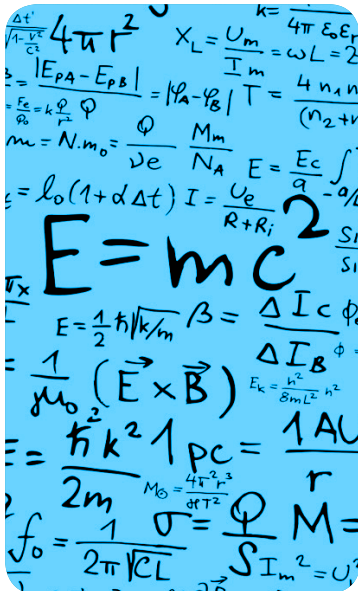
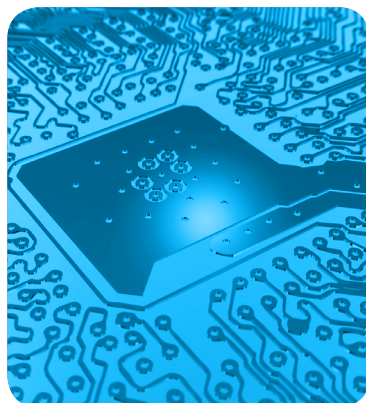
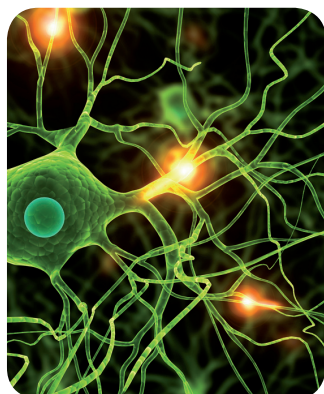




MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Calidad y Mejora
de la Educación



**La Dimensión Europea
de la Educación en la
enseñanza secundaria:
un estudio comparado
a través del currículo
de la asignatura de
Historia en Alemania,
España, Francia
y Reino Unido**

Carolina Gosalbo Guenot



**La Dimensión Europea de la Educación en la enseñanza
secundaria: un estudio comparado a través del currículo de la
asignatura de Historia en Alemania, España, Francia, y Reino
Unido.**

Trabajo de Fin de Máster

Carolina Gosalbo Guenot
Dirigido por Javier Manuel Valle López

Máster en Calidad y Mejora de la Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Curso Académico 2014-2015
carolina.gosalbo@estudiante.uam.es

ÍNDICE

1. Introducción.	3
2. Marco Teórico.	5
2.1 La Dimensión Europea en la Educación.	5
2.2 La Historia europea compartida: justificación constituyente de la DEE.	9
2.3 La enseñanza de la Historia de Europa: programas de estudio.	10
2.4 Una nueva enseñanza de la Historia común europea como eje para materializar la DEE.	12
3. Metodología.	14
3.1 El aporte de la Historia.	15
3.2 El estudio comparado.	17
3.2.1 Selección y definición del problema.	18
3.2.2 Formulación de hipótesis.	19
3.2.3 Selección de la unidad de análisis comparativo.	19
3.2.4 Fase descriptiva.	20
3.2.5 Fase interpretativa.	23
3.2.6 Fase de yuxtaposición.	23
3.2.7 Fase comparativa.	23
3.2.8 Fase prospectiva.	23
3.3 Relación entre objetivos, preguntas de investigación e hipótesis.	24
4. Cronograma.	26
5. Bibliografía.	27

1. Introducción.

La Unión Europea ha conseguido logros incuestionables, que representan un cambio decisivo en la trayectoria de los pueblos de Europa y que suponen algo que hace tan sólo cincuenta años era impensable. A pesar de su origen, de sus raíces, y de sus culturas comunes, la historia de Europa ha vivido nacionalismos agresivos que han desembocado en guerras destructoras y sangrientas, en nombre de una superioridad nacional. La educación, por aquel entonces, se concebía como un instrumento de legitimación de las acciones políticas, culturales, y sociales, y por tanto, como una herramienta para promover ese afán de patriotismo y supremacía. Particularmente, la enseñanza de la Historia consistía en una narración de los héroes, victorias, y logros nacionales, y en su forma más extrema tuvo como finalidad alimentar el odio entre los pueblos para poder justificar posteriores acciones bélicas.

El resultado desastroso y desolador de los hechos históricos, hizo evidente la necesidad urgente de superar las confrontaciones y las actitudes segregadoras de los europeos, traduciéndose en el empeño de la construcción de una Europa pacífica, unida, que a partir de sus raíces culturales y su patrimonio común histórico, conjuntara sus acciones y esfuerzos en la búsqueda de soluciones a sus problemas comunes, con el fin de crear un territorio de máximo bienestar para sus ciudadanos (Mencía, 1996:15). La fundación del Consejo de Europa en 1949, la firma del Tratado de Roma en 1957, y del Tratado de la Unión Europea en Maastricht en 1992, fueron acciones determinantes en la voluntad de construir una Unión Europea a través de una cooperación política.

La incorporación de la dimensión europea de la educación es una de las acciones más características que otorgan sentido a la cooperación política supranacional en materia de educación, en el marco del proyecto de reconstrucción pacífica e integración europea, iniciado esencialmente por el Consejo de Europa y la Comunidad Europea. Esta acción ha tenido consecuencias decisivas en las políticas educativas nacionales, pues éstas han pasado del estricto nacionalismo, a una cooperación a nivel internacional, con el fin de tomar decisiones conjuntas y consensuadas, y perseguir unos objetivos comunes (Diestro, 2011:29).

A lo largo de los años, la dimensión europea de la educación se ha ido convirtiendo en una de las finalidades prioritarias de la Unión Europea, y los esfuerzos de las entidades supranacionales se han dirigido a incorporarla en los sistemas educativos nacionales de todos los países que conforman la Unión Europea, pues como bien sugería Mencía (1996), la Europa Unida no puede hacerse sólo desde las mesas de los técnicos y de los políticos, sino que ha de hacerse sobre todo desde la escuela.

La dimensión europea de la educación en los sistemas educativos, conlleva un planteamiento educativo, encaminado a: formar a los ciudadanos europeos en una sociedad de valores compartidos en los que se asienta la convivencia común; a construir una Europa unida y plural desde las aulas; a desarrollar la conciencia de pertenecer a la entidad supranacional que es la Unión Europea; hacer comprender el valor de la civilización europea y de las bases sobre las que los pueblos quieren fundar hoy su desarrollo, que son principalmente la salvaguardia de

los principios de Dignidad Humana, de democracia, de justicia social y de respeto a los derechos del hombre; y a tener pleno conocimiento de los derechos y deberes que se derivan de la entidad supranacional (Consejo de Europa, 1988).

Frente a esta nueva corriente comunitaria, los sistemas educativos exigen adoptar por tanto, una perspectiva internacional ampliando su campo de visión más allá de los límites geográficos, históricos, y culturales, pues es en las raíces comunes de los pueblos europeos como en la riqueza de la diversidad de los mismos, que la dimensión europea tiene su fundamento (Tiana, 2009). De ahí, la importancia de enseñar en la escuela una historia y una cultura común a todos los europeos, fruto del consenso interpretativo de los hechos históricos.

En efecto, la historia de Europa supone el común denominador de todos los europeos. Sin embargo, cuando se trata de reflexionar sobre su enseñanza en los programas nacionales, el estudio comparativo de la enseñanza de la historia europea se muestra revelador en su falta de sintonía: casi todos los Estados se esfuerzan más en el estudio de su propia historia nacional que en el estudio de Europa en su conjunto, o sus contenidos son excesivamente escasos, y esto a pesar de la labor de los Organismos Supranacionales en la promoción de una Historia común en el marco del espacio europeo. Es el caso por ejemplo, del Reino Unido, Alemania, Francia, y España, donde precisamente, su papel como imperios en la historia de Europa, les arroga mayor responsabilidad en la transmisión de nuestro patrimonio común desde un punto de vista objetivo e imparcial.

A lo largo de estas páginas, procedemos a realizar un análisis histórico-comparativo, sobre la manera en que la enseñanza de la Historia europea está planteada en los currícula y en los documentos oficiales nacionales de los cuatro países europeos anteriormente mencionados, con el fin de comprender con qué enfoque histórico y político se forma a los futuros ciudadanos europeos, a partir del conocimiento y análisis de la tradición histórica nacional, y de las recomendaciones de los Organismos Supranacionales. El propósito de esta investigación es la de contribuir a la mejora de los sistemas educativos de manera global, con la elaboración de sugerencias prospectivas sobre los elementos del currículo para establecer una Historia y una cultura común a todos los europeos, y fomentar así la creación de un hogar espiritual para los millones de europeos, cuyas múltiples identidades ya trascienden las fronteras existentes (Diestro, 2011).

Para ello, en primer lugar el lector se encontrará con un primer punto, el marco teórico, sobre la que se fundamenta la pertinencia e interés de esta investigación; después se presentará la metodología que utilizaremos y las fases que la conforman, en las que elaboraremos nuestro análisis e interpretación de los datos, así como nuestras sugerencias prospectivas; y finalmente, un cronograma sobre la cual se organizará el estudio completo.

2. Marco Teórico.

2.1 La Dimensión Europea en la Educación.

El vertiginoso aumento de la interdependencia en Europa a lo largo de los últimos años, ha creado una situación social, cultural y económica extremadamente distinta para todos los ciudadanos europeos, tanto dentro como fuera de la Unión Europea (UE). El establecimiento de un Mercado Único Europeo en 1993; las consecuencias derivadas de la aparición de la ciudadanía europea con el Tratado de Maastricht; y el incremento de las relaciones con los países externos a la UE en el marco del Espacio Económico Europeo, constituyen hechos que han intensificado este fenómeno (Ryba, 1993; EESC, 2012).

Todo ello ha provocado una preocupación cada vez mayor sobre la manera en que los sistemas educativos europeos, lograban adaptarse a este nuevo contexto económico, social, y político, y de manera más especial, la naturaleza de los currícula ofertados a los alumnos, pues es a través de éstos y de la enseñanza diaria, que las escuelas llevan su contribución más directa a la preparación de los jóvenes para las realidades del presente. Resulta evidente, por tanto, que las propuestas políticas para incrementar una cooperación comunitaria en materia educativa e incorporar una dimensión europea en el currículum escolar, fuera cada vez más evidente y profunda en los últimos años.

Emiliano Mencía (1996: 18-20) afirmaba acertadamente que la Europa Unida no se hace sólo desde las mesas de los técnicos y de los políticos, sino que ha de hacerse sobre todo desde la escuela. Por eso se viene hablando cada vez más de la incorporación de una dimensión europea en la educación de todos los ciudadanos de la Unión Europea, y particularmente de los jóvenes que se forman en las escuelas. La expresión “dimensión europea de la educación”, lleva a pensar que entre los muchos aspectos o dimensiones de la educación de la persona que hay que desarrollar, como son la dimensión física, la dimensión intelectual, la dimensión afectiva, entre otros, hay en los europeos una dimensión que es la de ser ciudadano europeo y que ha de formar parte integrante de la educación de cuantos pertenecen a los países que constituyen la Unión Europea. Alfonso Diestro (2011) nos demuestra además, que mediante la dimensión europea, se pueden alcanzar competencias sociales, histórico-culturales y lingüísticas, que resultan clave en la educación y la formación de los ciudadanos europeos, y añade que ésta constituye uno de los conceptos que otorgan sentido a la cooperación política basada en la voluntad de construir una Europa unida.

En efecto, la incorporación de una dimensión europea en la educación, se ha ido convirtiendo a lo largo de los años, en uno de los objetivos prioritarios de la Unión Europea, pues conlleva un planteamiento educativo, encaminado a formar individuos en una sociedad europea de valores compartidos en los que se asienta la convivencia común; a construir una Europa democrática, unida y plural desde las aulas; desarrollar la conciencia de pertenecer a la entidad supranacional que es la Unión Europea, teniendo pleno conocimiento del verdadero significado de tal entidad y de los derechos y deberes que se derivan de ella.

Los intentos por incorporar una dimensión europea en la educación no es un hecho reciente; en el siglo XIX y comienzos del XX hubo ya una primera tentativa, sin embargo, tuvo que hacer frente a muchas resistencias, pues la oferta curricular y la educación estaban centradas por aquel entonces, en una construcción nacional que perseguía la promoción de la conciencia nacional. En particular, la Historia, la Geografía y los Idiomas Modernos eran materias enfocadas a mostrar la superioridad de cada país individual. No es hasta 1945 cuando los sucesivos nacionalismos radicales y las horribles consecuencias de las dos Guerras Mundiales, que se impulsó la necesidad de un cambio hacia un enfoque más europeísta en la educación. Esta idea fue reafirmada con la fundación del Consejo de Europa en 1949, la cual dirigía sus esfuerzos a través de sus variados proyectos educativos, a la eliminación de sesgos nacionalistas en los libros de texto de Historia¹. Se encargó además, de la organización de congresos y cursos para docentes y expertos en educación, para promover un enfoque europeísta en la educación. Posteriormente, el papel desempeñado por la Comunidad Económica Europea, fue trascendental: la firma del Tratado de Roma en 1957 declaraba la necesidad de establecer las bases de una unión entre los pueblos de Europa. A pesar de que en su texto preservaba el derecho a todos los Estados miembros a mantener un control total sobre sus sistemas educativos, no se podía encontrar por contra, ningún artículo relacionado con la educación.

No fue hasta catorce años después, cuando empezaron a iniciarse las primeras acciones comunitarias concretas en el campo de la educación. La Comisión, en su Resolución de 1971, intenta recabar informes de expertos sobre las formas más adecuadas de articular la política comunitaria de educación. Un año después, encarga a Henri Janne la redacción de un informe sobre esta cuestión, con un enfoque prospectivo, que permitiera ejecutar acciones concretas. Como bien afirma Valle (2006: 32-33), el informe se presenta a la Comisión con el sugerente título "*Pour une politique communautaire de l'éducation*", en la que encontramos una descripción de la labor emprendida hasta el momento por la Comisión Europea y los Ministros de Educación de los países miembros en el campo educativo, la cual resultó ser insuficiente y extremadamente vinculada a los intereses económicos. Se precisaba por tanto reforzar la política educativa y vincularla a otras políticas afines, como la científica (potenciando la investigación conjunta, el diseño de planes para mejorar la formación científica...) y la cultural (difundiendo la idea de una Comunidad Cultural europea).

El informe de la Comisión, sugería seis áreas de actuación específicas que la política educativa de la Unión, debía atender de manera prioritaria, entre las que se encuentra, la introducción de una Dimensión Europea en la enseñanza, con el objeto de desarrollar un sentimiento de pertenencia política, social y cultural entre los europeos que trascienda el ámbito del Estado-nación (Valle, 2006: 36-38). Para ello, era necesario combinar el sentimiento de identidad histórica de las naciones con el nacionalismo europeo para lograr superar los estereotipos y prejuicios peyorativos.

¹ Véase, por ejemplo, Dance, E. H. (1967): *History Teaching and History Textbook Revision*. Strasbourg, Council of Europe.

“El sentimiento de pertenencia política, social y cultural no puede ya ser exclusivamente nacional, si una parte de las atribuciones del Estado-nación han pasado a ser comunitarias: la medida del territorio y las fronteras desaparecen, las decisiones se transfieren a los organismos supranacionales, las jurisdicciones, los derechos de residencia de los extranjeros, etc. Todas ellas y otras muchas nos conducen hacia un destino común, vivido en la diversidad de las naciones europeas. Entonces ¿podemos escapar a la idea de que la enseñanza deberá implicar, en la medida de lo posible, una dimensión europea?”²

Las introducción de la dimensión europea en la educación se materializa a través de una serie acciones, entre las que mencionamos:

- a) Introducir en la práctica de la enseñanza ilustraciones, textos y ejemplos que permitan un mejor conocimiento entre los distintos pueblos de Europa.
- b) Revisar los manuales de Historia de forma que se eviten los prejuicios y estereotipos peyorativos.
- c) Enfocar el estudio de la Historia desde las grandes corrientes que han compartido los pueblos europeos, para poner énfasis en su común ideología, historia y filosofía.
- d) Usar la Geografía para superar las fronteras nacionales y destacar la relatividad de las diferencias frente a la sustancialidad de las semejanzas entre los distintos grupos humanos.
- e) Potenciar una enseñanza de la lengua que saque a la luz las estructuras comunes de las lenguas europeas.
- f) Enseñanza de un civismo europeo que ponga de manifiesto las prácticas y las instituciones de la Comunidad desde el pluralismo y la democracia.
- g) Estudiar la posibilidad de crear una Agencia a nivel comunitario que tenga por objeto la producción de material didáctico (libros, ilustraciones...) para ofrecer a los centros educativos medios de fomentar actitudes positivas hacia Europa (Valle, 2006: 36-38).

El informe Janne supuso un pilar fundamental en materia educativa comunitaria. A raíz de su difusión, las instituciones europeas han ido reforzando sus acciones en materia de cooperación educativa, de las cuales muchas se relacionan directamente con las recomendaciones del informe.

El Consejo de Ministros de la Unión Europea, en su Resolución de 24 de mayo de 1988, precisaba más el concepto de dimensión europea de la educación, referida a los ciudadanos de la Unión, y la consideraba como un elemento clave para la comprensión y el entendimiento socio-cultural de los europeos, al decir que la educación debía:

- *“Reforzar en los jóvenes el sentido de la entidad europea y hacerles comprender el valor de la civilización europea y de las bases sobre las que los pueblos europeos quieren fundar hoy su desarrollo, que son, principalmente, la salvaguardia de los principios de democracia, de justicia social y de respeto a los derechos del hombre.*

² *Pour une politique communautaire de l'éducation*. Rapport présenté par Janne, H. à la Commission Européenne le 27 février 1973 (Luxembourg: Communautés Européennes, Bulletin des Communautés Européennes. Supplément 10/73), pp. 26-27.

- *Mejorar su conocimiento de los aspectos históricos, culturales, económicos y sociales de la Comunidad y de sus Estados Miembros y hacerles entender el interés de la cooperación de los Estados miembros de la Comunidad con otros países de Europa y del Mundo.*” (Mencia, 1996: 20)

La Resolución sugería además los pasos y medidas que eran necesarios para desarrollar la dimensión europea en la educación y especialmente, en los currícula, expresándose con los términos: *“para incluir específicamente la dimensión europea en sus programas escolares en todas las asignaturas pertinentes, por ejemplo, en la literatura, los idiomas, la historia, la geografía, las ciencias sociales, la economía y las artes”*. Por su parte, la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, en su Recomendación 1111 de 1989, también expresaba que *“la educación debe preparar a cada persona para vivir en una sociedad democrática haciéndola capaz de ejercer sus deberes y responsabilidades de ciudadano, iniciándola en la política y enseñándole los valores y principios en los que se basa nuestra sociedad, como son el respeto de los derechos del hombre, así como la tolerancia y la solidaridad que se derivan de un mayor conocimiento del otro”*.

Consideramos imprescindible destacar en este punto, el importante estudio realizado por Ryba (1993) a partir de los años noventa, sobre la incorporación de la dimensión europea en los currícula por parte de los Estados miembros, en el que aseguraba que fue en este periodo (1987-1992), en el que se progresó más en este aspecto que en cualquier otra etapa anterior.

“En concreto, existe una comprensión mucho mayor en todos los países, en el sentido de que el desarrollo de una dimensión europea de la educación en el currículum implica algo más que el simple listado de las áreas curriculares en donde se trata o se menciona a otros países de Europa.” (pp.47-60)

No obstante, Ryba advirtió que a pesar de estos progresos en la europeización del currículum, el avance seguía siendo escaso, puesto que las medidas concretas y acciones se reducían a una minoría de escuelas entusiastas ubicadas en los Países Bajos, Francia y Alemania.

La entrada en vigor en 1993 del Tratado de Maastricht, introdujo por primera vez un artículo específico (el artículo 126), en el que se establecía un fundamento estatutario para la acción de la Unión en el campo educativo en el que incluye de manera específica, desarrollar la dimensión europea de la enseñanza ofreciendo varias propuestas para su incorporación en la educación, en esa búsqueda de calidad educativa, que ofrezca a los jóvenes la posibilidad de adquirir la capacitación que necesitan para afrontar las nuevas exigencias y desempeñar las responsabilidades propias de la situación originada por los profundos cambios socio-culturales y económicos que se vienen dando en el contexto de la Unión Europea (TUE, 1993)³.

Su texto supuso probablemente, el punto de partida de las futuras políticas y programas de la entidad a este respecto, entre las cuales Diestro (2009) destaca: *“Ciudadanía europea activa”* (2004-2006) y *“Europa con los ciudadanos”* (2007-2013), dirigidas a promover acciones para

³ Tratado de la Unión Europea de 7 de febrero de 1993 firmado en Maastricht.

la participación activa de los ciudadanos; y el informe conjunto “*Education and Training 2010*” del Consejo y la Comisión Europea, en el que resalta la importancia de la escuela para la comprensión de los individuos sobre el significado de la integración europea, y añade la obligación de los sistemas educativos de que sus alumnos, al término de la Educación Secundaria, posean conocimientos y competencias necesarias que les preparen para su papel de futuros ciudadanos europeos, por lo que los sistemas educativos tienen la obligación de reforzar la dimensión europea y realizar cambios pertinentes en los currícula nacionales.

2.2 La Historia europea compartida: justificación constituyente de la DEE.

Tiana (2009) tuvo a bien afirmar que frente a esta nueva corriente comunitaria, los sistemas educativos exigen hoy adoptar una perspectiva internacional ampliando su campo de visión más allá de los límites geográficos, históricos o culturales, pues es en las raíces comunes de los pueblos europeos como en la riqueza de la diversidad de los mismos, que la dimensión europea tiene su fundamento. Esto conlleva un planteamiento educativo encaminado a formar a los jóvenes europeos en una sociedad europea de valores compartidos; a construir una Europa unida, plural, democrática y justa, en el que los ciudadanos adquieran un sentido de pertenencia.

Es indispensable por tanto, que mencionemos algunos de los elementos comunes que caracterizan las raíces y la identidad europea, es decir, la herencia histórico-cultural compartida y el patrimonio común, respetando la diversidad de los pueblos y sus aportes a la historia. Los excelentes trabajos de Valle (2004), Diestro (2011), Morín (1987), entre otros, contextualizan y describen con precisión las bases compartidas de los europeos, entre las que destacamos:

A) El legado histórico-cultural de las civilizaciones judías, cristianas, griegas y latinas, como núcleo cultural de Europa (Morín, 1987).

El mundo griego y romano son sin duda los dos grandes imperios europeos que han asentado las bases de todo nuestro sistema político, social y cultural occidental: el legado filosófico de los grandes pensadores como Sócrates, Platón, Aristóteles en el pensamiento occidental; la concepción del Estado; la democracia del siglo de Pericles, sin duda, el legado más importante; la Constitución de Solón que asentó los límites de la ciudadanía: el Parlamento como primera representación del pueblo a través de un organismo; la libertad y la justicia de los Estados ofrecidas a la humanidad, después de la batalla de Termópilas.

Más tarde, el mundo romano nos dejó una importante huella a través de sus aportaciones decisivas que ya no se renuncian en Europa, entre las que destacamos: el desarrollo administrativo, la jurisprudencia, la separación de poderes, el reconocimiento de los derechos civiles a una categoría de ciudadanía (“*civitas romana*”), la lengua latina que constituyó la lingua franca del continente y el origen de muchas de las lenguas actuales de los pueblos europeos (Valle, 2004).

Otros grandes aportes que configuran los pilares fundamentales de la civilización occidental, es el legado judeo-cristiano: su larga tradición nos deja una de las religiones más relevantes de la historia, el cristianismo, acompañado de su singular interpretación de la historia del hombre; es esencial mencionar igualmente, las dos manifestaciones que rompieron con las tradiciones medievales, el Renacimiento y el Humanismo, cuya rápida expansión las convirtió en un componente esencial de la civilización común europea.

B) El legado político de la Revolución francesa en 1789, es sin duda extraordinariamente rico en las sociedades europeas actuales: la declaración universal de los derechos humanos y del ciudadano; la creación de las repúblicas y el fin de las monarquías absolutas; el movimiento por el sufragio femenino en todo el mundo; la lucha por los derechos civiles y laborales; y la divisa “Libertad, Igualdad y Fraternidad” consignada en la Constitución de 1958, presente hoy en día, en todos los sistemas políticos de los pueblos de Europa.

C) No podemos omitir tampoco las dos Grandes Guerras mundiales que involucraron a las grandes potencias del mundo europeo: los nacionalismos; el genocidio realizado por los nazis; la extorsión comunista de Stalin y la edificación del “*muro de la vergüenza*” en Berlín que dividió a Europa en dos bloques (el occidental o capitalista y el oriental o comunista); son sucesos que representan el antecedente más cercano por la que se inicia el proceso de construcción e integración europea actual con el fin último de garantizar la paz y la cooperación entre los pueblos europeos (Diestro, 2011).

Todos estos acontecimientos configuran la base histórico-cultural sobre la cual se sustenta la dimensión europea, y que a pesar de la diversidad de culturas que caracteriza el continente, su historia supone el común denominador de todos los europeos. Es importante en este sentido destacar que es la primera vez en la historia, a raíz de las terribles consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, que Europa une sus fuerzas de manera voluntaria para emprender un camino de colaboración entre todos los pueblos basado en la paz y en la decisión soberana y voluntaria de sus participantes. Valle (2004) advierte que es extremadamente imprescindible que se tome conciencia de ello, porque sólo es de esta manera que podemos valorar la importancia histórica de los acontecimientos que se producen en la actualidad. De ahí la importancia de consensuar una historia y una cultura común a todos los europeos que asiente las raíces que los unen como un elemento clave en la dimensión europea, relacionándola con las identidades nacionales, pues es también la pluralidad que caracteriza nuestro continente.

2.3 La enseñanza de la Historia de Europa: programas de estudio.

Cuando se trata de reflexionar sobre la enseñanza de la historia de Europa en los programas nacionales, el estudio comparativo de los programas nacionales de educación de la historia europea, se muestra revelador en su falta de sintonía.

Una enseñanza comparativa de la historia requiere que el profesor contraste los acontecimientos de la Historia nacional con la experiencia de otros Estados europeos, para poder realizar una mejor enseñanza de la Historia de Europa. Aquí caben una gran variedad de enfoques: en un curso académico se puede centrar en un tema, por ejemplo, el absolutismo y la

democracia en Francia, Inglaterra, España, y los países del Este europeo; en otro curso académico se puede centrar en la revoluciones en Francia, Estados Unidos, y Rusia (este es el enfoque utilizado en Bélgica); también se puede enfocar el estudio comparativo estudiando un periodo de guerras, por ejemplo en Irlanda del norte lo que requiere de los estudiantes que los alumnos estudien la rivalidad económica, política y religiosa entre Inglaterra y España a finales del siglo XVI y que se establezcan las repercusiones de esta rivalidad en otras naciones tales como Irlanda y los Países Bajos; de esta forma los alumnos tienen que examinar las rivalidades y los conflictos europeos que concernieron otros países y los suyos propios. Algunos periodos de la Historia europea son más importantes que otros, por ejemplo se cubre generalmente la edad antigua con Grecia y Roma como tratamientos preferentes mientras que a la Edad Media se le da una visión generalmente fragmentada; el aprendizaje de la Historia europea en el siglo XX se centra en la política de las relaciones internacionales y la aparición de instituciones supranacionales pero como se ha demostrado, este enfoque tiene un valor educativo limitado; muy a menudo la idea e ideal europeo y la construcción de Europa no recibe una atención sostenida; en particular la Historia de Europa del Este y la Europa central no aparece en casi ninguno de los programas de enseñanza de Historia de los Estados europeos occidentales (Davies, 1996).

El prejuicio nacional en el enfoque histórico no es algo desconocido. En primer lugar, casi todos los estados europeos se han esforzado más en el estudio de su propia historia nacional que en el estudio de Europa en su conjunto. Hay muchos ejemplos:

En el Reino Unido por ejemplo, algunos textos tratan de la historia británica centrada en Inglaterra y casi no existen referencias a la historia de Irlanda, Escocia o el País de Gales. En 1962 cuando se debatía la cuestión de la entrada del Reino Unido en la Comunidad Económica Europea, el líder de la oposición tuvo a bien justificar su posición a la entrada en el hecho de que esa medida “*terminaría con más de 1000 años de historia británica*” (Robbins, 1990). La historia cultural que se enseña en los sistemas educativos británicos se ciñe casi siempre a la historia nacional hecha por autores nacionales y para el consumo nacional.

En Alemania, debido a las ramificaciones del principio Humboltiano de “*libertad académica*”, los profesores de historia son libres de explicar lo que quieren, y los estudiantes alemanes de historia, tienen libertad para elegir los temas de aprendizaje a condición de que figuren en el programa del profesor. En la mayor parte de los centros educativos, la única regla es que el estudiante debe elegir por lo menos un curso de historia antigua, un curso de historia medieval, y un curso de historia moderna. Aunque la historia es una asignatura optativa. En Francia sin embargo, prevalece la enseñanza de una cultura nacional común y no es hasta el último año de la enseñanza secundaria que los alumnos estudian ciertos puntos de la Historia internacional. En el sistema educativo español parece prevalecer igualmente el estudio de la Historia hacia un enfoque nacional, puesto que los criterios de evaluación establecidos mencionan explícitamente la necesidad de verificar la adquisición de habilidades para identificar y relacionar episodios históricos y “*gloriosos*” en la Historia de España, así como aquellos que tienen lugar en el contexto internacional, particularmente en Europa y América Latina (Eurydice, 2010).

En la educación histórica nacionalista se constata su instrumentalización en el fomento del patriotismo. En su versión más primitiva el contenido de la historia consistió simplemente en una lista de nombres, fechas y títulos de la dinastía reinante; más tarde se convirtió en una narración de los héroes, victorias y logros nacionales y en su forma más extrema deliberadamente tuvo como finalidad el formar a los niños para que se convirtieran en víctimas/asesinos en las guerras que declaraban sus naciones .

El problema de los prejuicios nacionales sólo desaparecerá cuando los historiadores y los educadores cesen de concebir la historia como un vehículo para hacer política de Estado. Hace aproximadamente 1800 años que el escritor griego Luciano (120-180 D.C), aconsejó que “*el historiador debe olvidar su nacionalidad cuando escribe su libro*” (Davies, 1996: 1141). Se trata de un consejo excelente. A largo plazo la historia definitiva de Europa estará probablemente escrita por un chino, un iraní, o un africano. En ese aspecto ya existen algunos buenos precedentes: un francés escribió la mejor introducción a la Inglaterra victoriana⁴; un inglés está hoy en día considerado como uno de los mejores historiadores de Italia⁵, y el único historiador que ha escrito una historia británica en la que atribuye proporcionalmente una parte igual a todas las partes de las Islas Británicas es un americano⁶.

Ninguno de los experimentos que en el pasado reciente persiguieron escribir la historia desde un punto de vista europeo ha obtenido una aceptación general. Algunos historiadores, como Christopher Dawson se han esforzado en comprender y explicar los fundamentos cristianos de Europa, pero la tesis católica de Dawson no ha proporcionado una explicación convincente del pluralismo de los siglos más recientes de Europa y tampoco ha convencido a sus seguidores lectores predominantemente blancos, anglosajones y protestantes (WASP)⁷. Otros autores se han esforzado en trazar el camino histórico de la unidad europea pero se han encontrado con el problema de que el contenido del texto era excesivamente corto⁸. La predominancia del nacionalismo en el siglo XX no ha facilitado la empresa de escribir una historia internacionalista y las tentativas que conoció el siglo XX (la versión marxista, leninista o comunista en la Historia europea, y la alternativa historia fascista rival) fracasaron y merecieron fracasar.

2.4 Una nueva enseñanza de la Historia común europea como eje para materializar la DEE.

El movimiento hacia la unidad europea empezó en Europa occidental a partir de 1945 y se caracteriza por un idealismo que tiene una dimensión histórica importante: la supresión de las actitudes ultranacionalistas que originaron los conflictos del pasado. La primera prioridad ha sido el hacer desaparecer la desinformación y la confusión histórica que proliferaba en todos los estados europeos; la segunda prioridad ha sido la construcción de un consenso sobre el contenido de un programa con enfoque “positivo” de la Historia de Europa. El objetivo es la

4 Véase E. Halévy, *L'Histoire du peuple anglais au XIXème siècle* escrito entre los años 1913-1923.

5 Véase D. Mack, Smith, *Italy: A Modern History*, escrito en 1959.

6 Véase H. Kearney, *The British Isles: a history of four nations*, escrito en 1989.

7 Véase C. Dawson, *The Making of Europe*, escrito en 1932

8 Véase Salvador de Madariage, *L'Esprit de l'Europe*, escrito en 1952

eliminación de los prejuicios nacionales y religiosos en la enseñanza de la historia compartida y, tanto el Consejo de Europa como la Comisión Europea han tomado iniciativas mas o menos exitosas⁹.

Hubo múltiples obstáculos que se oponían a un consenso sobre la historia europea: para algunos que se identificaban con la concepción gaullista de “*L' Europe des patries*”, esa historia europea debería ser el resultado de una amalgama de historias nacionales en las que se evitara cualquier material ofensivo; para otros esa historia europea debería unir los elementos nacionales en un todo más coherente. Un obstáculo fundamental fue el cambio de las realidades políticas que ha experimentado Europa en el curso de estos últimos años así como la ampliación de la Union Europea: una cosa era imaginar una historia en la que se pudieran reconciliar las percepciones históricas de los seis Estados miembros fundadores de la Comunidad y otra cosa es anticipar las sensibilidades de los doce, los diez y nueve, o incluso o los veintiocho estados que constituyen actualmente la Unión Europea. Es evidente que hoy en día la idea de la unidad europea no puede ceñirse a Europa occidental.

Conviene resaltar en este punto, la labor importante en el aprendizaje y enseñanza de la Historia europea que han realizado el Consejo de Europa y la Comisión europea: en primer lugar, la Comisión Europea financió proyectos históricos tales como “*An adventure in understanding*” de Jean Baptiste Duroselle (entre 1989 y 1991) concebido en tres fases: en una primera fase se elaboro un texto de Historia Europea en quinientas páginas; en la segunda fase se realiza una serie televisiva dividida en diez capítulos; y en la tercera fase, un manual escolar debía de publicarse simultáneamente en las ocho lenguas oficiales que por aquel entonces tenía la Comunidad Europea. Jean-Baptiste Duroselle, ya había publicado en los años sesenta sobre la cristiandad antigua y sobre “*l'idée de l'Europe dans l'histoire*” y estaba convencido de la “*unidad en la diversidad*” de Europa: “*there are solid historical reasons for regarding Europe not only as a mosaic of conscious but as an organic whole*” (Davies, 1996:87).

El momento en el que apareció el texto fue particularmente poco afortunado puesto que se distribuyó al mismo tiempo en el que el espacio territorial de referencia pareció como insuficiente. El texto había definido Europa como un territorio que comprendía los Estados miembros de la Comunidad Europea a los que se añadían Escandinavia, Austria y Suiza. El estatuto de Finlandia, Polonia, Hungría y Bohemia no aparecía establecido. No puede sorprender, por tanto, que algunos de sus críticos no fueran amables con el texto y que compararon su tono moral como algo reminiscente de la historiografía del bloque soviético; otros críticos resumían su valoración como “*half truths about half of Europe*”¹⁰. Los griegos se mostraron particularmente críticos puesto que aunque Grecia era un Estado miembro de la Comunidad Europea desde 1981, Duroselle había omitido en su texto las contribuciones de Grecia Antigua y de Bizancio. Algunos miembros del Parlamento Europeo de nacionalidad griega enviaron cartas de protesta a la Comisión. El texto fue comparado a los versos satánicos. Consecutivamente, un corresponsal británico invocó el origen griego de las palabras

9 Véase el Informe del Consejo de Europa (1986), “*Against Bias and Prejudice: the Council of Europe's Work on History Teaching and History Textbooks*”.

10 Véase J.Nicholas. Half truths about Half of Europe en *The Guardian* del 25 de Octubre de 1991.

“Europa” e “Historia” y adujo que si la contribución griega se obviaba el libro no debía llamarse Historia de Europa. Al final la Comisión Europea se disoció del proyecto.

También el Consejo de Europa ha realizado una labor muy meritoria en diversos simposios: en el simposium de Praga de 1995 se presentó un proyecto titulado “*History teaching in the new Europe*” y para demostrar que los nuevos enfoques hacia la Historia y hacia la reflexión sobre Europa no estaban presentes en ninguno de los programas escolares, hace una recomendación relativa a la Historia y su aprendizaje en los sistemas educativos europeos. Entre las publicaciones efectuadas cabe destacar la obra “*contra los estereotipos y los prejuicios en los manuales de Historia*” que pretende promover la imparcialidad y la honestidad en las representaciones de los hechos históricos, a través de una reforma de los manuales de enseñanza de Historia y de la erradicación de los estereotipos y los prejuicios. Continuando con esta reforma, los proyectos más recientes del Consejo de Europa han integrado cada vez más la dimensión social y política de los programas educativos, delimitando el qué hacer y las competencias necesarias para una ciudadanía democrática, en el respeto de la diversidad y la inclusión social. Además se han esforzado en disponer para los docentes de historia recursos prácticos y concretos para la práctica del día a día, como complemento de los materiales definidos en su contexto nacional.

La enseñanza de la Historia europea puede que triunfe o puede que fracase. Si triunfa deberá mucho a los docentes que ayuden a darle un sentido de Comunidad, puesto que al hacerlo habrán contribuido a crear un hogar espiritual para los millones de europeos cuyas múltiples identidades y múltiples lealtades ya trascienden las fronteras existentes.

3. Metodología.

La metodología de investigación que pretendemos plantear en este trabajo es la histórico-comparativa aplicada a la educación, que nos permita el logro de los objetivos propuestos y la validación o descarte de las hipótesis de las que partimos. Esta fusión de métodos es perfectamente compatible, pues cualquier metodología de carácter comparado no estaría bien planteada, sin el rigor que requiere el método histórico en las fases descriptiva y analítica de la comparación (Diestro, 2011:75).

El primer paso para llevar a cabo una investigación histórico-comparativa es definir el objeto de estudio de nuestra investigación. En este caso, se trata de indagar la manera en que se plantea la enseñanza de la Historia de Europa en la etapa secundaria de cuatro Estados miembros de la Unión Europea, y analizar dicha comparación a través de los acontecimientos que conforman la tradición histórica de cada país, y de las recomendaciones que se desprenden de los Organismos Supranacionales.

3.1 El aporte de la Historia.

La utilización del método histórico nos permitirá estudiar la causalidad y las consecuencias de los hechos históricos, para explicar los distintos enfoques que prevalecen en los contenidos de la historia de Europa en los programas de estudio de los países elegidos para nuestro análisis comparativo. Además, nos facilitará la comprensión de las interacciones que existen entre las unidades de estudio y comparación, que posibilitará la elaboración de sugerencias prospectivas relativas a estas tendencias y prácticas educativas. El método histórico-comparativo, nos permitirá estudiar las relaciones desde un punto de vista analítico (fase descriptiva-analítica) de nuestro objeto de investigación en los diferentes contextos, para demostrar nuestra hipótesis en cuanto a la divergencia en la enseñanza de la Historia Europea, y contribuir a su mejora de manera global, con la elaboración de sugerencias prospectivas y en coherencia con las recomendaciones de las políticas supranacionales y en el respeto de la identidad nacional.

Es importante para nosotros, en esta fase de la investigación, mencionar el aporte de la historia como disciplina en el estudio del qué hacer de los seres humanos y las motivaciones de las distintas generaciones para cimentar el desarrollo de los pueblos en un diálogo permanente entre el pasado y el presente, que permite articular un andamiaje válido para preparar el futuro. Decía Herodoto que la Historia es la maestra de la vida. La Historia presenta pues, rasgos fundamentales, valiosos, y estratégicos que según se enfoque, pueden favorecer actividades que fortalezcan la promoción de la paz y el entendimiento entre individuos y pueblos (Prats, 2001:13).

Para realizar esta fase de descripción e interpretación, seguiremos los pasos que Berrio (1994) nos propone, es decir, una **fase heurística**, o de búsqueda o recopilación de información; una **fase hermenéutica** o interpretativa; y finalmente, una **fase de exposición de las conclusiones** del trabajo interpretativo (Cárdenas, 2014).

En primer lugar, procederemos, por tanto, a la recogida de información rigurosa, sistemática, y ordenada de fuentes documentales (primarias y secundarias) con el fin de obtener el mayor conocimiento detallado y variado posible. Éstas tendrán que ser exhaustivas (cubrir el tema de estudio); pertinentes (ajustadas al tema de estudio); actuales; y en diferentes idiomas. Para ello, en primer lugar, recurriremos a las fuentes oficiales e institucionales de los Organismos Supranacionales, como el Consejo de Europa, la Unión Europea, el Parlamento Europeo, y la Comisión Europea, con el fin de conocer en profundidad las recomendaciones y políticas relativas a la enseñanza de la Historia en la Unión Europea, y su integración en los currícula de los sistemas educativos europeos. En segundo lugar, utilizaremos las fuentes emanadas de los diferentes países (informes de las fuentes primarias, documentos ministeriales, estudios descriptivos o comparativos, guías docentes, obras y artículos históricos) que nos permitan conocer y comparar la enseñanza de la Historia Europea en los diferentes Sistemas Educativos, de tal manera que podamos estudiar exhaustivamente el peso y el enfoque que ésta arroja en los programas de estudio y en la práctica educativa. Finalmente, procederemos a la recopilación de obras, artículos, e investigaciones recientes de diversos autores que hayan supuesto una labor meritoria en el aprendizaje y enseñanza de una Historia común europea

imparcial y objetiva. De esta manera, nos aseguramos contar con una información pertinente, exhaustiva y variada en el proceso de comparación y en la elaboración de nuestras sugerencias prospectivas.

Esta parte de la investigación es esencial, ya que nos da los elementos indispensables para conocer la realidad que hoy impera en los programas de estudio de los sistemas educativos en relación a la enseñanza de la Historia Europea y su posterior interpretación, pues es la base de nuestro objeto de estudio.

Posteriormente, se procederá a la fase hermenéutica de nuestra investigación; una interpretación de la información recogida de todas las fuentes donde centraremos todos los conceptos clave para nuestra investigación: el enfoque y el peso que tiene la Historia en los sistemas educativos; cómo su enseñanza es planteada en las recomendaciones de los Organismos Supranacionales (Consejo de Europa, Comisión Europea, y Parlamento Europeo), y cómo es planteada en la realidad de los sistemas educativos; los objetivos que persigue en la formación de los individuos; así como los elementos clave para concebir una historia europea común. Para ello, realizaremos un análisis de los contenidos de las fuentes mencionadas anteriormente, ayudándonos del software de investigación cualitativa Atlas-ti, además de un análisis del discurso para analizar la interpretación de los documentos con los que trabajamos, desde un punto de vista histórico y político.

Finalmente, procederemos con el trabajo final de nuestra investigación, que consiste en un análisis comparado sobre la manera en que la enseñanza de la Historia Europea está planteada en los currícula y en los documentos oficiales nacionales de cuatro países europeos (España, Francia, Alemania e Inglaterra), con el fin de comprender con qué enfoque histórico y político se forma a los futuros ciudadanos europeos a partir del conocimiento de la tradición histórica nacional; si existen convergencias y divergencias en los planteamientos de la asignatura en los programas de estudio de la etapa secundaria; si cumplen con las recomendaciones de los Organismos Supranacionales; y analizar los documentos donde se plasman trabajos rigurosos sobre la enseñanza de la Historia de Europa, desde un punto de vista objetivo e imparcial, para a partir de éstos, hacer los cambios necesarios en los sistemas educativos estudiados.

Son múltiples las definiciones que pueden encontrarse referidas a la Educación Comparada, de las cuales destacamos la de Caballero, Manso, Matarranz y Valle (en prensa, 2015) como *“la ciencia que estudia fenómenos o hechos educativos en diferentes lugares del mundo o diferentes momentos históricos, con la finalidad de establecer mejoras educativas de manera global”*; o la de Roselló (1960), que considera *“la aplicación de la técnica de la comparación al estudio de determinados aspectos de los problemas educativos”*. García Garrido (1996), describe también las finalidades propias de esta disciplina, que merecen una especial atención por nuestra parte, como fundamento específico de nuestro trabajo y del método que pretendemos emplear:

“Conocer y comprender la actuación educativa de los diversos pueblos, países, naciones, regiones, etc; llegar a un más adecuado conocimiento y a una mejor comprensión del propio sistema;

comprender las principales tendencias de la educación mundial y elegir futuros educativos mejores; elaborar y ejecutar reformas e innovaciones educativas; contribuir a la comprensión internacional, generando caminos de paz y superando las barreras nacionalistas, imperialistas y etnocentristas.” (García Garrido en Caballero, A., et al., en prensa, 2015, p.22)

Asimismo nos parece ilustrativo señalar una espléndida cita de Pedro Roselló (1978: 97); *“el cultivo de la Educación Comparada no sólo instruye, puesto que nos enseña cosas, sino que educa, puesto que forma actitudes”*, recordando el servicio que esta disciplina puede ofrecer (Diestro, 2011).

3.2 El estudio comparado.

El método de la Educación Comparada, ha ido evolucionando a lo largo de los años desde sus inicios en el siglo XIX con la obra de Marc-Antoine Jullien de Paris *“Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée”* en aras de una mejor adaptación al contexto particular en cada momento. Grandes comparatistas como Hilker en 1964 o Bereday en 1968, propusieron los cuatro pasos necesarios para que un estudio pueda ser considerado comparativo, que son: descripción, interpretación, yuxtaposición, y comparación. Posteriormente, García Garrido planteaba en 1982, una renovación del método con una propuesta de seis fases, y ésta fue apoyada por otros expertos como Ferrer en 1990 y Llorent en 2002 (Caballero et al, en prensa 2015). En nuestros días, Caballero, Manso, Matarranz y Valle (en prensa, 2015), proponen un modelo actualizado con ocho fases dotadas de una estructura más técnica y compleja, que nosotros utilizaremos en nuestra investigación, siendo las siguientes:

- Selección y definición del problema.
- Formulación de hipótesis.
- Selección de las unidades de análisis.
- Fase Descriptiva.
- Fase Interpretativa.
- Fase de Yuxtaposición
- Fase Comparativa (explicativa).
- Fase Prospectiva.

A continuación, presentamos las diferentes fases del método comparado por las que nuestra investigación va a pasar, todos ellos con la finalidad de cubrir los **objetivos** de nuestra investigación:

1. Realizar un análisis comparado de los programas de estudio de Alemania, España, Francia, y Reino Unido referidos a la enseñanza de la Historia, y determinar, si existen convergencias y divergencias en el enfoque y peso de la misma en los diferentes contextos. Tras dicho análisis, obtener conclusiones comparadas relevantes que nos permitan comprender el estado de la cuestión.

2. Analizar los contenidos de la Historia de Europa en los diferentes programas de estudio como eje que materializa la DEE y las implicaciones pedagógicas de los sistemas educativos para formar a los futuros ciudadanos en la comprensión del valor de la civilización europea y de las bases sobre las que los pueblos europeos quieren fundar hoy su desarrollo.
3. Estudiar e interpretar los documentos institucionales que surgen de los Organismos Supranacionales europeos en cuanto a la enseñanza de una Historia europea, y analizar en qué medida éstos permean en los programas de estudio de los países de nuestro estudio.
4. Establecer, a partir de nuestro estudio histórico-comparativo, los factores contextuales (políticas, históricas, culturales) que influyen en las tendencias formativas de la Historia de los sistemas educativos.
5. Proponer, en relación con los resultados obtenidos en nuestra investigación histórico-comparativa, una enseñanza de Historia de Europa común a los sistemas educativos de la Unión, objetiva e imparcial, que asiente las raíces que unen a los pueblos europeos, en el respeto de la pluralidad que caracteriza nuestro continente, y contribuir a la formación de futuros ciudadanos con valores compartidos, en el pleno conocimiento de sus derechos y deberes que se derivan de la entidad supranacional.

3.2.1 Selección y definición del problema.

En esta primera fase se ha realizado la selección, identificación y justificación del problema que se convertirá en el objeto de estudio. Dicho problema, contemplado en sentido amplio, representa el punto de partida de nuestra investigación. Como bien sostiene García Garrido (1996:150) *“siempre es un problema concreto el que pone en marcha una investigación”*.

En Europa, la paz se ha logrado gracias a proyectos tales como la Unión Europea y otros Organismos Supranacionales que han contribuido marcadamente al entendimiento entre los pueblos europeos. Pensamos que ese entendimiento se verá favorecido si los europeos enseñan y aprenden las raíces comunes de su pasado, que constituyen su identidad europea. Como demostraremos a través de la investigación comparada, en la enseñanza de la Historia de Europa, los países no presentan una visión común en la organización de sus programas de estudio y en sus prácticas educativas, y esto a pesar de la labor de las entidades supranacionales en la promoción de una Historia común en el marco del espacio europeo. Por tanto, caben plantearse las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existe una convergencia de los sistemas educativos europeos en la enseñanza de la Historia europea?;
2. ¿Los contenidos estudiados en la enseñanza de la Historia tienen un carácter européista que ayuden a los alumnos a comprender su pasado común?;
3. ¿En qué medida están siendo aplicadas las recomendaciones de los Organismos

- Supranacionales europeos en los países del espacio de territorio de la Unión Europea?;
4. ¿Existe una tendencia generalizada en los programas de estudio hacia la formación de una identidad nacionalista en detrimento de una formación cívica europea?.
 5. ¿Contribuye la enseñanza de una Historia Europea a fortalecer el sentimiento de identidad europea y a construir una Europa más unida?

3.2.2 Formulación de hipótesis

Teniendo en cuenta las preguntas planteadas en el anterior apartado acerca del objeto de estudio, proponemos las siguientes hipótesis, como presupuestos comparativos de partida:

1. Existe una divergencia en el enfoque y el peso de la enseñanza de la Historia de Europa en los programas de estudio de los diferentes países, debido a la existencia del problema de la concepción nacional diferenciada de la Historia de Europa, que contribuye a fomentar la identidad nacional más que la europea.
2. Los contenidos de carácter europeísta que podemos encontrar en la enseñanza de la Historia de los sistemas educativos son escasos.
3. Las recomendaciones de los Organismos europeos (Consejo de Europa, Comisión Europea, Parlamento Europeo), no permean ni en las políticas nacionales, ni en la elaboración de los currícula de los Estados miembros, en cuanto a la enseñanza de una Historia Europea.
4. La enseñanza de la Historia de Europa en la etapa secundaria en los principales Estados miembros de la Unión Europea, responde más a los aspectos excesivamente nacionalistas que a la formación cívica europea, que persiga el desarrollo de las capacidades de los estudiantes como ciudadanos de la Unión Europea, a través de la comprensión de sus raíces comunes y su identidad europea.
5. La enseñanza de una Historia de Europa objetiva e imparcial en el respeto de las diversidades culturales y sociales que caracterizan nuestro continente, contribuye a formar individuos en una sociedad de valores compartidos en los que se asienta la convivencia común; a construir una Europa democrática, unida y plural desde las aulas; desarrollar la conciencia de pertenecer a la entidad supranacional que es la Unión Europea teniendo pleno conocimiento de los derechos y deberes que derivan de ella.

3.2.3 Selección de la unidad de análisis comparativo.

Cuando hablamos de la selección de la unidad de análisis comparativo, hacemos referencia a detallar el objeto de estudio; el ámbito de comparación; y la temporalidad.

El **objeto** de estudio de nuestra investigación es la forma en que está planteada la Historia de Europa en los currícula y las tendencias educativas en su enseñanza, en el marco de cuatro

Estados miembros de la Unión Europea en la etapa CINE 2 y 3, que corresponden a la enseñanza secundaria inferior y la secundaria superior respectivamente, pues son en estos niveles donde la asignatura de Historia de Europa se incorpora en los contenidos curriculares.

El **ámbito** de estudio de nuestra investigación se centra en España, Francia, Alemania, y Reino Unido, pues han constituido imperios con mayor peso y tradición en la historia de Europa, y por tanto, podemos atribuirles una mayor responsabilidad en la transmisión de nuestro patrimonio común para la promoción de la paz, la unidad y la identidad europea.

La **temporalidad** de nuestra investigación se refiere a si ésta se lleva a cabo en un momento determinado (estático), o a lo largo de una progresión en el tiempo (dinámico). En nuestro caso, se trata de un estudio estático, pues el foco de atención se centra en el estado actual de la cuestión relativo al enfoque y al peso de la enseñanza de la Historia de Europa en los sistemas educativos de los cuatro países ya mencionados.

Esta elección de la unidad de análisis, cumple con las cinco propiedades de la comparabilidad propuestos por García Garrido (1982), es decir, **carácter fenomenológico**, pues la comparación se ejerce sobre un hecho observable que son las convergencias y divergencias de la enseñanza de la Historia de Europa en los diferentes programas de estudio; **pluralidad**, ya que el ámbito elegido aporta riqueza y fuerza a nuestra comparación, habiendo elegido cuatro países diferentes; **homogeneidad**, puesto que el ámbito de estudio presentan similitud en sus rasgos constitutivos y en sus principios esenciales, pues todos ellos constituyen imperios que asumen una gran tradición histórica en la construcción de una Europa unida, y por tanto presentan una homogeneidad en los principios y valores que fundamentan su integración en la entidad supranacional que es la Unión Europea; **heterogeneidad**; pues cada ámbito de comparación presentan expresiones diversas en su tradiciones históricas nacionales, políticas, sociales y culturales; y **globalidad**, ya que el objeto del uso de la metodología comparada en nuestra investigación, es la de contribuir a la mejora de los sistemas educativos, a la convivencia pacífica entre las naciones europeas, y a la consolidación de la idea de una Europa unida.

3.2.4 Fase Descriptiva.

Llegados a este punto, a partir de los datos recogidos en la fase heurística de nuestra investigación, procedemos a la descripción de los diferentes aspectos (parámetros e indicadores) de comparación, de cada uno de los países escogidos para nuestro estudio. Es importante aclarar que éstos son tentativas que se mejorarán y complementarán tras la revisión del marco teórico y la revisión de la literatura de los Organismos Internacionales.

Para una mayor fluidez y sencillez en la fase comparativa, recogemos los elementos mencionados en el siguiente esquema:

Tabla 1: Parámetros e indicadores de comparación sobre la enseñanza de la Historia de Europa.

Parámetros	Indicadores
Enfoque	Integrado
	Asignatura diferenciada
	Transversal
Denominación por país	Nombre que reciben los contenidos del curricula dedicados a la Historia de Europa
Horario lectivo	Número de horas por año dedicado a la Historia de Europa
Objetivos cognitivos	Estudiar los hechos y acontecimientos más relevantes de la Historia de Europa y su influencia en la Europa actual
	Relacionar los hechos y acontecimientos de la Historia de Europa con los grandes procesos de la Historia internacional
	Comprender los principales rasgos del proceso de construcción y de unidad europea
	Enfocar el estudio de la Historia desde las grandes corrientes que han compartido los pueblos europeos para poner énfasis en su herencia histórico-cultural y patrimonio común
	Mejorar el conocimiento de los aspectos históricos, culturales, económicos y sociales de la Comunidad y de sus Estados Miembros y entender el interés de la cooperación de los Estados miembros de la Comunidad con otros países de Europa y del mundo
	Potenciar el estudio de las lenguas europeas, las identidades nacionales, regionales y locales
	Fomentar la identidad europea y la idea de una ciudadanía democrática
	Comprender el valor de la civilización europea y de las bases sobre las que los pueblos europeos quieren fundar hoy su desarrollo, que son, principalmente, la salvaguardia de los principios de democracia,

Objetivos actitudinales	de justicia social y de respeto a los derechos del hombre.
	Desarrollar la sensibilidad hacia el proceso de unión europea, como triunfo de los nacionalismos belicistas y agresivos que han caracterizado la historia, y como un factor de desarrollo de una ciudadanía basada en los derechos humanos y en la tolerancia
	Respetar la diversidad de los pueblos y sus aportes a la historia
	Formar a los estudiantes en una sociedad de valores compartidos y en el pleno conocimiento de sus derechos y deberes como ciudadanos de la Unión Europea
Criterios de evaluación	Competencias que deben adquirir los estudiantes
	Conocimientos evaluados
	Formas de evaluar los conocimientos y habilidades
Recursos didácticos	Manuales de estudio
	Fuentes históricas
	Fuentes documentales
	Recursos audiovisuales
	Recursos informáticos
Formación de profesorado	Conocimientos de la Historia
	Contenidos didácticos de la Historia
	Contenidos de las Didácticas Específicas
	Habilidades y competencias
	Objetivos de la formación
Recomendaciones y Normativas	En los Organismos Internacionales
	En las legislaciones nacionales

Fuente: Elaboración Propia

3.2.5 Fase Interpretativa.

Este punto de la investigación, representa la fase analítica de los parámetros e indicadores de comparación, en la que se realizará una interpretación exhaustiva de la descripción de cada uno de los elementos mencionados en la Tabla 1, y esto, a través de los factores contextuales que influyen en los ámbitos de comparación (políticos, históricos, culturales, geopolíticos, etc).

3.2.6 Fase de Yuxtaposición.

Esta fase de la investigación se refiere a la confrontación de los datos y la información, es decir, la yuxtaposición de los datos analíticos e interpretativos que hemos obtenido en las descripciones previas. Esto, nos permitirá evidenciar las conclusiones más significativas y relevantes que permitan el logro de los objetivos planteados, como paso previo de la finalidad última. *“En consecuencia, el fin último de la fase de yuxtaposición es el de servirnos de instrumento para poder abordar, con todos los datos necesarios, la confirmación o el rechazo de las hipótesis que en la siguiente fase se realizará”* (Ferrer, 2002: 102).

3.2.7 Fase comparativa.

En esta fase de la investigación, procederemos a comparar de manera valorativa y crítica, toda la información minuciosamente recopilada y clasificada en los pasos anteriores, es decir, cada uno de los indicadores señalados en la Tabla 1, de tal forma que se pueda elaborar conclusiones que nos permitan confirmar o rechazar nuestros presupuestos de partida.

Como bien afirman Caballero, Manso, Matarranz, y Valle (en prensa, 2015), apoyándose en las ideas de Velloso y Pedró (1991), esta fase requiere que el investigador ponga *“en juego toda su capacidad para que los datos e informaciones reunidos, explicados y clasificados desvelen lo que por sí solos no nos desvelan”*. Para ello, expondremos el nuevo conocimiento surgido de la comparación, deteniéndonos en los elementos del estado de la cuestión que son: las convergencias (los puntos de semejanza entre los elementos de comparación), las divergencias (los aspectos en los que los elementos comparados difieren), y las tendencias globales. Éstos serán analizados desde nuestro *“tertium comparationis”*, en este caso, será la tradición histórica de cada país y los documentos institucionales de las entidades Supranacionales, que constituirán los fundamentos esenciales para la interpretación de los indicadores de comparación. De esta manera, podremos elaborar las conclusiones pertinentes, dando rigurosidad y consistencia a nuestro trabajo comparativo.

3.2.8 Fase Prospectiva.

Como bien afirma Ferrer (2002), esta fase nos permite establecer las posibles tendencias educativas emergentes en los países elegidos para nuestra comparación. Por tanto, en relación con los objetivos que hemos propuesto en nuestra investigación, y las conclusiones a las que hemos llegado, sugeriremos unas líneas de acción convergentes y prospectivas, como conocedores del ámbito que rodea a nuestro objeto de estudio (Diestro, 2011), que desde

nuestro punto de vista, contribuirán a mejorar los sistemas educativos europeos y la convivencia pacífica entre las naciones. Particularmente, nos referimos a consensuar los elementos del currículo para establecer una Historia y una cultura común a todos los europeos, siendo además un elemento clave en la dimensión europea de la educación, que asiente las raíces que los unen, relacionándola con la pluralidad que caracteriza nuestro continente.

3.3 Relación entre objetivos, preguntas e hipótesis del proyecto de investigación.

A continuación, en la Tabla 2, se expresa una visión conjunta que relacionan los objetivos, las preguntas de investigación y las hipótesis de este proyecto de investigación tratando de dar coherencia a todo el proceso.

Tabla 2: Relación de objetivos, preguntas de investigación e hipótesis.

Objetivos	Preguntas de investigación	Hipótesis
1. Realizar un análisis comparado de los programas de estudio de Alemania, España, Francia, y Reino Unido referidos a la enseñanza de la Historia, y determinar, si existen convergencias y divergencias en el enfoque y peso de la misma en los diferentes contextos. Tras dicho análisis, obtener conclusiones comparadas relevantes que nos permitan comprender el estado de la cuestión.	1. ¿Existe una convergencia de los sistemas educativos europeos en la enseñanza de la Historia europea?	1. Existe una divergencia en el enfoque y el peso de la enseñanza de la Historia de Europa en los programas de estudio de los diferentes países, debido a la existencia del problema de la concepción nacional diferenciada de la Historia de Europa, que contribuye a fomentar la identidad nacional más que la europea
2. Analizar los contenidos de la Historia de Europa en los diferentes programas de estudio como eje que materializa la DEE y las implicaciones pedagógicas de los sistemas educativos para formar a los futuros ciudadanos en la comprensión del valor de la civilización europea y de las bases sobre las que los pueblos europeos quieren fundar hoy su desarrollo.	2. ¿Los contenidos estudiados en la enseñanza de la Historia tienen una dimensión europea que ayuden a los alumnos a comprender su pasado común?	2. Los contenidos de carácter europeísta que podemos encontrar en la enseñanza de la Historia de los sistemas educativos son escasos.

3. Estudiar e interpretar los documentos institucionales que surgen de los Organismos Supranacionales europeos en cuanto a la enseñanza de una Historia europea, y analizar en qué medida éstos permean en los programas de estudio de los países de nuestro estudio.	3. ¿En qué medida están siendo aplicadas las recomendaciones de los Organismos Supranacionales europeos en los países del espacio de territorio de la Unión Europea?	3. Las recomendaciones de los Organismos europeos (Consejo de Europa, Comisión Europea, Parlamento Europeo), no permean ni en las políticas nacionales, ni en la elaboración de los currícula de los Estados miembros, en cuanto a la enseñanza de una Historia Europea.
4. Establecer, a partir de nuestro estudio histórico-comparativo, los factores contextuales (políticas, históricas, culturales) que influyen en las tendencias formativas de la Historia de los sistemas educativos.	4. ¿Existe una tendencia generalizada en los programas de estudio hacia la formación de una identidad nacionalista en detrimento de una formación cívica europea?	La enseñanza de la Historia de Europa en la etapa secundaria en los principales Estados miembros de la Unión Europea, responde más a los aspectos excesivamente nacionalistas que a la formación cívica europea, que persiga el desarrollo de las capacidades de los estudiantes como ciudadanos de la Unión Europea, a través de la comprensión de sus raíces comunes y su identidad europea.
5. Proponer, en relación con los resultados obtenidos en nuestra investigación histórico-comparativa, una enseñanza de Historia de Europa común a los sistemas educativos de la Unión, objetiva e imparcial, que asiente las raíces que unen a los pueblos europeos, en el respeto de la pluralidad que caracteriza nuestro continente, y contribuir a la formación de futuros ciudadanos con valores compartidos, en el pleno conocimiento de sus derechos y deberes que se	5. ¿Contribuye la enseñanza de una Historia Europea a fortalecer el sentimiento de identidad europea y a construir una Europa más unida?	5. La enseñanza de una Historia de Europa objetiva e imparcial en el respeto de las diversidades culturales y sociales que caracterizan nuestro continente, contribuye a formar individuos en una sociedad de valores compartidos en los que se asienta la convivencia común; a construir una Europa democrática, unida y plural desde las aulas; desarrollar la conciencia de pertenecer a la entidad supranacional que es la Unión Europea teniendo pleno conocimiento de los derechos y deberes que derivan de ella.

derivan de la entidad supranacional.		
--------------------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia.

4. Cronograma.

El peso que contiene este proyecto de investigación se encuentra dirigido en los siguientes periodos:

Plan de trabajo	2015-2016				2016-2017				2017-2018			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Búsqueda de fuentes documentales.	X	X	X	X								
Revisión bibliográfica.	X	X	X	X			X	X			X	X
Elaboración y definición del marco teórico.		X	X	X	X							
- Selección y definición del problema.				X	X							
- Formulación de hipótesis y presupuestos de partida.												
- Elección de las unidades de análisis.												
Establecimiento de parámetros y dimensiones.					X	X						
Fase descriptiva.						X	X	X				
Fase interpretativa.							X	X	X			
Fase de yuxtaposición.								X	X			
Fase comparativa.								X	X	X	X	
Fase prospectiva.										X	X	X
Redacción de la tesis.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración Propia.

T1: Trimestre 1: Enero, Febrero y Marzo.

T2: Trimestre 2: Abril, Mayo y Junio.

T3: Trimestre 3: Julio, Agosto y Septiembre.

T4: Trimestre 4: Octubre, Noviembre y Diciembre.

Bibliografía

1. Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
2. Berrio, J. (1994). El método histórico en educación personalizada. En García Hoz, V. (Dir.) (1994), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Ediciones RIALP.
3. Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., Valle., J.M (en prensa, 2015). Fases de la investigación en Educación Comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), pp.1-26.
4. Cárdenas Gómez, J. (2014). *Educación para la ciudadanía: estudio comparado en Europa desde una perspectiva Supranacional*. (Trabajo de fin de Máster inédito). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
5. Commission Européenne (1973), *Pour une politique communautaire de l'éducation*. Rapport présenté par Janne, H. à la Commission Européenne le 27 février 1973. Luxembourg: Communautés Européennes, Bulletin des Communautés Européennes. Supplément 10/73.
6. Consejo de Europa (1988), Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 24 de mayo de 1988, reunidos en Consejo. *La dimensión europea de la enseñanza*. (DO, C 177, de 6 de julio de 1988).
7. Consejo de Europa (1989), Recomendación de la Asamblea N°. 1111 (1989), sobre *the european dimension of education*, Parliamentary Assembly of the Council of Europe.
8. Davies, N. (1996). *Europe: A History*. Oxford: Oxford University Press.
9. Diestro Fernández, A. (2009), De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste* (9), pp. 55-66.
10. Diestro Fernandez, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en la perspectiva supranacional* (Tesis Doctoral), Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
11. EESC -European Economic and Social Committee (2012). *Active citizenship for a better european society*. Bruxelles: European Comission.
12. Eurydice, (2010), *History in the curriculum*. England, Wales, and Northern Ireland: European Comission.
13. Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
14. García Garrido, J. (1982). *Educación comparada: fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson.

15. García Garrido, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
16. Hilker, F. (1964). *La pédagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National.
17. Mencía, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo: conocimiento de Europa y actitud europeísta en el currículo*. Madrid: Narcea.
18. Morín, E. (1987). *Pensar Europa* (4ª edición). Barcelona: GEDISA.
19. Prats, J. (2001). *Enseñar la historia; notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura: Conserjería de Educación, Ciencia, y Tecnología.
20. Robbins, K. (1990). National Identity and History: Past, Present, and Future. *History*. 75 (245), pp. 369-386.
21. Roselló, P. (1960). *Teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción Cultural S.A.
22. Roselló, P. (1978). *La teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción cultural.
23. Ryba, R (1993), La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de Educación*. (301). pp. 47-60.
24. Tiana, A. (2009). *Presentación de la educación internacional*, en Martínez Usarralde, Mª J. *Educación internacional*, (pp. 9-12). Valencia: Tirant lo Blanc.
25. Velloso, A., Pedró, F. (1991). *Manual de educación comparada. Vol. I. Conceptos básicos*. Barcelona: PPU.
26. Valle López, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, (10), pp. 17-59.
27. Valle López, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa, Tomo II: medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.