, la Universidad de Oviedo, ha desarrollado su proyecto “Vivir Europa”<sup>31</sup> en cuatro convocatorias para los años 2012/13, 2013/15, 2015/17 y 2019/21.

Existen tres líneas de desarrollo de estos proyectos. La primera es la dirigida a la formación de profesorado, cuyo objeto fue mayoritario en todos los proyectos realizados, hasta el punto de que únicamente dos de ellos no contemplaban acciones de este tipo. En segundo lugar está la organización de actividades en centros de primaria, secundaria (ESO) y formación profesional (FP), que asumen normalmente la forma de talleres<sup>32</sup>. Y, en tercer lugar, se contempla la elaboración de materiales didácticos. La importancia de estas dos últimas líneas es, en general, parecida en los distintos proyectos.

Cabe destacar que solamente la Universidad de Alcalá de Henares y las de Alicante y Oviedo han incluido las tres líneas de acción en sus proyectos.

## El proyecto “Vivir Europa”

Centrándonos en la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Oviedo, en sus cuatro proyectos (el último de los cuales está aún implementándose), se ha producido una evolución ampliando el marco de acción y el enfoque de los mismos. El equipo de profesores, manteniendo su conformación básica, también ha ido cambiando. Inicialmente estaba integrado por profesores del departamento de Derecho Público y de Ciencias de la Educación. Con el desarrollo de las sucesivas ediciones, se ha incorporado al equipo profesores de Economía, pero también profesores de ESO y FP, así como

---

<sup>31/</sup> Aunque formalmente, los títulos de los proyectos han tenido alguna variación, en su implementación con los centros asturianos se ha mantenido la traducción del primero de ellos (“*En Vivant l’Europe*”), para darle una mayor continuidad.

<sup>32/</sup> De forma puntual, también se han realizado talleres para alumnos de bachillerato.

personal técnico de la administración regional, en concreto de la Consejería de Educación, con el objetivo de lograr la mayor transversalidad, multidisciplinariedad y alcance efectivo.

Todos los miembros del equipo que ha desarrollado estos proyectos parten del convencimiento de que la posibilidad de propiciar el conocimiento de la realidad europea desde las primeras etapas educativas puede ser de gran utilidad para cambiar el general desconocimiento de los ciudadanos sobre la UE. El objetivo principal de los cuatro proyectos presentados ha sido el de difundir y profundizar en la idea de Europa en los centros educativos no universitarios.

En todas sus ediciones, el proyecto ha pretendido favorecer la formación del profesorado en materias relacionadas con la integración europea en diversos aspectos que les pudieran ser útiles en desarrollo de su trabajo en el aula. Paralelamente, para el alumnado se diseñaron una serie de talleres y actividades para desarrollar tanto fuera como dentro del aula. Para favorecer la participación del alumnado en el proyecto, así como afianzar los conocimientos adquiridos, se añadió al mismo tiempo una fase de concurso, consistente en la presentación de un trabajo en doble formato, póster y Power Point explicativo, sobre la temática de los talleres desarrollados.

**Las actividades que se han implementado, que detallaremos a continuación, se han sucedido de la siguiente manera:**

- En la 1ª edición el proyecto se centró en la formación de profesorado y los talleres para alumnos de ESO y FP. Como complemento a estos talleres se convocó un concurso entre sus participantes y se efectuó una encuesta a los estudiantes, antes y después de su realización, que atendía no solo a su conocimiento sobre la UE sino también a su percepción sobre Europa. Además, aunque no constituía un objetivo del proyecto en sí mismo, se elaboró un CD con los principales apoyos de los talleres. Como conclusión de las actividades del primer proyecto, se organizaron unas jornadas, tanto para profesores como estudiantes, que tuvieron como título “25 años de ERASMUS”, coincidiendo con la celebración del 25 aniversario de este programa.
- La 2ª edición profundizó en la experiencia anterior. Para los talleres en los centros se siguió el mismo esquema de trabajo; sin embargo, se modificó la estructura del curso de formación del profesorado, que se concentró en dos jornadas. Además, se incorporó como una actividad específica la elaboración de materiales didácticos, a cargo del profesorado de ESO y FP y bajo la coordinación del equipo del proyecto. Dichos materiales fueron editados en formato CD por la editorial de la Universidad de Oviedo y se encuentran, además, accesibles para su descarga gratuita desde la página del proyecto.
- La 3ª edición mantuvo las mismas actividades y formatos, añadiéndose otras nuevas pensadas para el ciclo de primaria. Por una parte, se impartió un curso de formación destinado al alumnado de la Facultad de Formación del Profesorado. Los participantes debían presentar, a su finalización, un proyecto que debían desarrollar en los centros de primaria, aprovechando la realización de las prácticas que cursan en el grado o en el máster.
- La 4ª edición aún se está llevando a cabo y ha tenido, como novedad, que la mayor parte de las actividades se han tenido que realizar en formato online, debido a las restricciones impuestas por la situación sanitaria derivada de la pandemia del COVID 19. Además, en estos momentos está abierta una encuesta al profesorado, con la que se pretende conocer sus necesidades para poder desarrollar la temática relacionada con la UE en el aula, así como su opinión sobre si la misma está bien tratada en el currículo escolar o si sería preciso alguna modificación al respecto.

Así pues, el proyecto ha tenido durante todo su desarrollo un doble destinatario: las y los estudiantes y sus enseñantes. En dos de sus vertientes del trabajo, formación del profesorado y talleres para el alumnado, de forma separada, y respecto a los materiales didácticos, de manera integrada, al permitir a profesores y alumnos desarrollar distintos contenidos según las pautas de las unidades didácticas aprobadas por la Consejería.

## **Participación de la Consejería de Educación en el proyecto “Vivir Europa”**

Con fecha 1 de junio de 2009, la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias y la Universidad de Oviedo firmaron un Convenio de Colaboración para la realización de actividades educativas. La línea 2 de este Convenio, recoge los Proyectos de Innovación e Investigación desarrollados de forma conjunta por las dos instituciones.

Amparada en este convenio, la Consejería de Educación publica una convocatoria anual a la que pueden presentar proyectos los equipos de trabajo interinstitucionales conformados por docentes y profesionales de la Universidad de Oviedo en colaboración con instituciones de apoyo a la acción educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte o con centros docentes. Los proyectos serán presentados y coordinados por el correspondiente Departamento de la Universidad. A las personas de centros educativos pertenecientes a centros docentes no universitarios, a propuesta de la Universidad, la Consejería de Educación les reconocerá 4 créditos de formación permanente del profesorado por su participación en el proyecto.

Ya desde su primer año de implantación, la Consejería de Educación del Principado de Asturias entendió que el proyecto “Vivir Europa” era una iniciativa de interés para toda la Comunidad Educativa.

Por ese motivo durante el curso 2011/2012 prestó su apoyo y colaboración a los Departamentos de Derecho Público y de Ciencias de la Educación la Universidad de Oviedo para el desarrollo de dicho proyecto.

Con posterioridad, ha participado activamente en todas las ediciones sucesivas de los proyectos Vivir Europa II, III y IV. En concreto, la colaboración por parte de la Consejería consiste en:

- Facilitar la participación de los centros educativos en el desarrollo del proyecto, tanto del profesorado como del alumnado.
- Participar en la formación. Jornadas de información y captación de profesorado y centros educativos que deseen formar parte del proyecto.

Para la elección de las actividades y la posterior implementación del proyecto se contó en todo momento con la colaboración de la Consejería.

Respecto a los talleres, con carácter previo se tuvieron en cuenta sus indicaciones y los documentos oficiales existentes, para determinar tanto los temas que podrían formar parte más directa del currículo de estos niveles educativos como las competencias y capacidades a adquirir por el alumnado. Una vez diseñados los contenidos, fue la Consejería la que se encargó de lanzar la propuesta para la participación de los centros en los talleres.

En cuanto a los cursos de formación, la Consejería, además de efectuar igualmente la propuesta, procedió a su reconocimiento como créditos de formación para quien lo realizase, lo que consiguió además una fuerte incentivación en la participación general en el proyecto.

Finalmente, la elaboración de materiales didácticos fue seguida de continuo por los técnicos de la Consejería, que primero ofrecieron un curso a los profesores interesados en su realización y después efectuaron un completo seguimiento de cada tema para garantizar que se acomodase de forma exhaustiva a todos los requerimientos técnicos y didácticos y que su calidad fuera la más elevada posible.

## Los talleres “Vivir Europa”

Los talleres se han desarrollado siempre en el marco de asignaturas que están en el currículo de los estudios del Principado de Asturias, primero de secundaria y FP y después también de educación primaria.

La temática ofertada fue definida en las primeras reuniones, de común acuerdo con la Consejería de Educación, para tener en cuenta dicha posibilidad de incardinarla en diferentes asignaturas de los respectivos currículos oficiales.

Tras analizar el currículo escolar para saber qué tipo de conocimientos sobre Europa se incluye en él y qué áreas sería necesario complementar, se decidió desde el primer momento que los talleres pivotasen sobre tres temáticas básicas, la ciudadanía europea, la movilidad territorial y la creación de empresas:

- “Construyendo ciudadanía europea” se dirige a estudiar los derechos y deberes adicionales que comporta la ciudadanía europea y la forma de ponerlos en práctica de manera efectiva.
- “Nos movemos por Europa” aborda diversos aspectos que afectan a la movilidad de estudiantes y trabajadores en la UE, así como las semejanzas y diferencias de las experiencias vitales dentro de cada uno de los países europeos.
- “Creando mi empresa en Europa” se vinculó inicialmente a los centros docentes que ofertaban en sus aulas la asignatura optativa de ESO del mismo nombre, coordinándose con ella para complementar desde distintos puntos de vista, fundamentalmente prácticos, la formación oficial ofrecida. Posteriormente, sin embargo, su desarrollo fundamental se efectuó con alumnos de FP.

El más demandado en las primeras ediciones fue el de movilidad, superado en la cuarta ampliamente por la temática de ciudadanía, tanto dentro de ESO y FP como en primaria. Los datos globales se pueden ver en los siguientes cuadros:

<b>C1: Talleres ESO y FP</b>					
Años	Nº Centros	Alumnado	Nº Talleres Movilidad	Nº Talleres Empresa	Nº Talleres Ciudadanía
2011/12	12	518	11	5	6
2013/14	24	1.224	22	7	10
2015/17	14	980	17	9	4
2019/21	6	1.332	23	3	34

<b>C2: Talleres primaria</b>			
Años	Nº Centros	Alumnado	Nº Talleres Ciudadanía
2015/17	2	120	2
2019/21	3	293	14

Además, se procuró que, en todos los casos y con independencia de la temática a desarrollar, se incluyese al menos una materia de carácter transversal, como el origen y composición de la UE, el funcionamiento de las instituciones europeas o el derecho a la prestación sanitaria en la UE. Después, en función del tema del taller, se abordaban los aspectos específicos de cada uno de ellos.

Dada la amplitud de la oferta de temas efectuada y la habitual falta de tiempo para su desarrollo, se optó porque fuera cada uno de los centros educativos quien indicase el contenido específico que deseaban que se desarrollase en cada taller, de tal forma que partiendo de un contenido básico que ofrecíamos por cada temática, los talleres se fueron concretando en cada caso a petición de cada centro, tanto en relación con los temas a desarrollar como en cuanto al tiempo que estimaban idóneo para realizarlo.

Los talleres están dirigidos básicamente al alumnado de 3º y 4º de ESO y al del ciclo superior de FP, aunque puntualmente se ha permitido la participación de algún grupo de Bachiller. A efectos de atraer la máxima atención de sus asistentes se ha procurado que fueran lo más ágiles e interactivos posibles. Para ello en cada taller participaron diferentes ponentes, técnicos, especialistas, estudiantes, empresarios, etc., buscando siempre intervenciones ágiles que permitieran la participación activa del alumnado. Ya en los talleres presenciales incluso se realizaron conexiones vía Skype, que permitieron aprovechar las nuevas tecnologías. En general, se ha procurado la inclusión en todos los talleres de la presentación de experiencias personales, bien de profesionales o trabajadores en un Estado miembro distinto al de su origen, bien de alumnos o exalumnos ERASMUS

o participantes del ERASMUS empresarial, con la idea de poder lograr una mayor conexión con el alumnado.

También se potenció, cuando el centro así lo proponía, la intervención de participantes que desarrollasen su intervención en un idioma distinto al castellano (inglés y francés)<sup>33</sup>. Para un mejor aprovechamiento del taller, se solicitó la ayuda del profesorado de los centros implicados, pidiéndoles que previamente a la realización del taller, trabajasen con los alumnos las fichas facilitadas sobre cada participación, a efectos de que pudieran preparar distintas preguntas.

Este esquema general ha sido en cierta forma alterado en el proyecto actual debido tanto a la necesidad de realizarse en formato online como de la menor disponibilidad de horarios, por las especiales circunstancias en las que se impartió la docencia durante el curso 2020/21.

## El concurso

Como parte de los talleres, y una vez finalizados estos, se preveía la presentación de trabajos realizados por un grupo de alumnos bajo la supervisión de su profesor, consistentes en la presentación de un póster (de un tamaño determinado) junto con una memoria explicativa en Power Point. El objetivo era que los alumnos pudieran aplicar los contenidos trabajados en los talleres, fomentando el trabajo autónomo, el uso de las nuevas tecnologías y los conocimientos de idiomas. Se les propusieron temas sobre los que trabajar, en relación con la temática de los talleres desarrollados, con orientación para la búsqueda de información y pautas para su desarrollo. Esta fase se organizó a modo de concurso, para lo que se nombró un jurado independiente. Los trabajos fueron expuestos en el claustro alto del edificio histórico de la Universidad de Oviedo y en la biblioteca de la Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellanos de Gijón. Los trabajos seleccionados tuvieron como premio, en las dos primeras ediciones, un viaje para conocer la sede de Bruselas del Parlamento Europeo. En la tercera el premio consistió en una Tablet para cada participante en los trabajos ganadores.

## Los talleres de educación primaria

Por lo que se refiere a los talleres para primaria, se ha tenido una experiencia desigual en las dos últimas ediciones del proyecto “Vivir Europa”.

Durante el tercer proyecto (2015/17) se vinculó la realización de estos talleres con las prácticas que desarrolla en los centros educativos el alumnado del grado en Primaria y del Máster. Para ello se ofertó un curso de formación específico en la Facultad de Formación del Profesorado, de 30 horas, convalidable por créditos de libre configuración, en el que debían presentar un proyecto para desarrollar en los centros. Posteriormente, durante el período de prácticas, ese proyecto debía implementarse en el centro. Sin embargo, solamente se pudo llevar a cabo realmente en dos centros, siendo el impacto menor al esperado.

---

<sup>33</sup> En la última edición más de una quinta parte de los talleres de ESO se impartieron en estas dos lenguas.

Por otro lado, el desarrollo del actual proyecto, que debía realizarse inicialmente en el curso 2019/20, estuvo marcado por la pandemia del COVID 19. La programación de talleres, prevista para los meses de marzo a mayo de 2020 tuvo que suspenderse por el confinamiento y no se pudo reorganizar hasta el mes de febrero de 2021, debiendo realizarse también de manera online. Por eso se optó por un formato similar al que ya se estaba desarrollando con los talleres de ESO, con la participación de colaboradores externos y adaptando la temática a las solicitudes de los centros.

Estos talleres tuvieron muy buena acogida tanto por parte del alumnado como del profesorado, poniéndose de manifiesto que la estructura pensada para grupos de mayor edad podía dar muy buenos resultados en cursos anteriores, siempre que se tuviera en cuenta los rasgos específicos de los destinatarios a los que van dirigidos.

## Formación del profesorado

El aspecto más destacable de las acciones dirigidas a la formación del profesorado es el alto grado de coordinación con la Consejería de Educación.

Esta Consejería recoge entre sus objetivos, plasmados en la Circular de inicio de curso, el:

*Fomentar la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial, incluyendo la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional y la educación intercultural, así como la educación para la salud y para la transición ecológica, imprescindible para abordar la emergencia climática.*

El Plan Regional Anual de Formación Permanente del Profesorado, Plan Regional Anual de Formación Permanente del Profesorado es el instrumento marco para la formación continua del profesorado, basada en la calidad, la equidad, la innovación y la transformación digital. Su desarrollo y ejecución se soporta de modo preferente en la red de Centros del Profesorado y de Recursos. En este caso el Centro de Profesorado y de Recursos de Oviedo es el encargado de gestionar la actividad formativa y el reconocimiento de créditos de formación para el profesorado participante.

En aplicación de estas directrices, a lo largo de las cuatro ediciones del Proyecto “Vivir Europa”, la Consejería de Educación, de manera coordinada con los Departamentos de Derecho Público y de Ciencias de la Educación la Universidad de Oviedo, organizan las Jornadas de Formación del Profesorado para la sensibilización del profesorado en el conocimiento de cuestiones europeas de interés general.

De esta colaboración surge la garantía de que la formación del profesorado pueda ser certificada con créditos reconocidos para la carrera profesional.

Todos los cursos tienen unos requerimientos mínimos, pues deben contar al menos con ocho horas de duración para que puedan tener el reconocimiento de un crédito de formación para el profesorado de centros educativos. En todas las Jornadas, además, participan como ponentes personas expertas en temas relacionados con Europa en general y con problemas educativos de actualidad, en particular. A partir de la segunda edición, también se aprovechan las mismas para la presentación de los materiales elaborados por el profesorado y de las experiencias llevadas a cabo en los centros educativos.

Sin embargo, su formato concreto varió en las diferentes ediciones.

En la primera se organizó en varias sesiones mensuales, de manera paralela al desarrollo de los talleres y el trabajo final. En la segunda y la tercera se optó por concentrar la formación en unas Jornadas de 2 días de fin de semana, en concreto la tarde del viernes y la mañana del sábado, organización que resultó mejor valorada por los participantes.

Aunque este es modelo que estaba propuesto también para el proyecto actual, la imposibilidad de realizar actividades presenciales durante el curso pasado obligó a su realización en formato online. Concretamente, se desarrollaron dos cursos paralelos, uno para primaria y otro para ESO y FP, con sesiones semanales durante un mes. Ambos cursos fueron también ofertados para los alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado, pudiendo convalidarlos por créditos de libre configuración.

Su metodología se basa en mesas redondas en las que intervienen personas expertas que abordan temas relacionados con Europa de interés general y en la presentación de varias unidades didácticas elaboradas y por el profesorado participante en las diferentes ediciones del Proyecto y recogidas en las publicaciones y aplicadas en los centros de procedencia del profesorado elaborador de las mismas. Sirven al profesorado tanto para proporcionarles líneas de conocimiento que pueden transmitir a sus alumnos, además de una mesa redonda sobre materias específicamente educativas.

Los programas de estos cursos, en su conjunto, han buscado un equilibrio entre aspectos más técnicos de la organización de la Unión Europea, y otros que entendíamos que les podían resultar más prácticos o interesantes al profesorado implicado. Por ello, se procuró incluir una o varias intervenciones para analizar las instituciones europeas, otras relacionadas con los temas tratados en los talleres, con los retos de la docencia en Europa o con asuntos de actualidad en la UE.

## Los materiales didácticos

La tercera acción del proyecto consistió en la edición de materiales didácticos. Para ello también se llevó a cabo una estrecha colaboración con la Consejería de Educación del Principado de Asturias, hasta el punto de que en la segunda y tercera edición del proyecto, que se corresponde con la de los materiales ya publicados, su desarrollo formó parte de sendos proyectos de Innovación Educativa gracias a un acuerdo entre la Universidad de Oviedo y la Consejería de Educación. Aunque estos proyectos de Innovación no tenían asociada financiación, permitían el reconocimiento de créditos para el profesorado implicado. La elaboración de materiales se llevó a cabo por profesorado de ESO y FP, con la orientación y coordinación del equipo del proyecto.

Para asegurar el cumplimiento de los estrictos requisitos de los proyectos de innovación en la preparación de las Unidades didácticas, a la formación genérica comentada se añadieron unas Jornadas de Orientaciones para la elaboración de materiales.

Estas se llevaron a cabo en todas las ediciones con el fin de proporcionar orientaciones y modelos que permitieran unificar el estilo de las Unidades didácticas y que todas tuvieran como eje central algún tema relacionado con Europa y la ciudadanía europea y que se encuentre en el currículo de Secundaria, Bachillerato o FP, según el profesorado participante en la elaboración del material.

Las Jornadas se desdoblaron en un seminario previo, impartido por personal de la Administración regional, en el que se presentaron las pautas de la Consejería para la elaboración de materiales pedagógicos según el curriculum de ESO en Asturias, y un segundo seminario, de seguimiento, que permitía presentar los avances de los trabajos y coordinar la edición. Finalmente, una vez entregados los materiales, varios miembros del equipo se encargaron de su revisión, incluida la de verificar la adecuación a las directrices de la Consejería de Educación. Las recomendaciones derivadas de esas revisiones se enviaban a los autores para su corrección.

## Difusión de los materiales elaborados

Las Unidades didácticas, elaboradas por el profesorado a partir de la segunda edición de estos proyectos, han sido publicadas como materiales didácticos por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Hasta el momento se han editado dos obras, las correspondientes al segundo y tercer proyecto, estando la tercera edición en fase de elaboración en estos momentos.

El material se distribuye entre el profesorado elaborador de las Unidades didácticas, los centros educativos participantes en el proyecto, los Centros del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias y la Universidad de Oviedo. Además, su contenido es de libre acceso en la página del proyecto [www.uniovi.net/jeanmonnet](http://www.uniovi.net/jeanmonnet)

La primera publicación se edita en 2014 y lleva por título “Aprender Europa”, se publica en papel y CD y recoge 7 unidades didácticas.

### C3: Índice Aprender Europa

<b>Viajando en tren por la cultura europea.</b> Consuelo Alonso Blanco y Rosa María García Trabadelo. IES Galileo Galilei. Navia
<b>Europa en los medios.</b> Marta Critóbal Fernández. IES Emilio Alarcos, Gijón y Margarita Fernández García. COL Virgen Mediadora- Domicias, Gijón
<b>C'est l'heure, hop!</b> Yván Pozuelo Andrés. IES Univerisdad Laboral, Gijón
<b>Los Derechos Humanos en la Carta de Derechos.</b> Nieves Fernández González. IES El Piles, Gijón
<b>El Parlamento Europeo.</b> M <sup>a</sup> Elena de la Iglesia Barreras, IES Río Trubia y M <sup>a</sup> Inés Villaverde González
<b>El Banco Central Europeo.</b> M <sup>a</sup> Jesús Martínez Castilla y Rafael Montero Braga. COL Corazón de María, Gijón
<b>Mercado de trabajo en la Unión Europea: yo me paro, elijo mi futuro.</b> Belén Noval Vega. IES Escultor Juan de Villanueva, Pola de Siero

La segunda publicación editada solamente en CD, se titula “Aprender Europa II”, se publica en 2016 y recoge un total de 9 unidades didácticas.

#### C4: Índice Aprender Europa II

¿Cómo se gobierna la Unión Europea? Jesús Jerez del Amo
Una Europa abierta de derechos y libertades. IES Alfonso II <b>Religiosos:</b> Ana M <sup>a</sup> Moreno García y Concepción Urdampilleta Fernández <b>Lingüísticos:</b> Pilar Fernández González y Concepción Francos Maldonado <b>A través del voluntariado:</b> Susana Bermúdez Rey y Soledad Collado García
<b>El Arte de la Paz.</b> Marta M <sup>a</sup> Cristóbal Fernández. IES Rosario Acuña
<b>Agencia espacial europea.</b> Rafael Montero Braga. COL Corazón de María
<b>La UE y el Cambio Climático.</b> M <sup>a</sup> Consuelo Alonso Blanco y Rosa M <sup>a</sup> García Trabadelo. IES Galileo Galilei
<b>Emigración y xenofobia.</b> Nieves Fernández Fernández. IES El Piles
La Europa que funciona: la UE se preocupa de tu seguridad y salud en el trabajo. M <sup>a</sup> Belén Noval. IES Escultor Juan de Villanueva
Las amenazas a los ecosistemas europeos
<b>“Europe”, c’est féminin.</b> Yván Pozuelo Andrés. IES Universidad Laboral

La edición del material se realizó en formato digital, en CD y en edición en línea a través de la página del proyecto:

<http://www.unioviedo.es/jeanmonnet/aprendereuropa3/> y  
<http://www.unioviedo.es/jeanmonnet/aprendereuropa2/>.

Por parte de la Consejería de Educación, también se pueden encontrar en el portal educativo Educastur: <https://www.educastur.es/>

Los materiales han sido valorados como un buen recurso de apoyo a la acción educativa y como material complementario para trabajar en Secundaria y Formación Profesional temas de interés relacionados con la Unión Europea.

## La encuesta

En la primera edición, antes de iniciar los talleres se pasó una encuesta al alumnado, que permitió conocer cuál era el nivel de sus conocimientos sobre Europa y la UE.

En la actual la encuesta se va a realizar al profesorado, para conocer de primera mano cuál es su percepción sobre el tratamiento que se le da a la materia europea en el currículo oficial, pues es quien está más capacitado para detectar las posibles lagunas, ya sean teóricas o en el aspecto de su desarrollo, que existen actualmente. También se pedirán sugerencias para dar solución a los posibles problemas que hayan experimentado respecto a la docencia de esta materia.

Los resultados de esta encuesta serán presentados en una Jornada final prevista para mediados de mayo.

## Otras acciones

Además de las actividades diseñadas como parte de los proyectos en línea con las orientaciones previstas en la convocatoria Jean Monnet, en todas las ediciones se realizaron otras actividades complementarias, como la celebración del Día de Europa, la celebración del ERASMUS Day, o la entrega de los premios de los talleres.

## Conclusiones

Los años dedicados al desarrollo del proyecto “Vivir Europa” han permitido detectar sus fortalezas y sus debilidades, para seguir trabajando en la ampliación de aquellas y la eliminación, o al menos minoración, de estas.

## Debilidades del proyecto “Vivir Europa”

Las dificultades principales con las que se ha encontrado el proyecto giran en torno al encaje de sus actividades con los horarios y actividades de los centros.

Esto fue especialmente acusado en el primer proyecto, ya que se concedió una vez iniciado el curso, y en el último (el actual) por la problemática derivada de las restricciones en las actividades presenciales.

Para superarlas, siempre se optó por la adaptación a las peticiones de los destinatarios del proyecto. Por una parte, se dio a los centros el mayor margen de actuación posible para decidir la temática y duración de los talleres, incluso incorporando temas no inicialmente previstos. Por otra, se procuró dar las mayores facilidades al profesorado para que pudieran seguir el curso de formación, adaptando las fechas y horarios a las sugerencias efectuadas y complementando con una pequeña manutención el curso presencial en dos días.

La edición actual ha tenido sus propias debilidades, debido a las difíciles circunstancias en las que se desarrolló en general la docencia en todos los niveles educativos. En los talleres esto se manifestó en una duración en general menor de lo habitual y también en el concurso que, por primera vez, quedó desierto debido a la baja participación, aunque los trabajos presentados se acumularán a los que puedan optar a premios en el curso 2021/2022.

En general, para asegurar una durabilidad de los resultados, sería preciso poder establecer una periodicidad en estas actividades, que pudieran ser planificadas a mayor plazo, con cierta perspectiva de continuidad. Lo ideal sería poder extenderlo, bien llegando a todos los centros en un determinado nivel de estudios, o bien pudiendo trabajar en algunos centros de una manera más global.

## **Fortalezas del proyecto “Vivir Europa”**

Uno de los puntos clave del proyecto es la correcta fijación de la materia que debe ser desarrollada dentro de él, tanto en los talleres como en los cursos de formación y en la elaboración del material didáctico

El análisis del currículo académico de los estudiantes de primaria y secundaria puso de manifiesto la escasa atención prestada a la materia europea en la formación de los alumnos, pues la temática relacionada con la UE que se incluye en los currículos es mínima e inconexa. No existe un temario específico al respecto y únicamente se encuentran algunas referencias en Historia, Geografía y Ciudadanía<sup>34</sup>.

En nuestra opinión, debería potenciarse el conocimiento sobre la UE de una manera clara y concreta, incluyéndolo específicamente en los temarios de manera separada.

Sin embargo, mientras esto no sea así, el proyecto “Vivir Europa” permite llevar al alumnado unas nociones básicas de forma interesante e interactiva, para que puedan suplir esa falta de conocimiento formal. Entendemos que es un aspecto tanto más positivo cuanto más necesidad hay de colmar esa laguna en la formación de nuestra juventud.

La Consejería de Educación ha considerado positivo en este sentido el desarrollo de este proyecto también respecto al profesorado, en la medida en que le permite potenciar el conocimiento sobre la UE de una manera clara y concreta y le dota de recursos para su aplicación directa en el aula.

Además, permite crear redes colaborativas de trabajo entre el profesorado para compartir materiales y experiencias basadas en la evidencia.

Por otra parte, el desarrollo de los talleres ha permitido la colaboración con distintas instituciones y empresas (CEEI, Seguridad Social, Europe Direct, Red Eures, Asturias Compromiso XXI, INJUVE, etc.). Esta colaboración se ha demostrado positiva para todas las partes, y es una práctica a potenciar.

---

<sup>34</sup> En este punto, la encuesta que se está desarrollando en estos momentos pretende conocer mejor la percepción del profesorado al respecto, así como detectar sus necesidades.

En general, la respuesta de los alumnos fue positiva, participando con interés en las actividades propuestas. Especialmente relevante fue la participación en el concurso, con trabajos de un altísimo nivel.

## **Bibliografía**

- Comisión Europea (2021), *ERASMUS+ Annual Report, 2020*. European Commission, Bruselas.



## 1.4. El proyecto de construcción europea, la identidad y la educación. La experiencia de la Comunidad de Madrid

### Confiamos en Europa; ¿creemos en Europa? ¿Conocemos la UE?

Si hiciéramos una pequeña reflexión inicial acerca de si los europeos nos sentimos como tales, si nos gusta que nuestro país forme parte de la Unión Europea (UE), y en particular, si hiciéramos este análisis entre los jóvenes europeos, encontraríamos que según el Eurobarómetro especial realizado en otoño pasado, el 81% de los jóvenes europeos de 15 a 24 años están contentos de vivir en la Unión Europea y el 68% están de acuerdo con que la Unión es un lugar de estabilidad en un mundo complejo; además el 67% coinciden en que el proyecto europeo les ofrece una perspectiva de futuro<sup>35</sup>.

Por otra parte, según el Eurobarómetro, el 53% de los europeos tienen una imagen positiva de la UE, frente al 27% que tiene una imagen neutral y el 19% que la tiene negativa<sup>36</sup>. En este mismo Eurobarómetro, encontramos que los ciudadanos de la UE desean que ésta priorice afrontar problemas como el cambio climático (43%), la pobreza y la exclusión social (32%), apoyo a la economía y a la creación de empleo (31%) y lucha contra el crimen organizado y el terrorismo (31%).

Si viajáramos algunos años atrás en el tiempo, en 2008 (y hasta 2013 al menos), los ciudadanos pedían a la UE soluciones a la crisis financiera; en 2015 exigían que solucionara la crisis de los refugiados en el Mediterráneo; años después, con ocasión del Brexit, muchos europeos estaban preocupados por cómo les afectaría la salida de Reino Unido (a ellos o a sus conocidos que pudieran vivir en este país); con la llegada de la pandemia de Covid-19, el foco se dirigió a buscar soluciones para la crisis sanitaria, apoyar a los Estados en la recuperación y buscar (con urgencia) vacunas. Ahora, ante el ataque de Rusia a Ucrania, los europeos piden a la Unión una respuesta firme y unida (en un campo como la política exterior, así como apoyo para los refugiados ucranianos donde probablemente antes no habían pedido esta respuesta conjunta). En definitiva, la población pide a las administraciones, y en particular a la UE, respuestas a los retos globales a los que se deben ir enfrentando, y esto lo hace con independencia de las competencias que la UE realmente tenga o deje de tener, lo que genera en ocasiones que la propia Unión no disponga de medios para actuar ante problemas donde son los Estados quienes cuentan con las competencias.

En definitiva, la población europea, por lo general, confía en la UE, espera que actúe ante los grandes desafíos que surgen, y considera que la UE puede mejorar la respuesta de los Estados por separado... pero lo hace sin un conocimiento real de cómo funciona Europa, de las responsabilidades que los Estados le han transferido y en muchas ocasiones sin un sentimiento de pertenencia, sino desde el mero pragmatismo. Hablábamos antes de un 27% de europeos que tienen una imagen neutral de la UE... Pues bien, la UE puede ser un proyecto positivo para los europeos (como creemos los

---

<sup>35</sup> Eurobarómetro especial EB517 "Future of Europe", otoño de 2021.

<sup>36</sup> SOTEU Eurobarómetro verano 2022.

européistas) o negativo (como piensan los euroescépticos), pero si hay algo que no es, es neutral, por lo que más de una cuarta parte de los europeos (al menos) no son conscientes de la influencia que tiene la UE en sus vidas.

La UE es habitualmente identificada con temas como el Euro, la libre circulación, los ERASMUS o la paz (según todos los Eurobarómetros que se publican periódicamente); ¿somos conscientes realmente de la importancia que estas cuestiones tienen en nuestras vidas? Y, en todo caso, dando un paso más, ¿significa esto realmente que nos sentimos europeos?

Según el Eurobarómetro de primavera de 2021<sup>37</sup>, un 92% de los europeos se sentían unidos o conectados a su país, un 54% muy unidos (en España las cifras eran de un 88% y un 49% respectivamente); del mismo modo, un 88% de los europeos se sentían unidos a su ciudad, un 50% muy unidos (en España un 96% y 62% respectivamente). Sin embargo, solo un 57% de los europeos se sentía unido a la UE y solo un 15% muy unido (en el caso de España, un 58% y un 13% respectivamente). Es decir, existe una brecha muy amplia aún entre la gente que siente ser parte (tener una identidad) nacional o local y una europea. La identidad va mucho más allá de la solución de los problemas que afrontamos, de a quién le pedimos que los afronte o del reparto de competencias que pueda haber. El problema es que nuestro (inacabado) proyecto de construcción europea difícilmente podrá ir más allá sin la construcción y desarrollo más profundo de una identidad común y eso no se puede hacer sin educación, sin que conozcamos y apreciemos (juntos) lo mucho que tenemos en común en la casa europea que estamos construyendo entre todos. Se trata, en definitiva, de responder a la pregunta de ¿Quiénes somos?

## El reto de la identidad europea

El crecimiento de los populismos y los extremismos en Europa es un síntoma de la falta de identidad (o de la crisis de identidad) que está afectando (entre otros) a la Unión Europea, que quiere ampliar su campo de actividad, pero se encuentra con que sigue sin resolver el problema de la distancia del proyecto de construcción europea y los ciudadanos, el problema de la identidad europea. El crecimiento de los nacionalismos (siempre excluyentes) no ha tenido una respuesta (suficientemente) firme desde el ámbito europeo tratando de explicar la importancia de seguir trabajando juntos en la casa común europea, quizá porque nunca se han establecido suficientemente las bases de la identidad común europea.

Por una parte, la identidad geográfica de la UE no es clara, ya que las fronteras de la Unión son y han sido movibles con las ampliaciones (o con la salida de Reino Unido) y porque nunca ha estado del todo claro cuáles son los límites potenciales de esas ampliaciones, si es que los hay, dentro del continente europeo (en sentido amplio, ya que, por ejemplo Turquía es, geográficamente, solo parcialmente europea, y sin embargo es candidata a entrar en la UE desde hace años, por poner un ejemplo).

Por otra parte, se podría hablar de una Unión de valores, que están recogidos en los tratados, que son predominantes (legal, cultural y sociológicamente) en todos los Estados miembros y que es un vínculo común e indivisible entre los europeos (nótese en todo caso, por muy obvio que esto pueda

---

<sup>37</sup> Eurobarómetro Standard 95, Primavera de 2021.

parecer, que actualmente sigue habiendo problemas con el cumplimiento de estos principios básicos en algunos países de la Unión y que actualmente no están superados los conflictos del *rule of law* y el Estado de derecho entre las instituciones europeas y algunos de los Estados miembros (Polonia y Hungría). Este es, de cualquier modo, un elemento común indiscutible que puede cohesionar a los europeos, pero es dudoso que los propios ciudadanos europeos sean conscientes de que esto es una característica propia y común de todos los europeos y probablemente, en muchos casos, la atribuyan a sus propias sociedades nacionales. Sería este, en definitiva y pese a todo, un elemento sobre el que trabajar, para la construcción (o reconocimiento) de una identidad europea.

En tercer lugar, la historia y la cultura de los distintos países europeos han tenido muchos acontecimientos, movimientos y construcciones en común, incluso en épocas como la romana, se puede decir que se pusieron las bases de la cultura que compartimos aún en la actualidad los europeos (de este y oeste). Los periodos históricos, los movimientos artísticos y hasta los cambios políticos y revoluciones que nos han llevado hasta donde estamos hoy han sido mayoritariamente compartidos pero, y quizá ahí radique uno de los principales problemas, nunca son estudiados como algo común, sino como elementos separados y diferentes de los distintos países que ocurren a la vez o tienen elementos en común (quizá desde una perspectiva europea podría decirse que no es que tengan elementos en común, sino que todos forman parte de un mismo proceso y desarrollo histórico que tienen matices en los diferentes países -¡qué diferencia de planteamiento!-). Quizá ahí encontramos una primera herramienta para poder construir (o hacer presente) esa identidad europea: introduzcamos esta perspectiva europea en la educación, en el estudio de la historia, la geografía o el arte en nuestros países. Ya tenemos la enorme dificultad de contar con 24 lenguas oficiales en la UE, al menos deberíamos tener una única narrativa... y no 27.

Seis de cada diez europeos coinciden en que la crisis del coronavirus les ha hecho reflexionar sobre el futuro de la Unión Europea. Quizá sea un buen momento para tratar de repensar el proyecto europeo y, sobre todo de acercarlo a los europeos, en especial a los más jóvenes.

## **Las instituciones europeas, la identidad europea y la educación**

Las instituciones europeas son conscientes hace años de la importancia de relanzar la cuestión de la identidad europea, pero ha sido en los últimos años, quizá a raíz de la reflexión que la UE debió hacer con ocasión del Brexit, cuando han plasmado de forma más clara la importancia de este tema en diferentes documentos oficiales.

En 2017 la Comisión Europea publicó la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité Europeo de las Regiones Reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura. Contribución de la Comisión Europea a la reunión de dirigentes en Goteburgo el 17 de noviembre de 2017.

En ella se habla de la relevancia de reforzar el sentimiento de identidad europea y la conciencia del patrimonio cultural y expone la siguiente idea:

“La libertad, la democracia, la igualdad, el respeto del Estado de derecho, los derechos humanos y la dignidad son los valores fundamentales sobre los que se asienta la Unión Europea. Forman parte de nuestra identidad europea. La educación, la cultura y el deporte desempeñan un papel fundamental

en la promoción de la ciudadanía activa y los valores comunes entre las generaciones más jóvenes. Su combinación en proyectos concretos en comunidades locales contribuye a reforzar el sentimiento de identidad europea”.

Además, dicha comunicación destaca la relevancia de iniciativas simbólicas vinculadas al Día de Europa y cómo estas deben tener una presencia especial en los centros educativos. En definitiva y, teniendo en cuenta que las competencias sobre los sistemas educativos son nacionales, estamos hablando de que la Comisión pide a los Estados que aumenten la importancia que otorgan a trabajar sobre la idea de identidad (y ciudadanía) europea y sus valores en los ámbitos de la educación (formal e informal, se entiende) y cultural.

Asimismo, en 2018, siguiendo esta misma línea, el Comité Europeo de las Regiones aprobó el Dictamen Reforzar la identidad europea mediante la educación y la cultura, en el que se recomendaba promover el aprendizaje de idiomas desde una edad temprana y familiarizar a los estudiantes con un patrimonio cultural europeo común, la historia europea y los procesos de integración europea.

En tercer lugar, el Consejo el 22 de mayo de 2018 aprobó la Recomendación relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 195/01).

Dentro de ella se recogen algunas afirmaciones categóricas en distintos ámbitos vinculados a la cuestión que nos ocupa:

1. El desconocimiento de los orígenes, razones y funcionamiento de la Unión como un riesgo que favorece la desinformación (fenómeno tan relevante en nuestros días) y dificulta el respeto mutuo y la cooperación entre los Estados;
2. La educación en todas sus formas y a todos los niveles y desde temprana edad desempeña un papel crucial en la promoción de los valores comunes y favorece la comprensión de la identidad europea.
3. La cultura y la educación son cruciales para el futuro de Europa y, en particular, para reforzar la identidad europea.
4. Existe un amplio desconocimiento de la realidad y el proyecto europeo (el 44 % de la población cree que posee pocos conocimientos sobre el funcionamiento de la Unión).
5. El Programa ERASMUS+ es un modo eficaz (yo diría que quizá el más eficaz) de experimentar la identidad europea<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Merecen especial atención y desarrollan las ideas expuestas los siguientes considerandos de la Recomendación:

“(4) El desconocimiento de los orígenes de la Unión, las razones de su creación y su funcionamiento básico favorece la desinformación y evita la formación de opiniones fundadas sobre sus acciones. El conocimiento de la diversidad de la Unión y sus Estados miembros sustenta el respeto mutuo, la comprensión y la cooperación dentro de los Estados miembros y entre ellos.

(5) La educación en todas sus formas y a todos los niveles y desde temprana edad desempeña un papel crucial en la promoción de los valores comunes. Contribuye a garantizar la inclusión social proporcionando a todos los niños igualdad de oportunidades para prosperar y convertirse en ciudadanos activos y con espíritu crítico, y mejora la comprensión de la identidad europea.

Todos estos elementos justifican, impulsan, promueven, aconsejan a los Estados desarrollar una verdadera dimensión europea en la educación (que desafortunadamente, en términos generales, sigue sin desarrollarse). En particular, el Consejo adopta en el apartado Promoción de una dimensión europea de la enseñanza, la recomendación 6:

*promover una dimensión europea de la enseñanza, mediante el fomento de: a) la comprensión del contexto europeo y del patrimonio y los valores comunes, y la sensibilización sobre la unidad y la diversidad social, cultural e histórica de la Unión y de sus Estados miembros; b) la comprensión de los orígenes, los valores y el funcionamiento de la Unión; c) la participación de alumnos y profesores en la red de hermanamiento electrónico e-Twinning, en la movilidad transfronteriza y en los proyectos transnacionales, especialmente por lo que respecta a las escuelas; d) proyectos locales destinados a sensibilizar y mejorar la comprensión de la Unión Europea en los entornos de aprendizaje, en particular mediante una interacción directa con los jóvenes, como por ejemplo la celebración anual, y de forma voluntaria, del “Día de la Unión Europea” en dichos entornos de aprendizaje.*

Este supone un llamamiento claro (aunque aún no desarrollado) a los países, por sus propios representantes, un recordatorio de que esta es una cuestión fundamental para que las próximas generaciones de europeos se sientan más plenamente parte del proyecto de construcción europea; sientan que, del mismo modo que son madrileños y españoles (por ejemplo), son europeos y que esa es su (tercera) casa.

A este mismo barco invita el Consejo a la Comisión, a la que invita en el apartado 12 de la Recomendación a utilizar el (potente) programa ERASMUS+ en esta línea y a promover “la movilidad de aprendizaje a todos los niveles educativos, con especial interés en las escuelas, los proyectos transnacionales, la red de hermanamiento electrónico e-Twinning y las actividades Jean Monnet”. Este camino la Comisión lo ha ido desarrollando desde entonces, de modo que en el Programa

---

(6) En la reunión de la Agenda de los Dirigentes celebrada en noviembre de 2017 en Gotemburgo, los líderes europeos deliberaron sobre la importancia de la educación y la cultura para el futuro de Europa. Para alimentar las reflexiones de este debate, la Comisión expuso su visión de un Espacio Europeo de Educación y propuso una serie de iniciativas en su Comunicación “Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura”, en la que se afirma que “reforzar nuestra identidad europea sigue siendo esencial y, para ello, la educación y la cultura son los mejores vectores”.

(...)

(14) Las encuestas del Eurobarómetro ponen de relieve un muy bajo nivel de conocimiento de la Unión. Según un sondeo de 2014, el 44 % de la población cree que posee pocos conocimientos sobre el funcionamiento de la Unión, mientras que un estudio realizado en 2011 muestra que una mayoría relativa considera que no está bien informada sobre la Unión Europea.

El mismo estudio reveló también que un tercio de las personas no saben exactamente cuántos Estados miembros existen en la Unión. La encuesta del Eurobarómetro de 2017 muestra que el 89 % de los jóvenes europeos considera que los gobiernos nacionales deberían mejorar la educación en la escuela en lo que respecta a los derechos y responsabilidades de los jóvenes como ciudadanos de la Unión. Por último, la encuesta más reciente del Eurobarómetro indica que el 35 % de los encuestados considera que utilizar estándares educativos parecidos sería muy útil para el futuro de Europa.

(...)

(17) El programa Erasmus+ muestra que la movilidad y los contactos transfronterizos son un modo eficaz de experimentar la identidad europea. (...)”

ERASMUS+ 21-27, el nivel escolar y de secundaria están mucho más presentes y tienen muchas más oportunidades de participación de las que tenían en el periodo anterior.

El Parlamento Europeo, sin duda, ha sido durante este tiempo otro gran impulsor, tanto del refuerzo de la identidad europea en la educación, como en particular en la defensa del Programa ERASMUS+ a la hora de negociar las Perspectivas Financieras.

Por otra parte, pero también en la misma línea, en noviembre de 2020 el Comité Europeo de las Regiones y el equipo de la Comisaria Mariya Gabriel, responsable de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud, firmó un Plan de Acción Conjunto que establece el objetivo de promover juntos los valores, las identidades y la ciudadanía europeos a través de la educación y la cultura a nivel regional y local. En concreto, esto podría suponer, según apuntaban, confeccionar material pedagógico innovador sobre los valores europeos y la diversidad europea, desarrollar campañas educativas o crear redes de entes locales y regionales.

El año pasado, en junio, en un debate plenario del Comité con Margaritis Schinas, vicepresidente de la Comisión Europea para la Promoción de nuestro Modo de Vida Europeo, los dirigentes regionales y locales, entre ellos la Presidenta de la Comunidad de Madrid, también hicieron hincapié en que los sistemas educativos deben respetar plenamente y promover la libertad, la igualdad, la tolerancia y la no discriminación. También destacaron que el aprendizaje sobre la Unión Europea, sus valores, patrimonio cultural y diversidad es vital y debe ofrecerse a todas las comunidades, a todas las edades y a todos los ciudadanos y ciudadanas de la UE.

Apostolos Tzitzikostas, Presidente del Comité Europeo de las Regiones, afirmaba: “Es nuestra responsabilidad, como padres y madres y como dirigentes, ofrecer a nuestras jóvenes generaciones las herramientas para adquirir conciencia de que la UE ha hecho posible la paz y la unidad actuales. Esto es lo que debemos hacer hoy si queremos tener un futuro”. En el mismo sentido, Margaritis Schinas, Vicepresidente de la Comisión Europea para la Promoción de nuestro Modo de Vida Europeo, decía que “tenemos que capacitar a nuestra juventud para que comprenda nuestros valores comunes, nuestra historia compartida, nuestro patrimonio cultural y la importancia de la diversidad y el pluralismo para nuestro modo de vida europeo”.

En definitiva, el llamamiento de las instituciones europeas, nacionales y regionales a potenciar la educación como (quizá única y en todo caso principal) herramienta para la construcción y visibilización de una identidad cultural europea es incuestionable y, en especial en los últimos años, como se ha visto, ha gozado de gran relevancia. Y, entonces, como resultado de esto, ¿a dónde hemos llegado? Y ¿qué hemos planteado desde la Comunidad de Madrid?

## **Lo que se ha hecho, lo que se está haciendo y lo que queda por hacer**

Si bien es cierto que queda mucho camino por recorrer, sería injusto decir que no se ha hecho nada hasta el momento o dejar de reconocer que los jóvenes europeos, por lo general, tienen una visión positiva de la pertenencia a la Unión Europea.

Según la Encuesta de Juventud 2021 de la Comisión Europea, los jóvenes europeos asocian en primer lugar la Unión Europea a aspectos positivos que les benefician. El 58% la vinculan a viajar, trabajar y estudiar en cualquier lugar de la UE y un 32% piensan que la democracia, los derechos humanos y el Estado de derecho (rule of law) es la principal ocupación de la UE. Preguntados acerca de qué materias pueden ayudar más a crear un sentimiento de comunidad en la Unión Europea, el 29% de los jóvenes europeos mencionan la cultura como elemento capital, un 5% más que los adultos europeos. Es decir, se está produciendo un cambio, lentamente, pero está teniendo lugar: los jóvenes europeos tienen más experiencia de vivir en otro país que no sea el suyo, de experimentar en primera persona la libre circulación de personas y se van fijando en la cultura (más allá de los aspectos económicos) como un elemento central de integración europea.

En cuanto a qué se ha hecho, hay varias actuaciones que merecen ser mencionadas. El Parlamento Europeo ha potenciado el Concurso Eurocola para centros educativos y escolares en toda la Unión y ha creado la exitosa red de “Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo”, en la que trabajan numerosos centros educativos que, a través de diferentes acciones, visibilizan a lo largo del año y en particular alrededor del Día de Europa su compromiso europeísta. En el caso de España, la Oficina del Parlamento Europeo en España ha realizado una gran labor para que esta red crezca y, en general, para apoyar las diferentes experiencias (como la de la Comunidad de Madrid) que han acercado la UE a las aulas.

La Comisión Europea, por su parte, ha potenciado y ampliado el Programa ERASMUS+, como ya se ha dicho, para que los centros educativos dispongan de más posibilidades de participación. Además, del mismo modo, ha impulsado numerosas acciones en el marco de la red Europe Direct de más de 400 centros de información (de la que la Comunidad de Madrid forma parte).

En este marco, por ejemplo, el pasado 12 de noviembre de 2021, 9 centros de Información Europe Direct (Campo de Gibraltar, Huelva, Granada, Baena, Albacete, Comunidad de Madrid, Badajoz, Bilbao y Asturias) organizamos, con la colaboración de Parlamento Europeo y Comisión Europea, un webinar con la participación de alrededor de 80 centros educativos de Bilbao, Madrid, Albacete, Andalucía, Extremadura y Asturias, con el título “El papel de la educación en el futuro de la Unión Europea”. En esa sesión la Comunidad de Madrid, Andalucía y Extremadura compartimos con los asistentes nuestras experiencias y/o proyectos.

## **La experiencia (positiva) de la Comunidad de Madrid**

En la Comunidad de Madrid llevamos años trabajando de muy diversas maneras para acercar el proyecto de construcción europea a los centros educativos, desde el convencimiento de que la educación es el arma más poderosa frente a la desinformación y la herramienta más útil para construir un espíritu crítico: para apreciar el proyecto europeo, primero hay que conocerlo y hasta reconocerlo.

Así, llevamos años desarrollando, a través de nuestro Centro de Documentación Europea y Europe Direct Comunidad de Madrid, distintas actuaciones dirigidas a mejorar el conocimiento de la UE en los escolares y a apoyar a los centros educativos en esta materia.

Por una parte, hemos elaborado distintas publicaciones que pretenden acercar la UE de diversas maneras a los escolares (aunque en algunos casos también al conjunto de la población). En primer

lugar, podemos mencionar una serie de guías de recursos y audición que pueden ser de utilidad en las aulas y que tratan de acercar la historia y la cultura europea a sus lectores (siempre desde esa idea de que Europa no es las instituciones europeas –solo–, sino que es una realidad geográfica, histórica y cultural). Entre ellas, podemos mencionar “Conoce Europa a través de la novela: siglo XX” y “Conoce Europa a través de la música: siglo XX” (recién reeditadas ambas en formato digital y próximamente en papel). Próximamente, siguiendo esta misma línea de trabajo, nos adentraremos en las últimas décadas del siglo XX y en las primeras del XXI.

Para los más pequeños, hemos creado la serie ¿Conoces... en la UE?, que cuenta con 5 publicaciones centradas en la naturaleza, pintura, arquitectura, gastronomía e idiomas de los distintos países de la UE. El primero de esta serie, ¿Conoces la naturaleza en la Unión Europea?, quedó finalista en el concurso que organizó la Comisión Europea en 2009 entre toda la red Europe Direct a mejor producto de divulgación del año.

Dentro del ámbito de los productos digitales, disponemos por una parte de una web muy completa con recursos informativos acerca de la Unión Europea: [www.comunidad.madrid/mundo](http://www.comunidad.madrid/mundo). Allí se pueden encontrar no solo todas nuestras publicaciones en formato digital, sino también recursos informativos digitales generales y específicos sobre distintas cuestiones europeas. También disponemos de redes sociales (Twitter e Instagram), de un canal de YouTube y de un blog. En todos ellos uno de nuestros públicos prioritarios son los escolares. En particular, disponemos en la web de un apartado específico<sup>39</sup> en el que recopilamos recursos educativos sobre Unión Europea, no solo nuestros, sino también de otras entidades, con el objetivo de canalizar esta información hacia profesores y alumnos.

Por otra parte, llevamos más de 10 años organizando concursos escolares vinculados a la Unión Europea, fundamentalmente, el concurso de carteles sobre la Unión Europea y el ¿Qué sabes de Europa?, un concurso de preguntas y respuestas para escolares basado a su vez en un juego de mesa (Jugamos por Europa) que editamos en 2011 en colaboración con otros cinco centros y que ganó el premio al único concurso organizado por la Representación de la Comisión Europea en España a “Mejor material informativo Europe Direct”. La idea de estos concursos es acercar de un modo divertido y didáctico la temática europea a los centros educativos de nuestra región.

Por supuesto, acercar la Unión Europea a los centros implica acercarla no solo a los alumnos sino también a los profesores. En diversas ocasiones hemos organizado cursos formativos específicos para docentes y es un campo donde, ahora que se imparte una asignatura completa sobre UE (de la que luego hablaré), debemos seguir profundizando.

En todo caso, sin duda, una de las actuaciones más exitosas que llevamos desarrollando desde hace años es nuestro programa de charlas sobre la UE en centros educativos, a través el Team Madrid Europa, un equipo de conferenciantes con el que colaboramos que de un modo atractivo y motivador tratan de acercar la UE a escolares madrileños a partir de sexto de Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y hasta Escuelas Oficiales de Idiomas. Estas charlas, que impartimos en español, inglés y francés son muy bien acogidas por los centros y han crecido mucho en los últimos años (salvo desde el inicio de la pandemia, donde pese a que las adaptamos para poder ofrecerlas también online, se redujo su número; ahora se está recuperando el ritmo

---

<sup>39</sup> <https://www.comunidad.madrid/servicios/madrid-mundo/recursos-educativos-ensenanza-union-europea>

prepandemia poco a poco). Para hacernos una idea de las cifras, en el curso 2017-2018 se impartieron 159 sesiones a más de 100 centros y a 5.672 alumnos escolares; en 2018-2019, las sesiones alcanzaron las 192 y los alumnos los 6.834. Esperamos volver pronto a esas cifras.

Esta aproximación a los centros escolares nos ha permitido llegar incluso a las aulas hospitalarias, donde en ocasiones también se las hemos podido hacer llegar. Adicionalmente, y dadas sus especiales características para los Centros de Educación Especial y para las aulas hospitalarias, hemos organizado también varias veces programas de cuentacuentos europeos que de un modo lúdico trataban de dar unas pinceladas europeas dirigidas a estos niños. Estamos muy satisfechos con el funcionamiento de estos programas y actuaciones, muchos de ellos pioneros, y esperamos poder seguir ampliándolos.

## La llegada de la asignatura sobre Unión Europea

Todas las actividades que se han expuesto hasta el momento llegan a numerosos alumnos de la región y son una herramienta muy potente de comunicación del proyecto de construcción europea y de apoyo a esa identidad europea que está naciendo. Sin embargo, la aspiración de la Comunidad de Madrid era dar un paso más y llevar la Unión Europea al itinerario curricular; aunque no fuera como parte de la formación obligatoria, por primera vez la Unión Europea se abriría un hueco en el horario escolar en nuestra región.

En todo caso, el estudio de la UE no debía limitarse al conocimiento de las políticas europeas (que, por supuesto, también debe darse), sino que debía proyectar esa perspectiva amplia que ya se ha expuesto de una UE abierta, que comparte elementos geográficos, culturales, históricos y hasta filosóficos y de valores y debía incorporar una visión de las muchas oportunidades que la UE ofrece específicamente a los jóvenes (empezando, pero no solo, por el programa ERASMUS+).

Por ello, la Dirección General de Cooperación con el Estado y la Unión Europea de la Comunidad de Madrid propuso en 2018 a la Consejería de Educación la implantación de una nueva materia de libre configuración autonómica denominada *Unión Europea* en la Educación Secundaria Obligatoria. Así, finalmente, y tras un trabajo conjunto por ambas consejerías, para el diseño de la asignatura (2 asignaturas finalmente) y su temario, desde la publicación de la [Orden 1910/2019, de 14 de junio](#), la Comunidad de Madrid ha sido pionera<sup>40</sup> en la impartición de esta materia, finalmente diseñada como dos asignaturas independientes pero complementarias, una para tercero de ESO y otra para cuarto.

Inicialmente, en el curso académico 2019-20 se implantó la materia de manera piloto en cuatro centros educativos, aunque solo para alumnos de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El siguiente curso (2020-21) se ofertó ya tanto a los alumnos de 4º como a los de 3º de la ESO.

Esta materia se estructura, como se ha dicho, en dos cursos, con dos currículos diferenciados, destinados, respectivamente, a los alumnos de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de los centros públicos, concertados y privados de la región.

---

<sup>40</sup> Existe un precedente en Comunidad Valenciana donde durante un tiempo existió una asignatura sobre UE.

El contenido para cada curso presenta una cierta independencia, a la vez que se complementan. Así, los alumnos pueden cursar la materia en uno de los dos cursos, o en ambos.

Desde Europe Direct-Comunidad de Madrid hemos elaborado una guía de recursos para ayudar en la impartición de cada curso. Tanto esta guía como el desarrollo curricular de esta materia se pueden consultar en la página web de la Comunidad de Madrid [Recursos educativos para la enseñanza de la Unión Europea](#)<sup>41</sup>.

La asignatura comenzó impartándose, por tanto, a unos 60 alumnos de 4 centros educativos, al curso siguiente llegó a 16 centros (públicos, privados y concertados) y más de 400 alumnos y en el curso 2021-2022 alcanza a 579 alumnos, de 19 centros educativos. La asignatura se imparte dos horas a la semana, en español o en inglés (depende del centro). Al tratarse de una asignatura de libre configuración, permite abordar la enseñanza desde una perspectiva más interesante, integrando metodologías activas de aprendizaje basado en proyectos, según nos han manifestado los profesores que la imparten.

El objetivo, en palabras de María Jesús Campos, Directora del Instituto Parque de Lisboa y profesora de la asignatura, es “**sentir Europa**, experimentar Europa y que los alumnos se sientan europeos porque la asignatura se vincula también a proyectos europeos (ERASMUS+, e-twinning), de tal manera que los alumnos conozcan a otros jóvenes europeos y descubran que lo que nos une es más que lo que nos separa, entendiendo que la integración no trae solo beneficios materiales, sino que defendemos y compartimos valores, objetivos comunes de libertad, democracia, solidaridad, respeto a los derechos humanos... Estas metodologías permiten identificar su pertenencia a la UE como un vínculo que mejora nuestras vidas cada día, haciendo Europa “real” permitiéndoles reconocer sus retos y ser parte de sus soluciones”.

El camino recorrido estos años, con los profesores de Unión Europea como principales actores, que cada día trabajan para encontrar nuevas maneras de llevar estos contenidos a las aulas, es un camino de aprendizaje común, de trabajo cada vez más en red y de superación de barreras e innovación.

El punto de partida de su andadura, manifestado por los propios profesores, es la percepción de la enorme desigualdad en la forma de enseñar Europa en los centros educativos, tanto en contenidos como en enfoque que lleva a percibirla como algo ajeno, supranacional e incluso cercenador de la autonomía nacional, lejos de las necesidades de los ciudadanos. El alumnado no acaba de percibir los efectos positivos y beneficiosos de Europa en el día a día. Esta imagen negativa se ve reforzada incluso en ocasiones por la forma de transmitir algunos mensajes los medios de comunicación. Por tanto, incluso después de estudiar la asignatura, es todo un reto lograr vincular a los alumnos a la UE.

El objetivo que se busca con estas asignaturas es conseguir que el alumnado se sienta parte de la Unión Europea, que la viva, que la perciba como algo propio, más allá de la mera teoría, así como lograr que se implique activamente con los valores europeos: ciudadanía, democracia, valores... Enseñar la Unión Europea es transversal y, aunque siempre ha estado en el currículo de historia y/o geografía, tradicionalmente, según manifiestan los docentes, no ha logrado buenos resultados por diversos motivos, entre ellos, el pequeño espacio que ocupa respecto al resto del temario. Por ello es importante darle una entidad propia a través de una asignatura UE específica que, con el tiempo, incluso pudiera derivar (ojalá) en una asignatura obligatoria. Por tanto, desde el enfoque de los

---

<sup>41</sup> Ambos temarios pueden consultarse también en la mencionada Orden 1910/2019, de 14 de junio.

docentes, el enfoque como asignatura específica, con entidad propia y con partes experimentales y experienciales, es imprescindible para que el alumnado se vincule con la UE.

Europa debe enseñarse, según indican los docentes, a través de metodologías innovadoras: aprender haciendo, aprendizaje por proyectos, aprendizaje por problemas, gamificación, trabajo de campo, encuestas, conocimiento de experiencias y recursos europeos (Escuelas Embajadoras, ERASMUS+, e-twinning, voluntariado...). No se trata solo de impartir la teoría sobre la materia (que también), sino de experimentarla de forma práctica. Resulta también de gran valor que los propios centros acompañen la enseñanza de la asignatura con la puesta en marcha de proyectos en los mismos: intercambios escolares, movilidad de alumnado y profesorado...

En relación con este bloque, es importante también tener en cuenta, como ya se ha dicho, la formación de formadores y profesorado, así como la elaboración de materiales adecuados. En este sentido, desde la Dirección General de Cooperación con el Estado y la UE, a través del Europe Direct, hemos elaborado dos guías de recursos específicas para ambas asignaturas<sup>42</sup> y prevemos desarrollar acciones formativas específicas para los profesores que imparten la asignatura (o aquellos que prevén hacerlo en el futuro).

En definitiva, la valoración que desde la Comunidad de Madrid realizamos de estos años de experiencia pionera con la asignatura de UE es muy positiva y sabemos que las instituciones europeas, que nos acompañan en este camino, también la valoran del mismo modo. Los centros que la imparten están por lo general muy satisfechos, al igual que los profesores y los alumnos. Es de destacar la necesidad de contar con profesores convencidos, europeístas, motivados y dispuestos a hacer el gran esfuerzo que supone arrancar un proyecto ilusionante pero que, como toda nueva andadura, siempre se encuentra con dificultades y requiere de una actitud muy proactiva.

Esas serían, desde mi punto de vista las tres claves para el éxito de esta asignatura: primera, una administración europeísta que se compromete con un proyecto tan ambicioso como este, como ha ocurrido en la Comunidad de Madrid; segunda, unos profesores y directores de centro de primer nivel y con vocación europeísta, dispuestos a enfrentarse a las dificultades del día a día de la implantación de la asignatura; y tercero, un trabajo en red que, desde la Dirección general de Cooperación con el Estado y la Unión Europea queremos potenciar y que sin duda, facilita el trabajo a todos y enriquece la experiencia. Precisamente hace unas semanas estuvimos en Bruselas visitando la Comisión Europea con estos profesores y creemos que este encuentro ha resultado un punto de inflexión a la hora de reforzar este trabajo en red, que ya está dando frutos en modo de unas primeras propuestas presentadas a la Acción Jean Monnet y que, seguro, pronto se traducirá en nuevos resultados. La (pionera) instauración de una materia de libre configuración sobre Unión Europea (dos en este caso) ha sido un éxito; esperamos poder reforzarla en los próximos años, ampliar los alumnos que la reciben y los centros que la ofertan, así como intensificar el trabajo en red con los profesores. Ha sido y es un proyecto ilusionante, que consideramos fundamental para seguir construyendo (y visibilizando) la identidad europea y que recomendamos a otras administraciones implantar, algo para lo que, sin duda, podrán contar, si lo consideran oportuno, con nuestra ayuda.

---

<sup>42</sup> [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/dgae\\_guia\\_recursos\\_cam-asignatura\\_ue-3\\_eso\\_01\\_0.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/dgae_guia_recursos_cam-asignatura_ue-3_eso_01_0.pdf)



## 1.5. El impacto de la experiencia ERASMUS en la identidad europea de los participantes

**Margareta Gabriela Nisipeanu y Javier Valle**

ERASMUS es la iniciativa educativa más visible de la Unión Europea y quizás el programa de intercambio de estudiantes más popular del mundo. Con más de 30 años de aplicación y millones de participantes se ha ganado un lugar en la cultura europea, sobre todo porque ya podemos hablar de la *Generación ERASMUS* -jóvenes que comparten esta experiencia y que han sentido los beneficios y el impacto del programa-.

Las premisas del programa no han cambiado desde su lanzamiento en 1987. En el contexto de ERASMUS, cada año cientos de miles de estudiantes dejan su universidad con el propósito de participar en un intercambio educativo en una institución de un país diferente al suyo. Al hacerlo, se benefician de numerosas formas, incluyendo la académica, la personal y la profesional. Las formas de impacto que sienten los antiguos participantes se han analizado en diversas investigaciones e informes<sup>43</sup> con resultados optimistas, proporcionando así a los participantes motivadores argumentos para que cada vez sean más estudiantes los que aceptan este desafío. Pero un aspecto permanece siendo discutido: el impacto de la experiencia ERASMUS en la identidad europea de los participantes.

El vínculo entre el ERASMUS y la identidad europea se debe tanto al contexto en el que se creó el programa (la década de 1980 estuvo marcada por las dudas y el escaso apoyo al proyecto de integración europea) como a los objetivos con los que fue dotado. Los objetivos 1 y 4 de la Decisión del Consejo Europeo por la que se instituyó el programa, establecían que el programa debía:

*“aumentar significativamente el número de movilidades de estudiantes entre los Estados miembros, para que la Comunidad pueda disponer de una reserva adecuada de mano de obra con experiencia de primera mano en los aspectos económicos y sociales de otros Estados miembros [...]” “reforzar la interacción entre los ciudadanos de los distintos Estados miembros con vistas a consolidar el concepto de la Europa de los Pueblos”.* (Consejo Europeo, 1987: 2).

Teóricamente, se considera que si se da a los jóvenes de diferentes nacionalidades y culturas la oportunidad de interactuar, descubrirán que tienen más cosas en común que diferencias y llegarán a la conclusión de que en realidad les une una identidad común, una identidad europea. En la práctica, sin embargo, los estudios existentes muestran una escasa comprensión de cómo funciona ERASMUS en su sentido de generador de identidad europea.

En este contexto, el propósito de este análisis es ver a través de los relatos de los antiguos participantes en el programa ERASMUS si su experiencia, que facilitó el contacto prolongado con personas de otros países, influyó de alguna manera en su identidad europea y en sus actitudes hacia Europa y, en cierta medida, hacia la Unión Europea. La hipótesis de la investigación parte de la premisa que la participación en una estancia de movilidad ERASMUS impacta en la identidad europea de los estudiantes en varias formas. Nos basamos en el supuesto básico indicado por Fligstein (2008)

---

<sup>43</sup> En el caso español destacan los trabajos de Valle, J. M. (2006) y Asenjo, J.T. (2015).

de que el aumento de las interacciones entre los europeos puede conducir a una identidad europea común.

El estudio tiene dos partes. En primer lugar, tenemos un breve análisis cuantitativo, basado en datos oficiales recogidos de los Informes de la Comisión Europea sobre la ejecución del programa ERASMUS y que sigue a la descripción de los principales resultados obtenidos por España, a partir del principio del programa hasta ahora. La segunda parte propone un debate sobre la interacción de los estudiantes con Europa y la Unión Europea a través del programa ERASMUS, partiendo de la premisa de que esta experiencia repercute en sus identidades. Esta parte está basada en entrevistas a antiguos participantes ERASMUS que comparten España, ya sea como país de origen o como destino. Creemos que este enfoque nos dará una comprensión más compleja especialmente porque las narrativas nos permiten explorar aquellos elementos que no representan procesos de los que los estudiantes son necesariamente conscientes.

## Metodología y datos

La metodología utilizada recoge datos cualitativos mediante entrevistas a una muestra de antiguos estudiantes ERASMUS originarios de España o que eligen España como destino (y que vienen de Rumania y Polonia). Las entrevistas fueron semiestructuradas, lo que significa que todas siguieron los mismos temas de discusión, pero también se basaron mucho en las respuestas recibidas de los sujetos. Las cuestiones cubren toda la experiencia de los participantes en el programa ERASMUS pero para este artículo hemos separado sólo los componentes relevantes para la identidad europea. Además, estas entrevistas se realizan en el contexto de la tesis doctoral que reúne a un mayor número de personas, con la precisión de que aquí sólo presentaremos los datos de los participantes que tienen a España en común, ya sea como país de origen o como país de destino.

En total, contaremos con 13 entrevistas, de las cuales 8 con estudiantes españoles y 5 con estudiantes rumanos y polacos. La participación en las entrevistas fue voluntaria, las entrevistas se realizaron en línea y se grabaron. Los participantes tienen garantizado el anonimato. En el siguiente cuadro se presentan algunos datos relevantes de las entrevistas realizadas.

**TABLA 1. Datos de los participantes en las entrevistas**

Distribución de las entrevistas por país de origen	8 España, 2 Rumania, 2 Polonia (8 estudiantes salientes-outgoing vs. 5 estudiantes entrantes-incoming).
Distribución de las entrevistas por país de destino	4 España, 2 Polonia, 3 Rumanía 1 Noruega, 1 Reino Unido, 1 Francia, 1 Portugal.
Distribución por género de los participantes	10 mujeres y 3 hombres.
Áreas de estudio de los participantes	Filología (Idiomas modernos aplicados, etnolingüística), informática, ingeniería, ingeniería química, ciencias de la educación, derecho y economía, relaciones internacionales.
Duración del periodo de movilidad	3 - 10 meses.
El período de tiempo en el que se realizaron los intercambios de estudiantes	2012 - 2021

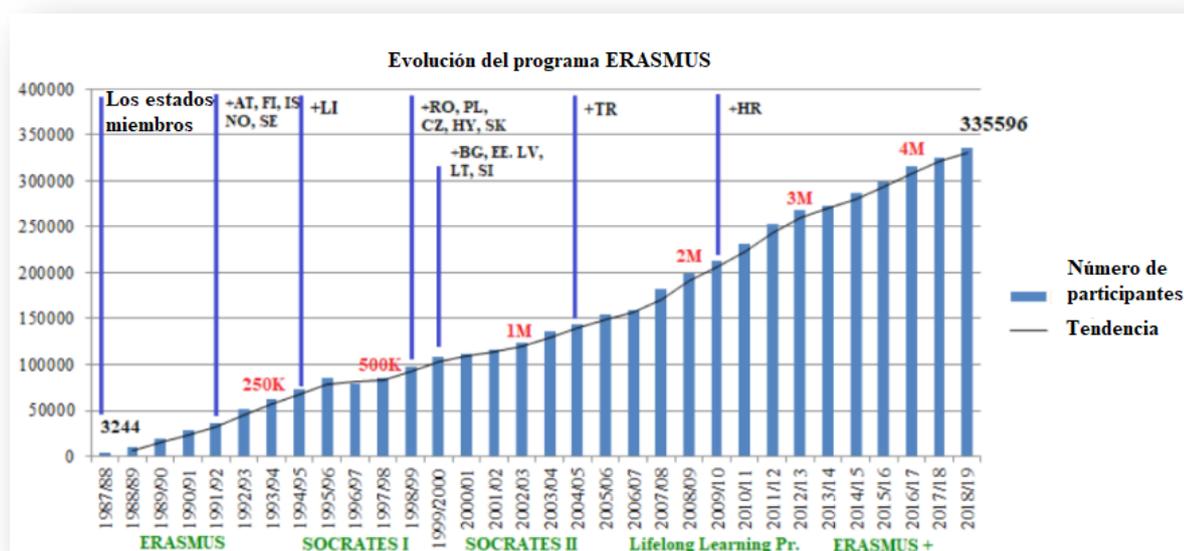
Teniendo en cuenta las limitaciones de la metodología utilizada, señalamos que nuestra intención no es agotar las posibilidades al respecto, sino proporcionar un marco más adecuado para entender este complejo tema. Dado que la identidad pertenece esencialmente a cada individuo y a la forma en que elige relacionarse con el contexto social en el que se encuentra, creemos que la respuesta a estas preguntas se encuentra en los detalles que acompañan a las narraciones de los participantes y no en determinados valores estadísticos. Por supuesto, aumentar el número de entrevistas añadirá valor a este tema.

Una vez recogidos los datos, se procesaron y se realizó un análisis narrativo con el propósito de extraer modelos significativos para el debate sobre el impacto de la experiencia ERASMUS en la identidad europea de los participantes.

## La aplicación del Programa ERASMUS en España. Algunos datos cuantitativos

Desde su creación, el programa ERASMUS ha proporcionado una experiencia de movilidad académica a más de 5 millones de estudiantes y los flujos de movilidad establecidos entre los distintos países participantes en el programa describen una geografía propia a ERASMUS. Con algunas excepciones, en sus 30 años de funcionamiento, el programa ha seguido una tendencia ascendente, aunque esta tendencia se haya frenado respecto al entusiasmo de los primeros años. El desarrollo del programa mediante la inclusión de nuevos países y la opción de la movilidad de prácticas ha sido importante para mantener esta tendencia. En los 5 años anteriores a la pandemia de COVID 19, la media de crecimiento anual del número de participantes fue del 4,3%.

**Gráfico 1. Evolución numérica del número total de participantes en ERASMUS y de los países del programa**



Fuente: elaboración propia, a partir de los datos estadísticos publicado por la Comisión Europea

El análisis de estos flujos revela algunos aspectos interesantes. Hay claramente un grupo de países que en los últimos 30 años hayan dominado numéricamente el programa. De hecho, un grupo de 4 países ha reunido sistemáticamente más del 50% del número total de participantes, como puede verse en la siguiente tabla:

**Tabla 2. Cuota de los principales países exportadores de estudiantes ERASMUS**

País	ERASMUS (1987/88- 1994/95)	Socrates I (1994/95- 99/00)	Socrates II (2000/01- 2006/07)	LLL (2007/08- 2013/14)	ERASMUS+ (2014/15- 2019/20)	Total (1987- 2020)
Francia	16.26%	16.20%	15.12%	13.68%	13.96%	14.41%
Alemania	17.82%	15.56%	15.03%	13.45%	13.23%	14.08%
España	11.41%	14.16%	14.71%	14.56%	12.77%	13.73%
Italia	10.82%	11.07%	11.58%	9.65%	11.55%	10.88%
Total	56.32%	57.63%	58.47%	53.26%	53.88%	54.98%

*Fuente: elaboración propia, a partir de los datos estadísticas publicado por la Comisión Europea*

En términos numéricos, esta supremacía se traduce en 747,120 estudiantes franceses, 730,301 alemanes, 712,050 españoles y 564,246 italianos que participan en una movilidad estudiantil. Si lo comparamos con la población de estos países y su cuota de representación en la población total de la Unión Europea, estamos hablando de una sobrerrepresentación de estos países en el programa. Sin embargo, si relacionamos estos datos con la población estudiantil, vemos que incluso estos países, que obtienen buenos resultados en términos de participantes, no han conseguido alcanzar el objetivo de participación del 20% fijado por la Comisión Europea. En este asunto se obtuvieron valores récord en 2018. Italia tuvo la mayor representación de participantes ERASMUS en su número total de estudiantes, 2,15% de 1.895.990 y España le siguió de cerca con 2,13% de 2.051.826. Francia y Alemania tenían cotas máximas de representación aún más bajas, a saber, 1,88% y 1,36%. Desde este punto de vista, los países pequeños obtienen mejores resultados. Luxemburgo es un ejemplo en este sentido, ya como máximo alcanzó en 2008 un 14,15% de participantes en ERASMUS de su total de 3011 estudiantes.

Los países antes mencionados se han posicionado como las principales atracciones también. Así, entre 1999-2018<sup>44</sup> la mayoría de los estudiantes eligieron España como destino, seguida de Francia, Alemania, Reino Unido e Italia.

<sup>44/</sup> Los datos sobre los países seleccionados por los estudiantes son incompletos para los primeros años del programa.

**Tabla 3. Principales destinos de los estudiantes ERASMUS**

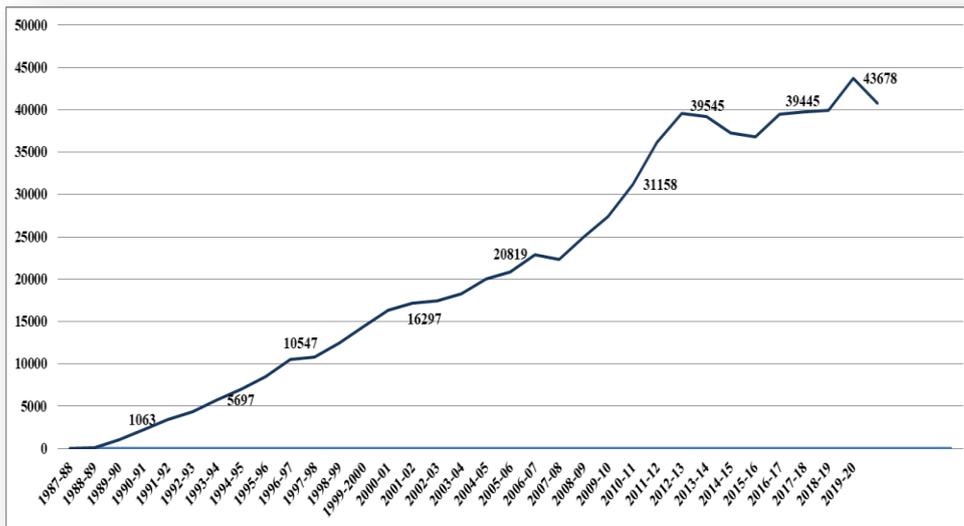
País	Número de estudiantes atraídos	Porcentaje del número total de participantes
España	666.886	15.77%
Francia	488.937	11.56%
Alemania	475.316	11.24%
Reino Unido	461.566	10.91%
Italia	348.980	8.25%

*Fuente: elaboración propia, a partir de los datos estadísticas publicado por la Comisión Europea*

Dado que más del 50% de los participantes en ERASMUS han optado por 5 destinos en los últimos 20 años, es evidente que también tenemos países con bajo rendimiento en la atracción de estudiantes, lo que significa que tendremos países exportadores y países importadores de estudiantes ERASMUS. La relación entre el número de estudiantes enviados y el número de estudiantes atraídos es a menudo desequilibrada, asimétrica. Hay pocos casos en los que podemos discutir una relación de simetría, aunque España, designa una de estas situaciones. Suecia, Malta y Países Bajos reciben más de doble de estudiantes enviados. Francia y Alemania envían más estudiantes de los que reciben. No existe un estado de equilibrio, aunque Austria se acerca a esta situación. Los países que se adhirieron al programa se posicionaron más bien como países exportadores de estudiantes y, sólo tras una larga transición, algunos consiguieron convertirse en importadores, como Polonia o Hungría. Otro aspecto que surge de la forma en que se presentan estas clasificaciones es que los países grandes tienen una fuerte presencia en el programa, lo que se explica tanto por el hecho de que tienen una mayor base de reclutamiento como por el hecho de que ofrecen más opciones que los estudiantes de otros países pueden elegir.

España ha estado involucrada en la implementación del programa ERASMUS desde el comienzo de esta iniciativa europea en 1987, y es uno de los ejemplos más exitosos de la aplicación del programa de movilidad estudiantil. Como ya se ha comentado, su rendimiento es tanto en el envío como en la atracción de estudiantes, al mismo tiempo que consigue mantener una tendencia creciente estable. Aunque no disponemos de datos numéricos, la Comisión Europea indica en sus informes anuales que las universidades españolas con mejores resultados en cuanto a alumnos enviados son Universidad de Granada, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Valencia.

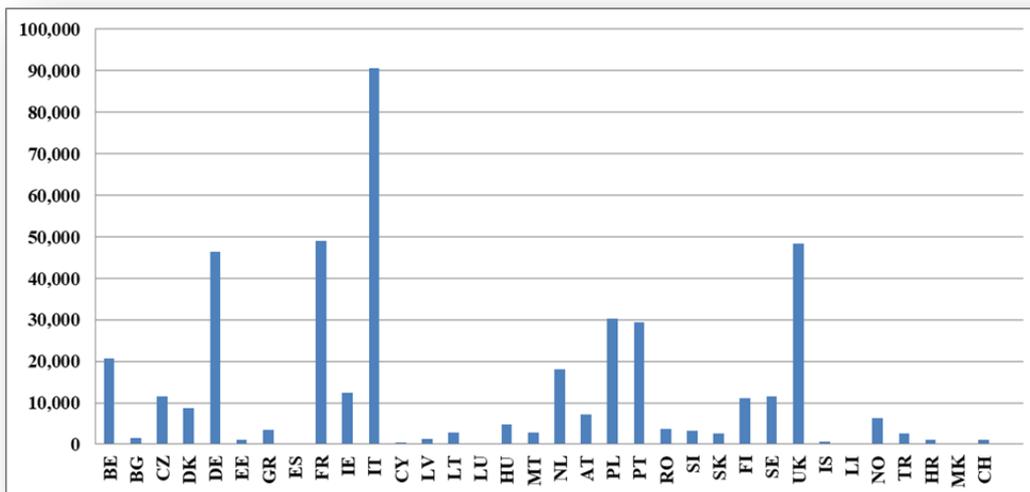
**Gráfico 2. Evolución del número de participantes españoles en ERASMUS**



*Fuente: elaboración propia, a partir de los datos estadísticos publicado por la Comisión Europea*

Los destinos favoritos de los estudiantes españoles son Italia- 90,676 estudiantes, Francia- 48,893 estudiantes, Reino Unido- 48,403 estudiantes y Alemania- 46,439 estudiantes. Polonia y Portugal son destinos cada vez más populares en los últimos años, ya que el interés por Francia se ha estancado y el Reino Unido ha eliminado como opción. De hecho, en 2020, Polonia fue el segundo destino más popular para los estudiantes españoles.

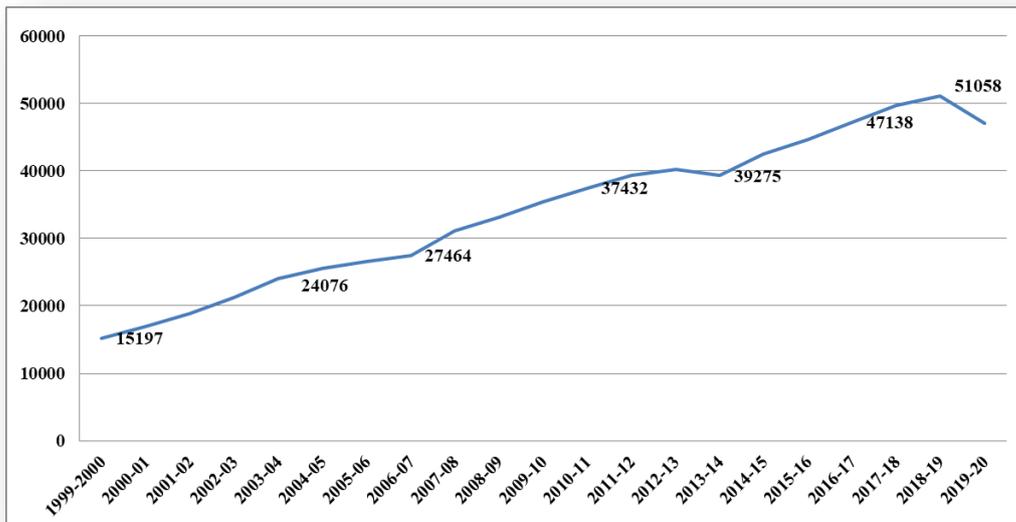
**Gráfico 3. Distribución de los estudiantes españoles por destinos (2007-2018)**



*Fuente: elaboración propia, a partir de los datos estadísticos publicado por la Comisión Europea*

En cuanto al número de estudiantes atraídos, desde el tercer año de aplicación del programa, España se ha posicionado como país importador de estudiantes ERASMUS.

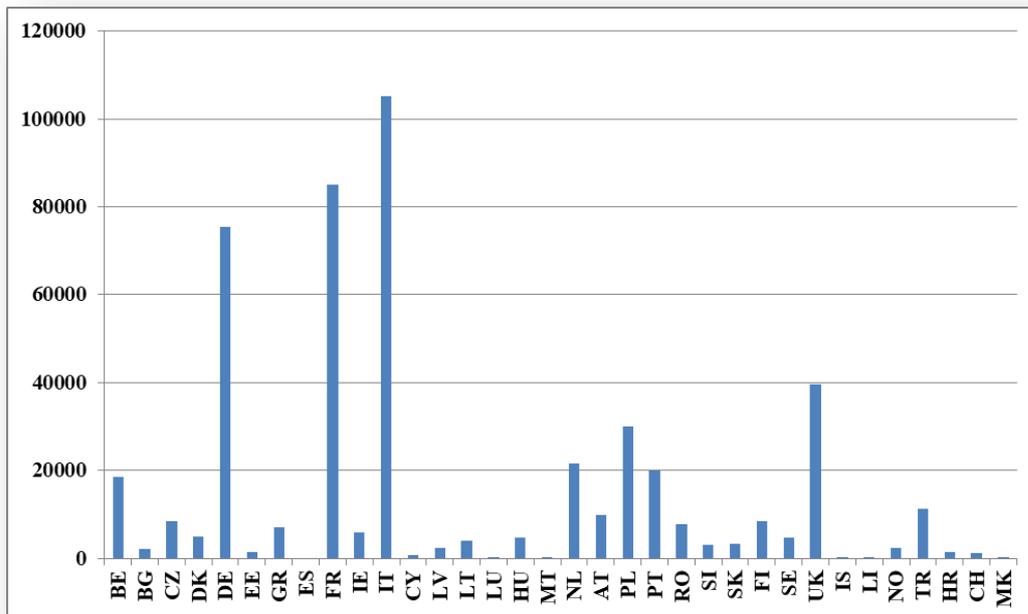
**Gráfico 4. Evolución del número de estudiantes ERASMUS que vienen a España**



*Fuente: elaboración propia, a partir de los datos estadísticos publicado por la Comisión Europea*

Los países de los que más estudiantes eligen España como destino son Italia- 105,336 estudiantes, Francia- 85,026 estudiantes y Alemania- 75,439 estudiantes. Para cada uno de estos países, España es el destino más elegido. Al mismo tiempo, al observar el balance de la movilidad, cabe mencionar que España importa más estudiantes de estos países de los que envía. En el caso de Francia, el número de estudiantes recibidos es el doble del número de estudiantes enviados.

**Gráfico 5. Distribución de los estudiantes recibidos en España por países de origen**



*Fuente: elaboración propia, a partir de los datos estadísticos publicado por la Comisión Europea*

## La identidad europea. Algunas líneas teóricas

Bruter (2005) define la identidad política de un ciudadano como su sentido de pertenencia a grupos humanos y estructuras políticas políticamente relevantes, con la mención de que las personas eligen identificarse con sus comunidades. Y como parece que sin identidad no puede haber una legitimidad verdadera y duradera vinculada a una entidad política, cada vez que se crea una nueva comunidad política, se necesita la creación de una nueva identidad política. (Bruter, 2005:1-2).

Pero el problema de la identidad es aún más complejo. Los debates más recientes sobre la identidad demuestran que las categorías tradicionales de pertenencia han quedado atrás y que las nuevas elecciones biográficas (biographies of choice) describen mejor la situación actual. En este escenario, como señala Kohli, aunque estas opciones son duraderas, a menudo son reversibles, lo que determina al mismo tiempo una forma de mezcla de identidades (Kohli, 2000: 131). Este podría ser el caso de la Europa actual, en la que tenemos varios ejemplos de identidades mixtas/ híbridas, en las que los vínculos territoriales han perdido el poder y en el que las identidades regional, nacional y europea conviven y se complementan.

De manera práctica, se plantea la cuestión de qué hace que los ciudadanos europeos se sientan europeos y, de manera más precisa, cómo se puede construir la identidad europea. Castano indica que para que los ciudadanos europeos se sientan europeos un factor crítico es la medida en que se percibe que la Unión Europea tiene una existencia real (Castano, 2004: 50). Por esta razón, se han tomado medidas a nivel europeo para hacer visible la Comunidad más allá de sus instituciones y políticas, incluyendo aspectos simbólicos como la existencia de la bandera, el himno y la moneda europea. Sin embargo, en este caso debemos recordar que el proceso de formación de la identidad europea es diferente de un Estado a otro. A este respecto, Risse sostiene que la compatibilidad entre la identidad europea y la identidad nacional varía según el país, de la misma manera que las tradiciones constitucionales nacionales resuenan con la integración europea en distintos niveles (Risse, 2003:305).

En la perspectiva de una identidad europea, la política educativa en general y el programa ERASMUS en particular son sólo uno de los instrumentos a partir de los cuales se pretende crear esta identidad europea. Se basa en la filosofía de que un elevado contacto entre personas de diferentes nacionalidades puede contribuir a la transformación positiva de sus actitudes. En este contexto, la movilidad transfronteriza de las personas desempeña un rol crucial porque facilita este contacto, lo que crea un sentido de comunidad y facilita la integración institucional (Deutsch, 1968). Fligstein también observó que los estudiantes que van al extranjero tienen a menudo una buena experiencia de la cultura local del país de destino y tienen la oportunidad de juntarse con jóvenes de dichas sociedades y, como resultado, sus experiencias deberían hacerles más europeos y, finalmente, hacerles más propensos a considerar la posibilidad de aceptar un trabajo en otro país (Fligstein, 2008: 181). Este supuesto teórico nos servirá en nuestro análisis.

## Revisión de literatura

Al analizar los estudios que tratan la conexión entre el programa ERASMUS y la identidad europea, hay que hacer una distinción importante entre los autores que argumentan que la Comisión tenía la intención de tomar medidas hacia una identidad europea y autores que discuten el impacto real de

esas medidas. Esto se describe mejor como la diferencia entre la intención detrás de una acción y las consecuencias reales de esa acción cuando es finalmente hecho. Desde este punto de vista, en la literatura se pueden encontrar dos preocupaciones diferentes, que a su vez están marcadas por debates y discusiones internas.

En la primera categoría tenemos artículos que discuten la intención política en la creación del programa y, en una perspectiva más amplia, todo el desarrollo de la política educativa europea. Los autores de esta categoría ven las iniciativas de la Comisión Europea como herramientas para fomentar una identidad europea para los jóvenes que no estaban atados por la común experiencia de la Segunda Guerra Mundial y por lo tanto no tenían el mismo apego hacia la idea de la integración europea. De esta manera, Petit argumenta que “la Comisión no solo persigue objetivos económicos desde que se involucró en el campo de la educación en la década de 1960, sino también el objetivo de desarrollar una identidad de la UE entre los nacionales de los Estados miembros” (Petit, 2007: 17), mientras que Kraus señaló que la educación y la cultura europeas se identifican como “obviamente relacionadas con las estrategias de identidad institucional de Europa” (Kraus, 2008:49). En continuar, Papatsiba identifico dos razones para estimular la movilidad estudiantil. En primer lugar, había “una justificación económica y profesional de la movilidad estudiantil. Se considera un medio para promover el mercado laboral europeo. Predispondría a las personas a cruzar fronteras más fácilmente durante su vida profesional” y, en segundo lugar, había “una lógica cívica de la movilidad estudiantil a la luz de la creación de ciudadanos europeos. La movilidad estudiantil forjaría la conciencia europea y sería un medio para alcanzar el entendimiento internacional” (Papatsiba, 2006:99). Según Sigalas (2010) la Comisión Europea anticipó que “los graduados con experiencia de primera mano de la vida en otro país europeo no dudarían en cooperar en el futuro con sus pares a través de las fronteras, y llegarían a aceptar la 'cooperación intracomunitaria' como línea natural de acción” (Sigalas, 2010: 243) determinando así una forma de integración europea desde abajo. Volviendo a Petit, ella concluye de una manera casi poética que la Comisión Europea imitaba la historia, es decir, copiaba el ejemplo de la construcción nacional para crear su propia política educativa. En nuestra opinión, aunque estos artículos tienen un gran valor para recrear el contexto general en el que se adoptó el programa, no tienen mucho valor en el debate sobre el impacto real de ERASMUS, más allá de crear una unidad de medida para evaluar si los resultados alcanzaron el objetivo inicial.

La segunda línea de discusión trata sobre la contribución real del programa ERASMUS en la consolidación de la identidad europea. Hay varias contribuciones, a veces contradictorias dentro de este tema. Revisaremos algunos de ellos, incluidos varios estudios empíricos, que analizan si los participantes ERASMUS tienden a identificarse como (más) europeos tras su movilidad (King y Ruiz-Galices, 2003; Sigalas, 2010; Van Mol, 2011; Mitchell, 2012).

King y Ruiz-Galices (2004) fueron de los primeros en estudiar el impacto de ERASMUS en la identidad europea, realizando un estudio empírico que indicó que los estudiantes móviles tienen un mayor conocimiento e interés en los asuntos europeos en lugar de los que no lo son móviles y parecían estar más inclinados hacia la integración europea con la mayoría identificándose como parte de un espacio cultural europeo. Sin embargo, el estudio se limitó a Reino Unido y, por lo tanto, carece de representatividad más allá del espacio donde fue realizado. De manera similar, Mitchell, pone a prueba los supuestos básicos de ERASMUS como una experiencia cívica, en la idea de que: “*los estudiantes ERASMUS se involucran en un contacto significativo con otros europeos, como resultado se interesan más en Europa y otros europeos, y se identifican a sí mismos como europeo*” (Mitchell, 2012: 492). El estudio contó con estudiantes móviles y no móviles, más de 2000 en total y de 25

países europeos, por lo que tiene un fuerte poder de generalización. Los resultados fueron prometedores e indicaron que *para la gran mayoría de los estudiantes ERASMUS, la estancia en el extranjero es de hecho una experiencia intercultural y transnacional, aunque bastante diferente del modelo integrador en el que los estudiantes se sumergen en la cultura y el idioma de acogida. Los datos también sugieren que la experiencia ERASMUS aumenta el interés de los participantes por Europa y la Unión Europea y que, como resultado directo de la estancia, los estudiantes se sienten más europeos. Por último, los datos de la encuesta confirman que es más probable que los estudiantes ERASMUS se identifiquen como europeos y se sientan apegados y favorables a la UE que los estudiantes no móviles* (Mitchell, 2012: 511).

El efecto transformador de la experiencia ERASMUS no es evidente en todos los estudios, o al menos no en la misma medida. Sigalas cuestiona la eficacia de la movilidad estudiantil transfronteriza como medio para elevar la identidad europea. Los resultados de su investigación indican que la experiencia ERASMUS no fortaleció la identidad europea de la mayoría de los estudiantes a lo largo del tiempo y para algunos participantes, por el contrario, el nivel de identidad europea se deterioró durante el periodo de movilidad (Sigalas, 2010:243). De manera similar, Wilson desmonta la idea de que *“que participar en el programa ERASMUS conduce a cambios revolucionarios en las opiniones políticas de los estudiantes a corto plazo”* (Wilson, 2011: 1135). No obstante, en esta situación, el autor insiste en que, a pesar de no tener impacto político, hay otros efectos en la *Generación ERASMUS* que son al menos tan importantes, como el hecho de que: *podría promover el aprendizaje de lenguas extranjeras y el conocimiento de otras culturas europeas, difusión de ideas empresariales o políticas, permitir a los estudiantes acceder a conocimientos especializados no disponibles en sus propios países u ofrecer un símbolo de cooperación europea* (Wilson, 2011: 1137).

Al mismo tiempo que estudia el impacto de ERASMUS, sobre la identidad europea, Cristof Von Mol desarrolla varios conceptos complementarios (2013, 2014, 2018, 2019). El autor profundiza en la interpretación de los estudiantes móviles como un nuevo grupo de migrantes internacionales, una idea que ya habían desarrollado King y Enric Ruiz-Gelices (2004), Findlay (2010) y Raghuram (2013). Su contribución consistió en argumentar que *un periodo de estudios en el extranjero añade nuevas dimensiones a las percepciones de los estudiantes sobre Europa* (Van Mol, 2013: 220). Sus observaciones sobre la variación regional de la contribución de ERASMUS al desarrollo de una identidad europea son igualmente pertinentes y podrían explicar por qué hay tantos estudios que indican resultados diferentes.

Aparte de esta discusión sobre la pregunta si la movilidad de los estudiantes contribuye a la *identidad europea*, hay un segundo enfoque que cuestiona si los estudiantes que ya son identificadores y partidarios de Europa son más propensos a elegir participar en ERASMUS en primer lugar (Sigalas 2010; Van Mol, 2011; Wilson, 2011). A este respecto, Van Mol (2013) hizo la siguiente observación: *es importante tener en cuenta que los estudiantes móviles europeos podrían pertenecer a un grupo selecto que a priori está más orientado hacia Europa. Nuestros datos muestran que solo se pudieron detectar algunas diferencias entre los grupos de futuros estudiantes móviles y los estudiantes móviles, lo que ya apunta en esta dirección* (Van Mol, 2013: 220). Un argumento similar fue expuesto por Wilson (2011), quien observó que aunque los estudiantes móviles parecen ser pro europeos, eso no significa que el ERASMUS sea responsable. Para poder comprobar realmente el impacto de ERASMUS en la identidad europea *debería esperar no sólo que los antiguos estudiantes ERASMUS fueran más pro europeos que sus homólogos no ERASMUS, sino también que hubiera un cambio observable en su actitud mientras estaban en el extranjero. La posibilidad alternativa es que los estudiantes ERASMUS sean más pro europeos simplemente porque hay más estudiantes pro europeos*

que deciden participar (Wilson, 2011: 1114). Goksu demostró que el programa ERASMUS no sólo promueve la identidad europea, sino también la nacional, aunque no parece que las dos entren en conflicto (Goksu, 2020:90-91).

## Pruebas de estudios oficiales que apoyan el impacto de ERASMUS en la identidad europea de los participantes

Dado que nuestro estudio utiliza un método cualitativo, presentaremos algunos de los resultados del estudio de impacto de ERASMUS de 2019 realizado por la Comisión Europea. Pretende completar la imagen para nuestros lectores con algunos datos estadísticos, en relación con el impacto del programa en la identidad europea. El mencionado estudio se basa en un cuestionario aplicado en 2017-2018 y con cierta continuidad con el Estudio de Impacto de ERASMUS de 2014. En total, se obtuvieron 76.893 respuestas válidas, de varios grupos, entre ellos estudiantes, graduados, personal e instituciones de educación superior. Más de la mitad de las respuestas son relevantes para la experiencia de los estudiantes ERASMUS.

Como se ha mencionado, los principales resultados del estudio parecen validar la opinión expresada por algunos investigadores de que, en general, los participantes en el programa ERASMUS ilustran un mayor sentimiento de identidad europea, lo que significa que los estudiantes que son más pro europeos que otros optan por participar en el programa ERASMUS, y regresan de su movilidad aún más europeístas:

**Tabla 4. La actitud de los participantes en ERASMUS respecto a la identidad europea y la identidad nacional**

Indicador	Antes	Después
Participantes que se identifican únicamente como europeos	5%	6%
Participantes que declaran no compartir en absoluto una identidad europea y que se perciben como miembros de su nación únicamente	9%	6%
Participantes que consideran que su identidad nacional es más importante que la europea	66%	62%
Participantes que se sienten más europeos que nacionales	20%	26%

*Fuente: extracto del autor de Estudio de impacto de ERASMUS de 2019*

El estudio también recoge una actitud positiva de los antiguos participantes hacia Europa y la Unión Europea, que incluye:

- El 90% de los participantes cree que la Unión Europea es necesaria y sólo el 3% indica que no es en absoluto necesaria.
- El 90% de los participantes ve el valor añadido de ser europeo, mientras que el 3% no ve ningún valor añadido.

- El 84% de los participantes responde positivamente cuando se les pregunta si se consideran ciudadanos de Europa, el 12% indica que no mucho y el 5% que no.
- El 86% de los participantes cree que comparte valores con otros europeos, mientras que sólo el 2% cree que no comparte ningún valor. En este sentido, los valores compartidos son: el respeto a los derechos humanos (82%), la libertad (77%), la paz (74%), la democracia (73%), el respeto a otras culturas (71%) la solidaridad (56%) y el Estado de Derecho (50%) (Comisión Europea, 2019:104).

Otro aspecto interesante validado a gran escala por este estudio son las variaciones geográficas en los resultados del programa. Los estudiantes de los países de Europa del Este indicaron el mayor apego a su identidad europea antes de la movilidad, mientras que los estudiantes de los países del programa del norte de Europa declararon los niveles más altos de identidad europea después de la experiencia.

## Resultados

La problemática del impacto de la participación en la experiencia ERASMUS en el fortalecimiento de la identidad europea se abordó directamente en las entrevistas, a través de la pregunta: ¿Sintió que su participación en una movilidad ERASMUS fortaleció su identidad europea? Las respuestas dadas por los participantes indican un amplio espectro en el que pueden situarse y valida también la idea de una identidad mixta, en la que coexisten y se manifiestan, según el contexto, elementos de la identidad europea con los de la identidad nacional e incluso regional o mundial. Nos hace pensar que los estudiantes de ERASMUS se sienten más europeos precisamente porque están en un contexto europeo, un contexto específico de un programa educativo transnacional, pero que este aspecto es reversible en cuanto vuelven a casa, a su propio contexto nacional. Al mismo tiempo, las respuestas recibidas indican que la identidad europea es una idea vaga, que sus elementos no están claros y que los estudiantes carecen de términos de referencia para saber si se sienten así o no. A este respecto, Goksu hizo una importante observación: la eficacia del programa ERASMUS depende de los conocimientos de los participantes (Goksu, 2020: 91). Si los estudiantes saben poco sobre la Unión Europea en general, es menos probable que perciban su experiencia en ERASMUS como un resultado de su actividad

Cuestionados por esta pregunta, los estudiantes se posicionan con mayor frecuencia refiriéndose a su experiencia en un grupo internacional y en una nueva cultura, lo que parece validar la premisa teórica de la que partimos. Sus respuestas a esta pregunta son a veces más superficiales, pero esta carencia se corrige por la forma en que involuntariamente dieron respuestas en este sentido en otras partes de la entrevista.

*Creo que sí, porque me di cuenta de que la gente que viene de muy lejos puede ser muy diferente, como la forma de comportarse, la forma de pensar, la forma de hablar, la forma de ser. Muchas veces no te das cuenta de que alguien es de Europa o de fuera, ¿sabes? Así que creo que sí.*

[España=>Polonia, (m), Ingeniería de telecomunicaciones]

*No lo creo, pero porque siempre he creído que no puedes pensar que perteneces a un solo lugar. Realmente tienes que pertenecer al mundo, por lo que estás realmente atento a lo que*

*ocurre en cada parte, porque todo lo que ocurre tiene un impacto en ti, aunque no lo pienses. Así que el sentimiento europeo para mí siempre ha estado presente, porque creo que estoy muy a favor de esa idea y realmente apoyo esa opinión porque hay muchas ventajas. Y creo que después de una experiencia ERASMUS eso queda más claro.*

[España=>Reino Unido, (f), *Idiomas modernos aplicados*]

*Hum. No sé qué responder porque no creo que tenga una identidad como ciudadano español o europeo. Es decir, podría ver con esta movilidad que hay muchas facilidades para ir al extranjero a otro país, o por lo menos, me refiero aquí en Europa.*

[España=> Rumanía, (f), *Informática, 2020*]

*Quizá no pensaba necesariamente en esos términos, pero no me sentía diferente de los colegas de Alemania o de otros países con los que me relacionaba.*

[Rumanía=>España, (f), *Idiomas modernos aplicados*]

*Digamos que no es mi caso particular. Sí sé que para casi cualquier otro caso lo es, pero para mí, lo que me hizo sentirme un poco más integrado en mi identidad europea fue mi movilidad a Estados Unidos.*

[España=>Francia, (m), *Ingeniería civil*]

En los casos en los que los sujetos se mostraban abiertos a desarrollar estas cuestiones, queríamos ver en qué medida su interés por Europa y la Unión Europea tenía aspectos prácticos, por lo que tratamos de averiguar si habían mejorado sus conocimientos sobre la Unión Europea y los programas europeos, si seguían algunos temas de interés europeo (incluyendo noticias), y si habían votado en las últimas elecciones europeas. En general, la experiencia no aumentó los conocimientos sobre la Unión Europea. Tal vez sólo hayan tomado conciencia de sus fronteras, es decir, han identificado algunos países que no son Estados miembros. Los entrevistados, no han demostrado un gran interés por las instituciones y políticas europeas, como por ejemplo el seguimiento sistemático de las noticias sobre sus actividades (a excepción de los que estudian sobre el terreno), aunque declaran haber votado en las últimas elecciones generales europeas (en el caso de las excepciones, tratan de identificar excusas plausibles).

*Sí, porque antes de eso no tenía ningún conocimiento de ningún programa ni de ninguna movilidad ni de nada relacionado con Europa. Se me daba muy mal la geografía. No sabía qué países había en Europa ni esas cosas, así que ir al extranjero y luego entrar en la ESN me hizo ser más consciente de Europa, y de las cosas que se obtienen de ella y de todo lo que implica.*

[España=>Polonia, (f), *Filología*]

Se puede constatar de las respuestas que, en algunos casos, los participantes fueron más conscientes de su propia identidad nacional, lo que se manifestó en actitudes como: sentir nostalgia, buscar la compañía de sus connacionales o faltar hablar en su propia lengua.

*Conocí a una chica polaca en una clase. De hecho, me cambié de clase para estar con ella porque dije que necesitaba un contacto constante con alguien que fuera de Polonia.*

[Polonia => España, (f), Economía]

*Paradójicamente, sentí que la conexión con el hogar y el país se había reforzado. Llegué a apreciar más lo que había dejado atrás.*

[Rumanía=>España, (f), Idiomas modernos aplicados]

*No estaba dispuesto a romper con todo, a irme. Si me iba a ir con otra persona, tal vez. De alguna manera esto, que fui, que vi lo que era quedarse 5 meses, me hizo una nacionalista convencida.*

[Rumanía=>España, (f), Ingeniería química]

De los datos recogidos se desprende que ERASMUS contribuye a promover los beneficios que la pertenencia a la Unión Europea tiene en la vida cotidiana de sus ciudadanos. Desde este punto de vista, los estudiantes han indicado una mayor concienciación respecto a estos beneficios, concienciación que se explica por el hecho de que llegaron a experimentar realmente estas cosas y no sólo a oírlas. Además, algunos de los estudiantes lo experimentaron también a través de la comparación con otros grupos que no tenían los mismos privilegios. En el caso de los estudiantes de los antiguos países comunistas, dicen que se sienten afortunados de que su país forme parte de la UE.

*No era consciente de lo mucho que la Unión Europea hace por nosotros. No era tan consciente antes de ir a mi ERASMUS, de conocer y vivir con gente de otros países. Y entonces empiezas a hablar de cómo son las cosas en tu país y en los suyos. Y llegas a saber que soy mejor porque estoy en la UE. Como si realmente me gusta la Unión Europea, es mejor para mí. Puedo ir a cualquier sitio sin visado, por ejemplo, como en Turquía, la gente tiene muchos problemas con sus visados para viajar. Por ejemplo, yo no tengo ese problema, sólo necesito mi documento de identidad. No necesito un pasaporte y no necesito nada. El dinero, como que puedo ir a Francia. Puedo ir a casi cualquier sitio y no necesito cambiar dinero. En Rumanía, sí tuve que hacerlo. Pero, cuando fui a Viena tenía mis euros. No tuve que cambiar nada. Tenemos muchas cosas en común que no creía que tuviéramos. Y, por otro lado, aprendí que me gusta ser español y me gusta estar en España.*

[España=> Rumanía, (f), Informática, 2013]

*Creo que todo el mundo puede sentirse igual, sin importar de dónde seamos, podemos ir a otro país y vivir allí juntos. También que todos podemos comunicarnos por el idioma. [...] Además, el hecho de poder recibir la beca.*

[Polonia => España, (f), Etnolingüística]

Sus experiencias deberían hacerles más europeos y, con el tiempo, hacerles más propensos a considerar la posibilidad de aceptar un trabajo en otro país. A este respecto, hemos hablado con los

participantes en las entrevistas sobre si están dispuestos a trasladarse y trabajar en otro país en el futuro. La pregunta se repite en dos partes diferentes de la entrevista. Al principio, preguntamos si antes de la movilidad, consideraban esta opción y al final les preguntamos si en el momento de la vida en el que se encuentran, cómo se situaban en este asunto y si la experiencia ERASMUS cambió su opinión de alguna manera. Las respuestas apuntan en esta dirección, pero la entrevista también permite observar ciertos matices que no habrían sido observables en una investigación cuantitativa. Por ejemplo, muchos participantes indican que participar en esta experiencia de movilidad fue una forma de probar si son capaces de llevar a cabo una acción de este tipo, es decir, vivir por su cuenta, sin la red de apoyo a la que están acostumbrados, en un nuevo país y cultura:

*[esta estudiante ya se fue a trabajar al extranjero, por lo que le pregunto si cree que ERASMUS la ayudó con esto]Sí, totalmente porque, como te dije al principio, yo era muy dependiente de mis padres y cuando era niña no podía ir a casa de mis amigos porque no podía salir de casa de mis padres y caía como colada. Después de mi ERASMUS nunca volví a casa de mis padres. Siempre necesito vivir sola, para experimentar cosas nuevas de vez en cuando. Así que sí, totalmente, me abrió la mente como de maneras muy diferentes.*

[España=>Polonia, (f),Filología]

*Antes de mi movilidad, creo que me daba miedo pensar en eso, pero ahora que tengo alguna experiencia basada en la inmigración y en salir fuera, creo que me da menos miedo porque sé que es posible. Como que puedes ir y adaptarte al país y creo que es muy interesante y me gustó mucho lo de ir a cualquier sitio y conocer el país y la gente y luego adaptarme a su vida, y no sé, creo que me gustaría mucho. Mi plan de futuro es trabajar sobre todo fuera de España.*

[España=> Rumanía, (f), Informática, 2020]

*Eso dependerá de las oportunidades que se presenten. Yo tengo las puertas completamente abiertas. No tengo ningún sentimiento de tener un camino para los internos y si un trabajo exige ir a otro país, lo haría. Y si el trabajo es bueno, creo que eso es bueno para mi CV, que sin duda irá. [...]La idea se volvió más matizada. Ya tenía este pensamiento, pero probablemente me daría miedo porque no sabría si sería capaz de vivir sola. Si me iría bien el presupuesto, si sería capaz de gestionar, no sé las comidas semanales. Pero después de haber hecho esto, sé con seguridad que puedo.*

[España=>Reino Unido, (f), Idiomas modernos aplicados]

*No lo excluyo, pero no por largos periodos de tiempo.*

[Rumanía=>España, (f), Idiomas modernos aplicados]

*Es una posibilidad, de momento no lo contemplo, tuve un momento antes de aplicar al máster en el que buscaba programas de estudio en el extranjero.*

[Rumanía=>España, (f), Relaciones internacionales]

*Fui lo suficientemente valiente como para ir con ERASMUS, pero no soy tan valiente como para cambiar mi residencia a otro país. No digo que no me hubiera gustado [...] No podría haber hecho este enorme sacrificio por mi carrera yo sola. No puedo ir sola.*

[Rumanía=>España, (f), Ingeniería química]

Para algunos participantes, la experiencia ERASMUS era la primera vez que vivían y se las arreglaban solos. Y al final de ERASMUS, tenían la validación de que podían manejar situaciones difíciles, señalando aspectos de su propia personalidad que habían mejorado y que les hacían estar más abiertos a cosas nuevas y desafiantes.

*Hubo muchos impactos, mi relación se reforzó, mis amistades se fortalecieron, descubrí exactamente lo que quería hacer en el futuro, mis relaciones en casa se despejaron un poco, por así decirlo, la movilidad ERASMUS me dio la valentía que me faltaba”*

[España=>Reino Unido, (f), Idiomas modernos aplicados]

*Realmente cambió mi vida, es decir, me formé como persona, aprendí lo que quiero y lo que no quiero, hacia dónde quiero ir y aprendí muchas cosas de la personalidad. [...] Aprendí a disfrutar de las particularidades culturales de cada país, a dejar de juzgar tan rápidamente a una persona que viene del extranjero y no se adapta fácilmente, realmente me cambió como persona.*

[Rumanía=>España, (f), Relaciones internacionales]

Las entrevistas validan las interacciones con personas de diferentes nacionalidades, pero, lo que es menos esperado, no son necesariamente ciudadanos del país de acogida. Las interacciones que experimentan los estudiantes están influidas por el contexto social en el que se encuentran. Las posibilidades de relacionarse son múltiples, e incluyen estudiantes ERASMUS, estudiantes internacionales de la universidad, estudiantes y miembros de la comunidad del país de acogida y, no menos importante, estudiantes o personas de la misma nacionalidad en el país de destino. Una categoría especial está representada por los miembros de las organizaciones estudiantiles que asumen el papel de ayudar a la integración de estos estudiantes en la comunidad académica y que actúan como puente. Lo más frecuente es que los modelos sociales incluyan combinaciones de estas opciones, en las que se modifica el peso dado a una categoría concreta. Pero, quienes menos interactúan son los miembros de la comunidad de destino. También se hicieron observaciones similares en los estudios coordinados por Siglas (2010) y Goksu (2020) que atribuyen estas

interacciones limitadas a las barreras lingüísticas. En el caso de sus propias entrevistas, algunos estudiantes atribuyeron estas limitaciones a los itinerarios separados que tenían los estudiantes ERASMUS de los estudiantes locales o al hecho de que los estudiantes locales eran conscientes de que su estancia era temporal y no querían invertir tiempo en algo que habría sido pasajero de todos modos. En cualquier caso, los estudiantes locales adoptaron una actitud amistosa y benévola, pero los contactos siguieron siendo superficiales.

[Los estudiantes locales] *estaban bien, se veía que estaban dispuestos a ayudarnos a instalarnos, a no dejarnos de lado [...] Un comportamiento muy sociable por parte de ellos, nos ayudaron a abrirnos también.*

[Rumanía=>España, (f), *Ingeniería química*]

*Cuando había un grupo más pequeño en España, siempre me preguntaban cómo estoy y esas cosas, y con el grupo más grande estaba como más anónimo [...] Creo que es típico que como estudiante ERASMUS pases principalmente tiempo con otros ERASMUS.*

[Polonia =>España, (f), *Etnolingüística*]

*No conseguí conocer a los nativos. Una vez fui a tomar una cerveza con un español.*

[Polonia =>España, (f), *Economía*]

Estas interacciones también se ven reducidas por la forma en que algunas universidades establecen itinerarios separados para los estudiantes ERASMUS, separándolos de hecho de sus propios estudiantes o creando una categoría aparte. Así pues, los estudiantes ERASMUS se identifican principalmente como estudiantes ERASMUS y no como miembros de la universidad de recepción.

Un aspecto que parece ser específico de los estudiantes españoles es la existencia de la llamada “burbuja española” (*Spanish Bubble*) -un fuerte grupo social creado por los estudiantes españoles- que tiende a ser autosuficiente. La existencia de este grupo ha sido validada en diversos contextos, tanto por estudiantes españoles como por estudiantes de otras nacionalidades ajenas al grupo. También es interesante la elección que los estudiantes españoles tuvieron que hacer para unirse o no a este grupo. Por un lado, ofrece la comodidad de los compañeros, pero por otro lado, reduce la intensidad de la experiencia ERASMUS general. Por ejemplo, reduce los beneficios lingüísticos, ya que dentro de este grupo se comunicará más en español. Desde este punto de vista, hay estudiantes que buscan activamente evitar la integración en tal grupo, a pesar de su magnetismo.

*Estaba rodeada de tantos españoles. No tenía la sensación de estar realmente en el extranjero, porque estaba compartiendo en el dormitorio, creo que éramos 150 españoles y luego había*

*más gente alrededor. También tenía a mi mejor amiga. Hago amigos muy rápido, así que es agradable tener como gente española, porque cuando te sientes mal puedes hablar en tu idioma nativo.*

Sin embargo, el mismo estudiante recordó a continuación en la entrevista:

*Estuve a punto de dejar la universidad en el último año después de venir de mi ERASMUS. Muchas cosas se mezclaron en el momento, pero la mayoría fue como, sentí que perdí todas mis habilidades de inglés, que me olvidé de todo. Al final no practiqué nada de inglés porque era sólo con los españoles.*

[España=>Polonia, (f), Filología]

*No estaba en una burbuja española. Tomé esa decisión. Como me gustan los idiomas, traté de mejorar, de perfeccionarme, para eso tenía que hablar con gente internacional, no con los españoles de allí.*

[España=>Portugal, (m), Derecho y economía]

Otro componente a través del cual el programa puede contribuir al desarrollo de la identidad europea es reduciendo los prejuicios que los participantes tienen hacia otras culturas, pueblos. Desde este punto de vista, nos interesaba saber si los participantes tenían algún tipo de preconcepto/prejuicio al respecto, que fuera validado o invalidado por su propia experiencia en el país. Veamos algunas respuestas ilustrativas a este respecto y que muestran una contribución favorable de ERASMUS en este aspecto. Un aspecto interesante que se desprende de las entrevistas es que el programa ERASMUS va acompañado de sus propias ideas preconcebidas, lo que puede hacer que disminuya el número de participantes. Los participantes indicaron que tenían reservas acerca de los rumores sobre las fiestas, ciertos destinos o incluso la actitud de los profesores hacia los estudiantes móviles. Dependiendo de la experiencia personal de cada uno, estas ideas preconcebidas han sido validadas o invalidadas o, por el contrario, se han añadido otras nuevas

*Cambió para bien. Recuerdo que cuando les dije a mi familia y a mis amigos que me iba a Rumanía con mi ERASMUS, me preguntaron: ¿Vas a ir a dónde? ¿Estás loco?*

[España=> Rumanía, (f), Informática, 2013]

*Eliminé automáticamente de la lista a Polonia e Italia. Porque lamentablemente, cualquier empresa que vea que te has ido de ERASMUS a Polonia y a Italia, pensará que no has trabajado nada y que sólo te has pasado el día de fiesta. Así que directamente piensan que tu ERASMUS fue una gran estafa, por así decirlo. Así que no creen que realmente hayas adquirido algo de*

*experiencia. Por eso, en primer lugar, eliminé a Italia y Polonia de mi lista, y el segundo mito que tenía y que se confirmó es que cuando estás de ERASMUS, los profesores tienden a pedirte menos. Los profesores tienden a exigirte menos. O no son tan estrictos como con los estudiantes locales. Así que si dices que no puedes llegar a una fecha límite, o si en lugar de 15 minutos puedes hacer una presentación de 10 minutos, estarían de acuerdo. Y a veces incluso ponen exámenes o proyectos diferentes a los estudiantes de ERASMUS. Y por eso no estoy de acuerdo y no creo que sea justo en absoluto. Eso es lo que pasaría. Y no sólo conmigo, sino con otros compañeros.*

[España=>Reino Unido, (f), Idiomas modernos aplicados]

Al final de esta discusión, hay también otro aspecto a considerar. Gran parte del impacto del programa está fuertemente relacionado con los factores de motivación iniciales en los que los estudiantes basan su decisión de participar en la movilidad. Estos factores pertenecen a un amplio abanico de opciones, entre las que se incluyen la oportunidad de experimentar un sistema académico diferente, mejorar sus conocimientos de idiomas extranjeros, oportunidades sociales y turísticas, la posibilidad de vivir solo por primera vez o de vivir en un nuevo país, los beneficios futuros de la carrera profesional, etc. Pero no hay una motivación inicial que vincule el fortalecimiento de la identidad europea con la forma en que los participantes toman su decisión de participar en esta experiencia. Por lo tanto, consideramos que los beneficios de la participación sobre la identidad europea son indirectos y no siempre conscientes entre los participantes.

## **Debates y conclusiones**

El programa ERASMUS facilita el conocimiento de un nuevo país y una nueva cultura, pero, también, crea la oportunidad para que los estudiantes interactúen con la Unión Europea. Muchos de ellos toman conciencia de su propia ciudadanía europea; no solo como un concepto abstracto sino de manera práctica, debido a los beneficios directos y tangibles, que están relacionados con la esencia misma del programa: la facilidad con la que viajan, se establecen y estudian en otro país. Hay muchos estudiantes que también señalan que de otra manera no podrían permitirse viajar, vivir y estudiar en otro país. De esta manera, la ayuda financiera recibida de la Unión Europea hace posible la transformación de millones de jóvenes.

La receta en la que se basa es simple y se ha mantenido casi sin cambios durante los últimos 30 años. Los resultados de esta experiencia han sido probados por muchos investigadores, pero también por estudios oficiales, indicando una contribución significativa del programa en términos de desarrollo personal, profesional y académico, pero también con beneficios tangibles inmediatos, como la mejora del idioma o experiencias culturales y socializadoras. Las respuestas a las preguntas sobre el impacto en la identidad europea siguen siendo objeto de debate. Las estadísticas oficiales confirman una relación, pero no del todo. Más bien apoyan la idea de que los participantes en ERASMUS tuvieron desde el principio una actitud más pro europea y una identidad europea más pronunciada. Teniendo en cuenta estos elementos, como resultado de las entrevistas, han surgido varias conclusiones relativas a la interacción entre los estudiantes y Europa/Unión Europea en el contexto del programa ERASMUS, y que tienen el potencial de influir en su identidad europea, de las cuales tres tienen el mayor potencial de desarrollo:

- Primera conclusión: la participación en la experiencia ERASMUS les hizo tomar conciencia de las ventajas de pertenecer a la Comunidad Europea.
- Segunda conclusión: las interacciones con otros ciudadanos y culturas les hicieron más sensibles a los puntos comunes.
- Tercera conclusión: la participación en la experiencia ERASMUS reforzó su confianza en sus propias fuerzas y les abrió muchas opciones, incluida la oportunidad de vivir y trabajar en el extranjero en el futuro.

Al final, la información extraída de las entrevistas nos permite sugerir que la experiencia ERASMUS contribuye a la identidad europea de los antiguos participantes como resultado de las prolongadas interacciones con personas de otras nacionalidades, aunque no se trata de un proceso muy consciente y varía bastante según cada persona.

## Bibliografía

- Asenjo, J. T. (2015). La competencia europeísta. Una competencia integradora. *Bordón* 67 (3), 2015, 35-49.
- Bruter, M. (2005). *Citizens of Europe?: the emergence of a mass European identity*. Springer.
- Castano, E. (2004). European identity: A social-psychological perspective. *Transnational identities: Becoming European in the EU*, 40-58.
- Checkel, Jeffrey T., and Peter J. Katzenstein, eds. *European identity*. Cambridge University Press, 2009.
- Deutsch, K. (2006). Political Community and the North Atlantic Area: International Organization in the Light of Historical Experience. *Debates on European Integration: A Reader*, 68.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2019). ERASMUS+ higher education impact study: final report, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/184038>
- Findlay, A. M. (2011). An assessment of supply and demand-side theorizations of international student mobility. *International Migration*, 49(2), 162-190.
- Fligstein, N. (2008). *Euroclash: The EU, European identity, and the future of Europe*. Oxford University Press on Demand.
- Goksu, F. (2020). Intercultural Mobility and European Identity: Impact of the ERASMUS Exchange Programme in Terms of Cultural Differences. *Central European Journal of Communication*, 13(25), 77-94.

- King, R., & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the European 'year abroad': effects on European identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9(3), 229-252.
- Kohli, M. (2000). The battlegrounds of European identity. *European societies*, 2(2), 113-137.
- Kraus, P. A. (2008). *A union of diversity: language, identity and polity-building in Europe*. Cambridge University Press.
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: ERASMUS Study as a civic experience?. *Journal of Contemporary European Research*, no. 8(4).
- Papatsiba, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42(1), 93-111.
- Petit, I. (2007). Mimicking history: the European Commission and its education policy. *World Political Science*, 3(1).
- Risse, T. (2003). The Euro between national and European identity. *Journal of European public policy*, 10(4), 487-505.
- Raghuram, P. (2013) Theorizing the Spaces of Student Migration. *Population, Space, and Place* 19: pp.138–154.
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241-265.
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo I: La integración europea. Tomo II: Medio siglo de acciones en materia educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Van Mol, C. (2013). Intra-European Student Mobility and European Identity: A Successful Marriage? *Population, Space and Place*, 19(2).
- Wilson, I. (2011). What should we expect of „ERASMUS generations“?. *JCMS: Journal of Common Market Studies*, no. 49(5), 1113-1140.
- 87/327/EEC: Council Decision of 15 June 1987 adopting the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS). (1987). *Official Journal*, L 166, 20-24. CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31987D0327\[legislation\]](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31987D0327[legislation]).



## **2. Lo necesario por hacer**

### **2.1. El impacto del Espacio Europeo de Educación–2025 en la educación española: Las Competencia Clave en la LOMLOE**

*Javier M. Valle López*

#### **1.- La política educativa de la Unión Europea, ayer y hoy**

Para muchos, el único objetivo de la Unión Europea (en adelante, UE) es economicista. Es un error muy común. Su espíritu inicial era generar caminos de paz y de cooperación donde anteriormente había conflicto y enfrentamiento, superando barreras e intereses nacionales. Es cierto que, en los inicios, la Unión Europea centra esas acciones hacia la paz mediante acuerdos de carácter económico. Los tratados iniciales París (1951) y Roma (1957), avanzaban en el camino de integración europea por medio, primero, de la unión de la producción del carbón y el acero; y, después, estableciendo líneas de cooperación económica más intensas como la exención de aranceles de exportación.

Pero pronto se reconoció que para alcanzar una Europa de paz y de progreso había que involucrar al ámbito educativo. El proyecto de la UE de construir una ciudadanía europea que trabajase por la paz entre las naciones de Europa mediante su cooperación exigía abordar cuestiones de índole política y social y, por ende, educativas. En consecuencia, la Unión Europea ha tenido presente la educación prácticamente desde sus orígenes (Valle, 2006). Progresivamente, esa presencia ha ido haciéndose más significativa y notable en documentos y acciones concretas.

No obstante, hay que tener en cuenta, como nos recuerda Novoa (2010) que las acciones educativas se han mantenido en un plano secundario debido a la resistencia de los Estados-Nación. Así, distintos autores sitúan el inicio de la política educativa de la Unión Europea en diferentes momentos temporales (Diestro, 2011), según cuál sea su interpretación de lo que significa la política educativa en la Unión Europea. Igualmente, pueden encontrarse diferentes consideraciones sobre las fases que han jalonado esa política educativa.

Se asumen aquí las fases ya clásicas de Valle (2006) actualizadas recientemente por Matarranz (2017). Según esos autores, pueden distinguirse las siguientes: (1) la etapa de creación de infraestructuras, (2) la etapa de los programas sectoriales, (3) la etapa de los programas globales integrados y (4) etapa de los programas estratégicos, que se inicia en el año 2000. Precisamente, y en el marco de esta última etapa, marcada en su inicio por la Estrategia de Lisboa de 2020, se han ido sucediendo a lo largo de estas dos décadas acciones educativas de enorme impacto.

Así, por ejemplo, se puso en marcha entre los años 1998 y 1999 el Espacio Europeo de Educación Superior, conocido popularmente como Proceso de Bolonia (Consejo de los Ministros Europeos,

1998). Culminado en 2010, armonizó las estructuras de las titulaciones universitarias en toda Europa y consagró un modelo de carga académica basada en los ECTS (el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos). Pero también se desarrollaron programas como el de Aprendizaje Permanente (2007-2013) (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2006) y el ERASMUS+ (2014-2020) (Parlamento Europeo y Consejo Europeo, 2013) o se lanzaron los programas de trabajo por decenios, denominados Education and Training, uno para el período 2000-2010 (Consejo de la Unión Europea, 2002) y otro para la década de 2010 a 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009).

El estudio de toda esa evolución de la Política educativa de la Unión Europea permite concluir que se ha ido haciendo una transición progresiva hacia la creación de programas que abarquen la totalidad de la esfera educativa y no programas parciales de áreas educativas fragmentadas. Este hecho permitió ya anticipar a Valle (2006) que esa agrupación sería cada vez mayor, proyectando incluso la posibilidad de una Ley Marco Europea en materia de Educación. Y, una década después, Matarranz (2017) pudo igualmente concluir que, a partir del 2020, cabría esperar una agrupación ya completa de programas educativos y estrategias.

Así ha sucedido. Hoy sabemos que esas tesis han resultado ser ciertas. Toda la trayectoria histórica de la política educativa de la Unión Europea culmina actualmente con la puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación para 2025<sup>45</sup>, que supone un firme compromiso en el plan de trabajo de la actual Comisión Europea salida de las elecciones de 2019:

*Part of the European way of life is about fostering skills, education and inclusion. This provides the tools and knowledge for people to thrive and play their full part in the twin transitions. The Commission is fully committed to making the European Education Area a reality by 2025 (European Commission, 2020).*

Pero el EEE-2025 se emprendió ya desde el mismo año de la tesis de Matarranz, en 2017, cuando la Comisión Europea lanzó la idea. En su reunión del 14 de noviembre de 2017 la Comisión la presenta para ser aprobada en la cumbre informal del Consejo Europeo que tendría lugar el 17 de ese mismo mes en Gotemburgo (Comisión Europea, 2017). Posteriormente, se adopta oficialmente en la Primera Cumbre de Educación Europea, que tuvo lugar el 25 de enero de 2018 (Consejo de los Ministros Europeos de Educación, 2018), definiéndolo como un espacio orientado a la innovación y la inclusión educativa y hacia una educación basada en valores. Más tarde, el Consejo Europeo emite en mayo de ese mismo año unas Conclusiones que proponen una visión concreta de ese Espacio Europeo de Educación (Consejo Europeo, 2018). Tras ellas, el Consejo emitió una Resolución que

---

<sup>45</sup> Una de las primeras referencias que aparecieron en la red digital sobre la cuestión está aún disponible en: <https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14>.

Toda la documentación al respecto de la construcción de este Espacio Europeo de Educación 2025 se encuentra disponible en la sede electrónica de la Red EURYDICE-REDIE del CNIE, en el siguiente enlace:

<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion.html>

Por su parte, la Supranational Education Library del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” de la Universidad Autónoma de Madrid dispone en su repertorio de toda la documentación al respecto de esta iniciativa educativa de la Unión. Está disponible en: <https://www.sel-gipes.com/eu.html>

concreta los pasos que deben darse para que el futuro desarrollo de ese Espacio Europeo de Educación apoye los sistemas de educación y formación de los Estados miembros (Consejo Europeo, 2019). Y, por último, dos han sido los documentos que han terminado de configurar el diseño del EEE-2025: la Comunicación de la Comisión, de 30 de septiembre de 2020, relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 (Comisión Europea, 2020), y la Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de noviembre de 2021, sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común (Parlamento Europeo, 2021).

El impulso que ha dado a este proyecto la actual Comisión Europea se aprecia en que su puesta en marcha fue ya una prioridad desde la Mission letter que la Presidenta de la Comisión, Úrsula Von der Layen envió el 1 de diciembre de 2019 a Mariya Gabriel, la nueva Comisaria responsable de Educación, con motivo de su nombramiento, y en la que dejó muy explícito entre sus intenciones programáticas que el Espacio Europeo de Educación - 2025 sería una prioridad para ella:

*I want you to lead the work on making the European Education Area a reality by 2025, working in close cooperation with regional and national authorities. This should focus on removing barriers to learning, improving access to quality education and making it easier for learners to move between countries<sup>46</sup>.*

Así ha sido. En el programa de trabajo que la Comisión lanzó en 2020 se indica que *The Commission is fully committed to making the European Education Area a reality by 2025 (European Commission, 2020)*.

Veamos ahora en qué consiste ese Espacio Europeo de Educación 2025.

## 2. El Espacio Europeo de Educación 2025

Con la información de la página web de referencia<sup>47</sup> y con los documentos ya aludidos (Comisión Europea, 2017; Consejo de Ministros de Educación, 2018; Consejo Europeo, 2018 y 2019; Comisión Europea, 2020; y Parlamento Europeo, 2021) podemos hacernos idea de los objetivos prioritarios de actuación:

- a.** Hacer de la movilidad educativa una realidad para todos, no sólo para las familias con más posibilidades socioeconómicas, sino especialmente para las más vulnerables. Se propone crear un carnet de estudiante europeo (con características virtuales) para ofrecer una manera más sencilla de acumular toda la información de la persona que hace la movilidad. En este sentido, facilitar los trámites y flexibilizar el reconocimiento de créditos son aún asignaturas pendientes.

---

<sup>46</sup> [https://ec.europa.eu/commission/commissioners/sites/commission2019/files/commissioner\\_mission\\_letters/mission-letter-mariya-gabriel-2019\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/commission/commissioners/sites/commission2019/files/commissioner_mission_letters/mission-letter-mariya-gabriel-2019_en.pdf)

<sup>47</sup> [https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14\\_en](https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14_en)

- b.** Establecer un sistema aún más rápido y eficaz de reconocimiento de diplomas. Mediante la puesta en marcha de un Proceso de Sorbona, la declaración que incluso previamente a la de Bolonia y que dio lugar al Espacio Europeo de Educación Superior, se desea que el reconocimiento de títulos entre los países de la Unión sea automático.
- c.** Crear universidades europeas. Estableciendo redes de universidades ya existentes, y promoviendo entre ellas grados y másteres conjuntos se pretenden universidades supranacionales de ubicación transnacional.
- d.** Mejorar el aprendizaje de idiomas. Se espera establecer un nuevo marco de indicadores (Marco Europeo de Referencia de Lenguas –MERL-) para que todos los jóvenes europeos al término de la enseñanza secundaria superior tengan un buen desempeño en dos lenguas de la Unión además de su lengua materna.
- e.** Promover el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (Lifelong Learning –LLL-). Las medidas alcanzan dos niveles. En la enseñanza obligatoria, el establecimiento de las Competencias Clave, fundamento de un Aprendizaje Permanente que trasciende los contenidos adquiridos en momentos puntuales y permite una sostenibilidad en el aprendizaje para incorporar constantemente aprendizajes nuevos. Para la educación no obligatoria, se pretende aumentar el número de personas adultas que participan en programas de formación. La idea es que, al menos, el 25% de los adultos –personas entre 24 y 55 años- estén en programas formativos.
- f.** Apoyo al profesorado. Se espera, por un lado, multiplicar el número de profesores participando en programas de movilidad y, por otro, ofrecer apoyo a las políticas nacionales para impulsar la carrera profesional docente y la función de dirección, en el sentido de liderazgo pedagógico. La cuestión docente ocupa un eje central en el Espacio Europeo de Educación 2025 como muestra el hecho de que la Segunda Cumbre Europea de Educación, celebrada el 26 de septiembre de 2019, tuvo por título *Teachers first: excellence and prestige for the European Education Area* (Consejo de los Ministros Europeos de Educación, 2019).
- g.** Invertir en educación. Ello supone alcanzar el 5% del PIB como indicador de la inversión que debiera “blindarse” para la educación por parte de los Estados miembros de la Unión.
- h.** Fortalecer una dimensión europea de la información. Promoviendo una mayor dimensión europeísta al canal *Euronews*, creado en 1993 por varias entidades de información nacional públicas se aspira a tener un canal europeo que promueva el acceso a una información independiente y veraz, de alta calidad, con una perspectiva europea supranacional.

Estos objetivos se articulan en torno a seis grandes ejes de actuación que se vertebran en los términos: Calidad, Inclusión e Igualdad de género, Transición digital y ecológica, Profesores y formadores, Educación Superior y Dimensión Geopolítica. Con la Figura 1 la UE quiere ilustrar esos ejes de actuación.

Figura 1.- Ejes de actuación del Espacio Europeo de Educación - 2025



Fuente: Unión Europea (<https://education.ec.europa.eu>).

En el marco del eje 1 se encuentra el Aprendizaje Permanente y la apuesta por el desarrollo de las Competencias Clave, una temática que está presente en la política educativa de la Unión desde hace más de 20 años y que no hace sino seguir la estela de una tendencia supranacional mucho más global y que se hace visible hace más de 50 años como veremos a continuación,

### 3. La Educación Permanente y las Competencias Clave: una tendencia supranacional de más de medio siglo

La aparición de la Educación Permanente se explica por los cambios producidos en la sociedad durante la segunda mitad del siglo XX y que han supuesto que la Edad Contemporánea diera paso a la que se ha denominado Era Digital, Era Global, o, sencillamente, Posmodernidad (Lyotard, 2006). Una posmodernidad definida por un nuevo orden internacional basado en Organismos Supranacionales; por la descolonización y la extensión de modelos políticos democráticos en las naciones recientemente independizadas; por el desarrollo de las tecnologías digitales a partir de la llegada del Ser Humano a la luna y que permiten la aparición de internet y la globalización; y por la conciencia compartida de una necesaria sostenibilidad que, de no producirse, tendría unas consecuencias irreversibles para todos.

Estos fenómenos se complementan y retroalimentan, haciendo difícil establecer separaciones entre ellos, máxime cuando su combinación da lugar a una Sociedad Global Hiperconectada que es lo que mejor define lo que es hoy la especie humana. La configuración de esa Sociedad Global Hiperconectada tiene una trascendencia educativa capital, ya que supone que hoy en día cualquier persona, en términos generales, tiene ya acceso a ilimitadas fuentes de información y que esta se genera de manera constante desde infinitos contenidos.

Esta realidad coloca a las escuelas ante un cambio de función evidente y que es un reto de gran complejidad. Hace tiempo que dejó de ser la principal fuente de transmisión de información. Además, esa información viaja hoy por muchos canales bien alejados de los que eran tradicionalmente propios de la escuela. Para superar ese reto las viejas herramientas del racionalismo ilustrado se han mostrado insuficientes. La separación tan rígida en disciplinas, por ejemplo, no se corresponde ya con las necesidades reales de lo que es esencial transmitir en un mundo donde el conocimiento es tan multidisciplinar. Y las metodologías basadas en la reproducción de contenidos meramente ya no son eficientes en un mundo hiperinformado.

Por otro lado, en la Sociedad Global Hiperconectada las creencias consolidadas, los usos y costumbres establecidos, indiscutidos y universales, se tornan en incertidumbres debido, entre otros fenómenos, a la diversidad de posiciones a las que tenemos acceso y a la aceleración de la historia que hoy vivimos al ser testigos de cambios de gran intensidad de manera constante.

Ante esa sociedad de la incertidumbre, saciada hasta el hartazgo de información, pero hambrienta de certezas, hace ya mucho tiempo que la UNESCO propuso un nuevo papel para la escuela: “Aprender a ser” (UNESCO, 1972):

*Como la era científico-tecnológica implica la movilidad de los conocimientos y la renovación de las innovaciones, la enseñanza debe consagrar un esfuerzo menor a la distribución y al almacenamiento del saber adquirido (...) y prestar una mayor atención al aprendizaje de los métodos de adquisición (aprender a aprender) (UNESCO, 1972, pág. 36).*

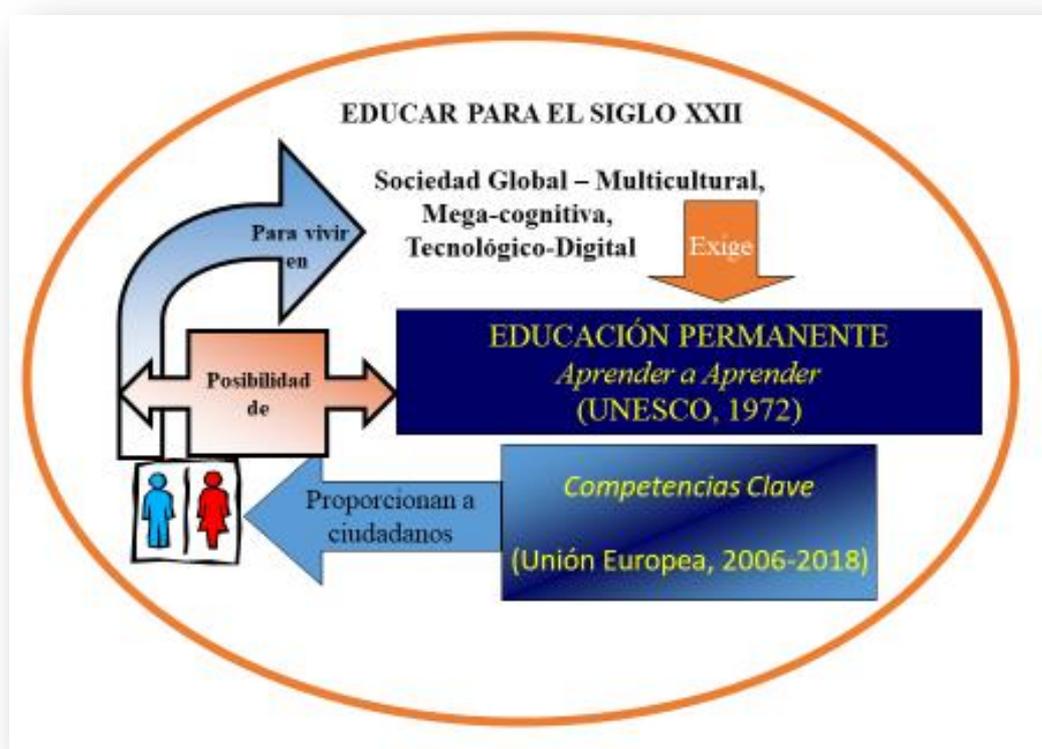
Desde entonces la UNESCO ha asumido el paradigma de la Educación Permanente como la “clave de arco” (UNESCO, 1972, pág. 265) de las políticas educativas. Desde ese paradigma, todas las propuestas de educación supranacional se focalizan en la enseñanza por competencias, una enseñanza que supera la mera “distribución del saber adquirido” como recomienda la UNESCO. En efecto, el aprendizaje competencial se ha convertido en la herramienta natural para la Educación Permanente.

Esa reformulación de la acción de la escuela hacia una enseñanza competencial responde al intento de abordar con eficacia esa vida que toca vivir en estos tiempos. Se trata de actualizar la escuela para adaptarla a la realidad de quienes la viven hoy: niños y niñas nacidas ya en pleno siglo XXI, y que en el siglo XXII seguirán viviendo en plenitud, dada la creciente esperanza de vida y la mejora de las condiciones en las que se vive la vejez. Preparar a los niños de hoy es afrontar la nueva vida del siglo XXII. Para hacerlo, el necesario paradigma de la Educación Permanente no sólo no ha perdido vigencia desde su aparición en 1972, sino que es más imprescindible que nunca. Y en ese marco, solo

las competencias permiten un aprendizaje de verdad permanente. Parafraseando el proverbio que dice “dame un pez y comeré un día; enséñame a pescar y comeré todos los días”, podemos decir que teniendo como marco el paradigma de la Educación Permanente, el enfoque de la enseñanza por Competencias, no da peces; pero ni siquiera enseña a pescar... Enseña a construir cañas, con lo que se tenga a mano, para poder pescar con éxito en cualquier río o en cualquier mar.

En efecto, como se quiere reflejar en la Figura 2, solo así podremos estar preparados, como personas y como ciudadanos, para vivir en plenitud, desde una participación activa, en la compleja sociedad que tenemos ahora, globalizada, multicultural, meta cognitiva y tecnológico-digital...

**Figura 2.- Competencias y educación para el siglo XXII**



Fuente: elaboración propia <sup>48</sup>

Para entender la relación entre esa Educación Permanente necesaria en la sociedad posmoderna y lo que significa el aprendizaje competencial hay que explicar el concepto de Competencia. En este sentido, nos es útil la interpretación de Valle y Manso:

<sup>48</sup> Esta imagen, originariamente idea del autor, ha sido empleada en escritos anteriores (del propio autor en solitario y del autor en colaboración con otros autores) con algunas pequeñas modificaciones de formato y contenido.

La Competencia supone una integración de conocimientos, destrezas (habilidades) y actitudes (dimensiones de la competencia –dimensión cognitiva, dimensión instrumental y dimensión actitudinal–) para aplicar esa integración de forma práctica y creativa en la ejecución de una tarea que debe tener una relación clara con la vida: lo que denominamos el desempeño de la competencia. La competencia, pues, debe ser entendida como un desempeño, ya que representa una aplicación práctica de lo que se sabe.

*La competencia no es un “poder hacer”, ni siquiera es exclusivamente un “saber hacer” (aunque ser competente lo implique) sino que es “hacerlo”. Así, estos desempeños deben entenderse como resultados finales que se definen en términos claros y observables (de conducta) y que implican la resolución de “problemas” en situaciones (familiares o novedosas) de la “vida real”. En este sentido, y esta es una última característica que se debe destacar al respecto, la competencia incluye una manera creativa y única de resolver la situación, pues la aplicación de los aprendizajes se debe ver adaptada (ubicada) a los contextos en los que se requiere el despliegue de la competencia (Valle, J.M. y Manso, J., 2013, pág. 23).*

Curricularmente, el sentido del enfoque de la enseñanza por competencias es que el aprendizaje debe trascender de los contenidos para alcanzar, desde ellos, las competencias. Y que las competencias me permiten una respuesta anticipatoria ante nuevas situaciones de aprendizaje. Las competencias preparan para seguir aprendiendo, lo fundamental en la Educación Permanente.

No se trata de abandonar los contenidos y reemplazarlos por competencias. Las competencias necesitan contenidos para desplegarse. Los contenidos son fundamentales para la adquisición y el desarrollo de las competencias. Los contenidos son el elemento esencial sobre el que se edifican las competencias, son sus pilares. Los contenidos sostienen las competencias. Así, en este enfoque, contrariamente a lo que algunos proponen (cuando apuntan que las competencias vienen a sustituir a los contenidos), los contenidos son importantes; es más, en el enfoque competencial los contenidos son muy importantes. Pero los contenidos no son lo más importante; y, por supuesto, los contenidos no son lo único importante –como en muchos enfoques de enseñanza tradicionales, donde parece que lo único que hay que evaluar son los contenidos-. Y no lo son, porque en sí mismos no son suficientes... Solo valen en tanto que están al servicio de las competencias. Por eso es tan importante en este enfoque que los contenidos estén muy bien seleccionados y sean significativos (en una sociedad donde el avance de la información se produce a una velocidad vertiginosa es imposible incluir “todo” en el currículo). Los contenidos son, así pues, los pilares de la competencia. Y son de tres tipos: cognitivos, instrumentales y actitudinales. Ellos sirven para facilitar que aparezca el desempeño, la materialización práctica de la competencia, su definición.

Son las competencias las que permiten seguir aprendiendo constantemente y materializar la Educación Permanente, porque trascienden los contenidos al integrar un saber contextualizado que es capaz de adaptarse a nuevas situaciones. En el mundo en cambio constante de la posmodernidad, la necesidad de una Educación Permanente se cubre enseñando competencias (y no sólo contenidos) que permiten seguir adquiriendo nuevos contenidos a medida que estos surjan y desde cualquier ámbito posible desde el que estos puedan aparecer (las fuentes hoy del conocimiento son de muy diverso tipo –y no solo escritas o académicas–).

Desde esta concepción, las Competencias abordan desempeños ineludibles que cualquiera debe tener hoy, cuando el contexto social es de tanta complejidad, para poder seguir aprendiendo constantemente. Como indican Valle y Manso:

*Entendidas así, las Competencias (...) [abarcan] tres áreas de realización para los educandos: personal (otorgan el 'equipaje' mínimo necesario para un desarrollo individual propio), social (dotan al individuo de las herramientas para integrarse y tomar parte en la sociedad contemporánea de una forma activa y creativa, de tal manera que pueda cooperar en el desarrollo conjunto de la sociedad) y profesional (le permiten adquirir cualificaciones laborales de partida y le impulsan a seguir permanentemente mejorando su proyección profesional).*

*Adquiridas en su conjunto, (...) representan el entramado fundamental en la formación de cualquier ciudadano para que pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida en la sociedad del conocimiento contemporánea; son, pues, las llaves que permiten abrir nuevos caminos para vivir plenamente en el siglo XXI (Valle, J.M. y Manso, J., 2013, pág. 26).*

Como se dijo, este enfoque de enseñanza por competencias, como mejor respuesta a la necesidad de una Educación Permanente es asumido de forma unánime por los Organismos Internacionales que mayor impacto tienen a la hora de generar políticas educativas supranacionales: La UNESCO, la OCDE y la Unión Europea.

En el momento actual, la UNESCO sigue liderando el movimiento de la enseñanza por competencias. Su propia web lo define claramente:

*La competencia puede emplearse como principio organizador del currículo. En un currículo orientado por competencias, el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes tienen que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación. Dependiendo del tipo de formación, estos prototipos de situaciones se identifican bien como pertenecientes a la vida real, como relacionadas con el mundo del trabajo o dentro de la lógica interna de la disciplina en cuestión.*

*La elección de la competencia como principio organizador del curriculum es una forma de trasladar la vida real al aula (...). Se trata, por tanto, de dejar atrás la idea de que el curriculum se lleva a cabo cuando los estudiantes reproducen el conocimiento teórico y memorizan hechos (el enfoque convencional que se basa [exclusivamente] en el conocimiento). Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>*

Y lo hace con una propuesta seria y muy bien elaborada, que entronca, además con la consideración de que los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de 2030 son un eje de conocimiento esencial en la escuela contemporánea. Esa propuesta nace en el año 2017 con el documento Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation (UNESCO, 2017) en el que se percibe:

*The adoption of competence-based curricula as most appropriate for equipping learners (young and old) with competences for optimal contribution to development in the 21st century in general, and in Industry 4.0 in particular (p, 8)<sup>49</sup>.*

La propuesta se ha materializado en numerosos materiales, documentos y seminarios de reflexión que están liderando, en todos los países del mundo una reforma curricular hacia el enfoque competencial sin precedentes.

Por su parte, la OCDE ha tenido también un impacto indudable para el desarrollo de un aprendizaje competencial. Tal vez haya sido porque el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), puesto en marcha en 1997 para alumnos de quince años, está basado en unas pruebas cuyo enfoque no es memorístico exclusivamente sino primordialmente competencial<sup>50</sup>.

El Programa PISA lleva desde el año 2000 haciendo pruebas evaluativas en las diferentes competencias fundamentales que deben estar presentes en alumnos de 15 años, que en la mayoría de los países están a punto de finalizar la Educación Obligatoria. Originariamente, PISA realizó evaluaciones de la competencia matemática, la competencia en comprensión lectora y la competencia en ciencias. Hoy se han incorporado algunas competencias nuevas, como la Competencia Global, que tanto sentido tiene en nuestra Sociedad Global Hiperconectada a la que hacíamos referencia al inicio de este capítulo. Más allá de las polémicas sobre PISA no cabe duda que su forma de evaluar ha provocado cambios en la forma de enseñar en muchos de los países de la OCDE.

Pero el papel de la OCDE en la irrupción de una enseñanza competencial como tendencia educativa supranacional va mucho más allá de PISA. La OCDE fue el organismo que, en 2005, lideró el Proyecto “DeSeCo” (Definition and Selection of Key Competences) (Definición y Selección de Competencias Clave) (OCDE, 2005) cuyo objetivo era identificar qué competencias eran las fundamentales para que la educación equipase a la ciudadanía con lo necesario para participar activa y responsablemente en la sociedad globalizada y compleja que ha tocado vivir en estos tiempos. Y esa propuesta era tanto para niños como para adultos en el marco del Paradigma de Educación Permanente.

Según Alejandro Tiana (Tiana, 2011) los rasgos principales de la consideración de las competencias según el proyecto DeSeCo pueden sintetizarse en esta tres: “i) tiende a la integración de saberes, ya que abarca conocimientos, habilidades y actitudes; ii) tiene un propósito movilizador, por cuanto se orienta a la actuación ante situaciones nuevas; e iii) implica una contextualización” (p. 65).

Tras los avances teóricos del Proyecto DeSeCo, cinco años después, en 2010, se publicó el documento 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries (Destrezas y competencias para los estudiantes del nuevo milenio en los países de la OCDE) (OCDE, 2010). El documento destaca el esfuerzo por las reformas curriculares competenciales llevadas a

---

<sup>49</sup> La adopción de un currículo basado en competencias como el modo más apropiado de proporcionar a los aprendices (jóvenes y adultos) con las herramientas necesarias para una contribución adecuada que les permitan su desarrollo en el siglo XXI, en general y en la industria 4.0 en particular.

<sup>50</sup> <https://www.oecd.org/pisa/>

cabo en España, que son consecuencia de la Ley Orgánica de Educación de 2006. La OCDE concluye la importancia de suscribir en los sistemas educativos de la OCDE el enfoque de la enseñanza por competencias para el siglo XXI, pese a que se reconoce que queda un largo camino por recorrer para conseguirlo, tanto en el terreno teórico conceptual como en el de las prácticas de la escuela.

En estos momentos, el papel de la OCDE como líder curricular en materia de enseñanza por competencias es evidente por su proyecto The Future of Education and Skills 2030 (El futuro de la Educación y las Competencias 2030)<sup>51</sup> que, en sus propias palabras “aims to help education systems determine the knowledge, skills, attitudes and values students need to thrive in and shape their future”<sup>52</sup>. El proyecto diseña lo que la OCDE denomina brújula del aprendizaje y que supone el horizonte de las competencias que fundamentalmente deberán adquirirse por los ciudadanos en los sistemas educativos y un mapa concreto (en forma de estrategias y prácticas) para alcanzar ese horizonte.

**Figura 3. La brújula del aprendizaje de la OCDE**



*Fuente: OCDE (<https://www.oecd.org/education/2030-project/>).*

En el centro de la brújula se encuentran las competencias y estas conducen a una estrategia constante en espiral de reflexión-anticipación y acción. Es evidente, de nuevo, cómo las competencias se enmarcan en una consideración amplia de la educación desde el paradigma de la Educación Permanente.

<sup>51</sup> <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

<sup>52</sup> Persigue ayudar a los sistemas educativos a determinar los conocimientos, las destrezas, las actitudes y los valores que los estudiantes necesitan para prosperar en su futuro y moldearlo.

## 4. Las Competencias Clave de la Unión Europea (2018) y el currículo de la LOMLOE

La Unión Europea es nuestro ámbito inmediato de impacto geopolítico y el de mayor envergadura en términos educativos. La aparición del EEE-2025 enfatiza la necesidad de incorporar en el seno de nuestro sistema educativo la implantación de las Competencias Clave que se han propuesto desde este Organismo Internacional<sup>53</sup>. Así lo hace, precisamente, la LOMLOE y los Reales Decretos de desarrollo de su currículo, que adoptan la propuesta competencial de la Unión Europea 2018 de manera explícita como marco fundamental del cambio curricular. Es, sin duda, un acierto; y coloca a España alineada curricularmente con nuestros socios europeos y su proyecto de crear para el año 2025 ese Espacio Europeo de Educación. Pareciera, por una vez, que no vamos a perder el tren que nos lleva directamente a estar educativamente entre los mejores países de Europa.

La Unión Europea comenzó a trabajar sobre la enseñanza competencial en el año 2000 (Valle, 2020). En efecto, fue con la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) cuando la educación adquirió una importancia capital para hacer la nueva Europa deseada en el cambio de milenio. A raíz de ese nuevo impulso de la política educativa de la Unión, la cuestión de las competencias se hizo presente mediante el documento de objetivos concretos para los sistemas educativos (Consejo de la Unión Europea -Educación-, 2001).

Pero el enfoque competencial adopta forma normativa en el acervo jurídico comunitario en 2006, cuando aparece una Recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo para que todos sus estados miembros incluyeran en los sistemas educativos las que denominaron ocho Competencias Clave (Unión Europea, 2006)<sup>54</sup>. En la propuesta competencial de la Unión el orden en que se mencionan las competencias no significa prelación. Todas las competencias son igualmente importantes. De hecho, todas forma parte en la misma medida del equipaje fundamental necesario para cualquier individuo en la sociedad contemporánea. Además, ninguna de ellas está asociada de manera única a una sola materia escolar. Todas las competencias deben trabajarse en cada ámbito de la escuela.

Actualmente, la recomendación de 2006 ha sido sustituida por una nueva establecida en 2018 (European Union, 2018). Las ocho competencias planteadas entonces sufrieron un complejo proceso de actualización. Es una propuesta que hay que enmarcarla en el nuevo paso de la política educativa de la Unión Europea al que ya se hizo referencia -la iniciativa del Espacio Europeo de Educación

---

<sup>53</sup> Ver la Comunicación de la Comisión:

[https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020\\_es](https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/eea-communication-sept2020_es)  
Como se indicó páginas más arriba, toda la información sobre el espacio europeo de Educación se encuentra en [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area\\_es#:~:text=Hacia%20un%20Espacio%20Europeo%20de%20Educaci%C3%B3n%20de%20aqu%C3%AD,de%20los%20sistemas%20nacionales%20de%20educaci%C3%B3n%20y%20formaci%C3%B3n](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_es#:~:text=Hacia%20un%20Espacio%20Europeo%20de%20Educaci%C3%B3n%20de%20aqu%C3%AD,de%20los%20sistemas%20nacionales%20de%20educaci%C3%B3n%20y%20formaci%C3%B3n).

<sup>54</sup> Toda la información al respecto de las *Competencias Clave* de la Unión Europea puede recuperarse de [https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competnces-and-basic-skills\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competnces-and-basic-skills_en)

2025<sup>55</sup>-, que surge, como dijimos, en la cumbre social de Gotemburgo de 17 de noviembre de 2017 (Unión Europea, 2017) y se ratifica con la primera cumbre europea de educación de 25 de enero de 2018 (Unión Europea, 2018).

La intención de las Competencias Clave de 2018 es armonizar los sistemas escolares de la Unión (como ya se hizo con la Educación Superior mediante el Proceso de Bolonia). En esta nueva propuesta de Competencias Clave de 2018 hay cambios aparentemente sutiles, pero que suponen ajustes pertinentes.

Son estas 8 Competencias Clave las que explícitamente se citan en los Reales Decretos de la nueva ley como base para el perfil competencial del alumno español al término de la enseñanza básica.

Veamos cómo se definen esas 8 competencias ahora, partiendo del texto original europeo, reconstruido interpretativamente<sup>56</sup>. Para explicarlas se toman como referencia los textos de Valle (2019 y 2020) y la propuesta que hace la reforma del currículo español de la LOMLOE<sup>57</sup>, alineada completamente con los postulados europeos.

### **1) Competencia comunicativa (alfabetización)**

Ha sido definida como un desempeño relacionado con identificar, comprender, expresar, crear e interpretar conceptos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita, mediante materiales visuales, sonoros o de audio y digitales en las distintas disciplinas y contextos. Incluye también las formas modernas de comunicación, tales como señales internacionales o símbolos digitales que son frecuentes en el uso de redes sociales. Por supuesto, no sólo incluye el lenguaje oral o escrito, sino la comunicación gestual, la expresividad, etc. Como resultado, las personas realmente competentes se comunican eficazmente con otras personas, conectando de manera correcta y en función de los marcos normativos que establece el lenguaje en cada contexto socio lingüístico. Es importante recordar al hilo de esta competencia que no se refiere exclusivamente a un uso manual (lectura y escritura convencionales) del lenguaje, sino también a la forma en que se adquiere el lenguaje apoyándose en recursos tecnológicos.

No es menor en esta competencia el papel de la creatividad, de forma que una persona comunicativamente competente intercambia información de manera que al hacerlo creativamente consigue un impacto mayor en su interlocutor.

---

<sup>55</sup> Toda la información al respecto puede recuperarse de [https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14\\_en](https://ec.europa.eu/commission/news/towards-european-education-area-2025-2017-nov-14_en)

<sup>56</sup> Utilizamos el texto original en inglés, dado que en la traducción castellana hay algunos errores flagrantes.

<sup>57</sup> <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/debate-curriculo/documentacion-debate.html>

Se considera una competencia esencial, ya que es la base fundamental de todos los aprendizajes posteriores.

### **2ª) Competencia plurilingüe**

Se define como la utilización eficiente de distintas lenguas, diferentes a la materna, de forma adecuada y efectiva para la comunicación en contextos pluriculturales.

En términos de definición puede expresarse como la competencia anterior, solo que amplía su rango de posibilidades a un número diverso de idiomas y no solo la lengua nativa o la lengua oficial en el territorio en el que se reside. En un contexto global, donde las tecnologías de la información producen materiales lingüísticos en multitud de lenguas y son todos accesibles de forma ubicua, la oportunidad de acceder a ellos es determinante para el éxito profesional y social. Se considera imprescindible, pues, dominar al menos dos lenguas además de la materna. Y es destacable que se mencione que esta competencia no debe restringirse a las lenguas vivas, sino también a las lenguas clásicas (como por ejemplo el latín y el griego) por ser estas lenguas de las que se derivan numerosos idiomas contemporáneos.

### **3ª) Competencia matemática, científica, técnica y de ingeniería.**

Esta competencia incluye ahora la ingeniería. Es frecuente encontrarla nominada en sus siglas inglesas: STEM (Scientific, Technological, Engineering and Mathematics). De manera integrada se refiere al desarrollo y la aplicación del razonamiento científico para resolver problemas en situaciones cotidianas y procurar con ello la mejora de las condiciones de vida. En definitiva, es una competencia que procura la transformación del entorno en el que vivimos para hacernos más fácil la vida en ese entorno. Por supuesto, ello requiere previamente comprender ese entorno y explicarlo mediante la experimentación y el seguimiento de métodos científicos de construcción de teorías y paradigmas. La perspectiva aplicada que adquiere esta competencia al incluir la ingeniería enfatiza nuevas formas de la ciencia contemporánea como la robótica, la inteligencia artificial o la bioingeniería, de enorme interés para el futuro del desarrollo humano. Igualmente, incorpora aspectos básicos de programación informática.

Es importante destacar que en la Recomendación de 2018 se enfatiza que el desempeño de esta competencia no puede mantenerse al margen de su ejercicio con seguridad, de un desarrollo compatible con el respeto al medio ambiente y de un fuerte compromiso ético. Todo eso es un gran avance en relación con propuestas anteriores de esta competencia donde esta visión no estaba tan explícita.

#### **4ª) Competencia digital**

Esta competencia digital supone el uso, con el máximo aprovechamiento, de las tecnologías digitales en todas las facetas de la vida (trabajo, ocio, participación ciudadana, interacción con otros...). Debe ser un uso seguro, crítico y responsable, lo que incluye toda una alfabetización sobre los riesgos que implica la nueva sociedad digital y las condiciones éticas mínimas que deben garantizarse durante su empleo.

Una persona competente en estos términos está alfabetizada en medios de información, en manejo de datos, en creación de material digital de manera individual y colectiva, y crea contenidos digitales sin dificultad así como aplicaciones que considera oportunas porque las necesita para solucionar un problema concreto de su vida real.

Si nos damos cuenta del poder actual de estas tecnologías digitales (sobre todo entre niños, adolescentes y jóvenes), que permiten llegar de modo inmediato a una cantidad masiva de personas (potencialmente una información puede llegar a todo el mundo en el mismo instante que se lanza), hay que llamar la atención sobre la necesidad de enmarcar esta competencia entre tres coordenadas de enorme importancia: el uso seguro, el uso responsable y el uso crítico. Lo primero es vital para garantizar que se minimizan los riesgos de abusos o malos usos relacionados con información personal sensible o con la propia imagen. El uso responsable es determinante para no caer en conflictos con otras personas o con instituciones en relación con la apropiación indebida de información y para generar una cultura del respeto en el intercambio de información por medios digitales. Y el uso crítico es el único recurso que queda al pensamiento propio e individual para evitar caer en adoctrinamientos masivos que pueden surgir de la apropiación del pensamiento de otras personas (identificadas o anónimas) sin la suficiente reflexión sobre el origen y la intencionalidad de esos pensamientos.

#### **5ª) Competencia personal, social y de aprender a aprender**

En la Recomendación de 2006 esta competencia se restringía a “aprender a aprender”. Su ampliación actual al relacionarla con los ámbitos de desarrollo personal y social es un acierto por cuanto de un adecuado aprendizaje autónomo y permanente se deriva una correcta adaptación constante al entorno (personal y social) y por tanto se multiplican las posibilidades de desenvolverse con éxito en estos entornos.

Con esta nueva propuesta la competencia supone ahora, en primer lugar, una reflexión sobre uno mismo (autoconocimiento) para gestionar las mejores formas de aprendizaje. Da también la posibilidad de conocer cuáles son los campos en los que más aptitudes tengo y me permite reforzarlos, así como detectar aquellos que me generan más dificultad y tratar de superarlas con los recursos que tenga a mi alcance.

Con el desarrollo de esta competencia mejoro mis posibilidades de crecimiento personal y adquiero las herramientas para desempeñarme mejor en mis relaciones con los demás. Esa relación con los otros debe entenderse desde la perspectiva más interpersonal, a diferencia de las relaciones que con

los otros deberé desempeñar más en el plano institucional y que están ubicadas en la competencia 6ª, cívica.

Así, esta competencia mejora mi resiliencia y me ayuda a hacer frente a la incertidumbre propia de una sociedad compleja como la actual. Incluye la atención a la salud y al bienestar personal (psicológico y físico), tanto propio como de quienes están en una relación próxima. Con ello se logran mejores niveles de empatía y una gestión de los conflictos personales más constructiva y enriquecedora, promoviendo la integración y el apoyo mutuo.

En el planteamiento propuesto para esta competencia, igual que para la siguiente, cobra una relevancia especial la alusión a la Dignidad Humana, más allá de normas y de una conducta basada en el positivismo axiológico. Anotamos aquí este apunte, pero lo desarrollaremos más detenidamente al término de la competencia siguiente ya que afecta a ambas...

### **6ª) Competencia cívica**

Esta competencia claramente se enmarca en el contexto más social que nos afecta tanto desde la perspectiva normativa como cultural y de usos y costumbres. Se trata fundamentalmente de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social tanto en los cauces formales de las instituciones como en los canales informales. Para ello resulta determinante conocer los fundamentos conceptuales de la sociedad en la que me muevo, así como sus estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas.

De manera muy especial se hace referencia en esta competencia a dos elementos que creo destacables: sostenibilidad y globalización. Por un lado, la sostenibilidad entiende que proteger el medio ambiente forma parte de un componente cívico global. Así, además, la Unión Europea se alinea claramente con los Objetivos para el Desarrollo Sostenible otra de las políticas supranacionales de mayor impacto en estos momentos y a la que ya se hizo referencia en páginas anteriores. Por otra parte, esta competencia es muy sensible a un planteamiento globalista de las problemáticas sociales. Así, la supranacionalidad planea de manera implícita en la Recomendación, dejando entrever que la institucionalización de la vida pública no sólo tiene ya lugar en los marcos políticos locales, regionales o del estado-nación sino también en marcos que los trascienden como, por ejemplo, los Organismos Internacionales. Es digno de mención en este sentido que literalmente la Recomendación señale la atención a los valores de la Unión Europea, entre los que claramente hay que destacar la Dignidad Humana, como ya ocurriera para la competencia anterior.

### **7ª) Competencia emprendedora**

Esta competencia está referida a la actuación planificada que, con arreglo a oportunidades, materializa ideas con éxito, suponiendo un cambio para la mejora propia y de los demás. La personalización de esta competencia son individuos proactivos que tienen iniciativas valiosas para el conjunto de la sociedad.

Hay que recordar que, desgraciadamente, se ha malinterpretado muy a menudo esta competencia. En numerosas ocasiones se ha visto restringida a la concepción de proyectos de carácter exclusivamente “empresarial” o que generaban una riqueza meramente económica. No obstante, debe considerarse emprendedor, y así se entiende desde esta competencia, todo el que desarrolla proyectos sean o no de ámbito económico, incluyendo, por tanto, proyectos, sociales, culturales, deportivos...

Para ello es necesario desempeñarse adecuadamente en la previsión de oportunidades y riesgos, en el diseño y planificación de proyectos, en el trabajo colaborativo con otros, en la distribución y dirección de tareas, en la evaluación de resultados, etc.

Por último, esta competencia hace referencia a la comprensión y el respeto hacia formas creativas y artísticas de expresar ideas y transmitir su significado, así como a la iniciativa de expresar las propias mediante formas personales.

La novedad en esta recomendación es una referencia más explícita al elemento de interculturalidad que debe incluir el desempeño de esta competencia, lo que significa esforzarse por conocer distintas culturas y sus formas particulares de expresión y la apertura a nuevas formas de evolución artística.

No obstante, esa interculturalidad no es límite sino impulso, para tener una conciencia de identidad cultural propia de pertenecía, lo que ayuda, precisamente, a tener un punto de partida sobre el cual valorar y comprender mejor a las culturas que son diferentes a la propia. Como si de un círculo virtuoso se tratara, la identificación con una cultura propia ayuda a la correcta interpretación de las que son diferentes en un marco de diversidad cultural, lo que a su vez refuerza y hace evolucionar mi propia concepción de la cultura a la que pertenezco.

Por otro lado, en la Recomendación de 2018 se enfatiza mucho el elemento creador de esta competencia. Ante el peso dado anteriormente en el currículo a la parte interpretativa del arte, la parte de expresión propia a través de formas artísticas adquiere con esta Recomendación un peso mucho mayor.

**En definitiva, estas ocho Competencias Clave abarcan, de manera integrada, las tres áreas fundamentales para la realización plena de cualquier individuo:** el área personal y de relaciones íntimas, el área social y de relaciones en contextos institucionales y globales y el área profesional. La intersección de esas áreas debiera dar a las personas algo que a veces pasa desapercibido como fin de la educación, pero que es una de sus razones de ser: facilitar el alcance de una vida llena, satisfecha y feliz. La Figura 4 refleja ese planteamiento.

Figura 4.- Áreas de desarrollo competencial y Meta Competencia.



Fuente: Elaboración propia.

Todos los cambios que implica el nuevo currículo de la LOMLOE no corresponden a un capricho político; ni son fruto de una imposición ideológica partidista; ni suponen una corriente pedagógica pasajera y sin fundamento. Todos ellos están, en mayor o menor medida, con mayor o menor acierto, en línea con este planteamiento de las 8 Competencias Clave de la UE en el marco del EEE-2025. Es un paradigma pedagógico hoy vigente en las Ciencias de la Educación y asumido ya mayoritariamente tanto por todos los autores de mayor predicamento en Facultades de Educación de todo el mundo, como por los principales Organismos Internacionales

Si somos capaces de dibujar este marco competencial en nuestro sistema educativo habremos alejado el fantasma de una nueva oportunidad perdida para la educación española... Algunos países como Portugal o Finlandia ya lo han hecho. Ojalá cunda su ejemplo.

## Bibliografía

- Comisión Europea (2020). Comunicación de la Comisión, de 30 de septiembre de 2020, relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025 (COM(2020)0625).
- Comisión Europea (2017). Refuerzo de la identidad europea a través de la educación y la cultura. Gotemburgo, 14 de noviembre de 2017.
- Consejo de los Ministros Europeos de Educación (2019). Segunda Cumbre Europea de Educación, celebrada el 26 de septiembre de 2019. Teachers first: excellence and prestige for the European Education Area
- Consejo de los Ministros Europeos de Educación (2018). Primera Cumbre Europea de Educación. Estableciendo los fundamentos del espacio europeo de Educación: hacia una educación innovadora, inclusiva y basada en valores. Bruselas, 25 de enero de 2018.
- Consejo de los Ministros Europeos de Educación Superior (1998). Declaración de la Sorbona.
- Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"). (2009/C 119/02)
- Consejo de la Unión Europea (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, de 14 de junio de 2002. (2002/C 142/01)
- Consejo de la Unión Europea -Educación-. (2001). Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación, de 14 de febrero [5680/91 EDU 18]. Bruselas: Unión Europea.
- Consejo Europeo (2019). Resolución del Consejo sobre el futuro desarrollo del Espacio Europeo de Educación para apoyar el futuro de los sistemas de educación y formación. Bruselas, 24 de octubre de 2019.
- Consejo Europeo (2018). Conclusiones del Consejo sobre la adquisición de una visión del Espacio Europeo de Educación. Bruselas, 23 de mayo de 2018.
- Consejo Europeo. (2000). Conclusiones. Lisboa: Consejo de la Unión Europea.
- Diestro, A. (2011). La dimensión europea en la educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional. (Tesis doctoral) (Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca).
- European Commission (2020). Communication from the Commission. Commission Work Programme 2020: A Union that strives for more. Brussels, 29.1.2020, COM(2020) 37 final.

- European Union (4th June 2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). Official Journal of the European Union, C(189), págs. 1-13.
- Lyotard, J.F. (2006). La condición postmoderna: Informe sobre el saber (1ª ed. 1972 ed.). Madrid: Teorema - Ediciones Cátedra.
- Matarranz, M. (2017). Análisis supranacional de la política educativa de la Unión Europea 2000-2015. Hacia un Espacio Europeo de Educación. (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. Revista Española de Educación Comparada, 16, pp. 23-41.
- OCDE (2010). 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. Paris: OCDE. Obtenido de <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/218525261154.pdf?expires=1634484150&id=id&accname=guest&checksum=EBDCAD926078102FDCFB9CB7FF622FCC>
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Paris: OCDE. Obtenido de <https://www.deseco.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Parlamento Europeo (2021). Resolución del Parlamento Europeo, de 11 de noviembre de 2021, sobre el Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común (Parlamento Europeo, 2021).
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2013). Reglamento (UE) nº 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de diciembre de 2013, por el que se crea el programa “ERASMUS +” de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones nº 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE. (DO, L347, 2013).
- Parlamento Europeo y Consejo Europeo (2006). Decisión nº1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. (DO L327, 2006).
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Bordón. Revista de Pedagogía, 63(1), 63-75.
- UNESCO (2017). Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation. Hamburgo: UNESCO.
- UNESCO (1972). Aprender a ser. Madrid: Alianza / UNESCO.
- Unión Europea (2018). Sentando las bases del Espacio Europeo de Educación: En pos de una educación innovativa, inclusiva y basada en valores. Bruselas: Comisión Europea.
- Unión Europea (2017). Cumbre social para el crecimiento y empleo justos. Gotemburgo: Consejo Europeo.

- Unión Europea. (30 de diciembre de 2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, Serie L(394), págs. 10-18.
- Valle, J. M. (2020). ¿Nuevas competencias para la vida o competencias para una nueva vida? La renovada visión de la Unión Europea en las Competencias Clave 2.0. En J. M. Valle, La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas (págs. 83-109). Madrid: ANELE - REDE - ATLANTIDA.
- Valle, J. M. (2019). Algunas luces y muchas sombras en la implantación de políticas educativas supranacionales: el caso de las Competencias Clave en España. En A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena, ¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación. (págs. 13-38). Barcelona: Octaedro.
- Valle, J. M. (2006). La Unión Europea y su política educativa. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2013). Competencias Clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. Revista Española de Pedagogía (Extrordinario), 12-33.



## 2.2 La identidad europea en el desarrollo curricular de la LOMLOE

**Víctor Bermúdez Torres**

### Introducción

El proyecto de la Unión Europea ha estado vinculado desde sus inicios a la preocupación por el logro de un sentimiento de identidad y pertenencia compartida<sup>58</sup>. Este sentimiento de pertenencia se ha vinculado reiteradamente al ejercicio de una ciudadanía democrática y activamente comprometida con los valores comunes<sup>59</sup>, al conocimiento del patrimonio cultural en toda su diversidad y al establecimiento de acuerdos y de lazos de convivencia en los ámbitos económico, social, cultural y educativo<sup>60</sup>.

En la actualidad, el resurgir de fuerzas populistas, la xenofobia, el nacionalismo divisor, la discriminación, el riesgo de radicalización violenta y la propagación de noticias falsas, representan desafíos directos a la identidad europea<sup>61</sup>. A esta acumulación de fuerzas centrifugas y debilitadoras de los valores europeos y democráticos, se suma el relativo desconocimiento de la misma UE por parte de los ciudadanos<sup>62</sup>. Todos estos elementos coadyuvan a la reconsideración del proyecto identitario europeo como algo prioritario y que ha de lograrse singularmente a través de la educación.

En este sentido, y durante los últimos decenios, las instancias de gobierno de la UE han insistido de manera recurrente en la relación entre la generación de un nexo identitario de ciudadanía y cohesión europeas, y la educación que reciben los niños y jóvenes desde la etapa infantil a la educación superior<sup>63</sup>. Así, la promoción educativa de los valores comunes como vector de integración y cohesión social, y la introducción de una dimensión europea de la enseñanza<sup>64</sup> que ayude a los

---

<sup>58</sup> Cf. DO C 191 de 29.7.1992, pp. 1-112. Vid. et. MARÍN, María Ángeles: “La dimensión europea de la educación”, en GÓMEZ CHACÓN, I.M (ed.): *Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad*. Bilbao, Universidad de Deusto, 2003, pp. 81 y ss.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p.82.

<sup>60</sup> Cf. SHORE, Cris. y BLACK, Annabel. (1994). “Citizens’ Europe and the construction of European identity”, en GODDARD, V.A., LLOBERA J. R Y SHORE, C. (Eds.), *The Anthropology of Europe: Identities and Boundaries in Conflict*. Providence and Oxford, Berg Publishers, 1994, pp. 275-298. Vid. et. ROSS, Alistair (2007): “Educación ciudadana e identidad en Europa”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2007, 5 (4), pp. 132-143.

<sup>61</sup> COM (2017) 673 final, p. 2 (Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura”). Vid. et. DO C 195 de 7.6.2018, p.1 (Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza).

<sup>62</sup> DO C 195 de 7.6.2018, pp. 1 y 2.

<sup>63</sup> COM (2017) 673. Vid. et. EUCO 19.1.2017 REV 1. Sobre la evolución en la percepción y la relevancia dada a esta relación durante los últimos cincuenta años, cf. RYBA, Raymond: “La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar”. *Revista de educación*, 301, 1993, pp. 47-60.

<sup>64</sup> El término “dimensión europea de la educación” surge en 1976 (Cf. MARÍN, op. cit., p. 81.), y entra a formar parte de la legislación europea en el Tratado de Maastricht (cf. RYBA, op. cit., p.59).

discentes a vivir la identidad europea en toda su diversidad, han sido considerados como elementos fundamentales para reforzar y complementar el sentimiento de pertenencia social, regional y nacional, generando una identidad múltiple, multinacional y no excluyente como marco de autorreconocimiento y ejercicio de la ciudadanía europea<sup>65</sup>.

De este modo, las instituciones europeas han realizado durante años un notable esfuerzo para promover este proyecto de identidad y cohesión tanto en el ámbito universitario<sup>66</sup>, como en aquellas etapas educativas no universitarias que resultan esenciales para generar un espacio común de prácticas cívicas, actitudes éticas y vínculos culturales. Por otra parte, se ha insistido con frecuencia en que las políticas dirigidas a dotar de contenidos al Espacio Europeo de Educación<sup>67</sup>, además de mantener y mejorar los valiosos y numerosos programas, proyectos e instituciones de cooperación estratégica que mantiene la UE en los ámbitos de la educación y la formación, la juventud, el deporte y la cultura, incidan de manera más ambiciosa, y desde el respeto a los principios de subsidiaridad y proporcionalidad, en la modernización de los planes de estudio de las naciones miembro<sup>68</sup>, apoyando reformas políticas tanto a nivel regional como nacional<sup>69</sup>. Como se ha dicho, esta renovación de los planes de estudio es esencial no solo para el desarrollo en nuestros jóvenes de las aptitudes de resiliencia, innovación y espíritu emprendedor que se requieren para una integración competitiva de la UE en el proceso de globalización<sup>70</sup>, sino también para el fortalecimiento del sentido de pertenencia a la comunidad y la adopción de la identidad europea en toda su diversidad<sup>71</sup>.

Esta intención modernizadora resulta enormemente oportuna en tanto la identidad europea, experimentada como identidad primaria, parece germinar hoy entre los más jóvenes<sup>72</sup> gracias, entre otras cosas, al aumento de su interés por la cooperación y por la movilidad y conectividad transfronteriza<sup>73</sup>. Dicho interés juvenil, cifrado en la convivencia, las expectativas formativas y laborales, el ejercicio de una ciudadanía relacionada con derechos de tercera generación (cultural,

---

<sup>65</sup> Sobre las identidades de múltiple pertenencia en relación con la identidad europea, cf. en ROSS, op. cit., y en MARÍN, op.cit, p.85. Vid. et. DO C 195 de 7.6.2018, p. 2.

<sup>66</sup> Además del proceso de Bolonia, y entre otras iniciativas, se desarrolló, por parte de la red CiCe, un movimiento de armonización denominado Área de Educación Superior Europea. (Cf. ROSS, op.cit.)

<sup>67</sup> COM (2017) 673 final, p.14.

<sup>68</sup> Ibidem.

<sup>69</sup> DO C 195 de 7.6.2018, p. 4. Vid. et. Marco Estratégico de Educación y Formación (ET2020). Sobre el alcance limitado que han tenido las propuestas de “europeización” del currículo de la educación no universitaria en comparación con la educación superior, cf. en RYBA, op.cit, pp. 51ss.

<sup>70</sup> COM (2017) 240 final (Documento de Reflexión sobre el Encauzamiento de la Globalización) Vid. et. EUCO 19.1.2017 REV 1

<sup>71</sup> COM (2017) 673 final.

<sup>72</sup> Según algunos estudios, la media de edad a la que una persona comienza a identificarse con Europa es a los once años, aunque no hay unanimidad al respecto. Momentos claves también para el desarrollo del sentimiento de pertenencia o identificación con una entidad supranacional son la adolescencia y la juventud (Cf. en ROSS, 1990; vid. et. en VIEJO, C., GÓMEZ-LÓPEZ, M. y ORTEGA-RUIZ, R.: “Construyendo la identidad europea: una mirada a las actitudes juveniles y al papel de la educación”. *Psicología Educativa*, 2018, 25, pp. 49-58). Interesante también comprobar que, según los resultados del Eurobarómetro, los adolescentes de ambos sexos de entre 15 y 19 años tienen una visión de Europa más positiva que los adultos jóvenes de entre 25 y 30 años (COMISIÓN EUROPEA, DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN, FONTAINE, P.: 12 lecciones sobre Europa, Oficina de Publicaciones, 2017).

<sup>73</sup> COM (2017) 673 final. Vid. et. MARÍN, op. cit., p.90.

ecológica, cosmopolita, del consumidor, de movilidad, etc.)<sup>74</sup>, y una concepción múltiple y no excluyente de la propia identidad<sup>75</sup>, representa el mayor de los impulsos para convertir la educación en una herramienta con que proporcionar estabilidad y continuidad social y política a Europa, desactivando otros proyectos identitarios que, teñidos de un eurocentrismo reaccionario, podrían poner en peligro los valores de la Unión<sup>76</sup>.

## Un cuadro de principios y áreas fundamentales para el refuerzo educativo de la identidad y cohesión europea

Tanto en los documentos institucionales como en un buen número de trabajos de investigación acerca de la relación entre el desarrollo de una identidad europea y la educación, se refieren una serie de elementos o asuntos fundamentales en torno a los que gira o debería girar dicha relación. Estos elementos, sobre los que se sustentan en gran medida las competencias clave para el aprendizaje permanente adoptadas en 2006 por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (actualizadas en 2018<sup>77</sup>), y que recorren transversalmente el texto legislativo de la LOMLOE<sup>78</sup> y los (todavía) borradores de los decretos curriculares, se pueden compendiar, a nuestro juicio, en los principios y áreas de acción que se citan a continuación.

- Una educación cívica y ética en valores comunes. Según se afirma en la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, los Estados miembros deben promover la participación en los valores comunes, en todos los niveles y tipos de educación y formación, desde el enfoque del aprendizaje permanente, y con objeto de reforzar la cohesión social y generar un sentimiento positivo e inclusivo de pertenencia común a nivel local, regional, nacional y de la Unión<sup>79</sup>. Dichos valores, recogidos en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea y en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, son los de la dignidad humana, la libertad, la democracia, la igualdad, el Estado de derecho y el respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a las minorías. La misma recomendación insta, en este sentido, a los Estados miembros a seguir aplicando los compromisos de la Declaración de París de 17 de marzo de 2015, en particular mediante la promoción activa de la educación para la ciudadanía y la ética<sup>80</sup>.

---

<sup>74/</sup> ROSS, op.cit.

<sup>75/</sup> Ibidem.

<sup>76/</sup> Cf. GAVIRIA, S. (2015). "Europa, juventud e investigación". Revista de Estudios de Juventud, 110, pp. 239-253.

<sup>77/</sup> DO L 394 de 30.12.2006. DO C 189 de 4.6.2018

<sup>78/</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 240, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953).

<sup>79/</sup> DO C 195 de 7.6.2018, p. 3.

<sup>80/</sup> Ibidem. En este mismo sentido, y en el mismo documento de recomendación, se invita a hacer un uso eficaz de instrumentos ya existentes, tal como el Marco de Competencias para la Cultura Democrática del Consejo de Europa (COUNCIL OF EUROPE, Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018).

- Una educación intercultural e inclusiva. Una de las principales características del “espíritu europeo” es su extrema diversidad<sup>81</sup>, de ahí la necesidad de una educación para la comprensión de otras culturas y la adopción de valores y prácticas democráticas que fomenten el pluralismo, el respeto por los derechos fundamentales y el sentido del diálogo intercultural. La identidad europea ha de ser una identidad de múltiple pertenencia, para lo cual se precisan estrategias de aprendizaje y modelos que promuevan una concepción emancipadora y transcultural de la personalidad<sup>82</sup>. El objetivo de tales estrategias debe ser la generación de una identidad supranacional abierta, flexiva, evolutiva y dialéctica, capaz de una integración dinámica de lo diverso desde una pedagogía de la inclusión fundada en la responsabilidad social, el reconocimiento de la alteridad y la superación del enfoque “nosotros-ellos”<sup>83</sup>. Para este fin se precisa igualmente del desarrollo fundado de ciertas actitudes, tanto de rechazo a cualquier forma de discriminación y racismo, como de aquellas correspondientes a las habilidades sociales y de comunicación (empatía, asertividad, ejercicio de las virtudes del diálogo argumentativo) pertinentes para facilitar el entendimiento mutuo y la adopción de una actitud constructiva hacia el proceso de integración colectivo.
- Una educación para la equidad, la solidaridad internacional y la justicia, que trascienda la ideología pan-económica<sup>84</sup> y promueva la cohesión social y la igualdad de oportunidades en el acceso a la formación, al trabajo y a las ventajas y servicios del estado de bienestar.
- Una educación para la comprensión del contexto y el patrimonio europeo que incluya una transmisión crítica del mismo, evitando el modelo identitario de la “herencia cultural” y cualquier otro enfoque etnocéntrico<sup>85</sup> y que incida en la diversidad del patrimonio, en los ideales compartidos y en la sensibilización sobre la unidad y la diversidad social, cultural e histórica de la Unión y de sus Estados miembros<sup>86</sup>. Es necesario, en este sentido, un esfuerzo de armonización entre el fortalecimiento de las tradiciones nacionales y el desarrollo de la identidad europea.
- Una educación para el conocimiento de los orígenes, valores y funcionamiento de la Unión, así como sobre sus instituciones y símbolos<sup>87</sup>. El objetivo es aquí el de dar a conocer una concepción actualizada de la realidad europea en la que se muestre su aspecto más humanista, y desde la que se comprendan tanto la dinámica de su construcción y funcionamiento como sus perspectivas de futuro, a través de una visión histórica plural y multifocal (geopolítica, económica, social, cultural, etc.) que reafirme la consistencia del proyecto europeo.
- Una educación para el conocimiento crítico de la realidad europea. Dar a conocer una visión actualizada de Europa implica también reconocer sus contradicciones y todo lo que se opone a su proyecto de integración (nacionalismos excluyentes, desigualdad, exclusión social o política de

---

<sup>81</sup> MARÍN, Op.cit., p.83.

<sup>82</sup> Ibidem, p.86.

<sup>83</sup> GÓMEZ-CHACÓN, Inés M<sup>a</sup>: “¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar”, en GÓMEZ CHACÓN, I.M (ed.): Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad. Bilbao, Universidad de Deusto, 2003, p. 183.

<sup>84</sup> MARÍN, op.cit., p. 88

<sup>85</sup> Ibidem, p.84.

<sup>86</sup> DO C 195 de 7.6.2018, p. 4.

<sup>87</sup> Ibidem.

determinados grupos de población, etc.). En gran medida, y como afirma M. A. Marín, el núcleo de la identidad europea reside, de manera específica, en la capacidad para cuestionar y reconsiderar todas sus certezas<sup>88</sup>. Así, es propio de la idiosincrasia y el talante democrático europeo no adoptar de manera dogmática los valores que nos definen, sino reexaminarlos críticamente de forma continua<sup>89</sup>. Es por ello por lo que la educación en los valores de la identidad europea solo puede entenderse a partir de una construcción y adscripción voluntaria ligada a los propios procesos sociales e individuales de convicción consciente y autónoma<sup>90</sup>. Por otra parte, el conocimiento crítico de la realidad europea y el examen crítico de los valores en que se funda la identidad común, requieren del desarrollo de las competencias necesarias para un aprovechamiento crítico, ético y responsable de la información y los recursos que procura la cultura digital, detectando las diversas y cada vez más frecuentes estrategias de desinformación, especialmente en los medios digitales<sup>91</sup>.

- Una educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad. La identidad europea, en cuanto se plantea como resultado, en permanente evolución, de una integración dinámica y amplia de diversos elementos, ha de entenderse también como una identidad crítica ligada a la conciencia planetaria<sup>92</sup> y, por ello, vinculada al desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de los retos y problemas del siglo XXI y el compromiso con proyectos de interés global, tal como los que se definen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU, y especialmente con aquellos dirigidos al logro de la paz, la ciudadanía mundial, la sostenibilidad, la justicia ecosocial y la lucha contra el cambio climático. Por otra parte, esta competencia global está necesariamente relacionada con el fomento de la interdisciplinariedad, entendida como un enfoque educativo que permite tanto el estudio multidimensional de los fenómenos como el desarrollo de una disposición mental tendente a la articulación integrada de la información y al contraste entre diversos puntos de vista<sup>93</sup>.
- Una educación que proporcione y promueva auténticas oportunidades para la participación en el proyecto europeo. El aprendizaje de una ciudadanía cohesionada en torno a valores y a una identidad plurinacional común ha de ser múltiple e incorporar una dosis elevada de participación<sup>94</sup>. La participación efectiva resulta fundamental para generar un sentido de pertenencia con respecto a cualquier proyecto, de ahí que en los currículos educativos hayan de indicarse la necesidad no solo de fórmulas para la participación democrática del alumnado y el

---

<sup>88</sup> MARÍN, op. cit., p.83-84.

<sup>89</sup> Cf. BARTHÉLEMY, D. “Análisis del concepto de dimensión europea”, en BARTHÉLEMY, D. et al. La dimensión europea en la educación secundaria. Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1999 (Cit. En Marín, op.cit., p.87)

<sup>90</sup> Cf. GÓMEZ-CHACÓN, op.cit, p.180

<sup>91</sup> De ahí que, como ya se enunció en la Declaración de París de 17 de marzo de 2015, se insista en la necesidad de educar en el aumento del pensamiento crítico y la alfabetización mediática, en particular, al utilizar Internet (...), a fin de sensibilizar sobre los riesgos relacionados con la fiabilidad de las fuentes de información y ayudar a ejercer juicios sólidos. Cf. DO C 195 de 7.6.2018, p. 3.

<sup>92</sup> CAMILLERI, C. “Problématique de la construction d’une appartenance européenne”, en TAPIA, C. Dynamiques et Transitions en Europe, Approche pluridisciplinaire, P. Lang / Euroclio, Berne, pp. 161-167 (cit. en GÓMEZ-CHACÓN, Op.cit, p.180-181)

<sup>93</sup> Cf. en MARÍN, Op.cit, p.88.

<sup>94</sup> GÓMEZ-CHACÓN, Op.cit, p.182.

resto de la comunidad en la vida escolar, sino también, y sobre todo, de marcos y estrategias de aprendizaje participativo, tanto en ámbitos culturales como en otros sociales y comunitarios, en los que se concencie activamente a los ciudadanos acerca de su papel en el proceso de integración europeo<sup>95</sup>.

- Una educación afectiva. La identidad se corresponde de manera fundamental con los sentimientos de pertenencia, de ahí la importancia de incorporar la dimensión emotiva y afectiva en los proyectos formativos relacionados con la identidad europea y, en general, en la totalidad de los currículos educativos<sup>96</sup>.
- Una educación plurilingüe. El proceso de integración europea depende en gran medida de la adquisición de determinadas competencias lingüísticas entre las que el plurilingüismo representa el factor determinante, por ser este, además, uno de los mejores exponentes de la diversidad cultural europea<sup>97</sup>. En este sentido, y tal como se indica en los borradores del proyecto curricular de la LOMLOE, el objetivo del aprendizaje de lenguas, más allá del dominio de estas de forma aislada, debe procurar el enriquecimiento del repertorio lingüístico individual, así como el desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural compuesto por distintos niveles de competencia en distintas lenguas que van cambiando en función de los intereses y necesidades de cada momento<sup>98</sup>.

## **El refuerzo educativo de la identidad y cohesión europea en la LOMLOE**

La LOMLOE o Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, para acomodarla mejor a los retos actuales y a los objetivos fijados por la Unión Europea y otros organismos internacionales, como la UNESCO, representa un salto cualitativo en el proceso de integración de la dimensión europea de la enseñanza en los currículos de la educación no universitaria. Y esto, en varios sentidos: (a) en cuanto refiere la mayoría de los principios y áreas de acción para el refuerzo de la identidad y cohesión europea que hemos citado en el punto anterior en el propio cuerpo de la ley orgánica; (b) en cuanto incorpora estructuralmente a los documentos curriculares el referente común europeo que son las competencias clave, dando al nuevo currículo educativo una dimensión explícitamente competencial, expresa en elementos como el perfil competencial o las competencias específicas de cada área o materia; (c) en cuanto integra, de manera transversal y generalizada, los citados principios y áreas de acción en la práctica totalidad de áreas y materias, y tanto en Educación Infantil, como Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Vamos a ocuparnos, brevemente, de detallar estos tres apartados.

---

<sup>95</sup> DO C 195 de 7.6.2018, p. 3.

<sup>96</sup> MARÍN, op.cit, pp. 89 y 92.

<sup>97</sup> COM (2017) 673 final, p.8

<sup>98</sup> Introducción al currículo de la materia de Segunda Lengua Extranjera en ESO en el borrador de PRD de enseñanzas mínimas de ESO (Anexo II) en el marco de desarrollo de la LOMLOE.

Los principios y áreas fundamentales para el refuerzo educativo de la identidad y cohesión europea en el articulado de la ley.

La LOMLOE define la educación como el medio más adecuado para que el alumnado conforme su propia identidad, integre la dimensión axiológica en su concepción de la realidad y contribuya a fomentar la convivencia democrática, el respeto a las diferencias individuales, la solidaridad, la no discriminación y la cohesión social<sup>99</sup>. Para ello, propone como un elemento esencial la incorporación, tanto en primaria como en secundaria, de una materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos en la que se preste especial atención a los valores que forman parte del proyecto identitario europeo (los derechos humanos, la igualdad y el respeto a la diversidad entre ellos)<sup>100</sup>. Igualmente, tanto en los principios del sistema educativo como en la posterior delimitación de los fines y objetivos de las distintas etapas, se consigna con claridad la prioridad dada a la educación cívica y ética en valores relativos a la convivencia democrática, el respeto a la diversidad, la igualdad de derechos o las libertades fundamentales, así como a la promoción de una posición crítica y de rechazo ante cualquier forma de discriminación de las personas por razón de nacimiento, origen racial o étnico, religión, convicción, edad, de discapacidad, orientación o identidad sexual, enfermedad, o cualquier otra condición o circunstancia<sup>101</sup>.

Del mismo modo, las referencias a los principios de educación intercultural e inclusiva, y de equidad y solidaridad, fundamentales, como se ha señalado, para el fortalecimiento de la identidad europea, recorren la totalidad del texto legislativo<sup>102</sup>. Algo similar cabe decir de la educación para el reconocimiento y el respeto del patrimonio propio y ajeno<sup>103</sup>, la inserción crítica en la cultura digital, las referencias a la participación democrática, la educación afectiva, el aprendizaje de idiomas o la educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad, con respecto a lo cual, y ya en el preámbulo de la ley, se subraya la importancia de atender a lo establecido en la Agenda 2030 de la ONU, de manera que la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial se incardine en la totalidad de los planes y programas educativos de la enseñanza obligatoria<sup>104</sup>.

Los principios y áreas fundamentales para el refuerzo educativo de la identidad y cohesión europea en el perfil competencial y las competencias clave para el aprendizaje permanente.

Desde hace años se mantiene que la interpretación de la dimensión Europa de la educación ha de consistir en desarrollar una serie determinada de competencias, valores y actitudes<sup>105</sup>. En este sentido, la contribución más decisiva y detallada al desarrollo de una dimensión europea de la educación en todos los ámbitos y, singularmente en el ámbito de la educación básica y postobligatoria no universitaria, han sido las Recomendaciones del Consejo en relación al desarrollo de las competencias clave para el desarrollo permanente, la última de ellas actualizada en

---

<sup>99</sup> LOMLOE, Preámbulo.

<sup>100</sup> LOMLOE, Preámbulo.

<sup>101</sup> LOMLOE, Art.1, abis, k, l; Art.2, b, c. Art. 17, a. Art. 25, 7. Disp. ad. cuadragésimo primera.

<sup>102</sup> LOMLOE, Art.1, b; Art.2, b y g; Art.13 e; Art.17 a; Art.23, a; Art.40, e. En general todo Título II (arts.71-83).

<sup>103</sup> LOMLOE, Art.23, j.

<sup>104</sup> LOMLOE, Preámbulo; Art.1, r; Art. 33, o.; Art. 110. Disp. ad. sexta.

<sup>105</sup> Cf. MARÍN, op. cit., p. 88. Vid. et. DO C 189 de 4.6.2018, p.1.

2018<sup>106</sup> por indicación, entre otros, de la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, para reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura<sup>107</sup>. En esta comunicación se reafirma la necesidad de garantizar que los sistemas educativos de los países de la Unión articulen sus planes educativos en torno el eje central que supone el desarrollo de dichas competencias<sup>108</sup>, dando así a la educación, como sugiere Marín<sup>109</sup>, una dimensión transnacional más acorde con el propósito de promover la identidad europea en toda su diversidad.

En general, y según se describen en la citada Recomendación del Consejo, dichas competencias componen un marco educativo fundamental para el despliegue de todos aquellos elementos que, según hemos expuesto, representan los principios y áreas más significativas para el reforzamiento de la identidad y cohesión europea. Así, en el documento citado se afirma que las citadas competencias han de ayudar a las personas a comprender la importancia del ejercicio de una ciudadanía activa y en torno a valores comunes para el funcionamiento de nuestras sociedades, a valorar la diversidad cultural, a contribuir al logro de mayores cotas de inclusión y equidad (por ejemplo en el acceso a la educación del alumnado en situación de desventaja), al reconocimiento del patrimonio europeo y de los principios que inspiran el proceso de integración en la Unión, al desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad argumentativa, a la implicación en la consecución de los objetivos de desarrollo sostenible y logro de la ciudadanía mundial, a la participación en los procedimientos de decisión democráticos, a la educación afectiva y socio-emocional, al desarrollo de las competencias lingüísticas orientadas a la comunicación, y a la promoción de la movilidad transfronteriza, tanto de orden formativo o cultural como laboral<sup>110</sup>.

La adaptación al sistema educativo español de las competencias clave, en respuesta a la necesidad de vincularlas a los retos y desafíos del siglo XXI y a las peculiaridades del sistema educativo español, se plasma en el denominado “Perfil de salida”, en el que, a través de una serie de descriptores operativos consignados en un anexo a la ley, se indican los niveles de desempeño que ha de mostrar el alumnado con respecto a dichas competencias al finalizar la enseñanza básica y el Bachillerato<sup>111</sup>. Entre tales descriptores operativos son los correspondientes a la competencia ciudadana los que más directamente se ocupan de los elementos esenciales para el refuerzo de la identidad y cohesión europea. Tales descriptores se refieren al análisis de los principios, ideales y valores relativos al proceso de integración europeo y a la implicación con los mismos, al respeto por la diversidad y la

---

<sup>106</sup> DO C 189 a 4.6.2018

<sup>107</sup> COM (2017) 673 final, p.8

<sup>108</sup> COM (2017) 673 final, p.7. Vid. et. DO C 189 a 4.6.2018, p.1.

<sup>109</sup> Cf. MARÍN, op. cit., p.99

<sup>110</sup> DO C 189 a 4.6.2018. Aunque todas las competencias clave hacen referencia a los distintos principios y áreas relativas al refuerzo de la identidad y cohesión europea, es, sin duda, la competencia ciudadana la que apunta directamente a la capacidad para comprender e implementar los valores comunes que compartimos como europeos, el análisis crítico de los acontecimientos más destacados de la historia nacional, europea y mundial, incluyendo el propio proceso de integración europea, la conciencia y el compromiso activo con la sostenibilidad y contra el cambio climático, y la apreciación de la dimensión multicultural de las sociedades europeas, integrando aquí la conciencia de la contribución de las distintas identidades culturales nacionales a la identidad común de los europeos.

<sup>111</sup> Cf. COLL, C. y MARTÍN, E.: “La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular”. Avances en Supervisión Educativa, 35, 2021. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>

pluralidad, al logro de la cohesión y la igualdad, especialmente la referida a la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, al conocimiento de la historia y el patrimonio cultural propio, a la formación del juicio crítico, y al compromiso con el desarrollo sostenible y con el logro de la ciudadanía mundial. Por supuesto, todos estos elementos están también presentes, aun de manera menos concentrada, en los descriptores relativos al resto de las competencias clave, y en los que se comprenden igualmente el reconocimiento de la diversidad lingüística, el rechazo de todo tipo de discriminación, la educación para el pensamiento crítico y la prevención de la desinformación, el compromiso activo con la sostenibilidad y la ciudadanía global, la promoción de la participación, la educación afectiva y el aprendizaje de idiomas<sup>112</sup>.

## **Los principios y áreas fundamentales para el refuerzo educativo de la identidad y cohesión europea en los borradores de los anexos curriculares**

Las referencias más concretas a la identidad y la cohesión europea, así como a aquellos contenidos, destrezas y actitudes que resultan fundamentales para el refuerzo educativo de aquellas, recorren los borradores de los reales decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, incluyendo especialmente los anexos en los que tales enseñanzas se articulan de manera precisa en las áreas y materias que componen el currículum. Vamos a mostrar algunas de estas referencias y como se expresan en términos de competencias específicas, criterios de evaluación o saberes básicos, siguiendo la relación ya apuntada de principios y áreas esenciales para el refuerzo de la identidad y la cohesión europea. Por otra parte, aunque nos vamos a ceñir aquí a las enseñanzas mínimas en las áreas y materias de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, no queremos dejar de mencionar la etapa, fundamental para la formación de la identidad de las personas, de la Educación infantil. Según dicha la ley, dicha etapa está dirigida, tal como las demás, a la consecución de las competencias clave para el aprendizaje permanente y, entre ellas, a aquellas que han de promover un primer contacto con determinados elementos culturales e identitarios presentes en el contexto inmediato del alumnado, con objeto de promover una identidad fundada en las relaciones afectivas y respetuosas con los demás y con el entorno, en los valores democráticos y en el respeto a los derechos humanos<sup>113</sup>. Tampoco queremos dejar de señalar, aunque no nos ocupemos aquí directamente de ello, del trabajo que se está realizando en distintas comunidades autónomas con respecto al diseño curricular de asignaturas de libre configuración expresamente dedicadas a la promoción de los valores europeos y el conocimiento de las instituciones de la UE.

---

<sup>112</sup> El contenido de estos descriptores está consignado en los borradores de los proyectos de reales decretos de enseñanzas mínimas no universitarias que se pueden consultar en la página web del MEFP como proyectos sometidos a información pública en el año 2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2021.html>

<sup>113</sup> Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE núm.28, de 2 de febrero de 2022, pp. 14561 a 14595). Vid. p.ej. las competencias específicas y saberes básicos del Área 1.

**Una educación cívica y ética en valores comunes.** La mención al “logro de los valores de la integración europea”, que aparece ya mencionada en el perfil competencial tanto de la educación básica como del Bachillerato, es parte consustancial, entre otras, del Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. Así, en la descripción de la competencia específica 8 de dicha área, se afirma que:

*La interconexión mundial, los procesos de integración como el de la Unión Europea y los movimientos migratorios contactan con esta realidad múltiple y diversa [la de las sociedades contemporáneas de nuestro entorno] que es necesario afrontar desde los principios de igualdad, de respeto a los derechos humanos y del niño y desde los valores del europeísmo, para prevenir prejuicios y actitudes discriminatorias y favorecer la inclusión y la cohesión social<sup>114</sup>.*

Igualmente, en los criterios de evaluación para el tercer ciclo de esta misma área se establece la necesidad de que el alumnado sea capaz de explicar y aplicar los principales derechos, normas y deberes que forman parte tanto de la Constitución Española como de la Unión Europea. A su vez, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, la materia de Geografía e Historia recoge, entre sus saberes básicos para primero y segundo, uno referido al ámbito de la ciudadanía europea, en el que ha de tratarse de las ideas y actitudes en el proyecto de construcción de una identidad común (Bloque C) y, para el alumnado de tercero y cuarto, otro dedicado al análisis de los valores del europeísmo en el contexto de las distintas fórmulas de participación en los programas educativos europeos (Bloque C). Por otra parte, en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos se profundiza desde la perspectiva de la reflexión ética en los valores que conforman el ejercicio de la ciudadanía en el marco del proyecto comunitario europeo (Comp.2), y en la materia de Historia de España, en la sexta competencia específica (y en los correspondientes criterios de evaluación y saberes básicos), se insiste en la importancia de asumir los valores del europeísmo y los compromisos que dicha asunción supone, enunciando a aquellos como los principios que guían la idea de la Unión Europea (Comp.6, Crit. 6.1., Bloque C).

**Una educación intercultural e inclusiva.** El reconocimiento de la diversidad cultural y de la diferencia entre las personas, y la apuesta por los valores y acciones que contribuyen al logro de la integración y la inclusión, como fórmulas para construir identidades múltiples y cohesionadas en el ámbito europeo, se encuentra igualmente tematizado en la práctica totalidad de las áreas y materias del currículo LOMLOE. Ya lo hemos indicado, por ejemplo, en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de Educación Primaria. También se insiste en ello en las competencias y saberes de materias como Geografía e Historia de la ESO, en las que se trata directamente del análisis de la diversidad social y cultural, la multiculturalidad y el mestizaje en las sociedades abiertas, tanto a escala nacional como europea, o del tema de las formaciones identitarias, ligadas a

---

<sup>114</sup> Todas las citas se corresponden con los anexos del proyecto de real decreto por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, en el marco de desarrollo de la LOMLOE, y pueden consultarse públicamente en la página web ya citada (vid. nota 55). En general, y para referirnos a las distintas partes de dichos anexos, hemos utilizado las siguientes abreviaturas: “Comp.” para “competencia específica”, “Crit.” para “criterio de evaluación”, “Bloque X” para situar los saberes básicos que se refieran e “Intro.” para “introducción”.

ideologías, nacionalismos y movimientos supranacionales, y cuyo tratamiento resulta esencial para el logro de una ciudadanía europea y cosmopolita (Bloque A, para todos los cursos, y Bloque B para tercero y cuarto). También en otras materias, como Latín en la ESO y Griego en Bachillerato, se subraya la relevancia de la cultura clásica como punto de encuentro de distintas realidades culturales en la construcción de la identidad europea (Comp.1 en Latín, Intr. en Griego). Por otro lado, en la materia de Geografía del Bachillerato se dedica un bloque completo de saberes básicos a las relaciones entre España, Europa y la globalización, con el propósito de tratar aquellos saberes que resultan necesarios para asumir la especificidad y diversidad de nuestro país en el contexto europeo y mundial, así como la importancia de su pertenencia a la Unión Europea. Igualmente, y por citar otro ejemplo, en una de las competencias específicas de la materia de Lengua Castellana y Literatura de Bachillerato, se plantea la finalidad de integrar la interpretación de obras relevantes del patrimonio literario y cultural común en el proyecto de construcción de un mapa cultural que conjugue horizontes nacionales, europeos y universales (Comp.8).

**Una educación para la equidad, la solidaridad internacional y la justicia.** El análisis de las desigualdades socio-económicas, la formas y modos de percibir las y representarlas, y el compromiso con líneas de acción para el desarrollo de la solidaridad internacional y la justa redistribución de la riqueza, son esenciales para consolidar el proyecto identitario y cohesionado que representa la Unión Europea (véase el Bloque A para primero y segundo de ESO en Geografía e Historia), y de ello se ocupan la mayoría de las áreas y materias de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, especialmente las relacionadas con la educación en valores y las ciencias sociales. Así, en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se trata ya de la cohesión social y la solidaridad como un objetivo fundamental de la integración europea (Comp.8), y en el Área de Educación en Valores Cívicos y Éticos, también en Educación Primaria, se subraya la necesidad de establecer y respetar normas éticas y cívicas que promuevan una conducta solidaria e inclusiva, analizando desde un punto de vista ético cuestiones relacionadas con la desigualdad y la pobreza, y estipulándose como uno de los saberes básicos el referido a la desigualdad económica y la pobreza y al análisis de sus causas a nivel local y global (Comp.2, Crit.2.3., Bloque B). La misma cuestión es tratada en la ESO desde la perspectiva de la Educación Física (Bloque B), la Formación y Orientación Personal y Profesional (Bloque A), la Geografía e Historia (Intr., Comp. 5, Crit. 7.2. y 5.2.), en la que es tematizada entre los saberes básicos para 3º y 4º en relación con la cooperación para el desarrollo y las medidas y acciones a favor de la cohesión, la igualdad y la plena inclusión, y en la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, en la que se incorporan, además, la ponderación del papel social de los impuestos como medida redistributiva, la consideración de los bienes públicos globales, el derecho al trabajo y el comercio justo, todo ello en el contexto de la globalización económica (Comp.2, Bloque B). En Bachillerato, se trata, entre otras, en la materia de Geografía, en la que la desigualdad y la conciencia solidaria se relacionan explícitamente con los mecanismos de cooperación y cohesión españoles y europeos (Comp.6), o en la asignatura de Filosofía, en la que la desigualdad y la pobreza se plantean como problemas éticos y fundamentales de actualidad (Comp.6, Bloque C1).

**Una educación para la comprensión del contexto y el patrimonio europeo.** El reconocimiento de la diversidad del patrimonio europeo y su contribución al desarrollo de la identidad europea forma parte de las competencias específicas de las materias de Latín (en ESO) y de Griego (en Bachillerato), en las que el mundo clásico se concibe como punto de encuentro de las realidades y aportaciones

culturales, sociales o políticas que configuran las raíces de la identidad europea (Intr., Comp.1 en Latín; Intr., Comp.4 en Griego). Se tematiza también en la materia de Geografía e Historia de ESO, al hilo del análisis de los fundamentos históricos de la idea de Europa y de la identificación del legado institucional, artístico y cultural de nuestro país al patrimonio común europeo (aquí también, y de forma más crítica, se trata de la construcción de las identidades culturales, de la idea de Europa y del eurocentrismo, a través del pensamiento y el arte, subrayando, además, la influencia de las civilizaciones judía e islámica en nuestra cultura) (Comp.9, Crit. 7.3. Bloque B para 1º y 2º). También en la materia de Lengua Castellana y Literatura, en Bachillerato, se insiste en el importante lugar del patrimonio literario o artístico en el reconocimiento de un horizonte cultural europeo (Comp.8), mientras que en la asignatura de Historia de la Filosofía se profundiza en el análisis crítico de las ideas fundamentales de la civilización occidental (Intr.).

**Una educación para el conocimiento de los orígenes, valores y funcionamiento de la Unión, y sobre sus instituciones y símbolos.** La comprensión del funcionamiento de la Unión Europea, de sus valores y de sus funciones, tal como propone al Área de Conocimiento del Medio Natural, Cultural y Social de Educación Primaria (Comp.9, Crit.9.1., Bloque C3 del tercer ciclo), es fundamental para alentar el proceso de identificación con el proyecto europeo, y esto incluye desde el aprendizaje del sistema monetario europeo (por ejemplo, en el bloque A, de Matemáticas de primaria) hasta la identificación y descripción de las instituciones de la UE, de sus ámbitos de acción y de su repercusión en el entorno (Bloque A5 de Matemáticas en primer ciclo; Bloque C3 de Conocimiento del Medio en tercer ciclo). En las materias de Geografía e Historia de la ESO o de Comunicación y Ciencias Sociales de los Ciclos Formativos de Grado Básico, se continua de forma aún más explícita con esta tarea, y se consignan entre sus competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos, la necesidad de analizar con detalle el proceso de construcción europea, la integración económica, monetaria y ciudadana, el estudio de las instituciones europeas y el análisis de las ideas y actitudes para el logro de una identidad común (Comp.2, Crit.2.1, Bloque A de Comunicación y CC. SS; Bloque B, de Geografía e Historia para tercero y cuarto). Ya en Bachillerato, y entre otras, la materia de Historia del Mundo Contemporáneo se ocupa de profundizar en el análisis del proceso de construcción europea, su situación presente y sus desafíos en el futuro, enmarcándolo ahora en el ámbito de los procesos de integración regional en el mundo o en el contexto de las alianzas internacionales para el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Bloque B).

**Una educación para el conocimiento crítico de la realidad europea.** La educación en los valores en que se funda la identidad europea solo puede entenderse a partir de una construcción y adscripción voluntaria, fundada en el análisis crítico y la reconsideración constante de dichos valores. Dicho conocimiento crítico requiere tanto de las competencias más centradas en la reflexión sistemática y global, como en aquellas que se precisan para el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la información y los recursos que procura la cultura digital. La educación crítica sobre los valores y realidades europeas forma parte de los objetivos de materias como Educación en Valores Cívicos y Éticos (tanto en primaria como en ESO), en la que son sometidas al examen dialógico propio de la reflexión ética, o en materias como Geografía e Historia o Comunicación y Ciencias Sociales en la ESO, donde, por ejemplo, se tratan de las ideologías nacionalistas o de la cuestión del eurocentrismo (Bloque B, Geografía e Historia para primero y segundo; Bloque A de Comunicación y CC.SS). Igualmente, en las asignaturas de Historia de España, Filosofía e Historia de la Filosofía en

Bachillerato, se analizan fenómenos como los nacionalismos o las desigualdades económicas, así como las ideas y controversias que laten, en general, tras los valores y principios que inspiran el proceso de integración europeo (Comp.2 y 3 de Historia de España; Comp.8 de Filosofía; Comp. 3, 5 y 7 de Historia de la Filosofía). En cuanto a la educación para el aprovechamiento crítico, ético y responsable de la cultura digital, esta posee, en el marco de la nueva ley, un fuerte carácter transversal, de manera que está representada en la práctica totalidad de las áreas y materias, incluyendo las ya citadas, en las que se la relaciona con la prevención de las estrategias de desinformación (Comp. 2 y 3 de Filosofía; Comp.5 y Bloque C en Historia de España; Crit. 5.1. en Historia del Mundo Contemporáneo).

**Una educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad.** La europea ha de entenderse como una identidad crítica ligada al desarrollo de competencias relacionadas con la comprensión de los retos y problemas del siglo XXI y el compromiso con proyectos de interés planetario, tal como los que se definen en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. Tales vínculos recorren igualmente casi todas las áreas y materias, desde Educación Primaria (especialmente en las Áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación artística, Educación física, Educación en Valores Cívicos y Éticos y Lengua Castellana y Literatura) hasta el Bachillerato. Por ofrecer algunos ejemplos significativos, la materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos dispone, tanto en Educación Primaria como en ESO, de una competencia específica y un bloque completo de saberes básicos vinculado a la sostenibilidad y la ética ambiental (Comp.3 y Bloque C en los dos casos). Igualmente, en la materia de Geografía de Bachillerato se trata, como saberes básicos, de las políticas ambientales en España y la Unión Europea, de las redes de Espacios Naturales Protegidos y la red Natura 2000, y del debate sobre los modelos de desarrollo y el principio de sostenibilidad en el marco comunitario (Bloque B). También, en la materia de Filosofía, se plantea como una competencia la adquisición de una perspectiva global, sistémica y transdisciplinar en el planteamiento de cuestiones fundamentales y de actualidad tales como las relativas a los problemas ecosociales u otras relacionadas con los retos del siglo XXI (Comp.7).

**Una educación que proporcione y promueva auténticas oportunidades para la participación en el proyecto europeo.** La participación resulta fundamental para generar vínculos de pertenencia con cualquier proyecto, de ahí que los currículos educativos hayan de insistir en la participación y el aprendizaje cooperativo, tanto en ámbitos escolares como sociales y comunitarios. Las materias que incorporan este elemento, como Geografía e Historia, Comunicación y Ciencias Sociales o Latín en la ESO, o Historia de España en Bachillerato (entre muchas otras) plantean explícitamente el trabajo cooperativo y la participación en programas educativos y de intercambio europeos como un medio de favorecer el ejercicio de la ciudadanía europea y democrática (Bloque C de Geografía e Historia para tercero y cuarto; Intr. en Latín; Bloque C en Historia de España).

**Una educación afectiva.** La noción de identidad se corresponde en gran medida con sentimientos de pertenencia, de ahí la importancia de atender a la dimensión emotiva en los proyectos educativos relacionados con la identidad europea y en el currículum en general. Y no solo se trata de una consideración teórica o de la mera actitud de respeto hacia ciertos sentimientos nacionales, el principio de cohesión europea o el patrimonio cultural, tal como se hace, por ejemplo, en algunas materias de ciencias sociales o artes (Comp.7 en Geografía e Historia; Comp.2 en Historia de España),

sino también de la educación en la gestión y expresión de tales emociones, para constituirse como ciudadanos libres y responsables, con dominio de sus actos y sus vidas, tal como se propone, por ejemplo, en las área y materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, tanto en Educación Primaria como ESO (Comp.4 en ESO y Comp. 1 y 4 en Educación Primaria), o en otras áreas y materias, como la materia de Ciencias Aplicada, en los Ciclos Formativos de Grado Básico (Intr.), o en las de Conocimiento del Medio Natural, Cultural y Social, Educación artística, Educación física o Matemáticas, en Educación Primaria (Bloque A2 en Conocimiento del Medio de primer ciclo; Comp.3 en Educación Artística; Comp.3 y Bloque D en Educación Física; Bloque F en Matemáticas).

**Una educación plurilingüe.** El currículo de las materias de Lengua Extranjera y de Segunda Lengua Extranjera reflejan perfectamente la importancia de educarse en más de una lengua, promoviendo el enriquecimiento y expansión de la consciencia intercultural en el alumnado y su capacidad para la comunicación y el diálogo interpersonal e internacional (Intr. en Segunda Lengua Extranjera). Ambas dimensiones, la comunicativa y la intercultural, contribuyen a que el alumnado pueda ejercer una ciudadanía independiente, activa y comprometida con una sociedad democrática.

## Conclusiones

El objetivo de dotar a los sistemas educativos de los países de la UE de una dimensión europeizante que contribuya a generar un sentido de identidad común tiene casi tantos años como el propio proyecto europeo. Las leyes educativas españolas, tal como las de otros países, han ido dando pasos sucesivos para alcanzar ese objetivo aplicando, fundamentalmente, criterios de transversalidad y complementariedad, y concibiendo la educación para la identidad y cohesión europea como una trama básica de información, movilidad estudiantil, convalidación de títulos, enseñanza de idiomas y promoción de instituciones educativas internacionales<sup>116</sup>. La LOE iba un poco más lejos, en cuando adoptaba no solo un compromiso explícito con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea o la UNESCO<sup>117</sup>, sino una incorporación decidida del enfoque competencial propuesto por el Consejo de Europa. Mas es la LOMLOE la que, especialmente en su desarrollo curricular, supone, como hemos mostrado aquí, un mayor cambio, tanto cuantitativo como cualitativo, en la vinculación del sistema educativo al propósito de reforzar la identidad y cohesión europea. Lo es en sentido cuantitativo en tanto multiplica aquellos principios y áreas de acción que contribuyen a reforzar el sentido de identidad y pertenencia a la UE, así como su presencia transversal en todas las áreas y materias del currículo. Y lo es en sentido cualitativo en cuanto integra de manera articulada, y no ya complementaria, la perspectiva competencial definida en el marco europeo, generando una dinámica curricular novedosa regida por perfiles competenciales y estructurada en torno al desarrollo de competencias específicas para cada área y materia. En este sentido, podemos concluir afirmando que la LOMLOE, si bien mantiene una naturaleza continuista con leyes anteriores, especialmente con la LOE, representa, a la vez, un giro decidido hacia la articulación de un sistema

---

<sup>116</sup> Cf. GARCÍA CRESPO, C. "La dimensión europea en el currículo de educación secundaria en España", en *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 2001, pp. 143-165.

<sup>117</sup> LOE, preámbulo.

educativo acorde, tanto en su sustancia formativa como en su estructura competencial, con la necesidad de fortalecer el proyecto de integración europeo.

## Bibliografía

- BARTHÉLEMY, D. “Análisis del concepto de dimensión europea”, en BARTHÉLEMY, D. et al., La dimensión europea en la educación secundaria. Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1999.
- CAMILLERI, C. “Problématique de la construction d’une appartenance européenne”, en TAPIA, C. Dynamiques et Transitions en Europe, Approche pluridisciplinaire, P. Lang / Euroclio, Berne, pp. 161-167.
- COLL, C. y MARTÍN, E.: “La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular”. Avances en Supervisión Educativa, 35, 2021. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- COMISIÓN EUROPEA, DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN, FONTAINE, P.: 12 lecciones sobre Europa, Oficina de Publicaciones, 2017
- COUNCIL OF EUROPE: Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2018
- GARCÍA CRESPO, C. “La dimensión europea en el currículo de educación secundaria en España”, en Revista Española de Educación Comparada, 7, 2001, pp. 143-165.
- GAVIRIA, S. (2015). “Europa, juventud e investigación”. Revista de Estudios de Juventud, 110, pp. 239-253.
- GÓMEZ-CHACÓN, Inés M<sup>a</sup>: “¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar”, en GÓMEZ CHACÓN, I.M (ed.): Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad. Bilbao, Universidad de Deusto, 2003
- MARÍN, María Ángeles: “La dimensión europea de la educación”, en GÓMEZ CHACÓN, I.M (ed.): Identidad europea. Individuo, grupo y sociedad. Bilbao, Universidad de Deusto, 2003.
- ROSS, Alistair (2007): “Educación ciudadana e identidad en Europa”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2007, 5 (4), pp. 132-143.
- RYBA, Raymond: “La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar”. Revista de educación, 301, 1993, pp. 47-60.
- SHORE, Cris. y BLACK, Annabel. (1994). “Citizens’ Europe and the construction of European identity”, en En GODDARD, V.A., LLOBERA J. R Y SHORE, C. (Eds.), The Anthropology of Europe: Identities and Boundaries in Conflict. Providence and Oxford, Berg Publishers, 1994

- VIEJO, C., GÓMEZ-LÓPEZ, M. y ORTEGA-RUIZ, R.: “Construyendo la identidad europea: una mirada a las actitudes juveniles y al papel de la educación”. *Psicología Educativa*, 2018, 25, pp. 49-58

## Normativa referenciada

### Normativa española

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 240, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868 a 122953).
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE núm.28, de 2 de febrero de 2022, pp. 14561 a 14595).
- Borradores de los proyectos de reales decretos de enseñanzas mínimas no universitarias que se pueden consultar en la página web del MEFP como proyectos sometidos a información pública en el año 2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/cerrados/2021.html>

### Normativa de la UE

- Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992 (DO C 191 de 29 de Julio de 1992 (DO C 191 de 29.7.1992).
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO L 394 de 30.12.2006)
- Documento de Reflexión sobre el Encauzamiento de la Globalización (COM (2017) 240 final).
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, “Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura” (COM (2017) 673 final).
- Conclusiones adoptadas por Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2017 (EUCO 19.1.2017 REV 1)
- Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (DO C 195 de 7.6.2018).
- Recomendaciones del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (DO C 189 de 4.6.2018).
- Marco Estratégico de Educación y Formación para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020) <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redie-eurydice/espacio-europeo-educacion/contexto-politico/antecedentes/et2020.html>

## 2.3 Educación para la ciudadanía europea. Propuestas de futuro

**M. Belén Noval Vega, Sara María Pérez Castaño y Lucía Gutiérrez García**

*La educación es esencial para la vitalidad de la sociedad y la economía europeas. El Espacio Europeo de Educación tiene por objeto brindar a las comunidades educativas y formativas el apoyo que necesitan para cumplir su misión fundamental en esta época estimulante y apasionante... La educación conforma la base de la realización personal, la empleabilidad y la ciudadanía activa y responsable.*

Presidenta Von der Leyen

### 1. Introducción

Es ciudadano o ciudadana de la Unión Europea toda persona que ostente la nacionalidad de un Estado miembro de la Unión Europea. La ciudadanía de la Unión, por tanto, se une a la ciudadanía nacional sin sustituirla. La ciudadanía de la Unión fue creada por el Tratado de Maastricht en 1992.

Los primeros antecedentes de la ciudadanía europea se encuentran ya en los tratados originales, en concreto en el llamado Tratado de Roma (1957). Sin embargo, no será hasta el Tratado de Maastricht (1992) cuando los derechos de las y de los ciudadanos europeos serán sistematizados y dejarán de estar vinculados a requisitos económicos o comerciales.

En un principio el Tratado de Maastricht reconocía los siguientes derechos:

- a.** Derecho de Circulación
- b.** Derecho de voto y elegibilidad en las elecciones municipales y para el Parlamento Europeo, protección diplomática en el exterior de la Unión
- c.** Derecho de Petición al Parlamento Europeo
- d.** Derecho de acceso al defensor del pueblo

La educación, fue reconocida oficialmente como un ámbito de competencia de la Unión Europea en el Tratado de Maastricht.

Tras la codificación de los derechos de ciudadanía europea mediante el Tratado de Maastricht, se inicia un proceso de consolidación de los mismos. La plasmación de este proceso vendrá marcada por el Tratado de Amsterdam (1999) y el Tratado de Niza (2000).

El siguiente paso lógico en la construcción de Europa y su ciudadanía hubiese sido la aprobación de una Constitución, sin embargo, esto no llegó a producirse por el rechazo de algunos de los países

miembros. En cambio, se aprobó el Tratado de Lisboa, texto actual por el cual se rige la Unión. Como principal novedad se incluye la iniciativa ciudadana europea.

Las menciones a la “ciudadanía europea” en los textos educativos son inexistentes, si bien para la enseñanza obligatoria se incluyen expresamente referencias a la “ciudadanía activa”<sup>118</sup>. Esta situación llama poderosamente la atención teniendo en cuenta el largo camino recorrido desde la adhesión de España.

La globalización, la situación política actual y los conflictos generan crecientes amenazas para la paz, la estabilidad, la igualdad (en todas sus vertientes) y la protección y garantía de los derechos humanos, y los que ha propiciado el crecimiento de la atención prestada al fomento de la educación para la ciudadanía, siendo varios los países que han modificado sus directrices oficiales en este ámbito de estudio.

De conformidad con el principio de subsidiariedad, la responsabilidad principal de las políticas de educación y formación recae en los Estados miembros, y la Unión Europea desempeña exclusivamente un papel de apoyo<sup>119</sup>.

En el Consejo de Europa en el año 2002 se afirmaba que la educación para la ciudadanía democrática era esencial para la misión principal del Consejo, como era promover una sociedad libre, tolerante y justa, además de contribuir a la defensa de los valores y los principios de libertad, pluralismo, derechos humanos y Estado de Derecho, que constituyen los fundamentos de la democracia. Para ello recomendaba a los Gobiernos de los Estados miembros que hicieran de la educación para la ciudadanía democrática un objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas.

En sus políticas y acciones, la Unión ha de tener en cuenta las exigencias relacionadas con la promoción de un nivel elevado de educación y formación permanentes, la movilidad del alumnado y docentes en Europa, y el fomento de un sentido de pertenencia a la Unión<sup>120</sup>. Por tanto, según Ruiz Alonso, F. Educación y Futuro, 13 (2005)25-39, *uno empieza a ser ciudadano europeo cuando se siente europeo, y si la legislación se lo permite facilita y lo garantiza, entonces se consolida la realidad de la ciudadanía europea efectiva.*

Desde el ingreso de España en la Unión Europea (entonces Comunidades Europeas) se han sucedido ocho leyes educativas en 40 años<sup>121</sup>.

La **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)**, adoptó un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea y la UNESCO<sup>122</sup>. Estas instituciones proponían mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, mejorar la capacitación de los docentes, promover la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las

---

<sup>118</sup> Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025.

<sup>119</sup> Fichas técnicas sobre la Unión Europea - 2021 3 [www.europarl.europa.eu/factsheets/es](http://www.europarl.europa.eu/factsheets/es)

<sup>120</sup> Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025.

<sup>121</sup> Actualmente conviven la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 3 de mayo de 2006 (en vigor con cambios) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica de Educación.

<sup>122</sup> La UNESCO propuso desarrollar en todas las etapas educativas y en la formación permanente una enseñanza que garantizase a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir. Exposición de motivos de la LOMLOE.

tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos, aprovechar al máximo los recursos disponibles e incrementar la inversión en recursos humanos. Finalmente, estas instituciones proponían fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. A fin de conseguir que estos objetivos pudieran alcanzarse, la LOE planteó la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática, la vida en común, el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos.

**La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)** contempla la materia de Valores Éticos.

La Educación para la ciudadanía se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la **Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)**. Concretamente dentro del ODS 4 *garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Además, por su carácter transversal es objeto de tratamiento y desarrollo en los distintos aspectos que señalan los 17 objetivos de la Agenda.

**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,**

El artículo 1 bajo el epígrafe “Principios” (del sistema educativo) recoge una única referencia a la ciudadanía activa en el nuevo apartado I) “El desarrollo de la igualdad de derechos, deberes y oportunidades, el respeto a la diversidad afectivo-sexual y familiar, el fomento de la igualdad efectiva de mujeres y hombres a través de la consideración del régimen de la coeducación de niños y niñas, la educación afectivo-sexual, adaptada al nivel madurativo, y la prevención de la violencia de género, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa”.

Esta Ley convierte la asignatura en Valores Cívicos y Éticos, en una búsqueda de la reflexión ética; en una lucha por la igualdad y la dignidad y en una reflexión sobre la moral en diferentes ámbitos de la política y de la tecnología. Sin embargo, queda muy relegado el carácter local y europeísta del concepto.

## **2. Metodologías activas y ciudadanía**

Hablar de Educación para la ciudadanía, es hablar de metodologías activas como base, de educación basada en la evidencia como garante del éxito del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Las metodologías activas, son procesos interactivos o dinámicas pedagógicas combinables entre ellas, donde el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y que ofrecen gran cantidad de ventajas y apoyan la optimización del aprendizaje y la innovación educativa:

- a.** Incrementan la motivación del alumnado.
- b.** Favorecen el desarrollo del aprendizaje de forma autónoma (“aprender a aprender”).
- c.** Potencian el aprendizaje entre iguales.

Las metodologías activas constituyen una herramienta básica para la enseñanza de la ciudadanía europea. Tal como se señala en la LOMLOE, es el modo por excelencia para conseguir el éxito en el aula, puesto que desarrolla una enseñanza contextualizada en problemas del mundo real, y en el que en el cual el alumnado se forma como ciudadano global, siendo competente, autónomo y crítico.

En el marco del programa Conversaciones sobre Educación para una Ciudadanía Global con sentido, de la Fundación SM, se celebró el noveno encuentro virtual “Metodologías activas para una ciudadanía global”. Se plantea la necesidad de aprender de las experiencias exitosas de metodologías ágiles y adaptativas, como las de Desing for Change.

Andrés Conde, en el citado encuentro, da dos recomendaciones para que las tomen en cuenta las administraciones educativas: trabajar desde las competencias globales y evitar los currículos sobrecargados como los actuales. Y otros dos consejos a los centros educativos y claustros: apertura a los proyectos transversales y multidisciplinares, y apertura a la comunidad educativa (familias, barrio, comunidad...) <sup>123</sup>.

Las metodologías activas nos permiten trabajar la ciudadanía desde un enfoque integrador, globalizador y transversal. Bajo un prisma constructivista, social e interactivo del concepto de conocimiento entendido como el resultado de la interacción entre las experiencias previas y las situaciones nuevas.

Las metodologías globalizadoras contribuyen a interrelacionar los diferentes tipos de conocimientos, capacidades o destrezas y actitudes dentro del área y entre diferentes áreas. De este modo, lo que se aprende adquiere mayor significado y funcionalidad, contribuyendo a la adquisición y desarrollo de las competencias de la etapa.

Las tareas y actividades han de incidir, en primer lugar, en contextos cotidianos y presentar grados de dificultad distinta y creciente, adaptados a la realidad de los alumnos y las alumnas y a su medio. En todo caso, habrán de contener una elevada dosis de realidad y actualidad, al menos como punto de partida y reflexión.

Adoptar un enfoque integrador de los contenidos de cada área conlleva incardinar las actividades concretas y, siempre que sea posible, en unidades de significado de mayor envergadura (centros de interés, proyectos de trabajo, investigaciones de diferentes tipos, etc.).

Las metodologías activas, permiten que nuestro alumnado trabaje en equipos cooperativos, potenciando el sentido de la responsabilidad y las relaciones sociales. Permite también aprender entre sí, interactuar y organizar cada uno su trabajo de manera más eficaz, desarrollar habilidades interpersonales y potenciar capacidades intelectuales. Al mismo tiempo, favorece la convivencia y la construcción en común del conocimiento mediante el desarrollo de las competencias comunicativas y de la capacidad para trabajar en equipo y para mantener relaciones fluidas con sus semejantes.

El aprendizaje basado en problemas (ABP) ayuda al descubrimiento guiado, el alumnado construye su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real.

Contribuye también de forma relevante a la competencia digital. En primer lugar, la información aparece como elemento imprescindible de una buena parte de los aprendizajes del área, información que se presenta en diferentes códigos, formatos y lenguajes y que requiere, por tanto, procedimientos diferentes para su comprensión. Leer un mapa, interpretar un gráfico, observar un fenómeno o utilizar una fuente histórica exige procedimientos diferenciados de búsqueda, selección, organización e interpretación que son objeto prioritario de aprendizaje en esta área.

El aprendizaje-servicio permite unir el aprendizaje con el compromiso social. Es aprender haciendo un servicio a la comunidad. Es, en suma, aprender ciudadanía y valores.

---

<sup>123</sup> Fundación SM. <https://www.fundacion-sm.org/metodologias-activas-para-una-ciudadania-global/>

Como **conclusión** podemos decir que las metodologías activas son la clave del éxito para la educación para la ciudadanía. Suponen una propuesta de trabajo cooperativo, competencial y vivencial en la que los valores, la creatividad, el pensamiento crítico y la motivación juegan un papel fundamental.

### **3. Educación para la ciudadanía en Educación Primaria**

#### **3.1 Base normativa para la enseñanza para la educación para la ciudadanía en la Educación Primaria.**

**La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), y el Real Decreto 1631/2006**, por el que se regulan las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria establece que *La Educación para la Ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable.*

**Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (EpC)** es el nombre que recibió una asignatura diseñada para el último ciclo de la Educación Primaria y toda la Educación Secundaria en España por el gobierno socialista de Rodríguez Zapatero y que fue aprobada por las Cortes Generales de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación. Consistía en la enseñanza de los valores democráticos y constitucionales. La asignatura desapareció completamente en 2016.

**Decreto 82/2014, de 28 de agosto**, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias.

En la publicación Currículo Educación Primaria y relación entre criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa. Servicio de Ordenación y Evaluación Educativa 2014.

**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, prevé el desarrollo de la nueva asignatura que se impartirá en el tercer ciclo de Educación Primaria, *Valores Cívicos y Éticos*.

La Educación para la ciudadanía se enmarca dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Concretamente dentro del ODS 4 *garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Además, por su carácter transversal es objeto de tratamiento y desarrollo en los distintos aspectos que señalan los 17 objetivos de la Agenda.

#### **3.2 Propuestas de trabajo**

##### **3.2.1 Para el trabajar educación para la ciudadanía se considera necesario partir de una fase de Sensibilización que contemple**

La educación para la ciudadanía en Primaria ha de plantearse de forma transversal, en el marco de los Derechos Humanos, la Constitución Española, y las directrices europeas y estatales referidas a la promoción de la igualdad, la equidad, la inclusividad y la lucha contra todo tipo de discriminación.

Los pasos para planificar nuestras actuaciones de sensibilización son:

- a.** Conocer la realidad.
- b.** Definir objetivos y recursos.
- c.** Identificar el público objetivo.
- d.** Definir las actuaciones a realizar.
- e.** Crear y/o seleccionar soportes y recursos.
- f.** Evaluar la actuación.

### 3.2.2 Formación del profesorado para trabajar en el aula. Cuestiones relacionadas con Europa

La formación del profesorado como garante de la innovación, y acompañada por la inclusión y la equidad se convierte en la manera de asegurar la conexión entre la sociedad actual y el universo educativo.

Todas las estrategias formativas deben asumir una transformación cuya esencia se fundamenta en la flexibilización de espacios, personas y tiempos para lograr la calidad educativa y la equidad plena, creando centros de conocimiento amables, sensitivos y diversos, compartidos con las familias, la sociedad y las instituciones.

Es fundamental asegurar que todos los procesos formativos diversos, se transfieran al aula y a los equipos docentes y que de esta manera impulsen todas las acciones de mejora, definiéndose como pilares fundamentales del ejercicio aglutinador de la comunidad educativa.

Se trata de una formación basada en la idea de aprender haciendo. En el planteamiento del curso y de sus actividades, se incide especialmente en el carácter social y conectado del aprendizaje, por lo que se fomentará la generación de vínculos y comunidades entre los participantes.

El planteamiento de diferentes itinerarios formativos sobre cuestiones diferentes de ciudadanía europea, permite al profesorado el desarrollo de una formación a medida según sus propios intereses y necesidades.

### 3.2.3 Proyectos documentales integrados

Hablamos de proyectos interdisciplinares que deben contemplar como eje diferentes aspectos de la educación para la ciudadanía y asegurar la participación de las áreas del currículo. Proyectos de centro que impliquen a todo el profesorado de Primaria o en su defecto a la mayoría del claustro.

Los proyectos documentales pueden ser impulsados desde la Biblioteca escolar como motor y coordinación de los mismos, dentro de las actividades del Proyecto lector de centro.

Estos proyectos utilizarán como clave del éxito la investigación en los medios digitales, el trabajo cooperativo, el uso de las herramientas en alfabetizaciones múltiples. El trabajo reflexivo y creativo.

### 3.2.4 Creación de redes de centros

La creación de redes de profesorado que permita compartir líneas de trabajo, experiencias y recursos favorece el trabajo de proyectos comunes en realidades diferentes optimizando recursos y mejorando los resultados.

Permite además compartir experiencias de éxito y optimizar los recursos para el trabajo de la ciudadanía europea.

### 3.2.5 Elaboración de bancos de materiales sobre ciudadanía europea

La elaboración de Unidades didácticas, de Proyectos compartidos, de textos y lecturas sobre diferentes cuestiones de ciudadanía europea puestas a disposición del centro de referencia, de otros centros educativos interesados en el tema y de la comunidad educativa en general favorece llegar a la población en general.

### 3.2.6 Tertulias dialógicas

Estas se realizarán en tres niveles:

- a.** Para profesorado: compartiendo textos y documentos que favorezcan el desarrollo de la educación para la ciudadanía: derechos y deberes, plan de convivencia...
- b.** Para el alumnado: analizando documentos que fomenten la educación en valores, derechos y deberes del alumnado, derechos y deberes del niño...
- c.** Para la Comunidad educativa en general, analizar y comentar distintos documentos que ayuden al entendimiento de la educación para la ciudadanía...

### 3.2.7 Participación en Proyectos europeos ERASMUS +

Participar en los proyectos europeos, favorece el conocimiento de otras realidades europeas sobre un mismo tema, enriqueciendo la experiencia educativa.

### 3.2.8 Celebración del Día de Europa y otras efemérides

### 3.2.9 Participación en concursos europeos

## **4. La Educación para la ciudadanía en la Educación Secundaria**

### **4.1 Base normativa para la enseñanza de la Educación para la ciudadanía en la Educación Secundaria**

Hoy en día, los centros educativos de Secundaria viven realidades diversas. La desconfianza frente a las instituciones, la falta de “empatía” social, la desconexión ciudadano-sociedad y la soledad del individuo frente a la interconexión global quiebran la base donde se asientan los principios de ciudadanía democrática. No resulta sencillo, pues, tener que explicar a los alumnos de secundaria un concepto en un momento en que no se premia el esfuerzo académico, lo que nos lleva a pensar que tampoco se premia el esforzarse por aprender a aprender ni por vivir en un espacio multicultural.

### **4.2 ¿Por qué surge la idea de una Educación para la Ciudadanía?**

Aunque presente de manera transversal en el currículo de la Educación Secundaria y de Bachillerato desde los años 70, el concepto de ciudadanía no se introduce en el currículo de cada país europeo hasta el año 2005. En los años 90, la Unesco impulsa programas de Educación para la Ciudadanía desde el decenio para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos <sup>124</sup> y en 1996, el informe Delors lo desarrolla desde el logro de los “cuatro pilares del aprendizaje”.

Sin embargo, será el Consejo de Europa, creado en 1949 y agrupando 47 naciones europeas, que nace con la idea de salvaguardar los valores democráticos, proteger los derechos humanos y defender el Estado de Derecho, el que comience el desarrollo del proyecto. En diferentes fases, este organismo estudiará la implementación de una asignatura que vele por la diversidad, la paz, la igualdad, la tolerancia y la democracia. Para ello, establece un estudio de la situación, desde finales de los años 90, un análisis de los métodos más eficaces para su aplicación, formación del profesorado y una mejora de la comunicación entre los Estados para la recopilación de prácticas exitosas.

En esta línea, será de máxima importancia la “Carta del Consejo Europeo sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en los Derechos Humanos” (2010), mediante la cual se anima a los Estados miembros a la creación de una asignatura de Educación para la ciudadanía democrática y la educación en los derechos humanos. Se basa en la idea de empoderar a los alumnos con conocimientos, destrezas y habilidades que les ayuden en la promoción de los derechos humanos, de la sociedad y el imperio de la ley; anima a la formación continua del profesorado en estos ámbitos; y fomenta la participación e interconexión de diferentes organismos locales, regionales y estatales para colaborar en esta formación.

---

<sup>124</sup> Educación para la ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho Comunidades Autónomas. ARGIBAY, Miguel; CELORIO, Gema; CELORIO, Juan José; LOPEZ DE MUNAIN, Alicia. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 2011, 978-84-89916-49-4, Español. Pág. 29

### 4.3 Recorrido por diferentes Comunidades Autónomas

En el Informe sobre la situación en ocho Comunidades Autónomas<sup>125</sup> de 2011, los diferentes autores concluyen que la materia consta de bloques de contenidos muy similares en cada una de las comunidades autónomas. Las horas lectivas son similares por lo que, cuando se analiza el desarrollo curricular (formación personal del individuo, aprendizaje de relación con la familia, relaciones sociales, conocimiento de los derechos humanos, conocimiento institucional, concienciación sobre los males y desigualdades del mundo globalizado y aprender a participar en cuestiones locales y globales como ciudadanas y ciudadanos responsables) se observa un desajuste pedagógico respecto a las 35 horas lectivas en las que se tenían que materializar todos esos bloques.

En dicho estudio, también se analizan las carencias de las políticas educativas llevadas a cabo por las Comunidades Autónomas para fomentar y apoyar el desarrollo y el éxito de la Educación para la Ciudadanía. La disciplina no ha sido objeto de desarrollo para programas de formación del profesorado ni tampoco se han impulsado líneas de investigación educativa para conseguir centros escolares “generadores de una ciudadanía crítica”. Observamos así, el escaso interés que las instituciones han tenido en apoyar el desarrollo de un currículo adaptado; de formar al profesorado y de crear proyectos intra o intercentros que animen a la participación democrática y moral del alumnado.

Otros problemas que se observan, en cada una de las Comunidades Autónomas analizadas, respecto a la materia en dicho estudio son:

- a. El poder decisorio de las editoriales para el desarrollo del temario, los libros son caros y el material alternativo que se encuentra, proveniente de ONGs, resulta escaso.
- b. Muchos aspectos del temario ya estaban dispuestos en otras asignaturas (Filosofía).
- c. Los objetivos de la asignatura no se corresponden con las horas lectivas otorgadas, como se comentaba anteriormente.
- d. Se le atribuye a la materia un “sesgo ideológico” en función del profesorado y del centro educativo en el que se curse.
- e. La compartimentación de contenidos que plantea hace que algunos contenidos se dejen de trabajar de forma transversal.
- f. En algunas comunidades se ha tildado al temario de “falta de profundidad” y de poco compromiso con la realidad social.
- g. No se han tenido en cuenta las ideas, recursos o proyectos de ONGs y otros agentes sociales que podrían favorecer el desarrollo del currículo.
- h. La acogida por parte del profesorado ha sido de “escepticismo” debido a la amplia carga de contenidos y a las pocas horas dedicadas.
- i. Se ha observado tensión con las asociaciones de padres y entre los entes públicos y privados en el abordaje de algunos de los contenidos.
- j. Se ha adjudicado a diferentes departamentos en función de la carga lectiva del profesorado.

---

<sup>125</sup> Educación para la ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho Comunidades Autónomas. ARGIBAY, Miguel; CELORIO, Gema; CELORIO, Juan José; LOPEZ DE MUNAIN, Alicia. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 2011, 978-84-89916-49-4, Español. Pág. 61. Ídem. Pág. 104.

Sin embargo, en algunas comunidades también se observan experiencias positivas en algunos centros educativos cuando los contenidos se abordan desde una perspectiva interdisciplinar, de manera transversal y colaborando con los agentes sociales:

- a.** Se han creado redes de Comunidades de Aprendizaje para colaborar e intercambiar ideas y prácticas de éxito.
- b.** Se han creado redes promovidas por ONGs.
- c.** Se busca formar a las familias, la creación de tertulias dialógicas.
- d.** Se realizan asambleas educativas para la planificación de los aprendizajes.

## 4.4 Propuestas de trabajo

En el preámbulo de la LOMLOE se hace referencia a la idea de la UNESCO, que propuso desarrollar en todas las etapas educativas y en la formación permanente una enseñanza que garantizase a toda la ciudadanía capacidades de aprender a ser, de aprender a saber, de aprender a hacer y de aprender a convivir. El uso de las nuevas tecnologías en un mundo cambiante requiere una “reflexión ética acerca de la relación entre tecnologías, personas, economía y medioambiente, que se desarrolle tanto en la competencia digital del alumnado como en la competencia digital docente”. La igualdad de género y la educación desde una perspectiva inclusiva es otro de los puntos fuertes de la nueva ley, sin dejar de lado los derechos de las personas con discapacidad o la importancia del desarrollo sostenible.

Todo ello debe ser trabajado desde una perspectiva integral desde las instituciones y desde los centros educativos. Algunas ideas pueden ser:

- a.** Creación de redes con otros centros y formación del profesorado. En este sentido, para trabajar el desarrollo de la Ciudadanía Europea es muy importante el trabajo que se hace desde la Universidad de Oviedo y la Cátedra Jean Monnet. Mediante la misma, el profesorado puede acceder a formación especializada; recursos; formación del alumnado y actividades educativas, así como conocimiento de prácticas educativas de éxito en otros centros.
- b.** Actividades formativas como las de la Federación Asturiana de Concejos, que sigue la línea de la Cátedra Jean Monnet con cursos de formación y con la puesta en contacto de docentes para intercambio de información.
- c.** La posibilidad de realizar proyectos de centro que otorguen una perspectiva integral al trabajo de la ciudadanía activa y crítica: desde la ESO y Bachillerato a FP.
- d.** La celebración de días significativos desde el punto de vista político, moral, cultural o europeo que aúnen a todo el centro educativo y les haga tomar conciencia de los retos alcanzados y lo que queda por alcanzar para lograr una ciudadanía democrática plena: Día de Europa, Día de la Mujer, Día de la No Violencia y la Paz, Día de la Ciencia para la Paz y el Desarrollo, Día mundial de los Océanos...
- e.** La posibilidad de diseñar una asignatura optativa que aborde los contenidos en los que se ven carencias en otras materias en las que se trata este mismo contenido, es decir, conocimiento de organizaciones políticas locales, regionales, estatales y de la Unión Europea; trabajar por un desarrollo sostenible; la igualdad entre seres humanos y el respeto entre estos y los demás seres vivos...

- f. La inmersión y colaboración con programas como el del Consejo de la Infancia y Adolescencia de Avilés, ganadores de los “Inspire Awards” de UNICEF (2021). En él, se promueve la participación ciudadana, cultural y deportiva de los niños y adolescentes de la ciudad.
- g. La creación de comunidades de Aprendizaje y realizar “Tertulias Dialógicas” (dentro de las Actuaciones Educativas de Éxito). Éstas son actividades que buscan implicar a toda la comunidad educativa: padres, profesores, alumnos... para lograr el éxito académico y el desarrollo integral, moral y ético de los participantes, fomentando actitudes antirracistas, integradoras e igualitarias.

Todo ello debe ser realizado en consonancia con el logro de las competencias clave. La educación para la ciudadanía trabajada de forma global servirá, de esta manera para crear ciudadanos activos, participativos, con conciencia de pertenencia e implicados con el desarrollo local y europeo.

## 5. La educación para la ciudadanía en la Formación Profesional en Europa

*No hay nada tan eficaz como la persuasión: martilleo constante de ideas simples, poco numerosas y ampliamente difundidas*<sup>126</sup> esta cita de Jean Monnet fue pronunciada en referencia a la diplomacia, pero pone en valor la necesidad de repetir, persuadir, insistir, recordar la importancia, con constancia y sin desánimo, del sentimiento de pertenencia a la Unión Europea desde todos los niveles educativos.

El informe La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017<sup>127</sup>, incluye a los, entonces 28 estados miembros, además de Bosnia Herzegovina, la antigua República Yugoslava de Macedonia, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia, Suiza y Turquía. Además de las enseñanzas secundarias analiza, partiendo de la normativa y recomendaciones existentes en relación con la educación para la ciudadanía en los centros públicos, e incluye los programas de educación general y de Formación Profesional impartida en centros educativos.

### 5.1 Base normativa para la enseñanza para la educación para la Educación para la ciudadanía en la Formación Profesional

En materia de Formación Profesional Inicial está vigente la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional que, previsiblemente, será sustituida por el Proyecto de Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional<sup>128</sup>, actualmente en

---

<sup>126</sup> Monnet, J (2010). Memorias de Jean Monnet. Arquitecto de la Unión Europea. Madrid, Editorial Encuentro s.a.

<sup>127</sup> European Commission, European Education and Culture Executive Agency, La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017, Publications Office, 2018,

<sup>128</sup> El texto, aprobado por el Congreso de los Diputados el 16 de diciembre de 2021, ha sido fruto de un intenso proceso de participación que comenzó a finales de 2020. El proyecto, aprobado por el Consejo de ministros el 7 de septiembre de 2021, ha recibido las aportaciones del sector empresarial, las comunidades autónomas, otros departamentos ministeriales, interlocutores sociales, numerosas asociaciones y entidades, y también de la ciudadanía. Además, ha contado con los informes favorables del Consejo Escolar del Estado, el Consejo Económico y Social, el Consejo General de la FP, Conferencias Sectoriales y del Consejo de Estado.

tramitación. Los cambios en el modelo de la formación profesional educativa no han sido tan de calado como en la enseñanza Secundaria si bien algunos han sido controvertidos.

La Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática y pacífica, y permitir su progresión en el sistema educativo, en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida<sup>129</sup>.

Con relación a la Formación Profesional se constata que se presta menos atención a la educación para la ciudadanía que en la educación general y secundaria. A tenor del resultado de la investigación, basada en datos cualitativos, en un tercio de los sistemas educativos los currículos nacionales prestan menos atención a la materia en la Formación Profesional impartida en los centros educativos.

*Además, solo la mitad de los sistemas educativos ofrecen materiales de orientación que sirven para respaldar la capacidad de los profesores en su labor de implantación de la educación para la ciudadanía en la FP impartida en centros escolares, mientras que en educación general ofrecen este apoyo dos tercios de los países<sup>130</sup>.*

En España, no somos una excepción. Las referencias a la educación para el ejercicio de una ciudadanía activa aparecen recogidas en las leyes educativas, con mayor relevancia en la Educación Secundaria Obligatoria, si bien la nueva redacción del artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación, Texto consolidado 2020<sup>131</sup>, con relación al currículo dispone:

*El currículo irá orientado a facilitar el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas, garantizando su formación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándoles para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual. En ningún caso podrá suponer una barrera que genere abandono escolar o impida el acceso y disfrute del derecho a la educación.*

No se realiza diferenciación alguna entre niveles del sistema educativo, por lo que la Formación Profesional está igualmente incluida. Además, se añade un nuevo artículo 5 bis, referido a la educación no formal, que queda redactado en los siguientes términos:

*La educación no formal en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación que se desarrollan fuera de la educación formal y que se dirigen a personas de cualquier edad con especial interés en la infancia y la juventud, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social tales como la capacitación personal, promoción de valores comunitarios, animación sociocultural, participación social, mejora de las condiciones de vida, artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. Se promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que esta contribuya a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad.*

---

<sup>129</sup> Artículo 39.2 Principios generales. Texto consolidado de la LOE.

<sup>130</sup> European Commission, European Education and Culture Executive Agency, La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo 2017, Publications Office, 2018,

<sup>131</sup> Disponible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

Estas referencias legislativas constituyen la base para promover y potenciar la educación en la ciudadanía europea y el sentido de pertenencia.

## 5.2 Contenidos que sería deseable incluir en la formación del profesorado y los currículos de la Formación Profesional Inicial

Hemos de diferenciar la formación del profesorado, sea inicial o de perfeccionamiento profesional, y la del alumnado, que debería tener su base legislativa en los Reales Decretos de Título y Currículo, los Decretos de desarrollo autonómico o bajo el amparo de una Ley estatal o autonómica.

En el primero de los ámbitos, formación del profesorado, es necesario incluir formación específica en los programas del Máster de Educación, en cualquiera de sus especialidades, y la reforma del modelo de acceso a la profesión docente requiere una urgente revisión de los temarios oficiales vigentes desde febrero de 1996<sup>132</sup>. Obsoletos, desfasados y sin adecuación a la realidad económica, industrial, tecnológica o profesional en lo que a la Formación Profesional Inicial se refiere.

Esta formación, deberá incluir la relativa a la formación profesional en España, su marco regulador y la legislación básica educativa; la necesaria en cuanto a la dimensión europea de la educación, los principios y los valores de la Unión Europea, el proceso de integración, las políticas educativas, de empleo y su aplicación práctica. Incorporando los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan todas las personas para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentadas en la vida personal y profesional, y asumir un papel activo, tanto en el ámbito local como europeo, a la hora de afrontar y resolver los problemas comunes a todos los ciudadanos de la Unión Europea.

También sería deseable el intercambio de buenas prácticas, así como el desarrollo de materiales específicos de la mano de la innovación educativa.

En el ámbito de la Formación Profesional Inicial sería necesario adaptar los currículos y actualizar **los contenidos** que reflejen:

- a. El proceso de integración europea.
- b. Los valores y principios que sustentan la Unión Europea.
- c. Las libertades europeas y derechos de los europeos.
- d. El ejercicio de las profesiones reguladas en la Unión Europea.
- e. La educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía europea.
- f. La educación para la transición ecológica.

En cuanto a los **métodos**:

- a. Fomentando una cultura europea de rememoración cívica.

---

<sup>132</sup> Orden de 1 de febrero de 1996 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional.

- b.** Desarrollando un sentimiento de identidad europea, en base a una historia, unos valores, culturas y mercado laboral comunes.
- c.** Promoviendo el sentido de pertenencia entre los ciudadanos.
- d.** Destacando los logros y beneficios de la integración en el día a día de los estudiantes.

Estas propuestas podrían ser desarrolladas a través del currículo o a través de proyectos de centro. Sin obviar la importancia de las actividades extraescolares o complementarias.

Las actividades de educación para la ciudadanía que se desarrollan fuera del aula tienen un gran impacto sobre el alumnado. En Formación Profesional Inicial, sería deseable incluir actuaciones dirigidas a fomentar la participación democrática, en la vida comunitaria y la vida política, el voluntariado social, las actividades medioambientales o las redes internacionales.

La última reforma educativa hace hincapié en la educación no formal. El voluntariado, por ejemplo, no está arraigado en nuestro modelo educativo. El alumnado, en general, no participa ni dedica tiempo a colaboraciones de índole social o comunitaria. Se debe de trabajar esta competencia en las aulas utilizando metodologías activas y dinámicas para que las generaciones futuras contemplen estas actividades como algo natural en su desarrollo personal y en el ejercicio de su función ciudadana. Sería deseable incorporar un período, por mínimo que fuera, de desarrollo de voluntariado para el alumnado de Formación Profesional adaptado a la Familia Profesional elegida. Esta práctica no es ajena en otros modelos europeos de educación, y es reconocida en la educación secundaria o en el acceso a la educación superior y al empleo.

Para finalizar, nuevamente con las palabras de Jean Monnet: “Estoy convencido. Por tanto, siempre hago todo lo que puedo para convencer a los demás, pero nunca de cualquier manera. Cuando me concentro me doy cuenta de que, si yo mismo no estuviera convencido, no me pondría manos a la obra”<sup>133</sup>.

Para convencer sobre la ciudadanía europea y el sentido de pertenencia, es necesario estar convencido previamente, de ahí la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado de todas las etapas educativas como inductores del cambio en la formación europeísta y el desarrollo de capacidades cívicas de los jóvenes que cursan estas enseñanzas.

## Webgrafía

- <https://www.fundacion-sm.org/metodologias-activas-para-una-ciudadania-global/https://defiendelosederechoshumanos.org/>
- <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus>
- <https://www.coe.int/es/>
- <http://www.exteriores.gob.es/>

---

<sup>133</sup> Monnet, J (2010). Memorias de Jean Monnet. Arquitecto de la Unión Europea. Madrid, Editorial Encuentro s.a.

- [https:// www.europarl.europa.eu/factsheets/es](https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es)
- <https://data.europa.eu/doi/10.2797/939133>
- <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

## **Bibliografía**

- Argibay, M.; Celorio, G.; Celorio, J.J.; López de Munain, A.: Educación para la ciudadanía. Informe sobre la situación en ocho Comunidades Autónomas. Vitoria-Gasteiz, Hegoa, 2011
- Fernández Liria, P., Fernández Liria, C., Alegre Zahonero, I., Brieva, M.: Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho, de Ed. Akal. 2007



## **2.4. Enseñanza de la historia, identidad europea y la iniciativa del Observatorio sobre Enseñanza de la Historia en Europa (OHTE)**

***Cosme J. Gómez Carrasco y Raúl Carstocea***

### **1. Enseñanza de la Historia e identidad europea**

En las últimas dos décadas investigaciones dentro del ámbito de ciencias de la educación han mostrado cómo en las clases de historia todavía persisten prácticas de enseñanza y aprendizaje tildadas habitualmente como tradicionales: una instrucción que prioriza la exposición de contenidos históricos por parte del profesorado, y una evaluación basada en la memorización (VanSledright, 2014; Gómez, Miralles, Rodríguez-Medina & Maquilón, 2020; Voet & De Wever, 2020). Además, este conocimiento histórico transmitido en las aulas se ha basado habitualmente en las narrativas de la construcción de la nación, y en discursos que suelen excluir relatos alternativos del pasado (Epstein & Peck, 2018; Lévesque y Croteau, 2020).

Las investigaciones en el área de educación histórica han intentado reinventar los modelos de enseñanza de la historia, aunque haciendo más énfasis en la transformación de las concepciones epistemológicas de la historia. Así, los estudios de Alston, Monte-Sano, Schleppegrell y Harn (2021), Ledman (2015), Lesh (2011), Monte-Sano (2011), Reisman (2012), Van Boxtel y Van Drie (2012) o Wineburg (2001) están relacionados con el pensamiento histórico, la alfabetización histórica o el uso de fuentes primarias en el aula. Desde otro enfoque, los trabajos de Carretero y Van Alphen (2014), Grever, Peltzer y Haydn (2011), Grever y Nieuwenhuyse (2020), López, Carretero y Rodríguez-Moneo (2014) y Wilschut (2010), se han centrado en temáticas de conciencia histórica, identidad y el planteamiento de diferentes memorias del pasado en las aulas.

Recientes monografías sobre educación histórica han mostrado un notable incremento de las investigaciones, especialmente en el cambio de modelo conceptual de enseñanza de la historia (Carretero, Berger, y Grever, 2017; Metzger y Harris, 2018; o Rodríguez et al., 2020). Hay que resaltar los trabajos recientes que se están desarrollando desde Holanda, incidiendo en investigaciones evaluativas más centradas en la práctica docente, en el que se pretende que el alumnado comprenda la naturaleza del conocimiento histórico y su construcción (De Groot-Reuvekamp, Anje, y Van Boxtel 2017; De Groot-Reuvekamp, Ros, Van Boxtel, 2018; Van Straaten, Wilschut, y Oostdam 2018).

Sin embargo, cada vez es más patente ir más allá de cuestiones epistemológicas, y comprender de forma más profunda la historia pública, los procesos identitarios relacionados con el pasado, y la recepción de narrativas por parte de los estudiantes (Létourneau, 2014). Una de las principales líneas de investigación sobre la enseñanza de la historia y la construcción de identidades se ha centrado en los libros de texto (Foster, 2011). Este corpus de investigaciones ha creado una gran bibliografía en el ámbito nacional e internacional. Una muestra es el número monográfico de la revista *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research* en 2003, el libro coordinado por Foster y Crawford (2006), el monográfico sobre este tema en la revista *Educational Inquiry* en 2011 (vol. 2 n.º 1), o los monográficos coordinados en España en la revista *Ensayos* (2014) e *Historia y Memoria de la Educación* (2017). En Europa, el análisis de libros de texto es una línea de investigación fundamental para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y relaciones con el poder, los currículos, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural. Trabajos

como los de Baquès (2007), Cajani (2006), Höpken (1996), Stöber (2013) y Zachos y Michailidou (2014) han profundizado sobre estas temáticas, donde priman el análisis de la construcción del concepto de Europa y la presencia de los grandes traumas sociales y políticos (Primera y Segunda Guerra Mundial, el fascismo, el nazismo, etc.).

En España los trabajos sobre libros de texto tuvieron un inicio muy vinculado al análisis de contenido, aunque se ha ampliado recientemente hacia otros ámbitos sobre competencias (Sáiz 2011, 2013, 2015; Valls 2001, 2007, 2008). Desde el grupo DICSO de la Universidad de Murcia hemos desarrollado investigaciones sobre las competencias históricas y las habilidades cognitivas exigidas en las actividades de los manuales (Gómez, 2014; Gómez; Cózar y Miralles, 2014; Gómez y Molina, 2017; Gómez, Solé, Sánchez y Miralles, 2020; Martínez-Hita y Gómez, 2018). La investigación sobre las competencias educativas ha ido entroncando poco a poco con el análisis de manuales. Como indica López Facal (2013), hay que superar la interpretación neoliberal del concepto de competencias. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumnado interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (López Facal, 2013). Hay que fomentar en el alumnado un conocimiento histórico basado en la formulación de hipótesis, el contraste con fuentes de diferente tipo, en la argumentación, en la reflexión científica y ética de las relaciones humanas en el pasado y su relevancia en el presente, en la perspectiva histórica, y en las implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales de los cambios en el tiempo (Prats, 2016; Rösen, 2005; Seixas y Morton, 2013).

Es necesario analizar la construcción del relato en los libros de texto en la línea que proponía Chartier (2007) sobre la construcción del discurso: comprender la intencionalidad que tienen las autoridades y otros agentes de influencia sobre la narrativa histórica que debe estar presente en el aula (Carretero y Van Alphen, 2014; Topolsky, 2004). Los últimos estudios muestran que, a pesar del dominio de esos hitos nacionales en el currículo y los manuales de historia en España, en las últimas dos décadas se ha percibido un giro. Ya lo indicaba López Facal (2010) cuando insistía en ese europeísmo de los libros de texto. Un proceso paralelo al incremento de contenidos relacionados con la historia cultural, del pensamiento y la historia del arte (Gómez, Vivas y Miralles, 2018).

Cuando los manuales españoles explican sus coyunturas políticas, económicas o culturales, lo hacen en el contexto de procesos de larga duración europeos. La preocupación de los libros de texto españoles está en conjugar ese triple marco temporal (larga, media y corta duración), de forma que la narrativa nacional quede enmarcada en unos fenómenos coherentes con la construcción europea. Unos procesos parecidos a los encontrados en los manuales franceses, aunque con algunos matices (Gómez y Molina, 2017). Y en estos fenómenos los procesos políticos son importantes (monarquía autoritaria, monarquía absolutista, Ilustración, revoluciones políticas, revoluciones liberales, etc.). Pero tan o más importantes que los procesos políticos se presentan los fenómenos culturales y artísticos, que intentan proporcionar un manto homogeneizador de la construcción cultural europea. Una Europa que, con diferentes ritmos, se muestra en los manuales con un proceso homogéneo que va evolucionando hacia las revoluciones políticas (liberal-burguesa) y económicas (industrial). Unas revoluciones que son presentadas como el germen de nuestra sociedad actual. Y en la construcción de ese germen el Humanismo, la Revolución Científica, la difusión de la imprenta, etc. se exponen como procesos característicos de Europa, y que justifican una identidad común. Un discurso que ignora o no profundiza en otro tipo de relaciones y reciprocidades culturales, económicas y sociales con otras realidades territoriales de América o Asia.

## 2. Más allá de la identidad: la necesidad de competencias históricas en el currículo español

En otoño de 2021 el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) hizo público este otoño el proyecto de Real Decreto de enseñanzas mínimas de la ESO y Bachillerato para su exposición pública, dentro del desarrollo curricular de la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE). A lo largo de estos meses hemos asistido a debates sobre la materia de Historia, similares a los que se han producido en países latinoamericanos, en EE. UU., o en los países que integraban la antigua URSS (Carretero, 2011). Unos debates que, como apuntó Sam Wineburg (2001), se han centrado principalmente sobre qué contenidos históricos debe aprender el alumnado, y no sobre por qué y para qué deberían aprender historia y por ende contenidos históricos, que no es lo mismo.

Hay que contextualizar estos debates en la evolución del currículo educativo español. Durante el franquismo se primó un relato descriptivo y lineal de la historia, ignorando nuevos modelos historiográficos y didácticos (López Facal, 2008). A partir de los años 80 los Programas renovados y, sobre todo la LOGSE, introdujeron cambios conceptuales y de enfoques de enseñanza. Se incorporaron en gran medida gracias al impulso de grupos de renovación pedagógica como Alemania 75, Historia 13-16 o Gea-Clío, que promovieron el método del historiador y contenidos alternativos al relato nacional clásico, en el que primaba la historia política e institucional. En la LOGSE se propusieron contenidos como la “iniciación a los métodos históricos” o la “explicación multicausal”, y se incluyeron “sociedades medievales”, “sociedades de la Edad Moderna” o “sociedades del ámbito no europeo”. También aparecían contenidos políticos tradicionales como “Hegemonía y decadencia de la Monarquía Hispánica” o “reinos cristianos y Al Ándalus”. Pero esa ruptura con el viejo discurso monolítico originario del siglo XIX llevó a sectores conservadores a reclamar la vuelta a las “esencias” de la Historia de España.

Estos debates propiciaron un giro conservador a partir de 1996. Esperanza Aguirre, entonces Ministra de Educación, manifestó su preocupación por lo que consideraba una pérdida de la “identidad” de la Historia de España en el currículo escolar: “la Historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea, por no decir lisa y llanamente del Mundo Actual”. Tras años de polémicas, que cristalizó en el “Decreto de Humanidades” (Prats, 2000), se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), que no entró en vigor. Se reformularon los contenidos de Historia de España en Bachillerato “desde Atapuerca al euro”, lo que supuso un anacronismo insólito con los países de nuestro entorno cultural (López Facal, 2010). En Francia el último curso de Bachillerato se dedica a la historia del mundo desde 1930; en Portugal, desde comienzos del siglo XX; y en Australia o Canadá desde 1918. No porque no interese la historia anterior a la contemporánea, sino porque esos contenidos los abordan en cursos anteriores, como ocurre en España en la ESO.

El gobierno del PP traspasó las competencias en educación no universitaria a las Comunidades Autónomas en el año 2000, y los sectores conservadores trasladaron el debate a ese escenario. Una década después el ministro de Educación, Ignacio Wert, presentó su reforma educativa afirmando que tenía como objetivo “españolizar los alumnos catalanes”. La LOMCE de 2013, y su desarrollo curricular posterior, insistió de nuevo en los hitos de la construcción de la nación española, minimizó la historia social, las realidades extraeuropeas, y el método del historiador o el uso de fuentes históricas.

Los cambios propuestos en la LOCE, y que ha desarrollado la LOMCE, han tenido notables consecuencias en dimensiones clave de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia y en la construcción de identidades (López Facal, 2014). A nivel epistemológico y didáctico se redujeron contenidos relacionados con el método del historiador, el trabajo con fuentes primarias y la multicausalidad. Tampoco se tuvieron en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa (COE) sobre el papel de la historia para el desarrollo de un compromiso cívico y social (COE, 2018). En el ámbito historiográfico se redujo al mínimo la historia social, y se dio la espalda a corrientes historiográficas como la microhistoria, la historia desde abajo o la historia de las mentalidades. Por poner dos ejemplos fáciles de entender: en la propuesta de la LOMCE para la ESO no existe la sociedad de la Edad Moderna, solamente la Monarquía de los Austrias y los Borbones; y en el siglo XIX desapareció el movimiento obrero. Según este Real Decreto los derechos laborales, sociales o el derecho al voto aparecieron por generación espontánea. O peor: se podría interpretar que aparecieron como un proceso de evolución lógica del Estado liberal y el sistema capitalista, sin que los movimientos sociales de protesta tuvieran ningún papel.

En definitiva, a la vez que los contenidos históricos se concibieron como conocimientos inmutables, no se contempló la forma en que el alumnado adapta esos contenidos a sus esquemas mentales, y a su experiencia previa a través de los medios de comunicación y otros medios informales (Lévesque y Croteau, 2020). Es decir, los procesos específicos de aprendizaje de la historia. Estos procesos, que han sido abordados a lo largo de las últimas dos décadas por la comunidad de investigación en educación histórica (Gómez, Souto y Miralles, 2021), no han tenido excesivo protagonismo en los debates públicos aparecidos en la prensa.

En contraste con la obsesión por el relato nacional, la comunidad académica sobre educación histórica ha avanzado en la identificación de los factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Wineburg (2018) propuso superar un enfoque curricular basado solamente en hechos, datos y fechas. Frente a ello proponía profundizar en la forma propia de pensar y construir el conocimiento por parte de los historiadores. Estos procedimientos son muy útiles para el alumnado para analizar los fenómenos sociales, y luchar contra una de las grandes pandemias: la desinformación y la posverdad. Las profesoras Terrie Epstein y Carla Peck (2018) plantearon, a través de diferentes experiencias de ámbito internacional, un enfoque socio-cultural crítico para la educación histórica.

En contraste con la LOMCE, la actual propuesta sobre Geografía e Historia de la LOMLOE para la ESO ha organizado los saberes básicos en tres bloques. El bloque titulado “Sociedades y territorios” propone los conocimientos históricos desde la Prehistoria hasta el presente, desde una perspectiva transversal y cronológica. Los otros dos bloques de saberes se han denominado “Retos del mundo actual” y “Compromiso cívico”. El primero, además de contenidos geográficos, se centra en los desafíos y problemas del presente, haciendo posible un enfoque basado en problemas sociales relevantes. El segundo propone saberes relacionados con valores sociales y cívicos, que deben plantearse de forma transversal.

Hay varias cuestiones clave de este currículo, y que están estrechamente relacionadas con las propuestas del COE para una calidad en la enseñanza de la historia (COE, 2018). En este documento se plantea que la propuesta curricular debe ser flexible y que permita pedagogías interactivas que reconozcan diferencias culturales. El proyecto de Real Decreto probablemente es la propuesta de currículo más abierto desde la LOGSE, lo que permite abordar temáticas transversales, y le da al profesorado un papel clave en la selección de los contenidos. También propone el COE enseñar y

aprender sobre la compleja historia de la democracia, plantear una historia social que refleje las actividades de individuos y grupos sociales, a la vez que se reconozca que las sociedades se han ido nutriendo a lo largo del tiempo de personas de diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos. En la propuesta curricular se siguen esas recomendaciones, valorando las identidades múltiples, introduciendo temáticas sociales clave, la historia de los olvidados, la historia de las mujeres o los esclavos. Otra de las recomendaciones del COE es que se proporcione al alumnado herramientas intelectuales para evaluar fuentes históricas. En este caso, la propuesta curricular ha dado un paso importante en la introducción de los conceptos de pensamiento histórico: análisis de fuentes, relevancia histórica, causas y consecuencias, y cambios y permanencias.

En el nuevo currículo es importante definir con claridad el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia para adaptar los procesos de enseñanza y evaluación de competencias a esta materia. Tal y como plantean autores como Seixas y Morton (2013), Lévesque (2011) y Van Drie y Van Boxtel (2008), los objetivos primordiales de la asignatura de Historia deben girar en torno a estos conceptos de pensamiento y razonamiento histórico: desarrollar habilidades en la interpretación de fuentes históricas; argumentar utilizando la causalidad y los cambios y continuidades en el tiempo; adquirir habilidades de reflexión sobre la relevancia de los hechos y procesos históricos para comprender nuestro presente; y valorar los avances y conquistas en materia de libertad, derechos humanos, democracia, y valores sociales y cívicos, confrontando memorias diversas y controvertidas. El borrador del Real Decreto recoge por primera vez gran parte de estas competencias y conceptos de pensamiento histórico, lo que supone un gran avance con respecto a propuestas curriculares anteriores (especialmente la LOMCE), y acerca esta propuesta curricular a otras punteras como Canadá (Ontario o Québec), Australia o Inglaterra. La propuesta intenta superar una visión monolítica e identitaria de la historia. Este cambio se puede comprender en las palabras del profesor Pérez Garzón (2001) en su libro sobre la gestión de la memoria

“¿Por qué ese empeño por enseñar quiénes fueron Carlos V o Felipe II, y no por explicar la relación del pasado europeo, de la monarquía de los Austrias, entre otros, con los procesos que abocaron a la trágica carga de la deuda externa que hoy aplasta a los países latinoamericanos, africanos y asiáticos? [...] Se podrían multiplicar los ejemplos de conexión del pasado con el presente que preocupa e inquieta a los jóvenes españoles de hoy, ¿os es que se pretende que la juventud española estudie los Reyes Católicos, a Carlos V o sus descendientes porque son un conocimiento valioso en sí mismo?”.

### **3. El observatorio de Enseñanza de la Historia en Europa (OHE)**

La propuesta curricular del MEFP pretende crear un marco para un cambio metodológico y epistemológico sobre la enseñanza de la historia. Y esta propuesta está muy relacionada con los principios planteados por instituciones europeas. El COE ha trabajado en la educación histórica desde la Convención Cultural Europea en 1954. A lo largo de los años, la educación histórica ha estado regularmente en la agenda del Comité de Ministros del COE y la Asamblea Parlamentaria. En respuesta, el COE organizó varias iniciativas intergubernamentales en las que los responsables políticos y los profesionales trabajaron juntos en la enseñanza de la historia y formularon recomendaciones sobre la enseñanza de la historia.

Los principios para una enseñanza de la historia basada en la calidad del COE están acordados, pero no se aplican en la práctica. Por tanto, la enseñanza de la historia no está contribuyendo tanto como podría al desarrollo de competencias de una cultura democrática. El Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa se ha diseñado como un nuevo Acuerdo Parcial Ampliado para cambiar esta situación, ya que pretende compartir buenas prácticas entre los Estados miembros y reforzar la cooperación en el campo de la enseñanza de la historia a nivel europeo. A través de sus informes periódicos y temáticos, el Observatorio proporcionará información que los responsables de la formulación de políticas y los profesionales pueden utilizar para mejorar los principios y prácticas que informan la educación histórica. Lo hará proporcionando información sobre:

1. la medida en que las diferentes partes interesadas apoyan los principios para la enseñanza de la historia de calidad del COE;
2. la medida en que los principios para la enseñanza de la historia de calidad del COE se aplican en la práctica;
3. las políticas y prácticas que facilitan o dificultan la realización de los principios para una enseñanza de la historia de calidad en la práctica.

Discusiones anteriores en la Junta de Gobierno del Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa sugirieron que los informes regulares podrían examinar y comparar los enfoques de la enseñanza de la historia en todos los países del Observatorio. Con el tiempo, la serie de informes regulares podría proporcionar un estudio longitudinal único sobre cómo se ha desarrollado la educación histórica en Europa. Los informes no deben limitarse a cuestiones meramente formales y estructurales (es decir, el número de horas dedicadas a la enseñanza de la historia en los diferentes niveles); por el contrario, deberían centrarse en una amplia gama de temas y comprender varios elementos relacionados tanto con el contenido como con la estructura, como los currículos, el enfoque temático, las competencias transversales específicas de la disciplina y las prácticas pedagógicas preferidas, así como el grado de libertad que tienen los profesores para seleccionar manuales y métodos de enseñanza, el peso relativo dado a, por ejemplo, la historia política, social, cultural y económica, y la aproximación a la historia nacional, europea y mundial en los diferentes niveles educativos.

Además de los informes periódicos, que pretenden ser estudios longitudinales de gran alcance que pretenden captar cómo se ha desarrollado la educación histórica en Europa, el Observatorio también publicará informes temáticos. Estos se centrarán en temas específicos, brindando la oportunidad de explorar la educación histórica con respecto a ciertos temas específicos con mayor profundidad. La elección del tema tiene en cuenta las prioridades del COE, así como cuestiones que son especialmente urgentes y pertinentes para varios países europeos.

Teniendo en cuenta la pandemia en curso y los desafíos que esto ha planteado a la educación en general, el primer informe temático se centrará en "Pandemias y desastres naturales reflejados en la enseñanza de la historia". La pandemia de Covid-19 ha desafiado las suposiciones sobre el papel de las epidemias y los desastres naturales en la historia y el plan de estudios de historia. La importante interrupción del funcionamiento de las sociedades a nivel mundial mostró cómo una pandemia puede, incluso en el siglo XXI, sacudir los cimientos del mundo contemporáneo, demostrando claramente sus efectos más allá de la crisis sanitaria per se, en la economía, la política y la cultura.

Dada la propensión a la información errónea y la desinformación en las explicaciones ofrecidas para tales eventos, el potencial de diferentes interpretaciones que podrían diferir de aquellas basadas en

hechos establecidos a través de la investigación académica, la enseñanza de pandemias y desastres naturales también es un tema delicado. Para los educadores de historia, la pandemia de Covid-19 plantea preguntas específicas, ya que reflexionan sobre cómo discutirla con sus alumnos. Incluso mientras la pandemia continúa, surgen preguntas sobre cómo se recordará este momento en la historia. ¿Qué historias y perspectivas se compartirán? ¿Qué lecciones se pueden aprender de epidemias y crisis de salud pública pasadas y cómo se podrían aplicar esas lecciones en el campo de la educación? Independientemente de las respuestas a estas preguntas y de las formas en que los futuros historiadores tratarán la pandemia de Covid-19, está claro que la enseñanza de las pandemias y los desastres naturales (por ejemplo, terremotos, erupciones volcánicas, hambrunas, inundaciones, sequías, etc.) En historia es muy probable que se vuelva más prominente como tema en el plan de estudios.

En ese sentido, el primer informe temático del Observatorio de la Enseñanza de la Historia en Europa indagará sobre el estado actual de la enseñanza de la historia sobre pandemias y desastres naturales. Recopilará datos sobre el lugar actual de las epidemias, pandemias y desastres naturales en el currículo de historia, a través de diferentes niveles de educación y diferentes tipos de programas de historia, así como sobre los tipos de tales eventos cubiertos en el currículo. Además de los aspectos formales sobre la cantidad de horas y/o clases dedicadas al estudio de las pandemias y los desastres naturales en la historia, el informe temático también indagará sobre las formas en que actualmente se imparten dichas materias.

En los casos en que las pandemias y los desastres naturales están cubiertos en el plan de estudios de historia existente, es importante saber cuáles son los enfoques adoptados para tales temas, y si están relacionados con contextos históricos más amplios (económicos, culturales, sociales, políticos, ambientales y de qué manera) y de qué manera). El informe también indagará sobre la cobertura geográfica del tratamiento de las pandemias y los desastres naturales, es decir, si se enseñan principal o exclusivamente como parte de los planes de estudios de historia nacional o, en cambio, como un tema de la historia europea o mundial. También preguntará si se tiene en cuenta el enfoque de las pandemias y los desastres naturales en términos de las experiencias reales de las personas expuestas a ellos, en la línea de la 'historia desde abajo' o la 'historia de la vida cotidiana' (y a la (a menudo diferentes) representaciones de tales eventos en su propio tiempo y en su transmisión como 'memoria' para las generaciones futuras.

En línea con los principios y directrices del COE para una educación histórica de calidad en el siglo XXI sobre “valorar las múltiples identidades tanto del 'otro' como de nosotros mismos” (COE, 2018), se dedicará especial atención a los procesos de la "alteridad" que se produce tras las pandemias y los desastres naturales, y las consecuencias destructivas que pueden tener para los grupos minoritarios. Sin embargo, estos casos de chivos expiatorios, discriminación y violencia contra los grupos minoritarios también deben sopesarse con el aumento de la compasión y la solidaridad que a menudo ha acompañado a las epidemias desde la antigüedad hasta la actualidad (Cohn, 2018). El informe temático también indagará sobre las metodologías utilizadas para la enseñanza de tales lecciones sobre pandemias y desastres naturales en la historia. Abordará, por ejemplo, hasta qué punto el contenido está prescrito en el plan de estudios y el margen de maniobra que tienen los profesores para abordar dichas clases, los métodos de enseñanza y los tipos de fuentes utilizadas, los resultados de aprendizaje previstos y si los enfoques o no que promueven la multiperspectividad.

Resumiendo, El informe temático del Observatorio sobre la Enseñanza de la Historia en Europa analizará el contenido, la metodología y las prácticas de la enseñanza histórica sobre pandemias y

desastres naturales, así como la forma en que estos eventos históricos se han transmitido a las generaciones posteriores, y mostrará las mejores prácticas de enseñanza sobre estos problemas sin estigmatizar a ciertos grupos y, en cambio, promover la resiliencia y la solidaridad de la sociedad.

#### **4. A modo de conclusión**

La historia, como materia educativa, se ha prestado con demasiada frecuencia a diversos usos y abusos por parte del poder, especialmente cuando se le otorga una finalidad que escapa a la puramente formativa, y se la impregna de una perspectiva esencialista y etnicista (Prats, 2016). La historia desde la emergencia de los Estados-nación se ha ido debatiendo entre una función puramente identitaria y una función basada en la formación ciudadana, entre la construcción de identidades y el conocimiento crítico (Carretero y Kriger, 2004). Desde el siglo XIX los Estados-nación se erigieron en el portavoz de las necesidades de los colectivos nacionales y de las identidades sociales, estableciendo mecanismos de regulación de la educación obligatoria, y otorgando a la historia un carácter de saber nacional (Pérez Garzón, 2002). Esa idea de la nación como una realidad político-ideológica se ha desarrollado desde el siglo XIX, y la enseñanza de la historia ha estado al servicio de esa idea hasta que el contexto internacional propició su superación (López Facal, 2010). Actualmente nos encontramos en un escenario muy diferente al del siglo XIX, en un siglo XXI el que los procesos de globalización han transformado la sociedad. Una modernidad líquida diría Bauman (2002). Ante estos cambios tan trascendentales se nos plantean importantes retos para la educación histórica: ¿Cómo afrontar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina en una sociedad multicultural y con conflictos identitarios? ¿Cómo plantear el conocimiento histórico en el aula para que éste fomente habilidades intelectuales clave como la reflexión y la argumentación?

El reto de este enfoque en la enseñanza de la historia está en plantear su aprendizaje tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica, como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador. Esto obliga a practicar una enseñanza de la historia mediante el trabajo directo con fuentes y enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados procesos o hechos (Chapman, 2011). Saber trabajar con interpretaciones en lugar de certezas implica desarrollar un pensamiento crítico sobre las diferentes formas en las que los grupos humanos perciben los ritmos de cambios y permanencias a lo largo del tiempo. No se trata, al fin y al cabo, de que los alumnos de niveles preuniversitarios se formen como historiadores, sino que sean capaces de valorar las diferentes argumentaciones o afirmaciones que se utilizan del pasado para describir nuestras sociedades presentes.

La enseñanza de la historia debe superar la idea de una identidad europea basada en un proceso de construcción social, cultural, económico o político homogéneo, que se ha gestado desde la antigüedad hasta nuestros días. Frente a ello, debe basarse en los valores democráticos, de igualdad, diversidad y solidaridad que los europeos hemos aceptados como “nuestros”. Y esto supone aceptar historias alternativas y superar los relatos nacionales y los mitos fundacionales como ejes vertebradores del relato histórico. Supone plantear currículos flexibles y pedagogías interactivas que reconozcan las diferencias culturales; enseñar y aprender sobre la compleja historia de la democracia; y reconocer que las sociedades se han ido nutriendo a lo largo del tiempo de personas de diferentes orígenes culturales, religiosos y étnicos. Para ello es necesario que el alumnado valore las identidades múltiples, además de hacerles debatir sobre temáticas y narrativas controvertidas. Pero también hay que proporcionarles herramientas intelectuales que les permitan afrontar esas

narrativas con el uso crítico de fuentes históricas. Y, para ello, tanto las recomendaciones del COE, como las acciones que se van a llevar a cabo desde el Observatorio de Enseñanza de la Historia en Europa, deben ser la base de los cambios curriculares y los procesos de formación del profesorado.

## Referencias

- Alston, C.L., Monte-Sano, C., Schleppegrell, M., & Harn, K. (2021). Modeling disciplinary argumentation in middle school social studies: A framework for supporting writing development. *Journal of Writing Research*, 13(2), 285-321. <https://doi.org/10.17239/jowr-2021.13.02.04>
- Baquès, M.-C. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée: des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'Éducation*, v. 114, p. 121-149.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor.
- Cajani, L. (2006). Italian history textbooks on the brink of the twenty-first century. In: NICHOLLS, Jason. *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives* (pp. 27-41). Oxford: Symposium books.
- Carretero, M. (2011). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M., Berger, S., & Grever, X. (Eds.). (2017). *Palgrave Handbook of research in historical culture and education* (pp. 59-72). London: Palgrave MacMillan.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En M. Carretero y J. Voss (comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- Carretero, M., & Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition & Instruction*, 32(3), 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- Chapman, A. (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En Perikleous, L., Shemilt, D. (eds.). *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 169-216). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa.
- Cohn, S. K. (2018). *Epidemics: Hate and Compassion from the Plague of Athens to AIDS*. Oxford: Oxford University Press.

- COE (2018). Quality history education in the 21st century - Principles and guidelines. <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7754-quality-history-education-in-the-21st-century-principles-and-guidelines.html#>
- De Groot-Reuvekamp, M., Anje, R., & Van Boxtel, C. (2017). 'Everything was black and white ...': Primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena
- De Groot-Reuvekamp, M., Ros, A., & Van Boxtel, C. (2018). A successful professional development program in history: What matters? *Teaching and Teacher Education*, 75, 290-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.005>
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2018). *Teaching and Learning Difficult Histories in International Context*. New York: Routledge.
- Foster, S. y Crawford, K. (2006). *What shall we tell the children? international perspectives on school history textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Foster, S. (2011). Dominant tradition in international textbooks research and revision. *Educational Inquiry*, v. 2, n. 1, p. 5-20.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2º de ESO. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, 131-158.
- Gómez, C. J., Cózar, R. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto: construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, v. 29, n. 1, 1-25.
- Gómez, C. J., Miralles, P., Rodríguez-Medina, J., & Maquilón, J. (2020). Perceptions on the procedures and techniques for assessing history and defining teaching profiles. *Teacher training in Spain and the United Kingdom. Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1707069>
- Gómez, C. J. y Molina, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de educación secundaria de España y Francia: análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, v. 6, 206-229.
- Gómez, C. J., Solé, G., Sánchez, R. y Miralles, P. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbooks (Spain-England-Portugal). *Frontiers in Psychology*, 11, 52115. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.521115
- Gómez, C. J., Souto, X. M. y Miralles, P. (2021). *Enseñanza de las Ciencias Sociales para una ciudadanía democrática*. Barcelona: Octaedro.
- Gómez, C. J., Vivas, V. y Miralles, P. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos de pesquisa*, 49 (172), 201-234. <https://doi.org/10.1590/198053145406>

- Grever, M y Nieuwenhuysse, K. V. (2020). Popular uses of violent pasts and enhancing historical thinking. *Journal for the Study of Education and Development*, 43 (3), 483-502. Doi: [10.1080/02103702.2020.1772542](https://doi.org/10.1080/02103702.2020.1772542)
- Höpken, W. (1996). *ÖlinsFeuer. Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa/Oil on Fire? Textbooks, Ethnic, Stereotypes and Violence in South-Eastern Europe*. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Ledman, K. (2015). Navigating historical thinking in a vocational setting: teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 57, 77-93. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.984766>.
- Lesh, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Portland: Stenhouse.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal: Fides.
- Lévesque, S. (2011). What it means to think historically? En P. Clark (ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- Lévesque, S. & Croteau, J. F. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness. Students, Narrative and Memory*. Toronto: Toronto University Press.
- López Facal, R. (2008). Identificación nacional y enseñanza de la historia, 1970-2008. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27, 171-190.
- López Facal, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, v. 74, 5-8.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, v. 94, n. 2, 273-285.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-13.
- López, C., Carretero, M., & Rodríguez-Moneo, M. (2014). Conquest or reconquest? Students' conceptions of nation embedded in a historical narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24(2), 252-285 doi:10.1080/10508406.2014.919863
- Martínez-Hita, M<sup>a</sup>, Gómez, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra: un estudio comparativo. *Revista de Educación*, v. 379, 145-169, enero/marzo.
- Metzger, S. A., & Harris, L. M. (eds.). (2018). *The Wiley International Handbook of history teaching and learning*. Arizona: Wiley.
- Monte-Sano, C. (2011). Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 260-272. <https://doi.org/10.1177/0022487110397842>

- Monte-Sano, C., De la Paz, S., & Felton, M. (2014). Reading, thinking and writing about history. Teaching argument writing to diverse learners in the common core classroom, grades 6-12. New York: Teacher College Press.
- Nokes, J. D. (2017). Historical reading and writing in secondary school classrooms. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever. (Eds), Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education (pp. 553-572). London: Palgrave.
- Pérez Garzón, J. S. (2001). La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder. Barcelona: Editorial Crítica.
- Pérez-Garzón, S. (2002). Usos y abusos de la historia. Gerónimo de Ustariz, 17-18, 11-24.
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias sociales, 5.
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en educación. Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación, 15, 145-153.
- Reisman, A. (2012). "Reading like a historian": A document-based history curriculum intervention in urban high schools. Cognition and Instruction, 30(1), 86-112. doi:10.1080/07370008.2011.634081
- Rodríguez-Medina, J., Gómez, C. J., López-Facal, R., & Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. Revista de Educación, 389, 211-242.
- Rüsen, J. (2005). History: Narration, Interpretation, Orientation. New York: Berghahn.
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25, 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2015). Educación histórica y narrativa nacional. (Tesis doctoral) – Universidad de Valencia, Valencia.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson: Toronto.
- Stöber, G. (2013). "From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision " — in : K. V. Korostelina & S. Lässig (Eds.) History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects (pp. 26-51). New York, USA: Routledge.
- Tuithof, H., Logtenberg, A., Bronkhorst, L., Van Drie, J., Dorsman, L., & Van Tartwijk, J. (2019). What do we know about the Pedagogical Content Knowledge of History teachers: A review of empirical research. Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education, 6(1), 72-95.

- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, v. 15, p. 23-36.
- Van Boxtel, C., & Van Drie, J. (2012). "That's in the time of the Romans!" Knowledge and strategies students use to contextualize historical images and documents. *Cognition and Instruction*, 30(2), 113-145. <https://doi.org/10.1080/07370008.2012.661813>
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Re-view*, 20, 87-110. doi:10.1007/s10648-007-9056-1
- Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2018). Measuring students' appraisals of the relevance of history: The construction and validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS). *Studies in Educational Evaluation*, 56, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.12.002>
- VanSledright, B. A. (2014). *Assessing historical thinking and understanding. Innovate designs for new standards*. New York: Routledge.
- Voet, M., & De Wever, B. (2020). How do teachers prioritize instructional goals? Using the theory of planned behavior to explain goal coverage. *Teaching and Teacher Education*, 89, 103005. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103005>.
- Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42(5), 693-723. doi:10.1080/00220270903049446
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2018). *Why Learn history (When It's Already on Your Phone)*. Chicago: Chicago University Press.
- Zachos, D. T. y Michailidou, A. (2014). "Others" in textbooks: the case of Greek sixth grade's history textbook. *Theory in Action*, v. 7, n. 3, Julu. DOI: 10.3798/tia.1937-0237.14016



## 2.5. La acción europea en educación: construyendo futuro y ciudadanía

**Marcos Ros Semper y Domènec Ruiz Devesa**

### 1. Antecedentes: los marcos estratégicos para la educación y la formación

La Unión Europea tiene competencias que pueden clasificarse en tres tipos: competencias exclusivas (como en la política monetaria, las aduanas o la firma de tratados comerciales con terceros países), competencias compartidas (como en agricultura, transporte o energía) y competencias de apoyo a los estados miembros (como el caso de la educación)<sup>134</sup>.

Al ser la educación una competencia de los estados miembros, la Unión sólo establece un marco estratégico para la cooperación entre ellos.

El Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020) establecía 4 objetivos estratégicos (Consejo Europeo, 2009): hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los estudiantes, mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa e incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial en todos los niveles de la educación y formación.

Basándose en el ET 2020, en 2021, el Consejo aprobó la Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (Consejo Europeo, 2021). En este marco estratégico, se recogen cinco prioridades estratégicas: aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación; hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos; mejorar las competencias y la motivación de la profesión docente; reforzar la educación superior europea; y respaldar las transiciones ecológica y digital en la educación y la formación y a través de estas.

Bajo el paraguas de estos marcos, la Unión elabora una importante actividad legislativa en materia educativa que queda resumida en la Síntesis legislativa de la UE sobre educación formación y juventud (Comisión Europea, s.f).

Además de la actividad legislativa y de los Marcos Estratégicos descritos, la UE ha implementado a lo largo de las últimas décadas una serie de programas y actuaciones en el marco de la educación que han tenido y siguen teniendo un gran impacto en la configuración del sistema educativo, especialmente en la enseñanza superior. Entre ellos, cabe destacar el Programa ERASMUS+ que abordaremos a continuación.

---

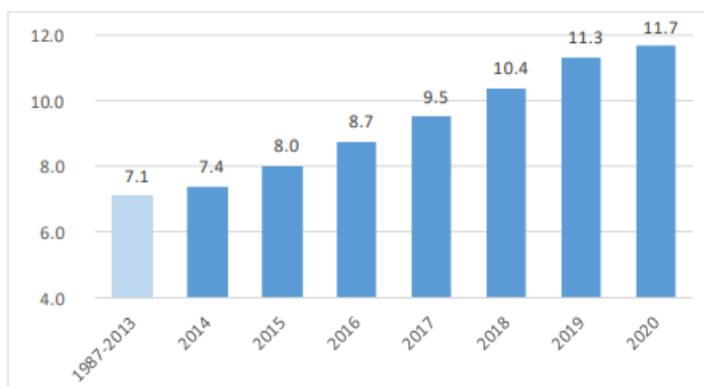
<sup>134</sup> Un catálogo completo sobre los tipos de competencias de la Unión Europea puede consultarse aquí: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aai0020>

## 2. ERASMUS+, el programa bandera de la UE

El programa ERASMUS+ nació en el año 1987, apenas un año después del ingreso de España y Portugal en la entonces Comunidad Económica Europea. El gran promotor del programa y considerado “padre” de ERASMUS fue el Comisario de Educación Manuel Marín.

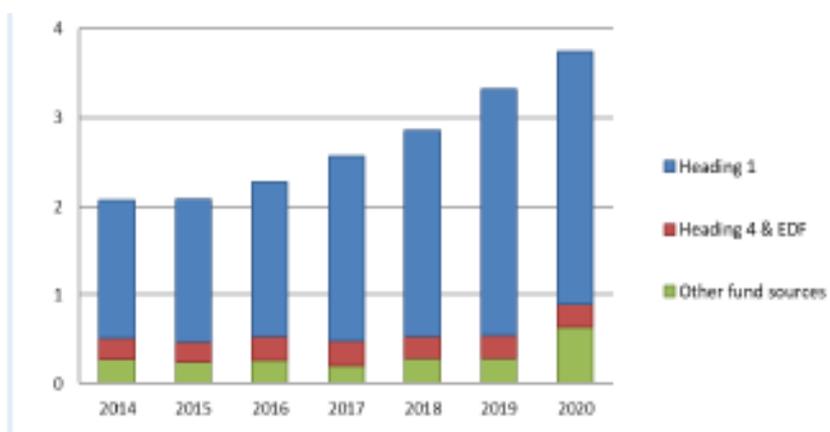
En 1987, 3.200 estudiantes de 11 países participaron por primera vez en el programa (Comisión Europea, 2017a) (Comisión Europea. Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2021). Desde entonces, el número de beneficiarios fue aumentando año a año. Desde el año 2014, el Programa ERASMUS pasó a denominarse ERASMUS+ para integrar bajo un mismo nombre el resto de programas como Leonardo Da Vinci, Comenius o Grundtvig entre otros. Ese mismo año, Suiza decidió abandonar el programa ERASMUS+. En el 2020, también Reino Unido decidió dejar de participar a pesar de que podía haber permanecido igual que otros países europeos que forman parte del Programa sin pertenecer a la Unión.

La evolución de participantes en ERASMUS+ ha seguido una tendencia creciente. Hasta el año 2014, el programa contó con más de 7 millones de beneficiarios. Sin embargo, en el periodo 2014-2020, más de 4 millones de personas participaron en ERASMUS+ como podemos ver en la Figura 1. Este dato supone que en apenas 6 años han participado más de la mitad de personas que en los 26 años anteriores. Al final del periodo, más de 11 millones de personas (estudiantes, personal y profesores de centros educativos de todos los niveles de enseñanza) se beneficiaron de ERASMUS+.



**G1. Cumulative Erasmus+ mobility periods, all actions, learners and staff (total started per calendar year in millions since 1987)**

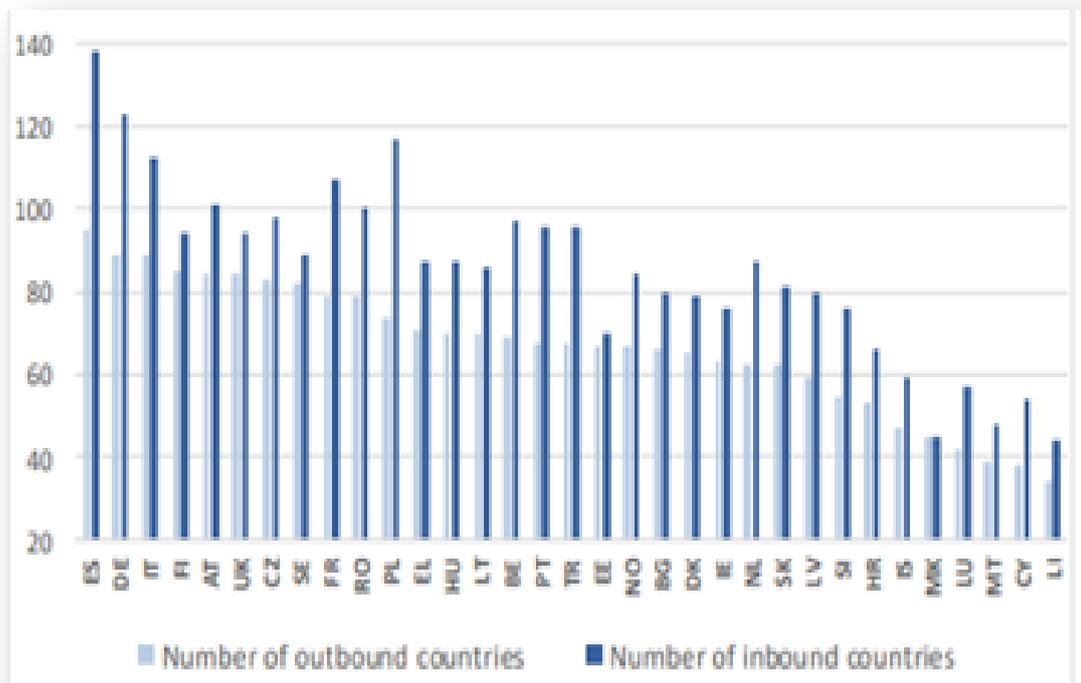
*Fuente: Comisión Europea. Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2021. Erasmus+ annual report 2020, Bruselas: s.n.*



**G2. Erasmus+ financial envelope 2014-2020 (in billion EUR)**

*Fuente: Comisión Europea. Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2021. Erasmus+ annual report 2020, Bruselas: s.n.*

**G3. ERASMUS+ exchanges per programme country. Number of outbound/inbound countries (all actions, 2014-2020)**



*Fuente: Comisión Europea. Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2021. ERASMUS+ annual report 2020, Bruselas: s.n.*

Este aumento ha venido de la mano de un notable incremento presupuestario que pasó a duplicarse entre el 2014 y el 2020, tal y como podemos observar en la Figura 2. Para el periodo 2021-2027, el Programa ERASMUS+ cuenta con 26 mil millones de euros.

Actualmente, 33 países forman parte del Programa ERASMUS+: los 27 estados miembros de la Unión Europea más 6 estados europeos que no forman parte de la Unión Europea: Islandia, Liechtenstein, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía.

Sin embargo, la participación de cada país es desigual. Tal y como se puede observar en la Figura 3, los países que más participantes han enviado y recibido han sido España, Alemania e Italia.

El programa ERASMUS+ ha contribuido a lo largo de estos últimos 35 años al desarrollo de la identidad europea en muy diversos ámbitos (Comisión Europea, 2021).

Las acciones de movilidad cada vez más inclusivas y mejor financiadas han contribuido a un crecimiento exponencial del número de estudiantes participantes dando lugar a un resultado de doble dimensión: en primer lugar, brindando a los propios estudiantes del entendimiento intercultural, el aprendizaje de idiomas y facilitando su transición al mundo laboral; y, en segundo lugar, fomentando y difundiendo los valores europeos, creando de esa forma sociedades más

democráticas, justas, igualitarias, ecológicas y adaptadas al mundo digital. Igualmente, la participación de los jóvenes en las acciones deportivas, así como en el Servicio de Voluntariado Europeo contribuye al desarrollo de la dimensión social de dicha identidad.

Las acciones de cooperación entre organizaciones e instituciones como las Universidades Europeas o las acciones ERASMUS Mundus han permitido el contacto entre diferentes actores de la enseñanza, así como de diversos sistemas educativos, el aprendizaje de nuevas metodologías y herramientas y el intercambio de buenas prácticas entre dichas instituciones.

Por último, las acciones de respaldo al desarrollo de políticas y cooperación, ha permitido desarrollar la agenda europea en materia de educación y ha reforzado la dimensión europea de la enseñanza.

### **3. El Espacio Europeo de Educación: una oportunidad de futuro para la construcción europea**

#### **Antecedentes del EEA: ERASMUS+, el Proceso de Bolonia y el EEES**

Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, el creciente aumento en la demanda de movilidad de estudiantes puso de relieve la necesidad de reconocer los periodos de estudios en otros países con diferentes sistemas educativos, estructuras curriculares y tradiciones académicas. La respuesta a esta situación fue el Proceso de Bolonia que estableció el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y que comenzó con las declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) (Bologna Process Secretariat, s.f.).

El Proceso de Bolonia consiguió que todos los países firmantes acordaran introducir un sistema educativo superior basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado), asegurar el reconocimiento mutuo de las cualificaciones, crear un Marco Europeo de Cualificaciones para Educación Superior (EQ-EHEA cuyo reflejo en España es el MECES), establecer el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés) e implementar un sistema de garantía de calidad de la enseñanza, entre otros.

#### **El proceso del EEA**

Una vez consolidado el proceso de convergencia de los títulos universitarios, y finalizado el conocido como Proceso de Bolonia, la Comisión Europea pone el foco en la creación de un Espacio Europeo de Educación para conseguir los mismos objetivos en el resto de niveles educativos.

El primer paso del EEA lo encontramos en la llamada Cumbre de Gotemburgo de 2017 (Comisión Europea, 2017b) en la que se anunciaron las primeras acciones. Para poder ponerlas en marcha, la Comisión publicó dos paquetes educativos: el “First Education Package” (Comisión Europea, 2018a), (Comisión Europea, 2018b), (Comisión Europea, 2018c) en enero de 2018 centrado en la promoción de valores comunes, educación inclusiva y dimensión europea de la enseñanza, el Plan de Acción de la Educación Digital y las competencias clave para el aprendizaje continuo y el “Second Education

Package” (Comisión Europea, 2018d) de mayo de 2018 centrado en el reconocimiento mutuo de diplomas y periodos de estudio en el extranjero, la enseñanza y aprendizaje de idiomas y la enseñanza infantil de calidad.

El 30 de septiembre de 2020, la Comisión Europea publicó la Comunicación “sobre la consecución del Espacio Europeo de Educación para el 2025” (Comisión Europea, 2020). En ella, se presentan los seis ejes del Espacio Europeo de Educación y los objetivos para lograrlos. Estos son: la calidad, con especial énfasis en la adquisición de habilidades básicas, la actualización del marco de movilidad y el fomento del multilingüismo y las habilidades transversales; la inclusión y la igualdad de género, priorizando la reducción del bajo rendimiento escolar, creando ambientes de enseñanzas para grupos en riesgo de bajo rendimiento y fomentando la igualdad de género en todos los sectores de la educación y la formación; el apoyo a las transiciones verde y digital a través de la educación, mediante la Coalición “Education for Climate”, la propuesta de Recomendaciones del Consejo sobre educación para la sostenibilidad ambiental y el fomento de las infraestructuras educativas verdes; el aumento de las competencias y la motivación de la profesión educativa, mediante el lanzamiento de las “ERASMUS Teacher Academies”, fomentando el aumento de movilidades educativas para profesores así como con la creación del premio “European Innovative Teaching Award”; reforzando el papel de las instituciones de educación superior mediante el fomento de la iniciativa de Universidades Europeas, el desarrollo de un “European Degree”, la aplicación de un estatus legal para las alianzas de universidades y la implementación de la iniciativa de la Tarjeta Europea de Estudiante; y, por último, el fomento de la dimensión geopolítica reforzando el posicionamiento de la UE como socio en educación a un nivel global.

### **Posición del Grupo Socialista**

El Grupo Socialista en el Parlamento Europeo tiene una posición firme en relación al Espacio Europeo de Educación cuyas principales ideas quedan recogidas en el Position Paper “European Education Area: our reality for 2025” (Grupo de los Socialistas y Demócratas en el Parlamento Europeo, 2020).

Se defiende que los sistemas educativos sean democráticos, transparentes y equitativos y que la educación sea un derecho para todos, asegurando que sea accesible, asequible, inclusiva y de calidad tanto en la educación infantil como en la primaria y la secundaria. Así mismo, se destaca la importancia de que los estados miembros pongan en marcha mecanismos para el reconocimiento automático de los diplomas en todos los niveles educativos y los periodos de estudio en el extranjero.

Además, se aboga por aumentar el atractivo de la profesión educativa, así como por llevar a cabo una promoción decisiva de la Formación Profesional, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal y la transferencia de soft skills a los jóvenes.

Igualmente, se subraya la necesidad de abordar de manera holística la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Es necesario introducir la enseñanza de al menos 2 idiomas extranjeros desde la educación infantil, así como por incluir la cultura y las artes en los planes de enseñanza e insistir en la necesidad de reforzar la ciudadanía europea a través de la educación.

Así mismo, se defiende un mayor compromiso para reducir el abandono escolar especialmente reforzando la implementación de políticas nacionales específicas para atajar este problema.

También, se aboga por la mejora de los sistemas de reconocimiento y validación de cualificaciones y habilidades obtenidas fuera de la UE para una integración efectiva de los inmigrantes en la sociedad europea.

Por último, se subraya la importancia tomar acciones para luchar contra la discriminación y los estereotipos de género y para luchar contra el bullying.

### **Informe del Parlamento Europeo**

Finalmente, el 10 de noviembre del 2021, el Parlamento Europeo aprobó el informe “Espacio Europeo de Educación: un enfoque global común” (Parlamento Europeo, 2021). El informe incluye una gran variedad de aspectos relevantes como: la necesidad de que la educación sea asequible e inclusiva a lo largo de toda la vida, la importancia de no dejar a nadie atrás y de situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Además, subraya la lucha contra la discriminación y los estereotipos de género, enfatiza la necesidad de reducir la brecha de género especialmente en las asignaturas STEAM, así como de erradicar el *bullying* y los comportamientos violentos. También pide reducir los niveles de bajo rendimiento y abandono escolar, mejorar las condiciones de trabajo de los profesores y educadores, subrayar la importancia de aprender idiomas extranjeros, especialmente el inglés y hacer hincapié en que los estudiantes tengan conocimientos de al menos dos lenguas oficiales de la UE además de la suya propia.

Así mismo, subraya la importancia del reconocimiento mutuo y automático de los títulos y poner en valor los MOOCs, el papel de la educación a distancia como elemento complementario y no sustitutivo de la educación presencial que es crucial para el aprendizaje de habilidades sociales.

Por último, el informe destaca la necesidad de otorgar una dimensión europea a la educación, proporcionar conocimientos sobre la historia europea y el patrimonio cultural tangible e intangible, y un marco común en educación para la ciudadanía con especial énfasis en el fomento de un sentimiento de pertenencia europeo.

## **4. La educación para la ciudadanía como elemento indispensable para la identidad europea**

La ciudadanía establece la pertenencia de un individuo a una comunidad política, un derecho que se obtiene tras cumplir ciertos requisitos legales. Esto suele implicar el derecho a votar o a ocupar cargos políticos, entre otros. También conlleva obligaciones y deberes, como, por ejemplo, respetar la ley. Con demasiada frecuencia, los ciudadanos viven este derecho como un estatus pasivo. Sin embargo, para que la ciudadanía sea efectiva, se requiere la participación activa de la persona dentro de la comunidad política.

La transición de la ciudadanía pasiva a la activa es un componente necesario de una democracia sana. Desde esta perspectiva, la ciudadanía se entiende mejor como una relación bidireccional entre el individuo y la comunidad política que se nutren mutuamente. En este nuevo paradigma, en el que

el ciudadano se convierte en actor, el conocimiento de la arquitectura y entorno político es fundamental. Se requiere también una comprensión de los modos de participación, de la historia y de los valores que sustentan una determinada polis, entre otros, ya que, de lo contrario, la participación y confianza pueden verse socavadas. Esto puede conducir a la erosión efectiva, aunque no legal, de los derechos de los que gozan los ciudadanos. Esta noción ha sido reconocida en el primer principio del Pilar Europeo de los Derechos Sociales proclamado en la Cumbre de Gotemburgo en 2017, que establece que toda persona tiene derecho a una educación inclusiva y de calidad [...] que le permita participar plenamente en la sociedad.

Además, la comprensión y ejercicio del derecho a la ciudadanía por parte de los ciudadanos se ve determinada por factores como la proximidad (variable espacio) y la historia (variable tiempo) lo que hace que la ciudadanía local y nacional sean más accionables e intuitivas. Pero para ejercerse plenamente, la ciudadanía debe entenderse como multinivel, aplicable a las diferentes polis a las que pertenece un individuo, incluyendo así, la ciudadanía local, regional, nacional y supranacional (europea y global).

El derecho a la ciudadanía europea es el más reciente y por ello quizás menos conocido. Fue introducido en el Tratado de Maastricht en 1992 en su artículo 20, concediendo a los europeos el derecho a circular y residir libremente en la UE, a votar en las elecciones europeas, entre otros. Esta ciudadanía transnacional, otorgada a los europeos sin discriminación de su país de origen, debe considerarse como una de las innovaciones políticas más importantes de la historia moderna.

Los ciudadanos son cada vez más conscientes de la relevancia de Europa en su vida cotidiana, pero todavía estamos lejos de ver una ciudadanía europea dinámica que acompañe este cambio. Al contrario, hay un déficit de conocimiento sobre el funcionamiento de la democracia europea que si no se remedia puede conducir a la frustración. De hecho, con demasiada frecuencia se acusa a la Unión de presentar un déficit democrático, cuando la mayoría de las veces la falta de participación ciudadana a nivel europeo, se debe más a un déficit de conocimientos, que a una falta de compromiso con Europa. Por lo tanto, es urgente fomentar una mejor comprensión de la Unión entre sus ciudadanos adecuado a la realidad actual, a las expectativas de los jóvenes, y a nuevos modos de participación. Todo ello requiere necesariamente de mayor educación para la ciudadanía, cubriendo todos los niveles, incluido el europeo y el mundial.

Además, desde la firma del Tratado de Maastricht, nuestro entorno sociopolítico ha experimentado cambios de calado, que conllevan la necesidad de una educación para la ciudadanía más sólida. La controversia en torno al Brexit es un recordatorio del impacto que la falta de información y de apego emocional, junto con la desinformación y la propaganda, pueden tener en la Unión. Más recientemente, los movimientos nacional-populistas están instrumentalizando el euroescepticismo con fines políticos. Además, cambios estructurales profundos como la digitalización, que abre nuevos canales de participación ciudadana, o la crisis medioambiental, que pone de manifiesto la necesidad de actuar responsablemente no sólo como miembros de una determinada comunidad política y social, sino también como habitantes responsables del planeta en su conjunto.

### **Informe de Implementación de acciones en el ámbito de educación para ciudadanía**

El informe de Implementación de acciones en el ámbito de educación para ciudadanía que ha aprobado el Parlamento Europeo pretende analizar el impacto de las acciones que lleva a cabo la

Unión a través de sus principales programas, así como la efectividad de su acción en el marco de la coordinación entre estados miembros en este ámbito.

El informe concluye que, a pesar de su importancia, la educación para la ciudadanía y, en particular, la educación para la ciudadanía europea, sólo reciben una atención marginal en los programas escolares. Urge, pues, reforzar la educación para la ciudadanía a todos los niveles de la enseñanza obligatoria y postobligatoria. También debemos modernizar cómo se enseña la educación para la ciudadanía, que, al no tratarse de una asignatura al uso, debe compaginar conocimientos prácticos y teóricos, y establecer lazos entre el alumnado y la comunidad en la que se encuentra el estudiante. Es importante evitar una visión partidista de la asignatura, fomentar el espíritu crítico a través del debate en clase y la participación de los jóvenes en los ámbitos de toma de decisión que los conciernen, por ejemplo, en los órganos de gestión de la escuela.

Aun así, al tratarse de una asignatura no convencional, hay mucho campo que recorrer a nivel pedagógico. Por ejemplo, hay que superar falsos debates sobre si la educación para la ciudadanía debe ser una asignatura independiente o integrada en el conjunto del currículum. Sin duda, ambas aproximaciones son necesarias. Tampoco hay claridad sobre los contenidos ideales de currículum. Además, hay un déficit importante de acompañamiento, formación y reconocimiento del profesorado que socava la enseñanza efectiva de la educación para la ciudadanía. En este sentido, Europa puede y debe ayudar.

El informe también identifica una brecha importante entre las declaraciones y compromisos políticos y su implementación. Todas las instituciones europeas, es decir, Consejo, Parlamento Europeo, y Comisión, reconocen la creciente importancia de la educación para la ciudadanía, pero la implementación de estos compromisos carece de objetivos, mecanismos específicos y financiación adecuada. Igualmente, la contribución de los programas europeos, en particular ERASMUS, se encuentra muy por debajo de su potencial. Por ello, es importante revisar las políticas e instrumentos europeos existentes y ajustarlos a fin de conseguir un mayor impacto sistémico.

Con este objetivo el informe propone una batería de medidas, entre ellas, la importancia de apoyar la formación inicial y continua de los educadores, con materiales adecuados y formación específica a nivel europeo. Se propone también la inclusión de un módulo para la educación para la ciudadanía europea en todos los programas de movilidad o formación, en particular ERASMUS y el Cuerpo de Solidaridad Europeo. El informe requiere a la Comisión el desarrollo de una estrategia europea para la educación para la ciudadanía, con una unidad específica dedicada a su implementación en la Comisión. Su cometido sería desarrollar objetivos concretos en materia de educación para la ciudadanía en las políticas europeas, así como de evaluar todos los proyectos financiados a fin de identificar las mejores prácticas y consecuentemente, amplificar su difusión a nivel europeo. También deberían coordinar la recogida de datos a nivel paneuropeo sobre la educación para la ciudadanía, ámbito en el que hay una falta de información estructurada casi total. También se pide a la Comisión que desarrolle una recomendación para la adopción voluntaria por parte de los Estados Miembros de un currículum para la educación para la ciudadanía europea, realizado conjuntamente por parte de expertos nacionales y la comunidad educativa.

Para concluir, esta necesidad de adaptación curricular ya ha sido destacada por los ciudadanos y los jóvenes en los diversos foros establecidos para promover la participación ciudadana en el contexto de la Conferencia sobre el Futuro de Europa. Dejando a un lado los debates competenciales, la UE es el nivel adecuado para promover un currículum común demostrativo sobre la educación para la ciudadanía europea. Esto demuestra una vez más, la necesidad de superar las limitaciones en

términos de competencias en el ámbito de la educación, donde la Unión sólo tiene un papel de apoyo. La Conferencia sobre el Futuro de Europa debería allanar el camino hacia la introducción de competencias compartidas en el ámbito de la educación, por supuesto, sin impedir que los Estados miembros ejerzan las suyas. Solamente una ciudadanía activa y plenamente empoderada podrá dar sentido al modelo de gobernanza multinivel (federal) que es la Unión Europea.

## 5. Conclusiones y futuro

Durante los próximos meses es de gran importancia llevar a cabo un seguimiento de las acciones que ha comenzado a realizar la Comisión Europea tras la aprobación del Informe de Iniciativa Propia por parte del Parlamento Europeo así como los próximos pasos planeados tanto por la Comisión como por los Estados Miembros para que el Espacio Europeo de Educación sea una realidad para el año 2025.

Es necesaria la creación de sinergias con programas ya existentes como ERASMUS+ o el Programa de Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo para comenzar a difundir acciones y concienciar sobre el Espacio Europeo de Educación en los sistemas educativos.

Así mismo, se debe garantizar que, tal y como queda recogido en el informe, el Espacio Europeo de Educación cuente con un marco estratégico concreto a finales del 2022 con un mecanismo de supervisión, seguimiento y evaluación en línea con el Objetivo para el Desarrollo Sostenible número 4 de las Naciones Unidas y con el primer principio del Pilar Europeo de Derechos Sociales

Por último, la necesidad de reconsiderar el futuro de la educación en Europa y plantear una reforma de los tratados para otorgar mayores competencias a la Unión Europea en materia educativa.

## Bibliografía

- Bologna Process Secretariat, s.f. *Ministerial declarations and communiqués*. [En línea] Disponible en: <http://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communicues>
- Comisión Europea. Directorio General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2021. *Erasmus+ annual report 2020*, Bruselas: s.n.
- Comisión Europea, 2017a. *30 years of 'Erasmus' exchanges abroad: Commission launches mobile application to mark anniversary*, Bruselas: s.n.
- Comisión Europea, 2017b. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones para Reforzar la identidad europea mediante la Educación y la Cultura*. Bruselas: s.n.
- Comisión Europea, 2018a. *Proposal for a Council Recommendation on promoting common values, inclusive education and the European dimension of teaching*. Bruselas: s.n.

- Comisión Europea, 2018b. *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. Bruselas: s.n.
- Comisión Europea, 2018c. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. Bruselas: s.n.
- Comisión Europea, 2018d. *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Building a stronger Europe: the role of youth, education and culture policies*. Bruselas: s.n.
- Comisión Europea, 2020. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025*. Brussels: s.n.
- Comisión Europea, 2021. *Erasmus+ Guía del programa*. Bruselas: s.n.
- Comisión Europea, s.f. *Síntesis legislativa en materia de educación, formación, juventud y deporte*. [En línea]. Available at: [https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/15.html?expand=1501#arrow\\_1501](https://eur-lex.europa.eu/summary/chapter/15.html?expand=1501#arrow_1501)
- Consejo Europeo, 2009. *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación*. Bruselas: s.n.
- Consejo Europeo, 2021. *Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030)*. Bruselas: s.n.
- European Parliament, 2022, *Implementation of citizenship education actions*.
- Grupo de los Socialistas y Demócratas en el Parlamento Europeo, 2020. *S&D position paper on European Education Area: our reality for 2025*. Brussels: s.n.
- Parlamento Europeo, 2021. *Report on European Education Area: a shared holistic approach*. Bruselas: s.n.
- Wiel Veugelers, 2021, *Study Implementation of citizenship education actions in the EU*



**FUNDACIÓN 1º DE MAYO**

**Instituto de Estudios Educativos y Sindicales**

**[www.1mayo.ccoo.es](http://www.1mayo.ccoo.es)**

