

Colección Estudios Sociales

Núm. 7

Los jóvenes ante el reto europeo

Joaquim Prats (director)

Cristòfol-A. Trepal (coordinador)

José Vicente Peña

Rafael Valls

Ferran Urgell



Fundación "la Caixa"

Este libro se publica a falta de menos de un mes para la culminación del camino hacia la moneda única, que han optado por seguir doce de los quince países que actualmente integran la Unión Europea. El euro es un claro símbolo de la importancia que ha adquirido el proceso de integración europea y también de las perspectivas del mismo.

Hay un amplio sector de la población que sin haber participado, por su menor edad, en la construcción europea, verá en cambio transcurrir su vida en este nuevo modelo de Europa. Parece de entrada interesante poder conocer la opinión de los jóvenes sobre la UE, en particular la de los que se encuentran en la edad previa a poder participar en la vida política. Pero tan interesante es también comprobar qué nivel de conocimiento tienen de la misma, el cual es en buena parte el resultado de la formación recibida en las aulas.

Es evidente que el conocimiento que los nuevos ciudadanos de la UE tengan tanto de Europa como de su proceso de integración incide en la opinión que se formen del mismo.

En este libro se analiza cómo se estudia el tema de Europa y la UE en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y se exponen los resultados de una amplia encuesta a los jóvenes para conocer el alcance de su formación europea. Se detectan deficiencias en la calidad de la formación impartida y en el nivel de conocimientos que de Europa tienen los jóvenes, a pesar de lo cual se manifiestan partidarios de la pertenencia de nuestro país a la UE. Este libro pretende ser una aportación a lograr una mejora en el conocimiento de Europa que tienen los jóvenes españoles.



Los jóvenes ante el reto europeo
Conocimientos y expectativas del alumnado
de educación secundaria

Joaquim Prats Cuevas (director)
Cristòfol-A. Trepal i Carbonell (coordinador)
José Vicente Peña Calvo
Rafael Valls Montés
Ferran Urgell Plaza

Edición electrónica disponible en Internet:
www.estudios.lacaixa.es



Fundación "la Caixa"

© Joaquim Prats Cuevas, Cristòfol-A. Trepal i Carbonell,
José Vicente Peña Calvo, Rafael Valls Montés, Ferran Urgell Plaza
© Fundació "la Caixa", 2001

La responsabilidad de las opiniones emitidas en los documentos de esta colección corresponde exclusivamente a sus autores. La Fundación "la Caixa" no se identifica necesariamente con sus opiniones.

Edita

Fundación "la Caixa"

Av. Diagonal, 621
08028 Barcelona

Patronato de la Fundación "la Caixa"

Presidente

José Vilarasau Salat

Vicepresidentes

José Juan Pintó Ruiz

Enrique Alcántara-García Irazoqui

Alejandro Plasencia García

Patronos

Joan Antolí Segura

Francisco Bové Tarragó

Antonio Brufau Niubó

Marta Corachán Cuyás

Luis Elías Viñeta

Isidro Fainé Casas

Ramón Fàbrega Sala

José Ramón Forcada Fornés

María Isabel Gabarró Miquel

Salvador Gabarró Serra

Manuel García Biel

Javier Godó, Conde de Godó

María del Carmen Gomà Raich

Federico Mayor Zaragoza

Jorge Mercader Miró

Julio Miralles Balagué

Miguel Noguera Planas

Mateu Puigròs Sureda

María Assumpció Rafart Serra

Manuel Raventós Negra

María Pilar Riart Gil

Luis Rojas Marcos

Juan Vilalta Boix

Secretario

Ricardo Fornesa Ribó

Vicesecretario

Alejandro García-Bragado Dalmau

Director General

Luis Monreal Agustí

Colección Estudios Sociales

Director

Josep M. Carrau

ÍNDICE

	PÁG.
PRESENTACIÓN	7
<hr/>	
INTRODUCCIÓN	9
<hr/>	
I. ¿POR QUÉ LOS JÓVENES? ¿POR QUÉ EUROPA?	13
Objetivos y estado de la cuestión	13
1.1. Planteamiento general de la investigación	13
1.2. Los jóvenes europeos y sus conocimientos escolares sobre geografía e historia de Europa	19
1.3. La dimensión europea de los jóvenes	22
1.4. Los jóvenes europeos: su situación social	25
1.5. Recapitulación	32
<hr/>	
II. ¿QUÉ ES EUROPA? ¿CÓMO SE CUENTA?	35
Europa en los currículums oficiales de la ESO y en los libros de texto	35
2.1. Europa en los ‘currícula’ españoles	36
2.2. Europa en los manuales escolares de la ESO	41
2.3. Recapitulación	81
<hr/>	
III. ¿QUÉ SABEN LOS JÓVENES SOBRE EUROPA?	84
3.1. Panorama general	85
3.2. Lo que saben de geografía de Europa	102
3.3. Lo que saben de historia de Europa	123
<hr/>	
IV. ¿QUÉ SIENTEN LOS JÓVENES ACERCA DE EUROPA?	143
Significación, percepción e identificación de los jóvenes con la Unión Europea	143

	<u>PÁG.</u>
4.1. La percepción de la UE y el sentimiento europeísta de los jóvenes	144
4.2. Actitud de los jóvenes adolescentes ante el proceso de la Unión Europea	155
4.3. Europeos por interés	167
4.4. El interés por la Unión Europea que viene	180
4.5. ¿Qué Unión Europea quieren?	187
4.6. Recapitulación	193
<hr/>	
V. ¿CÓMO PERCIBEN LOS JÓVENES AL RESTO DE EUROPEOS?	196
Identidad y conflicto	196
5.1. Identidad básica de los jóvenes	197
5.2. Inmigración y derechos de los europeos	203
5.3. Cómo ven los jóvenes a los europeos en relación con los marroquíes y los estadounidenses	211
5.4. Visión estereotipada de los europeos de la Unión	221
5.5. Qué países de la Unión prefieren y por qué	229
5.6. Recapitulación	233
<hr/>	
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	236
6.1. Conclusiones	236
6.2. Recomendaciones	247
<hr/>	
BIBLIOGRAFÍA	256
<hr/>	
APÉNDICE METODOLÓGICO Y ANEXOS	258
A.1. Ficha metodológica	258
A.2. Metodología para el estudio de los libros de texto y disposiciones oficiales	261
A.3. Prueba y cuestionario	263

	<u>PÁG.</u>
Anexo 1: Manuales escolares empleados en el análisis de los contenidos europeos en los libros de la ESO	281
Anexo 2: Distribución territorial de los centros docentes en los que se han realizado las pruebas a los alumnos de 4º curso de ESO	284

Presentación

Este libro se publica a falta de menos de un mes para la culminación del camino hacia la moneda única, que han optado por seguir doce de los quince países que actualmente integran la Unión Europea. El euro es un claro símbolo de la importancia que ha adquirido el proceso de integración europea y también de las perspectivas del mismo. Es un proceso que han decidido los ciudadanos europeos a través de las instituciones democráticas de los países miembros de la UE, decisión bien patente en el hecho de que tres de los países aún no han aceptado el euro como su moneda.

Pero hay un amplio sector de población que por su menor edad no ha podido participar en la construcción europea y que en cambio verá transcurrir su vida adulta en este nuevo modelo de Europa. Parece de entrada interesante poder conocer cuál es la opinión de los jóvenes sobre la Unión Europea, en particular, lógicamente, la de los que se encuentran en la edad previa a poder participar en la vida política a través de su voto. Pero tan interesante es también comprobar qué nivel de conocimiento tienen de la misma, el cual es en buena parte el resultado de la formación que hayan podido recibir en las aulas. Es evidente que el conocimiento que los nuevos ciudadanos de la UE tengan tanto de Europa como de su proceso de integración incide en la opinión que se formen del mismo.

Con el objeto de encontrar respuestas a todas estas preguntas, la Fundación "la Caixa" encargó el estudio que ahora presentamos al profesor

Joaquim Prats, catedrático de didáctica de las ciencias sociales, y a su equipo del departamento del mismo nombre de la Universidad de Barcelona. En su trabajo han analizado cómo se estudia el tema de Europa y la Unión Europea en la enseñanza secundaria obligatoria y han preguntado a los jóvenes, mediante una amplia encuesta, para saber el alcance de esta formación europea, así como sus opiniones y expectativas sobre el proceso de unidad europea. Según los resultados de este estudio, hay en general deficiencias tanto en la calidad de la formación impartida sobre el tema europeo, como en el nivel de conocimientos que del mismo tienen los jóvenes. A pesar de ello, éstos se manifiestan partidarios de la pertenencia de nuestro país a la UE, de la cual sólo esperan beneficios.

La Fundación "la Caixa" espera que la publicación de este estudio contribuya a identificar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de la educación obligatoria en España en el tema de la Unión Europea, y que las modificaciones que se adopten permitan conseguir que los jóvenes de nuestro país tengan un mejor conocimiento de la Unión Europea.

Alejandro Plasencia

Vicepresidente

Fundación "la Caixa"

Barcelona, noviembre de 2001

Introducción

Los jóvenes ante el reto europeo pretende ser una aportación al conocimiento de los problemas y posibilidades que se plantean ante el reto de la construcción europea en relación con los jóvenes. El principal objetivo del estudio es conocer lo que saben de Europa y lo que esperan de la Unión Europea los jóvenes adolescentes españoles.

La juventud actual será, sin duda, la principal protagonista de los cambios que se van a producir para lograr un nuevo escenario político, social, cultural y económico en Europa. Si actualmente estamos viviendo una etapa insólita en la larga historia de encuentros y desencuentros que ha sido la historia de Europa, es de prever que a las generaciones que gozarán, en los próximos años, de plenos derechos políticos y sociales les va a corresponder vivir un período ya decisivo e irreversible en relación con la construcción de las instituciones y con la definición del espacio europeo. Por ello, conocer los sentimientos y, sobre todo, las actitudes que en los jóvenes españoles genera la idea de Europa y los proyectos de la Unión, es de especial importancia. Y no sólo por el hecho de que este conocimiento permite interpretar mejor nuestra realidad social, sino porque ayudará a tomar mejores decisiones en el ámbito de la educación y, en general, en las políticas de juventud que realizan las administraciones y otras entidades. Asimismo, las diferentes percepciones que manifiestan los jóvenes pueden ser datos de interés para elaborar, con mayor acierto que en la actualidad, las estrategias de comunicación institucional, en la medida que se ofrecen informaciones

relevantes para poder comprender con mayor claridad al sector de la población con más futuro: la juventud actual.

Conocer las actitudes, además de indagar los saberes, las percepciones y los sentimientos, tiene también interés, en la medida que estos elementos mueven a la acción y a la aceptación de los fenómenos políticos y sociales. Y la compleja construcción de actitudes respecto a Europa tiene que ver, de manera determinante, con la eficacia del sistema educativo, con el acierto de las estrategias de comunicación y con los procesos de intercambio y relación con los demás ciudadanos y ciudadanas de Europa. En este trabajo se analizan de manera pormenorizada los déficits instructivos, los estereotipos ante los otros europeos y las contradicciones (en sentimientos y actitudes) que se producen ante el proceso de la Unión. Son datos que deben considerarse por quienes tienen que decidir en estas cuestiones, tanto desde las aulas, como desde los despachos.

En el estudio se han analizado las disposiciones curriculares de las administraciones competentes en educación, la mayor parte de los libros de texto que se utilizan en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, sobre todo, se ha trabajado con una amplia muestra de jóvenes de ambos sexos de 16 y 17 años, tratando de averiguar sus conocimientos y opiniones respecto a Europa. Los sujetos de la muestra elegida son en su totalidad estudiantes de cuarto curso de ESO; por lo tanto se encuentran en su último año de educación obligatoria y no están condicionados por experiencias profesionales o por trayectorias escolares diversificadas. Es una generación que ha estudiado siguiendo los programas escolares de la reforma educativa que estableció la LOGSE, programas que incorporan el estudio de Europa y la dimensión europea en los términos más actuales. Al tiempo, esta generación de escolares es la última que asistirá a una etapa de educación obligatoria sin la experiencia de utilizar el euro, hecho que producirá consecuencias, aún por determinar, en el imaginario y la vida de los ciudadanos europeos de la Unión.

Por estas razones, el presente estudio pretende ser una referencia que permitirá comparar en los próximos años (a través de nuevos estudios) qué cambios de conocimientos o de actitudes se van a producir en ésta o en nuevas generaciones respecto a esta cuestión.

Como puede comprobarse tras la lectura del libro, la presente investigación incorpora diversas metodologías y contextos disciplinares. Esta dimensión pluridisciplinar ha permitido obtener unos resultados más ricos en matices y, sobre todo, más completos, en la medida que se han estudiado los componentes más importantes que conforman la representación social, política y cultural que los jóvenes adolescentes tienen de Europa y de la Unión. Los resultados ponen de manifiesto las carencias y los retos del sistema educativo en cuanto a conocimientos y objetivos europeístas. Permiten, también, valorar los elementos relacionados con la identidad, los estereotipos y las expectativas vitales. Aportan, en suma, los elementos básicos para contribuir a la elaboración de políticas educativas y de juventud que contribuyan de manera más eficaz a realizar los objetivos que las sociedades europeas, a través de sus instituciones nacionales o plurinacionales, tienen planteados.

Para la realización de este estudio se constituyó un equipo de trabajo que incorporaba a profesores de tres universidades con la adecuada experiencia y especialización en los diversos campos que se abordan en la investigación. Han sido los doctores Joaquim Prats Cuevas y Cristòfol-A. Trepat Carbonell, de la Universitat de Barcelona –director y coordinador de la investigación, respectivamente–; el doctor José Vicente Peña Calvo, de la Universidad de Oviedo, y el doctor Rafael Valls Montés, de la Universitat de València. Este equipo se completó con el sociólogo Ferran Urgell Plaza. Pero la investigación no hubiese sido posible sin la generosa colaboración de un amplio grupo de profesores y profesoras de los más de cincuenta institutos y colegios de toda España que se prestaron a ayudar sin condiciones en la laboriosa tarea de pasar las pruebas y los cuestionarios al alumnado. No se citan, ya que se acordó guardar el anonimato de los centros en los que se realizó el estudio.

A lo largo del proceso de trabajo han colaborado con el equipo de investigación otras personas y unidades universitarias. En primer lugar debe citarse la Asesoría Estadística de la Universidad de Oviedo, en donde se ha realizado una parte del tratamiento estadístico. Allí ha colaborado de manera entusiasta el estadístico Pablo Cambor. Del Departamento de Métodos de Investigación Educativa de la Universidad de Barcelona, se ha recibido un

meritorio asesoramiento de la profesora Mercè Torrado y se ha contado con la colaboración de Milagros Rodríguez y Montserrat Naranjo, miembros de este mismo departamento universitario. Por último, hay que señalar la valiosa aportación de información y ayuda de diverso tipo que se recibió de los coordinadores y participantes del programa Euroaventura, de la Fundación "la Caixa". Asimismo colaboraron en el vaciado estadístico Sergi Morral y Marina Pallarès.

El estudio se estructura en cinco capítulos, unas conclusiones y un apéndice metodológico. En el primero se realiza un estado de la cuestión en los temas educativos y sociológicos que hacen referencia a los jóvenes y a Europa. En el segundo capítulo se analizan los currícula oficiales y los contenidos sobre Europa que aparece en los libros de texto de ciencias sociales de la Educación Secundaria Obligatoria. En el tercer capítulo se evalúan los conocimientos que sobre Europa tienen los alumnos de cuarto curso de la ESO de toda España. En el cuarto se estudian las actitudes y expectativas que sobre Europa, la Unión Europea y el proceso de unidad que se está produciendo tienen los jóvenes adolescentes. Por último, en el quinto capítulo, se analizan las percepciones y los estereotipos que predominan en la juventud española sobre los otros europeos.

Es de esperar que el trabajo sea de utilidad a las administraciones educativas, a las instituciones que realizan políticas culturales dirigidas a la juventud, a las editoriales escolares, a los departamentos universitarios que investigan temas relacionados con la educación en todos sus aspectos, a las autoridades españolas y comunitarias, pero sobre todo, al profesorado de Educación Secundaria, que es quien tiene la difícil tarea de educar e instruir a los jóvenes ciudadanos y ciudadanas, ya que ellos, los actuales escolares, serán los principales protagonistas de la Europa del futuro.

I. ¿Por qué los jóvenes? ¿Por qué Europa?

Objetivos y estado de la cuestión

En el presente capítulo se expone en primer lugar el planteamiento general de la investigación, incluyendo las razones que la justifican y sus objetivos. A continuación se presenta una relación de lo más relevante que hoy se conoce, en el marco de la Unión Europea, sobre la relación entre los contenidos de libros de texto escolares y los conocimientos adquiridos en las disciplinas sociales impartidas en la escuela. Sigue, en la misma línea, un resumen de lo que se sabe actualmente sobre la dimensión europea de los jóvenes; y, finalmente, se realiza una breve radiografía de su situación social según los estudios y datos más recientes. Todo ello constituye la base de partida del estudio que se desarrolla en los capítulos siguientes de este trabajo.

1.1. Planteamiento general de la investigación

Este estudio se propone averiguar, en términos generales, qué significa Europa en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Más en concreto, trata de aportar conocimientos sobre **cuatro cuestiones** que tienen, en la actualidad, una especial relevancia:

- ¿Qué significa para los jóvenes el actual proceso de unión europea?
- ¿Qué saben de esta cuestión y qué conocimientos tienen de Europa en aspectos básicos de su geografía y de su historia?

- ¿Cuáles son las identidades y perspectivas que les suscita el proceso de integración europeo?

- ¿Qué estereotipos poseen sobre los habitantes de los países europeos?

Para hallar una respuesta a estos interrogantes, se ha procedido, en primer lugar, al análisis de lo que se propone nuestro sistema educativo sobre estas cuestiones. Para ello ha sido necesario conocer, por una parte, lo que prescriben las disposiciones oficiales sobre los temas europeos en el actual Plan de Estudios; y, por otra, ha sido preciso examinar la información que sobre dichos temas se encuentra en los libros de texto más usados actualmente en España en el área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*.

En segundo lugar, se han analizado de forma exhaustiva los conocimientos del alumnado de último curso de la ESO. Este análisis se ha centrado tanto en lo que se pueden considerar informaciones elementales como en lo que podrían definirse como conocimientos básicos para el desarrollo de una correcta instrucción.

En tercer lugar, se ha procedido a indagar el pensamiento de los jóvenes escolares en relación a lo que supone para ellos la Unión Europea, lo que sienten sobre el denominado «espíritu europeo» y la opinión que les merecen otros ciudadanos europeos, integrados o no en la UE.

Por último, se ha planteado el conjunto de expectativas, esperanzas o desdenes que lo europeo supone para los jóvenes españoles.

1.1.1. ¿Por qué un estudio sobre los jóvenes adolescentes?

Para realizar este trabajo, se ha tomado como grupo social de referencia a los adolescentes escolarizados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Tal decisión no es arbitraria ni fruto del azar. Razones, a nuestro juicio poderosas, lo justifican.

Los actuales estudiantes de 4º de ESO serán los últimos que al término de su período escolar obligatorio –período en el que están representados todos los jóvenes, sea cual sea su condición social, económica o cultural–

hayan tenido la peseta como moneda para sus intercambios económicos. El alumnado del curso siguiente (2001-2002) vivirá ya el impacto del cambio de la peseta al euro. Todo apunta a que este cambio será de gran trascendencia económica y, en especial, psicológica, ya que acelerará el proceso de transformación en lo que se da en llamar el **imaginario europeo**, es decir, el conjunto de mentalidades, imágenes e identidades de los habitantes de los países de la UE respecto del espacio político y económico común. Es de suponer que, a partir de la generalización del euro, los conocimientos y expectativas del alumnado de la ESO no volverán a ser los mismos.

Así pues, parece singularmente oportuno «tomar una fotografía» de ese momento final que pueda servir como base de referencia a partir de la cual se puedan realizar comparaciones futuras que permitan evaluar dicho cambio. Elegir este nivel educativo también parecía aconsejable por el hecho de ser estos estudiantes los primeros que de forma completa han recibido, durante todo su período de escolarización en la Educación Secundaria Obligatoria y a través de su currículum⁽¹⁾ ordinario, la formación en la *dimensión europea* tal y como lo estableció la nueva Ley de Organización del Sistema Educativo (LOGSE).

Asimismo, la edad que tienen estos escolares (entre 15 y 17 años) también parece clave. Viven el momento en el que se inicia la transición hacia la edad adulta, ese largo camino que lleva desde la infancia hasta la plena y total integración social. Desde un punto de vista sociológico, transitar a la vida adulta supone la progresiva obtención de autonomía personal y administrativa. A lo largo del proceso, el joven va alcanzando una creciente independencia económica y una gradual toma de decisiones según sus propios valores y concepciones vitales. Finalmente accede a una residencia personal. Se puede discutir cada uno de estos aspectos y puede, asimismo, plantearse la variedad de formas en que éstos pueden ser alcanzados. Sea como fuere, se puede afirmar en líneas generales que el joven ha completado el

(1) Se entiende por *currículum* en el ámbito educativo actual el conjunto de objetivos y de contenidos de cada materia, prescritos por la Administración, y desarrollados por los centros docentes, cuyo conocimiento el alumnado debe alcanzar al terminar las diversas etapas educativas. Se trata de un neologismo procedente del área anglosajona que incluye desde el Plan de Estudios tradicional hasta las programaciones concretas de aula.

proceso de transición a la adultez cuando se terminan los estudios, obtiene un trabajo, forma habitualmente una pareja y sale de la casa de sus padres. En nuestra sociedad ese proceso se inicia al final de la ESO, ya que cuando se termina la educación obligatoria es preciso tomar una primera decisión de importancia para la vida futura. Algunos, un porcentaje importante, no van a seguir estudiando y comenzarán a buscar empleo en un mercado de trabajo especialmente difícil para ellos; otros, por su parte, iniciarán estudios de formación profesional; y los más estudiarán bachillerato.

La duración del tránsito entre la infancia y la adultez es más o menos larga según las distintas sociedades y el momento histórico concreto. Nuestra sociedad se caracteriza, como se sabe, por lo mucho que ha alargado este período. Se han propuesto distintos límites cronológicos para definirlo y se han establecido etapas con distintos criterios. Unos hablan de adolescencia, juventud y juventud prolongada, con fechas de inicio y final distintas. Otros prefieren referirse al período como un todo; también se justifica el establecimiento de distinciones entre adolescencia y juventud, etc. De forma muy generalizada, en toda Europa, se enmarca la juventud como un período que discurre desde los 15 hasta los 29 años. El presente estudio ha centrado su análisis de los jóvenes en el inicio de ese proceso. De esta manera será posible seguirlo y observar el impacto que tiene en sus vidas el momento histórico en el cual la construcción de la Unión Europea será más intensa y decidida.

1.1.2. Inquietudes y propósitos

La cuestión europea ha sido una preocupación creciente tanto desde el punto de vista político como social y ocupa un lugar relevante en la mayoría de los espacios intelectuales y profesionales. No pasa un día sin que los medios de comunicación hablen de Europa, de su proceso de unificación, de las vicisitudes y trayectorias que juegan las instituciones europeas en los conflictos internacionales, etc. En un futuro no muy lejano, la vida de los ciudadanos y ciudadanas del continente estará más condicionada que en la actualidad por las decisiones y las consiguientes interacciones que ya se están produciendo entre los estados y las sociedades europeas que lo compo-

nen. Esta preocupación sociopolítica, intelectual y, en consecuencia, también mediática, implica y demanda una respuesta por parte del sistema educativo reglado.

El proceso ya ha empezado a afectar a la educación reglada, ya que cada vez son más los institutos y colegios que procuran intercambios escolares o visitas colectivas en el marco de los programas que la Comisión Europea ha previsto para la llamada creación del «espíritu europeo». La comprensión de Europa y la creación del anteriormente citado «espíritu europeo» han de pasar forzosamente por el conocimiento y por la actividad educativa. Para actuar más eficazmente en el mundo educativo, esta comprensión de la realidad europea exige un estudio preciso tanto de sus agentes o factores (currículos, libros de texto, imaginarios, estereotipos...) como de los usuarios de la educación (alumnado y profesorado).

Si se quiere actuar en los procesos de educación que contribuyen a la enseñanza de los conceptos que explican la realidad europea, es preciso contar con retratos fieles y ajustados de las percepciones, de las actuaciones didácticas y de las expectativas que crea la nueva situación entre la juventud. Sobre estos retratos, siempre dinámicos, será posible construir mejor las estrategias de la intervención educativa y la selección de los contenidos adecuados para el conocimiento racional y autocrítico del proceso de construcción europeo, así como del resto del panorama constituido por el conjunto de países no incorporados aún al proceso de unidad económica y política.

Por todas las razones que preceden, se planteó una investigación que compartiera métodos y conocimientos de la sociología y de la investigación educativa. Los autores del presente trabajo son de la opinión de que una investigación de este tipo debe ofrecer datos precisos sobre el tratamiento que se realiza del tema europeo en el marco escolar del Estado español, de las percepciones que de este tema tienen los alumnos y profesores y debe, finalmente, aportar más datos sobre su visión, posiblemente llena de estereotipos.

Con estas inquietudes y propósitos se plantearon los objetivos que centran, como se podrá comprobar, las aportaciones contenidas en los capítulos que siguen. Aunque se podría detallar más, éstas fueron las **principales metas** del presente estudio:

- Analizar y valorar de forma crítica el concepto de Europa que presentan los planes de estudio y los distintos materiales curriculares que se utilizan en nuestro sistema escolar. Se trata de estudiar y valorar los contenidos y orientaciones de los programas oficiales, libros de texto y de otros documentos escolares que tienen por finalidad informar sobre Europa y, en su caso, construir la identidad europea en los adolescentes españoles.

- Medir el efecto que la acción educativa actual opera sobre los escolares de la Educación Secundaria Obligatoria en la construcción de su identidad como ciudadanos europeos.

- Describir y explicar los conocimientos de los jóvenes adolescentes españoles respecto de la geografía y la historia de Europa y de la Unión Europea. Se trata de conocer, a través de los instrumentos de medida oportunos, datos precisos de los conocimientos de geografía, historia y otros aspectos sociales, institucionales, culturales y económicos de Europa, y compararlos con los de otros países y continentes.

- Identificar la relación que pueda existir entre el grado de conocimiento de los temas europeos y diversas variables como la situación socio-económica, el género, el capital cultural, el tipo de centro en que cursan los estudios (público o privado), etc.

- Obtener información lo más detallada y fiable posible sobre el grado y tipo de sentimiento, mentalidad, creencias y expectativas que respecto de la UE poseen los jóvenes españoles al acabar sus estudios obligatorios.

- Identificar, describir y explicar, en la medida de lo posible, la percepción de los jóvenes respecto de los países integrantes de Europa. Se trata de realizar un estudio sobre los estereotipos existentes en la mentalidad de los adolescentes españoles en la actualidad a fin de descubrir afinidades, rechazos y, en su caso, grado y fuerza de actitudes etnocéntricas, racistas o xenófobas.

- Determinar las relaciones existentes entre los conocimientos, las actitudes y las expectativas y los distintos grupos en los que se puede dividir al alumnado. Esta división vendrá dada tanto por sus rasgos sociológicos como por su pensamiento político y sus posiciones ante el hecho europeo.

- Aportar datos que faciliten las decisiones sobre las posibles líneas de acción encaminadas a la mejora de resultados, a la superación de insuficiencias, reorientación de prácticas y profundización en aspectos básicos de la formación actual de los jóvenes españoles en relación con la temática europea. Para ello se pretende formular propuestas razonadas que afecten fundamentalmente al ámbito educativo.

Hasta aquí, pues, los objetivos de la investigación. A continuación se expone de modo breve y esquemático lo que ha constituido la base y el punto de partida de este estudio. Se trata de los resultados comunes a los que han llegado distintas investigaciones de alcance nacional y europeo sobre el conocimiento que los escolares poseen de la geografía y la historia europea, sobre el pensamiento de los jóvenes acerca de Europa y, finalmente, sobre su manera de ser y sus problemas.

1.2. Los jóvenes europeos y sus conocimientos escolares sobre la geografía e historia de Europa

Son muy escasos los estudios actuales relativos a la relación entre los conocimientos manifestados por los jóvenes europeos y los contenidos estudiados durante su escolarización. Acerca de esta cuestión contamos para España con estudios generales que valoran los aprendizajes en el conjunto de la geografía, la historia y otras ciencias sociales. Son los trabajos publicados por el Ministerio de Educación en los tres últimos años y que se citarán en el momento oportuno.

Las investigaciones específicas, hasta tiempos muy recientes, se centraron casi exclusivamente en los contenidos presentes en los manuales escolares. Algunas fueron promovidas por el Consejo de Europa y tenían como objetivo eliminar de los mismos aquellos estereotipos, expresiones o enfoques que resultasen inaceptables, insultantes o descalificadores respecto de otros países o sociedades. Esta es una práctica que tiene antecedentes importantes ya desde principios del siglo XX, aunque su mayor desarrollo se dio a partir del final de la Segunda Guerra Mundial y ha continuado hasta la actualidad, contando incluso con centros especializados en esta labor de aná-

lisis comparado de manuales y de propuesta de mejora de los mismos. En los últimos años han aparecido algunos estudios, con mayor o menor base empírica, que son los que más pueden aproximarse a lo que se presenta en este libro.⁽²⁾

La investigación más importante realizada –dada la amplitud de la muestra utilizada y la inclusión en la misma de la casi totalidad de los países europeos– fue publicada en 1997. No obstante, se centraba en aspectos más generales que los aquí se abordan. Sólo una de las cuestiones planteadas a los alumnos hacía referencia directa a su comprensión de la idea de Europa.⁽³⁾

Los principales resultados obtenidos por esta investigación ponen de manifiesto que los jóvenes escolares tienen escasos conocimientos sobre algunos aspectos geográficos básicos como, por ejemplo, los de la localización cartográfica de los países europeos con sus respectivas capitales. También indican que estos conocimientos son aún menores en lo que respecta a los principales acontecimientos de la historia de Europa. Asimismo, señalan que la presencia de los estereotipos tradicionales sobre los distintos países europeos siguen vigentes en la mente de estos estudiantes, a pesar de que, como se ha comprobado en esta investigación, tales prejuicios y descalificaciones no tengan ninguna relación con los manuales escolares, dada su total ausencia en los mismos.

Una reciente investigación francesa ha mostrado, por su parte, la escasa relación existente entre los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza escolar y el uso que de los mismos hacen los escolares franceses a la hora de pronunciarse sobre los problemas o las cuestiones relacionadas con la actual construcción de una Europa unida o de la evolución reciente de la ciudadanía europea. Según esta investigación, el estudio de Europa en las aulas no se apoya suficientemente en la experiencia y en las preguntas de los jóvenes, por lo que éstos, a la hora de manifestar sus opiniones, suelen recurrir a sus propias vivencias y al sentido común dominante en la sociedad, pero no a

(2) El principal centro europeo dedicado a este tipo de estudios es el Georg-Eckert-Institut de Braunschweig (Alemania), que realiza habitualmente los estudios propuestos por el Consejo de Europa y por la Unesco sobre estas cuestiones. Sus publicaciones sobre los manuales escolares europeos de geografía e historia son muy abundantes y valiosas.

(3) Angvik; Magne; Bodo von Borries. *A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber Stiftung, 1997, 2 vols. La muestra está realizada en 26 países y sobre un conjunto de 31.000 alumnos.

los conocimientos que reciben en las aulas. La conclusión principal de este estudio es que si lo que se pretende con la enseñanza es hacer reflexionar a los alumnos, hacer que se planteen preguntas y que pongan en tela de juicio sus representaciones iniciales y sus estereotipos sociales, entonces es totalmente necesario un nuevo tipo de enseñanza en la que tengan entrada las representaciones de los alumnos, sus imaginarios, sus afectos y emociones, y no sólo el pretendido carácter neutro de la ciencia, que ellos aceptan como tal, pero que no incorporan a sus vidas ni les ayuda a superar los estereotipos y simplificaciones socialmente más aceptados.

Esta investigación se aproxima más al objeto del presente estudio, pues aborda la manera en la que los jóvenes estudiantes franceses utilizan los conocimientos escolares a la hora de pensar sobre Europa y de reflexionar sobre las cuestiones candentes relacionadas con la misma.⁽⁴⁾

También se han realizado muy recientemente algunas otras investigaciones, en este caso en España y en relación con los estudiantes universitarios, aunque el tamaño de las muestras utilizadas las convierte en poco representativas. Sin embargo, son de gran interés, puesto que establecen algunas pautas que se asemejan a las indicadas en las otras investigaciones europeas.⁽⁵⁾

En general, todos los estudios coinciden en la semejanza entre las visiones de los alumnos y las de la sociedad de sus respectivos países de procedencia, ambas de un marcado carácter convencional respecto de Europa. Es muy común, en todos los trabajos reseñados, la alta aceptación que tienen de Europa como lugar de nacimiento de los valores fundamentales de la modernidad (la democracia, la ilustración y el progreso), así como la consideración de la integración europea como el único camino para la paz y para

(4) N. Tutiaux-Guillon. *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. París: Institut National de la Recherche Pédagogique, 2001. Existe una versión reducida de esta investigación, publicada en castellano: N. Tutiaux-Guillon. «Identities, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses», en J. Estepa Giménez; F. Frieria Suárez; R. Piñeiro Peleteiro. (eds.) *Identities y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001. pp. 260-277.

(5) Por una parte, C. Domínguez Domínguez; M.J. Cuenca López. «Nacionalismos e identidades: estudio analítico de concepciones de maestros en formación inicial», en J. Estepa Jiménez; F. Frieria Suárez; R. Piñeiro Peleteiro (eds.) *Identities y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001. pp.293-308. Por la otra, R. Piñeiro Peleteiro; M.C. Melón Arias. «El conocimiento y la valoración de la UE en universitarios asturianos y leoneses», en J. Estepa Giménez; F. Frieria Suárez; R. Piñeiro Peleteiro (eds): *Identities y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001. pp. 309-321.

la solución de los problemas económicos y sociales existentes en los distintos países. La pregunta que obtiene menor aceptación por parte de los jóvenes es la de considerar a Europa como una pura expresión geográfica. Como se verá más adelante, estos rasgos confirman, en gran parte, los resultados de la presente investigación aunque ésta los matice, los amplíe y los profundice de manera considerable.

1.3. La dimensión europea de los jóvenes

En los últimos años se han publicado algunos informes e investigaciones que, de forma directa en unos casos y más oblicua en otros, han dado a conocer, entre otras cuestiones, aspectos actitudinales, sentimientos y conocimientos de los jóvenes en relación con la Unión Europea.⁽⁶⁾ A continuación se exponen de forma resumida y necesariamente esquemática las principales aportaciones de estos trabajos.

En los informes de opinión que periódicamente lleva a cabo la Comisión Europea a través del conocido *Eurobarómetro*, se difunden sentimientos, valoraciones y actitudes que los ciudadanos de la Unión manifiestan acerca de la misma. En todos ellos se recogen, como uno de los subgrupos que reúne la muestra, las opiniones de los jóvenes. De forma singular y por primera vez, el *Eurobarómetro* nº 47.1 sondeó la opinión de los jóvenes en los quince países de la Unión, tomando una submuestra de 9.400 de ellos. En este informe se nos ofrece una tipología de los jóvenes que resume, en buena medida, lo que se sabe actualmente sobre esta cuestión.

El informe nos presenta una tipología que divide a los jóvenes, según su actitud hacia la Unión Europea, en tres grupos calificados como sigue:

- Simpatizantes (38%);
- Pragmáticos positivos (33%); y
- Escépticos (28%).

(6) Los trabajos de carácter empírico son muy escasos. Con alcance supranacional se reducen a los informes elaborados por la Comisión Europea a través del *Eurobarómetro* (véase la bibliografía). Los países miembros de la Unión pueden haber realizado algún estudio de opinión por medio de órganos institucionales de opinión o de juventud. Fuera de estos ámbitos, los trabajos son muy pocos y algunos no han sido publicados íntegramente.

Los **simpatizantes** se caracterizan por estar a favor de una Unión fuerte, capaz de tomar decisiones políticas; tienen una mayor información acerca de la Unión y muestran interés por conocer más. Los **pragmáticos positivos** juzgan razonable para sus intereses y los de su país el pertenecer a la Unión, pero están menos inclinados que los simpatizantes a que la Unión tenga fuerza para tomar decisiones políticas que afecten a todos. **Escépticos**, en fin, son aquellos jóvenes que perciben de forma más negativa el proceso de Unión Europea. Su escepticismo parece fundado en un escepticismo más amplio que alcanza a la visión que tienen de su país y de su propia vida. No se sabe, pues, si se trata de un escepticismo vital o, más bien, de un cierto modo de manifestarse.

La actitud simpatizante se presenta más entre los varones que entre las mujeres, entre los que tienen veinticuatro años o menos y entre los que se sitúan en posiciones políticas de centro izquierda. España (49%), Italia (48%), Bélgica (46%) y Francia (43%) son los países con mayor proporción de simpatizantes entre sus jóvenes.

La actitud pragmática positiva también se da más entre los varones. Parece que esta actitud está marcada por el nivel de estudios y el horizonte social. Se encuentra más esta actitud en mujeres y hombres con mayor nivel de estudios y con menor probabilidad de estar desempleados. Holanda (46%), Irlanda (43%), Dinamarca (40%), Grecia (39%) y Francia (38%) son los países con mayor proporción de jóvenes en este grupo.

La actitud escéptica se presenta más entre los jóvenes de 25 a 29 años, y entre las mujeres. También en este caso parece que la actitud está marcada por el nivel de estudios y el horizonte social. Es mayor entre los que presentan menor nivel de estudios y desarrollan actividades manuales. Son sin duda los que tienen menos probabilidades de acceder a las oportunidades de movilidad que da la Unión. Ideológicamente, se sitúan en el centro derecha y son los que tienen menos posibilidades de acceder a los nuevos medios de comunicación. Suecia (65%), Finlandia (55%), Austria (44%), Gran Bretaña (42%), Dinamarca (40%) y Alemania (36%) son los países con mayor proporción de jóvenes en este grupo.

Entre los jóvenes europeos se da una cierta convergencia acerca de lo que significa para ellos la Unión. Tres aspectos destacan del resto:

- la posibilidad de viajar libremente;
- la posibilidad de acceder a un futuro mejor; y
- unas perspectivas económicas más optimistas.

En todos estos aspectos los porcentajes de jóvenes que ven así la Unión superan el 30%. Es decir, para uno de cada tres jóvenes la UE es poder viajar y tener esperanza de un futuro mejor. Uno de cada cuatro cree que habrá más empleo, que será posible un gobierno único y que la paz estará asegurada. Otros aspectos como derechos ciudadanos, formar parte de la construcción de una utopía, de un sueño, etc., obtienen porcentajes por debajo del 15%.

La visión favorable hacia la Unión por las posibilidades de movilidad que ofrece obtiene los mayores porcentajes entre algunos de los países cuyo conocimiento de segundas lenguas es mejor. Mientras que el porcentaje medio se sitúa en el 35%, este porcentaje se eleva hasta alcanzar casi la mitad en Luxemburgo, Alemania y Francia. Por contra, en los países cuyo conocimiento de segundas lenguas es bajo, ese porcentaje es inferior al 25%, como es el caso de Gran Bretaña, Grecia y España.

La percepción de la Unión como la posibilidad de crear un futuro mejor es la visión que tienen mayoritariamente los italianos (51%) y, muy próximos a ellos, los irlandeses con un 49%. Quienes tienen una visión mayoritariamente económica son los holandeses (55%), en tanto que los españoles confían mayoritariamente en que va a haber más empleo (52%). La visión de una Europa en paz presenta un porcentaje medio del 24% y es Luxemburgo el único país que presenta un índice significativamente elevado (42%).

Los jóvenes españoles en relación con los europeos, más allá de ese liderazgo en aceptación de la Unión y la confianza en que se va a crear más empleo, no presentan rasgos muy destacables. Sorprende el hecho de que la actitud de *simpatía* no esté fundamentada en la información y el conocimiento, pues forman parte de los europeos que se declaran menos informados y con menor deseo de informarse. Esta distancia, entre actitud e información, cobra especial significación cuando están a sólo unos meses de comenzar una andadura que va a influir de forma importante en sus vidas (la circulación del euro).

Una amplia mayoría de jóvenes juzgan positivamente la Unión (71%), pero esta actitud positiva debe matizarse y relativizarse. Se sienten orgullosos de ser europeos, pero ese sentimiento es menos fuerte que el que tienen por su país o su comunidad más próxima. Se puede decir que están a favor de la construcción europea, pero no de una identidad europea. Al menos, no de forma inmediata o como forma única. Su visión de Europa es una visión del presente sin referencias históricas, hecha de viajes y postales, casi geográfica. Sus reflexiones no van más allá de captar una preponderancia económica y poco más; el resto es una abstracción formada a partir de las informaciones que reciben de los medios de comunicación y de la escuela, ya que no en vano son éstas las principales fuentes de información que ellos reconocen. Europa, hoy por hoy, no parece formar parte aún de su referencia vital.

1.4. Los jóvenes europeos: su situación social

Los jóvenes son un grupo humano fuertemente diferenciado internamente. Se da muchas veces más diferencia entre ellos que entre las generaciones que les preceden. Bourdieu⁽⁷⁾ ha afirmado que *la jeunesse n'est pas qu'un mot*.⁽⁸⁾ Se trata, sin duda, de una exageración. Pero ciertamente la juventud, como categoría de análisis sociológico, es problemática. Roland J. Campiche, en un interesante estudio acerca de las culturas de los jóvenes y las religiones en Europa, titula intencionalmente su primer capítulo «La Jeunesse est plus qu'un mot»,⁽⁹⁾ ya que en él trata de mostrar que, pese a esa gran diversidad de modos de pensar, de manifestarse y de ser, se dan algunos rasgos vitales comunes, producto sin duda de un marco social que condiciona y orienta su acción.⁽¹⁰⁾ Esos rasgos vitales, la particular posición que ocupan en la estructura social y el horizonte social que define sus posibilidades de acción permiten, con toda prudencia, presentar unas tendencias generales acerca de los jóvenes y de sus modos de ser y de pensar. Estas tendencias pueden cambiar en cualquier momento. Cambios en la economía, en la composición demográfica y efectos sociales inesperados pueden hacer que el

(7) P. Bourdieu. *Questions*. París: Ed. de Minuit, 1980.

(8) La juventud sólo es una palabra.

(9) «La juventud es algo más que una palabra».

(10) R. J. Campiche (dir). *Cultures jeunes et religions en Europe*. París: Les Éditions du CERF, 1997.

proceso de transición, hoy en fase de alargamiento, se acorte bruscamente y que la gran variabilidad interna aumente o que, por el contrario, disminuya.

Pero, de momento, tres son las notas que parecen caracterizar la evolución de los jóvenes en los últimos veinte años:

- una fuerte prolongación del período de estudios;
- el alargamiento del tiempo de transición desde la formación al primer empleo; y
- el retraso en la constitución de la familia.⁽¹¹⁾

El marco social que el nuevo siglo presenta a los jóvenes como escenario para su acción, puede ser caracterizado de muchos modos, pero como ha señalado Javier Elzo,⁽¹²⁾ tres son las notas que mejor lo definen:

- globalización;
- revolución tecnológica; y
- explosión en plenitud de la mujer.

A estas tres notas se podría añadir una cuarta: el mestizaje cultural como forma de respuesta a una sociedad cada día más multicultural.

No es éste el lugar para proceder al análisis de las posibles consecuencias de cada uno de estos aspectos, ni para prever su alcance, pero sí procede señalar que la construcción de Europa va a estar condicionada por el modo en que se amalgamen y entrecrucen estas tendencias. Europa puede ser sólo un gran mercado o, por el contrario, constituirse como una nueva forma política y social que haga posible superar las viejas tensiones en que se ha visto envuelta a lo largo de su historia y, muy especialmente, durante el siglo xx. Este futuro posible, en todo caso, partirá de la actual situación social de los jóvenes, marco en el que se inscribe el presente trabajo. Para establecer, pues, algunos de los ejes básicos en los que se mueve su contexto actual se resumen a continuación tres de sus dinámicas fundamentales: su educación, la salida del hogar y las condiciones de vida que les envuelven.

(11) Communautés Européennes. *Les jeunes de l'Union européenne ou les âges de transition*. Luxemburgo: Editions du Conseil de l'Europe, 1997, marzo.

(12) J. Elzo (dir.). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María, 1999. p. 408.

1.4.1. Educación y formación: la transición al empleo

Los jóvenes actuales son, sin duda, la generación más escolarizada que haya habido nunca en Europa. La escolarización obligatoria se extiende en todos los países de la Unión hasta los 14 y 16 años. Ese período puede comenzar antes de los 6 años y alargarse, según países, hasta los 18. Lo más frecuente es que esta escolarización dure diez años, de los 6 a los 16. La tasa de escolarización para ese período tiende a ser del 100%. Los porcentajes de escolarización, una vez terminada la escolarización obligatoria, varían de unos países a otros, pero en todos ellos se dibuja una tendencia a seguir incrementándose en términos porcentuales. Las formas de escolarización a partir del período obligatorio son también muy distintas según los países, aunque también se observa una tendencia a converger y a prolongarse más allá de los 18 años.

Las razones de este hecho hay que buscarlas tanto en la voluntad de los estados que han desarrollado políticas encaminadas a ello, como a la presión ejercida por las familias que demandan más y más educación como forma de defender a sus hijos de la precariedad y escasez de empleo. De hecho, desde los últimos veinte años, la tasa de jóvenes que compatibilizan estudio y trabajo, ya sea bajo la forma de prácticas de formación, de contratos de aprendizaje o de cualquier otra variedad, no ha dejado de crecer.

Los jóvenes europeos valoran positivamente el sistema escolar, muy por encima de partidos, sindicatos e iglesias, y además están satisfechos con lo que han recibido en su período de instrucción. Las mujeres jóvenes parecen ser las más satisfechas y sus índices de escolarización presentan, con relación a los últimos veinte años, un aumento espectacular. Este aumento no es sólo cuantitativo, sino también cualitativo, ya que la mujer ha penetrado en todos los niveles y especialidades educativas con unos rendimientos medios superiores a los varones aunque no en todas las áreas. Sin embargo, todavía se observan ámbitos educativos en donde esta progresión es más lenta.

Ahora bien, no dejan de presentarse problemas de igualdad y diferencias educativas importantes, de modo que los inmigrantes y aquellos que tienen un origen social más modesto siguen presentando los menores índices de escolaridad y un mayor grado de desigualdad educativa.

La prolongación del período de educación y formación es debida, en parte, a las fuertes dificultades que encuentran los jóvenes para su inserción laboral. Estas dificultades son mayores en los países mediterráneos y mejoran en los países del norte, especialmente en Gran Bretaña. Con todo, en términos medios, las tasas de ocupación y actividad han descendido, mientras que se ha elevado la de desempleo. Estas tasas presentan los valores más negativos para el grupo de 15 a 24 años, y están marcadas por género y educación. Salvo en Gran Bretaña, las mujeres lo tienen más difícil que los hombres y, en general, se encuentra antes empleo y éste es de más larga duración cuanto mayor es el nivel de estudios. Esto último parece no cumplirse en los países mediterráneos, especialmente en Italia y España, donde muchos titulados superiores tienen dificultades de inserción.

Desde los años ochenta se viene constatando la permanencia de tres tendencias entre los jóvenes que buscan un primer empleo: a) mayoritariamente lo encuentran en el sector servicios y, con frecuencia, en la economía sumergida; b) sus salarios son claramente inferiores a los de los adultos; y c) entran y salen con frecuencia del mercado laboral.

1.4.2. La salida del hogar y la formación de nuevas familias

Durante los últimos veinte años, ha ido creciendo de forma constante el tiempo de permanencia de los jóvenes en el hogar familiar. Las dificultades de inserción laboral, la necesidad de alargar el período de educación y formación y la caída de la nupcialidad y de la fecundidad han presionado en esa dirección. A todo ello han contribuido distintos cambios operados en el interior de las familias. La valoración de los hijos como elementos de gratificación afectiva, la democratización de las relaciones, la ausencia de conflictos o la fuerte disminución de los mismos, la permisividad y, en definitiva, la constante reducción de distancias entre padres e hijos han facilitado la permanencia en la residencia familiar. De hecho, se ha llegado a afirmar que la actual generación de jóvenes no vive en conflicto con la generación que le precede. Distintos estudios acerca de la juventud, la familia, valores, etc., vienen constatando un repunte de los valores familiares y de la familia en

toda Europa, si bien en Italia y España más que de repunte se debe hablar de *constante* alta valoración de la familia.

En 1987 en Italia, del grupo de 25 a 29 años, vivían con sus padres el 39%; siete años más tarde, en 1995, el porcentaje se había elevado al 56%. El porcentaje medio europeo de permanencia en el hogar para el grupo de 15 a 19 años, en 1995 era del 90% y descendía al 65% para el grupo de 20 a 24 años. De cada diez jóvenes de 25 años o más, cuatro permanecían en sus casas en ese mismo año. Para este último grupo, en Italia y España, son seis de cada diez los que permanecen, frente a tres de cada diez para Gran Bretaña y Francia.⁽¹³⁾

El modo de vivir en familia y la permanencia en la misma dependen de factores político-económicos e ideológicos. Sin duda, las convicciones religiosas católicas, tradicionalmente defensoras de la familia, siguen influyendo; pero la existencia en algunos países de un mercado laboral más dinámico para los jóvenes, las distintas políticas de ayuda y las transferencias de los estados hacia los jóvenes, así como las políticas de protección a la familia, determinan también los diferentes porcentajes que más arriba se señalaban.

De un modo muy esquemático, se puede reducir la situación familiar de los jóvenes en la Unión Europea a tres modelos:

- vivir en familia (Italia y España son los países que mejor lo representa);
- vivir fuera de la familia, pero financiados por ésta (Dinamarca y Alemania lo representarían); y
- vivir independiente (Gran Bretaña).

En todos los países de la Unión, dos fenómenos sociales no han parado de crecer en los veinte últimos años: la cohabitación y el nacimiento de hijos sin que haya matrimonio. Ahora bien, estos comportamientos no se presentan con igual intensidad en toda la Unión. Es más probable que en los países protestantes del norte se deje el hogar sin que haya tenido lugar el matrimonio, así como que la fecundidad esté menos ligada al mismo. Lógicamente, en el norte el índice de cohabitación es mayor.

(13) Eurostat y Communautés Européennes, op. cit.

En los países católicos del sur (excluida Francia) y en Irlanda es más probable que el abandono del hogar y el nacimiento del primer hijo estén conectados con el hecho de contraer matrimonio. En los países de la Europa central (incluida Francia) es más probable que se dé primero la cohabitación y el matrimonio se produzca tras la decisión de tener hijos. Con todo, los trabajos más recientes⁽¹⁴⁾ apuntan que son las razones económicas las que más condicionan la salida del hogar familiar.

1.4.3. Condiciones de vida: salud, bienestar, valores e ideales

Los actuales jóvenes europeos constituyen sin duda la generación que vive en las mejores condiciones materiales de toda la historia. Han dispuesto y están disponiendo de enorme cantidad de cosas, sin que alcanzarlas haya supuesto para ellos un gran esfuerzo. Gozan de buena salud y su esperanza de vida es alta, sin que en este caso se puedan realizar distinciones entre el norte y el sur. Los suecos son los que más alta esperanza de vida presentan, pero los españoles les siguen de cerca, en tanto que alemanes y portugueses están más distanciados. Los mayores riesgos para la salud provienen de determinadas prácticas sociales que les hacen correr el riesgo de accidentes fatales. De hecho, la primera causa de mortalidad juvenil la constituyen los accidentes de circulación. La segunda causa es el suicidio, que presenta un preocupante aumento en toda Europa. Los consumos de alcohol, tabaco y otras drogas, así como unas relaciones sexuales poco seguras son las causas también frecuentes que atentan contra su salud, más allá de las naturales incidencias de las enfermedades.

Son más tolerantes en el ámbito privado que en el público (aumenta la aceptación del aborto, la eutanasia, el divorcio, los «diferentes», etc., y disminuye la aceptación de la corrupción, por ejemplo). Con todo, empieza a ser preocupante el repunte xenófobo que se está produciendo especialmente en Bélgica, Alemania, Austria y Francia. Por el contrario, Gran Bretaña, Irlanda y Holanda muestran unos índices más bajos de esta actitud.

(14) Sobre este aspecto puede consultarse a J. Elzo (dir). *Jóvenes españoles 99*. Madrid, Fundación Santa María, 1999, capítulo 3.

Los jóvenes europeos parece que, poco a poco, van perdiendo la confianza en las instituciones. Esta pérdida de confianza alcanza a la democracia misma; sigue siendo la forma de gobierno más valorada, pero el índice de apoyo que manifiestan los jóvenes no ha dejado de caer paulatinamente a lo largo de la década pasada. Los adeptos que pierde la democracia no pasan a engrosar la lista de los partidarios de gobiernos autoritarios, sino que evolucionan a posiciones escépticas. Esta pérdida de confianza institucional se extiende a los fenómenos asociativos y a la movilización ante los problemas sociales. Los jóvenes europeos cada vez se asocian menos, aunque las diferencias entre países es muy alta. Los países del norte, tradicionalmente asociativos, mantienen niveles elevados de asociacionismo, pero en todos los ámbitos se observa un descenso constante a lo largo de estos últimos veinte años. En los países del sur, los índices siguen siendo los más bajos, aunque no en todos los ámbitos se produce esa caída. En algunos ámbitos sociales se observa un muy leve pero constante repunte. Esta falta de participación social y política empieza a ser también preocupante porque pone de manifiesto un fuerte déficit de socialización. Los jóvenes europeos dan muestras de no poder salvar la distancia que hay entre lo que estiman valioso y el esfuerzo que es necesario hacer para alcanzarlo. Las cosas que les preocupan no llegan a producir los efectos necesarios que los lleven a una movilización efectiva en su defensa.

En general, se declaran felices e incluso muy felices. Los más felices son los jóvenes de Dinamarca, Suecia, Holanda y Austria; por el contrario, italianos, portugueses y alemanes son los que se declaran menos felices.

Cada vez son menos religiosos, probablemente porque en la familia, donde permanecen tantos años, se ha producido un fuerte proceso de secularización. Son, posiblemente, la primera generación que no ha recibido una socialización religiosa familiar. Esta pérdida de influencia de la religión se observa en todos los países de la Unión, pero es más intensa en los de mayoría protestante. En los países de mayoría católica, determinados índices todavía son altos, pero se observa claramente una pérdida de influencia y una cierta incapacidad de la Iglesia católica para poder conectar con los jóvenes.

Finalmente, se debe señalar que cada vez tienen un mayor interés por los valores postmaterialistas y que se produce en ellos un repliegue hacia la

privacidad. Viven, sin contradicción aparente, los valores hedonistas y los solidarios. Como bien ha señalado Roland J. Campiche,⁽¹⁵⁾ son más libres de construir su propia identidad y de poder equivocarse.

1.5. Recapitulación

En el presente capítulo se han planteado las **razones** que justifican el estudio de la **dimensión europea** de los jóvenes españoles –tanto en lo que concierne a sus conocimientos académicos sobre geografía, historia y cultura de Europa como en lo referente a sus expectativas, identidades, sentimientos y estereotipos– en el año que acaban su escolarización obligatoria (4º curso de ESO). Se trata de un segmento global de la población española (cubre el 100% de los españoles), el primero que ha terminado sus estudios obligatorios de acuerdo con las disposiciones del primer Plan de Estudios de la democracia (LOGSE, 1990) y el último que vivirá con la peseta en circulación. Se trata también del segmento de población que se encuentra en la primera fase de su tránsito de la infancia a la adultez. Por otra parte, se está ante una generación para la que Europa, y en concreto, la Unión Europea, constituye, a pesar de todas las dificultades, el ámbito presente y futuro en el que van a desarrollar su vida profesional.

A continuación se han explicitado y comentado los **objetivos** de esta investigación, según los cuales se pretende: a) analizar las intenciones educativas oficiales en lo que se refiere a Europa (currículums) y cómo lo desarrollan los libros de texto (capítulo II); b) medir los saberes de los jóvenes respecto de la geografía, historia y otros aspectos culturales de Europa estableciendo relaciones interpretativas entre lo realmente aprendido y lo oficialmente programado (capítulo III); y c) examinar las expectativas, sentimientos, identidades y estereotipos de los jóvenes españoles respecto de Europa y de los países que la componen (capítulos IV y V).

Se ha proseguido con una exposición del **estado de la cuestión** sobre los tres enunciados anteriores, es decir, sobre lo que se sabe de estos aspectos y del marco sociológico básico que los contextualiza. En este sentido, ha

(15) R. J. Campiche (dir.). *Cultures jeunes et religions en Europe*. Paris: Les Éditions du CERF, 1997, op. cit. p. 27.

quedado establecido que, aunque existen algunos estudios generales sobre rendimiento escolar y análisis de manuales escolares, no existen trabajos que midan específicamente la dimensión europea ni en los libros de texto, ni en el rendimiento escolar. Sí que se sabe, en cambio, respecto de los escolares franceses, que el conocimiento manifestado sobre geografía e historia de Europa es mucho menor del teóricamente enseñado en las aulas; y que para la emisión de juicios y de estereotipos los jóvenes franceses echan mano más del conocimiento social en el que están inmersos que de lo aprendido en la escuela. También la muestra francesa pone de manifiesto que es mayor el saber geográfico que el histórico. En este trabajo se ha intentado analizar específicamente la dimensión europea en currículums y manuales españoles, a la vez que se ha medido el saber geográfico e histórico europeo, lo que nos permitirá verificar y/o replicar lo apuntado para la muestra francesa.

En cuanto a lo que se sabe de la dimensión europea de los jóvenes hacia la Unión Europea, se ha mostrado la existencia de tres grupos: simpatizantes, pragmáticos y escépticos. Parece establecido que, actualmente, los jóvenes en su mayoría se sienten orgullosos de ser europeos aunque su identidad más fuerte procede de su comunidad de origen o de su nación. No parece, pues, que Europa, de momento, forme parte de su referencia vital. Este aspecto se replicará y analizará pormenorizadamente, por lo que respecta a España, a través del presente trabajo.

Finalmente, se han situado los jóvenes estudiados en este trabajo dentro de su contexto sociológico básico. En este sentido, se ha establecido que, a pesar de que existen diferencias internas según procedencia social o étnica, los jóvenes actuales son los más escolarizados de toda la historia y los que han gozado, en general, de un mayor período de paz y de acceso al consumo sin haber mediado por parte de ellos ningún esfuerzo especial. A pesar de ello, su inserción en el mundo laboral resulta más problemática que antaño. La generación estudiada en esta investigación (nacidos entre 1983 y 1985) se moverá en un contexto laboral caracterizado por el predominio del sector servicios (e incluso en economía sumergida), con salarios inferiores a los adultos y con una alta movilidad en el mercado laboral.

Termina el análisis del estado de la cuestión con sendas referencias a las formas que adopta el tránsito a la adultez por parte de los jóvenes europeos

en lo que se refiere a la salida del hogar y la creación de nuevas familias y sobre los valores e ideales de los jóvenes actuales. Estos últimos se caracterizan por un incremento de la tolerancia (y, con todo, deben señalarse con preocupación repuntes xenófobos), una disminución de la práctica y del sentimiento religioso (especialmente en el norte protestante) y un incremento del escepticismo respecto de los políticos y de las instituciones. Este aspecto es coherente con las observaciones que indican un descenso del asociacionismo y de la movilización –lo que puede señalar un cierto déficit de socialización– y un constante repliegue hacia la privacidad. Con todo, su escepticismo no converge, de momento, hacia opciones autoritarias.

Hasta aquí, pues, los objetivos y el estado de la cuestión. A continuación, y de acuerdo con el planteamiento general expuesto, se pasa a dar cuenta de los resultados del análisis documental sobre la dimensión europea en los currículums y manuales escolares españoles.

II. ¿Qué es Europa? ¿Cómo se cuenta?

Europa en los currículums oficiales de la ESO y en los libros de texto

La normativa legal actualmente en vigor no exige la utilización del libro de texto en el aula. A pesar de ello, más del 96% de los centro docentes lo prescriben y lo utilizan como material escolar básico para sus respectivos estudiantes. Para indagar la presencia de los temas europeos en las aulas españolas en la etapa de la ESO, uno de los métodos más fiables consiste precisamente en analizar las prescripciones de los planes de estudio respecto al tema de Europa y examinar cómo lo exponen e interpretan los libros de texto. Los manuales escolares son el principal recurso educativo y la selección de los contenidos que realizan puede ser considerada como la que se acepta por la gran mayoría del profesorado y, por consiguiente, la que se propone al aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, en el presente capítulo se estudian, en primer lugar, los decretos que prescriben los planes de estudio o currículums; a continuación se examinan los contenidos de geografía, historia y otros aspectos culturales de Europa en los libros de texto más empleados en los cuatro cursos de la ESO y se analizan, de manera crítica, sus virtudes y carencias.

2.1. Europa en los ‘currícula’⁽¹⁾ españoles

Los actuales *currícula* españoles se caracterizan principalmente por su orientación abierta y flexible, es decir, por el reducido grado de prescripción en la concreción de los contenidos que deben ser obligatoriamente enseñados en las aulas. Existen unas «enseñanzas mínimas», definidas por la administración central, que son posteriormente desarrolladas o completadas por las administraciones autonómicas. A partir de ellas, los centros educativos y sus equipos docentes deben establecer las programaciones finales, que son las que se llevarán a cabo en las aulas de los centros. En este sentido, el concepto de *currículum* se utiliza para diferenciar las actuales prescripciones administrativas de los anteriores planes de estudios, programas o cuestionarios obligatorios, que incluían frecuentemente la indicación expresa, ordenada y detallada de los contenidos que debían ser estudiados en cada curso.⁽²⁾

2.1.1. El decreto de enseñanzas mínimas

En relación con la «dimensión europea», en su sentido más amplio de estudio de temas y cuestiones relacionados con Europa, los *contenidos* de las enseñanzas mínimas de ciencias sociales, geografía e historia establecidos para la Educación Secundaria Obligatoria en 1991⁽³⁾ fijaron como obligatorios para toda España los aspectos más actuales vinculados con «*la organización político-administrativa de los territorios español y europeo*», «*el proceso de la Unidad Europea*» y «*España en el mundo: la Comunidad Europea e Iberoamérica*», así como las cuestiones históricas relacionadas con la «*religión, arte y cultura en la Europa de los siglos XV al XVIII*». A los contenidos reseñados se podría añadir, aunque sea como referencia indirecta en relación con el estudio de las edades Media y Moderna, el de «*alguna*

(1) El término «currículum» en el ámbito educativo se ha explicado en el capítulo anterior (véase nota 1 del capítulo I). A pesar de que el vocablo procede del área anglosajona se trata de una palabra latina (*curriculum*, i), de género neutro y de la segunda declinación. El plural latino es *currícula*. Por este motivo, en castellano, el plural de «currículum» suele aparecer indistintamente en su forma latina, *currícula*, o en la forma habitual de los plurales castellanos añadiéndole una «s» (*currículums*).

(2) Las actuales prescripciones de enseñanzas mínimas se publicaron por primera vez en el BOE de 1991. A partir del año 2002 entrará en vigor un nuevo decreto de enseñanzas mínimas mucho más detallado y mucho menos flexible que el actual.

(3) BOE, 26-6-91.

sociedad de ámbito no europeo», que puede inducir a pensar que el enfoque pretendido para ambas edades era fundamentalmente europeo.

En el apartado dedicado por este mismo decreto a los *criterios de evaluación*,⁽⁴⁾ aparecen algunas otras precisiones sobre la presencia de Europa en las enseñanzas mínimas de la ESO. En este caso están referidas al estudio de *«algunos problemas de la agricultura española y europea»*; a *«la difícil adaptación de la agricultura española a las condiciones impuestas por el mercado europeo»*; a la obligatoriedad de *«identificar y localizar... los estados europeos»* y de analizar algunos ejemplos representativos de sus diferencias, fundamentalmente demográficas y económicas. El estudio de la situación presente de Europa se completaba con la indicación de *«analizar el papel de España en la Comunidad Europea y en la comunidad de países iberoamericanos e identificar los objetivos e instituciones básicas de éstas con el fin de entender algunos hechos relevantes de la actualidad»*. Este criterio de evaluación pretende *«asegurar un mínimo conocimiento de los dos marcos internacionales con los que España está más vinculada, Europa e Iberoamérica»*.

En estos criterios de evaluación de conocimientos, se precisa igualmente el enfoque del contenido relacionado con la Europa de los siglos xv al xviii: *«identificar los rasgos fundamentales de la sociedad del Antiguo Régimen y analizar en ese contexto alguno de los hechos más relevantes de la historia de España en la época moderna como la colonización de América, la presencia de la monarquía hispánica en Europa, los conflictos en la construcción de un Estado centralizado»*. Se añadía, a continuación, que con este criterio, por lo que respecta a Europa, se pretendía *«una aproximación a la sociedad europea de la época»*.

2.1.2. La dimensión europea en los ‘currícula’ autonómicos

Estas enseñanzas mínimas exigibles en el conjunto del Estado español se completaron, de manera más o menos extensa, en los distintos currícula específicos establecidos por las administraciones educativas de las distintas

(4) Los **criterios de evaluación**, una novedad en los planes de estudio españoles, establecen el grado y tipo mínimo de conocimiento que debe manifestar el alumnado para alcanzar la suficiencia respecto del contenido.

comunidades autónomas con plenas competencias en estas materias, o por el propio Ministerio de Educación para las que carecían de tales competencias hasta que, recientemente, éste las transfirió a la totalidad de las comunidades autónomas.⁽⁵⁾

Resultaría prolijo y reiterativo detallar cada una de las diferentes concreciones realizadas por las administraciones educativas autonómicas, pero sí que se considera conveniente e ilustrativo analizar los aspectos más específicos de algunas de ellas, siempre en relación con los currícula de la Educación Secundaria Obligatoria y con la presencia de Europa en los mismos. Se han elegido los que muestran variaciones de contenido más significativas.

El currículum de Cataluña

El currículum catalán,⁽⁶⁾ por ejemplo, define en su introducción las diversas dimensiones identitarias que caracterizan a los alumnos que realizan el estudio de las ciencias sociales: la catalana, la española y una genérica cristiano-occidental, todas ellas incluidas en un mundo en el que se articulan otras cosmovisiones e identidades. Esta referencia a una dimensión cristiano-occidental se precisa un tanto más en los criterios de evaluación (que en el currículum catalán son denominados *objetivos terminales*) al establecer que una de las finalidades pretendidas es la de «*describir las principales formas de organización social y política de la antigüedad clásica y de la edad media en las áreas mediterránea y eurooccidental, como referencias de Cataluña en el contexto general*». Esta precisión de occidentalidad respecto de la dimensión cultural europea en el currículum catalán es bastante particular, pues no se encuentra explicitada literalmente en los currículums oficiales de las otras administraciones autonómicas. En otro de los objetivos finales establecidos, semejante al ya descrito en relación con las enseñanzas mínimas de la administración central, se reincide en esta dimensión occidental de la cultura propia al especificar la obligatoriedad de «*explicar una sociedad no europea, adoptando una actitud de respeto y de interés por la manera de actuar de otras cosmovisiones y culturas diferentes a la nuestra, y*

(5) En el sistema educativo español, la actual Administración central prescribe las enseñanzas mínimas comunes. A partir de ellas, las administraciones autonómicas desarrollan los currículums de su comunidad para todas las materias.

(6) DOG, 13-5-92.

de relativizar los grandes conceptos culturales del área de la civilización occidental».

Las restantes referencias a los temas y cuestiones europeos son muy similares a las ya vistas anteriormente: *«localizar espacialmente Cataluña dentro del contexto territorial español y europeo»; «describir las principales características de la agricultura y de la industria catalanas actuales, así como las de la española, y las relaciones de ambas con la Comunidad Europea y los otros mercados mundiales»; «analizar el proceso de unidad europea»,* así como el tema histórico relacionado con *«el fortalecimiento de los estados en la edad moderna y el desarrollo de las monarquías europeas»* de esa época.

Otra peculiaridad del currículum catalán es la posibilidad de realizar como crédito optativo o variable⁽⁷⁾ un estudio exclusivamente dedicado a Europa en el que se incluyen sus características más destacadas, presentes y pasadas, desde una perspectiva geográfica, económica, política, cultural e histórica y que tiene como apartado final el actual proceso de unidad europea.

El currículum de Galicia y el de Andalucía

El currículum oficial de Galicia⁽⁸⁾ repite, casi en su totalidad, los temas y cuestiones ya vistos en relación con las enseñanzas mínimas establecidas por la administración central, con la obvia salvedad de establecer una triple escala de referencia (Galicia, España y Europa). Como peculiaridad, cabe destacar que, a la hora de definir los contenidos específicos de las sociedades medievales, se establezca como obligatorio el estudio de *«los nuevos asentamientos en Europa»,* al que sigue el de *«los pueblos germanos y el reino suevo de Galicia».*

El currículum de Andalucía⁽⁹⁾ privilegia también una triple escala de referencia, concretada en Andalucía, España y Europa. En este sentido, en los objetivos iniciales se hace referencia al alumnado *«como ciudadano*

(7) La Administración catalana, en su planificación de la Reforma Educativa, estructuró las diversas materias a través de **créditos** (unidades de programación de 35 horas). Una parte de estos créditos eran troncales u obligatorios y otros eran variables u optativos (de refuerzo o de ampliación).

(8) DOG, 2-4-93.

(9) BOJA, 20-6-92.

andaluz, español y europeo» y, en una dimensión más directamente escolar, al estudio que éste debe realizar respecto del «*conocimiento de las variables ecogeográficas que interaccionan en los territorios de Andalucía, el Estado español y la Comunidad Europea*». El resto de cuestiones abordadas son prácticamente idénticas a las establecidas por la administración central, aunque en alguna ocasión se introduzca algún matiz particular como el de «*la unidad europea: un proyecto en marcha*», que parece referirse a una perspectiva de futuro, que quedaba menos evidenciada en los currículos anteriormente analizados, o el del estudio de «*los procesos de cambio histórico que han afectado a la sociedad española en el contexto de las sociedades europeas*», que amplía el ya conocido, y también recogido por el currículum andaluz, referido a la «*cultura europea de los siglos XV al XVIII*».

El currículum de la Comunidad Valenciana

Tampoco el currículum valenciano⁽¹⁰⁾ presenta destacadas variaciones respecto de los anteriores, aunque en esta ocasión sea más frecuente, especialmente en los temas geoeconómicos, la ya conocida triple referencia de escalas con respecto a la Comunidad Valenciana, a España y al mundo, sin incluir habitualmente a Europa como una dimensión diferenciada. Una excepción a la anterior afirmación es la relacionada con el estudio de la distribución de las desigualdades socioeconómicas en las sociedades actuales, en que sí se cita expresamente las existentes «*entre comunidades en el conjunto europeo*». Por lo que respecta a las cuestiones históricas, este currículum se aproxima más al catalán que al de la administración central en cuanto que destaca, como hacía aquél, «*las sociedades del Occidente medieval y los principales elementos de su organización económico-social y político-institucional, y de sus manifestaciones artístico-culturales*», que va precedido de una formulación más amplia, pero poco precisada en relación con el tema que nos ocupa, referida a «*el tránsito a las sociedades medievales: aportaciones de Oriente y Occidente*». En el caso de la administración central, este apartado estaba formulado simplemente como «*las sociedades medievales*» y pasaba, a continuación, al estudio de «*Al-Andalus y los reinos cristianos en España*», así como «*la confluencia de las tres tradiciones religiosas en la*

(10) DOGV, 6-4-92.

España medieval: cristianismo, islamismo y judaísmo», para retomar de nuevo, en el punto final de este apartado, una formulación más genérica: «*el arte y la cultura en la Edad Media*». Los restantes temas de contenido europeo, tanto los referidos al conjunto continental como los relacionados con la Unión Europea, no presentan diferencias con los establecidos por la administración central.

Como puede deducirse de todo lo expuesto hasta aquí, **la dimensión europea, geográfica e histórica está presente de manera sustantiva en las prescripciones oficiales**, tanto en el decreto de enseñanzas mínimas como en el desarrollo que de él han realizado las administraciones autonómicas en sus respectivos currículums, las cuales han acentuado en mayor o menor medida la eurooccidentalidad.

2.2. Europa en los manuales escolares de la ESO

Para abordar detalladamente las características principales de los manuales escolares, se ha considerado pertinente seguir el orden de exposición más frecuente en los mismos. Partiendo de los temas geográficos, tanto físicos como económicos, políticos o culturales, se pasa al análisis de los aspectos históricos, que se estudiarán atendiendo a las distintas edades.

En la selección realizada a partir de los manuales escolares disponibles en el mercado escolar español, se ha considerado decisivo el criterio de presencia cuantitativa de los mismos en las aulas. Por esa razón se han elegido los manuales de las cinco editoriales más representadas (Anaya, Santillana, Vicens Vives, S.M. y Ecir), a las que se han añadido los de la editorial Barcanova por su destacada presencia en los centros escolares catalanes. Este conjunto de editoriales supone más del 80% de los manuales de la ESO utilizados para la enseñanza de las ciencias sociales, geografía e historia en los centros escolares españoles.

Para hacer más ágil la lectura y localización de las citas textuales incluidas en este estudio sobre los contenidos de los manuales, se ha considerado pertinente reseñar sólo el nombre de la editorial, el número del volumen (cuya ficha bibliográfica completa consta en el anexo) y la página o páginas en que se encuentra el texto aludido o citado.

Previamente ha parecido indispensable tratar sobre el concepto y los límites geopolíticos de Europa, ya que su definición condiciona en gran manera el desarrollo y la concreción de los contenidos de su geografía y de su historia.

2.2.1. Europa: un concepto en permanente cambio

Los manuales escolares de la ESO han sido realizados atendiendo a las características curriculares definidas por las distintas administraciones educativas territoriales, que, además de completar el currículum oficial de cada una de las materias escolares, como ya se destacó, son las que poseen la potestad de supervisar y de homologar tales manuales. **Los manuales, sin excepción, van mucho más allá de lo prescrito y amplían muy considerablemente los temas establecidos por las administraciones educativas.** Esta es la razón por la que deben ser considerados el mejor referente para saber los temas que se estudian en la ESO, su orientación y los niveles de conocimientos que se proponen para el aprendizaje del alumnado de esta etapa educativa.

El concepto de Europa, sea en su forma sustantiva o adjetiva, y sobre todo en su variante más restringida de Occidente europeo, es, probablemente, uno de los conceptos que con mayor frecuencia aparece en los manuales españoles, especialmente en los de historia, para la Educación Secundaria Obligatoria.

Esta abundante utilización del concepto de Europa o del adjetivo «europeo» contrasta llamativamente con la falta de una definición suficientemente precisa del mismo, incluso desde una perspectiva geográfica, que es la que, en principio, podría resultar más fácil de establecer. Las variantes de los límites orientales de Europa, según los presentan los manuales escolares, son considerables tanto en su expresión escrita como en su representación cartográfica.

La dimensión cultural es, con mucha diferencia respecto de la anterior, la más destacada y, en este sentido, la más europea, pero tampoco su significado aparece precisado de manera conveniente ya que normalmente, aunque sea de forma indirecta, está referida al ámbito occidental de Europa, sin que

resulte fácil una lectura y una comprensión de los textos en la que se incluya realmente al conjunto de Europa. Como se verá a continuación, difícilmente los libros de texto pueden ofrecer visiones acabadas en temas que están en una fase de debate científico o político. Esta tendencia de los manuales a explicar los saberes como algo acabado e intangible provoca, como se verá en el capítulo siguiente, algunos problemas en el aprendizaje de los alumnos.

El concepto de Europa aparece paradójicamente como algo tan obvio como inexplicado y, tal vez, inexplicable en las actuales circunstancias, dada su complejidad y su carácter poliédrico que, de momento, parece sustraerse a una definición convincente. Ciertamente no es éste un problema peculiar de los manuales escolares, dado que es mucho más general y está presente, de manera más o menos patente, en muchas de las publicaciones institucionales e investigaciones científicas actuales.

En este sentido, resulta muy significativo el debate habido en el Consejo de Europa, en 1994, a propósito de los límites de Europa y la inclusión o no en los mismos de los países transcaucásicos. La comisión encargada del estudio preparatorio mostró que eran cuatro las escuelas o maneras más frecuentes de entender esta cuestión, considerada muy problemática. Por una parte, los que excluían a Rusia por su carácter de gran potencia, dado que podía perturbar el equilibrio político interno del propio Consejo de Europa. Por otra, los partidarios de una concepción restringida de Europa en la que los países del Cáucaso debían quedar excluidos. Una tercera escuela de pensamiento estimaba que estos países caucásicos siempre habían formado parte de Europa. La cuarta corriente pensaba que las repúblicas islámicas de la antigua Unión Soviética también podrían quedar incluidas dentro de Europa. A finales de ese año, la asamblea del Consejo de Europa aceptó por unanimidad definirse como una organización específicamente europea y, al mismo tiempo, *«abandonar la idea de trazar unas fronteras en las que la propia naturaleza ha dejado un amplio margen abierto a la inventiva del espíritu humano»* y abogaba por una consideración evolutiva y extensiva de los límites de Europa *«definida más como un principio espiritual o expresión de un querer vivir juntos que como una realidad geográfica»*.⁽¹¹⁾

(11) D. Huber. *Une décennie pour l'histoire. Le conseil de l'Europe, 1989-1999*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1999. pp.115 y 131-132.

2.2.2. La geografía de Europa

En el apartado dedicado al análisis del contenido y tratamiento de la geografía de Europa en los libros de texto, se examinan los aspectos más relevantes que en ellos aparecen, empezando por estudiar cómo se tratan los límites geográficos, continuando por las características físicas, demográficas, culturales y económicas, y finalizando con el estudio del espacio que ocupa la Unión Europea y la presencia cuantitativa de las distintas regiones del continente.

Los límites geográficos de Europa

Los manuales analizados muestran, en su mayor parte, una gran unanimidad en los límites marítimos de Europa y algunas dificultades al intentar concretar la realidad geográfica de Europa en relación con sus límites orientales. Estas dudas aparecen reflejadas de diversas maneras como, por ejemplo, «*Europa, aunque es considerada como un continente, en realidad es una gran península situada al Oeste del continente asiático o euroasiático*».⁽¹²⁾ Este mismo manual recalca la dificultad a la hora de tratar de manera más detallada tales límites, aunque en la propia redacción de estos párrafos se incluya la versión más tradicional de los mismos, esto es, la delimitación establecida a partir de los montes Urales y el mar Caspio. Conviene reproducir su cita, pues condensa mejor que los otros manuales la problemática que nos ocupa: «*por el Este, los límites de Europa son complejos y difíciles; la frontera de Europa con Asia la constituyen los montes Urales y el mar Caspio. Los Urales son unos montes de altitudes reducidas, que no llegan a ocupar todo el límite oriental de Europa ni significan una separación física clara entre Europa y Asia. Por el Sureste, el límite lo marca la cordillera del Cáucaso, que presenta una altitud considerable. Constituye una frontera poco clara con el continente asiático*».⁽¹³⁾ Los autores de este manual parecen ser muy conscientes de la dificultad y de la excepcionalidad indicadas y plantean dos preguntas o actividades para los alumnos con esta finalidad: «¿Existe en el planeta algún otro continente que también parezca una gran península?» y «¿cuáles son los límites de Europa en el Este y el Sureste?».

(12) Vicens Vives, 1: 7.

(13) Vicens Vives, 1: 54.

Este mismo manual, que como se ha dicho, es uno de los que más abiertamente plantea la dificultad de establecer unos límites estáticos de Europa, no manifiesta, por el contrario, una similar perplejidad a la hora de presentar un mapa político de Europa en el que Rusia está dividida, atendiendo a la línea de los Urales; le ocurre lo mismo a Turquía, en función del mar de Mármara y de sus estrechos, y en el que, finalmente, tanto Chipre como los países transcaucásicos (Georgia, Armenia y Azerbayán), sin ninguna mayor precisión, aparecen como países no europeos y, por tanto, incluidos en Asia.⁽¹⁴⁾

En algunos de los otros manuales se encuentran planteamientos parcialmente diferentes en los que, tras establecer los límites convencionales clásicos y plasmarlos adecuadamente en los mapas físicos, se incluyen como europeos, sea en el texto, sea en el mapa político, tanto a Turquía como a los tres países del Cáucaso «*que presentan la situación económica más precaria de Europa*», aunque, en esta ocasión, Chipre quede excluido.⁽¹⁵⁾ Ello no es óbice para que, a la hora de estudiar el mapa político de Asia también se incluya en el mismo a las ciudades rusas de Moscú y de San Petersburgo,⁽¹⁶⁾ que igualmente estaban presentes en el mapa político de Europa.

Otra variante incluye en Europa tanto a los países del Cáucaso como a Chipre y la parte europea de Rusia, pero excluyendo a Turquía.⁽¹⁷⁾ Como se podrá observar en el análisis de la prueba de contenidos que han realizado los estudiantes de cuarto de ESO, esta cuestión es uno de los errores más habituales.

Los restantes manuales, aunque no planteen de manera tan detallada esta dificultad, sí que introducen alguna variante de la misma mediante formulaciones que van desde definir estos límites orientales como «*convencionales, pues Rusia se extiende a ambos lados del mismo*»⁽¹⁸⁾ hasta la simple insinuación del carácter *tradicional* de la división entre Europa y Asia.⁽¹⁹⁾ Las incongruencias entre los distintos mapas tanto físicos como económicos,

(14) Vicens Vives, 1: 68-69.

(15) Santillana, 2: 77.

(16) Santillana, 2: 51.

(17) Barcanova, 1: 62-63.

(18) Anaya, 2: 10.

(19) Ecir, 2: 24.

políticos o culturales son, como se comparará en los próximos apartados, bastante frecuentes en el conjunto de los manuales.

Las características físicas de Europa

Todos los manuales analizados abordan, sin excepción, las principales características físicas de Europa y definen con mayor o menor intensidad las más destacadas diferencias que se dan tanto en su relieve como en sus climas o paisajes naturales. Todas estas particularidades aparecen tanto en el texto escrito como en los abundantes mapas que lo acompañan. Es incluso bastante frecuente que el estudio de la geografía física europea, en su conjunto, se realice de forma más detallada en el primer ciclo de la ESO y que sus contenidos sean recuperados, de manera más sintética, en los momentos iniciales del segundo ciclo, esto es, en las primeras unidades didácticas del tercer curso.

Las diferencias más destacables entre los distintos manuales analizados se refieren a la mayor o menor atención dedicada a esas características físicas europeas en las preguntas y actividades formuladas a los alumnos. Algunos manuales plantean cuestiones que obligan al alumnado a tener que detenerse y analizar los mapas físicos detalladamente. Pueden servir de ejemplo preguntas como «traza una línea recta desde las islas Lofoten hasta Cerdeña e identifica las diversas unidades de relieve que atraviesan»; «cita cuatro ríos que desemboquen en el Mediterráneo, tres que lo hagan en el mar Negro y dos en el mar Caspio». En otras ocasiones, las preguntas quedan establecidas de una manera más inconcreta o incompleta en el manual mediante formulaciones como la de «localiza en mapas mudos de Europa y Asia los nombres fundamentales de ambos continentes que te indique tu profesor/a» y, en otras, exigen, por el contrario, una dedicación más intensa, pues requieren de la consulta de información no directamente suministrada por los manuales. Un ejemplo de esta última variante es la que pide a cada alumno la elaboración de «un pequeño informe sobre uno de los siguientes ríos: Rhin, Danubio, Volga» siguiendo las pautas previamente establecidas para la descripción del río más próximo a la localidad de residencia del alumnado.⁽²⁰⁾

(20) Ecir, 1: 47.

Las características demográficas

Los manuales suministran abundante información sobre las características más destacadas de la población europea y establecen las diferencias existentes entre sus grandes regiones en lo que respecta tanto al número de su población y a sus diferentes densidades poblacionales (en esta ocasión, por ejemplo, la división establecida habitualmente, en función de la menor o mayor densidad existente, el conjunto de Europa es dividido entre un área nórdica, otra central y oriental, a la que se une el área mediterránea y, finalmente, un área occidental) como a las tasas de actividad económica y a su distinta distribución. Las divisiones regionales utilizadas a la hora de analizar las distintas variantes demográficas suelen ser parcialmente diferentes, pero el tratamiento más usual está referido normalmente al conjunto de Europa.⁽²¹⁾

La constatación de que la actual población europea es una población envejecida y con una baja tasa de natalidad suele ser empleada como vía para analizar las características presentes de la inmigración. Ésta es una cuestión que suele enfocarse de manera positivamente problematizadora, mediante preguntas y cuestiones dirigidas al alumnado para que éste manifieste su comprensión, su valoración o sus actitudes al respecto. Normalmente este planteamiento va enmarcado dentro de un breve análisis histórico de las migraciones, lo que permite superar su enfoque exclusivamente desde el presente y dotarlo de una dimensión histórica más comprensiva. Esta temática está prácticamente generalizada en el conjunto de los manuales analizados y es, al mismo tiempo, una característica nueva de los manuales más recientes, que apenas si se hacía presente en los manuales de los años ochenta. También resulta llamativo, y muy importante desde la perspectiva de una formación ciudadana, que esta cuestión sea puesta en relación, de forma interrogativa, con el resurgir puntual de movimientos racistas o xenófobos en Europa⁽²²⁾ y, al mismo tiempo, con la necesidad de regularizar la situación de los inmigrantes que, en uno de los manuales analizados, son definidos sugerentemente como *los nuevos europeos*.⁽²³⁾

(21) En Santillana, 2: 76-77, por ejemplo, las regiones europeas establecidas son: Europa nórdica, Europa atlántica, Europa mediterránea, Europa del este y los países del Cáucaso.

(22) Por ejemplo en Vicens Vives, 4: 131.

(23) Ecir, 1: 112.

Las características culturales de Europa

Otro de los temas presentes en los manuales es el relacionado con la diversidad cultural de Europa. Es cierto que en los manuales anteriores ya se hacía alguna mención a esta cuestión, pero la actual manera de abordarla es mucho más explícita y detallada y, además, está generalizada en el conjunto de los manuales. **Se parte habitualmente de la constatación de que Europa es un crisol, encrucijada o mosaico de pueblos, culturas, lenguas y religiones, que también se pone de manifiesto en la diversidad de estados que la componen, «algunos de ellos, como Rusia y Turquía, a caballo entre dos continentes».**⁽²⁴⁾

La inclusión de la religión musulmana, como una de las religiones presentes en Europa, es un hecho muy novedoso y destacable de los actuales manuales, que habría que poner en relación no sólo con la presencia entre los inmigrantes de creyentes de esta religión, sino también con el impacto público habido por las recientes guerras balcánicas y el peso que en ellas ha tenido la diversidad religiosa de sus actores.

Otra cuestión de enorme interés, y también de gran dificultad conceptual, es la de la caracterización de la civilización europea, sea ésta considerada de manera singular o lo sea de forma plural. Aunque éste es un tema que se abordará de manera más detallada y continuada a la hora de expresar la forma en que los manuales ponen de manifiesto las peculiaridades históricas de Europa, conviene hacer ahora una primera incursión en el mismo, dado que los manuales suelen iniciar su tratamiento en los apartados dedicados a la geografía cultural.

Los manuales utilizan con frecuencia, aunque de forma poco precisa, los adjetivos europeo y occidental. Ambos son, obviamente, conceptos cargados de historia y de connotaciones que deberían ser vinculados a una significación históricamente contextualizada. Las perspectivas de futuro de una posible unidad europea no pueden ser definidas exclusivamente desde el pasado, pues también el presente y las perspectivas de futuro deben ser tenidas en cuenta, con todas sus dificultades y limitaciones, dado que repercu-

(24) Anaya, 2: 47.

ten, consciente o inconscientemente, en las significaciones ya establecidas o en período de definición de los conceptos que se utilicen.

Los años de la Guerra Fría hicieron que en la Europa occidental se incrementase el uso del adjetivo *occidental* de una manera muy connotada para marcar las diferencias entre el bloque capitalista y el bloque socialista. Esta conceptualización dividía Europa en dos mitades, a pesar de sus lazos históricos y culturales, más o menos intensos según las épocas históricas. Esta concepción *en dos bloques* de Europa ya no debería ser la principal desde hace unos cuantos años, esto es, desde que tal división dejó de ser una realidad. Pero las continuidades y la dificultad de cambiar los hábitos adquiridos parecen seguir contando con una considerable incidencia.

Los manuales actuales han hecho un considerable esfuerzo para presentar esta nueva situación de Europa y, en este sentido, se puede afirmar que estos manuales son los más europeístas que han existido, pero el peso de una concepción de occidentalidad de Europa es aún muy consistente, como se puede advertir en la mayoría de los manuales analizados, aunque entre ellos existan diferencias de intensidad. A título de ejemplo, se tomarán como centro en esta ocasión las formulaciones presentes en los manuales de una editorial que exagera más los aspectos concretos.

En el capítulo dedicado a los países y las culturas del mundo, dentro del conjunto de temas correspondientes al estudio de las gentes y de los paisajes, se destina un apartado al análisis de las civilizaciones.⁽²⁵⁾ Tras mostrar las dificultades para definir el concepto de civilización y los diversos enfoques desde los que sus variantes pueden ser abordadas (como espacios, como sociedades, como economías, como mentalidades colectivas y como continuidades), siguiendo la tipología establecida en los años sesenta por el historiador francés F. Braudel, se establece su división entre civilizaciones europeas y no europeas. Dentro de las europeas, que son las que ahora nos ocupan, se crean tres grandes conjuntos: el de «*Europa propiamente dicha (u Occidente); lo que llamaba las Europas de ultramar (donde distinguía entre América Latina, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda) y la Europa oriental (es decir, la antigua Unión Soviética)*». Se añade, a conti-

(25) Santillana, 2: 26-27.

nuación, que la civilización europea depende de una sociedad industrial y urbana y que, a pesar de que el cristianismo es la base de muchos de sus principios, comportamientos y costumbres, la mentalidad predominante tiende al racionalismo y se aleja de la religión.

En los años noventa, el norteamericano Samuel Huntington planteó una nueva y polémica clasificación de las civilizaciones, en las que la religión se convertía en el principal elemento de diferenciación de las mismas.⁽²⁶⁾ Su propuesta de clasificación y denominación de las civilizaciones existentes, tal como viene reflejada en este manual, era la siguiente: «occidental, confucionista, japonesa, islámica, hindú, ortodoxa y latinoamericana, y quizás africana y budista», que no coinciden plenamente con las no europeas establecidas en este mismo apartado como propias de la clasificación realizada por Braudel (el Islam, África negra, China, Japón, Corea, Filipinas, Indochina e Indonesia).

Las dos cuestiones planteadas al alumnado en este apartado no se centran, desafortunadamente, en ninguno de los muchos problemas que las divisiones anteriores, especialmente la de Huntington, presentan a la hora de impulsar una dimensión europea amplia, no sólo desde la perspectiva occidental, en la enseñanza de la geografía y de la historia. Además, la religión queda convertida en el elemento definitorio de las civilizaciones (como se vuelve a repetir, ahora de forma declarativa, en el manual para el tercer curso, en el apartado dedicado a las relaciones entre las religiones y la modernidad), a pesar de todo el tiempo transcurrido desde que la Ilustración europea plantease una visión más laica y racionalizadora de las sociedades, como se ha indicado en este mismo manual unas líneas antes, y que las ideologías liberales, con mayor o menor empeño según las circunstancias históricas, asumiesen ese impulso más universalista y, de manera complementaria, más privatizador de la religión.

En el libro de la editorial citada (Santillana), a la hora de tratar las características de las sociedades actuales y su progresiva globalización, se plasma en un mapa la división de las civilizaciones presentes más significativas que no coincide con ninguna de las dos anteriormente reseñadas y en el

(26) S.P. Huntington. *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós, 1997.

que Europa, también en esta ocasión, queda dividida en dos grandes áreas: por una parte, las *civilizaciones occidentales* en las que se incluye a la Europa occidental, nórdica, central y parte de la oriental, pero con la exclusión de Ucrania, Bielorrusia y Rusia, que quedan englobadas, por la otra parte, en las *civilizaciones eslavas*, a la par que dentro de las civilizaciones occidentales se incluye tanto a la América anglosajona como a Oceanía, mientras que Iberoamérica se configura constituyendo una unidad civilizatoria específica. El resto de civilizaciones anotadas en este mapa lo constituyen las orientales, las indias, las islámicas y las del África negra. Tampoco en esta ocasión la división presentada es objeto de análisis o de interrogación en las tres cuestiones planteadas al alumnado.⁽²⁷⁾

Aunque se haya hecho hincapié en dos manuales concretos de una misma editorial, por vía del ejemplo elegido, éste es un problema bastante generalizado en el conjunto de los manuales analizados. **Aunque el deseo consciente de la casi totalidad de los autores de los manuales sea el de potenciar una dimensión europea, en su sentido más amplio, es muy frecuente que la mayor parte de los contenidos, sobre todo de historia, se refieran preferentemente a la historia de Europa occidental y se dejan un poco en el olvido todo lo referente a otros países de Europa y del mundo.** Ello es coherente ya que, a la tradición académica española, debe sumarse el hecho de que los currículums oficiales así lo prescriben.

El peso de la tradición cristiano-occidental, incrementado en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial con la división de Europa en dos bloques antagónicos, al que se unió una política atlantista que vinculaba los intereses de la Europa occidental con los norteamericanos, así como la creciente presencia e importancia del proceso de unidad europea, desarrollada mayoritariamente en su parte occidental, son elementos que pueden ayudar a explicar la perduración de estos modelos de comprensión de la realidad europea, aunque éstos ya no sean los más adecuados a la situación presente ni a las perspectivas de su futuro más inmediato, que debe ser preparado de manera más eficaz y acorde con los tiempos presentes, sin ocultar por ello los problemas reales, que ciertamente existen y que no son de fácil solución, de la configuración de una Europa más unida.

(27) Santillana, 3: 8.

La casi inexistente explicación de la que es objeto ese concepto de occidental, y correlativamente el de oriental, hace que su carácter polisémico se incremente aún más y que, por tanto, su significación quede muy diluida y sea mucho menos comprensible para el alumnado; especialmente si, como en alguna ocasión ocurre, Japón también es incorporado, sin mayores aclaraciones conceptuales, a este conjunto de países occidentales, sea por su industrialización,⁽²⁸⁾ sea por sus características urbanas.⁽²⁹⁾ Sólo muy esporádicamente se hacen presentes en los manuales algunas precisiones que, aunque sean parciales o puntuales, permiten una comprensión menos confusa de los mismos.

Un ejemplo de estas muy convenientes aclaraciones puede ser el realizado por uno de estos manuales, en relación con la situación creada desde después de la Segunda Guerra Mundial y hasta finales de los años ochenta, al afirmar que *«una gran parte del mundo estaba sometida a la influencia cultural norteamericana, que ejerció un gran atractivo en las sociedades occidentales»*, que, unas páginas más adelante, son definidas como *«una parte del mundo, denominada Occidente, unida en su actitud anticomunista, pero que incluía a regímenes políticos muy diversos: repúblicas con constituciones democráticas, monarquías parlamentarias y dictaduras militares»*.⁽³⁰⁾ Estas matizaciones van acompañadas de una serie breve de preguntas a los alumnos en las que se intenta hacerles conscientes de la presencia de los productos comerciales y culturales norteamericanos en su vida cotidiana.

En este sentido sería mucho más clarificador, especialmente en lo referente a las cuestiones de tipo económico, servirse de conceptos ya conocidos y de uso frecuente como los de norte y sur, que son menos ambiguos, por menos polisémicos, que los de occidente y oriente.

En cuanto al impulso de la dimensión europea, es muy llamativa la escasa presencia que los manuales analizados dan al deseo y proyecto esbozado, en 1987, por Mijail Gorbachov, que se convirtió en un reto para el conjunto de los europeos, de ir construyendo la casa europea o el hogar europeo común, expresión ya habitualmente utilizada tanto en los comunicados como en las publicaciones realizadas por el Consejo de Europa, especialmente en

(28) Anaya, 3: 241.

(29) Ecir, 3: 108.

(30) S.M., 4: 236 y 244.

las relacionadas de manera directa con la enseñanza escolar de la historia y de la geografía.⁽³¹⁾

Las características económicas de Europa

La información suministrada por los manuales respecto de las actividades económicas europeas es muy abundante, como también lo son las cuestiones planteadas a los alumnos. Los textos escritos por los autores de los manuales van acompañados de una gran cantidad de mapas geoeconómicos, así como de un considerable número de cuadros estadísticos y de imágenes referidos tanto a la distribución sectorial de la población como a la distinta importancia de las actividades primarias, secundarias o terciarias de la población europea.

Existe un triple enfoque respecto de estas cuestiones económicas europeas, especialmente en los manuales del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Por una parte, el que podría denominarse como **enfoque europeo amplio en el que se analiza el conjunto de Europa**, sea de manera global o sea diferenciando entre algunas de sus diversas grandes regiones. En este último caso, la diferenciación más frecuente es la realizada entre la Europa occidental y la oriental, que ocasionalmente queda reducida a Rusia.

Una segunda perspectiva, que es la más frecuentemente utilizada y la cuantitativamente más importante, es la que divide Europa entre la Unión Europea y el resto de Europa. El que en todos los manuales se dedique, como mínimo, una unidad didáctica bastante extensa a la Unión Europea hace que ésta resulte especialmente privilegiada en su tratamiento, tanto en las cuestiones económicas como en las políticas e institucionales. En esta situación influye, obviamente, tanto la mayor importancia y presencia de la Unión Europea para España como la mayor disponibilidad y facilidad de acceso a la información.

Un tercer enfoque es el del estudio breve y particularizado de algunos de los países europeos, independientemente de su pertenencia o no a la

(31) Pueden servir de ejemplo de esta práctica tanto el ya citado libro de D. Huber. *Une décennie pour l'histoire...* o el de F. Pingel. *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20e siècle dans les manuels d'histoire*. Estrasburgo: Editions du Conseil de l'Europe, 2000.

Unión Europea, estableciendo sus características más destacadas en algún aspecto concreto, como, entre otros muchos ejemplos posibles, los dedicados a «*Rusia, la crisis industrial*» o a «*Noruega, el país de la energía*».⁽³²⁾

En los manuales del segundo ciclo de ESO, predomina, por el contrario, una orientación más generalista y mundialista de los temas económicos, lo que comporta un tratamiento menos regionalizado y más global.

En ambos casos son frecuentes las imprecisiones presentes a la hora de suministrar información sobre el conjunto de Europa o una de sus partes. A la hora de generalizar sobre Europa, el modelo que subyace habitualmente es el de la Europa más desarrollada y, un poco más restrictivamente, el de la Unión Europea. Estas imprecisiones afectan también a la manera poco clara en que son definidas algunas realidades geoeconómicas como, por ejemplo, las relacionadas con la configuración de las megalópolis en el mundo actual. En esta ocasión, al enumerar las distintas grandes conurbaciones existentes, se cita explícitamente «*la megalópolis europea formada por las conurbaciones alemanas de Stuttgart, Frankfurt, Düsseldorf y el conjunto holandés de Randstadt*» y, a continuación, «*la megalópolis londinense formada por las conurbaciones de Londres, Birmingham, Liverpool y Leeds*»,⁽³³⁾ sin establecer ningún vínculo explícito en relación con el carácter europeo de ambas, que queda incluso diluido por el hecho de que la primera es definida literalmente como europea y la segunda no.

Europa y la Unión Europea

Los actuales manuales de la ESO han realizado un considerable esfuerzo de actualización en todas las cuestiones relacionadas con el proceso europeo de unidad. Como ya se vio en el momento de estudiar los *currícula* oficiales, este tema era objeto de una atención especial, a pesar de la brevedad de sus enunciados. Los manuales de geografía y de historia han respondido ampliamente a tales obligaciones y en todos ellos aparece, con mayor o menor extensión, al menos una unidad didáctica dedicada monográficamente a la Unión Europea.

(32) Santillana, 2: 82-85.

(33) Santillana, 3: 70.

En los manuales de geografía siempre se dedica un amplio capítulo al estudio de la actual Unión Europea y en el mismo se suele incluir una descripción bastante detallada de sus principales características y de los rasgos más fundamentales de sus instituciones, normalmente acompañado de un gráfico en que se representa su funcionamiento así como la forma en que son elegidos sus integrantes y sus atribuciones más destacables. Los manuales de historia, por su parte, introducen una referencia a la evolución histórica de las instituciones europeas pluriestatales hasta llegar a la actual Unión Europea y a sus posibles perspectivas de futuro, que son consideradas y valoradas positivamente en su conjunto.

El tratamiento habitual que la Unión Europea recibe en los manuales, principalmente en los de geografía, suele incluir los siguientes aspectos: datos demográficos y económicos básicos de los quince países actualmente integrantes de la Unión Europea; las características principales de sus sectores primario, secundario y terciario, así como los problemas que se dan en cada uno de ellos; igualmente son estudiados los desequilibrios económicos existentes, tanto en el conjunto de la Unión Europea como en algunos de los países que la integran, y las políticas de compensación y los fondos de cohesión ideados y llevados a término desde las instituciones europeas, que suelen ser puestos en relación con el sistema de ingresos y gastos propio de la Unión Europea y, ocasionalmente, con las aportaciones económicas de cada uno de los países integrados en ella.

Los objetivos básicos de la Unión Europea, así como sus principales instituciones políticas, económicas y jurídicas son también objeto de una atención detallada, que suele incluir una breve referencia a su evolución histórica desde la constitución de la Comunidad Económica Europea, en 1957, con el Tratado de Roma, hasta el desarrollo posterior al Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht, o el Tratado de Amsterdam de 1997. Los manuales se esfuerzan en mostrar la significación tanto económica como política de la actual Unión Europea y destacan de entre sus objetivos, aparte de los económicos, los relacionados tanto con *«la defensa de la libertad, la democracia y el respeto de los derechos humanos»*, *«la solidaridad entre sus pueblos y la promoción del progreso social y económico»*, como con *«la*

creación de una ciudadanía común y la colaboración en asuntos de seguridad».⁽³⁴⁾

La complejidad de las instituciones europeas hace que éstas sean objeto de una atención especial tanto en los textos de los autores como en los gráficos que los acompañan y en las preguntas que se formulan al alumnado. Como forma de interesar a los alumnos en las cuestiones relacionadas con la Unión Europea, algunos manuales proponen a los alumnos, además de las cuestiones y preguntas relacionadas con cada uno de los aspectos abordados, la realización de algún dossier de prensa o la elaboración de un organigrama que refleje la organización y el funcionamiento de tales instituciones.⁽³⁵⁾

La mayoría de los manuales ubica el capítulo dedicado a la Unión Europea entre dos otras unidades: una precedente, que analiza las características generales de Europa, y una posterior, que aborda las características peculiares de la integración de España en la Unión Europea. En esta última se analizan con mayor detalle las posibilidades y ventajas habidas a partir de tal integración y los retos y problemas que comportó. Los manuales plantean tales cuestiones al alumnado mediante actividades especialmente relacionadas, por una parte, con los problemas de la agricultura y de la industria y, por la otra, con los beneficios generales obtenidos, con el fin de que puedan formarse una opinión suficientemente razonada sobre el significado del proceso de unidad europea.

Las posibles ampliaciones futuras de la Unión Europea no son objeto de un análisis especial por parte de los manuales, excepción hecha de los mapas y gráficos en los que ocasionalmente se establecen los actuales países candidatos a la integración en la Unión Europea. Otro tanto ocurre con la escasa atención prestada a las instituciones europeas supranacionales distintas a las propias de la Unión Europea.⁽³⁶⁾ El caso más llamativo es el del Consejo de Europa, que, a pesar de ser una de las instituciones más antiguas y representativas del europeísmo, en su sentido más amplio, y del espíritu de recon-

(34) Vicens Vives, 2:58. Expresiones muy semejantes se encuentran en los manuales de las otras editoriales analizadas.

(35) Pueden servir de ejemplo, entre otras posibles, las actividades propuestas al alumnado en los manuales de SM, 3: 202-203 y las de Vicens Vives, 2: 66-67.

(36) Por ejemplo, Ecir, 1: 234.

ciliación y de colaboración entre todos los países europeos, ya desde su creación en 1949, apenas si es citado en los manuales escolares analizados.⁽³⁷⁾

Otra cuestión que puede inducir a confusiones al alumnado es la frecuente inclusión de mapas del conjunto de Europa a la hora de estudiar las características específicas de la Unión Europea. Esto ocurre especialmente a la hora de tratar aspectos relacionados con la agricultura, la industria o los problemas energéticos.⁽³⁸⁾

La distinta presencia cuantitativa de las regiones europeas

La diferente importancia concedida por los manuales a las dos partes en que habitualmente se divide Europa (la Europa occidental, que frecuentemente queda poco diferenciada de la actual Unión Europea, y la Europa oriental) queda claramente reflejada en el porcentaje de páginas dedicado a cada una de ellas. Si se establece un valor cien para el conjunto de la presencia europea en los manuales, excluyendo del mismo el espacio dedicado monográficamente al conjunto de España, que duplica al del total destinado a Europa, sucede que el porcentaje dedicado a un análisis general de Europa significa el 43% del total, mientras que el destinado a la Europa occidental-Unión Europea llega al 45%, y sólo el restante 12% es el dedicado a la Europa oriental en su sentido más amplio, esto es, incluyendo también el área sudeste del continente. El desequilibrio existente entre estos distintos porcentajes se incrementa aún más, como se verá posteriormente, en los temas de tipo histórico (cuadro 2.1).

Cuadro 2.1

PRESENCIA DE LA GEOGRAFÍA EUROPEA EN LOS MANUALES ESCOLARES

En porcentaje

Análisis general de Europa	43
Europa occidental-Unión Europea	45
Europa oriental y sudeste	12

Nota: Total Europa = 100.

Fuente: Elaboración propia.

(37) Algunas de las excepciones al caso son las presentadas por Ecir, 1: 238; Santillana, 4: 86 o Vicens Vives, 4: 39, aunque tampoco en estas ocasiones el Consejo de Europa sea objeto de un estudio detallado.

(38) Por ejemplo, Anaya, 2: 37, 39 y 41 o Ecir, 3: 307 y 309.

2.2.3. La historia de Europa

Al analizar los principales rasgos geográficos de Europa, ya se pudieron advertir los diferentes significados que el concepto de Europa recibía por parte de los autores de los manuales. Al iniciar ahora el estudio de sus características históricas, el problema se incrementa de una manera notable, pues el propio concepto de Europa está sujeto a un cambio permanente, como suele ocurrir con aquellos conceptos que han tenido un largo uso a través de distintas épocas históricas y que, por tanto, requieren de una precisión contextualizadora de los mismos que intente restringir al máximo su posible uso anacrónico y exageradamente centrado en el presente.

Este problema, que es muy general y que suele darse en la mayor parte de las publicaciones, especialmente en las destinadas a un público no especializado en las cuestiones históricas, se acentúa en los manuales escolares por la gran cantidad de contenidos que en ellos se incluyen y la consecuente rapidez, a veces superficialidad, con la que son abordados. En esta situación influye, además, el enorme peso de la tradición historiográfica, no sólo escolar, que ha tendido a consolidar los planteamientos esencialistas y teleológicos⁽³⁹⁾ respecto de sus objetos de estudio, que han tenido su formulación más palpable en el modelo de las llamadas *historias generales* de un determinado país o, en nuestro caso, de una entidad llamada Europa. Estas historias generales se caracterizan por el estudio *desde los orígenes hasta la actualidad* de las peculiaridades propias del objeto estudiado. Tal planteamiento privilegia, obviamente, las continuidades históricas que sobre un determinado territorio se han dado a lo largo de los tiempos y, al mismo tiempo, tiende a ocultar los cambios y las transformaciones que las sociedades radicadas en tal territorio, tanto en una consideración interna como externa, han ido experimentando.

La referencia al soporte geográfico de una determinada población ha sido y sigue siendo un recurso muy frecuente en los estudios históricos, pero muestra claramente sus limitaciones cuando se intenta definir o precisar las

(39) Se entiende en este caso por «esencialista» una concepción que atribuye a estructuras o procesos históricos elementos permanentes e inmutables (esencias) situados fuera del tiempo y sin relación con los cambios incesantes de economías, sociedades y mentalidades. Se califica como «teleológica» la concepción histórica que atribuye un determinado sentido o finalidad al devenir humano de territorios delimitados, clases o naciones.

características culturales de esa población en una determinada época o en un período más dilatado y también cuando se intentan analizar sus parecidos y diferencias con las poblaciones de otros ámbitos geográficos más o menos próximos o lejanos. A partir de estas consideraciones, los historiadores sintieron la necesidad de generar nuevos conceptos que mostrasen, con mayor fiabilidad, este perpetuo cambio presente en las sociedades de todos los tiempos y comenzaron a utilizar el concepto de **proceso histórico** para designar las modificaciones que se dan en una determinada realidad histórica, cuyos orígenes nunca se pueden precisar de manera acabada, como tampoco pueden serlo sus finales, aunque en un momento determinado se pueda establecer que, en tal proceso histórico, la realidad histórica presenta ya características muy distintas a las de su época inicial de configuración.

Como se detallará posteriormente, los manuales escolares utilizan abundantemente las dos formas de narración histórica que se han esbozado previamente. Se usa el concepto de Europa, por una parte, en su sentido de territorialidad, normalmente haciendo referencia a que un determinado fenómeno histórico ocurrió *en Europa* o se difundió *por Europa*, sin mayores precisiones. Por la otra, aunque de manera mucho menos frecuente, se habla de diversas nuevas Europas, de la Europa de la cristiandad o de la Europa del Barroco, por ejemplo, e incluso del nacimiento de Europa (en la época medieval), que suponen un uso histórico y cultural, no esencialista ni sólo geográfico, del concepto de Europa.

La prehistoria en Europa

Los manuales escolares dan cuenta de gran parte de la información actualmente disponible sobre el largo período prehistórico. El enfoque más frecuente es de tipo mundial, sin que por ello se supriman las referencias de tipo más local o regional, incluyendo dentro de las mismas las relacionadas con el ámbito europeo, tanto en el texto escrito como en las abundantes imágenes incluidas en los manuales.

Al hablar de prehistoria, el significado del término Europa en los manuales es prioritariamente geográfico. Así lo reflejan las expresiones más frecuentemente utilizadas en los libros de texto como, por ejemplo, «*en Europa se han hallado restos, con una antigüedad de unos 120.000 años,*

pertenecientes al homo de Neanderthal u homo sapiens»,⁽⁴⁰⁾ que, en una escala diferente, tiene su correlato en expresiones similares a la hora de referirse a otros tipos de territorio: «*en la península (ibérica), poblada desde muy lejanas épocas, existen restos paleolíticos importantes, desde Atapuerca hasta las pinturas cantábricas*».⁽⁴¹⁾ Este mismo uso geográfico es el que está presente a la hora de analizar las características del neolítico cuando se afirma, por ejemplo, que «*el neolítico más antiguo de Europa se sitúa entre el 7000 y el 5400 a.C. en las costas de la península Itálica, el sur de la actual Francia, el sur y este de la península Ibérica y las islas mediterráneas*» o se establecen las diferencias principales de este período en tierras europeas: «*dos modelos: Europa central y oriental y Europa mediterránea*».⁽⁴²⁾ Ocasionalmente, las expresiones utilizadas parecen dotarse de un sentido más activo, en el que Europa pasa a ser el sujeto de la acción, pero el significado sigue siendo fundamentalmente del tipo geográfico que se ha observado previamente: «*Europa experimentó desde el nacimiento de la metalurgia una gran explotación de sus recursos minerales a la vez que se difundían las nuevas técnicas*».⁽⁴³⁾

El deseo de impulsar una dimensión europeísta en la enseñanza de la historia puede llevar a notables exageraciones que, tomadas literalmente, se podrían interpretar como formulaciones eurocéntricas. Esto suele ocurrir de manera más frecuente en los titulares de los distintos capítulos o bloques en que se organiza cada manual. Un ejemplo, entre otros muchos posibles, es el de denominar a todo el bloque que incluye desde los tiempos prehistóricos hasta la Alta Edad Media como «*Europa desde la prehistoria al año mib*»,⁽⁴⁴⁾ aunque en el mismo, como es habitual en casi todos los manuales, se incluya tanto los orígenes africanos de la humanidad como las grandes civilizaciones fluviales de Egipto y Mesopotamia y el nacimiento y expansión inicial del Islam.

Un caso distinto, bastante infrecuente en lo que se refiere al período prehistórico, es la utilización de símiles actuales para definir alguna realidad de aquella época. También en el caso que ahora se utiliza como modelo esta

(40) Anaya, 2: 56.

(41) Anaya, 2: 63.

(42) S.M., 1: 160.

(43) Ecir, 2: 31.

(44) Santillana, 1: 121.

variante se da en el título de la información y no en el desarrollo de la misma. El titular es «*la Unión Europea de la prehistoria*» y en su contenido se explica que «*hace 4.500 años nació en España una cultura que a lo largo de 1.500 años se extendió por toda Europa. Se conoce como la cultura campaniforme... en una primera etapa se expandió por toda la península Ibérica, y más tarde por el resto del continente, habiéndose encontrado yacimientos hasta en Suecia, Polonia, Ucrania y Rumanía. Esta primera unificación cultural europea se extinguió con la llegada de las culturas del hierro, hacia el año 1200 a.C.*».⁽⁴⁵⁾ Este texto, además, es uno de los pocos en los que el concepto de España es utilizado en referencia a los tiempos prehistóricos, para los que la expresión más frecuente, como se ha podido comprobar en algunas de las citas previas, es la de península Ibérica, aunque ambas no sean obviamente coincidentes.

La antigüedad clásica

Todos los manuales destacan la importancia del legado cultural de la antigüedad grecorromana en la configuración de Europa. El propio nombre de Europa es puesto, en algunos de los manuales analizados, tanto en el texto escrito como en algunas de sus representaciones pictóricas más representativas, en relación directa con la Grecia clásica a través del conocido mito del rapto de Europa.⁽⁴⁶⁾

Los matices que se introducen en tal apreciación presentan valoraciones más o menos intensas de tal herencia según a qué parte del territorio europeo se estén refiriendo. **En un buen número de casos, su influencia está especialmente circunscrita a la Europa occidental, como lo demuestran títulos como el de «*las raíces de Occidente*» para referirse al conjunto de las aportaciones de las civilizaciones griega y romana.**⁽⁴⁷⁾ Expresiones semejantes se encuentran en muchos otros manuales, aunque no de forma tan destacada como en el caso previamente citado. Así, por ejemplo, se dice

(45) S.M. 1: 205 (en esta ocasión se cita según la versión del manual de esta editorial, realizado por los mismos autores, que se preparó, en 1996, para el denominado territorio MEC, es decir, para las distintas autonomías que no contaban con plenas competencias educativas).

(46) Así ocurre, por ejemplo, en Vicens Vives, 2: 64-65 y en Anaya, 2: 135.

(47) Éste es el título del tercer volumen de la editorial Barcanova que está casi exclusivamente dedicado a la antigüedad grecorromana.

que «el mundo de nuestros días, sobre todo en Europa occidental, ¿puede entenderse si prescindimos de la herencia transmitida por los griegos de la Antigüedad?».⁽⁴⁸⁾ Otro tanto se afirma respecto de la influencia ejercida posteriormente por Roma: «el uso del latín por la Iglesia o el estudio del Derecho Romano, ¿no nos recuerdan diariamente la herencia de Roma?... el conjunto de sus leyes, más tarde recogidas en códigos, sigue ejerciendo influencia en Europa».⁽⁴⁹⁾ Esta misma idea, pero ahora de manera indirecta, es la que está en la base de otra de las afirmaciones del manual que se comenta en estas líneas: «los pueblos germanos penetraron en el Imperio en el siglo V... esto produjo un enorme retroceso de la cultura europea. Sólo la Iglesia en Occidente y el Imperio en Oriente, que logró rechazar a los invasores, mantuvo la vieja idea de la unidad cultural de Roma».⁽⁵⁰⁾

Ocasionalmente, esta importancia del mundo clásico no queda circunscrita a Europa, sino que se amplía al conjunto del mundo: «la civilización romana es, sin duda, la base de nuestra propia cultura. En Europa existen muchas lenguas derivadas del latín, el derecho romano sigue aún utilizándose y muchos europeos viven en ciudades fundadas por Roma. La huella que dejó en los territorios que conquistó y colonizó permanece aún, a pesar del paso de los siglos... muchas de sus aportaciones se han mantenido a lo largo de los siglos y hoy forman parte del patrimonio cultural del mundo».⁽⁵¹⁾

Esta misma consideración de que las civilizaciones griega y romana dejaron huellas profundas, inicialmente en las sociedades europeas occidentales y que con el paso del tiempo su influencia se expandió por todo el planeta, también se da en otros manuales.⁽⁵²⁾ A la hora de concretar estas aportaciones culturales de la civilización grecorromana, los manuales destacan, como legado de la Grecia clásica, la filosofía («la creación intelectual más significativa de los griegos»)⁽⁵³⁾ el teatro, el arte («que se concibe a la medida del ser humano, lo que lo diferencia de todo lo anterior»)⁽⁵⁴⁾ y la democracia, cuya significación suele ser precisada y contrastada con el significa-

(48) Anaya, 2: 88.

(49) Anaya, 2: 102.

(50) Anaya, 2: 107.

(51) S.M., 1: 222-223.

(52) Ecir, 2: 79 y 108.

(53) Anaya, 2: 90.

(54) Anaya, 2: 90.

do actual de tal concepto.⁽⁵⁵⁾ De Roma se destaca fundamentalmente «*su sentido práctico de la vida, cuyo exponente más significativo fue el Derecho*»,⁽⁵⁶⁾ al que se añaden habitualmente las aportaciones relacionadas con el latín, como lengua originaria de las posteriores lenguas románicas, y el conjunto de las grandes obras públicas que fueron creadas en el ámbito del Imperio Romano.

Las sociedades europeas medievales

La época medieval es considerada por la casi totalidad de los manuales analizados como el período en que se forjó Europa o, al menos, una nueva Europa relacionada ya con algunas de sus características actuales. La forma de expresar esta convicción puede adoptar formulaciones más o menos explícitas y directas, pero su significación es bastante similar. He aquí algunas de las formas en que queda establecida esta conexión.

En uno de los manuales se expresa claramente que «*sabemos que muchos pueblos de Europa entraron en lo que llamamos civilización después de ser conquistados por Roma, creadora de una cultura común. Durante siglos gran parte de Europa fue una unidad. Es en la Edad Media cuando nace la Europa de hoy: distintas lenguas, distintos países, fronteras, culturas llenas de matices y diferenciaciones... sólo profundizando en el conocimiento de la Edad Media sabremos sobre qué cimientos podremos levantar la nueva Europa unida del siglo XXI que comienza*». ⁽⁵⁷⁾ El texto citado resulta muy sugerente en cuanto que está contraponiendo, tanto como constatación para el período altomedieval como para la proyectada Europa unida del futuro, la combinación entre unidad y diversidad, que aparece reiteradamente mostrada como una de las características más peculiares del actual proceso europeo de convergencia, sea desde las propias instancias administrativas europeas, sea desde las aportaciones de distintos intelectuales que se han ocupado de estas cuestiones.⁽⁵⁸⁾

(55) Por ejemplo en Vicens Vives, 1: 232-233.

(56) Anaya, 2: 102.

(57) Anaya, 2: 134.

(58) Puede servir de ejemplo la formulación realizada por Edgar Morin: «*la noción de Europa debe concebirse según una complejidad múltiple y plena (...) la dificultad de pensar Europa es, en primer lugar, la dificultad de pensar lo uno en lo múltiple, lo múltiple en lo uno: la unitas multiplex*» (E. Morin. *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988. pp. 24-25).

Valoraciones muy similares se pueden encontrar en otro de los manuales analizados, en el que se incluyen, además, las aportaciones civilizatorias que darán lugar a la configuración de una cultura europea específica: *«el continente que conocemos hoy como Europa se fue formando a lo largo de muchos siglos sobre las ruinas del Imperio Romano. En este libro realizaremos un recorrido histórico de trece siglos, es decir, mil trescientos años, que han sido decisivos para la formación de los pueblos y las nacionalidades europeos. El tramo más extenso de ese período, llamado Edad Media, abarca desde el siglo V al siglo XV. Son mil años en los que una cultura diferenciada se va forjando en Europa. Sus bases serán la herencia grecorromana y la cristiana, sobre las que actuarán las migraciones de pueblos germánicos y la aportación de la cultura musulmana»*.⁽⁵⁹⁾

Este mismo manual nos puede servir para constatar una de las variantes más significativas de esta nueva Europa que se está configurando en este primer período de la Edad Media: *«desde el siglo VII al XII, en el imperio de Oriente, llamado bizantino, se desarrolló una cultura peculiar, expresada en lengua griega, distinta de la de Occidente. La Iglesia de Bizancio, u ortodoxa, se alejó también de la Iglesia romana»*.⁽⁶⁰⁾

Tomando como punto de partida fundamental esta época medieval, comienzan a delinearse las principales características con las que los manuales analizados abordan el tema de la construcción histórica de Europa.

En primer lugar, con una atención casi exclusiva a la Europa Occidental y su intento de reconstrucción del Imperio Romano Occidental, con sus impulsores y principales protagonistas (entre los que se destaca al emperador Carlomagno como figura cimera), que darán lugar a una Europa feudal que, aunque los manuales no lo expresen de manera muy explícita, está referida a la parte católico-occidental de la misma. Esta perspectiva europea centrada en Occidente reemplaza, especialmente en los mapas históricos, a la más mediterránea, incluyendo en ella los territorios comprendidos dentro del *limes* romano, que había prevalecido en la época anterior.

(59) S.M., 2: 123.

(60) S.M., 2: 126.

En segundo lugar, la parte oriental de Europa comienza a esfumarse, a diluir su presencia en los manuales y sólo es abordada con algún detalle en los momentos iniciales de este período medieval (con la figura del emperador bizantino Justiniano y su intento de recomposición del Imperio Romano o la recopilación de la legislación romana por él realizada) y en sus momentos finales (con la desaparición del imperio bizantino). Todo el período intermedio de esta parte oriental o suroriental de Europa está prácticamente ausente de los manuales, incluso el momento del importante cisma oriental, que sólo es citado, y muy de pasada, por algunos de los manuales analizados.⁽⁶¹⁾

En tercer lugar, la aparición de los pueblos germánicos, que obviamente es recogida y valorada por todos los manuales, como ya se ha comprobado anteriormente, como una de las bases sobre las que se creará esta nueva Europa medieval.

En cuarto lugar, los hasta ahora inexistentes pueblos del norte de Europa, los escandinavos fundamentalmente, hacen su aparición a través de los normandos y de los vikingos, aunque se destaque en algún manual que su presencia e inclusión en la historia de la *cristiandad europea occidental*, para la que supusieron un considerable peligro, se deba a su conversión al cristianismo.⁽⁶²⁾

La influencia de la cultura musulmana en la configuración de la nueva Europa, que se ha visto reflejada en una de las citas anteriormente recogidas, es escasamente considerada en el resto de manuales que, habitualmente, sólo la refieren al espacio mediterráneo, pero no a Europa en un sentido más extensivo o amplio. Todos los manuales dedican un capítulo a la aparición y expansión del Islam, pero, como se acaba de exponer, su relación con la configuración de esta nueva Europa medieval es muy escasa y, por el contrario, aparece de manera más frecuente y continuada como uno de los principales peligros de esta nueva Europa en gestación.

El texto que se cita a continuación puede servir de síntesis del enfoque cristiano-occidental predominante en los manuales analizados respecto

(61) Ecir, 2: 142, que es el manual en que con mayor detalle está tratada esta cuestión. De forma más indirecta puede verse también en Anaya, 2: 242.

(62) Anaya, 2: 146.

de este período altomedieval: «entre los siglos VIII y X, la cristiandad europea occidental, atacada en tres frentes, parecía a punto de perecer. El Imperio de Bizancio, heredero de Roma, resistió todos los ataques, pero Occidente estaba cercado: por el sur, los musulmanes habían llegado a los Pirineos y al sur de Italia; por el este, los húngaros y diversos pueblos eslavos, rechazados en las fronteras bizantinas, recorrían las llanuras centrales del continente; por el norte y el oeste, los normandos o vikingos penetraban desde el mar por los ríos. A principios del siglo XI, un rey danés se estableció en Londres y, desde allí, creó un imperio en el Atlántico norte europeo: es Canuto el Grande. Con él, los normandos se cristianizaron y el peligro acabó...».⁽⁶³⁾

Este enfoque tan centrado en Occidente de la historia europea es el que, con mayor o menor contundencia, está presente en la totalidad de los manuales analizados, que despliegan una exposición bastante similar de contenidos, precedidos de manera habitual por un capítulo en el que se estudia el «entorno» del mundo europeo (incluyendo en este apartado tanto al imperio bizantino como al Islam) y finalizando con otro capítulo dedicado a los «otros mundos medievales» de los que forman parte, sorprendentemente, tanto los eslavos de la Europa oriental como las principales culturas asiáticas, las africanas y las americanas precolombinas.⁽⁶⁴⁾ Este planteamiento tiene la virtud, por una parte, de hacer presentes a los pueblos y las culturas no europeos, pero refuerza, al mismo tiempo, aunque sea de manera indirecta, el carácter netamente occidental de la historia medieval europea expuesta en los manuales.

Los principales contenidos abordados están relacionados con las características más destacadas de la sociedad feudal, tanto desde una perspectiva económica como social, política y cultural, haciendo especial hincapié en las peculiaridades de su organización estamental. Las ciudades medievales y el nacimiento de la burguesía urbana también son tratados con bastante detalle y con ejemplos casi exclusivamente relacionados, de nuevo, con la Europa occidental.

(63) Anaya, 2: 146.

(64) Anaya, 2: 241-255 (tema 15: *Los otros mundos en la Edad Media*).

Lo mismo ocurre a la hora de estudiar algunos de los fenómenos más significativos del mundo medieval como son los castillos, las catedrales, los monasterios o las formas más representativas de la vida cotidiana medieval (aspecto este último que se ha incorporado recientemente, de forma generalizada, a los manuales).

El arte medieval, que es objeto de una amplia atención, es considerado una de las principales manifestaciones de la cultura europea y tanto el Románico como el Gótico son definidos como «*estilos artísticos europeos medievales*»⁽⁶⁵⁾ o como ejemplos de arte «*que se extendieron por toda Europa*». Esta misma expresión es también muy habitualmente utilizada a la hora de estudiar la creación y expansión de las universidades medievales.⁽⁶⁶⁾

El carácter cristiano de las sociedades medievales recibe una especial atención en los manuales y esta religión viene definida como uno de los principales factores identitarios de la Europa medieval: «*el cristianismo era la religión mayoritaria de la población europea de la Edad Media y fue también uno de los elementos que más contribuyó a la formación de una civilización común. La Iglesia era la única institución que superaba las fronteras nacionales y se encontraba presente en todos los países y regiones de Europa, lo que le daba también un gran poder frente al de los emperadores y los reyes*».⁽⁶⁷⁾ Ocasionalmente esta importancia del cristianismo queda reducida a la Europa occidental.⁽⁶⁸⁾ Las cruzadas llevadas a cabo entre los siglos XI y XIII son consideradas como un proceso de expansión de la cristiandad europea más allá de sus antiguas fronteras, sin limitarse sólo al continente europeo, aunque ocasionalmente se pongan de manifiesto los intereses económicos y comerciales que con ellas se fomentaron.⁽⁶⁹⁾

Esta voluntad europeísta de los manuales, dentro del enfoque marcadamente occidental que se ha venido constatando, se resiente ocasionalmente de algunas otras deficiencias, unas por defecto y otras por exceso. Un ejemplo de las primeras es la utilización de mapas históricos en los que, de manera frecuente, quedan excluidas tanto la Europa nórdica como una parte

(65) Ecir, 2: 182 y 214.

(66) Por ejemplo en S.M., 2: 162 y Santillana, 2: 137.

(67) Santillana, 2: 118.

(68) Baranova, 4: 59.

(69) Entre otros, S.M., 2: 158-159; Santillana, 2: 118-119 y Anaya, 2: 148-149.

importante de la Europa oriental, pues los mapas están recortados a la altura de ambas partes de Europa y, por tanto, se induce, aunque sea de forma involuntaria, una imagen *parcial* de Europa, al tiempo que no se le ofrece al alumnado la posibilidad de conocer lo que estaba ocurriendo en tales regiones europeas.⁽⁷⁰⁾

Los peregrinos del Camino de Santiago pueden servir de ejemplo de algunas de las imprecisiones que, por vía de exageración en el uso del concepto de Europa y de sus adjetivos correspondientes, suelen darse en los manuales objeto de análisis. En uno de estos manuales se puede leer que *«muchos reyes de Portugal, san Francisco de Asís, el sabio mallorquín Raimundo Lulio, arzobispos, obispos, nobles, gente sencilla... toda Europa peregrinó a Santiago... la peregrinación a Santiago se convirtió en la más importante de las peregrinaciones europeas»*, aunque en líneas anteriores se haya establecido una doble matización, que limita considerablemente el significado de la anterior cita, al afirmar que *«Santiago se convirtió, junto con Roma y Jerusalén, en uno de los principales lugares de peregrinación de la Cristiandad»*.⁽⁷¹⁾ **El significado prácticamente exclusivo que se otorga en los manuales al concepto de cristiandad está relacionado, por lo que respecta a la época medieval, con su sentido más restringido de cristiandad católica, esto es, la vinculada a la Iglesia de obediencia romana, sin incluir a la oriental-ortodoxa, escindida desde mediados del siglo XI.**

En otro de los manuales analizados se puede encontrar una mayor precisión respecto de la importancia de las peregrinaciones a Santiago. En esta ocasión se establece que *«a comienzos del siglo XI, se extendió por toda Europa la moda de peregrinar... de todas las iglesias y monasterios, la de Santiago de Compostela, después de la de Roma, se convirtió en la meta preferida de los peregrinos... Santiago de Compostela sería, desde la Edad Media, el objetivo de millones de peregrinos que, después de recorrer toda Europa, partían de cuatro ciudades francesas por una serie de rutas sembradas de numerosos monasterios, iglesias y hospederías»*. Este texto, sin embargo, va acompañado de un mapa en el que sólo se representan las rutas que parten desde el actual territorio francés y confluyen en Santiago, sin que los restan-

(70) Pueden servir de ejemplo los mapas presentes en Ecir, 2: 148 y S.M., 2: 126.

(71) Anaya, 2: 222-223.

tes trayectos europeos, previamente enunciados mediante la expresión de «*después de recorrer toda Europa*», se hagan presentes en su representación cartográfica.⁽⁷²⁾

A pesar de la preponderancia de este enfoque centrado marcadamente en Occidente de los manuales escolares, que es bastante común a la mayoría de los manuales escolares de historia utilizados en los países de la Europa occidental, **el tratamiento que se hace de la época medieval en los mismos está considerado actualmente como el más europeísta de los existentes en comparación con el que reciben las restantes edades históricas habitualmente abordadas en el estudio escolar de la historia.** La base fundamental de esta consideración reside en que respecto de la época medieval el enfoque de las informaciones, cuestiones y problemas abordados es prioritariamente generalista, sin excesivas referencias a las peculiaridades más locales o regionales, excepción hecha de los capítulos dedicados al estudio de la historia específica del propio país.⁽⁷³⁾

Europa en la Edad Moderna

Como ya se anunciaba en el párrafo anterior, la forma en que los manuales abordan la Edad Moderna es parcialmente diferente a la realizada respecto de las épocas previas. **La variante principal reside en el incremento considerable de los apartados dedicados particularmente a algunos de las más destacados países europeos de este período, entre los que sobresalen Francia y Gran Bretaña, en primer lugar (a los que en los manuales analizados se une obviamente España), seguidos de otros países como Alemania, Italia y los Países Bajos.** Otros países europeos también aparecen esporádicamente, pero con menor frecuencia y con referencias casi exclusivamente nominales, es decir, sin una atención mínimamente detallada a su desarrollo histórico. Ejemplos de estos últimos pueden ser Portugal, Dinamarca, Rusia o la Turquía otomana.

El modelo más generalista queda confinado fundamentalmente a las cuestiones de tipo demográfico y, en parte, a las económicas. Este tipo de

(72) Ecir, 2: 212.

(73) F. Pingel [et al]. *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Turin: Edizioni della Fondazione G. Agnelli, 1994.

aproximación más europeísta es bastante semejante al realizado respecto de las cuestiones geográficas ya analizadas en páginas anteriores.

Una tercera posibilidad, especialmente frecuente a la hora de abordar las características culturales y artísticas de la Edad Moderna, es la de iniciar su explicación mediante el análisis de las peculiaridades locales, sea de un único país o de un grupo reducido de países, de un determinado movimiento cultural o artístico (el Renacimiento, el Barroco, la Reforma protestante o la Ilustración son los ejemplos más patentes de esta variante) para proseguir con el estudio de su difusión por áreas más amplias de Europa o por el conjunto de la misma.

La mayoría de los manuales analizados ha introducido una nueva modalidad en el tratamiento de la casi totalidad de los temas europeos estudiados, directamente relacionada con el impulso de la dimensión europea en la enseñanza de las ciencias sociales, que consiste en la redacción de unas breves líneas de presentación a cada uno de los apartados en que se organizan las distintas unidades didácticas. Estas presentaciones son las más explícitamente europeístas, pues en ellas se habla de Europa, sin mayores especificaciones, aunque en el desarrollo posterior del tema se realice un enfoque mucho más particularista, sea en relación con aquellos países europeos considerados como más importantes, sea en relación con la parte occidental de Europa. Este europeísmo «de entradilla» es un fenómeno nuevo y muy característico de la mayoría de los manuales más recientes, que se contraponen al tratamiento más particularista (incluyendo en el mismo la acumulación de diversas variantes nacionales) que hasta ahora había imperado y que, como se anotó previamente, aún está muy presente en el conjunto del texto desarrollado en los manuales.

Cabe suponer que, desde esta perspectiva, actualmente se está en un momento de transición en lo que respecta al enfoque más europeo de los manuales, que ya se ha conseguido parcialmente respecto de las cuestiones geográficas, pero que aún tiene dificultades para generalizarse respecto del análisis histórico.

A pesar de esta deficiencia general, también es cierto que en algunos aspectos, como puede serlo el tratamiento del mundo medieval, se ha avan-

zado mucho, especialmente a través de su modelización mediante el concepto de feudalismo, que, teniendo sus orígenes relacionados fundamentalmente con el ámbito francés, ha podido ampliarse a la mayor parte de los territorios europeos y, en este sentido, se ha europeizado considerablemente. Cabe esperar igualmente que nuevas aportaciones historiográficas y de la didáctica de la historia hagan posible en un futuro no muy lejano el avance en la resolución de este tipo de cuestiones aún no satisfactoriamente solucionadas en la acción educativa. Esto no significa, evidentemente, que los manuales escolares o la enseñanza de la historia en su conjunto tengan que plantear enfoques aún más eurocéntricos que los actualmente presentes en los manuales, sino que, en la medida en que aborden las cuestiones europeas, tiendan a un tratamiento más vinculado al desarrollo de una conciencia histórica europea en los alumnos que a la consideración casi exclusiva de Europa como una suma de realidades particulares, representadas por las pocas naciones europeas destacadas en el enfoque más tradicional de la enseñanza de la historia.

Uno de los primeros temas que se estudian en la Edad Moderna, el de los descubrimientos geográficos, puede servir de ejemplificación de las anteriores consideraciones.

La primera constatación que se puede hacer es la de los titulares de los capítulos dedicados a esta cuestión. Sin apenas excepciones, los manuales se refieren a *«la expansión de Europa en la Edad Moderna»*, *«los europeos en tierras lejanas»* o *«Europa encuentra nuevos mundos»*,⁽⁷⁴⁾ lo que manifiesta un enfoque europeo del tema, tal como corroboran las líneas iniciales que les acompañan: *«en la primera parte de la Edad Moderna, los siglos XV y XVI, Europa se lanza a la exploración de mundos alejados en África y América»*⁽⁷⁵⁾ o *«se produjo a partir de entonces una apertura espectacular del comercio y de la civilización europeos, que se impusieron en todos los continentes y en todos los mares. La supremacía de Europa durará hasta principios del siglo XX»*.⁽⁷⁶⁾ En los autores de los actuales manuales debe de haber influido ciertamente tanto la voluntad de europeizar los contenidos de este tema como una

(74) Estos tres titulares corresponden respectivamente a S.M., 2: 192; Anaya, 4: 12 y Vicens Vives, 2: 176.

(75) S.M., 2: 192.

(76) Vicens Vives, 2: 176.

mayor sensibilización con respecto a la polémica revivida con ocasión del reciente quinto centenario del *descubrimiento* de América, aparte del deseo de impulsar los planteamientos de tipo intercultural y pluralistas o multiperspectivistas, dado que muchos de estos manuales utilizan expresiones como la de «*Europa encuentra nuevos mundos*» o contraponen las visiones que sobre la conquista y sus consecuencias tuvieron los europeos y los americanos.⁽⁷⁷⁾

Este enfoque más plural de la historia también está presente a la hora de plantear al alumnado el importante significado que los descubrimientos de estos nuevos mundos ejercieron sobre la representación que los europeos tuvieron, a lo largo de la Edad Moderna, respecto de nuestro planeta. Este tipo de actividades pueden ser consideradas, en una primera aproximación, como favorecedoras de un enfoque eurocéntrico, pero su potencial mundialista es considerable, dado que permite hacerles más conscientes, sobre todo si se acompañan de preguntas pertinentes, de los límites y de la parcialidad de un estudio de la historia realizado desde una óptica que no tenga en cuenta las visiones e interpretaciones de los otros pueblos, sociedades o culturas.⁽⁷⁸⁾

En el desarrollo posterior del tema, esta apreciación inicial europea comienza a particularizarse de manera progresiva, sea en relación con la parte occidental de Europa («*los países del occidente de Europa se convirtieron en centros de control de inmensos territorios que habían vivido aislados hasta ese momento*»), sea en referencia a la serie de países que se considera principales en esta cuestión («*desde el siglo XIV, los europeos buscaban nuevas rutas para llegar a Asia. Con este fin, los portugueses emprendieron expediciones rumbo al sur, recorriendo las costas africanas. Portugueses y españoles llegaron a las islas Azores... después, Francia y Gran Bretaña lograron asentarse en el extremo norte de América y en algunas islas del Caribe*»).⁽⁷⁹⁾ En apartados posteriores ya se abordan, ahora de manera individualizada, las peculiaridades de algunos de los distintos imperios coloniales

(77) Santillana, 2: 200-201. Las páginas citadas son un ejemplo más de lo que se está constatando. El título general de las mismas es «*la conquista vista por americanos y europeos*». En la entrada se habla del debate europeo sobre la conquista («*en Europa la mayoría de los intelectuales y políticos no dudaban en considerarla justa y deseable*»), pero a la hora de seleccionar los textos de la «*postura europea*», los dos escritos presentados son de autores españoles.

(78) Un ejemplo de este nuevo tipo de enfoque puede verse, entre otros, en Anaya, 4: 18-19.

(79) Ambas citas en S.M., 2: 196.

de los principales países europeos, especialmente del español, que recibe, obviamente, un tratamiento mucho más pormenorizado.

La configuración del estado moderno y de las monarquías nacionales hasta su consolidación mediante el absolutismo es otro de los temas ampliamente tratados en los manuales. El enfoque preponderante es muy similar al analizado anteriormente: una introducción de tipo europeo y un posterior estudio más detallado de sus principales representantes particularizados, que, en este caso, atiende principalmente a la monarquía hispánica de los Habsburgo y a sus intentos de formar un imperio europeo; a Francia y su monarca Luis XIV como modelo del pleno desarrollo del absolutismo europeo⁽⁸⁰⁾ y, en menor medida, al contramodelo representado por Inglaterra y su monarquía constitucional y parlamentaria tras la revolución de 1688. Una atención mucho menor es la dedicada a «los nuevos imperios del este»: el imperio otomano y el imperio ruso, que son abordados en muy escasos pasajes, relacionados normalmente con sus períodos de enfrentamiento con el resto de las potencias europeas occidentales.

Las pugnas entre estos nuevos estados modernos por establecer su hegemonía en Europa son las que están en la base de los grandes enfrentamientos bélicos de la Edad Moderna. Tanto la Guerra de los Treinta Años como la Guerra de Sucesión Española son consideradas como guerras europeas, aunque a la segunda se le suele añadir el calificativo de mundial, dado que también se desarrolló en las colonias que estas grandes monarquías europeas poseían.⁽⁸¹⁾

La Reforma protestante y la contrarreforma católica también reciben una amplia atención en los manuales, lo que contrasta fuertemente con la muy escasa presencia concedida a la escisión entre las Iglesias católica y ortodoxa en la época medieval. Esta diferencia queda remarcada, además, por el uso de expresiones que no fueron utilizadas en relación con el llamado Cisma de Oriente. Así, por ejemplo, los efectos de la Reforma son definidos como *«el fin de la unidad de la Cristiandad... la*

(80) Es muy frecuente encontrar frases como las siguientes: *«el reinado de Luis XIV en Francia es el mejor ejemplo de absolutismo»* o *«la Francia de Luis XIV se convirtió en el modelo para los demás monarcas europeos»*. Ambas citas provienen de Anaya, 2: 204.

(81) Por ejemplo, en Anaya, 4: 44.

división de Europa en diversas religiones»⁽⁸²⁾ o «*la unidad religiosa cristiana de Europa se rompió a causa de la llamada reforma protestante*».⁽⁸³⁾ Las expresiones citadas pueden ser aceptables si se las matiza adecuadamente, pero, tal como vienen expresadas, pueden inducir a confusión, ya que no se distingue suficientemente, por una parte, entre cristianismo y catolicismo de obediencia romana y, por otra, el concepto de cristiandad se utiliza en su acepción católica y no en su significado más amplio de seguidores del cristianismo; pues, en esta segunda acepción, la cristiandad ya había quedado rota con el cisma oriental de la época medieval. Éste es otro ejemplo más de la preponderancia del enfoque europeo-occidental en gran parte de los manuales analizados.⁽⁸⁴⁾

Los grandes movimientos artísticos, culturales y científicos de la Edad Moderna (el Renacimiento, el Humanismo, el Barroco, el Neoclasicismo, la Ilustración o los inicios de la ciencia moderna) son abordados, con mayor o menor extensión, por todos los manuales. El esquema de tratamiento de los mismos es bastante similar. Se suele destacar el país en el que se dieron las primeras creaciones artísticas o culturales y sus principales características tipológicas (por ejemplo, «*el origen italiano del Renacimiento*»)⁽⁸⁵⁾ para pasar, de inmediato, a una breve enumeración de sus principales protagonistas y de sus obras más destacadas, que ocupan el amplio espacio dedicado a las imágenes en estos manuales. A continuación, se analiza el proceso de difusión del nuevo movimiento artístico, cultural o científico estudiado por el territorio europeo (ocasionalmente, se extiende también a algunos territorios extraeuropeos, en especial a las colonias americanas vinculadas a las potencias europeas)⁽⁸⁶⁾ y las variantes producidas en el desarrollo de tal tendencia artística o cultural como, por ejemplo, el «*arte barroco católico*» y el «*barroco protestante y burgués*».⁽⁸⁷⁾

(82) Santillana, 2: 178-179.

(83) Barcanova, 5: 59.

(84) Ocasionalmente, las expresiones utilizadas en algún manual son más afinadas. Puede servir de ejemplo la utilizada en S.M., 2: 196 en que se precisa el ámbito de la reforma religiosa: «¿*por qué se dividió la cristiandad occidental?*».

(85) S.M., 2: 200.

(86) S.M., 2: 232.

(87) Santillana, 2: 208-209.

El concepto de Antiguo Régimen es uno de los más frecuentemente utilizados en los manuales para referirse al conjunto de la Edad Moderna europea. En este sentido, desempeña una función cohesionadora de las distintas realidades europeas de este período muy semejante a la realizada por el concepto de feudalismo para la época medieval. Su significado más habitual suele incluir al conjunto de los tiempos modernos y se utiliza ocasionalmente como sinónimo de los mismos: *«la Edad Moderna o Antiguo Régimen es un período histórico que comprende desde fines del siglo XV hasta la Revolución Francesa de finales del siglo XVIII. Con el término de Antiguo Régimen nos referimos a la sociedad europea de los siglos XVI, XVII y XVIII»*.⁽⁸⁸⁾ En alguna ocasión, a este concepto se le da una significación temporalmente más restringida, que también reduce su dimensión europea: *«la situación que se dio en la Europa occidental y central en los siglos XVI y XVII»*.⁽⁸⁹⁾

Europa en la Edad Contemporánea

«Con la Revolución Francesa de 1789 y la Revolución Industrial británica se inicia la Historia Contemporánea... en apenas medio siglo, el mundo europeo cambió su aspecto de forma radical».⁽⁹⁰⁾ Esta cita resume de una manera bastante adecuada el enfoque que los manuales presentan de los inicios de la época contemporánea. Se destacan, por una parte, los orígenes nacionales de las dos grandes revoluciones que supusieron la configuración de un nuevo tipo de sociedad claramente diferenciada de la del Antiguo Régimen (Francia y Gran Bretaña en este caso).⁽⁹¹⁾ Se hace patente, por la otra, la difusión que estas transformaciones tuvieron en el ámbito europeo. Se repite, en este sentido, el esquema que ya se vio al tratar la Edad Moderna: un determinado país europeo se convierte en modelo o prototipo de

(88) Ecir, 4: 9. Una definición muy similar puede verse en Anaya, 4: 314.

(89) Vicens Vives, 3: 4. En algún otro manual esta reducción del significado de este concepto sólo es de tipo temporal (S.M., 2: 260: *«se denomina Antiguo Régimen al sistema político y social del siglo XVIII»*).

(90) Ecir, 4: 95.

(91) Una matización parcialmente diferente es la introducida por Anaya, 4: 114 a la hora de definir los efectos de las revoluciones burguesas del siglo XIX. Por una parte, afirma que *«en Francia estalló una revolución, cuyos principios se extendieron por toda Europa»*, pero unas líneas antes ha establecido que *«entre 1775 y 1848, Occidente vivió una serie de acontecimientos revolucionarios de gran importancia»*, en clara alusión a la repercusión que el proceso norteamericano de independencia y su nueva constitución ejercieron respecto de los vigentes principios del Antiguo Régimen. El uso del concepto de Occidente, como ya se señaló anteriormente, dada su marcada polisemia, no favorece una comprensión más precisa del texto. En este sentido, la formulación de esta misma idea es más comprensible si se afirma que *«el modelo democrático americano sirvió en Europa como un ejemplo de liberalismo»* (Ecir, 4: 98).

algún importante cambio político, social o económico y pasa a ser objeto de un estudio más detallado relacionado con sus características principales.

Una vez establecidos estos rasgos definitorios, el modelo se generaliza al conjunto de Europa, con mayores o menores matizaciones y mostrando ocasionalmente las excepciones que pudieron darse en algunas áreas o regiones europeas. En este sentido, son muy frecuentes expresiones tales como las de «*no es algo uniforme en Europa*», «*afectó a casi toda Europa*» o «*se dio en algunos pocos países de Europa*», que se compaginan, a su vez, con otras afirmaciones en las que se incluye a toda Europa, pero anotando alguna excepción relevante. Ejemplos de este enfoque europeo generalista, complementado con alguna excepción importante, pueden serlo el de las revoluciones burguesas europeas de la primera mitad del siglo XIX en las que Gran Bretaña es la excepción⁽⁹²⁾ o el del fin del Antiguo Régimen en la Europa de mediados del siglo XIX en que la excepción es Rusia («*a partir de 1850 los monarcas europeos comenzaron a otorgar Constituciones y libertades, de manera que, aunque permanecen los gobiernos autoritarios, se puede decir que el Antiguo Régimen ya ha desaparecido en Europa, excepto en Rusia*»)⁽⁹³⁾. Este carácter de excepcionalidad también se aplica por vía positiva a algunos países europeos como es el caso de Alemania en la denominada segunda revolución industrial: «*este nuevo desarrollo afectó a casi toda Europa... pero, sobre todo a Alemania... fue en Alemania donde se produjo la mayor parte de los inventos técnicos modernos*».⁽⁹⁴⁾

En algunas ocasiones, la descripción de los países y las regiones europeas incluidas dentro de la expansión de un determinado cambio se hace de manera mucho más concreta. Así, por ejemplo, a la hora de establecer la difusión de la ya citada segunda revolución industrial se afirma que «*a partir de 1870 la industrialización se intensificó y se difundió a nuevas regiones: la Europa nórdica (Suecia, Dinamarca, Noruega), Europa oriental (Rusia, Imperio austro-húngaro) y Europa suroccidental (norte de Italia y algunas regiones españolas como Cataluña, País Vasco y Asturias)*».⁽⁹⁵⁾

(92) Santillana, 3: 210-211. El título del apartado donde se desarrolla esta idea es «*Gran Bretaña: una isla sin revoluciones*».

(93) Vicens Vives, 3: 43.

(94) Anaya, 4: 140.

(95) Santillana, 3: 156.

Este uso ambivalente de Europa como totalidad y de Europa como sólo una parte de la misma, la representada por los países más significados o destacados por su protagonismo en la gestación y desarrollo de algún cambio importante, se mantiene en la casi totalidad de los temas estudiados, incluso en un mismo manual. Así ocurre, por utilizar un ejemplo entre los otros muchos posibles, cuando se afirma, en dos páginas consecutivas, a propósito del colonialismo del siglo XIX: «*durante el siglo XIX, unos pocos países de Europa controlaron con su poder, con su influencia o con sus negocios la mayor parte del planeta... en el siglo XIX, Europa se reparte el continente (africano) y se dedica a utilizar sus recursos de modo sistemático*».⁽⁹⁶⁾ Un aspecto nuevo e importante que muchos de los manuales analizados han introducido en relación con el colonialismo es el de suministrar textos coetáneos para profundizar sobre las diferentes posturas ideológicas que se dieron en la sociedad europea de la época, así como el de formular cuestiones y preguntas al alumnado para que las analicen y discutan con el fin de que puedan formarse una opinión más razonada sobre la complejidad de tal fenómeno.⁽⁹⁷⁾

Los procesos de unificación de Alemania y de Italia son los que sirven de modelo a la hora de estudiar los nacionalismos europeos del siglo XIX, que son definidos como «*una nueva fuerza que mueve a los pueblos europeos*».⁽⁹⁸⁾ Menor atención reciben habitualmente tanto los procesos de independencia anteriores a los citados (Grecia y Bélgica) como los conflictos nacionalistas vinculados a los imperios ruso y austrohúngaro.

Estos dos países europeos, Italia y Alemania, a los que se unirá la recién creada Unión Soviética, volverán a ser motivo de una atención particular en el período de entreguerras, cuando se estudien las crisis de las democracias liberales y el auge de las dictaduras. La Italia fascista es considerada la «*primera excepción en Europa*» y su más destacado dirigente, Mussolini «*tuvo pronto imitadores: en España (con el general Primo de Rivera), Polonia, Hungría, Grecia, Yugoslavia, Bulgaria y Rumania*», aunque de todos los

(96) S.M., 4: 90-91.

(97) Un ejemplo de estos nuevos planteamientos, entre otros posibles, es el de S.M., 4: 101. Tras suministrar a los alumnos dos textos que defienden el carácter negativo y positivo de la colonización europea, así como un tercer texto que establece que el origen del actual subdesarrollo de la mayor parte de las ex colonias reside en sus problemas internos, se les propone la realización de un debate sobre tal situación a partir de la confección de un listado de los elementos que, según su criterio, consideren positivos o negativos para las sociedades colonizadas.

(98) S.M., 4: 44.

dictadores «*el que más influyó en el destino de Europa en los años cuarenta fue, sin duda, Adolf Hitler*». ⁽⁹⁹⁾ La Europa de los años treinta viene definida fundamentalmente como un período de confrontación, primero ideológica y después bélica, entre democracia y totalitarismo, ⁽¹⁰⁰⁾ aunque este último concepto no es el más frecuentemente utilizado por los manuales, que diferencian entre los fascismos y el sistema soviético por su distinta significación ideológica, que se simplifica en expresiones como las de derecha o extrema derecha y de izquierdas, respectivamente. ⁽¹⁰¹⁾

Las dos guerras mundiales del siglo xx son consideradas en los manuales analizados como dos acontecimientos ruinosos para el conjunto de Europa, aunque se introducen matices que las diferencian.

De la Primera Guerra Mundial, se destaca su carácter especialmente brutal («*entre 1914 y 1918, durante cuatro largos años, Europa sufrió una de las guerras más crueles de la Historia de la humanidad*» ⁽¹⁰²⁾), así como la profunda transformación que sufrió el mapa europeo con la desintegración de sus cuatro imperios (el alemán, el austrohúngaro, el otomano y el ruso) y el inicio del declive de Europa como poder hegemónico en el mundo. Estos grandes cambios son los que hacen posible que los manuales hablen de una nueva Europa a partir de 1918. ⁽¹⁰³⁾

La Segunda Guerra Mundial recibe un tratamiento similar en los aspectos anteriormente destacados, aunque ahora con algunas otras consideraciones que conviene destacar. En primer lugar, la división producida en Europa entre dos bloques, alineados respectivamente con los Estados Unidos de América y la Unión Soviética, que tendrá consecuencias muy profundas y duraderas. **En segundo lugar, el declive anterior de la hegemonía de Europa se convierte ahora en su relevo a manos de los dos países que lideran los nuevos bloques de poder, el capitalista-occidental y el socia-**

(99) Ambas citas en S.M., 4: 160 y 162.

(100) Ecir, 4: 222-223.

(101) Un ejemplo de este tratamiento es el realizado por Anaya, 4: 227, en el que, a partir de un mapa de la Europa de finales de los años treinta (que distingue los regímenes fascistas, las dictaduras conservadoras y el régimen comunista) se pide a los alumnos que, dentro de los regímenes dictatoriales o autoritarios, establezcan diferencias según el tipo de dictadura que padecieron.

(102) Vicens Vives, 3: 150.

(103) Por ejemplo, S.M., 4:144.

lista-oriental, en los que la anterior concepción europea ya no es tan fácilmente identificable, pues es el tipo de sistema económico y político-social el que establece la división entre ambos bloques. En tercer lugar, la especial repugnancia y la inmensa barbarie que el holocausto significó y que los actuales manuales destacan de manera mucho más detallada que la que hasta hace poco tiempo era habitual en los anteriores textos escolares españoles de historia.⁽¹⁰⁴⁾

La historia de la segunda mitad del siglo xx se suele dividir en tres grandes apartados. En el primero, se estudia la **Europa dividida en los dos bloques** ya citados con atención separada, por una parte, al bloque occidental y dentro del mismo a la configuración y evolución posterior de la unidad europea, normalmente puesta en conexión con los efectos producidos por las ayudas del Plan Marshall,⁽¹⁰⁵⁾ y, por la otra, el bloque oriental, en el que esta atención se centra fundamentalmente en la Unión Soviética y mucho menos en los restantes países incluidos dentro de su ámbito de influencia. La diferente evolución económica de ambos bloques queda claramente reflejada en los manuales. La mayor parte de los textos destaca como muy negativos los efectos de esta división europea y son frecuentes expresiones como las de «*funestas consecuencias para Europa*», «*frontera impenetrable entre Europa occidental y oriental*» o «*el centro de Europa era la división entre dos mundos*». Como ya se ha dicho anteriormente, el amplio uso realizado del concepto de Occidente en los manuales tiene su principal explicación en este período de la historia europea, aunque algunos manuales lo utilicen en un sentido tan amplio y ambiguo que cubre prácticamente la totalidad de la historia europea, especialmente a partir de la época medieval.

El segundo apartado se dedica al **proceso de descolonización** llevado a cabo por las potencias coloniales europeas y a la influencia que en el mismo ejercieron tanto los intereses de Estados Unidos y de la Unión Soviética como la propia opinión pública europea.⁽¹⁰⁶⁾

(104) Puede servir de ejemplo el tratamiento realizado en Anaya, 4: 232-233; Santillana, 4: 58; S.M., 4: 178 o Vicens Vives, 3: 188.

(105) S.M., 4: 194 y Ecir, 4: 282.

(106) Vicens Vives, 4: 20 y Anaya, 4: 240.

El tercer apartado está dedicado al estudio de **la caída del comunismo y la creación de un nuevo orden mundial**, en el que se destacan, por una parte, las revoluciones pacíficas de la mayor parte de los países del este de Europa y, por la otra, los graves conflictos acaecidos a partir de la disgregación yugoslava. Los manuales analizados suelen recoger, de forma muy semejante a la ya vista cuando se trató de las cuestiones geográficas, tanto el deseo expreso de la mayoría de estos países del este europeo de entrar a formar parte de la Unión Europea como los problemas que tal adhesión puede suponer a corto plazo en el funcionamiento de la misma.

La comprensión de las consecuencias de este nuevo orden mundial también ha propiciado que los manuales actuales, a pesar de su persistencia en el uso poco preciso de los términos de occidental y oriental, hayan incrementado la utilización de las denominaciones de norte y sur para referirse a las distintas realidades de los países ricos y pobres de la actualidad y a las muy distintas condiciones de vida de sus poblaciones. Esta nueva forma de describir la realidad actual parece más ajustada, pues está menos afectada y connotada por los enfrentamientos ideológicos de la época anterior en que, además, se establecía una frontera históricamente muy cuestionable entre el conjunto de los países europeos.

La distinta presencia cuantitativa de los países y regiones europeas en los temas históricos

La diferente importancia concedida por los manuales a las dos partes en que habitualmente se ha dividido Europa (la Europa occidental, que frecuentemente queda poco diferenciada de la actual Unión Europea, y la Europa oriental) queda profundamente reflejada en el porcentaje de páginas dedicado a cada una de ellas en los temas históricos.

Si, como se hizo anteriormente, se establece un valor cien para el conjunto de la presencia histórica europea en los manuales, excluyendo del mismo el espacio dedicado monográficamente al conjunto de España, que en esta ocasión es muy similar al dedicado al conjunto de Europa, sucede que el porcentaje dedicado al estudio generalista de la historia de Europa significa el 43% del total, mientras que el destinado a la Europa occidental y sus prin-

PRESENCIA DE LA HISTORIA EUROPEA EN LOS MANUALES ESCOLARES

En porcentaje

Análisis general de Europa	43,0
Europa occidental-Unión Europea	46,5
Europa oriental y sudeste	10,5

Nota: Total Europa = 100.

Fuente: Elaboración propia.

principales países llega al 46,5% y sólo el restante 10,5% es el dedicado a la Europa oriental en su sentido más amplio, esto es, incluyendo también el área sudeste del continente. El fuerte desequilibrio existente entre estos distintos porcentajes, que ya se había comprobado en los temas geográficos, aún es algo mayor en los capítulos de contenido histórico (cuadro 2.2).

2.3. Recapitulación

A lo largo de este capítulo se han analizado exhaustivamente las dimensiones y contenidos respecto de Europa y se ha procedido a un estudio de su significación. En general, se puede concluir que, con diferencias de matiz, la mayoría de los manuales, pese a la libertad que les ofrecía la LOGSE en la organización y concreción del currículum, han tratado la geografía y la historia de Europa de una manera similar tanto en lo que se refiere al contenido como a su ordenación. Así, por ejemplo, la geografía ha continuado iniciándose por los elementos físicos y la historia se ha ordenado por edades (desde la prehistoria hasta nuestros días).

Tres son las ideas o ejes básicos con los que se significa el concepto de Europa. En primer lugar, destaca una noción **geográfica**. Europa es ante todo un espacio, el más pequeño de los continentes. Este espacio, sin embargo, no parece poseer un límite claro entre lo europeo y lo que no lo es, especialmente en el este y en el sudeste del continente. Si bien, geográficamente hablando, tradicionalmente *Europa termina en los Urales y el mar Caspio*, según la casi totalidad de manuales, la demarcación dista de quedar clara. ¿Turquía es Europa? ¿La Rusia siberiana es asiática? ¿Las repúblicas trans-

caucásicas de la antigua URSS pertenecen a Europa? Estos interrogantes no tienen una respuesta clara y adecuada en los manuales. No tiene nada de extraño que este aspecto confuso aparezca también en los conocimientos que manifiestan los escolares y que se analizarán en el próximo capítulo. Hoy por hoy, la formulación del Consejo de Europa según la cual ésta no es una realidad geográfica claramente limitada sino *un principio espiritual o una expresión de un querer vivir juntos* (1999) no ha calado aún en nuestros manuales.

En segundo lugar, Europa, a pesar de su diversidad cultural, tiene rasgos comunes que son los que permiten aún hoy, tras su cruenta y tensa *guerra civil* del siglo xx, generar **una idea abierta de «proyecto de futuro»**. Ello se refiere, por supuesto, a la larga andadura histórica que ha desembocado en la Unión Europea y en instituciones como el Consejo de Europa y el Parlamento europeo. Todos los manuales escolares realizan una clara referencia a la UE (no tanto al Consejo de Europa), en el marco de la segunda mitad del siglo xx, en lo que se refiere a la información y a las propuestas didácticas de geografía y de historia. En este sentido, cabe afirmar que los currículums y los manuales con los que estudian los jóvenes españoles en la actualidad son los más europeístas de la historia de España. Esto no significa, sin embargo, que los aprendizajes manifestados por el alumnado resulten tan optimistas como las intenciones de los planes de estudio y las abundantes informaciones de los libros de texto podrían dar a entender. La ordenación histórica por edades y la narración histórica enciclopédica de continuidades y procesos históricos europeos no desembocan, como se observará en el capítulo siguiente, ni en el dominio de la competencia cronológica ni en el conocimiento de hechos y procesos profusamente prescritos en el currículum y expuestos en los manuales. Probablemente, la didáctica mayoritaria de la Historia, su amplitud en detrimento de la profundidad y la falta de modelizaciones integradoras, como la del feudalismo para la Edad Media, se encuentren entre las diversas causas que explican esta disfunción.

En tercer y último lugar, también cabe señalar un tercer concepto de Europa que se podría valorar más negativamente. Europa en este caso se **restringiría a la UE** y se identificaría en particular con la **zona occidental** del continente. El carácter marcadamente occidental de la historia europea poten-

cialmente enseñada –por tradición académica, por prescripción curricular y por herencia del imaginario creado por la larga pervivencia de los bloques antagónicos surgidos tras la Segunda Guerra Mundial– podrían desembocar en una actitud y visión eurocéntrica que incitara al desprecio de «los otros», no sólo de los procedentes de la «pobreza» de otras regiones, culturas y etnias del «Sur», sino también de los que proceden de la «otra Europa» a pesar de habitar en el mismo continente (polacos, eslovacos, búlgaros, turcos, etc). Sin ser ésta la intención de los autores de los manuales, no debería desdeñarse que el exceso de eurocentrismo colaborara a alimentar inconscientemente los repuntes xenófobos que aparecen entre distintos ámbitos de la juventud actual.

Hasta aquí, pues, las finalidades del sistema educativo y la forma de organizar las informaciones respecto a Europa en los manuales escolares destinados a los jóvenes españoles. En el capítulo siguiente se pasa a analizar la realidad de los aprendizajes de este sector de la juventud en el último curso de su escolarización obligatoria.

III. ¿Qué saben los jóvenes sobre Europa?

En el análisis del capítulo anterior, se han identificado los contenidos académicos que los jóvenes de 16 años deberían conocer y los objetivos que deberían alcanzar, a propósito de Europa, según los Planes de Estudio⁽¹⁾ vigentes en España. También se han obtenido, tras un exhaustivo análisis documental, las informaciones y actividades propuestas sobre Europa por parte de los libros de texto más utilizados en la enseñanza del área *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los contenidos básicos identificados, tanto en lo que respecta a los documentos legales como a los libros de texto, se pueden resumir en los enunciados genéricos que se establecen en el cuadro 3.1.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, procede ahora determinar el grado real de conocimiento de estos saberes y establecer una valoración e interpretación de los mismos.⁽²⁾ En este capítulo, pues, se presentarán los resultados obtenidos respecto del conocimiento de Europa organizados en tres grandes bloques: un panorama general de los conocimientos del alumnado, un análisis de los resultados de geografía y, finalmente, un examen de los resultados de historia.

(1) Se citan «Planes de Estudio» en plural porque, como se ha dicho en los capítulos anteriores, las comunidades autónomas con competencias son las responsables de diseñar los *currícula* de los que forman parte las enseñanzas mínimas comunes a todo el Estado.

(2) Véase en los anexos la ficha metodológica, los mecanismos utilizados para medir el saber, su justificación y los criterios de calificación.

Cuadro 3.1

CONTENIDOS BÁSICOS DE LOS CURRÍCULUMS Y DE LOS MANUALES ESCOLARES

Disciplinas	Contenidos conceptuales	Ejemplos
Geografía (aspectos básicos)	Geografía física	<i>Límites, cordilleras, ríos...</i>
	Geografía política	<i>Estados, capitales...</i>
	Geografía económica	<i>Demografía, economía...</i>
	Geografía cultural	<i>Religiones, lenguas...</i>
Historia (aspectos básicos)	Organización y situación de hechos y procesos en el tiempo histórico por edades	<i>Prehistoria, edad antigua, media, moderna, contemporánea...</i>
	Hechos, personajes y obras de arte (en general) situados y desarrollados en el espacio europeo	<i>Paleolítico, Imperio Romano, Primera Guerra Mundial, Cicerón, Miguel Ángel, Barroco...</i>
	Génesis y desarrollo de la Unión Europea (en particular)	<i>CECA, Tratado de Roma, CEE, Tratado de Maastricht, UE...</i>

Fuente: Elaboración propia.⁽³⁾

3.1. Panorama general

En el presente apartado, se exponen los conocimientos generales que tienen sobre Europa los estudiantes de cuarto de ESO. La observación se centrará en los resultados obtenidos por el conjunto de los escolares que han realizado la prueba de conocimientos.

Aunque los resultados que se han obtenido aportan muchos e interesantes matices respecto al conocimiento que tienen los estudiantes, en las líneas que siguen se pretende solamente ofrecer una visión de conjunto. En los apartados siguientes, se explicarán los resultados particulares sobre Europa y la Unión Europea, su geografía y su historia. En este epígrafe, solamente se intentará responder a la siguiente pregunta: **¿cuál sería la calificación global que obtendrían los estudiantes de ESO sobre Europa, en el caso de que la prueba de conocimientos fuese un ejercicio de evaluación o reválida?**⁽⁴⁾

(3) Si no se dice lo contrario, los cuadros y gráficos de este capítulo son de elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la prueba de conocimientos (véase Apéndice metodológico).

(4) Tal como se especifica en el Apéndice metodológico, se ha optado por traducir las puntuaciones de la prueba a las calificaciones convencionales del sistema educativo actual. En otras ocasiones se han reducido los resultados a tres grados o estratos (*suspenden, aprueban, destacan*). Como es de suponer, estas distribuciones son convencionales y no pretenden constituir una «nota» de calificación que responda a las puntuaciones que se otorgan en las clases de Educación

3.1.1. Heterogeneidad de los programas

Europa y la Unión Europea son temas que la totalidad de los escolares a los que se ha pasado la prueba dicen haber estudiado a lo largo de su etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En cambio, no parece existir homogeneidad entre los centros respecto a qué temas y en cuál de los cuatro cursos de ESO se han estudiado.

Según el recuerdo de los estudiantes, sólo un 13% del alumnado de ESO ha empezado a tratar temas de Europa en primer curso (12-13 años), sobre todo en lo que se refiere a los aspectos geográficos. El conjunto de las respuestas permite concluir que el tratamiento de los temas referidos a Europa y a la UE se realiza en casi todos los cursos y siempre dentro del área de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, sin que exista un curso especial común en el que se traten las diversas dimensiones europeas. El hecho de que un tercio del alumnado afirme haber estudiado estas cuestiones en los cuatro cursos, y que la mayoría recuerde haberlos estudiado sólo en dos –para unos primero y cuarto, y para otros tercero y cuarto– permite concluir que los temas europeos en España se programan de manera muy heterogénea. Esta heterogeneidad –que no es la tónica en el tratamiento de la geografía y de la historia– se da en todas las comunidades autónomas. Al parecer, estas diferencias dependen de los criterios del profesorado y, en especial, de los libros de texto seleccionados en cada centro.

En todo caso, se puede avanzar que el alumnado de ESO, al finalizar la etapa, no suele recordar un buen número de los temas estudiados. En cambio, resulta significativo que, en lo que atañe a las cuestiones europeas, los estudiantes identifican perfectamente el estudio de estos temas y recuerdan el curso en el que los han tratado. Esta característica de fijación en el recuerdo diferencia lo europeo del resto de temáticas curriculares que, con frecuencia, caen en el olvido.

Secundaria Obligatoria. En la casi totalidad de los casos, la distribución de puntos se realiza por criterios de medias aritméticas entre los resultados obtenidos en cada pregunta. Solamente en algunas cuestiones más complicadas se ha ponderado intentando corregir al alza la calificación que resultaría de una media aritmética. En cualquier caso, los niveles necesarios para superar la prueba son algo inferiores a los que se fijarían si se tuviesen en cuenta los criterios de evaluación oficiales que prescriben las administraciones educativas y que aparecen reflejados en los libros de texto.

3.1.2. Resultado general de la prueba de conocimientos

Los resultados obtenidos reflejan con claridad que sólo algo más de la mitad de los estudiantes han superado la prueba de conocimientos. Los porcentajes son claros: un 59% de aprobados, frente a un 41% de suspensos (gráfico 3.1).

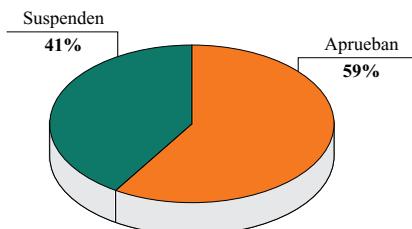
Este resultado demuestra un escaso conocimiento sobre la historia y la geografía de Europa, si se tiene en cuenta que, como se ha dicho, lo que se preguntaba, por lo general, se refería a contenidos muy básicos (véase Apéndice metodológico). Además, la forma de las preguntas se limitaba a la identificación o reconocimiento de información. La prueba, pues, era de un nivel asequible y no exigía ni un ejercicio de memorización, ni grados elevados de formalización de los conceptos. El establecimiento de relaciones entre los diversos elementos también era relativamente escaso. Cabe constatar también que una gran parte de las cuestiones relativas a la historia se incluye en el conocimiento general que se considera elemental en los programas de esta disciplina (periodización general, hechos muy significativos, personajes que aparecen en casi todos los libros de texto, etc.). Además, tal y como se ha visto en el capítulo anterior, la historia europea ocupa la mayor parte de las programaciones de esta materia en la ESO.

Se puede afirmar, pues, que el grado de conocimiento de los temas europeos por parte de los estudiantes que concluyen su educación obligatoria es escaso.

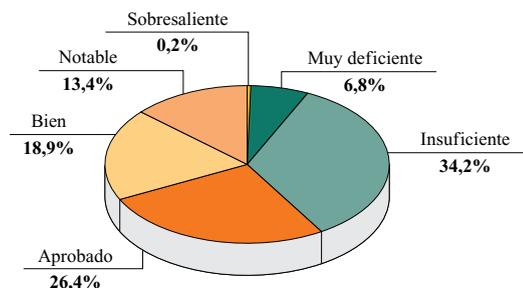
Gráfico 3.1

RESULTADO GENERAL DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS

En porcentaje



CALIFICACIONES GLOBALES DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS

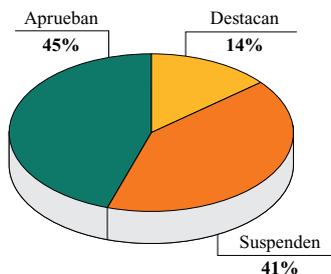


Este bajo nivel general de conocimiento se confirma si se presenta una distribución de las calificaciones más matizada. Tomando como referencia los seis niveles de calificación utilizados habitualmente en la práctica educativa,⁽⁵⁾ se ha confeccionado el gráfico 3.2. En él se observa, en primer lugar, que el nivel óptimo de conocimiento es casi inapreciable estadísticamente, ya que el número de alumnos y alumnas que obtendrían una nota excelente o sobresaliente es muy pequeño (0,2%); se observa, en segundo lugar, en el otro extremo, que las calificaciones muy deficientes son también relativamente escasas. Por lo tanto, se puede afirmar que un desconocimiento casi absoluto sobre la historia y la geografía de Europa solamente se da en una franja pequeña del alumnado. Por último, en la zona de lo que se podría considerar suficiente, pero exiguo en cuanto al dominio del tema, se agrupa una porción muy amplia de estudiantes. Se puede considerar, pues, que habrían superado la prueba si se hubiese planteado como un ejercicio de evaluación, aunque de nivel muy bajo.

Si se agrupan las puntuaciones por franjas de calificación más amplias, de tal manera que los suspensos figuren en un grupo, las calificaciones de aprobado y bien en otro, y los notables y sobresalientes en un tercero,

(5) Muy deficiente, insuficiente, aprobado, bien, notable y sobresaliente.

RESULTADOS GENERALES EN TRES NIVELES DE SIGNIFICACIÓN



la distribución obtenida sería la siguiente: un 41% de suspensos en un extremo y tan sólo un 13,6% en una gama de nota alta. **Estos porcentajes confirman el bajo nivel de los resultados obtenidos por el alumnado, ya que la gran mayoría obtendría unos resultados muy justos o claramente insuficientes⁽⁶⁾** (gráfico 3.3).

Estos resultados son muy aproximados a los del estudio realizado por el Ministerio de Educación a través del INCE en 1998.⁽⁷⁾ Datos parecidos son los que aparecen también en un estudio evaluativo de la ESO llevado a cabo también por el Ministerio de Educación sobre una muestra de más de siete mil alumnos de cuarto curso de ESO⁽⁸⁾ realizado en el año 2000. A pesar de que los objetivos de esta evaluación ministerial no son los mismos que los que se pretenden alcanzar en el presente estudio (centrado sólo en temas europeos), los datos que se obtienen ofrecen para los apartados siguientes tendencias similares, cuando no claras coincidencias, que resultan sumamente significativas.

(6) Esta distribución del alumnado («suspenden, aprueban, destacan») será la que más se empleará en este apartado, ya que permite distinguir los tres sectores más representativos de los resultados obtenidos de esta prueba.

(7) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 1998.

(8) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. 2000 Datos Básicos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. INCE, 2001.

3.1.3. Resultados globales en función de la titularidad pública o privada de los centros

Los resultados globales según la titularidad de los centros son muy reveladores de la diferencia en el grado de conocimiento entre el alumnado de la escuela pública y el de la escuela privada. **El alumnado de los centros de titularidad pública alcanza una puntuación media de cinco puntos, mientras que el de los centros privados alcanza una media de seis puntos (ambas sobre diez).** La diferencia de un punto en muestras tan numerosas es alta y muy significativa. Refleja una diferencia destacada de rendimiento académico medio entre los dos colectivos de estudiantes.

Tal como se indica en el apéndice metodológico, la representación de la muestra refleja con bastante exactitud la distribución en cuanto a número de alumnos que cursan la ESO en uno y otro tipo de centros. Como allí se indica, y según los datos del Ministerio de Educación, un 63% de escolares acude a los institutos públicos; y un 37%, a centros privados concertados. La muestra seleccionada para el estudio se acerca mucho a esta proporción. Por esta razón, la representatividad que ofrece la selección del alumnado en este aspecto y la fiabilidad de los procedimientos empleados permiten dudar poco de los resultados que se han expresado y que indican, por sí mismos, la realidad sobre la evolución de los rendimientos que se están produciendo en las dos redes de centros.

Sin embargo, esta diferencia de rendimiento no parece producirse exclusivamente por el tipo de centro y formación que reciben los escolares en las aulas de colegios e institutos. Los datos que vienen a continuación llevan a pensar que, independientemente de una hipotética mejor organización y enseñanza de unos centros sobre otros, **la composición socioprofesional y el capital cultural de las familias resulta más determinante para explicar las diferencias entre los resultados del alumnado de la red pública y los de la privada.** Para demostrarlo se ha comprobado que la composición social, cultural y profesional de las familias que llevan a sus hijos a los colegios privados es un factor determinante en las diferencias de rendimiento que se acaban de señalar (cuadro 3.2). Como en él se puede observar solamente el 12% de los grupos de nivel más bajo lleva a sus hijos a centros privados, mientras que más de la mitad de los grupos de nivel medio alto o alto

Cuadro 3.2

EL NIVEL SOCIOPROFESIONAL DE LOS PADRES EN FUNCIÓN DE LA TITULARIDAD DEL CENTRO

En porcentaje

Nivel socioprofesional de los padres	Titularidad del centro	
	Público	Privado
Clase baja	87,4	12,6
Clase media baja	66,6	33,4
Clase media tradicional	66,9	33,1
Clase media alta	44,2	55,8
Clase alta	49,0	51,0

acude a este tipo de centros. Estos datos proceden de la ficha de identificación de la muestra estadística sobre la que se ha trabajado.

Es evidente que la elección entre centros privados (con los subgrupos de religiosos o laicos, concertados, etc.) no depende de forma exclusiva del grupo socioprofesional al que pertenecen las familias. Prueba de ello es que casi la mitad de los alumnos de familias altas acude a centros públicos. Los factores de elección son mucho más complejos, como se demuestra en el estudio titulado *La familia española ante la educación de sus hijos*.⁽⁹⁾ Pero lo que se pretende remarcar con los datos ofrecidos en el cuadro precedente es que la gran mayoría de lo que puede considerarse clase baja lleva a sus hijos a centros públicos. Este factor y el llamado capital cultural son, según las conclusiones de este estudio, los factores determinantes a la hora de explicar el mayor o menor rendimiento académico del alumnado.

3.1.4. Grado de rendimiento académico del alumnado según la profesión y el nivel cultural de los padres

Algunos datos de la prueba de conocimientos son muy explícitos y explican la fuerte influencia que, en los rendimientos escolares, tienen las características de las familias del alumnado. Si se relacionan las calificaciones de los estudiantes con el nivel socioprofesional de sus padres, los datos que se obtienen son los siguientes (cuadro 3.3):

(9) V. Perez-Diaz; J. C. Rodríguez y L. Sánchez Ferrer. *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa". 2001 (Colección Estudios Sociales, nº 5).

Cuadro 3.3

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ESTRUCTURA SOCIOPROFESIONAL

En porcentaje

Grupos socioprofesionales	Calificaciones de los hijos (%)		
	Suspenden	Aprueban	Destacan
Clase baja	50,2	41,4	8,4
Clase media baja	34,2	46,8	19,0
Clase media tradicional	38,2	49,4	12,4
Clase media alta	23,8	53,4	22,8
Clase alta	25,0	75,0	–

Como puede deducirse de estos datos, el nivel más alto de suspensos se da en lo que se podría denominar grupos inferiores de la escala social, mientras que el de mayor éxito se observa en el de las clases medias y altas que, por otra parte, son los que llevan a sus hijos en mayor proporción a la enseñanza privada.

El peso del nivel cultural de los padres y las madres es, si cabe, todavía más decisivo. Así puede verse en el cuadro siguiente, en el que se relacionan los niveles de estudios de los padres y madres y el porcentaje de suspensos, aprobados y destacados de cada grupo (cuadro 3.4).

El cuadro no puede ser más explícito: el grado de conocimientos del alumnado guarda una relación directa reveladora con el nivel de estudios de los padres y las madres. **A mayor nivel de estudios de los padres, corresponde una mayor puntuación de sus hijos.** Así, por ejemplo, destaca el

Cuadro 3.4

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y NIVEL CULTURAL DE LOS PADRES

En porcentaje

Nivel de estudios de los padres		Suspenden	Aprueban	Destacan
Primarios	Padres	48	42,0	10,0
	Madres	47	41,0	10,5
Secundarios	Padres	30	50,0	20,0
	Madres	33	47,5	19,5
Superiores	Padres	25	54,0	20,5
	Madres	21	57,0	22,5

hecho de que los estudiantes que más suspenden la prueba de conocimientos (casi la mitad) son hijos de padres y madres que tienen estudios primarios o no tienen estudios acabados. Sin embargo, los datos también manifiestan claramente que este factor familiar, aunque condiciona en gran manera, no es absolutamente determinante, puesto que un 10% del alumnado procedente del segmento social con menos estudios se encuentra en el lugar de los que destacan. Y, por contra, casi un 23% del alumnado catalogado dentro del grupo con estudios superiores, suspende la prueba. Pero, a pesar de este matiz, es evidente que el porcentaje de suspensos desciende significativamente entre los alumnos cuyos progenitores poseen estudios secundarios o superiores.

Estos datos son bastante inapelables en cuanto a las consecuencias que se desprenden de su interpretación: **el capital cultural de las familias es un factor importante en el grado de éxito escolar de los hijos.**

Si se relaciona el nivel socioprofesional y el nivel cultural de las familias, se confirman las dos explicaciones que se acaban de exponer. Agrupados los padres de los alumnos y alumnas en función de los dos factores, se obtienen los resultados siguientes: **los estudiantes que obtienen una calificación más destacada son los que pertenecen a familias de clase alta o clase media alta con padres que poseen estudios superiores o secundarios.** En estos casos, las calificaciones medias de sus hijos e hijas son superiores a seis puntos sobre diez.

Aunque no se puede afirmar con absoluta rotundidad, los resultados otorgan un peso más importante a lo que se denomina capital cultural que a la pertenencia a un grupo socioprofesional. Así, en una familia en la que el padre pertenece a un grupo determinado, el grado de conocimientos de sus hijos está más condicionado por el nivel de estudios que posea que por el lugar en la estructura social que ocupa. Por ejemplo, en los casos en que los padres pertenecen a la clase alta, si éstos poseen estudios primarios, la calificación de sus hijos es inferior a cinco puntos sobre diez. En el caso de obreros que poseen estudios secundarios, la puntuación media de sus hijos ronda los seis puntos. El grupo más regular en nivel de calificación son los estudiantes que pertenecen a familias en las que los padres se sitúan en las clases medias tradicionales. Sólo en este estrato las calificaciones varían poco en relación a los estudios del padre.

Es posible afirmar que el mayor o menor éxito en el nivel de los conocimientos que se analizan viene condicionado de una manera muy significativa por el componente familiar del alumnado. Dentro de este componente, pesa más el capital cultural que la pertenencia a un determinado grupo social. A padres más cualificados culturalmente, se corresponden hijos que obtienen mejores puntuaciones.

Estos elementos relativizan, sin duda, la eficacia didáctica de una red de centros sobre otros. Más bien parece que en los centros privados se obtienen mejores rendimientos porque escolarizan a los estudiantes con mayores posibilidades de éxito, éxito que viene condicionado, como se ha visto, por el componente familiar de chicos y chicas.

Se suele señalar también como explicación que la enseñanza privada concertada selecciona a sus alumnos con criterios de extracción social. Pero la selección, tal como demuestra el estudio citado de Víctor Pérez-Díaz *et al.*,⁽¹⁰⁾ se opera mucho más por parte de las familias en función de múltiples criterios. Es plausible, en efecto, que si bien una parte del alumnado que va a los centros de titularidad pública lo hace por opción consciente de sus padres, otra buena parte se matricula en ellos sin una especial reflexión previa. En cambio, el alumnado matriculado en los centros de titularidad privada lo suele hacer en su inmensa mayoría por una opción consciente de sus padres. Nada tiene, pues, de extraño que en la enseñanza privada se opere una selección social y cultural previa, que sus alumnos provengan de familias cuyo nivel cultural valora la educación como algo importante que obliga a plantearse una opción concreta y que, en consecuencia, en sus aulas los estudiantes presenten una mayor homogeneidad que la que se puede encontrar en la enseñanza pública.

3.1.5. Conocimiento experiencial y conocimiento académico

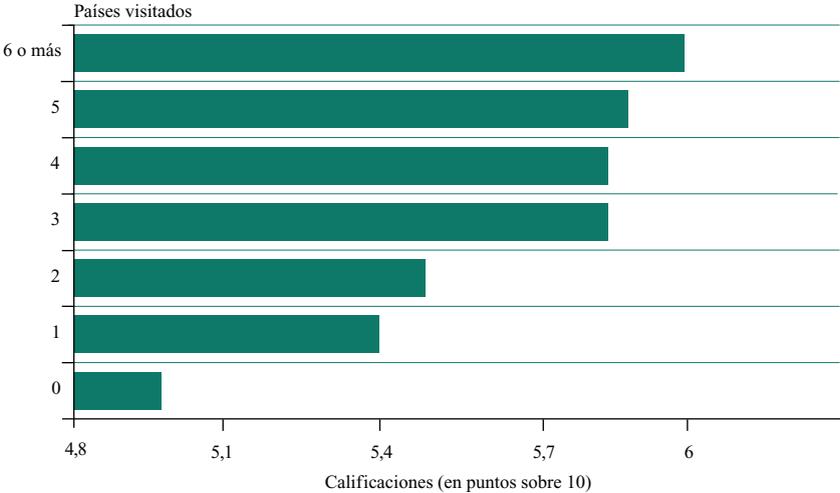
Aunque no puede ser considerada una relación fundamental, resulta interesante comprobar la correspondencia que existe entre el grado de conocimiento académico y el número de países europeos visitados por los estudian-

(10) V. Pérez-Díaz; J. C. Rodríguez y L. Sánchez Ferrer. *La familia española ante la educación de sus hijos*, op. cit., páginas 172 y ss.

tes. Dicho de otra forma: la experiencia turística de los estudiantes (número de países visitados) guarda relación, al parecer de una manera importante, con su conocimiento de Europa. Evidentemente, es de suponer que esta actividad (la visita de países) se produce con mayor o menor intensidad en función del nivel socioprofesional y la inquietud cultural de las familias. Este elemento es más que una mera suposición, ya que en la muestra estudiada se puede comprobar que viajan más los estudiantes que pertenecen a los niveles socioprofesionales altos y medio altos que los que pertenecen a los grupos sociales más bajos. Por lo tanto, es difícil valorar si esta variable es decisoria o puede ser considerada dependiente de lo expuesto en el epígrafe anterior. Pero la correlación entre calificación y número de países visitados es espectacular, como puede comprobarse en el gráfico 3.4: los estudiantes que han visitado más de tres países destacan en casi un punto de nota media sobre los que nunca han salido de España. Los que simplemente han realizado una o dos visitas a países extranjeros superan en medio punto a los que no lo han hecho. Asimismo, se aprecia una progresión en las calificaciones en función de esta variable.

Gráfico 3.4

PAÍSES VISITADOS Y CALIFICACIÓN DE LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS



3.1.6. ¿Saben más los chicos que las chicas?⁽¹¹⁾

Los resultados que ofrece la prueba de conocimientos indican que **los chicos alcanzan casi medio punto de nota media general más que las chicas**. Este dato se corresponde con los estudios que existen en estas materias para estas edades referidos a los estudiantes españoles. Pero la diferencia es mucho más significativa si se contemplan otros datos. Así, por ejemplo, el número de estudiantes que no superan la prueba es bastante más alto entre las alumnas que entre los alumnos: un 55% de las chicas no alcanza el nivel exigido para aprobar, frente a un 42% de los chicos. Hay, pues, trece puntos más de fracaso en un género que en otro. Esta relación se produce en proporción similar en el porcentaje de escolares que destacan: del total de estudiantes que obtienen notable o sobresaliente, el 66,5% son chicos y solamente 33,5% son chicas. Todos estos datos ofrecen una situación digna de ser estudiada con mayor detenimiento.

En algunos estudios realizados en temas específicos relacionados con los aprendizajes de aspectos concretos, las proporciones no se presentan de la misma forma e indican que las chicas tienen mejor disposición para la comprensión de temas históricos. En los más recientes estudios se suele señalar que las diferencias entre chicos y chicas, a los dieciséis años, tienden a disminuir, especialmente en los conocimientos y destrezas propios del área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. A pesar de todo, en el último estudio realizado por el Ministerio de Educación se concluye que los chicos de cuarto de ESO, en el área de Ciencias Sociales, obtienen mejores resultados que las chicas de forma «estadísticamente significativa».⁽¹²⁾ En general, se observa la tendencia a un mayor nivel en las chicas en lo que se refiere a la capacidad verbal, comprensión lectora, reglas lingüísticas y literatura, y un menor grado respecto a los chicos en matemáticas, ciencias de la naturaleza y ciencias sociales.⁽¹³⁾

(11) En la desigualdad de conocimientos entre chicos y chicas, la dispersión es significativa, aunque las diferencias de puntuación media no son muy altas. Como se verá más adelante, las diferencias se distribuyen de manera diferente por los diversos aspectos que se estudian en la prueba de conocimientos: históricos, geográficos, culturales, etc.

(12) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. 2000..* Página 42.

(13) Véase el capítulo III del estudio citado del INCE: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. 1998.

3.1.7. Distribución territorial de los resultados generales

La distribución territorial de los resultados generales ofrecen una división panorámica en dos grandes zonas geográficas, tal y como puede apreciarse en el mapa 3.1. **El alumnado de las Islas Baleares y de la mitad norte del país, excepto Galicia, obtiene una calificación media superior a cinco puntos y, en algunas comunidades autónomas, a seis, mientras que los de la mitad sur y los de la Comunidad Canaria obtienen una calificación media inferior a cinco puntos.** Las mejores puntuaciones medias se producen en Asturias, Aragón, Cantabria y las Islas Baleares. En todas ellas la calificación media se sitúa en torno a seis puntos sobre diez. Los alumnos que obtienen peor calificación son los de Canarias y Galicia. Para Murcia no existe una muestra suficientemente fiable que nos permita representar este dato, por lo que no se ha incluido esta comunidad en el mapa.

Mapa 3.1

DISTRIBUCIÓN AUTONÓMICA DE LOS RESULTADOS GENERALES



Nota: Los resultados de que se dispone para Murcia no son fiables. Por ello se ha dejado esta comunidad en blanco en el mapa.

Si se comparan los resultados obtenidos con los que ofrece el informe citado del INCE de 1997, en el que se dan una serie de datos específicos de las diversas comunidades autónomas, se verá que la coincidencia de este estudio no se corresponde con los resultados obtenidos en la presente investigación. Para el alumnado de 16 años, el estudio del INCE destaca como las comunidades cuyos estudiantes obtienen mejores rendimientos en geografía e historia: Madrid, Castilla-La Mancha y La Rioja; y las de peores resultados: Asturias, Baleares, Murcia, Ceuta y Melilla.⁽¹⁴⁾ Estos datos confirman la posible incorrección que supondría extrapolar los resultados obtenidos en esta investigación al conjunto de saberes de los estudiantes de las diversas comunidades autónomas.

3.1.8. El conocimiento de la Unión Europea (UE) y de su historia

¿Distinguen los estudiantes lo que es Europa de lo que es la Unión Europea? La inmensa mayoría dice distinguirlo y todos los datos de la prueba de conocimientos así lo confirman. Este aspecto, que en principio no suele resultar del todo claro para muchos ciudadanos españoles adultos, lo es para los chicos y chicas de 15 y 16 años. Otra cosa es, como se verá más adelante, si los escolares saben llenar de contenido y de elementos distintivos lo que es propio de la Unión Europea, como por ejemplo, países que lo integran, límites, su historia, instituciones, etc.

Cuando se les propone definir qué es la Unión Europea «utilizando sus propias palabras», el nivel de acierto es relativamente alto: más de la mitad, tanto de chicas como de chicos, saben con un grado aceptable de precisión que se trata de una unión política, económica y social entre países europeos. De éstos, un porcentaje alto cree que tienen más peso los aspectos económicos que los sociales o políticos. Sin duda, esta percepción corresponde a la idea general que se observa en el conjunto de la población española sobre el proceso de la unión.

(14) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Diagnóstico del sistema educativo 1997...* Tabla III.30.

Los que no saben definirla ofrecen respuestas incorrectas, muy vagas, o demasiado genéricas. Ello no significa que no tengan una idea aproximada de lo que es, pero son incapaces de acertar de manera precisa en su definición. Es un dato revelador que el grupo que no define correctamente qué es la UE es el que obtiene una peor calificación en la prueba general de conocimientos: la mayor parte de este grupo alcanza una calificación insuficiente o muy deficiente en dicha prueba. **Así, pues, existe una clara correspondencia entre la posibilidad de definir qué es la UE y el conjunto de conocimientos sobre Europa que manifiestan estos alumnos y alumnas.**

Debe hacerse notar que la imprecisión y vaguedad en las respuestas son sensiblemente más altas entre el alumnado que cursa su enseñanza en centros públicos que los que lo hacen en los privados. Dicho más concretamente: el 52% de los estudiantes de los centros públicos no son capaces de definir correctamente qué es la UE, mientras que en los centros privados este porcentaje alcanza sólo el 31%.

¿A qué grupo profesional pertenecen los padres del grupo de alumnos que no ofrece una definición correcta? ¿Qué nivel de estudios tienen? Aquí la prueba proporciona datos inapelables que corroboran lo explicado en los epígrafes anteriores: el nivel de estudios de los padres es un dato revelador y realmente definitorio, ya que la mayor parte de los alumnos y alumnas que no ofrecen respuestas correctas (entre un 60% y un 70% considerando padres y madres) son hijos de familias en las que las padres no tienen estudios o sólo han cursado los primarios. Estos resultados confirman, una vez más, que el grado de conocimiento sobre temas europeos guarda una relación muy directa con el capital cultural de las familias a las que pertenecen los estudiantes. Ello hace pensar que quizá este tipo de saberes se aprende más según el ambiente en el que se desenvuelven los individuos que como consecuencia de la eficacia de la instrucción. Esta afirmación, no obstante, debe ser considerada solamente como una hipótesis de trabajo.

Un tema de especial importancia es saber si los estudiantes conocen la relación entre sistema político y Unión Europea. Partiendo de la base de que el sistema político democrático de los estados pertenecientes a la UE es uno de sus rasgos definitorios esenciales, se ha intentado averiguar si esta caracte-

rística tan importante es bien conocida por el alumnado. Se trata de ilustrar a base de cuestiones concretas los rasgos definitorios de la Unión. Una de ellas ha consistido en preguntar al alumnado si todos los países de la UE tenían régimen democrático y, si no era así, en qué países consideraban que no había ni libertad ni derechos ciudadanos. Respecto a esta cuestión, un porcentaje alto (79%) manifiesta saber perfectamente que el hecho de ser país de la Unión significa gozar de un régimen democrático. Esta respuesta presenta una cara negativa: **una quinta parte de los estudiantes piensa que hay países que no son democráticos y que forman parte de la UE**; de este grupo, más de una cuarta parte cree que los estados en los que no hay libertad y cuyos ciudadanos no gozan de derechos democráticos son Austria y Alemania. Como dato curioso, hay una diferencia que llama la atención en la distribución de las respuestas entre chicos y chicas: mientras que España y Francia son considerados por las mujeres países totalmente democráticos, algunos muchachos (no superan el 10% de los que creen que no todos los países son democráticos) dudan de que en estos estados existan plenas libertades.

Otro aspecto interesante es saber si el estudiantado sabe las consecuencias en cuanto al derecho al voto que se desprenden del Tratado de Maastricht. Se les planteaban cuestiones como las siguientes: *¿Un alemán que resida en Manacor (Mallorca) puede ser elegido concejal de esa localidad?*, o *¿Un ciudadano húngaro que resida en Valladolid puede votar en las elecciones municipales?* Además, se les formulaban otras preguntas relacionadas con el derecho a elegir libremente lugar de residencia para ciudadanos de la UE y para los que no lo son. **Los resultados que se obtienen muestran un escaso conocimiento en cuanto a los temas generales de ciudadanía y libre circulación de personas, ya que sólo poco más de la tercera parte del alumnado parece conocer estos derechos.** Respecto al derecho de ser elector o elegible en las elecciones municipales, el nivel de acierto es casi de un 50%. En temas de ciudadanía europea, el acierto es menor y más de dos terceras partes no sabe distinguir los derechos de residencia y libre circulación de los ciudadanos de la Unión respecto a otros ciudadanos de países europeos no comunitarios.

Sobre esta cuestión merece la pena establecer cómo se distribuye el grado de acierto o error por diversas zonas de España. El tema del derecho a

votar o a ser elegido como concejal en cualquier país de la UE, independientemente de la nacionalidad, es conocido de manera muy desigual en las diferentes regiones y nacionalidades españolas. Los habitantes de las Islas Baleares y los de Asturias parecen conocer bastante bien esta cuestión. En el otro extremo, los estudiantes del País Vasco lo desconocen de manera casi mayoritaria y son seguidos en este desconocimiento por los gallegos.

Respecto a otras cuestiones relacionadas con la incipiente ciudadanía europea, como el derecho de residencia y la libre circulación de los ciudadanos de los países miembros, frente a los derechos restringidos de otros europeos no comunitarios, la diferencia entre zonas también es reveladora. País Vasco, Galicia, Andalucía, Castilla-La Mancha y Canarias ofrecen los peores resultados. Los mejores corresponden a Aragón, La Rioja y Asturias. Debe hacerse notar que estos conocimientos son, en el conjunto de la muestra, poco satisfactorios, ya que, como se ha señalado más arriba, solamente parece conocer estas cuestiones menos de la mitad del alumnado.

Otro dato que permite concretar más el grado de conocimiento de la UE estriba en identificar si los estudiantes que acaban la ESO saben, al término de estos estudios, los países que integran la Unión. En esta cuestión los resultados obtenidos son muy deficientes. **El alumnado, de manera mayoritaria (un 80%), sólo reconoce seis países** de los propuestos (además de España): Francia, Alemania, Italia, Holanda, Bélgica y Gran Bretaña. Suecia, Dinamarca y Luxemburgo son reconocidos como integrantes de la UE por algo más de dos tercios del alumnado; de Finlandia solamente la mitad sabe que pertenece a la Unión.

Por otra parte, la confusión es significativa cuando se les pregunta si otros países europeos, que no forman parte de la Unión, son o no miembros de ella. **Algunos de estos errores significativos son los siguientes: la mitad del alumnado cree que Eslovaquia, Eslovenia o Rumania son países integrantes de la UE, y casi un 80% cree que lo son Noruega o Suiza. Incluso hay un grupo numeroso que incluye a Rusia y a Turquía en sus respuestas (35%).**

Descendiendo a cuestiones concretas, conviene observar algunos aspectos bastante reveladores. En primer lugar, casi nadie sabe con seguri-

dad en qué momento España entró a formar parte de la Comunidad Europea (CE). En la prueba se plantearon dos preguntas para comprobar la solidez de la información sobre esta cuestión y el resultado fue totalmente contradictorio. Dos tercios de los estudiantes contestaron que España había ingresado, junto a Irlanda y Noruega, en el año 1973; en otra pregunta se les indicaba la fecha correcta, 1986, y la aciertan algo más de la mitad.

Y, finalmente, **en lo que concierne a los temas de historia interna del proceso de unión, los resultados son francamente deficientes**, sobre todo en lo que se refiere a los hechos que van desde 1951, creación de la CECA, hasta la firma del Tratado de Maastricht. El desconocimiento es prácticamente general sobre el significado histórico que tuvo el Tratado de Roma y sus consecuencias; y también sobre lo que fue la CECA en este proceso. Como se ha visto en el capítulo segundo, estos hechos están recogidos de forma general en casi la totalidad de los libros de texto, pero en cambio no son recordados ni reconocidos por el alumnado. Quizá son temas poco conocidos por el profesorado, y poco explicados y trabajados en las aulas a pesar de que constan en programas y libros de texto.

3.2. Lo que saben de geografía de Europa

En el apartado precedente, se han descrito y analizado los resultados globales de la prueba de conocimientos con una mención especial referida a la Unión Europea. A continuación, se procederá a detallar el grado de los saberes del alumnado que pueden ser considerados estrictamente geográficos y los de cultura europea o pertenecientes a otras ciencias sociales.

En primer lugar, se especificarán los resultados generales obtenidos en lo que se refiere al conocimiento geográfico. En segundo lugar, se procederá a analizar de manera más particular el grado de los conocimientos en geografía física, económica y cultural de Europa. En los dos primeros temas, se distinguirá lo que es más sabido respecto de las ignorancias más comunes. En lo que concierne a la geografía cultural (lenguas, religiones...), se volverá a precisar la relación existente entre el grado de su conocimiento y la pertenencia del alumnado al tipo de escuela o centro, el nivel sociocultural de su familia y la zona geográfica en la que se ha obtenido la muestra. Los criterios de valoración continuarán siendo los mismos que en el apartado anterior.

3.2.1. Resultados generales de geografía

La mayoría del alumnado español (70%) aprueba la geografía de Europa. A tenor de los resultados, un 30,6% suspendería; casi la mitad obtendría el aprobado (49,6%); y una cuarta parte destaca claramente (19,8%).⁽¹⁵⁾

En estos resultados se constata una vez más la relación existente entre el rendimiento escolar y el nivel sociocultural de las familias del alumnado. Obtienen, por ejemplo, un insuficiente el 35% de los hijos de padres con estudios primarios, mientras que este porcentaje es de 19,4% entre los descendientes de padres con estudios secundarios y del 17,6% entre los hijos de padres con estudios superiores (cuadro 3.5). Con todo, debe insistirse en que el nivel socioeconómico no es un determinante absoluto, puesto que un 15% de alumnos y alumnas procedentes de niveles culturales que se pueden considerar poco favorecidos alcanzan un notable. Sin embargo, también en geografía de Europa cabe afirmar que el alumnado procedente de familias con mejor nivel cultural obtiene mejores resultados académicos.

Si se analizan los resultados según la titularidad del centro, las puntuaciones dan un margen de un punto por encima en el alumnado de la escuela privada (media de 6,23) respecto del de la pública (media de 5,23).

Cuadro 3.5

RESULTADOS DE GEOGRAFÍA DE EUROPA SEGÚN ESTUDIOS DE LOS PADRES

En porcentaje

Calificaciones	Estudios de los padres		
	Primarios	Secundarios	Superiores
Muy deficiente	1,3	0,7	0,5
Insuficiente	35,0	19,4	17,6
Aprobado	27,0	24,0	26,9
Bien	20,9	25,4	30,4
Notable	15,5	29,7	24,1
Sobresaliente	0,1	0,7	0,5

(15) Se debe recordar aquí que la mayor parte de la prueba de conocimientos geográficos está construida, tal y como se ha dicho en la introducción de este capítulo, sobre temas muy básicos en el grado de identificación.

En la escuela privada, y respecto de la pública, los resultados obtenidos indican un mayor porcentaje de los que destacan y también un menor número de los que se podrían considerar suspendidos (cuadro 3.6). Esta distribución de los resultados sigue la tendencia de lo explicado en el epígrafe anterior.

Cuadro 3.6

RESULTADOS GENERALES DE GEOGRAFÍA SEGÚN LA TITULARIDAD DE LOS CENTROS

En porcentaje

Estratos	Centros públicos	Centros privados
Suspenden	35,3	19,2
Aprueban	49,9	48,9
Destacan	14,8	31,8

En cambio, el porcentaje del alumnado que se sitúa en el nivel central es prácticamente similar sin que la titularidad de la escuela parezca afectar al grado de conocimiento geográfico general (gráfico 3.5). El número de los que aprobarían la geografía de Europa es prácticamente idéntico en la escuela pública y en la privada. No obstante, en la escuela pública es mayor el porcentaje de los que suspenderían, mientras que en los centros privados es menor. También cabe señalar que en los centros privados el porcentaje de los que destacan es más alto.

Por género, la media de los chicos (6,02) es casi medio punto superior al alcanzado por las chicas (5,47). Analizado con mayor detalle, no parece que el género resulte una variable completamente determinante de los resultados de aprendizaje.⁽¹⁶⁾

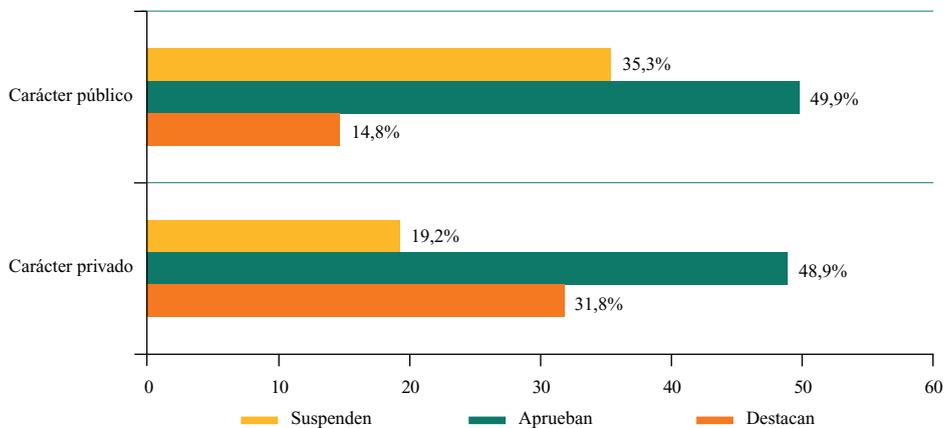
Finalmente, y por lo que se refiere a la distribución territorial los conocimientos generales de geografía, ofrecen un mapa ligeramente distinto al que se ha visto en el apartado anterior (mapa 3.2).

En el mapa puede observarse que sólo Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia y Canarias no obtendrían el aprobado, mientras que la mayor parte de comunidades o bien aprueban o destacan, como es el caso de Asturias, Cantabria, Aragón y Baleares. Como en el caso del mapa que representa

(16) A pesar de que el estadístico del chi-cuadrado indica la existencia de asociación entre las dos variables («puntuación geografía» y «género»), una muestra tan numerosa como la que es objeto de este estudio tiende a distorsionar la relación.

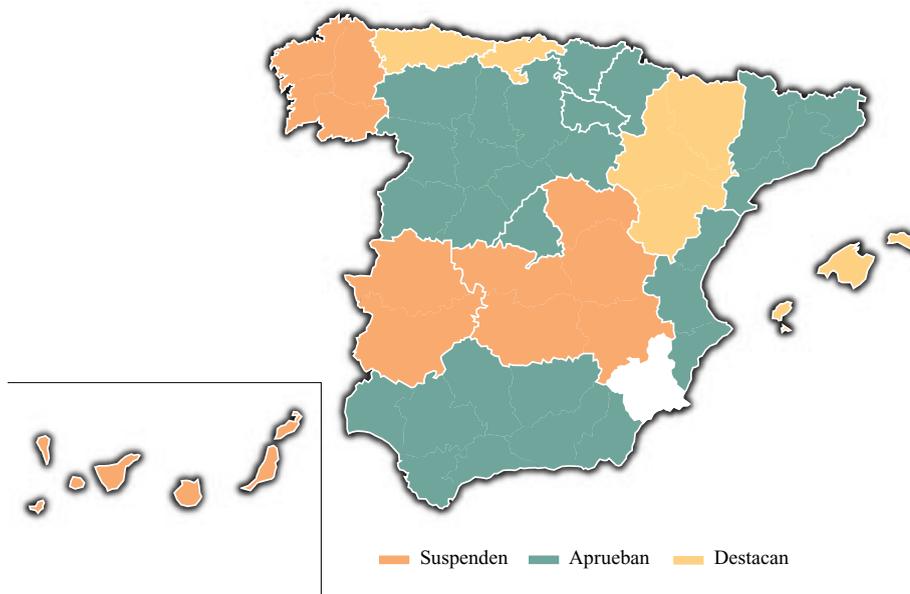
Gráfico 3.5

RESULTADOS DE GEOGRAFÍA SEGÚN TITULARIDAD DEL CENTRO



Mapa 3.2

RESULTADOS GENERALES DE GEOGRAFÍA DE EUROPA POR AUTONOMÍAS



Nota: Los resultados de que se dispone para Murcia no son fiables. Por ello se ha dejado esta comunidad en blanco en el mapa.

los resultados generales, la Comunidad Murciana no se incluye por problemas de representatividad de la muestra.

3.2.2. Lo que saben de geografía física de Europa

En este apartado se analiza, a partir de las cuestiones de la prueba de conocimientos, lo que saben los jóvenes de la geografía física de Europa. En éste, como en los apartados que siguen, no se pretende reincidir nuevamente en los porcentajes poblacionales para cada una de las preguntas relacionadas con la geografía física, cultural o económica, sino descubrir y dilucidar cuáles son los conocimientos y las ignorancias más habituales dentro del conjunto de los estudiantes. Ello evitará reiteraciones innecesarias. Además, y cuando los datos lo requieran, se apuntarán también algunas hipótesis explicativas de los resultados que se consideran más relevantes.

Para conocer lo que los estudiantes sabían de geografía física descriptiva de Europa, se presentaron un total de cinco preguntas que pretendían determinar el aprendizaje del alumnado sobre sus cordilleras, mares, ríos, islas y límites geográficos. Para ello se presentó un mapa mudo donde aparecían codificados por una letra o un número las cordilleras, ríos, mares o islas que el alumno tenía que identificar con los nombres que se le facilitaban (mapa 3.3). Finalmente, la pregunta sobre los límites geográficos consistía en la presentación de cuatro enunciados que los jóvenes debían reconocer como verdaderos o falsos.

A pesar de las importantes diferencias de puntuaciones que muestran los estudiantes entre las distintas preguntas que conforman el conjunto de geografía física en sus aspectos más descriptivos, y que seguidamente se comentan, destaca el resultado medio obtenido que es de casi seis puntos sobre diez (5,9). Ello indica que la geografía física descriptiva es uno de los conocimientos mejor adquiridos en comparación con el resto de contenidos geográficos. La nota media de geografía física se obtiene del promedio de unas puntuaciones un tanto dispares entre sí –como se puede advertir en el cuadro 3.7– y a partir de las cuales se puede empezar a intuir qué factores intervienen en el conocimiento geográfico de los jóvenes.⁽¹⁷⁾

(17) Debe hacerse notar que en este bloque la desviación típica es muy alta. Esto indica que un 68% de los alumnos se hallan entre notas muy extremas y señala, por lo tanto, un alto grado de heterogeneidad.

Mapa 3.3

IDENTIFICACIÓN DE CORDILLERAS Y MARES DE EUROPA

Mapa de la prueba de conocimientos



Nota: Éste es uno de los mapas que se propusieron al alumnado para que identificara en un listado de mares y cordilleras de Europa el número correspondiente. No debía, pues, escribir el nombre correspondiente al número sino colocar el número correctamente en el cuadrado en blanco situado al lado del topónimo ya escrito.

Cuadro 3.7

PUNTUACIÓN GENERAL DEL BLOQUE GEOGRAFÍA FÍSICA

En puntuación de 0 a 10

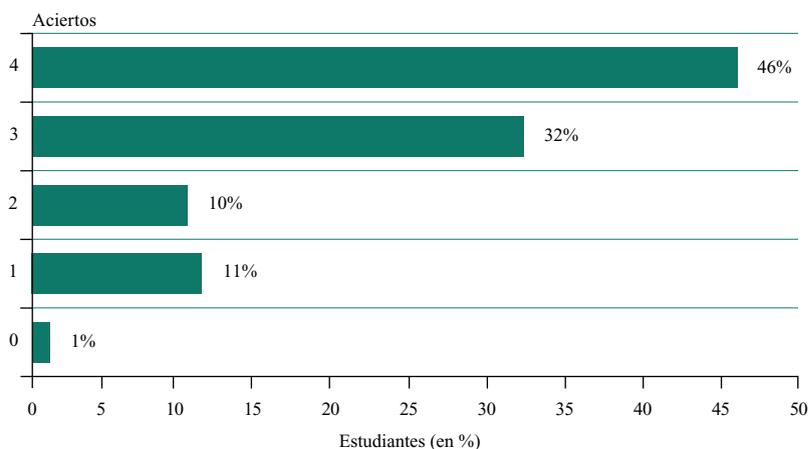
Contenidos	Puntuación media
Límites geográficos	7,7
Islas	7,0
Mares	6,3
Cordilleras	5,3
Ríos	3,2

3.2.3. Lo que sabe la mayoría: los límites geográficos, las islas y los principales mares

En esta pregunta, como se ha dicho, se presentaron cuatro enunciados que pretendían recoger los confines geográficos que delimitan Europa. Los estudiantes tenían que distinguir cuáles eran verdaderos y cuáles eran falsos. Concretamente los enunciados afirmaban: «Europa limita al oeste con los Urales»; «Europa limita al este con los Urales»; «Europa limita al sur con el Mar Mediterráneo y al norte con el océano glacial Ártico»; y, finalmente, «Irlanda e Islandia se encuentran en el oeste de Europa». La puntuación obtenida refleja un alto grado de acierto. El 87,3% de los jóvenes aprueba esta pregunta y el 45,8% consigue un sobresaliente. El siguiente gráfico muestra el número de aciertos (máximo 4) de los estudiantes (gráfico 3.6).

Gráfico 3.6

PORCENTAJE DE ACIERTOS PARA LOS LÍMITES GEOGRÁFICOS



Los resultados obtenidos para cada enunciado no difieren mucho entre sí, pues todos obtienen alrededor del 70% de aciertos, destacando ligeramente los límites marítimos (74,7%) y las islas (66,8%).

En la cuarta pregunta se pedía a los estudiantes que identificaran en el mapa las islas de Cerdeña, Islandia, Irlanda, Chipre, Sicilia y Córcega. Al igual que en la pregunta anterior, el promedio de los resultados es muy alto, alcanzando un 7, y con sólo un 16,3% de suspensos. Las islas que mejor se reconocen son precisamente las que conforman la frontera oeste de Europa y que ya habían aparecido en la pregunta anterior: la gran mayoría sitúa correctamente Irlanda e Islandia. Con un porcentaje escasamente inferior identifican Chipre (79,2%). El resto de islas obtienen un grado menor de exactitud. Hay algunos errores que resultan explicables, como es el de confundir Cerdeña con Córcega. A pesar de ello, únicamente Córcega no es reconocida correctamente por la mitad de los escolares.

Dado que en la pregunta de los límites geográficos aparecía una cuestión sobre las islas de Irlanda e Islandia, parecía interesante ver si la formulación de verdadero/falso podía conducir a algún tipo de distorsión en la evaluación del conocimiento real de los jóvenes. Lejos de eso, el 87,4% de los estudiantes que habían contestado correctamente a la pregunta anterior, sitúan acertadamente las islas europeas y de éstos, el 45,7% consiguen un sobresaliente.

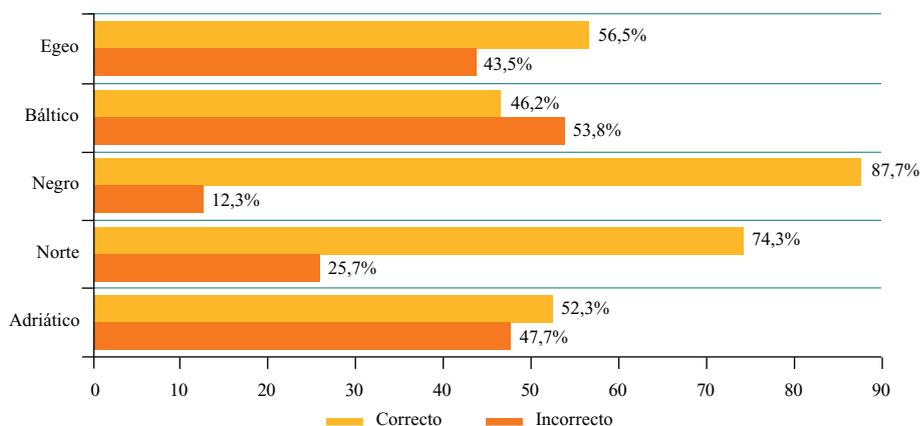
El alumnado tenía que identificar correctamente: el Mar Adriático, el Mar Negro, el Mar Báltico, el Mar Egeo y el Mar del Norte. La nota media obtenida es de 6,3 y por porcentajes, el 65% de la población consigue el aprobado y el 50% supera la puntuación de 6. Con todo, merece la pena destacar que la heterogeneidad de grado en las respuestas es la más alta de todo el apartado.⁽¹⁸⁾ Observando uno por uno los resultados, se puede comprender este alto grado de heterogeneidad.

Efectivamente, el mar, por ejemplo, cuya ubicación correcta obtiene un mayor número de aciertos es el Mar Negro (87,6% de respuestas correctas). En cambio, solamente alrededor de la mitad de los estudiantes sitúan acertadamente el Mar Báltico, que es el que peor puntuación consigue. Como se puede deducir del gráfico, el resto de mares siguen la misma tendencia presentando puntuaciones distantes entre sí (gráfico 3.7).

(18) La desviación típica de esta pregunta es de 3,19.

Gráfico 3.7

GRADO DE CONOCIMIENTO DE LOS MARES DE EUROPA



3.2.4. Lo que sólo saben algunos: las cordilleras

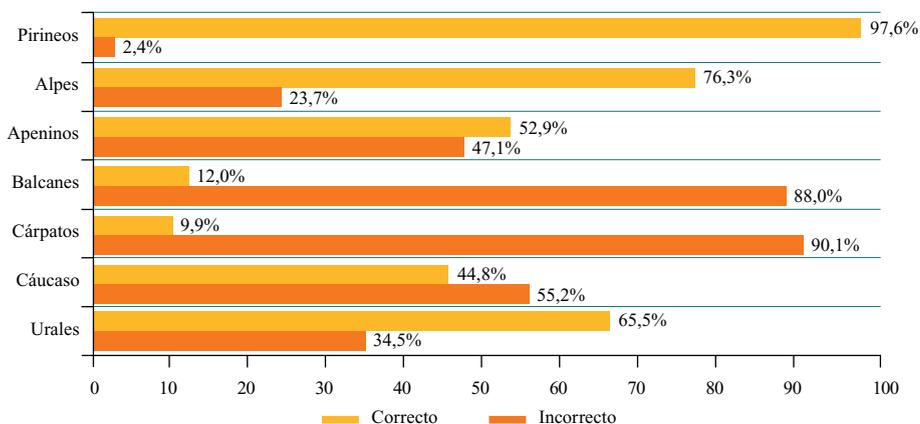
Aunque la investigación ha estado constantemente acompañada por la sorpresa y por la voluntad de dejarse sorprender, hay un resultado que no es extraño: casi la totalidad del alumnado sitúa correctamente los Pirineos en el mapa. Éste es, efectivamente, el mejor resultado que se obtiene, no únicamente entre las preguntas de geografía física, sino del total de toda la prueba. Una hipótesis explicativa de este resultado consistiría en que la proximidad o la lejanía geográfica es un factor decisivo en la correcta identificación. Si bien esta explicación no es completamente determinante, parece que esta tendencia es relevante cuando se observa que, seguido de los Pirineos, los Alpes son situados correctamente por el 76,3% de los alumnos y los Apeninos por el 57%.⁽¹⁹⁾ También en esta cuestión la heterogeneidad de respuestas es elevada (gráfico 3.8).

Frente a estos resultados, aparece un profundo desconocimiento sobre la correcta ubicación de los Cárpatos (responde correctamente sólo el

(19) La pregunta sobre las cordilleras europeas es la que consigue una desviación típica menor (2,19) en relación al resto de preguntas de este bloque. Sin embargo, aún se puede considerar muy alta.

Gráfico 3.8

GRADO DE CONOCIMIENTO DE LAS CORDILLERAS EUROPEAS



9,9%) y de los Balcanes (12,9%). Estos resultados, sobre todo por lo que se refiere a los Balcanes, ponen en entredicho el poder informativo real de los medios de comunicación, como a menudo se les atribuye, en el proceso de aprendizaje de niños y adolescentes. A pesar de que desafortunadamente los Balcanes han sido una zona de primera actualidad durante los últimos años, ello no desemboca en el conocimiento de una mayor precisión en la ubicación geográfica tal y como cabría esperar. Existe, además, un dato relevante: más de una tercera parte confunde los Cárpatos con los Balcanes.

3.2.5. Lo que no sabe casi nadie: los ríos

La tercera pregunta del cuestionario, siguiendo la formulación de las preguntas anteriores, pedía a los estudiantes que identificaran en el mapa algunos de los ríos europeos más importantes. Las puntuaciones obtenidas son claras y sin matices: existe un profundo desconocimiento de la hidrografía europea. Hasta un 78,7% de los alumnos suspende esta pregunta, de los cuales un 57,7% obtienen una nota inferior a 3.

Un dato que a primera vista parece preocupante es descubrir que para ninguno de los ríos que aparecen en la pregunta se alcance el 50% de aciertos. El río más conocido es el Támesis (46,3%), seguido del Danubio (39,3%). En la cola se encuentran el Vístula (19,8% de aciertos) y, peor aún, el Elba (18,4%).

Finalmente, cabe destacar que en esta pregunta –como sucederá a menudo en otras– es un hecho habitual para la mayoría de los casos dejar la respuesta en blanco. Así, se constata que la frecuencia de respuesta más elevada para todos los ríos (a excepción del Támesis y el Sena) es precisamente el «no contesta».

3.2.6. Conocimientos de demografía y economía europea

Para medir de una manera sencilla y descubrir la tendencia de los conocimientos sobre aspectos básicos de geografía económica y demográfica, se plantearon tres preguntas. En la primera, se les pedía que identificaran el país más poblado y el menos poblado de una lista de seis (Alemania, Bélgica, Dinamarca, Luxemburgo, Portugal y Suiza). En segundo lugar, se planteó la cuestión sobre si Europa era un continente con población envejecida o no respecto de otros y si había incrementado recientemente su población al mismo ritmo que los demás continentes. Aquí, el alumnado, ante diversos enunciados, debía optar por respuestas binarias sencillas (verdadero/falso). Finalmente, en la tercera cuestión, se solicitaba la identificación del país más rico y del más pobre –mencionando en la pregunta el concepto de renta por habitante– entre una lista de ocho (España, Polonia, Suiza, Suecia, Gran Bretaña, Rumania, Lituania y Dinamarca).

Los resultados alcanzados por los alumnos apuntan a conocimientos básicos sólidos puesto que, efectivamente, las notas medias alcanzadas son muy altas (6,7 y 7,8 en las cuestiones demográficas y un 6,7 en la pregunta sobre economía) y el porcentaje de aprobados y sobresalientes muy elevado (cuadro 3.8). Con todo, debe tenerse en cuenta que las preguntas eran muy sencillas; por otra parte, el criterio de corrección daba sólo tres posibilidades en dos de las cuestiones (muy deficiente, aprobado o sobresaliente).

Cuadro 3.8

CALIFICACIONES OBTENIDAS EN GEOGRAFÍA ECONÓMICA Y DEMOGRAFÍA

En porcentaje

Calificaciones	Demografía (1) Identificación de países más y menos poblados	Demografía (2) Incremento propio y comparación con otros continentes	Economía Identificación de países ricos y pobres
Muy deficiente	18,4	6,7	11,0
Insuficiente		13,3	
Aprobado	27,5		42,9
Notable		23,2	
Sobresaliente	54,1	56,8	46,1

Por lo que se refiere a la demografía parece incontestable que los alumnos son conscientes del envejecimiento de la población europea: 7,8 sobre 10 de nota media de los que más de la mitad de alumnos obtiene la máxima puntuación.⁽²⁰⁾

En lo que a demografía se refiere, los jóvenes parecen tener bastante claro –y ello puede no necesariamente proceder de la escuela– que viven en un continente envejecido (el más envejecido de todos) y que el incremento reciente de población se está dando fundamentalmente en los otros continentes.

3.2.7. Conocimientos de geografía política

El grado de conocimiento de la geografía política se ha estudiado a partir de tres preguntas de distinto carácter, lo que permite identificar y matizar con bastante exactitud lo que saben y lo que desconocen los adolescentes alrededor de los dieciséis años sobre esta cuestión.

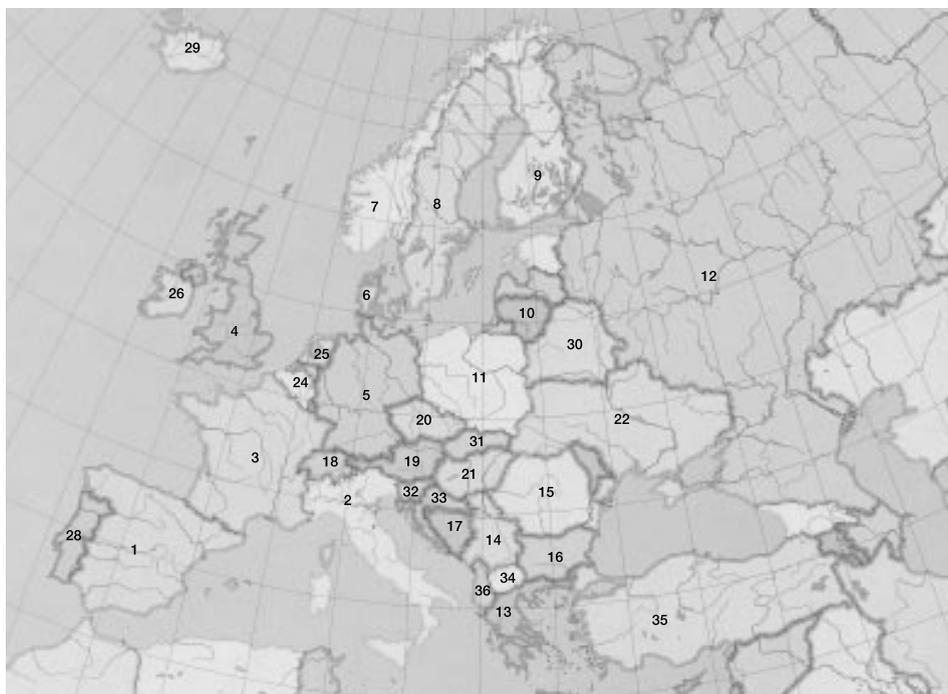
En una primera pregunta los alumnos debían identificar en una lista de 15 países cuáles de ellos pertenecían a Europa y cuáles no. Para ello disponían de dos casillas: una correspondía al sí y otra al no. En la segunda pregunta (la número 16 de la prueba) se les presentaba un mapa político mudo

(20) Conviene, por otra parte, matizar que la heterogeneidad de las respuestas también es muy alta, como indica la desviación típica (entre 3 y 3,8).

de Europa con números en cada uno de los estados. El alumnado debía poner el número correspondiente al lado del país correcto en una lista en la que aparecían 27 estados actuales de Europa (mapa 3.4). Finalmente, en una cuestión abierta se pedía a los estudiantes que escribieran hasta un máximo de tres nacionalidades europeas que hubieran alcanzado su independencia en los últimos diez años del siglo xx. Se les mencionaba Eslovaquia como ejemplo.

Mapa 3.4

MAPA DE LA PRUEBA PARA IDENTIFICAR EN EL ESPACIO POLÍTICO



Así pues, el mecanismo de medida en el primer caso pretendía conocer hasta qué punto el alumnado era capaz de una identificación puramente conceptual; en la segunda pregunta, se trataba de medir la capacidad de realizar un ejercicio de aplicación que suponía en el alumnado la presencia de

una cierta competencia en la ubicación espacial; y, finalmente, la última, la más difícil, pretendía medir un cierto grado de comprensión, ya que suponía la capacidad de activar la identificación de un país en relación a un hecho político reciente ocurrido dentro del espacio temporal de su vida (la independencia en los últimos 10 años).

La mayoría de los alumnos distinguen con bastante grado de acierto los estados que pertenecen a Europa de aquellos que están situados en otros continentes (cuadro 3.9). Cabe suponer, por lo tanto, un buen grado de conocimiento conceptual (media de 7,7). A pesar de ello, al analizar el nivel de acierto sobre cada estado o país, se descubre un mayor grado de error en aquellos que se pusieron como ejemplo del límite oriental (Turquía, Rusia, Armenia). Así como el grado de acierto en países como Francia, Alemania, Suecia, o Dinamarca alcanzan hasta el 99%, hay determinados países que presentan un porcentaje elevado de error. Para el 40% del alumnado, Turquía y Rusia no pertenecen a Europa. Para la mayoría, tampoco Armenia pertenece a Europa (56% de errores). Debe recordarse que estas cuestiones estaban tratadas de manera algo confusa en los propios textos escolares (ver capítulo II), lo que debe contribuir, sin duda, a estos errores tan generales.

Cuadro 3.9

CALIFICACIONES GENERALES SOBRE LA DISTINCIÓN ENTRE PAÍSES EUROPEOS Y LOS QUE NO LO SON

Calificaciones	Porcentaje
Insuficiente	4,6
Aprobado	5,8
Bien	21,6
Notable	38,1
Excelente	29,8

Así pues, si bien el alumnado –siguiendo lo que afirman los libros de texto– conoce el límite físico oriental de Europa (los Urales), parece manifestar ignorancia o confusión respecto del límite político (Turquía, Rusia, Armenia). En el caso de Rusia la confusión es explicable porque buena parte de su

territorio se encuentra en el continente asiático. En el caso de Armenia se puede deber a ignorancia: se trata de un país pequeño, independizado recientemente y muy alejado de los centros de atención potenciales del alumnado actual (y probablemente también de los adultos). El caso de Turquía puede que responda a una percepción de tipo cultural; aunque se trata de un país oficialmente laico, es probable que el alumnado lo sitúe en la zona islámica porque identifica el Islam como una religión o visión del mundo que no se considera como propia de Europa. Por otra parte, algunos países como Bosnia y Lituania son situados claramente en Europa aunque con un mayor margen de errores. No parece que las dimensiones físicas del país tengan relación con el acierto. Tanto Islandia como Dinamarca presentan un altísimo grado de aciertos, mientras que Eslovenia, Bosnia y Lituania son objeto de un mayor porcentaje de error.

3.2.8. Lo que muchos ignoran: situar en el mapa los países europeos

Si por una parte, conceptualmente hablando, el grado de conocimiento del espacio político europeo resulta altamente aceptable, la identificación de estos mismos espacios en registros cartográficos es mucho más baja. Casi la mitad del alumnado que ha pasado la prueba de conocimientos suspendería en el caso de aplicársele los criterios habituales de calificación. Por otra parte, los que obtienen el aprobado no aciertan más de la mitad de los países propuestos.

Analizando con mayor detalle las respuestas, se observa que los errores mayores se cometen, al parecer, según tres aspectos: la lejanía de la centralidad de residencia (a mayor lejanía de España, mayor número de errores), el tamaño (los países pequeños se confunden con mayor frecuencia) y, finalmente, su reciente independencia política (Eslovenia, Bosnia, Lituania, etc.). Una vez más parece confirmarse que la presencia en los medios de comunicación y en las conversaciones habituales de los adultos, incluso en primacías noticiables, no fijan por sí solos el conocimiento, por lo menos espacial. La existencia continuada de conflictos graves en el escenario político de la zona de los Balcanes a lo largo de la vida de los alumnos, con fenómenos tan

impactantes como el bombardeo de Serbia por parte de la OTAN, el genocidio de Kosovo o las matanzas de Srebrenica –por citar solamente algunas de las atrocidades llevadas a cabo en los últimos años– no se refleja en la identificación espacial de la prueba de conocimientos (cuadro 3.10).

Cuadro 3.10

PORCENTAJES DE ACIERTO EN LA IDENTIFICACIÓN DEL ESPACIO POLÍTICO

Estado	Porcentaje de acierto	Estado	Porcentaje de acierto	Estado	Porcentaje de acierto
Francia	96,0	Suiza	53,0	Ucrania	30,0
Portugal	95,0	Noruega	49,0	Rumania	26,0
Italia	95,0	Bélgica	46,0	Bulgaria	23,0
Rusia	90,0	Finlandia	44,0	Chequia	20,0
Gran Bretaña	89,0	Lituania	42,0	Hungría	19,0
Alemania	78,0	Austria	41,0	Bosnia	19,0
Islandia	77,0	Polonia	39,0	Serbia	11,4
Grecia	77,0	Bielorrusia	34,0	Eslovenia	11,0
Dinamarca	61,0	Holanda	33,0		

Finalmente, cabe señalar el poco acierto en la ubicación del espacio centroeuropeo y oriental, la Europa que, actualmente, no se encuentra dentro de la Unión.

3.2.9. Lo que no sabe casi nadie: los cambios recientes en el mapa político europeo

La gran mayoría de los alumnos de cuarto de ESO, a tenor de los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos, manifiestan desconocer países que hayan alcanzado la independencia dentro de Europa en los últimos diez años del siglo XX. Solamente un 20% superó la prueba, siendo un 66,2% los que no pasaron del muy deficiente. Con mucha frecuencia, las respuestas se han dejado en blanco o bien se han citado en primera opción países de manera incorrecta.

Sorprende el hecho de que el desconocimiento sea general sin apenas cambio significativo alguno si se rastrean las respuestas por comunidades autónomas. Podría haber sido previsible que en Cataluña o bien en Euskadi, nacionalidades en las que parece que resulta evidente que existe una determinada conciencia nacional en amplios sectores de la población, apareciera un mayor número de aciertos en esta cuestión. Los resultados desmienten rotundamente tal hipótesis. Según las medias por comunidades autónomas, los alumnos suspenden espectacularmente con mala nota. Baste con decir que la nota más alta corresponde a la Comunidad de Aragón, y ésta es sólo de un 2,65 sobre 10.

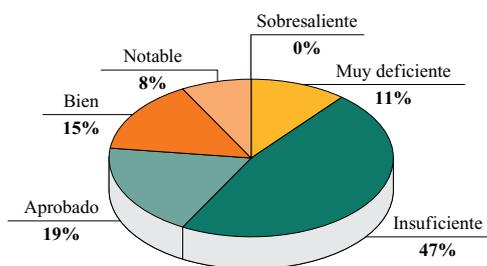
3.2.10. Las religiones y las lenguas de Europa

A menudo se argumenta que el conocimiento de la diferencia cultural es condición indispensable para una actitud respetuosa y tolerante con «el otro». Por ello, una cuestión altamente relevante que la prueba de conocimientos no podía obviar era preguntar sobre las lenguas y religiones que conviven hoy en Europa. A pesar de que el estudio de los valores y expectativas de los jóvenes no será desarrollado en este capítulo, sí será conveniente empezar a dilucidar cómo ciertos conocimientos o ignorancias podrán ser condicionantes de determinadas actitudes. Para ello, la prueba de conocimientos recogía un total de tres preguntas sobre lenguas y religiones y lo hacía nuevamente con distintos modelos: una era cerrada y las otras dos, abiertas.

Considerando las tres preguntas conjuntamente, **se puede afirmar que los jóvenes saben muy poco sobre lenguas y religiones de Europa**: la media general es de 4,8 sobre diez. Dos tercios de los estudiantes se sitúan con una nota inferior al 5. El siguiente gráfico de sectores ilustra más detalladamente estos últimos resultados (gráfico 3.9).

En la pregunta 13, los estudiantes debían marcar qué religiones tienen una presencia tradicional en Europa y para ello se les presentó una lista donde aparecían el islam, el protestantismo, el budismo, el judaísmo, el catolicismo, el animismo, el confucianismo y el cristianismo ortodoxo. Las respuestas son bastante correctas: superan esta pregunta el 89,3% de los encuestados, la mayoría con una nota superior al 7.

GRADO DE CONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS Y RELIGIONES DE EUROPA



Existen algunos datos destacables, como el hecho de que más de la mitad de los alumnos no considera el judaísmo como una religión con presencia tradicional en Europa. Aunque minoritario, llama la atención que el 15% marcó el budismo como religión tradicional europea, seguramente confundido por la influencia orientalista presente hoy en nuestra sociedad. De esta circunstancia podría desprenderse la hipótesis según la cual, si bien el budismo no es una presencia tradicional, un grupo de la muestra, alumnado de dieciséis años, tiene percepción de su llamativa presencia actual en Europa.

La siguiente cuestión de este bloque pedía a los jóvenes que escribieran cuál es o ha sido hasta tiempos recientes la religión principal de España, Grecia, Polonia, Suecia, Gran Bretaña y Turquía. A pesar de que para España, Polonia y Grecia se aceptaba como correcta la respuesta genérica «cristianismo» sin necesidad de especificar si se trataba de catolicismo o cristianismo ortodoxo, o que para Gran Bretaña también se consideraba correcto protestantismo (junto con un más riguroso anglicanismo), el 62% de los jóvenes no llegan al aprobado para esta cuestión.

España es el único país para el que la mayoría (90%) identifica correctamente su tradicional religión principal. Para el resto de países, las cifras se invierten: 83,3% de incorrectos para Suecia u 80,1% para Polonia. Les sigue Grecia (71,9%) y, finalmente, Turquía (67,6%) y Gran Bretaña (60,7%). La mayoría de respuestas incorrectas la conforman los «no contesta».

3.2.11. ¿Qué lengua o lenguas, sean oficiales o no, se hablan en...?

Este era el comienzo del enunciado de la pregunta 15. A continuación se presentaban cuatro recuadros donde el estudiante debía responder la pregunta para los países de España, Suiza, Finlandia y Bélgica. Los resultados son contundentes: 74% de suspendidos y una nota media de 3,23. Por lo tanto, en esta cuestión se manifiesta el gran desconocimiento que existe sobre el tema de las lenguas que se hablan en Europa.

La causa de los bajos resultados que se obtienen hay que buscarla en las respuestas sobre Finlandia, Suiza y Bélgica. Sobre las lenguas de estos tres países, más de la mitad de los estudiantes contesta incorrectamente.⁽²¹⁾

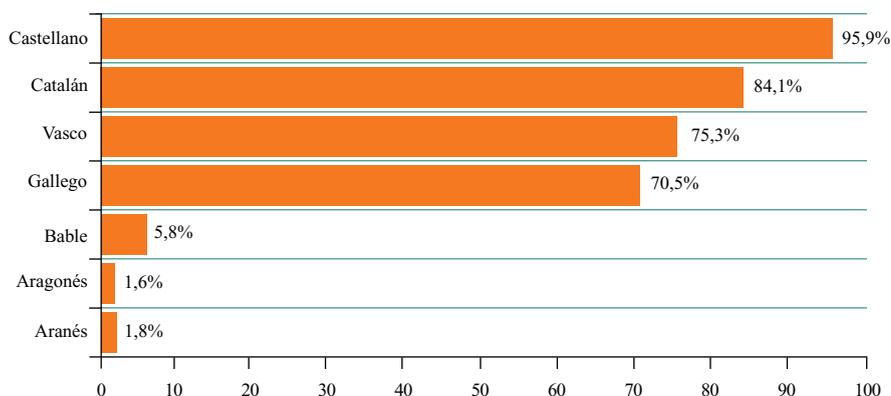
El país sobre el cual hay un mayor conocimiento por lo que a sus lenguas se refiere es, lógicamente, España. A pesar de ello, uno de cada tres suspende y únicamente el 3,6 % destaca. Estos resultados se deben, sin duda, al desconocimiento generalizado de las lenguas minoritarias que no corresponden a las comunidades históricas de Cataluña, País Vasco y Galicia. Es el caso del *aranés*, citado únicamente por el 1,6%, el *aragonés* (1,8%) o el *bable* (5,8%). A primera vista cabría esperar que estos aciertos correspondiesen a los estudiantes procedentes de cada una de las regiones o comunidades españolas donde se hablan estos idiomas, hecho que explicaría unas frecuencias tan bajas. Por el contrario, el porcentaje que cita el aragonés es más alto en Castilla y León (5,2%) o en Madrid (4,3%) que en el mismo Aragón (2%). Un tanto similar es el caso del aranés, citado por el 4,9% en Galicia frente al 3,7% de catalanes que lo reconocen. Y es que, a pesar de que la encuesta no recogió en la muestra alumnos de la Vall d’Aran, el hecho de que el aranés se halle ubicado únicamente en una comarca de Cataluña—donde juntamente con el catalán y el castellano es lengua cooficial— hacía suponer que los catalanes serían más conocedores de su existencia. El bable es la única de estas tres lenguas que no sigue esta tendencia al ser nombrado por un igualmente escaso 27% de los asturianos, un porcentaje a mucha dis-

(21) Bélgica es el país que mayor número de aciertos obtiene (46,7%). El francés es la lengua más reconocida, con un 41,2% de aciertos, el flamenco únicamente lo mencionan el 20,1% y el alemán no llega al 1%. Finlandia obtiene un porcentaje similar de aciertos (46%), con un 45,5% que cita el finés pero con sólo un 3,2% para el sueco. Finalmente, en la cola está Suiza con el 76% de los estudiantes con una calificación inferior a 5. El francés es su lengua más reconocida (38%), seguida por el alemán (30,7%), el italiano (12,2%) y un simbólico romanche (1,2%)

tancia de lo identificado por las demás comunidades. Por lo demás, parece ser que existe un mayor conocimiento de la restante diversidad lingüística de España entre los jóvenes, ya que el reconocimiento de las lenguas autóctonas de las comunidades históricas es bastante significativo. A pesar de ello, merece la pena observar el salto que se percibe con las lenguas más minoritarias (gráfico 3.10).

Gráfico 3.10

GRADO DE CONOCIMIENTO DE LAS LENGUAS QUE SE HABLAN EN ESPAÑA



Una explicación plausible de la gran distancia que separa el bable, el aragonés y el aranés del resto de lenguas se puede encontrar en la misma formulación de la pregunta. A partir de las respuestas de los estudiantes, se aprecia que al preguntar por lenguas «oficiales o no», se inducía a cierta ambigüedad puesto que podían considerarse entre ellas lenguas que efectivamente se hablan en España, mayoritariamente entre la población inmigrada, como, por ejemplo, el árabe, el inglés o el alemán. Por ello, cabe suponer que, a pesar de que un porcentaje significativo de los jóvenes efectivamente desconocen las lenguas minoritarias (bable, aragonés y aranés), una parte importante únicamente ha considerado en sus respuestas aquellas lenguas usadas por un contingente poblacional relevante.

En cuanto al resto de lenguas, se puede afirmar que el hecho de que el alumnado pertenezca a una comunidad autónoma con una lengua propia no determina un mayor conocimiento de la existencia de la misma.

3.2.12. Recapitulación sobre los conocimientos geográficos

El análisis de los conocimientos geográficos básicos sobre Europa de los jóvenes en el último curso de su escolarización obligatoria presenta algunos claros oscuros. Por una parte, se confirma que, en su conjunto, más de la mitad superarían la prueba, lo que no deja de ser un dato netamente positivo. No obstante, en el análisis pormenorizado, se constata una vez más la intensa influencia que en los resultados parecen tener el capital cultural de los padres así como el mayor grado de calificación en los centros privados, lo que apunta a la necesidad de pensar a fondo, más allá de los eslóganes partidistas, sobre la didáctica de los espacios académicos altamente heterogéneos tal como parece darse en los centros públicos. Una vez más parece que el quid de la cuestión, en lo que se refiere al aprendizaje, está en la posibilidad o no de que el tratamiento de la diversidad de grados, capacidades e intereses –evidentemente deseable– sea en realidad técnicamente posible.

Por comunidades autónomas, los resultados son también positivos, puesto que los conocimientos geográficos sólo se suspenderían en cuatro de ellas (Galicia, Extremadura, Castilla-La Mancha y Canarias).

Asimismo, cabe destacar que los estudiantes manifiestan un mayor grado de conocimiento en la geografía física que en la humana y que la calidad de su saber parece relacionarse con la proximidad geográfica, sea ésta estrictamente espacial o simplemente mediática. Con todo, cabe afirmar que del estudio no parece desprenderse que lo mediáticamente noticiable –especialmente en televisión– tenga una repercusión directa en el conocimiento de la geografía física o política, especialmente en relación con la identificación de los estados. El alumnado parece tener un conocimiento conceptual superior al espacial respecto a los países y estados que conforman Europa.

Finalmente, cabe señalar que lo que más se ignora se centra en la existencia de los países que han alcanzado su independencia en los últimos

diez años dentro de Europa. Este hecho no resulta más conocido en aquellas nacionalidades del Estado español donde se da por supuesta la existencia de una conciencia de identidad nacional propia.

Hasta aquí lo que los jóvenes saben sobre la geografía de Europa. A continuación se pasa a analizar los conocimientos que manifiestan poseer acerca de la historia referida al continente europeo.

3.3. Lo que saben de historia de Europa

En el apartado anterior se han analizado con detalle los saberes acerca de geografía de Europa que el alumnado ha manifestado poseer en la prueba de conocimientos. Le toca el turno ahora al análisis de los conocimientos de historia europea.

En esta ocasión no se van a explicitar, por redundantes, las relaciones existentes entre los resultados obtenidos entre los estudios de los padres, su nivel profesional, la titularidad del centro o el género del alumnado. Las tendencias que aparecen son prácticamente idénticas a las que se han señalado, tanto en el balance general, como en los conocimientos geográficos. Por otra parte, si bien respecto a la percepción del espacio se suelen indicar algunas diferencias entre ambos géneros, no parece que la temporalidad propia de la historia tenga, por el momento, ninguna relación con el sexo del alumnado.

Los conocimientos de historia se han evaluado en un solo bloque. A continuación, pues, se presentarán los resultados generales y, posteriormente, se analizarán con más detalle algunas de las competencias medidas, comentando particularmente algunas de las respuestas concretas.

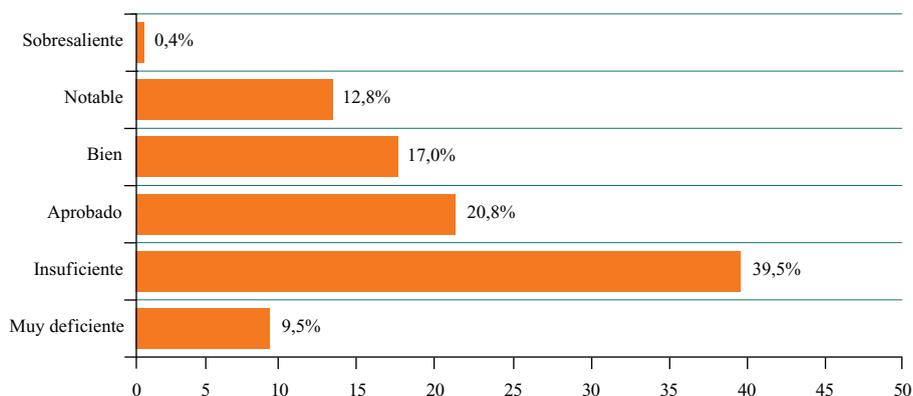
3.3.1. Resultados generales de historia

Así como con la geografía quedaba claro que la mayoría del alumnado superaba la prueba con los criterios tradicionales de calificación del profesorado, no se puede decir lo mismo de la historia de Europa. El análisis estadístico de los resultados sitúa globalmente en el 50% la línea de separación entre los que superan y los que no superan la prueba. Efectivamente, la

media de las calificaciones de historia se establece en un 4,96 sobre 10 y el porcentaje de claramente suspendidos en el 49% (gráfico 3.11).

Gráfico 3.11

RESULTADOS GLOBALES DE LA PRUEBA DE HISTORIA



En cambio, el porcentaje de los que destacan claramente es algo más alto que en geografía (20%). A primera vista, pues, parece que los resultados de aprendizaje en historia se polarizan algo más que en las otras ciencias sociales.

Si se efectúa una primera valoración general, se puede afirmar, en primer lugar, que los resultados de historia son inferiores a los de geografía –lo que corrobora la percepción habitual del profesorado de Educación Secundaria– y, en segundo lugar, que casi la mitad de los estudiantes no habría superado una prueba de evaluación sencilla.

Como se verá más adelante, este hecho altamente preocupante si se tiene en cuenta la sensibilidad política mostrada en los últimos años sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia, podría deberse a diversos motivos, de los que se pueden destacar tres: primero, que una parte de la temática sometida a esta prueba (historia reciente de Europa) no se ha tratado de hecho en los programas, aunque esté bien representada en los libros de texto; segundo, que las dificultades de construcción del tiempo histórico en estas

edades ofrece considerables dificultades; y tercero, que los mecanismos didácticos habituales en la programación y en la enseñanza y el aprendizaje de la historia no son los adecuados. Como se verá a continuación, los bajos resultados de historia no se deben al primero de estos motivos (el que no se hubiese impartido en las aulas la historia reciente de Europa); por lo tanto, hay que fijarse más en otras explicaciones.

3.3.2. El diseño de la prueba de historia

La parte de la prueba sobre conocimientos históricos de Europa constaba de siete preguntas cerradas y una abierta. Las preguntas cerradas no tenían un diseño idéntico tal como son los estándares de medida al uso.⁽²²⁾ En algunas de las preguntas, los alumnos debían marcar una o más X en casillas (ejemplo 1). En otras, los alumnos debían situar letras y números de enunciados en casillas concretas (ejemplo 2). En un tercer modelo de preguntas, se enunciaban frases sobre la historia de Europa en el siglo XX o bien los enunciados se referían al contenido de textos históricos específicos. Ante dichos enunciados, el alumnado tenía una doble o triple opción (*Verdadero, Falso, No lo sé*) (ejemplo 3). En lo que concierne a este último modelo –discriminación de enunciados a propósito de textos históricos–, el alumnado tenía que activar sus destrezas tanto en lo que se refiere a la comprensión de las dos fuentes textuales como en el establecimiento de relaciones entre lo que sabía de Historia y las afirmaciones efectuadas a propósito de los textos (ejemplo 4). Finalmente, una de las preguntas era abierta. En ella, el alumnado debía justificar la elección realizada en la casilla correspondiente a la pregunta anterior sobre la ubicación en el tiempo de determinadas imágenes. Las respuestas a esta última pregunta –que se valoró por su dificultad de manera ponderadamente superior al resto del ejercicio (ejemplo 5)– fueron corregidas y puntuadas por dos profesores de historia con larga experiencia en la enseñanza secundaria, conjuntamente y con el mismo criterio, antes de ser introducidas en el programa informático.

(22) La mayor parte de las pruebas de corrección objetiva, cuando se aplican a muestras muy amplias, constan habitualmente de ítems de cuatro enunciados de los que tres son distractores y sólo uno constituye la respuesta correcta. No ha sido exactamente ésta la opción que se eligió en la prueba de conocimientos del presente estudio que ha sido algo más compleja y que ha incluido preguntas abiertas (véase Apéndice metodológico).

Ejemplo 1

Las imágenes siguientes corresponden o se refieren a distintas etapas históricas de Europa
(*Marca una X en la casilla correspondiente*)

Grandes etapas históricas	Imágenes			
	A	B	C	D
Prehistoria				
Edad Antigua				
Edad Media				
Edad Moderna				
Edad Contemporánea				

IMAGEN A



IMAGEN B

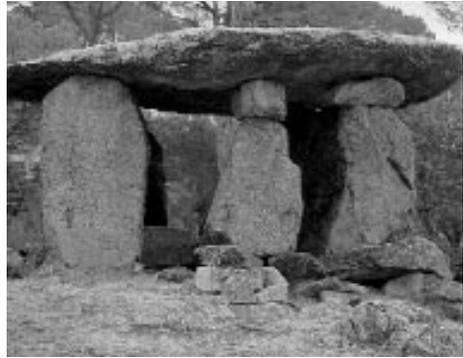
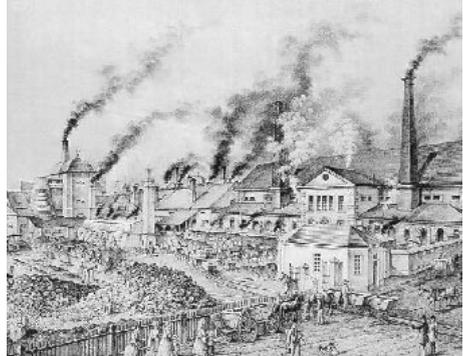


IMAGEN C



IMAGEN D



Nota: En esta pregunta se pretende medir la identificación de lo que son o a lo que se refieren las imágenes en relación a las grandes épocas históricas. Como puede comprobarse, las imágenes responden a hechos o monumentos clave de los aprendizajes históricos.

Ejemplo 2

Relaciona en el siguiente cuadro los personajes con una actividad y con la época en que vivieron. Para ello coloca en la casilla «Actividad» la letra correspondiente y en la casilla «Siglo» el número que consideres correcto

Personaje	Actividad	Siglo
Nerón	H	6
Miguel Ángel		
Francisco de Asís		
Albert Einstein		
Voltaire		
Richelieu		
Cicerón		
Beethoven		

A	Filósofo	1	Siglo xvii
B	Escritor de la época de la Ilustración	2	Siglo xvi
C	Político	3	Siglo xx
D	Religioso	4	Siglo xix
E	Escultor y pintor	5	Siglo i a.C.
F	Músico	6	Siglo i d.C.
G	Científico	7	Siglo xviii
H	Emperador	8	Siglo xiii

Ejemplo 3

A continuación se formulan diversas afirmaciones sobre la historia de Europa del siglo xx (Marca una X en la casilla que consideres correcta)

Afirmaciones	Verdadero / Falso / No lo sé			
• Los países europeos han vivido en paz durante todo el siglo xx.	<table border="1"><tr><td>V</td><td>F</td><td>¿?</td></tr></table>	V	F	¿?
V	F	¿?		
• Los países europeos han vivido durante el siglo xx la Segunda Guerra Mundial, que se llama así porque hubo una primera guerra durante el siglo xix.	<table border="1"><tr><td>V</td><td>F</td><td>¿?</td></tr></table>	V	F	¿?
V	F	¿?		
• El proceso de la unión de Europa es algo históricamente reciente ya que éste no empezó hasta 1950.	<table border="1"><tr><td>V</td><td>F</td><td>¿?</td></tr></table>	V	F	¿?
V	F	¿?		
• Etc.				

Ejemplo 4

En el texto 1, el autor (*se refiere a un texto situado antes de la pregunta*), al decir, *hemos estado en guerra*, se refiere a la Segunda Guerra Mundial.

V	F
---	---

De acuerdo con el texto 2, la creación de un Mercado Común tuvo como finalidad inmediata y principal la creación de la unidad política europea.

V	F
---	---

(En esta pregunta hay 7 enunciados más).

Ejemplo 5

Justifica brevemente por qué razones has situado cada imagen en una época determinada completando las frases siguientes:

He situado la imagen A en porque

He situado la imagen B en porque

He situado la imagen C en porque

He situado la imagen D en porque

Nota: Esta pregunta abierta venía inmediatamente después de la segunda (ejemplo n.º 1). El hecho de dejar una casilla de más en la pregunta cerrada y con las explicaciones pertinentes de la que venía a continuación desechaba el azar y, al mismo tiempo, permitía observar el grado de comprensión de la decisión tomada por el alumno.

De todas las preguntas propuestas al alumnado, solamente las dos últimas se referían explícitamente al proceso de creación de la Unión Europea. El resto de las preguntas se definieron en función de lo más común, sencillo y reiterativo de los libros de texto. Cinco fueron los ejes que presidieron el diseño de la prueba: la utilización correcta y su posterior justificación respecto de las categorías tradicionales de periodización del tiempo histórico (preguntas 17, 18 y 19); la identificación de hechos y personajes en el tiempo y en su actividad histórica específica (pregunta 20); el discernimiento de imágenes artísticas como pertenecientes o no a la tradición histórica europea y, en caso de respuesta afirmativa, su ubicación genérica en el tiempo histórico occidental (pregunta 21); el discernimiento entre tradiciones culturales

europas y otras que no los son (pregunta 22); y, finalmente, la comprobación del conocimiento sobre determinados hechos básicos de la historia europea del siglo XX y, en especial, del proceso de formación de la Unión Europea (preguntas 23 y 24).

Podría muy bien haberse dado que, en el momento de efectuar la prueba (febrero de 2001), parte del alumnado no hubiera estudiado aún en sus programas la formación de la Unión Europea o la historia del siglo XX (enunciados de las dos últimas preguntas). ¿Podría explicar esta circunstancia los bajos resultados obtenidos en historia? Del análisis de los datos se desprende que no, puesto que la media alcanzada sin tener en cuenta las calificaciones de las dos últimas preguntas es aún más baja (4,83) que la media para toda la prueba (4,96). Así pues, las razones del desconocimiento histórico por parte de casi el 50% de los jóvenes españoles se han de buscar en otra causa. En los siguientes apartados se analizará en qué puntos se produce un mayor fracaso.

3.3.3. Lo que ignora la mayoría (1): las competencias cronológico-históricas

Si algo no sorprende en el presente estudio es la constatación de las dificultades que tienen los adolescentes para ubicar correctamente los conceptos, hechos, personajes y procesos históricos en su tiempo cronológico e histórico. No es necesario ser un especialista de la materia para saber que la historia es una disciplina concernida intrínsecamente por la dimensión temporal. Y se duda poco en el ámbito de los profesionales de la historia de que la comprensión de lo fundamental de la disciplina no se alcanza en un grado mínimo si no se sitúan correctamente en el tiempo los hechos y procesos estudiados. Y aunque no se debe caer en la famosa falacia lógico-causal del *post hoc ergo propter hoc* (después de esto, luego por esto), nadie suele negar que las explicaciones en historia, así como la reflexión que éstas suscitan sobre la humanidad en el presente, presuponen la situación correcta de órdenes temporales, duraciones, ritmos y simultaneidades. Y la primera de todas ellas y sobre la cual se construyen las demás es la cronología y el orden temporal de sucesión.

Ciertamente que el concepto de tiempo histórico no se refiere solamente a lo que comúnmente se conoce con el nombre de cronología. Ni tampoco se limita a la periodización utilizada por los historiadores para organizar los resultados de sus investigaciones. La construcción de una concepción temporal histórica plena, al parecer, no se puede alcanzar hasta un cierto grado de madurez intelectual procurada a través del estudio y la reflexión de la ciencia histórica. Por lo tanto, está lejos de la intención de los autores de este estudio la presunción según la cual, en el estado actual de nuestros conocimientos, los alumnos y alumnas de 16 años deberían comprender los distintos estratos del tiempo histórico.⁽²³⁾ Ello no obsta para sostener con convicción didáctica que, para construir progresivamente el conocimiento histórico, no hay más remedio que conocer, comprender y aplicar en un primer estadio de conocimiento las competencias cronológicas básicas (siglos, milenios, eras) de acuerdo con las periodizaciones y los conceptos que las definen, utilizados por los historiadores para organizar la sucesión histórica; esto puede y debe proponerse al aprendizaje desde la etapa de primaria.

Además, resulta de interés notar que, de acuerdo con los estudios realizados sobre los manuales escolares y la práctica del profesorado de historia, esta disciplina se enseña desde el primer curso de ESO por orden cronológico y por la sucesión de las edades tradicionales (Prehistoria, Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna y Edad Contemporánea), edades o etapas que organizan los programas, los manuales y el saber. Pues bien: la mayoría del alumnado confunde las competencias cronológicas y las periodizaciones históricas en relación con hechos y procesos básicos de la historia enseñada de Europa (como, por ejemplo: hombre de Cromañón, Imperio Romano, Imperio Carolingio, Descubrimiento de América, Reforma Protestante, Revolución Francesa, Revolución Industrial, Unificación de Italia,

(23) Desde las aportaciones del historiador francés F. Braudel hasta hoy se entiende que la concepción del tiempo histórico incluye cuatro dimensiones básicas diversas: orden de sucesión, simultaneidad, duración y ritmo. Cada una de estas dimensiones implica el conocimiento de la anterior. No se pueden analizar las aceleraciones, retrocesos y estancamientos de los procesos históricos (ritmo) si a su vez no se tiene una clara conciencia de la sucesión (cronología), de la simultaneidad de hechos y procesos y de las diversas duraciones según la naturaleza de los hechos. Braudel hizo especial hincapié en el concepto de duración. Para él, en cualquier proceso histórico hay una simultaneidad de tres tipos de duración que son autónomos y que a la vez se entrecruzan: el tiempo corto (política), el tiempo medio o coyuntural (ciclos económicos) y el tiempo largo, en algunos casos casi inmóvil (el tiempo de las mentalidades y creencias). Para comprender la historia es necesario, pues, analizar las relaciones y autonomías de los diversos ritmos y duraciones.

Revolución Socialista en Rusia, Primera Guerra Mundial o creación del Consejo de Europa...) (gráficos 3.12 y 3.13).

Gráfico 3.12

RESULTADOS GLOBALES EN LA UBICACIÓN TEMPORAL DE HECHOS Y PROCESOS

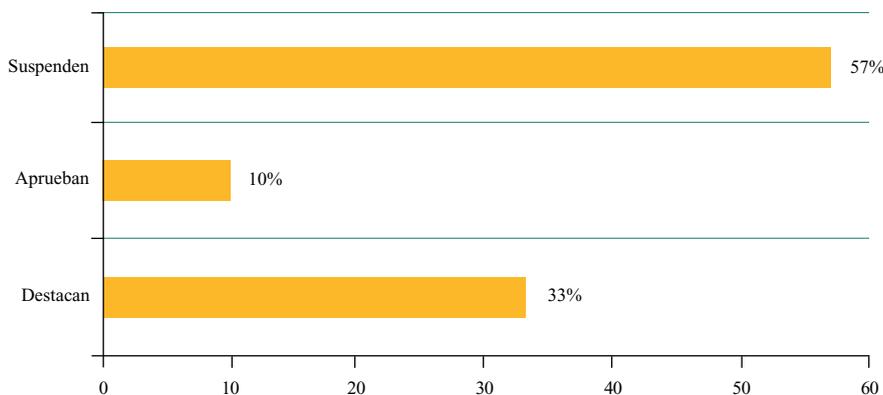
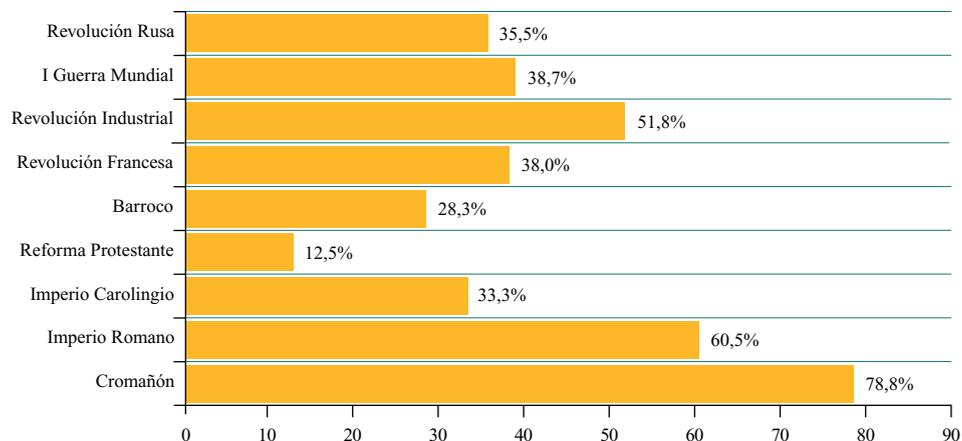


Gráfico 3.13

UBICACIÓN TEMPORAL DE HECHOS Y PROCESOS HISTÓRICOS

En porcentaje de aciertos sobre el total



Como puede deducirse del gráfico, la mayoría del alumnado sitúa cómodamente el hombre de Cromañón y el Imperio Romano en su época histórico-cronológica. También la revolución industrial supera ligeramente el 50% de acertantes. Estos resultados permiten aventurar algunas conclusiones. La primera es que **la mayoría del alumnado no sitúa bien en el tiempo enunciados genéricos de procesos históricos que se hallan en los programas y los libros de texto. La segunda es que la situación temporal no depende de la proximidad o lejanía del proceso estudiado, ya que la Prehistoria y la Edad Antigua se han enseñando principalmente en primer y en segundo curso.** Finalmente, y probablemente la más importante, es que **la ubicación temporal correcta no es imposible puesto que un porcentaje relativamente elevado de alumnos lo realizan correctamente.** Si a su edad esto resultara imposible por falta de madurez cognitiva, nadie o casi nadie sería capaz de hacerlo. Probablemente, la explicación de esta ignorancia de aplicación temporal deba buscarse en el tipo de programación y de didáctica habituales.

3.3.4. Lo que ignora la mayoría (2): la época en que vivieron grandes personajes

Hoy, la historia no contempla, por supuesto, a los grandes líderes como los responsables directos de la marcha de los acontecimientos ni menos aún de los grandes procesos históricos. Les concede un papel importante en las explicaciones de causas y motivos y, sobre todo, les presta atención en relación al impacto conseguido en su relación con el protagonismo de la colectividad y, en algunos casos, en las aportaciones a su imaginario. Parece, pues, que didácticamente algunos personajes clave de la historia europea (artistas, políticos, filósofos, religiosos, científicos, etc.) deben conocerse, deben situarse en el tiempo y tienen que relacionarse, aunque sea de manera sencilla, con los hechos históricos que pueden representar en su acción o creación.

Para rastrear el grado de conocimiento sobre este aspecto por parte del alumnado de dieciséis años, se diseñó una pregunta en la que una lista de personajes debía relacionarse con su actividad principal (aquello por lo que

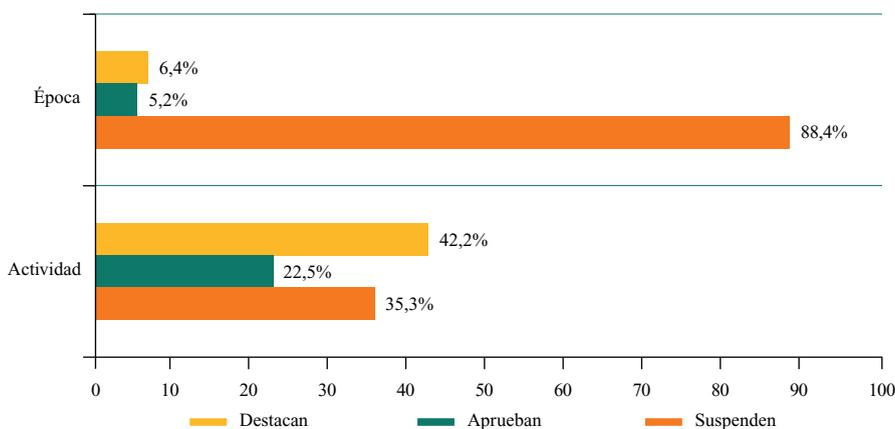
es conocido en la historia) y el siglo o período aproximado en el que debería situarse.

Una vez más se puede establecer una curiosa disfunción: los jóvenes aprueban en el conocimiento de los personajes, pero en cambio suspenden estrepitosamente cuando se trata de relacionar el personaje y su actividad con el siglo en que vivió (gráfico 3.14). Aunque la pregunta se pueda considerar

Gráfico 3.14

IDENTIFICACIÓN DE PERSONAJES Y SITUACIÓN EN SU ÉPOCA

En porcentaje de aciertos sobre el global



de mediana complejidad, una vez más se pone de manifiesto la dificultad de recuerdo de una situación cronológica estudiada en la etapa de la ESO.

Los personajes mejor identificados fueron Einstein (81%), Miguel Ángel (80,3%), Beethoven (89%) y Francisco de Asís (60%). Los menos identificados fueron Cicerón (31%), Richelieu (33%) y Voltaire (29%). No parece que aquí se pueda establecer ningún tipo de relación sobre la época y el momento en que estos personajes fueron estudiados. Con todo, contrasta el hecho de reconocer a la mayoría de los personajes y, en cambio, ninguno de ellos es situado correctamente en su siglo por la mayoría, ni tan siquiera Albert Einstein.

3.3.5. ¿Lo saben o no lo saben?: la imagen y la palabra

Es innegable que se vive una época en la que la presencia de las imágenes es abrumadora. Bastaría mencionar la importancia del cine y el consumo diario de la televisión para argumentarlo. Pero si se añaden las vallas publicitarias que bombardean a los ciudadanos en todas partes, las revistas ilustradas, las enciclopedias visuales, los iconos de circulación, deportivos, instruccionales, etc., no se podrá ni dudar de que, desde hace por lo menos una generación, la cultura de la imagen o, lo que es lo mismo, la comunicación a través de la imagen ha adquirido un papel extraordinario en la generación y comunicación de saberes. Esta cuestión está perfectamente asumida en los libros de texto de la ESO: puede comprobarse que el 60% del espacio ocupado en las páginas de los manuales lo constituyen todo tipo de imágenes (mapas, cuadros, fotos, grabados, etc.). ¿Es el vehículo más importante? ¿El único? ¿Es cierto que, como dijo McLuhan, una imagen vale más que mil palabras?⁽²⁴⁾

Sea como fuere, lo cierto es que el profesorado se ha visto interpelado por la presencia de la imagen en la formación del conocimiento de los alumnos y que no pocos pasan por la tentación de utilizar primordialmente la imagen, o casi en exclusiva, para construir el aprendizaje de la historia en sus alumnos. Se volverá más adelante sobre esta cuestión. De todas maneras, pareció procedente a los autores del presente trabajo la utilización de imágenes para discernir si el alumnado, a través de este vehículo comunicativo, manifestaba una capacidad de identificación temporal que con las solas palabras podía, según la hipótesis confirmada, ser negativa.

En el diseño de la prueba se presentaron cuatro imágenes (véanse los precedentes ejemplos 1 y 5, respectivamente) cuyo contenido no podía ofrecer dudas sobre su pertenencia o no a una de las cinco edades en que tradicionalmente se organiza la periodización de la historia en Occidente. Se dieron cinco posibilidades de respuesta –una casilla debía, por lo tanto, quedar

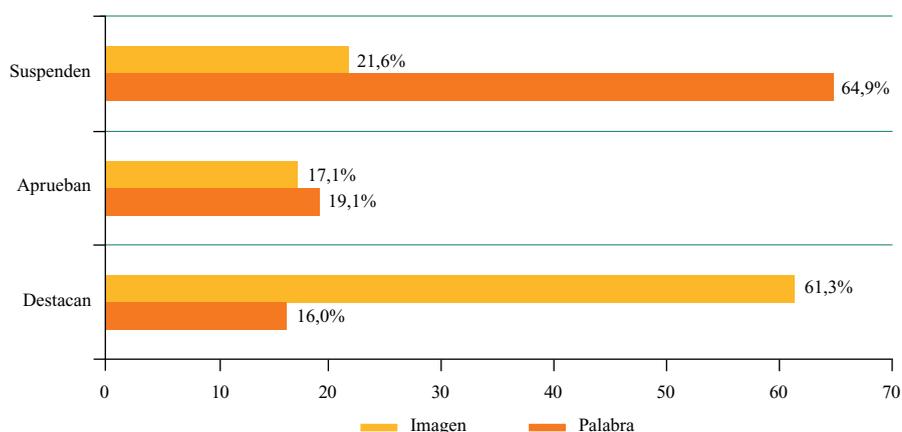
(24) Al parecer esta frase no es invento de McLuhan, sino que se trata de una frase tradicional china. Como es sabido un habitante de Cantón y otro de Pequín hablan unas modalidades lingüísticas tan diversas (como el inglés y el alemán) que no pueden comunicarse por vía oral. Al parecer para poderse entender recurrían a la escritura común; y si no tenían papel practicaban la llamada «escritura de manos» a base de dibujarse signos en la palma de la mano. La imagen valía «más que mil palabras» en este caso ante la imposibilidad de comunicación oral. Pero se trataba de una sustitución.

en blanco—para evitar el azar o la ubicación de una cuarta imagen de la que se ignorara su situación en el tiempo histórico por deducción final a partir del conocimiento de las otras tres. En otra pregunta se presentaron siete imágenes artísticas. Se pedía al alumnado el discernimiento sobre su identidad (europea/no europea) y su situación en el tiempo si era europea (cita de la edad o etapa a la que correspondía).

Los resultados de las pruebas son particularmente interesantes (gráfico 3.15). Efectivamente, el alumnado, en su mayoría, ha situado de modo correcto la mayor parte de las imágenes en la edad histórica que les corresponde (6,8 de nota media y un 61,3% que aprueba y destaca).

Gráfico 3.15

SITUACIÓN TEMPORAL DE IMÁGENES Y SU JUSTIFICACIÓN ESCRITA



En cambio, cuando se les pidió que justificaran muy brevemente alguna razón por la que habían decidido situar las imágenes en la edad que eligieron, los resultados son decepcionantes: 3,5 de nota media⁽²⁵⁾ y más de dos tercios del alumnado que suspendería. La mayor parte de los jóvenes, al parecer, tiene

(25) La desviación típica de esta pregunta es una de las más altas de la muestra (3,5), lo que indica que el 68% del alumnado se encuentra entre el 0 y el 6,5. También resulta sintomático que así como la pregunta sobre la imagen fue respondida masivamente, la pregunta abierta que suponía escribir tan sólo una frase fue dejada en blanco por un 38% del alumnado.

notables dificultades bien para expresarse por escrito bien para señalar algún concepto que demuestre que ha comprendido la respuesta efectuada en la pregunta anterior. Sólo el 5% respondió correctamente a las cuatro preguntas.

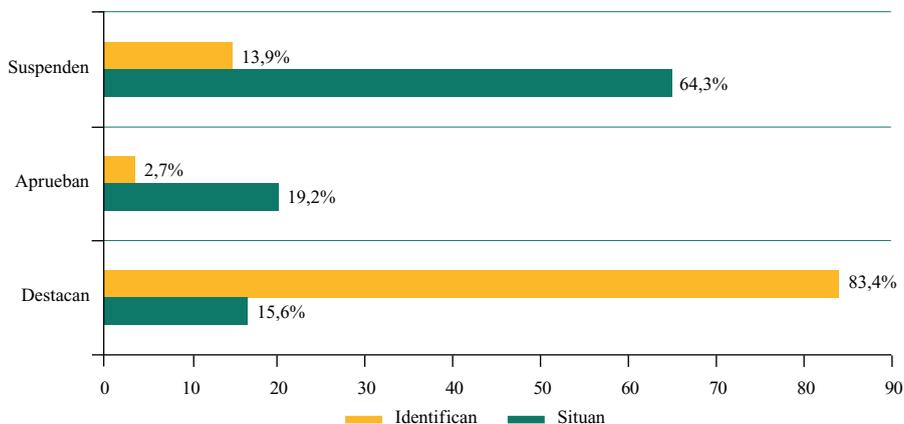
Analizando con mayor detalle las respuestas efectuadas, destaca el hecho de que la imagen correspondiente a la Prehistoria fue la más acertadamente identificada, seguida de la perteneciente a la Edad Antigua y Medieval. Curiosamente, la imagen que representaba la existencia de primitivas fábricas humeantes no fue relacionada con la Edad Contemporánea (sólo un 27% de los alumnos acertó su situación temporal). En la parte abierta, es de destacar que **la inmensa mayoría del alumnado confunde los términos «moderno» y «contemporáneo» y no aplica al primero la idea de periodización sino de proximidad.** En otras palabras, para la mayoría de alumnado el calificativo de «moderno/a» designa una cualidad de contemporaneidad avanzada y novedosa opuesta a «clásico» o «antiguo».

En lo que concierne a las imágenes artísticas, se volvió a repetir el mismo fenómeno que en la pregunta referente a los personajes históricos. La identificación visual de las obras pertenecientes a la tradición europea arrojó el resultado más alto de toda la prueba de conocimientos (8,3 de nota media). Sólo el 13,9% suspendía, e incluso el 76,5% alcanzaba el sobresaliente. Aunque se trataba de una pregunta relativamente sencilla, los resultados son muy espectaculares. Ahora bien, la ubicación de las obras artísticas identificadas como europeas en la edad correspondiente vuelve a arrojar unas calificaciones exageradamente bajas (gráfico 3.16).

Así, pues, se puede sostener que el mundo de la imagen y de la identificación resulta mucho más fácil para los alumnos de esta edad. En cambio las operaciones de comunicación escrita y de la situación cronológico-histórica aparecen como uno de los objetivos educativos que parecen menos alcanzados. La detección de esta situación no puede por menos que llevar a una reflexión clave para la enseñanza y el aprendizaje de cualquier área o disciplina y, en especial, en el campo de las ciencias sociales, la geografía y la historia: ¿se debe utilizar la imagen de manera predominante restringiendo la exigencia de la lengua escrita en los aprendizajes y comunicaciones? ¿La escuela debe hacer la competencia a la televisión?

Gráfico 3.16

IDENTIFICACIÓN Y SITUACIÓN DE IMÁGENES ARTÍSTICAS



Nota: La mayoría del alumnado selecciona correctamente las imágenes según su identidad europea, pero en cambio no sabe situarlas en su etapa histórica correspondiente.

Sin llegar a extremos radicales como los defendidos por Sartori⁽²⁶⁾ los autores del presente estudio comparten la tesis sobre la necesidad de la utilización de la imagen, y en especial de la imagen virtual, en la enseñanza de la Historia; ni siquiera creen amenazador y sí altamente educativo que los alumnos manejen correctamente los registros visuales en la observación, proceso y comunicación de información. Ello no obsta para que no reivindiquen como indispensable y fundamental el estudio, la formación y la máxima corrección en el manejo del lenguaje escrito y oral. Y ello por dos razones que se exponen a partir de las diversas investigaciones en curso sobre didáctica de la historia.

En primer lugar, cabe tener presente que la historia, mayoritariamente, se aprende en la actualidad por la interacción entre el libro de texto y las diversas actividades de aprendizaje propuestas por el profesorado. La lengua escrita, por lo tanto, tiene un papel primordial en la construcción de los aprendizajes. La comprensión y la expresión verbal y escrita, por lo tanto, son irrenunciables.

(26) Véanse las tesis defendidas por G. Sartori. *Homo videns*. Barcelona: Crítica. 1999.

En segundo lugar, debe tenerse en cuenta que la comunicación de información no puede reducirse a las imágenes. No se es más moderno por defender la omnipotencia de la imagen por delante del uso oral y escrito de la lengua. Tal y como defiende el profesor Tusón, la condicionalidad, la finalidad o la consecutividad –para mencionar sólo estructuras oracionales sencillas– no pueden ser reducidas a imágenes. El uso correcto del *si*, del *para* o del *pues* consecutivo –tan necesarios para la construcción del aprendizaje de la historia– no puede sólo expresarse con imágenes. La imagen constituye un mecanismo atractivo y fácil puesto que, de ordinario, no suscita reflexión o imaginación, aunque sea sumamente útil para comunicar aspectos elementales u órdenes.⁽²⁷⁾

Por todo ello, se defiende ante los resultados de historia analizados hasta el momento que la escuela no debe hacer la competencia a la televisión ni al mundo de la imagen porque la escuela debería ser el privilegiado espacio de la palabra; no debe prescindir ni del vídeo, ni de la televisión ni de cualquier tipo de imagen que sea menester para la consecución de los objetivos propuestos, pero no para hacer más imágenes o para conseguir comunicaciones lineales. Al contrario: el papel de la escuela ha de ser fundamentalmente el de encontrar, traducir y construir las mil palabras susceptibles de ser halladas o dichas, leídas o escritas, a propósito de cada imagen.⁽²⁸⁾

3.3.6. De la tradición cultural y de la Europa contemporánea

Las tres últimas preguntas de la prueba de conocimientos se dirigen, por una parte, a obtener información sobre el grado de identificación que poseían los alumnos sobre la tradición europea en realidades actuales y, por

(27) Véase Jesús Tusón: *Una imatge no val més que mil paraules. (Contra els tòpics)*. Barcelona: Empúries. 2001. Páginas 11 a 16.

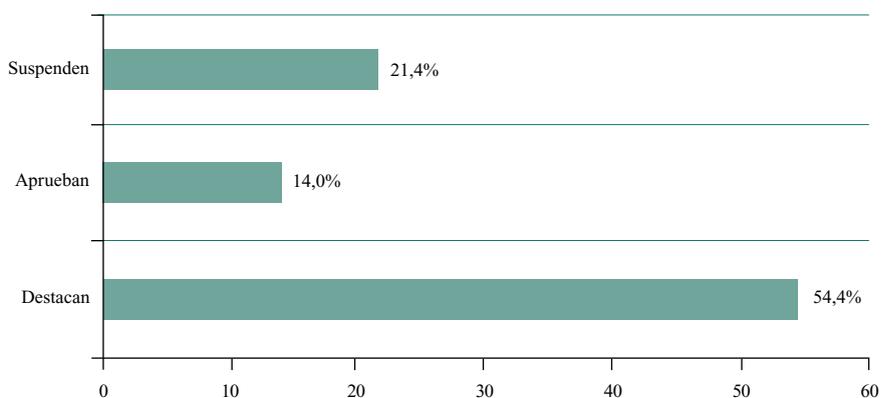
(28) Véanse las lúcidas y sugerentes palabras que respecto a este tema se encuentran en la obra del sociólogo y profesor Salvador Cardús: *El desconcert en l'educació*. Edicions Barcelona. La Campana. 2000. p. 57. En ella se lee: *La escuela ha de continuar siendo el espacio privilegiado de la palabra dicha, escrita y leída. No digo que deba ser sólo eso: digo que lo sea principalmente. (...) Nunca será cierto que una imagen vale más que mil palabras y que, por lo tanto, que una imagen sea más rentable desde el punto de vista comunicativo. No: lo cierto es que una imagen sólo tiene valor si somos capaces de descubrir en ella mil palabras o más.*

otra, a descubrir lo que éstos conocían sobre aspectos generales de la Europa del siglo xx y de la historia de la construcción de la UE.

Los resultados alcanzados por el alumnado no sorprenden demasiado. En lo que se refiere a la tradición europea de aportaciones culturales presentes actualmente (música rock, teorías de la democracia moderna, ferrocarril, signos numéricos -1, 2, 3...- Internet, utilización de la pólvora, religiones cristianas protestantes, escritura y universidades), los alumnos aprueban con una nota que se puede considerar aceptable (6,3) (gráfico 3.17). El porcentaje de incorrecciones sólo supera las respuestas correctas en dos casos: Internet y las teorías sobre la democracia moderna. La mayoría del alumnado parece percibir el origen de la red en Europa y el de las teorías de la democracia, en cambio, fuera de ella, lo que no deja de ser curioso habida cuenta de la pre-

Gráfico 3.17

IDENTIFICACIÓN DE LA TRADICIÓN CULTURAL EUROPEA



sencia de este tema en los programas actuales a propósito de la Revolución Francesa y de la independencia de los EE.UU.

En cambio, los resultados sobre historia de Europa en el siglo xx y, en particular, de la construcción de la UE son más modestos. La historia reciente de Europa no alcanza el aprobado (4,7). En cambio cabe notar que,

con la ayuda de textos –que se pueden calificar de dificultad media–, el resultado es algo mejor (5,2).

En el análisis del detalle se observa que un mayor porcentaje del alumnado acierta en los temas generales y el número de aciertos se invierte en los aspectos más concretos. Así, por ejemplo, más de la mitad del alumnado sabe que en el siglo xx Europa no ha vivido en paz, que el proceso de creación de la Unión Europea es relativamente reciente y que España ingresó en la CEE en tiempos del presidente Felipe González. En cambio, más del 50% da respuestas incorrectas respecto de la creación de la CECA, del Tratado de Roma y del Tratado de Maastricht.

En la última pregunta, en la que se pedía a los chicos y chicas que a partir de dos textos identificaran aspectos de la historia del siglo xx, se ha puesto de manifiesto una cierta capacidad mayoritaria de interpretación correcta de los textos a partir de la activación de los propios conocimientos. Así, por ejemplo, dos terceras partes del alumnado, primero, han situado correctamente la referencia de las fuentes en la Segunda Guerra Mundial; segundo, han identificado bien la creación de la UE como algo reciente; y tercero, han interpretado bien algunas expresiones que se desprenden respecto de las tensiones industriales y económicas de la historia europea reciente. Pero, en cambio, no parecen percibir la naturaleza económica inicial del mercado común (66,9% de errores).

Es posible que la calificación relativamente baja de las últimas preguntas encuentre en parte alguna justificación, tal y como se ha señalado anteriormente, en la posible programación de estos temas –mundo actual– en los últimos meses de la ESO (la prueba de conocimientos se pasó, como se ha dicho, en febrero del 2001). La última pregunta, por otra parte, parece mostrar un incremento de facilidad en las respuestas cuando las reflexiones se proponen a partir de fuentes explícitas.

3.3.7. Recapitulación sobre los conocimientos históricos

Los resultados sobre el conocimiento histórico son relativamente desalentadores. En general, como se ha visto, la mitad del alumnado habría suspendido la historia si se hubiera tratado de un ejercicio de evaluación.

Aunque, tal y como se ha podido observar a lo largo del capítulo, se pueden matizar algunas de las respuestas, no cabe la menor duda de que uno de los aspectos esenciales en el aprendizaje de esta disciplina, **la situación en el tiempo cronológico e histórico, falla estrepitosamente**. Probablemente se deba ello a la discontinuidad con que la historia se enseña a lo largo de la etapa de la ESO. Parece bastante obvio que, para consolidar las competencias temporales –lo que es posible porque hay un índice suficiente de estudiantes que lo alcanza sin demasiados problemas–, se debería dar continuidad constante al estudio de la historia. Y, en todo caso, no se debería estudiar una sola vez en un solo curso una etapa determinada.

Por otra parte, parece que el alumnado identifica bastante bien quiénes eran algunos de los personajes históricos que se suelen estudiar y también discernen bastante correctamente las imágenes europeas de las que no lo son. No obstante, en ambos casos fallan en la situación temporal.

De la prueba, finalmente, se desprende que el alumnado de la ESO se mueve mejor en la identificación de imágenes y manifiesta una cierta dificultad en la expresión escrita. No debería olvidarse, a juicio de los autores del presente trabajo, que todo profesor o profesora lo tendría que ser también, y siempre, de lengua. Y que en la escuela, sin dejar de utilizar las imágenes como recurso de evocación y contextualización histórica de las fuentes, la tarea del profesorado debería ser la de trabajar conjuntamente con las otras áreas, también en el aprendizaje de la historia, para consolidar y desarrollar la competencia lingüística.

Finalmente, cabría señalar que del estudio precedente se desprende que el alumnado al final de la ESO tiene una idea bastante certera de los elementos propios de la tradición cultural europea. Ignora, no obstante, mayoritariamente el proceso histórico que desde el final de la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días está conduciendo a la construcción de Europa. En este sentido, parece que no sería demasiado osado proponer en el estudio de la historia contemporánea una dedicación particular a estos temas. A todo ello se debe añadir, como un atisbo de esperanza, que el alumnado analizado ha parecido encontrarse más cómodo cuando ha dispuesto de fuentes textuales a propósito de las cuales debía manifestar su conocimiento. En todo caso, la relación entre los resultados obtenidos y las propuestas de los currículos

y de las informaciones de los libros de texto, en especial en lo que se refiere a la historia, dista de ser en absoluto satisfactoria.

Hasta aquí, pues, los conocimientos sobre Europa de los alumnos de cuarto curso de ESO en el año 2001. Se pasa a continuación a analizar las identidades, emociones y expectativas de futuro que la idea de Europa suscita en los más jóvenes adolescentes españoles.

IV. ¿Qué sienten los jóvenes acerca de Europa?

Significación, percepción e identificación de los jóvenes con la Unión Europea

En los capítulos precedentes, se ha analizado la visión que de Europa y de la Unión Europea reciben los estudiantes a través del currículum escolar y de los manuales escolares de la ESO, así como el nivel de conocimiento básico que han alcanzado en el último curso de su escolarización obligatoria. En este capítulo, se tratará de ofrecer algunos rasgos generales acerca de cuál puede ser la vinculación real con ese complejo proyecto político que es la construcción de una Europa unida.

Tal como se ha expuesto en el capítulo I, uno de los objetivos de esta investigación consiste en averiguar la percepción, significado y grado de identificación que los jóvenes escolares tienen respecto de la Unión Europea. Para ello, se elaboró un cuestionario que buscaba alcanzar distintos objetivos.

De un lado, se pretendía hacer aflorar las ideas centrales en las que los jóvenes podrían estar sustentando **su percepción de la Unión**, sin olvidar el problema de los entrecruzamientos, confusiones y múltiples combinaciones que podrían darse entre el concepto de Europa y el de la Unión Europea. También era necesario conocer el **grado de aceptación** del proceso, así como el **interés** y la **valoración** del mismo.

Otro objetivo trataba de conocer los aspectos de la Unión que les resultaban más atractivos y que, por lo tanto, podían estar actuando como *facilitadores* de la identificación de la acción, así como captar aquellos que podían estar produciendo *ruidos* que impedían o dificultaban esa identificación.

Un último objetivo pretendía llegar a percibir, en la medida de lo posible, cómo se superponían y convivían **las distintas identidades** que perviven en cada joven, desde las más próximas (su localidad de residencia), a las más lejanas (la ciudadanía mundial), pasando por las distintas identidades que median en esa distancia.

En el presente capítulo se analizará, en primer lugar, la percepción y el grado de sentimiento europeísta de los jóvenes españoles; a continuación, se examinará su actitud ante el proceso de la Unión; se proseguirá con el estudio de sus intereses; y, finalmente, se explorarán parte de sus expectativas, es decir, qué Unión Europea desean.

4.1. La percepción de la UE y el sentimiento europeísta de los jóvenes

No cabe duda de que, sin ser determinantes, las ideas básicas que se tienen de un hecho están condicionadas por su percepción. Es más: en muchos casos el hecho constituye la percepción misma. Por ello, cuando se solicita la definición de un hecho social, lo que de fondo aparece es la percepción básica que se tiene de ese hecho. Las ideas básicas que afloran están cargadas de elementos afectivos de carácter actitudinal que, aun a riesgo de poseer poca información, son muy explicativos del tipo de relación personal que se establece con el hecho. Por esta razón, se elaboró una batería de cinco cuestiones que trataba de indagar cuáles eran las ideas básicas que configuraban en los jóvenes la percepción de la Unión Europea (UE) y qué elementos componían su sentimiento europeísta, si es que tal sentimiento existía. Tres de esas cuestiones ya se han comentado en el capítulo III. Las dos primeras eran preguntas-filtro: *¿Sabes qué es la UE?* *¿Decir UE es lo mismo que decir Europa?* La tercera era la cuestión en la que, de forma abierta, se pedía que definiesen qué era la UE; la cuarta cuestión preguntaba si se sentían europeos; y la quinta les pedía las razones de su afirmación o de su negación respecto de su sentimiento.

En conjunto se trataba de saber si identificaban dos fenómenos, UE y Europa, y la proximidad o lejanía que sentían frente a las imágenes que esos fenómenos producían. Como ya se ha comentado en el capítulo anterior, nueve de cada diez escolares dicen identificar y, a su vez, distinguir entre sí esos fenómenos. Con todo, un 10% no los identifica. Puede parecer sorprendente, pero es así. Para no reiterar lo ya dicho anteriormente acerca de lo que conocen o no de la UE, el análisis se centrará sólo en los **elementos actitudinales** que estas mismas respuestas encierran.

4.1.1. Cómo perciben la Unión Europea

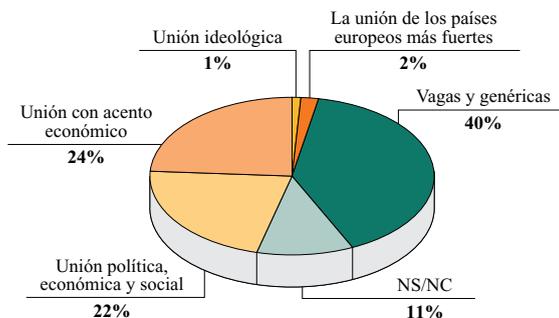
Al afrontar esta cuestión se optó por presentar una serie de dimensiones que definen a la Unión y pedir que se posicionasen ante ellas, pero en la redacción final se incluyó una pregunta abierta⁽¹⁾ más difícil de analizar, pero seguramente más rica en matices.

Los resultados categorizados de las respuestas pueden verse en la gráfica 4.1. **El grupo más numeroso está compuesto por las respuestas que se han calificado de vagas y genéricas. Dos de cada cinco jóvenes habrían dado respuestas absolutamente imprecisas**, pero en las que caben matizaciones. Se pueden establecer dos grandes grupos.

En primer lugar los que se han quedado en lo puramente tautológico: «*La Unión Europea es una unión de países*». No aparece la más mínima orientación acerca de qué perciben de esa unión, en qué consiste o qué fines persigue. En algunos casos aparece una referencia numérica, «*es la unión de quince países*», «*de doce*», «*de trece*», «*de todos los de Europa*». En todos los casos la respuesta indica una gran lejanía del hecho. Esa unión, consista en lo que consista, no les concierne ni personalmente, ni como ciudadanos de un país miembro de esa unión. El hecho de que acierten o no en el número, desde el punto de vista que aquí se adopta, carece de importancia. Tiene significación, en cambio, la afirmación de que son todos los países de Euro-

(1) Este procedimiento se ha seguido en otros trabajos referidos tanto a los jóvenes como a los adultos. Este procedimiento parece adecuado ya que, dado el momento evolutivo en el que se hallan, no se consideró conveniente inducir a identificar elementos que, en realidad, podían no estar percibiendo. Al dejar la respuesta abierta se corre el riesgo de obtener respuestas indefinidas, pero se gana en significatividad, ya que permite un análisis cualitativo de las respuestas.

DEFINICIÓN DE LA UE POR LOS JÓVENES ADOLESCENTES



pa porque nos indica hasta qué punto su percepción diferenciada de la UE y de Europa no existe o es muy frágil. En el fondo, **la Europa que cuenta es la Europa Occidental, la que está unida, tal y como reflejan los manuales escolares de historia que ellos han estudiado** (véase capítulo II).

Un segundo grupo de respuestas vagas y genéricas lo constituye el conjunto de las que sitúan la Unión en el campo de lo armónico y de lo no conflictivo, es decir, la de aquellos que consideran que las cosas que están unidas son mejores que las que no están: «*Es una unión de países para ayudarse...*», «*para ser mejores...*», «*para resolver problemas...*». Las variaciones de tonalidad en las respuestas son enormes y hacen que sean incalificables. Unas son más moralistas, otras son más asépticas, distantes o frías. En muchos casos informan del grado de madurez moral que han alcanzado en el sentido que dio Kohlberg al término: «*es la unión de países de Europa que se reúnen para hablar de sus cosas, de sus problemas y poner soluciones...*», «*es una organización en la que los países se unen para ser mejores...*». Pero por debajo de todos los matices algo permanece constante: **esa unión no les concierne**. Cuando hablan de problemas –no dicen nunca cuáles son–, no se trata de problemas que ellos tengan. No son sus problemas; son los problemas de los países que se unen. Ciertamente se dan casos en los que se hace mención a España. Algunos, pues, destacan que su país forma parte de esa unión.

Una segunda categoría de respuestas es la que pone el acento en el aspecto económico de esa unión (uno de cada cuatro jóvenes). Aunque la forma en que se manifiesta esa percepción varía de unos a otros, en lo esencial la Unión Europea es una unión económica. No están muy lejos, en algunos casos, de las respuestas vagas y genéricas, pues se trata de unirse *«para mejorar económicamente»*. En otros, la idea de mercado común, el hecho de la moneda única (el euro) o la necesidad de cumplir unas condiciones orienta su percepción: *«se unen para formar un mercado único»*, *«es una unión de países que toman medidas para todos, como por ejemplo, el euro»* o *«es una unión de países europeos en las que todos tienen que cumplir unas condiciones económicas para estar ahí»*. **Las respuestas manifiestan claramente cómo la visión que ellos tienen se ha formado a través de las informaciones que les llegan de los medios de comunicación, pero, en algunos casos, esa información se ve complementada por lo que han aprendido en la escuela:**⁽²⁾ *«Es la unión de los países europeos que buscan recuperar la hegemonía perdida después de la Segunda Guerra Mundial y poder competir con los Estados Unidos y con Japón»*. La idea de hacer frente a esos dos países aparece claramente expresada en un porcentaje que se aproxima al 0,5% y proviene del ámbito escolar. Algunos libros de texto han presentado la cuestión de este modo, con todas las connotaciones que ello supone y que ya se han comentado en el segundo capítulo.

La tercera categoría agrupa aquellas respuestas que tienen una visión más exacta y compleja de la Unión. Ésta no es ya sólo una unión económica, sino también política y social. Aparecen definiciones que literalmente se expresan así, *«unión política, económica y social»*; en otras se ponen ejemplos de medidas económicas, políticas o sociales. Es, sin duda, una percepción más informada y, en general, más entusiasta. Además, se juzga esa unión como buena o deseable. Esta visión positiva de la Unión también se trasluce en muchas de las respuestas como unión económica. El número de los que tienen esa percepción más compleja alcanza aproximadamente dos de cada diez escolares (21,6%).

La cuarta categoría agrupa un conjunto de respuestas que, por su redacción y por su contenido, apuntan hacia una visión infantil y menos

(2) No se ofrecen porcentajes de respuesta porque en todos los casos las frecuencias carecen de relevancia estadística.

madura. Proceden de los escolares que bien podrían sustentar una concepción preconventional en sus juicios morales.⁽³⁾ Podría ejemplificarse el contenido de esta categoría con la siguiente definición: «*Es la unión de los países fuertes de Europa para ser más poderosos*». Aunque se podría suponer que estas respuestas revelan una posición crítica con la Unión e, incluso, que traslucen una cierta actitud crítica o negativa con la vida, ningún matiz así lo indica. Reflejan un pensamiento dicotómico (buenos y malos), y los *buenos*, que son los fuertes, van a ganar. Puede que en algún caso, dos o tres, esta interpretación sea más dudosa, pero no altera en nada el resultado, puesto que las frecuencias no son significativas. El grupo en sí tampoco es muy significativo porque el porcentaje es de tan sólo un 2,2%.

Por último, existe un grupo de muy escasa o nula significación (0,8%) si no fuera por el valor de lo que encierran sus respuestas: ven la UE como una forma de vida, un modo de ser que presenta una dimensión histórica y que se proyecta hacia el futuro en una idea de convivencia diferente. Ciertamente idealizan la Unión y proyectan una visión, hoy por hoy, muy alejada de la realidad. Finalmente, hay que recordar que uno de cada diez jóvenes encuestados no ha sabido o no ha querido indicar cuál es su percepción.

En resumen, se puede afirmar que la mayoría de los jóvenes tiene una visión muy imprecisa y lejana de lo que es la Unión, una visión que, además, no les concierne a pesar de la importancia que tengan en sus vidas las decisiones que en ella se vayan a tomar. En otros, las respuestas muestran un mayor grado de proximidad y de empatía, pero siempre limitada.

Tan importante como lo que dicen esos datos es lo que no dicen. No nos hablan ni de derechos, ni de ciudadanía europea, ni de gobierno europeo, ni de paz, ni de cultura compartida, etc. De forma espontánea no aparecen muchos de los aspectos que han aparecido en otras investigaciones con mayor o menor grado de significación. Si se expresan de forma libre y espontánea, la UE, para la mayoría de los jóvenes del cuarto curso de la ESO, es algo que no acaban de percibir, algo vago o simplemente un hecho económico. Así se ha visto en el apartado correspondiente del capítulo precedente.

(3) Según la clásica clasificación de Kohlberg en tres estadios, preconventional, convencional y postconvencional, estos escolares todavía no habrían superado ese primer nivel.

El modo en que se percibe la UE parece estar marcado por el nivel económico y cultural, es decir, por el nivel profesional y de estudios de los padres. Aquellos que tienen un mayor nivel en conjunto, es decir, que acumulan mayor capital cultural y económico, tienen una mayor probabilidad de ofrecer una visión de la Unión como vertebración social, política y económica. En el nivel social alto, algo más de uno de cada tres sostendría esa visión; en los niveles sociales más bajos, eso sólo ocurre en un caso de cada diez. Esta distribución es coincidente con la que hace referencia a los conocimientos que tienen de la Unión y su historia, tal como se ha visto en el capítulo anterior.

Para explicar las distintas opiniones y actitudes de los escolares, se ha tenido en consideración un factor más: la proyección de futuro. Los que piensan estudiar Bachillerato son los que más claramente perciben la UE en sus distintas dimensiones; de hecho, son los únicos que están por encima de la media. También están por encima de la media en percepción económica de la Unión. Los que piensan buscar trabajo, estudiar Formación Profesional o no saben qué van a hacer se sitúan por encima de la media en respuestas vagas y genéricas. Esta diferencia es especialmente alta entre los que piensan buscar un trabajo.

El conjunto de los datos analizados indica que los escolares con mayor nivel socioeconómico y con unas opciones de futuro más elevadas, tanto por su rendimiento académico como por su entorno familiar, son los que tienen una percepción más matizada y compleja, a la vez que más próxima y empática, de la Unión Europea.

4.1.2. ¿Poseen los jóvenes españoles un sentimiento europeísta?

La respuesta a la cuestión planteada indaga acerca de ese complejo psicológico que se llama **identidad**. Se entiende aquí la identidad como la vinculación a unas determinadas formas culturales (historia, lengua, tradiciones, etc.) y referida a un determinado ámbito geográfico. Esa forma de identidad, o, si se prefiere, esa parte de la identidad, puede proyectarse en diversos planos, unos más próximos y reducidos y otros más amplios y con

una capacidad de influencia más difusa. Uno puede sentirse a la vez del pueblo o ciudad en el que vive, de una región y de un país; y ese sentimiento se puede ir ampliando hasta alcanzar la referencia más englobante. Cuanto más amplia es la referencia, menos intenso suele ser ese sentimiento de pertenencia. Por ello parecía conveniente conocer si existe un sentimiento identitario hacia esa realidad que se denomina Europa; y lo que es más importante: si lo hay, qué significado tiene y de qué está compuesto.

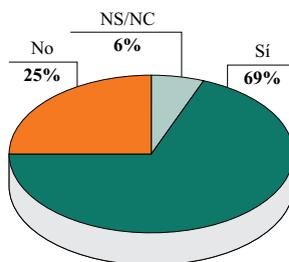
A través de dos preguntas se intentó indagar en qué medida se sentían europeos y qué significaba para ellos ese sentimiento. De ese modo se pretendía también atisbar, aunque fuera imprecisamente, las relaciones que se pueden estar dando entre dos realidades distintas y, en cierto modo, convergentes como lo son la UE y Europa.

Los escolares españoles se sienten mayoritariamente europeos. De cada cuatro jóvenes consultados, tres manifiestan que se sienten europeos y sólo uno lo niega (gráfico 4.2). Las mujeres se sienten más europeas que los hombres (ocho de cada diez frente a siete los varones). Son más los que sienten así en el sector público de la enseñanza y los que buscarán trabajo al terminar la ESO. Los que estudian bachillerato y formación profesional representan la media y sólo los indecisos presentan una probabilidad más baja de sentirse europeos.

Hay tres elementos explicativos de las opiniones de los escolares que cobran aquí una especial relevancia: la variable ideológica, la sociofamiliar y

Gráfico 4.2

¿SE SIENTEN EUROPEOS LOS JÓVENES ADOLESCENTES?



una tercera variable referida a una tipología de alumnos obtenida tras el análisis factorial de la respuesta a la cuestión de las identidades y que se comentará más adelante. De todas maneras, lo que interesa señalar ahora es que, en conjunto, los escolares se pueden reunir en dos grandes grupos: uno que se siente a la vez muy identificado con su comunidad local y con España y, en menor medida, con el mundo; se le llamará en adelante **grupo local-nacional** y es el grupo mayoritario (77% de la muestra). El otro grupo se siente más de su comunidad y del mundo, pero menos de España. Se le llamará en adelante **grupo local-mundialista** (casi el 23% de la muestra).

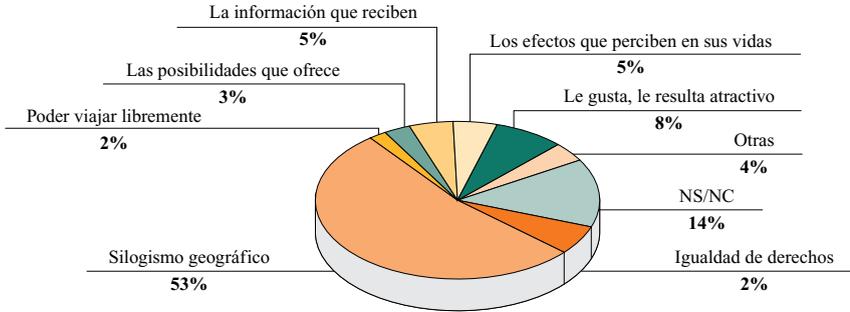
4.1.3. ¿Qué les lleva a sentirse o no europeos?

Se han estudiado las razones que aducen los jóvenes para sentirse o no sentirse europeos a partir de una cuestión abierta. De esta manera afloran de forma espontánea los elementos de que se compone este sentimiento, a la vez que se evita la proyección de una concepción previa acerca de Europa o de la Unión Europea. Así se exploran la relaciones, en caso de darse, de Europa con la UE o cualquier otro esquema mental que pudieran percibir.

Las respuestas de los que afirmaron sentirse europeos se han clasificado en ocho grupos (gráfico 4.3). **La mayoría da como razón de su identidad la situación geográfica. De hecho, se puede afirmar que la razón**

Gráfico 4.3

RAZONES PARA SENTIRSE EUROPEO



aducida adquiere la forma de un silogismo geográfico: «mi pueblo está en España, España pertenece a Europa, por lo tanto soy Europeo». En unos casos aparece el paso intermedio, la comunidad autónoma de residencia y, en otros, se salta del pueblo a Europa o de España a Europa. No hay en sus razonamientos ningún otro elemento que indique algo distinto; es esa pura identidad geográfica.

A veces su respuesta adquiere un tono de sorpresa y crítica por haberles formulado esa pregunta. *¿Si he nacido en Europa, me voy a sentir africano?* o, bien, *¿Si he nacido en Europa, cómo no voy a sentirme europeo?* Esta respuesta reitera el relativo fracaso de la escuela por potenciar una idea de Europa más rica e informada. Pueden conocer aspectos sobre Europa, pero más allá de su referencia geográfica poco más significa para ellos como elemento identitario. Los escolares que se encuentran en esta actitud son algo más de un tercio.

Dos de cada diez escolares han dado una respuesta en la que aparecen indicaciones de que se confunde o se identifica, en buena medida, Europa con la UE. En unos casos, la identificación se produce con la idea de ciudadanía europea. Lo que perciben es que tienen unos derechos por su condición de europeos, derechos que se otorgan dentro de la Unión. El número de los que lo perciben así es muy reducido (4%). Otros se limitan a señalar un derecho concreto o, mejor, una de las posibilidades que ofrece la ciudadanía europea, como viajar libremente (dentro de la UE). En el fondo se produce una reducción que no sorprende: los países europeos son los países de la Unión por los que pueden viajar libremente. Aunque consideren que en Europa hay países que no son de la Unión, para ellos Europa es fundamentalmente la UE, y dentro de ella, los países que se hallan más próximos.

Un tercer tipo de respuestas está formado por aquellas que ven Europa como una opción de futuro mejor, es decir, como un conjunto de posibilidades (3%). Para estos jóvenes, en el futuro Europa va a permitirles tener más opciones. También aquí la conexión UE y Europa es clara, ya que las posibilidades a las que ellos hacen referencia, muchas veces de modo bien expreso, son las que podrá ofrecerles la UE.

En torno a un 5% de los escolares se sienten europeos por las cosas que han oído o estudiado en la escuela y por las informaciones que han recibido a través de los medios de comunicación («*todos los días en la televisión oyes hablar de ello*»). Si bien todos oyen y todos estudian cuestiones relacionadas con Europa y la UE, sólo un pequeño grupo aduce la información como base de su sentimiento.

Para un 5%, aproximadamente, Europa es igual a beneficio, a efectos positivos. No es una posibilidad, como en el caso anterior, sino una realidad tangible. Se sienten europeos porque perciben Europa como una realidad beneficiosa para ellos. También en este caso se opera la reducción Europa-UE. Y, por último, casi un 8% manifiesta un sentimiento de atracción hacia la idea de una Europa unida. En sus respuestas aparece un matiz de ilusión o de aventura con frases similares a «*me gusta la idea de una Europa unida*», «*me parece que llegar a formar un solo gobierno es algo que merece la pena*». El 14% de los que se sienten europeos no saben expresar el porqué o, bien, no contestan a la cuestión.

Las razones para no sentirse europeos son en parte iguales y en parte distintas a las que se dan como explicación del sentimiento europeo. Dos de cada diez de los que no se sienten europeos lo que están diciendo en realidad es que no se sienten de la UE porque sus respuestas nos hablan de una percepción de efectos o de una percepción escasa: «*todavía no me siento europeo, pero cuando tengamos el euro...*», «*a mí Europa todavía no me ha dado nada*». Esperar unos beneficios, nada dice de compartir una cultura, de sentido de pertenencia a un destino común, de diversidad, etc. Los efectos que esperan son, fundamentalmente, de orden práctico o material. Son efectos que esperan de la Unión. Aquí se produce también una identidad Europa-UE.

En algo más de uno de cada tres, la ausencia de ese sentimiento proviene de un conflicto de identidad. No es que no quieran ser europeos, sino que tienen miedo a que ese sentimiento afecte al hecho de ser de tal o cual pueblo o ciudad, o de tal o cual comunidad. Con frecuencia ese miedo a la pérdida de identidad va unido a una referencia a la Unión: «*yo, por más que haya una moneda única y otras cosas, no voy a dejar de ser...*», «*a mí me*

parece bien que haya una Unión, pero no por eso voy a dejar de ser...», o «todavía no me siento europea pero cuando ya llegue el euro...». El problema radica, al parecer, en la dificultad de hacer compatibles otras formas de identidad con la identidad europea. Se sienten de un lugar y se identifican con una concreta identidad etnocultural. Frente a ello, Europa no es importante. En este grupo se dan respuestas muy matizadas, pero no se percibe una actitud decididamente hostil, mientras que hay un pequeño grupo (2%) que aprecia el conflicto de identidades de forma hostil, de tal manera que se declaran miembros de una sola identidad: las otras identidades son una amenaza. Bajo el epígrafe *nacional* no se piense sólo en España; puede ser su comunidad autónoma o su localidad, aunque con mayor frecuencia se declaran españoles. Lo que caracteriza su respuesta no es tanto el concepto como el modo hostil e intransigente de expresarse.

Europa y la UE presentan en los jóvenes adolescentes unas relaciones complejas. Mayoritariamente distinguen ambas realidades, pero en un porcentaje importante de ellos se produce una cierta identidad entre los dos conceptos. Con el fin de analizar un poco mejor esta relación, se cruzaron las respuestas a las dos cuestiones (definición de la UE y razones del sentimiento europeo o de la falta de él). Pese a la dispersión de resultados, deben destacarse algunos datos. Dos de cada diez jóvenes escolares construyen su imagen de Europa sin referencia a la Unión y de un modo puramente geográfico. Seguramente ambas realidades les resultan lejanas y ello dificulta cualquier conceptualización.

Aproximadamente la mitad de los jóvenes adolescentes que han definido bien la UE y dan razones a favor de su sentimiento europeo construyen ese sentimiento en relación a una concepción de Europa que toma como referencia la Unión. Eso supondría que el 30% tiende a identificar ambas realidades. Pero entre los que no se sienten europeos también se produce esta identificación. Por lo tanto, se puede afirmar que ese mecanismo identificador opera en algo más de uno de cada tres jóvenes adolescentes.

4.2. Actitud de los jóvenes adolescentes ante el proceso de la Unión Europea

¿Qué actitud mantienen los escolares hacia el proceso que se está produciendo en la Unión Europea? Saber, percibir y sentir –lo que se ha estado analizando hasta ahora– son elementos que ayudan a configurar una actitud, pero no son una actitud en sí mismos. En la actitud hacia algo o hacia alguien entran en juego muchos más elementos, con frecuencia difíciles de identificar. Conocer las actitudes es más importante que indagar los saberes, las percepciones o los sentimientos puesto que son ellas, las actitudes, las que en mayor medida mueven a la acción y a la aceptación de los fenómenos sociales. Por ello suelen ser centrales en los estudios sociológicos. En la muestra que se examina, dada la edad de los encuestados, determinadas actitudes, en especial en lo que se refiere a las dimensiones políticas y sociales, aunque básicamente están socializadas, no han terminado aún su proceso de construcción.

Para estudiar esta cuestión, se formularon dos preguntas que en su estructura fundamental ya habían sido utilizadas en otros estudios⁽⁴⁾ y que, por ello, permiten establecer comparaciones. La primera indaga acerca de la valoración del proceso de Unión; y la segunda, el grado de empatía hacia la misma.

4.2.1. Valoración del proceso de unión

La mitad de los escolares está a favor (muy o más bien a favor) del proceso de unión europea, sólo uno de cada veinte está en contra (muy o más bien en contra) y un 43,7% no se define (ni está a favor, ni en contra).

Comparando estos datos con los resultados obtenidos en 1997 por el CIS se observa una gran diferencia en los porcentajes de la categoría *neutra*. Mientras que el estudio del CIS da para la población general un 19% y para los jóvenes un 16%, en esta investigación este porcentaje es mucho más ele-

(4) Básicamente, el *Eurobarómetro* y distintos estudios de opinión en diferentes países. En España han sido utilizadas por el CIS tanto para los estudios referidos a la población en general como específicamente los dirigidos a los jóvenes.

vado (24%). El resultado de esa desviación proviene del procedimiento seguido para obtener los datos que, si bien tiene aspectos negativos, también los tiene positivos.⁽⁵⁾

Si se comparan categoría a categoría, se verá que, en realidad, ambos resultados son muy semejantes y el matiz diferencial está en que la actitud que manifiestan los escolares es más positiva. En la categoría *muy a favor*, los resultados de ambos estudios son estadísticamente iguales (14,8% y 14,4%), con un 0,4% a favor de los escolares. En la categoría *muy en contra*, también es igual (1,7% y 1,4%), con un 0,3% más negativo en nuestro estudio. La posición *más bien en contra* es claramente más elevada en el estudio del CIS (8,1%) que en éste (3,2%); la diferencia en este caso es importante pero explicable. Todos estos datos son congruentes: donde se producen las diferencias es entre las otras dos categorías («más bien a favor» y «ni a favor, ni en contra»); en la categoría *más bien a favor*, se da entre las dos muestras una diferencia de veinte puntos y en la otra de veinticinco. ¿Qué ha ocurrido? Pues que, dada la posibilidad de no definirse, han optado por no tomar compromiso en una u otra dirección. Seguramente muchos, en el caso de tener que elegir, habrían optado por la posición levemente positiva y otros, seguramente muchos menos, lo habrían hecho por la levemente negativa. De ser así, los datos se aproximarían muchísimo.

Para ver la semejanza de los datos y lo correcto de estas suposiciones se han comparado las medias de cada grupo (se atribuye a la categoría más elevada un 5 y a la más baja un 1). La puntuación media en el estudio del CIS es de 3,63 y en éste del 3,59. La diferencia, como se puede observar, es muy pequeña y no significativa, más aún si se tiene en cuenta que la diferencia mayor se producía entre categorías con alto índice de frecuencias, en donde un punto entre una categoría y otra es mucho. La hipótesis del alivio es cierta y, además, clarificadora.

(5) Como ya se ha señalado, las condiciones en que debían recogerse las encuestas imponían algunos límites. Esta cuestión estaba claramente condicionada por ellas. Si las entrevistas hubieran podido ser orales, se les habría ofrecido cuatro respuestas: *Muy a favor*, *más bien a favor*, *más bien en contra* y *muy en contra*. De este modo se busca que se definan sin aliviarles la tensión de tomar una decisión en el caso de una actitud no muy definida, es decir, cuando no se está ni a favor ni en contra. Cuando de forma natural surja esa vacilación se toma nota de la actitud. Cabía hacer lo mismo para un cuestionario que se tiene que autoadministrar y así se hizo en la prueba piloto, pero éste dio como resultado un índice de ausencia de respuesta muy elevado fuera de cualquier precedente en otras investigaciones. Como consecuencia, se tomó la decisión de incluir la categoría neutra, *ni a favor, ni en contra*, aun a riesgo de perder definición.

Por lo tanto, puede señalarse que los jóvenes adolescentes están a favor del proceso de UE pero un buen porcentaje de ellos, en torno a cuatro de cada diez, ven el proceso con indiferencia y lejanía. No se oponen a él pero tampoco le manifiestan un apoyo expreso. En ese sentido, quizá los datos de la presente investigación son más clarificadores de su verdadera actitud. En conjunto, comparándolos con los del CIS de 1997, **los datos indican que en un lapso de cuatro años ha disminuido levemente la posición de hostilidad hacia la UE, pero tampoco ha progresado mucho la actitud positiva.**

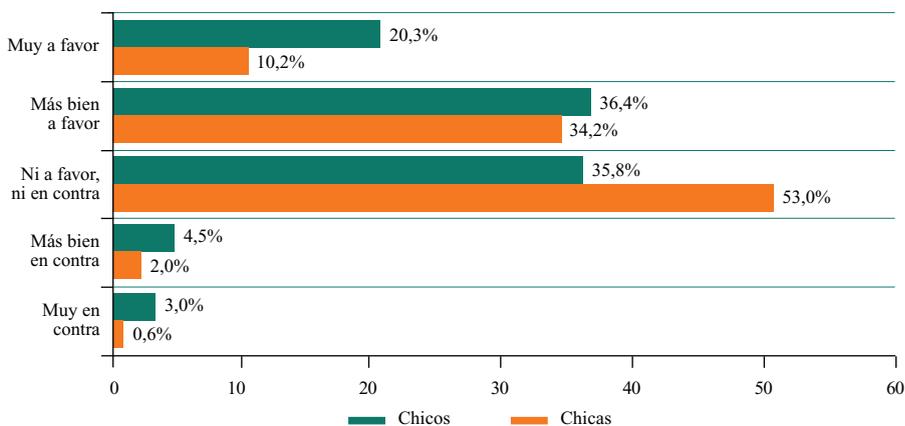
La valoración del proceso se encuentra marcada con mayor claridad, si cabe, por todas las variables que se han venido considerando a lo largo del punto anterior. Es más, las especificidades que se señalaron aparecen aquí no sólo confirmadas, sino que se manifiestan en las respuestas con mayor precisión la existencia de grupos muy concretos con una actitud más crítica y matizada.

Los varones valoran en mayor medida que las mujeres el proceso de unión europea. Además, esa mayor valoración es más intensa, ya que dos de cada diez varones dan la puntuación más alta, frente a una de cada diez mujeres. La posición favorable en los varones alcanza claramente la mayoría; en cambio, en el caso de las mujeres, la mayoría está en la indefinición. La respuesta de las mujeres es, en general, más matizada puesto que su actitud no favorable (*más bien en contra y muy en contra*) es menos de la mitad que la de los varones (2,6% frente 7,5%). Las razones de estas diferencias hay que buscarlas tanto en el hecho de la condición femenina, tradicionalmente más lejana de los fenómenos políticos e institucionales, como en el hecho psicológico del proceso de maduración diferente (más precoz que en el varón), lo que las hace ser, por lo general en este período, más reflexivas (véase gráfico 4.4).

Las diferencias entre la escuela pública y la privada son también claras. Los alumnos que acuden al sector privado de la enseñanza están más a favor del proceso que se está llevando en la Unión Europea y, además, con mayor intensidad. Dos de cada diez están *muy a favor* y algo más de cuatro de cada diez *bastante a favor*. En el sector público esas relaciones son respectivamente de uno y tres de cada diez. La valoración negativa es muy semejante, si bien la actitud más hostil es más elevada en el sector pri-

Gráfico 4.4

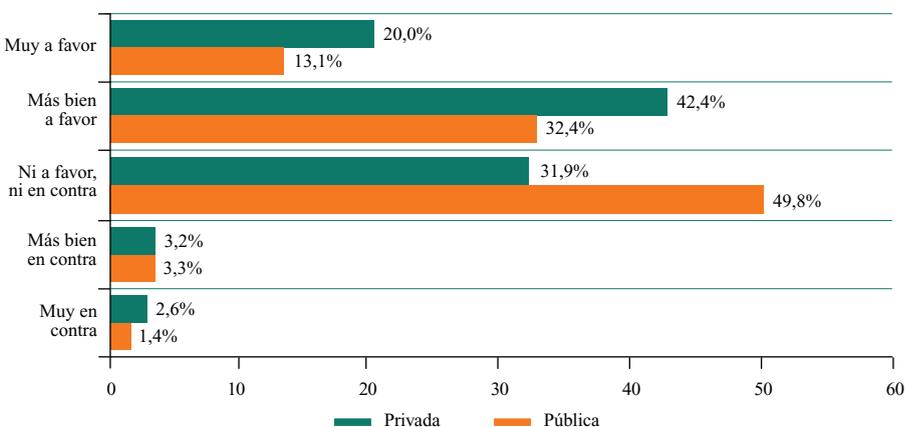
VALORACIÓN DEL PROCESO DE LA UE SEGÚN GÉNERO



vado (gráfico 4.5). El origen de estas diferencias se debe buscar, al parecer, en las diferencias sociales de reclutamiento de sus efectivos en uno y otro sector y en el hecho de que las familias mejor situadas en la estructura social valoran la UE como una oportunidad para mantener y mejorar su status.

Gráfico 4.5

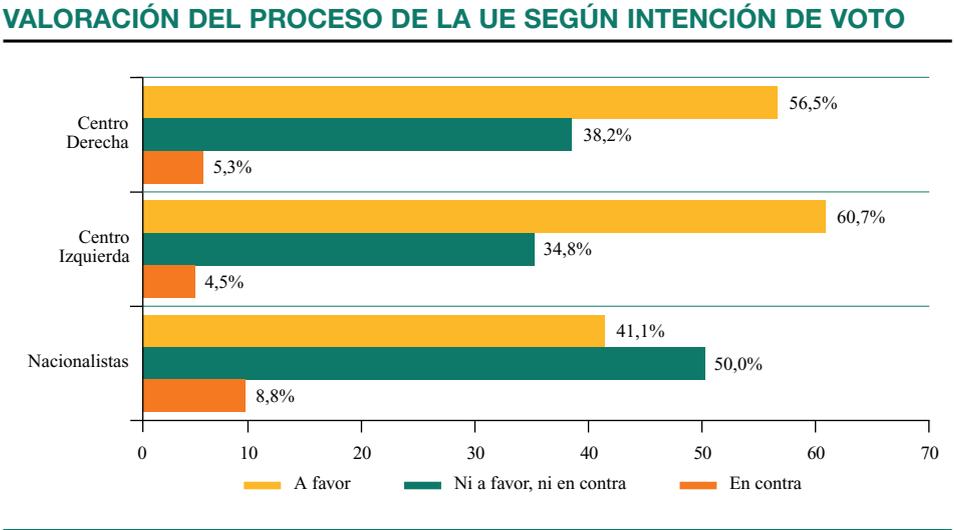
VALORACIÓN DEL PROCESO DE LA UE SEGÚN REDES DE ENSEÑANZA



Como se ha visto en el capítulo referido a los conocimientos, si se analiza la valoración del proceso por niveles socioeconómicos y culturales, se verá que, a medida que se eleva el nivel de estudios y profesional de las familias, es decir, cuanto más elevada son las formas de capital (simbólico, económico, cultural, etc.), más elevada es la valoración del proceso de la UE. Si bien debe señalarse que también se da un grupo de alto status con una actitud crítica y distante hacia este proceso.

Desde el punto de vista ideológico, las diferencias son también notables, no tanto entre centro izquierda y centro derecha, como entre estos dos grupos y los nacionalistas. Los escolares con intención de voto nacionalista⁽⁶⁾ (sin contar con los de CiU y PNV) son, con diferencia, los menos favorables al proceso. Cuatro de cada diez están a favor, uno de cada dos no está ni a favor ni en contra y casi uno de cada diez en contra (8,8%). Con todo, debe señalarse que no se produce una situación de rechazo y que la media supera bien el aprobado. Los posibles votantes de centro izquierda están más claramente a favor (gráfico 4.6). Estos resultados coinciden con los obtenidos en

Gráfico 4.6



(6) Se ha comprobado, para esta cuestión, que si se incluyeran los resultados de los posibles votantes del PNV y de CiU entre los nacionalistas, los resultados no variarían. Los posibles votantes de CiU están por encima de la media en valoración positiva, lo que no ocurre con los del PNV, pero los resultados no cambian. Tampoco se produce modificación reseñable, después de esa inclusión, en la valoración negativa.

estudios de alcance para toda la Unión (*Eurobarómetro*), es decir, los jóvenes europeos de centro izquierda están más a favor; pero contradicen los obtenidos por el CIS, en donde los más favorables son los que se sitúan en posiciones de centro derecha.

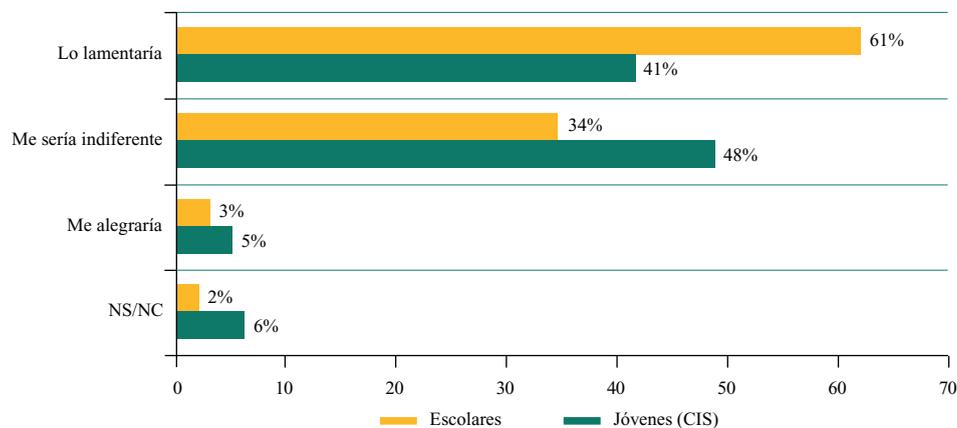
4.2.2. ¿Cómo reaccionarían ante una posible disolución de la Unión Europea?

Se puede valorar más o menos lo que uno tiene, pero a veces el verdadero valor de algo no se aprecia hasta que no se pierde. Esto es precisamente lo que se buscaba con esta pregunta. Podrían estar más o menos a favor o en contra del proceso, pero si desapareciese esa Unión, ¿cuál sería su sentimiento? Cuando se tiene seguro algo se puede llegar a tener la sensación de que no es importante. Pero si su existencia se ve amenazada, la relación con ese *algo* cambiará. Se trata de realizar la misma valoración que se hacía en la cuestión anterior, pero de un modo distinto. Se supone que si existe una identidad europea, una identidad con la Unión, el hecho de que pueda desaparecer debe producir un sentimiento de tristeza, de pena, o un cierto dolor, si se prefiere. Por el contrario, si no existe esa identidad no habrá asomo ni de dolor ni de pena. Como mucho indiferencia e incluso alegría.

Los resultados que se han obtenido pueden observarse en el gráfico 4.7. En él se ofrecen los resultados alcanzados junto con los obtenidos por el CIS en 1997. Se observa un cambio muy importante, casi se puede hablar de vuelco en la actitud tanto por lo que los datos dicen por sí mismos, como por el hecho de que el cambio se ha producido en la franja de edad en la que en el estudio del CIS la actitud de indiferencia es más amplia. **Mientras que en 1997 los indiferentes rozaban la mayoría, cuatro años después, los que lamentarían la disolución son casi dos tercios de los jóvenes adolescentes. Los indiferentes han pasado a ser uno de cada tres y los que se alegrarían bajan al 3%.** Mejoran, por decirlo así, todos los indicadores y, además, disminuye fuertemente el número de los que no se posicionan ante el fenómeno. ¿Qué es lo que ocurre? ¿Cómo puede darse esa diferencia en relación con la valoración que hacen del proceso? Muy probablemente lo que ya se indicó al comienzo de este comentario: las preguntas indagan una misma actitud, pero

Gráfico 4.7

SENTIMIENTO ANTE UNA POSIBLE DESAPARICIÓN DE LA UE



no en el mismo plano. No son «forofos» de la UE pero de ningún modo quieren que desaparezca. Perciben que es algo que les puede servir.

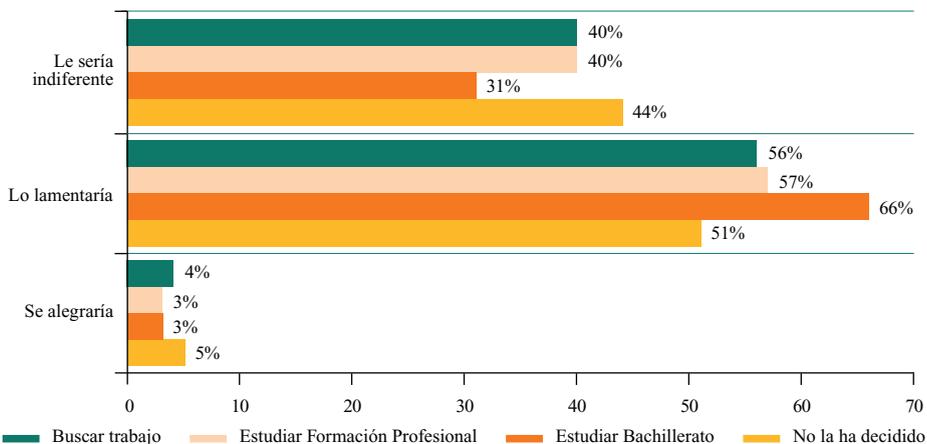
En este caso apenas existen diferencias por razón de género. Las mujeres se sitúan un punto y medio por encima de los hombres en el sentimiento de pérdida, justo el punto y medio en que los varones se alegran por la desaparición de UE. Las diferencias no parecen ser tantas. Si las mujeres valoraron menos el proceso de la Unión, es más por el modo peculiar de manifestarse ante fenómenos de esta naturaleza. Pueden no estar muy interesadas, pero su desaparición les parece excesiva.

Las diferencias que se mantienen son las que se establecen en función de la proyección que hacen de su futuro. Los que más lamentarían que se produjese la disolución son los que piensan estudiar bachillerato (dos de cada tres), a la vez que son los menos indiferentes (uno de cada tres). Los que buscan trabajo y los futuros estudiantes de formación profesional dan una actitud muy semejante entre sí. La única diferencia reseñable está en los que se alegrarían por la desaparición que en el grupo de los que buscarán trabajo al terminar la ESO es más elevada. Los que no han decidido qué

hacer en el futuro son los más indiferentes, los que más se alegrarían si desapareciera y, por tanto, los que menos lo lamentarían. Con todo, todavía son mayoría los que lo lamentarían (51,4%) (gráfico 4.8).

Gráfico 4.8

SENTIMIENTO ANTE UNA POSIBLE DISOLUCIÓN DE LA UE SEGÚN OPCIÓN DE FUTURO

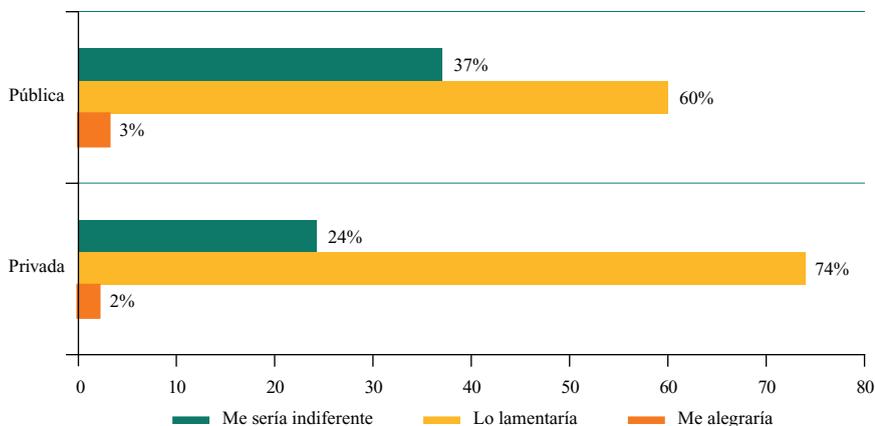


Las diferencias según el sector de la enseñanza al que acuden los alumnos son acusadas (gráfico 4.9). Se puede decir que tres de cada cuatro estudiantes de centros privados lo lamentarían y a uno le sería indiferente. En los centros públicos, una amplia mayoría lo lamentaría (59,6%), pero la diferencia de 14 puntos con el sector privado es muy significativa y esta diferencia se agranda aún más si se observan las otras dos categorías. Se trata de unas diferencias que van más allá de la composición sociológica.

La ideología política expresada a través de la intención de voto nuevamente marca diferencias. En este caso son los alumnos que votarían opciones de centro derecha además de los de CiU y PNV los que más vinculados se sienten a la Unión, ya que son los que más lo lamentarían. Los de centro izquierda les siguen en valoración, pero todos los índices revelan en

Gráfico 4.9

SENTIMIENTO ANTE UNA POSIBLE DESAPARICIÓN DE LA UE SEGÚN REDES ESCOLARES

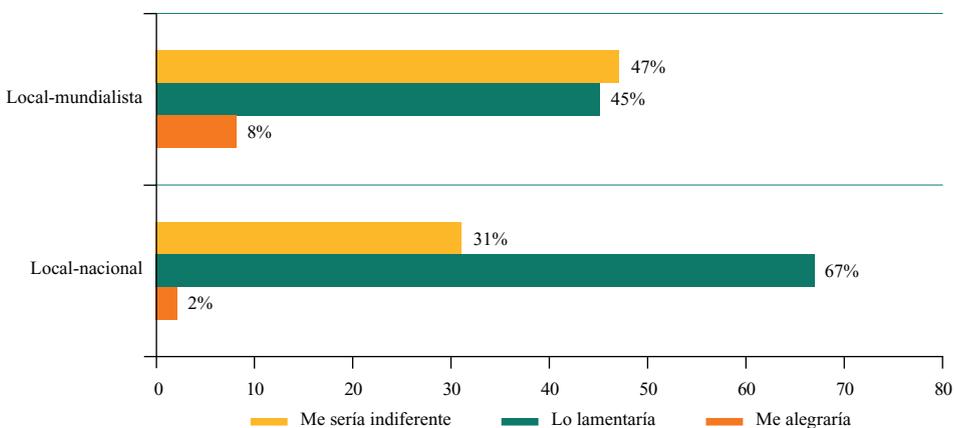


este sector ideológico, por una parte, una menor vinculación y un menor lamento y, por otra, más indiferencia y más oposición. Pero son los posibles votantes nacionalistas, excepto los de CiU y PNV, los que manifiestan una actitud más distante, ya que cuatro de cada diez son indiferentes y solamente la mitad lo lamentaría. Se debe resaltar, sin embargo, que la actitud mayoritaria es de lamento.

Pero donde realmente radica la indiferencia es en el grupo identitario **local-mundialista**. Es este grupo, con diferencia, el que está más alejado de la UE y se supone que esto es así porque, probablemente, buena parte de los que lo componen ven en ella un potencial enemigo. En este grupo, los que lo lamentarían dejan de ser mayoría y son menos que los indiferentes (gráfico 4.10). Los que se alegrarían casi cuatuplican a los que manifiestan esta actitud en el otro grupo. Todos los datos apuntan a que en ellos se da una cierta incompatibilidad entre cierta conciencia nacionalista y la existencia de formas de estados nacionales y supranacionales.

Gráfico 4.10

SENTIMIENTO ANTE UNA POSIBLE DESAPARICIÓN DE LA UE SEGÚN IDENTIDAD BÁSICA



4.2.3. Tipología de actitudes: convencidos, interesados, indiferentes y contrarios

En el primer capítulo se comentaban las actitudes que los jóvenes europeos manifestaban acerca de la Unión y se presentó una tipología de las actitudes de los jóvenes que los clasificaba en tres grupos: simpatizantes, pragmáticos positivos y escépticos. El estudio del CIS también elabora su propia clasificación. En este caso la tipología se realizó a partir de las mismas preguntas que se acaban de analizar, es decir, a partir de las actitudes manifestadas ante el proceso de construcción europea. Se obtuvieron cuatro grupos, que son distintos de los que se comentaron al hablar de los jóvenes europeos,⁽⁷⁾ pero que, sin ser comparables, pueden permitir algunas consideraciones. La tipología española agrupaba a los jóvenes en partidarios entusiastas, partidarios tibios, indiferentes y contrarios.

En esta investigación se ha operado de modo semejante. Por un lado, se ha agrupado a los que manifestaban una valoración positiva ante la Unión

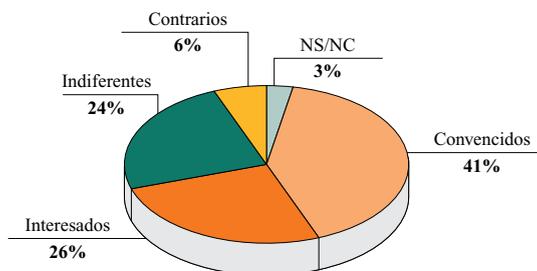
(7) La metodología y alcance de las tipologías es totalmente distinto. En el caso europeo se elaboraron tres clusters con un conjunto de preguntas muy amplias y muy orientadas a dar noticia de aspectos muy concretos de la Unión.

y a la vez lamentarían que esta desapareciese; se les ha denominado *convencidos*. Otro grupo, al que se ha denominado *interesados*, se ha formado con los que, a pesar de tener una valoración positiva de la UE, se sentirían indiferentes ante su disolución; a éstos se les han añadido los que lamentan que la Unión desaparezca, aunque no estén ni a favor ni en contra de la misma. Se ha denominado *indiferentes* a los que no están ni a favor ni en contra de la Unión y que, además, se sentirían indiferentes ante su disolución. El cuarto grupo, al que se ha denominado *contrarios*,⁽⁸⁾ está constituido por los que se alegrarían de que la Unión desapareciese y se le han añadido aquellos que valoran negativamente el proceso y son indiferentes ante su disolución (gráficos 4.11 y 4.12).

Cuatro de cada diez jóvenes escolares están convencidos de que la Unión Europea merece la pena. Su actitud es de empatía y de cierta proximidad. Este resultado muestra que en el lapso de cuatro años se ha producido una mayor aceptación. En 1997, en cambio, sólo uno de cada tres presentaba esa actitud. Aunque no sean directamente comparables, los

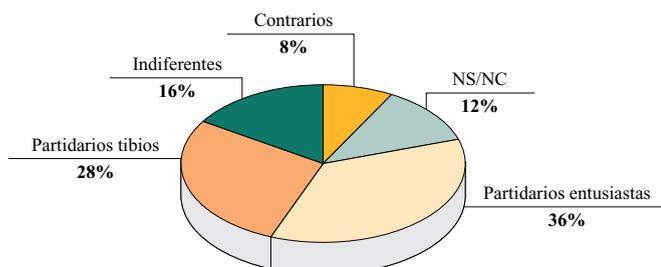
Gráfico 4.11

TIPOLOGÍA DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES ANTE LA UE. 2001



(8) Sin duda se podrían haber adoptado los mismos nombres que se daban en el estudio del CIS. Se ha creído conveniente modificarlos, en parte, porque no incluyen exactamente los mismos sentidos. **Convencidos** y partidarios entusiastas son los mismos. Pero en realidad más que entusiastas de lo que se puede hablar, al parecer, es de cierto convencimiento. Están «convencidos» en el sentido de que se trata de una buena opción. Pero tampoco son, al menos buena parte de ellos, unos «forofos». Los **interesados** no son exactamente los partidarios tibios, ya que incluye algunos sectores más como a los que les duele que la Unión desaparezca y que no están a favor ni en contra del proceso. Este grupo en conjunto manifiesta «interés» y ello en dos sentidos distintos. Les llama la atención el fenómeno, observan el proceso, a la vez que parecen tener interés en él, porque esperan recibir algo de la Unión. De ahí su tibieza. **Contrarios e indiferentes** son los mismos en composición, en el sentido dado al término y, por supuesto, en nombre.

TIPOLOGÍA DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES ANTE LA UNIÓN EUROPEA. 1997



Fuente: CIS, 1997.

resultados del *Eurobarómetro* daban para los jóvenes españoles en 1997 un 49% de simpatizantes, unos siete puntos por encima de los obtenidos en este estudio, y trece más de los obtenidos por el CIS que en opiniones recogidas en el mismo año. ¿Oscila la actitud con facilidad? ¿Está subiendo o, por el contrario, está bajando la actitud positiva? Ya se ha dicho que los datos no son directamente comparables, pero el resultado llama la atención. Lo que sí está claro es que en ningún caso entre los jóvenes españoles se alcanza una mayoría de actitud empática y positiva. En uno de los estudios se han introducido factores de *interés material* y es probablemente eso lo que hace variar los resultados. Si se introducen factores de interés («¿qué recibo?» o «¿qué voy a recibir?») la expectativa que producen es importante. Es en esa expectativa en donde los porcentajes se elevan. Cuando estos elementos no se introducen o, si se introducen, no se tienen en cuenta en esta parte del análisis, se produce una caída de los resultados. Por tanto, la actitud fluctúa, pero su oscilación va a ir en un sentido u otro en función de que a lo largo de sus vidas ciertas expectativas se vean satisfechas o no. Cuando las expectativas son menores, por ejemplo, ante un horizonte social muy limitado, o el país en que se reside poco puede recibir de tipo material que ya no tenga, la actitud positiva también decae.

En España, la expectativa es mayor que en otros países de la Unión y por eso la valoración también es mayor. Diversos hechos pueden estar influ-

yendo en que esa valoración crezca algo o, al menos, no decrezca. Pero si las expectativas no son satisfechas, los escépticos aumentarán. De hecho, si se suman los *convencidos* e *interesados* de este estudio y los *partidarios entusiastas* y *tibios* del CIS, los resultados son muy semejantes. Se da un incremento en la actitud positiva –aumento que resulta más importante si se comparan los grupos de la misma edad de las dos muestras–, pero no se dan cambios espectaculares. Las resistencias han disminuido en torno a 2 puntos (del 8% al 6,1%), y también aumentan los indiferentes⁽⁹⁾ de forma importante.

Los varones, los que acuden al sector privado y los que piensan estudiar bachiller son los más convencidos. También parecen ser más los de centro izquierda y poco menos los de centro derecha y, como en todo lo anterior, los menos convencidos a la vez que los más contrarios se encuentran entre los de intención de voto nacionalista. El nivel social de la familia también marca tendencias. A mayor nivel social, mayor porcentaje de convencidos y de interesados; y a menor nivel, más contrarios e indiferentes. Por ello, en el próximo apartado se hablará de intereses.

4.3. Europeos por interés

Del conjunto de noticias que los medios de comunicación difunden acerca de la Unión Europea, las más frecuentes proyectan una imagen de marcado carácter económico. En general, las noticias suelen estar centradas en cuestiones estratégicas y son poco armónicas cuando abordan otras dimensiones como las relativas a las políticas sociales o al debate sobre su ampliación. Esas noticias dan la impresión muchas veces de que la Unión es un club al que muchos quieren pertenecer y del que parece que se pueden obtener beneficios. Como se ha visto, los propios textos escolares vierten también, de modo matizado y a veces sutil, esa visión de gran opción cargada de posibles beneficios. Cabría, pues, suponer que los escolares manifestaran una mayor proximidad al fenómeno si nuestro acercamiento adoptase una visión «interesada». Una visión que partiese del dicho: –¿Por qué me quieres Andrés?, –Por el interés, –¿Y por qué más?, –Por lo que me das. Por ello, se intentó conocer, aunque de modo reducido, si existía esa visión inte-

(9) Debe de tenerse en cuenta que en la muestra del CIS el 12% no sabe o no contesta. En nuestro caso, ese porcentaje, se ha reducido al 2,8%.

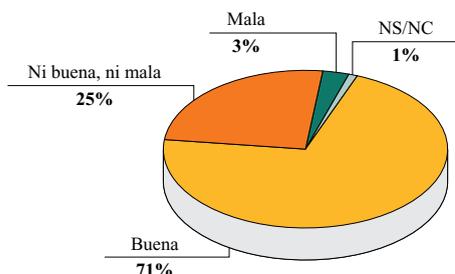
resada, e indagar algo acerca de los posibles focos de interés, si los había. Para conocer la opinión de los jóvenes adolescentes acerca de esta cuestión, se les plantearon tres preguntas. En la primera se les pedía que valorasen como buena o mala la incorporación de España a la UE. En la segunda se trataba de aproximar la percepción de la Unión a su propia vida, tanto presente como futura. Por ello se les preguntó si esperaban que cambiase su vida. Y, en caso de respuesta afirmativa, se les pidió en una tercera cuestión que valorasen en una serie de campos los cambios que esperaban.

4.3.1. Valoración de los jóvenes adolescentes de la entrada de España en la UE

La cuestión planteada tiene un claro matiz «interesado». Más allá de cualquier consideración, se pide un juicio definitivo: bueno o malo. Si el resultado de esa evaluación se decanta por afirmar que es bueno, se deduce que la UE es deseable; si, por el contrario, ese juicio afirma que es malo, se deduce que la Unión no es deseable.

El resultado de este juicio de interés es, con diferencia y pese a existir una posibilidad de alivio en la decisión (ni buena, ni mala), el que marca el mayor grado de proximidad. **El 71,8% afirma que ha sido bueno para España integrarse en la Unión y sólo el 2,5% da un juicio negativo y considera que ha sido malo. Uno de cada cuatro piensa que no ha sido ni bueno, ni malo** (gráfico 4.13). Probablemente muchos de estos últimos, si no hubiera existido esa posibilidad de alivio, se habrían decantado por una u otra opción, por lo que no sería desacertado suponer que tres de cada cuatro jóvenes da por buena la Unión. Los resultados confirman lo que se ha señalado anteriormente: básicamente la visión que tienen de la Unión es una visión interesada. Los españoles, con mayor intensidad los jóvenes, creen que para España pertenecer a la Unión ha sido beneficioso. Para muchos adultos la entrada en la UE fue una forma de asegurarse que no se volvería al pasado; pero en estos jóvenes, que no han conocido otro espacio político que el democrático y que ni siquiera han vivido el intento involucionista de febrero del 1981, sus motivaciones se deben buscar en otras razones, entre las que, sin duda, las de interés material estarán muy presentes.

VALORACIÓN DE LA PERTENENCIA DE ESPAÑA A LA UE POR LOS JÓVENES



Los varones dan una mejor y más definida valoración. Dos de cada cuatro consideran que ha sido bueno para España y tres de cada diez que no ha sido ni bueno, ni malo. Los que lo consideran malo son pocos, pero se sitúan un punto y medio por encima del porcentaje que alcanzan las mujeres. Éstas presentan un porcentaje de indefinición dieciséis puntos por encima del de los varones, con lo que nuevamente se confirma el modo peculiar y propio de evaluar que tiene uno y otro género.

Los que acuden a los centros privados también son los que mejor valoran en todas las categorías: seis de cada diez consideran la pertenencia a la UE como positiva y son tres de cada diez los que no se definen. La valoración negativa es semejante entre ambas redes escolares. Pero el sector público valora peor en casi todas las categorías. Aunque el sector privado da más respuestas negativas (6% a 4%) en el sector público se encuentran los más indiferentes (más de tres puntos por encima de la media) y los menos positivos (dos puntos por debajo de la media). La posición social de las familias en este caso no está tan definida, al menos para un grupo muy amplio de la población. De hecho, se produce una aproximación desde clase trabajadora con trabajo cualificado y estudios primarios completos a profesionales y directivos con estudios universitarios, aunque se dan algunas diferencias. Sin embargo, en la fracción de clase trabajadora con empleos no cualificados y estudios primarios incompletos se dan unos índices muy alejados del resto. La valoración positiva sigue alcanzando a la mayoría pero la indefinición se sitúa en el 40%.

La variable proyección de futuro sigue siendo muy explicativa de las posiciones de los jóvenes escolares. Tres de cada cuatro alumnos que piensan hacer bachillerato creen que es buena la pertenencia de España a la UE; dos de cada diez no se definen y, pese a ser el grupo mayoritario con gran diferencia, su puntuación negativa es la más baja, dos décimas por debajo de la media. Son, sin duda, los más interesados.

Los que piensan estudiar formación profesional se sitúan ligeramente por debajo de la media en la categoría *bueno*, y ligeramente por encima de la media en las otras dos categorías. Los otros dos grupos, los que buscan trabajo y los que no saben qué hacer, se alejan de los porcentajes medios y dan una peor valoración. En esa peor valoración es el grupo de los que no saben qué hacer el que más bajo valora.

4.3.2. La Unión Europea proyectada sobre la vida personal de los jóvenes adolescentes

Hasta aquí se ha examinado la relación con la Unión de una forma mediada. Ahora se entrará directamente en el plano personal. Con esta finalidad se les pidió que hicieran una estimación de futuro a través de la siguiente pregunta de carácter fuerte: «¿crees que la Unión Europea puede cambiar tu vida?». No se les preguntó por la simple influencia, sino que se les inquirió sobre un posible cambio en su propia vida. Se trataba de saber si el hecho de pertenecer a la Unión les concernía de un modo personal. Esta proyección de futuro con toda probabilidad está configurada con elementos del presente, pero sobre todo por el potencial de optimismo y expectativa que levanta la Unión en el plano personal.

Una amplia mayoría (59%) piensa que la Unión en el futuro puede cambiar su vida. Lo más sorprendente es que ese grado de expectativa no aparece fundamentado con claridad. Los que así piensan son, desde luego, los que opinan que la pertenencia de España a la Unión es buena, los que están a favor del proceso de Unión, los que dan un menor número de respuestas genéricas en la definición de la Unión y ven Europa como un hecho que va más allá de lo geográfico. En definitiva, se trata de una parte del grupo más informado. Los jóvenes adolescentes son optimistas y esperan que la Unión les sea

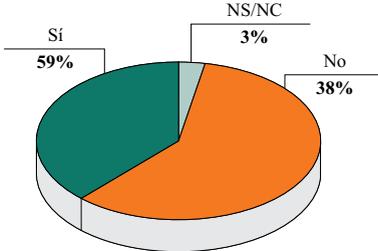
provechosa aunque no sepan muy bien qué es, ni estén especialmente próximos a ella, ni tampoco tengan muy claro lo que esperan. Son más optimistas que otros jóvenes europeos (*Eurobarómetro 47*), pero ese optimismo tiene algo de irracional o, si se quiere, de puramente afectivo (gráfico 4.14).

En esta cuestión cobra especial relevancia analizar quiénes son los que tienen esa mayor expectativa: los varones más que las mujeres, pero con diferencias no muy importantes (4 puntos). Son los alumnos del sector privado, con diferencia, los que más esperan que influya en sus vidas. La expectativa de cambio es mayor cuanto más elevada es la posición familiar. También se produce una cierta igualación entre las nuevas clases medias urbanas, aunque sigue siendo el grupo de familias de mayor capital económico, simbólico y cultural el que presenta un elevadísimo porcentaje de expectativa de cambio.

Nuevamente la proyección de futuro de los escolares muestra aspectos de gran interés. Los que van a estudiar formación profesional y los que no han pensado qué van a hacer al terminar la ESO dan un mismo resultado (aproximadamente uno de cada dos piensa que va a cambiar su vida). Los que piensan cursar bachillerato ven factible ese posible cambio (dos de cada tres). Pero donde el resultado es más significativo es entre los que piensan buscar trabajo: seis de cada diez, es decir, una clara mayoría, piensan que no va a cambiar su vida. El horizonte social que perciben no les permite ver en esa Unión una posibilidad de cambio para ellos.

Gráfico 4.14

EXPECTATIVA DE CAMBIO MEDIADO POR LA UE EN LOS JÓVENES ADOLESCENTES



4.3.3. ¿Qué cambios en sus vidas esperan que les proporcione la Unión Europea?

A los que ligaban su futuro al de la UE se les planteó una pregunta en la que se les pedía que valorasen, en una escala de cuatro posiciones (*nada, poco, bastante y mucho*), los cambios que se podrían producir en el futuro en una serie de dimensiones que, después de la prueba piloto, parecían identificar mejor.⁽¹⁰⁾ No se les pidió que refirieran los cambios a ellos mismos, sino que los proyectaran en el conjunto de los españoles. De todos modos, las dos preguntas estaban conectadas puesto que, para dar respuesta a esta cuestión, tenían que retener la idea de cambio, que aparecía en la pregunta anterior, asociada a su vida. Se seleccionaron seis aspectos. Dos se ocupaban de cuestiones más materiales pero muy importantes como son la economía y el trabajo: «*mejorará la economía*», «*habrá más trabajo*». Dos hacían referencia a aspectos convivenciales, uno más puramente sociológico y el otro más político: «*cambiarán las costumbres*», «*habrá más libertad*». Un quinto aspecto hacía referencia a una condición fundamental para facilitar la integración y, sobre todo, para aprovechar las posibilidades de movilidad que la UE ofrece, la cuestión de las lenguas: «*aprenderemos idiomas*». Y la sexta dimensión recogía ese espíritu de «*Unión fuerte frente a..., los Estados Unidos, Japón...*», «*...seremos más fuertes...*». Los resultados en cada uno de estos aspectos se comentarán a continuación, excepto los de la última cuestión que se comentarán en el capítulo posterior.

4.3.4. ¿Aprenderemos idiomas?

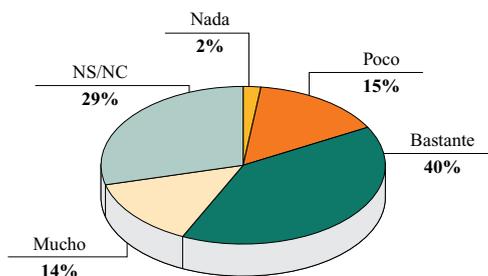
Lo primero que debe señalarse es que algo más de uno de cada cuatro jóvenes que acepta que la UE va a producir cambios en su vida no contesta a esta cuestión. ¿Por qué? Es difícil saberlo, pero seguramente tiene que ver mucho con el hecho de que están expectantes ante la UE. Pero más allá de la expectación, muchos de ellos no son capaces de concretar más. No debe olvidarse que a lo largo de todo el cuestionario, salvo para casos muy explicables, su índice de posicionamiento ante las cuestiones que se les plantean es altísimo. Por esta razón, esta ausencia de respuesta llama la atención.

(10) Nuevamente hubo que reducir el alcance de las preguntas por las razones que ya se comentaron.

La mitad de los jóvenes adolescentes españoles son conscientes de que deberán aprender idiomas, mucho (14%) o bastante (40%). El problema está en cómo romper el hiato que hay entre esa conciencia y el resultado efectivo que está produciendo nuestro sistema educativo en ese campo (gráfico 4.15)

Gráfico 4.15

VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS QUE ESPERAN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS



Al estudiar las diferencias que se producen en función de las distintas variables que vienen marcando las respuestas, se puede observar que, al producirse un doble filtro, las diferencias apenas aparecen.⁽¹¹⁾ Quizá la diferencia más relevante es el índice de ausencia de respuesta. Los varones, los que piensan estudiar bachillerato y los que acuden al sector privado son los que más respuestas dan. Por el contrario, las mujeres, los que acuden al sector público de enseñanza y el resto de opciones de futuro se abstienen de opinar. De entre las opciones de futuro, los que piensan buscar trabajo son los que menos emiten opinión (cuatro de cada diez). Volver a estudiar, aunque sean idiomas o, precisamente, porque son idiomas, no está en el horizonte de muchos de ellos.

La mayoría de los chicos y de las chicas considera que aprender idiomas va a ser necesario (52,6% y 51,4%, respectivamente). La mayoría de los

(11) Se eliminan los que no se posicionaron ante la pregunta sobre los cambios en sus vidas más los que no contestan ahora a esta cuestión.

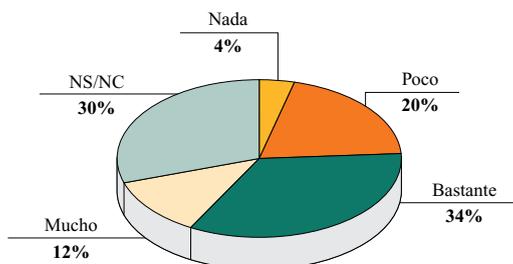
escolares, pues, piensa que eso es importante. Esta mayoría se da tanto en el sector privado como en el público, pero es en aquél donde la valoración es más alta. Donde aparecen diferencias más importantes es en el análisis de la opción de futuro que realizan los escolares, ya que no en vano se está hablando de aprender. Los que van a estudiar formación profesional o piensan buscar un trabajo son los que, en menor medida, valoran este posible cambio; los que más lo valoran son los futuros estudiantes, de bachillerato, seguidos, a no mucha distancia, por los que todavía no han decidido qué hacer. No se observan diferencias importantes por ideología. El porcentaje de mayor valoración (mucho + bastante) se sitúa en el 78% dentro del grupo de los posibles votantes de centro izquierda y donde ese mismo porcentaje es más bajo es entre los posibles votantes nacionalistas, con el 74,6%. Donde las respuestas aparecen más claramente marcadas es en el grupo internacjonalista o mundialista. En este grupo, los que opinan que aprender idiomas va a ser mucho o bastante importante son el 68,2%; en el otro grupo, ese porcentaje se eleva al 77,6%, una diferencia de casi diez puntos. Pero en cualquier caso son siempre la mayoría.

4.3.5. ¿Habrà más trabajo?

Dos cosas llaman la atención a primera vista de los resultados obtenidos en esta cuestión (gráfico 4.16): en primer lugar, destaca que el número de los que no contestan se eleva hasta alcanzar el 30%, pese a tratarse de una cuestión que en principio podía percibirse como posible (que el paro disminuyese dadas las políticas activas de empleo que la UE ha propiciado y la posibilidad de movilidad de todos los ciudadanos europeos para buscar empleo en cualquier país de la Unión). Este primer hecho confirma la idea de que la expectativa de cambio se sustenta en una base muy endeble.

El segundo hecho que llama la atención es que los que piensan que va a haber mucho o bastante más trabajo ya no suman la mayoría (algo más del 40%). Ahora bien, si se suman a éstos los que piensan que habrá algo más de trabajo se alcanza la mayoría. Llama la atención, no obstante, que en esta cuestión no se tenga más confianza. Si se comparan las puntuaciones medias de las respuestas a las dos dimensiones que se analizan –idioma y

VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS QUE ESPERAN EN EL NIVEL DE EMPLEO



trabajo—, se verá que la puntuación media que dan a la primera cuestión es de 2,92 sobre 4, es decir, un aprobado alto que se acerca al notable. La media para el aumento de trabajo es de 2,77, un aprobado que se queda en las puertas del 6. No es la creación de empleo lo que más esperan, aunque son muchos los que creen que ese cambio va a ser importante.

Hay que reiterar los comentarios que se hicieron en el punto anterior en torno a los porcentajes de ausencia de respuesta, ya que aquí, y en el resto de dimensiones, son prácticamente idénticos y van en la misma dirección. Los varones, los que acuden al sector privado y los que piensan hacer bachillerato son los que más confían en que habrá más trabajo. La diferencia entre chicos y chicas es de poco más de dos puntos y entre los que piensan estudiar bachillerato y el resto se dan unas diferencias entre 10 y 12 puntos. También aparecen diferencias por la posición de las familias: la expectativa aumenta según se eleva el nivel social, pero las diferencias más acusadas se dan entre los hijos de trabajadores no cualificados y el resto.

La variable ideología parece explicar bastantes diferencias. En este caso, son los posibles votantes de centro derecha (incluidos CiU y PNV) los que están más persuadidos de que habrá más trabajo. En este grupo, los que piensan que el aumento va a ser importante (mucho + bastante) son siete de cada diez. Los posibles votantes de centro izquierda no son tan optimistas: los porcentajes en *mucho* y *bastante* son más reducidos, en tanto que aumen-

tan los de *poco* y *nada*. Los más escépticos son los posibles votantes nacionalistas, que siguen la misma pauta que los escolares con intención de voto de centro izquierda pero con caídas y subidas más acusadas.

4.3.6. ¿Hay expectativa de que en la UE mejore la economía?

También en esta cuestión cabría suponer una fuerte movilización de la respuesta y un aumento importante de la expectativa de cambio. Pues bien: ninguno de esos dos hechos se produjo. El porcentaje de ausencia de respuesta se ha elevado hasta superar ligeramente el 30% y, aunque se produce un aumento de expectativa en relación con la dimensión trabajo, con este aumento no se alcanzan todavía los niveles alcanzados en la dimensión *aprendizaje de idiomas*. La mitad de los que responden, piensan que la economía va a mejorar *mucho* o *bastante*.

Las mujeres, con una valoración siempre más matizada que la de los varones, se sitúan por debajo de los chicos. Las diferencias están en el porcentaje de expectativa de grandes cambios (*mucho*, en los varones, llega a superar el 30% y en éstos la puntuación media supera el notable). Tanto los que piensan estudiar bachillerato, como formación profesional manifiestan una mayor expectativa de cambio, especialmente los futuros bachilleres (tres de cada cuatro esperan cambios importantes). En oposición a esta situación se sitúan los que piensan buscar trabajo (su índice de expectativa de cambio cae más de 20 puntos en relación con el alcanzado por los posibles estudiantes de bachillerato). Los que tienen claro que van a seguir estudiando, seguramente para obtener un mejor puesto de trabajo, son los más proclives a pensar que la economía va a mejorar gracias a la pertenencia de España a la Unión.

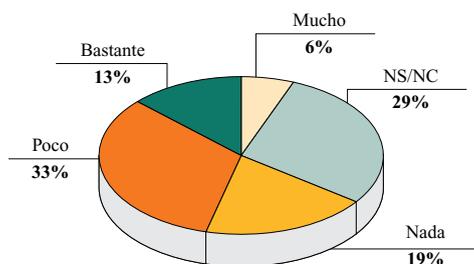
La variable ideológica marca en el mismo sentido que en el punto anterior. La mayor expectativa se da en la intención de voto de centro derecha, seguida por la de centro izquierda y nacionalista, si bien esta última con menor intensidad. La diferencia vuelve a ser más significativa en el grupo mundialista, que se comporta exactamente al revés del otro grupo (se da una diferencia de 20 puntos en el porcentaje sobre la mejora de la economía).

4.3.7. ¿Se producirá un cambio de costumbres?

La mitad de los jóvenes escolares no piensan que vaya a haber un cambio de costumbres. ¿Piensan así porque las costumbres son iguales? ¿Porque la Unión no va alcanzar esos aspectos? ¿Porque en realidad no quieren que los hayan? No hay datos para contestar a estas preguntas, pero se puede suponer razonablemente que desean en buena medida que no los haya. Con todo, se detecta que dos de cada diez jóvenes españoles esperan que haya grandes cambios en las costumbres (gráfico 4.17).

Gráfico 4.17

VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS QUE ESPERAN DE LAS COSTUMBRES



El menor índice de cambio de costumbres lo ofrecen los varones (tres de cada cuatro creen que las costumbres van a cambiar poco o nada y uno de cada tres que van a cambiar bastante o mucho). La respuesta femenina ofrece un comportamiento similar y las diferencias se sitúan en torno a 2,5 puntos. El sector de la enseñanza privada piensa en un menor cambio que el sector público, pero estas diferencias son pequeñas (en torno a tres puntos). Los que esperan menos cambios son los jóvenes que proceden de la clase obrera y los que más se sitúan entre las clases medias urbanas orientadas hacia los servicios y en sus niveles medio-bajo.⁽¹²⁾ También en relación con la variable explicativa *proyección de futuro* se produce una inversión: los que van a buscar trabajo y los que no saben qué hacer son los que más cambios prevén;

(12) El sector social clasificado como clases medias infraordenadas (véase Apéndice metodológico).

los otros dos grupos esperan que el cambio sea menor. Los más conservadores, por así decirlo, son los futuros estudiantes de formación profesional.

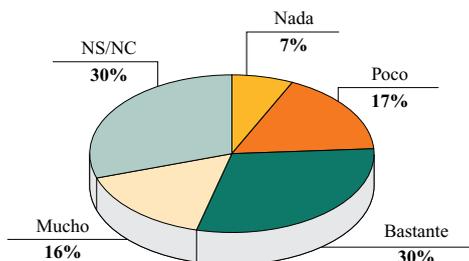
Desde el punto de vista ideológico, los que más cambios de costumbres esperan son los de orientación centro izquierda, justo lo contrario de lo que ocurre con la orientación centro derecha. Los de orientación nacionalista se sitúan en el punto medio. Todos estos datos representan un argumento muy coherente: centro derecha, sector privado y estudiantes son los más conservadores y los que poseen menos expectativas de cambio de costumbres. Los que acuden al sector público, los de orientación centro izquierda, los que van a buscar trabajo y los que no saben qué hacer son los más abiertos al cambio. Visto así parece que esta cuestión se haya convertido en un instrumento para medir el índice de conservadurismo. En esta línea, los mundialistas son los que más cambios esperan: su índice de cambio está 15 puntos por encima del otro grupo.

4.3.8. ¿Habrà más libertad?

No cabe duda de que uno de los valores que los jóvenes defienden con mayor fuerza es el de la libertad. Es ésta, sin duda, una materia sensible. La UE es un espacio de libertad, en el sentido político del término, que se fundamenta en los valores democráticos y que da carta de ciudadanía a todos sus habitantes. Parecía que desde el punto de vista ideológico era una cuestión fundamental. Por ello cabía esperar una mayor movilización de la respuesta. Pero este hecho no se produce: la ausencia de respuesta sigue situándose en torno al 30% (gráfico 4.18).

Los que piensan que no se va a producir ningún cambio son menos que en el caso de las costumbres (19%), pero superan a los obtenidos en la dimensión económica, de trabajo y los idiomas. La nota que alcanza es el seis sobre diez, que está por debajo de la alcanzada por la expectativa de cambio económico y de aprender idiomas. ¿Por qué se da esta respuesta? Es posible que piensen que ya gozan de un grado de libertad difícil de superar y que éste está suficientemente garantizado. Probablemente por esa razón no se produce una reacción amplia. No debe despreciarse el dato de que el 46% de los jóvenes escolares piensa que la libertad va a aumentar bastante o mucho.

VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS QUE LLEVEN A AUMENTAR LA LIBERTAD



Cuando se relativiza este aspecto se hace en función del conjunto de valoraciones obtenidas. Los jóvenes escolares españoles esperan de la Unión más que la mayoría de los jóvenes de Europa y esperan, en distintas dimensiones, mayores cambios que sus colegas; pero en el contexto de sus respuestas no se aprecia una intensificación de esta dimensión, probablemente porque no la perciben como un espacio con posibilidades de carácter político e ideológico. De hecho, la prueba de conocimientos puso en evidencia que estos aspectos políticos relacionados con las libertades y los que comportan o no la ciudadanía europea no eran bien conocidos.

En esta cuestión las diferencias según género se han acertado bastante, aunque siguen siendo los varones los que presentan una mayor expectativa. No se observan diferencias entre pública y privada, pero, con todo, el mayor énfasis se hace desde el sector público. La mayor expectativa de libertad se da entre los escolares de familias con mayor y con menor nivel social. Los posibles votantes de centro izquierda esperan –en mayor medida que los nacionalistas– que se dé un aumento de libertad. Los votantes de orientación de centro derecha siguen en valoración a los posibles votantes nacionalistas con puntuaciones casi idénticas a aquellos. El grupo mundialista es el que menos espera un aumento de libertad.

Llegados a este punto se pueden esbozar ya algunas consideraciones a modo de conclusión. **Los jóvenes esperan cambios en sus vidas, pero no**

saben cómo van a ser esos cambios, ni qué cambios desean. El conocimiento de idiomas les parece que va a ser importantes y creen que la economía va a ir mejor. En todos los aspectos, los chicos están más expectantes que las chicas y éstas siempre expresan una opinión más matizada. Los chicos, los que piensan estudiar bachiller, los que están mejor situados, son los que esperan más cambios. En los aspectos económicos, los posibles votantes de centro derecha son los que manifiestan una expectativa mayor, pero en el aspecto más ideológico, la libertad, así como en el cambio de costumbres, los de orientación de centro izquierda son los más interesados. Dentro del grupo mundialista, que representa algo más del 20% de la muestra, se encuentran los más escépticos y más críticos y los que menos expectativa manifiestan hacia la Unión. No se debe olvidar que en torno al 30% de los que esperan cambios no se posicionan ante ellos.

4.4. El interés por la Unión Europea que viene

Se ha visto que la mayoría de los jóvenes adolescentes espera que la Unión produzca cambios en sus vidas. También se ha visto la expectativa de cambio que manifiestan en diversos aspectos. En este apartado se indagará, a partir de otros temas, el interés real que tienen por la UE. Con esta finalidad se introdujo una serie de preguntas que intentaban explorar esos aspectos. Se preguntó a los estudiantes por su interés acerca de las noticias de la Unión y que identificasen los países que pertenecían a la Unión de una lista que se les ofrecía.⁽¹³⁾ Conocer si un país pertenece o no a la Unión es también indicador de interés. Por último, se les preguntó la valoración del euro como moneda única europea.

4.4.1. Grado de interés por las noticias relacionadas con la UE

El interés por conocer lo que le ocurre a alguien o a algo o el seguimiento de la dinámica de un proceso constituye una manifestación clara de proximidad. Si las noticias que se transmiten acerca de la Unión captan su

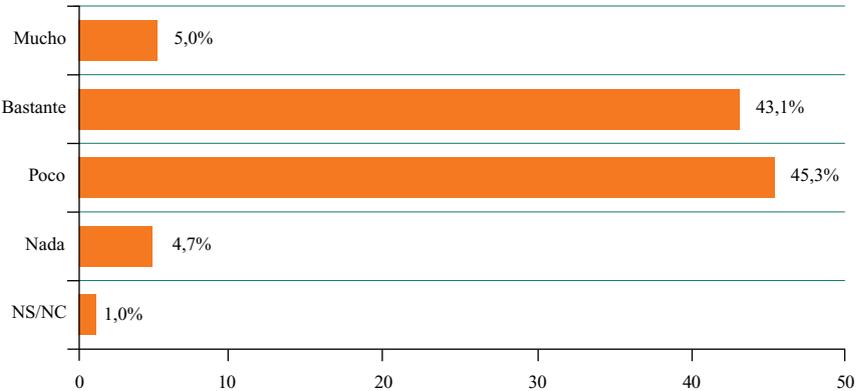
(13) Esta cuestión fue analizada desde otro punto de vista al estudiar los conocimientos que los escolares tienen de Europa.

interés y las siguen, se obtendrá una señal de proximidad e interés desde lo cotidiano. No se trata ya de una evaluación de futuro, sino de una práctica y un comportamiento habituales.

El interés que manifiestan los escolares españoles es mayor del que en principio cabía esperar (gráfico 4.19). Sólo el 4,7% manifiesta que *carece de interés* por esas noticias, es decir, uno de cada veinte. Ciertamente los que tienen *poco interés* constituyen el grupo más numeroso (45,3%), pero los que manifiestan *bastante interés* casi los igualan (43,1%). Los que dicen tener *mucho interés* son más que los que no tienen ninguno (5,9%). Si se suman los que tienen mucho o bastante interés se verá que casi alcanzan la mayoría (49%). ¿Esto es mucho o es poco? Si se comparan estos resultados con los obtenidos en los dos estudios citados se puede observar, en primer lugar, que el interés de los jóvenes ha aumentado considerablemente en estos cuatro años. Para el mismo grupo de edad, el índice de interés (mucho + bastante) era del 28% en 1997. En segundo lugar, aparece claramente que los adolescentes encuestados superan el interés medio manifestado por el grupo de jóvenes comprendido entre los 15 y los 29 años (que daban un índice de interés del 38,5%) .Y, finalmente, que el nivel de interés es más alto que el de la población adulta, la cual alcanzaba el 43% en 1996. Por lo tanto, **se puede afirmar que, en relación con otros grupos de edad y en relación a**

Gráfico 4.19

INTERÉS POR LAS NOTICIAS RELACIONADAS CON LA UE



los resultados de estudios anteriores al año 2000, el grado de interés de los jóvenes adolescentes por las noticias de la Unión Europea es alto.

¿A qué se debe ese cambio? Tal vez los factores más destacados que han podido influir en este cambio sean el aumento de la información por la proximidad de la implantación de la moneda única y el hecho de ser enseñados escolarmente a partir de un currículo que les informa y forma opinión sobre la UE. De todas maneras, estos aspectos no pueden ser demostrados con los datos recogidos en esta investigación.

Los que manifiestan mayor interés se encuentran entre los que lamentarían que la UE desapareciese, los que mejor valoran el proceso y los que en su definición de la Unión dan un menor número de respuestas vagas y genéricas, es decir, entre los que manifiestan una mayor percepción, más informada, y que se sienten más próximos al proceso.

Nuevamente los chicos declaran un mayor interés por la Unión. El índice de interés presenta una diferencia de 10 puntos, de modo que llega a ser mayoritario entre los chicos. Las chicas, en su mayoría, declaran tener poco interés. El mismo comportamiento presenta la respuesta por sectores de enseñanza: la mayoría de los que acuden al sector privado manifiesta mucho o bastante interés. Lo mismo ocurre con los que piensan estudiar bachillerato. Les siguen los futuros estudiantes de formación profesional que son, de los grupos restantes, los únicos cuyo índice de interés supera el 40% y en la categoría *poco* no alcanzan el 50%, aunque quedan muy próximos. En los otros dos grupos –buscar trabajo al terminar la ESO y no saber qué hacer–, la mayoría manifiesta tener *poco* interés.

Según la posición social, económica y cultural de las familias, las nuevas clases medias urbanas son las más interesadas. El desinterés se acumula en aquellos jóvenes cuyos progenitores carecen de estudios (primarios incompletos) y son residentes en hábitat más rural. La orientación ideológica de los escolares, expresada a través de su intención de voto, resulta muy reveladora. Los que se han manifestado a favor de alguna opción ideológica, en conjunto, manifiestan mayor interés que los que no han manifestado ninguna. En los grupos de orientación de centro izquierda y centro derecha, una mayoría amplia manifiesta interés –especialmente los de orientación centro izquier-

da–; los posibles votantes de opciones nacionalistas alcanzan de manera justa esa mayoría y es en el resto de los jóvenes adolescentes –los que no tienen opinión, no les interesa la política, declaran privado el voto, etc.– donde el desinterés se acumula. La existencia de una orientación política, que la mayoría ha recibido en el ámbito familiar por socialización difusa, sensibiliza para captar la atención y el interés sociopolítico, en este caso, el proceso de la UE.

Las respuestas que se obtienen del grupo que se ha denominado mundialista sigue manifestando el mayor grado de desinterés: en este grupo sólo uno de cada tres manifiesta interés, la mayoría manifiesta tener poco y son más que en el otro grupo los que afirman no tener ninguno.

4.4.2. Los países que conocen de la Unión

Los resultados a esta cuestión fueron comentados en el capítulo III, cuando se analizaron los resultados de la prueba de conocimientos. Allí se hicieron indicaciones acerca de las imprecisiones, errores y bajo grado de conocimiento que, en general, tienen los escolares. Al volver aquí sobre esta cuestión no es, claro está, para repetir lo dicho, sino porque resulta oportuno comentar los datos de forma comparativa con los obtenidos en otro trabajo y que resultan pertinentes en la cuestión tratada en el presente capítulo.

Una forma de determinar el grado de interés, como ya se ha dicho, es a través del conocimiento que se tiene acerca de un fenómeno. El saber qué países componen la Unión sería indicativo de ese interés. Los resultados que se han obtenido y comentado –tomados aisladamente– dicen que el interés no es muy elevado; pero si se comparan con los resultados obtenidos hace cuatro años, se comprobará que el interés se ha incrementado.

Para analizar este aumento de interés se han comparado los resultados de la presente investigación con los obtenidos en 1997 por el CIS. Del análisis comparado entre los resultados de la presente investigación y de los obtenidos por el CIS en 1997 se desprenden algunas consecuencias:

Primero: el número de los que no se movilizan ante esta cuestión es muy diferente. Mientras que en este estudio todos los encuestados contestaron a la pregunta, en las entrevistas llevadas a cabo por el CIS el número de

los que no lo hizo osciló entre un 8%, para el caso de Francia y un 28% del de Finlandia. Los alumnos, al responder a la prueba de conocimientos, se sienten examinados y contestan para aprobar y no les importan los errores, sino los puntos. Este hecho tiene una cierta influencia en los resultados, pero no en una sola dirección, ya que puede aumentar tanto el número de aciertos como el de errores. Van a contestar más, pero no deja de ser significativa esa mayor movilización de la respuesta. Cuando no quieren contestar se abstienen, y lo han hecho en la prueba; por lo tanto cabe suponer un mayor interés por esa mayor movilización.

Segundo: de la lista de países que se les ofrecía para que determinaran su pertenencia o no la UE, se da una coincidencia de seis países en las dos investigaciones: Francia, Alemania, Bélgica, Dinamarca, Finlandia y Gran Bretaña. Pues bien, de esos seis países en cinco casos ha aumentado la identificación y ese aumento no es debido al azar. Sumando a los resultados de 1997 la mitad de la ausencia de respuesta como acierto (caso más desfavorable), los porcentajes de acierto siguen siendo más elevados en el 2001. El caso de Finlandia es espectacular: ha pasado de ser reconocido como país de la UE por uno de cada cuatro jóvenes a ser identificado correctamente por más de uno de cada dos. La información poco a poco va calando y se ha producido una progresión y, en cierta medida, un aumento de interés.

Tercero: el único en que no ha habido aumento es en Gran Bretaña y, probablemente, por haber utilizado esa denominación, en vez de la oficial, Reino Unido.⁽¹⁴⁾ Puede parecer exagerado, pero los casos de Suiza y Suecia son paradigmáticos. En ambos estudios, el número de los que identifican a Suiza como miembro de la Unión es muy elevado, por encima del 50%. Suecia es identificada como miembro de la Unión, en el presente estudio, en un porcentaje inferior al de Dinamarca y al de Noruega, que no forma parte de la Unión. ¿Por qué? No confunden los países, sino que, en el caso de Suiza y Suecia, confunden los nombres.

Cuarto: este aumento de identificación cobra mayor importancia por el hecho de que, para el grupo de edad que se está considerando, los porcentajes eran más bajos que las medias que se ha ofrecido aquí.

(14) En algunas cuestiones, cuando respondían al cuestionario nos indicaban que el nombre oficial era Reino Unido y que debían cambiarse.

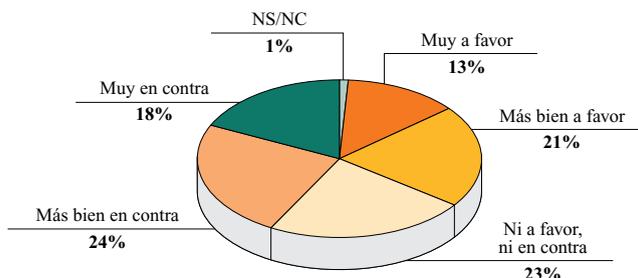
Se debe añadir a las consideraciones que se acaban de realizar que el número de los que identifican todos los países también ha aumentado. Ha pasado del 11% al 12,5% y éste sí es un indicador claro de aumento de conocimiento y, en esa medida, de interés. En resumen, **se percibe un mayor grado de conocimiento sobre los países que integran la Unión que en el estudio de 1997 y ello puede ser interpretado como la existencia de un creciente interés por estas cuestiones.**

4.4.3. ¿Con qué actitud esperan la llegada del euro?

El euro simboliza, en el año previo a su implantación, como pocas otras cosas la UE. Es algo de lo que, desde hace dos años, se oye hablar y con lo que cotidianamente se empieza a tener contacto, todavía indirecto, pero presente en el día a día. Los cambios, sin duda, pueden ofrecer grandes ventajas, pero al principio, cuando modifican los hábitos y rompen las imágenes que tradicionalmente les acompañan, pueden incomodar y producir una reacción adversa. No cabe duda de que la sustitución de una moneda por otra es uno de esos cambios que cuesta digerir. Pero el euro simboliza también la idea de la UE, la voluntad de romper fronteras y uno de los elementos que materializan más el proceso. La actitud a favor o en contra que los jóvenes adolescentes puedan manifestar ante este hecho es, sin duda, sumamente significativa.

De la lectura de los resultados sobre esta cuestión se desprende una conclusión con claridad: los jóvenes no tienen una actitud definida ante la sustitución de monedas. **Sólo uno de cada tres se muestra favorable a la sustitución, en tanto que cuatro de cada diez estarían en contra. No acaba de producirse un acercamiento al euro y cuanto más próxima está la fecha de su entrada en el uso cotidiano, la actitud no mejora, al contrario, ha empeorado desde 1997.** Las campañas de difusión no deben haber sido el modelo de una imagen atractiva para los jóvenes. La sensación que muchos jóvenes pueden tener es que la nueva moneda es un engorro, especialmente por el hecho de que su paridad sea muy precisa pero no redonda. Los resultados pueden verse en el gráfico 4.20.

ACTITUD ANTE LA DESAPARICIÓN DE LA PESETA A FAVOR DEL EURO



Aquí también se puede apreciar cómo las actitudes más próximas y empáticas con la UE se componen de un conjunto de elementos concurrentes. Los que están a favor del euro son los que presentan una valoración más alta del proceso de la Unión y constituyen aproximadamente el 25% de la muestra; algo más de dos de cada diez jóvenes están a favor del euro y les interesan las noticias acerca de la Unión, y algo más de uno de cada cuatro están a favor del euro y lamentarían que desapareciese. En este grupo se encuentran los que ofrecen el índice más bajo de respuestas genéricas.

Esta cuestión parece estar marcada de modo especial por las variables explicativas que se vienen considerando. Los chicos están mucho más a favor del cambio que las chicas (cuatro de cada diez lo están, en tanto que sólo tres chicas de cada diez). Los que acuden al sector privado de la enseñanza lo están en mayor proporción y se acercan a la mayoría (46,7%). La respuesta de los que piensan estudiar bachiller presenta un comportamiento similar a la respuesta de los chicos (cuatro de cada diez están a favor, en tanto que los que buscarán un empleo o piensan estudiar formación profesional lo están uno de cada cuatro). Los que menos lo apoyan son los que no saben qué hacer al terminar la ESO (lo apoyan dos de cada diez). La orientación de la influencia familiar es aquí muy clara: cuanto mayor es el nivel económico y cultural, mayor actitud favorable, y exactamente lo contrario, cuanto menor es el nivel económico y cultural familiar.

Desde el punto de vista de la variable ideológica expresada a través de la intención de voto, se produce un cambio de tendencia: los más favorables son los posibles votantes nacionalistas que casi alcanzan la mayoría. Les siguen los de centro derecha (41,6%) y los menos a favor son los posibles votantes de centro izquierda (36,5%).

4.5. ¿Qué Unión Europea quieren?

En este estudio se intentó también explorar qué límites perciben los jóvenes en la pertenencia a la Unión Europea. Dicho de otra forma: ¿qué Unión Europea desean los jóvenes adolescentes españoles? Porque se puede estar a favor de una unión y al mismo tiempo desear que tenga sus límites. Lo que se ha querido conocer era hasta qué punto les interesaba una unión fuerte o, por el contrario, una UE que no tomase las decisiones importantes.

Con el fin de explorar los límites posibles de la Unión y hasta dónde piensan los jóvenes que ésta debe llegar, se introdujeron tres cuestiones específicas y se analizó una de las dimensiones que se han comentado en el apartado 4.3 del presente capítulo. En esta pregunta se les solicitaba su opinión sobre si la Unión Europea haría más fuertes a unos países frente a los países más ricos del mundo. De las cuestiones específicas, una estaba dirigida a medir la distancia que sienten en relación con el resto de los europeos de la Unión en el marco de su actividad cotidiana de estudio.⁽¹⁵⁾ Las otras dos exploraban los límites, pues planteaban la idea de disolver la realidad comunitaria propia, España, en una de orden superior, la Unión. Esta disolución se planteaba en dos dimensiones: una política, un gobierno único para toda la Unión con capacidad de tomar decisiones importantes; la otra, de orden más lúdico y simbólico pero con un contenido identitario y fuertemente motivador, se movía en el plano de la competición deportiva.

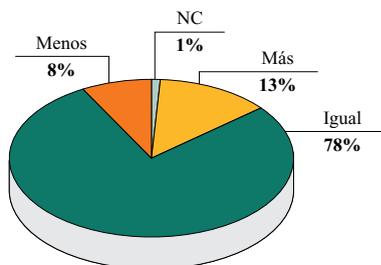
Una de las preguntas tenía por objeto valorar si los jóvenes escolares se podían sentir distintos al resto de los miembros de la Unión en el sentido

(15) Esta cuestión aparece en los barómetros de opinión de distintos países y se utiliza como indicador común del interés en distintos estudios. El CIS lo ha utilizado tanto en el estudio referido a la población general (Estudio 2204, septiembre de 1997), como el específico sobre los jóvenes (Estudio 2217, septiembre de 1997). Esto permitirá realizar algunas comparaciones de interés.

de que la sensación de lejanía o de una posible minusvaloración fueran obstáculos que ayudaran a poner límites al grado de unión. Para averiguarlo se les pidió que valorasen cómo serían tratados en el caso de tener que salir fuera de España a estudiar a un país de la UE. La modalidad de cómo serían tratados se presentó bajo la forma de exigencia en el estudio y de una forma comparativa: «te exigirían más, igual o menos que a los jóvenes del país al que acudes a estudiar» (gráfico 4.21).

Gráfico 4.21

VALORACIÓN DE LA EXIGENCIA EN EL CASO DE ESTUDIAR EN UN PAÍS DE LA UE



Los jóvenes escolares no se sienten distintos de sus homólogos europeos. Tres cuartas partes creen que les van exigir igual y que no van a ser tratados con diferencia y que por lo tanto no van a ser marginados. Uno de cada diez ve con recelo esa posibilidad (13%).

Dado el nivel de consenso alcanzado en torno a la igualdad, apenas se observan diferencias en relación con las variables explicativas que se vienen considerando. No aparecen ni por el origen familiar, ni por el sector de la enseñanza al que acuden (variaciones inferiores al 1%), ni por intención de voto, salvo entre los posibles votantes de centro izquierda donde se observa un porcentaje más elevado entre los que piensan que se les va a exigir más. **La conclusión que parece más importante es que no aparece «a priori» una distancia o recelo que ponga límites a esa Unión.**

4.5.1. ¿La UE nos hará más fuertes?

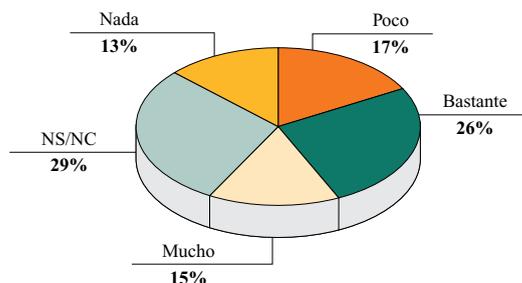
La idea de fuerza, un tanto genérica y ambigua, expresa algo que aparece en muchos libros de texto y que se ha visto reflejada en algunas definiciones que nos han dado de la Unión: la Unión puede ayudarnos a recuperar la hegemonía perdida, puede permitirnos dar respuesta a los retos de una sociedad cada vez más globalizada y puede que permita afrontar el futuro con mayores garantías. No se pretende defender, desde luego, ninguna idea en cuanto a qué debe ser la Unión; tan sólo se translocó esa idea de forma muy general para su valoración. En el fondo, el texto sugiere un poco el significado del dicho según el cual *la unión hace la fuerza*.

En esta cuestión cabía suponer una mayor desmovilización de la respuesta y una caída importante de la expectativa (gráfico 4.22). La desmovilización está dentro de los límites (entre un 28,9% y un 30,2%) y la valoración no es muy alta, aunque está por encima de la expectativa de cambio de costumbres. Dicho de otro modo: esperan más que se sea más fuerte que no que las costumbres cambien. Con todo, la mayoría de los escolares (cuatro de cada diez) piensa que se va a ser mucho o bastante más fuerte.

La expectativa de que la Unión nos haga más fuertes es más elevada entre los varones, los que acuden al sector privado y los que piensan estudiar bachiller, si bien los que piensan estudiar formación profesional o no saben qué hacer están muy próximos a éstos. Los que claramente tienen una menor expectativa son los que van buscar un trabajo al terminar la ESO. No se

Gráfico 4.22

VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS QUE PUEDEN HACER MÁS FUERTES



aprecian diferencias por razón sociofamiliar salvo ligeras indicaciones en las capas sociales intermedias.

La expectativa más elevada la comparten por igual los escolares con intención de voto de centro derecha y los de centro izquierda, aunque entre estos últimos la respuesta alcanza un mayor grado de intensidad, siendo los escolares con intención de voto nacionalista (a excepción de los de CiU y los del PNV) los que manifiestan una expectativa más baja. La expectativa más baja se encuentra, como viene siendo habitual, en el grupo mundialista, que es con diferencia el más alejado de la UE.

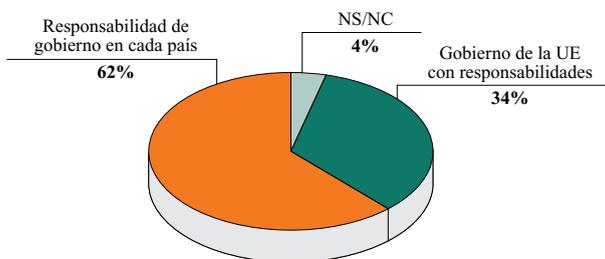
4.5.2. ¿Gobierno de la UE con capacidad de decisión en las cuestiones importantes?

No cabe duda de que la fuerza de cualquier unión está en la capacidad de decisión y en el nivel de responsabilidades que se deposite en ella. Existe una variedad amplia de foros y de instituciones en donde se pueden debatir e incluso tomar algunas decisiones, pero cuando éstas tratan de incidir en cuestiones realmente importantes y decisorias, son incapaces de llegar a acuerdos y, o bien los acuerdos que se toman no se llevan nunca a la práctica, o bien se quedan en meras declaraciones formales de intenciones. Por ello era importante conocer hasta qué punto los jóvenes creen que se debe dar capacidad de decisión y responsabilidad a la UE.

Se les pidió que optaran entre dos enunciados. En el primero, se expresaba la idea de un gobierno de la UE que toma las decisiones más importantes; en el segundo, se reservaba para los gobiernos nacionales la toma de esas decisiones (gráfico 4.23). **La mayoría de los jóvenes opinan que es mejor que las responsabilidades importantes las tome el gobierno de cada país, es decir, su propio gobierno, el de España. Uno de cada tres, sin embargo, estaría de acuerdo con la existencia de ese gobierno fuerte de la UE. La actitud de los jóvenes escolares está más decididamente a favor de esta posibilidad que lo están los adultos, entre los que sólo apoyarían esta idea dos de cada diez.**

Los que opinan que desean un gobierno fuerte no presentan ninguna relación especial con las cuestiones que ya se han visto. Ni valoran más o

OPCIÓN, A FAVOR O EN CONTRA, DE UN GOBIERNO FUERTE DE LA UE



menos el proceso, ni el interés por las noticias, ni ningún otro aspecto. No son, eso sí, los más informados, ya que su respuesta mayoritaria a la definición de UE fue vaga y genérica.

Lo que sí resulta novedoso y sorprendente es el comportamiento de la respuesta en función de las variables explicativas que se vienen utilizando. Las mujeres están más claramente a favor de ese gobierno fuerte (cuatro de cada diez frente a tres de cada diez chicos). Aunque sólo por un punto, los que acuden al sector público de la enseñanza están más a favor que los que acuden a los colegios privados. Los hijos de familia obrera, cualificados y no cualificados, lo desean y también ocurre esto con los que, al terminar la ESO, piensan buscar un trabajo (44,6%). Los que presentan una orientación de voto de centro izquierda son más partidarios de un gobierno de la UE fuerte que los de centro derecha. Estos últimos vienen a representar la media. Los que en menor medida lo desean se encuentran entre los de orientación nacionalista. Probablemente, los de orientación nacionalista-independentista vean en la posibilidad de estados supranacionales un peligro para sus propias expectativas.

Da la impresión de que todo se ha vuelto un poco del revés. ¿Por qué? Quizá por el origen social de los más favorables, que podría estar asociado a una visión **armonista** de la sociedad, que rehuye el conflicto, que se sitúa más allá de ellos y que ve al estado como neutral en la lucha de intereses. También puede ocurrir que partan de una visión menos *interesada* y más abierta a soluciones distintas. De hecho, no se sabe.

4.5.3. ¿Una selección olímpica europea?

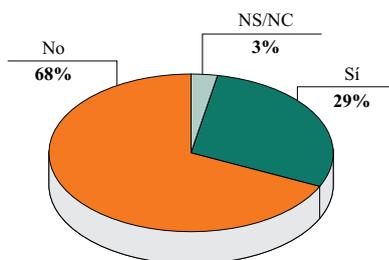
Nadie duda de que los deportes son competitivos y, aunque el lema olímpico rece *lo importante es participar*, pocas cosas levantan tantas pasiones como el deporte. Un espíritu europeísta abierto y decidido sin duda podría abogar por romper fronteras y presentar una única selección representando a Europa. Esta es la cuestión que se planteó a los escolares, no tanto por su viabilidad como por poner en juego el imaginario colectivo y estudiar la reacción ante la situación en que se les colocaba. Se les pidió que se pusieran en situación de abandonar un *nosotros* próximo para integrarse en otro *nosotros* que englobara a *ellos*, los lejanos.

Pues bien, aunque la respuesta era previsible, los resultados merecen un comentario (gráfico 4.24). **La mayoría de los jóvenes adolescentes opina que no debe competir en una única selección que integre a todos los deportistas de la Unión Europea.** De cada diez, siete están en contra y tres a favor. Este porcentaje a favor, que es algo más bajo que la cuestión de un *gobierno fuerte*, es el que se debe analizar. **La mayoría dice no a un gobierno fuerte, no a una selección única, la Unión tiene límites y el sentimiento de identidad propia es todavía muy fuerte para permitir embarcarse en otras aventuras.**

De hecho, si se analizan las respuestas a ambas cuestiones, se advierte que uno de cada dos escolares (48,8%) no quiere ninguna de las dos

Gráfico 4.24

POSICIÓN, A FAVOR O EN CONTRA, DE UNA SELECCIÓN OLÍMPICA EUROPEA



cosas. Dos de cada diez (22%) quiere el gobierno pero no la selección. Los que quieren selección sin gobierno son el 16,5%, y, por último, uno de cada diez (13,2%) desearía ambas cosas.

Las chicas están más a favor que los chicos (cuatro de cada diez chicas frente a sólo dos de cada diez chicos). Están a favor, en mayor proporción, los que acuden al sector público de la enseñanza, los que buscarán trabajo y los que no están decididos; también los que tienen intención de voto de centro izquierda y los de centro derecha (uno y dos puntos por encima de la media). Los de intención nacionalista son los menos proclives a una distancia importante de las otras tendencias. Estos datos tienen poco de incongruentes ya que los más armonistas, los menos conflictuales, los que están lejos del mundo político aunque estén orientados en él, son los más partidarios de una Unión fuerte, posiblemente porque son los menos interesados.

Los límites están, pues, claros. Cuando valoraban la posibilidad de cambio de costumbres, no se proyectaban en ellos; cuando se imaginan representados en una única selección tampoco y lo mismo ocurre con el gobierno. No les resulta fácil renunciar a sus identidades más próximas o, al menos, relativizarlas. En el siguiente capítulo se hablará de estos aspectos, así como de sus sentimientos y actitudes ante los «otros».

4.6. Recapitulación

La mayoría de los jóvenes que terminan su educación obligatoria tiene una visión de la Unión Europea vaga, genérica e imprecisa. Se sienten europeos y aducen principalmente para justificar su sentimiento razones de carácter espacial o geográfico aunque también mencionan otros motivos más relacionados específicamente con la UE, la idea de ciudadanía europea o la información recibida.

Una parte de los que dicen no sentirse europeos parece que lo afirman porque no perciben sus efectos; otros temen que ese sentimiento pueda llevarles a perder su identidad local. La mitad de los escolares está a favor o muy a favor del proceso de la UE aunque cerca de un 44% aún no tiene definida su postura con claridad y una minoría muestran claramente su rechazo (6%).

En la valoración positiva del proceso de la UE, el porcentaje de chicos es mayor que el de chicas, así como también, por razones de carácter económico-social, lo es el interés de quienes acuden a la escuela privada respecto de los alumnos de la escuela pública.

Desde el punto de vista político-ideológico, son los jóvenes de opciones nacionalistas (excepto los de CiU y PNV) quienes claramente manifiestan su menor apoyo al proceso de unión.

En su conjunto la mayoría de los jóvenes lamentarían la desaparición o disolución de la UE. En este lamento no se perciben especiales diferencias por razones de género pero sí respecto a las redes de enseñanza: en la escuela privada lo lamentarían un 14% más que en la pública. También lamentarían la disolución de la UE la mitad de los nacionalistas. Quienes menos lo harían serían los jóvenes que hemos definido como grupo local-mundialista. En general las actitudes ante la UE permiten apreciar cuatro grandes grupos tipológicos: **convencidos** (40%) de que la Unión merece la pena, **interesados, indiferentes** y **contrarios**.

¿Son los jóvenes al final de la educación obligatoria europeos por interés? Casi tres cuartas parte de los jóvenes escolares (en mayor porcentaje varones y alumnos de la privada) piensa que la incorporación de España a la UE ha sido beneficiosa, sobre todo por razones materiales. Cerca de un 60% considera, asimismo, que la UE en el futuro puede cambiar sus vidas y puede serles de provecho, aunque no se argumente esta idea con claridad. Esta expectativa es sentida en mayor grado por los escolares de la privada y también cuanto más alta es la posición familiar.

¿Pero en qué se centran y actualizan esas expectativas por parte de los jóvenes? No aparecen muy definidas. ¿Habrà más trabajo? No parece que sea ésta una cuestión que desborde confianza aunque algo más del 40% estime que va a haber mucho o bastante más empleo. ¿Mejorará la economía? Como en el caso anterior es alto el porcentaje de los que no responden (30%), aunque la mitad de los que lo hacen piensan que mejorará mucho o bastante. ¿Cambiarán las costumbres? El 50% no lo cree, y quienes menos lo hacen son quienes proceden de la clase trabajadora. ¿Habrà más libertad? También aquí es alta la ausencia de respuesta (30%), pero un 46% de lo que

responden considera que la libertad va a aumentar bastante o mucho. De modo general se podría afirmar que los adolescentes españoles esperan cambios en sus vidas, pero no saben con claridad ni cuáles desean ni cómo éstos van a ser.

Por otra parte, respecto del interés por la UE que viene, podría decirse que, en general, los adolescentes muestran un interés alto por las noticias relacionadas con la UE, sobre todo los pertenecientes a las nuevas clases medias urbanas. Si el interés por la UE puede relacionarse por el grado de conocimiento de los países que la componen, nuestros jóvenes tienen hoy en día un mayor conocimiento que hace unos años. Por contra, la llegada del euro, en cierta medida símbolo de la UE, no despierta especial interés: sólo uno de cada tres escolares se muestra favorable a la sustitución de la moneda.

Sobre la UE que se quiere no hay expectativas especiales respecto de que nos vaya a hacer más fuertes: no responde un 29% y un 40% no piensa que se vaya a ser mucho o bastante más fuerte. Además la gran mayoría estima que han de ser los gobiernos nacionales los que sigan responsabilizándose de las decisiones importantes (62%) y que no ha de haber una selección olímpica europea (68%). No resulta fácil renunciar a la identidad más próxima.

V. ¿Cómo perciben los jóvenes al resto de europeos?

Identidad y conflicto

Toda unión se compone de unos elementos que la integran. La suma de las partes da como resultado un todo que añade algo más, que produce efectos; esos efectos son los que, por así decirlo, constituyen la Unión. Pues bien, hasta aquí se ha tratado de esos efectos, de esa razón de ser. Se ha visto la Unión como un todo en el que no aparecen referencias a las partes, a los elementos que la integran. Ahora bien, en toda unión las partes son importantes como también lo son las relaciones que guardan entre ellas, cómo se perciben y qué sentimientos suscitan. Si se dan antagonismos fuertes y si perviven viejas querellas, la Unión se resentirá. Si, por el contrario, los sentimientos son de aceptación, el conocimiento mutuo progresa, las viejas rivalidades se olvidan, etc., sin que ello suponga ausencia de dificultades, el proceso tendrá más posibilidades de avanzar. Uno de los objetivos de esta investigación trata de ver cómo se ubican los jóvenes españoles en relación con el resto de los habitantes de los distintos países de la Unión, de Europa y de otros referentes geopolíticos, próximos y lejanos. Asimismo, se pretendían explorar los posibles estereotipos existentes y los hipotéticos riesgos de conflictos interétnicos

Por esa razón se introdujo en el cuestionario una batería de preguntas dirigidas a captar este tipo de aspectos en los jóvenes. Se ha indagado en primer lugar acerca de su identidad básica porque desde ella perciben y juz-

gan a los otros; en segundo lugar, se han examinado las relaciones con los *otros*, tanto los *otros* miembros de la Unión, como esos *otros* que están fuera, que no pertenecen a ella o que estando no son. Y, por último, se ha querido saber el grado de proximidad a los países que componen la Unión y las razones de esa cercanía o lejanía.

5.1. Identidad básica de los jóvenes

Las relaciones con los otros están siempre mediadas por lo que constituye la identidad básica de cada uno, desde la cual se juzga y se ordena la secuencia de las acciones humanas. Esa identidad es una construcción compleja de naturaleza psicosocial, compuesto de múltiples elementos que integra diversos planos y que presenta siempre unas referencias territoriales, étnico-culturales y políticas con un peso y una proporción distintas en cada persona. Por ello, se incluyeron dos preguntas que trataban de establecer cuál era el peso y la proporción de esas referencias territoriales, étnico-culturales y políticas desde las cuales establecían, principalmente, sus juicios de relación.

5.1.1. Valoración de las distintas identidades

Se han tomado en consideración seis dimensiones posibles de carácter territorial, étnico-cultural y político: **la ciudad o pueblo donde residen, la comunidad autónoma, España, la UE, el mundo y Occidente.** La primera es la identidad territorial básica y primaria de referencia, que tiene una significación psicológica muy importante y a la que se vinculan muchos elementos afectivos de la persona. Desde la aprobación de la Constitución de 1978, la organización del estado en España ha sufrido una transformación importante al configurarse como un Estado de autonomías que ha permitido aflorar y conformar una forma de identidad que, preexistente en mayor o menor medida, ahora tiene unas posibilidades y unos cauces de expresión y construcción mucho más amplios. La tercera, España, es referencia territorial y política, pero es, además, la comunidad desde la que se establecen relaciones con la UE. Ésta es una nueva dimensión identitaria, la cuarta, que deberá convivir con las otras formas. El mundo se toma aquí como referen-

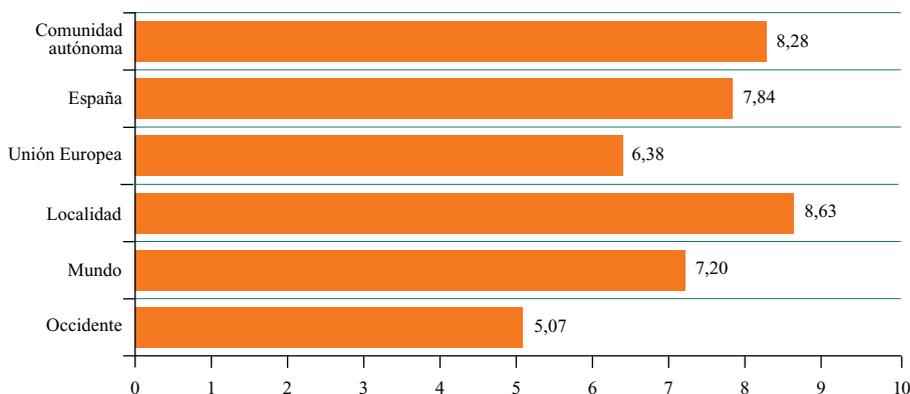
cia global en la que se proyectan valores muy importantes. Y finalmente Occidente, como referencia más difusa pero presente de manera explícita e implícita en los currículums y manuales escolares que los jóvenes reciben en la escuela y sobre la que se construye buena parte del discurso educativo.

Se les pidió que expresasen cómo se sentían en relación con cada una de esas dimensiones sobre una escala de 1 a 10, en la que 1 indicaba que no se sentían en absoluto de ese lugar y 10 que se sentían mucho. Los resultados pueden verse en el gráfico 5.1.

Lo primero que se debe resaltar es la alta movilización de respuesta que se produce en esta cuestión en todas sus dimensiones. Los que no contestan van desde el 1,6% en comunidad, hasta el 3,9% en Occidente. Las puntuaciones medias más altas se obtienen en localidad (8,63%), y en comunidad (8,28%). **El sentimiento más fuerte de identidad se produce en relación al pueblo o ciudad en que residen, el ámbito más próximo y cercano, lo que puede expresarse como paisaje infantil.** Este resultado se viene produciendo así durante los últimos veinte años; pero lo que llama aquí la atención es la elevada puntuación obtenida que iguala los resultados de la población española en el 1996 y supera la de los jóvenes del 1997.

Gráfico 5.1

SENTIMIENTO DE IDENTIDAD EN RELACIÓN CON DISTINTOS ÁMBITOS



Idéntico comportamiento presenta la respuesta a la valoración de la comunidad con una puntuación superior al ocho, que iguala también a la población general y supera la de los jóvenes. La identidad que sigue en puntuación a estas dos es la española (7,84), puntuación muy elevada, pero claramente inferior a las otras dos. Durante las dos últimas décadas se viene produciendo un paulatino descenso de la vinculación a España como referencia identitaria. Así pues, se presentaría un mundo primigenio localista, altamente compatibilizado con la identidad geográfico-política del Estado, España.

La ciudadanía mundial resulta especialmente atractiva para los jóvenes adolescentes, ya que supera en un punto la dada en 1997. La sigue, en el quinto lugar, la vinculación con la Unión Europea, que alcanza una puntuación sensiblemente más baja (6,4). También en este caso se vuelven a lograr los niveles identitarios de la población general y se supera claramente la puntuación dada por los jóvenes en el 1997. La vinculación con Occidente obtiene la puntuación más baja (5,07), lo que significa en términos de nota académica un suspenso (4,5 sobre 10). Ese sentimiento occidentalista, otrora floreciente, no se percibe, al menos con intensidad, por más que aparezca en los libros de texto. Estos datos permiten sacar dos conclusiones de interés:

Primero: los jóvenes escolares tienen un sentimiento de identidad más fuerte que el que tenían los jóvenes de entre 15 y 29 años en 1997. El porqué de esta intensificación debe atribuirse a la edad; en los próximos años, a medida que se vayan acabando de socializar en los distintos aspectos sociales y según vayan alcanzando una mayor madurez moral (en el sentido que ya se mencionó en el capítulo anterior), cabe suponer que se producirá una caída o pérdida de intensidad;

Segundo: se pueden distinguir claramente dos niveles de identidad sociogeográficos, políticos y culturales: uno más local e intenso y otro más internacionalizado, de menor intensidad, y ambos mediados por la identidad española.

La valoración que los escolares hacen de su sentimiento de pertenencia está marcada por las variables explicativas que se han venido consideran-

do. No se va a realizar aquí un estudio detallado de los mismos. Sin embargo, para tres variables conviene hacer alguna consideración específica.

Las chicas tienen una clara tendencia a puntuar de un modo más intenso. Se sienten más de todos los lugares. En todas las dimensiones obtienen una media más elevada y, lo que es también importante, una desviación típica menor. En algunas dimensiones (Occidente, localidad y UE), las diferencias son pequeñas (entre 2 y 3 décimas), pero las otras diferencias superan las décimas. Se puede decir, pues, que, además de esa tendencia a elevar las valoraciones, sus sentimientos de arraigo son mayores. Las diferencias de puntuaciones por sectores de la enseñanza son también muy significativas. De las seis dimensiones o referencias de lugar, la puntuación media de una (comunidad autónoma) es igual para las dos redes de enseñanza. En dos de las dimensiones (localidad y España), el sector público puntúa más alto. Y en las otras tres (UE, mundo y Occidente), el sector privado alcanza puntuaciones medias más elevadas. Los alumnos del sector público presentan claramente una tendencia localista, en tanto que los del sector privado son más internacionalistas o cosmopolitas. En general, los hijos procedentes de familias cultural y económicamente peor situadas tienden a dar una valoración más elevada o intensa, como en el caso de las chicas. Según se asciende en la escala social, la respuesta tiende a presentar más matizaciones y se hace más compleja la acción de perfilar.

5.1.2. ¿De dónde soy?

Esta cuestión se ha estudiado con bastante detalle, tanto en investigaciones y estudios de opinión referidos a la percepción de Europa y de la Unión, como en trabajos de carácter más amplio que pretenden conocer cómo es en general el comportamiento de los jóvenes. Aquí no va a ser posible dedicarle un mayor espacio –lo que hubiera permitido conocer con más detalle el juego entre los distintos planos identitarios–, pero tampoco era necesario, puesto que no se pretendía realizar una investigación específica sobre estos aspectos. La pregunta que se les hizo trataba de perfilar la identidad en el marco internacional y, más concretamente, tenían que responder a ella, *¿de dónde soy?*, imaginando que se les formulaba en los Estados Unidos de América. Toda pregunta acerca de la identidad de origen necesita

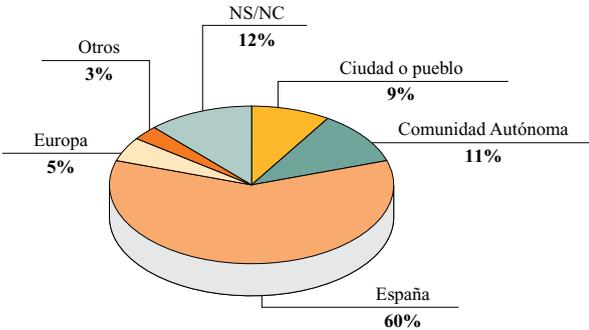
un referente comparativo. Dos personas de la misma provincia, por ejemplo, si se hacen esa pregunta entre ellos, lo más probable es que respondan haciendo referencia al pueblo o ciudad donde residen. Y esa probabilidad aumentará aún más si residen en la población en que han nacido. Lo que se pretendió, pues, en el cuestionario fue dar una opción de respuesta con la identificación continental, Europa, sin excluir las muy probables del país, y las menos probables de la comunidad y la localidad. Se eligió los Estados Unidos de América por lo que representan como país más rico, más fuerte, más poderoso, etc., que podía incitar a dar una respuesta más acorde con la realidad con la que se comparaba (gráfico 5.2).

De cada diez, seis se referirían a España, uno a su pueblo o ciudad, uno a su comunidad autónoma y uno no contestaría; del resto, la mitad se declararía europeo lo que indica un índice de europeísmo bajo (5,3%). La mayoría, pues, en esa situación se declararía español. Se da un porcentaje de ausencia de respuesta significativo, así como de localismo. No se declaran de la Unión, lo que no descarta en absoluto que se sientan de ella, pero se trata de una identidad tenue y bastante lejana.

Las diferencias por género son muy significativas. Las chicas, en mayor proporción que los chicos, se declaran de España y, en menor proporción, de su pueblo o ciudad y de Europa. Donde sí se producen importantes diferencias es entre los distintos sectores de la enseñanza. Los que acuden al sector

Gráfico 5.2

DE DÓNDE DICEN QUE SON CUANDO SE LES PREGUNTA POR SU ORIGEN



privado se declaran, por encima de la media, de todo menos de España, justo lo contrario de lo que ocurre en el sector público. Estas diferencias son significativas. Entre uno y otro sector la diferencia, entre los que se declaran de España, es de 13 puntos y esos trece puntos son los que se ganan en las otras dimensiones. En el sector privado se da una identidad más plural y compleja.

Por comunidades autónomas, aunque se dan representaciones distintas y el nivel de error puede ser alto, se observan tendencias que merece la pena comentar. **En tres comunidades de las llamadas históricas el porcentaje de los que declararían España como su lugar de origen está por debajo de la media. En Cataluña, pese a no alcanzar la media, se queda muy cerca de ella.** El porcentaje que pierde en la dimensión señalada lo gana en la comunidad. En Canarias cae bastante el porcentaje de los que declararían España y se gana en la comunidad, que sube a un 35%. En Galicia el porcentaje de los que se declararían de la comunidad autónoma alcanza un porcentaje similar que en los canarios (36%), pero no proceden todas esas ganancias de las pérdidas por España, sino que también proceden de las pérdidas en localidad. Y en el País Vasco, los que se declararían de la comunidad son el mismo porcentaje que los que se declararían de España (35%), a la vez que sube espectacularmente los que se manifiestan de su pueblo o ciudad, sobrepasando el 20%. El porqué de este último resultado es difícil de explicar por falta de datos; a pesar de ello, se podría avanzar la hipótesis de que la razón se encuentra en un posible conflicto entre la Unión y España. Estos datos, para Cataluña y Canarias, tienen un índice de error más bajo, especialmente los de Cataluña, no así los del País Vasco y Galicia. Zaragoza y la ciudad autónoma de Melilla dan unos porcentajes en torno a la media, y en el resto de comunidades el porcentaje de los que se declararían españoles supera la media.

La Rioja se sitúa sólo un poco por encima, y Castilla-La Mancha y Castilla y León, con porcentajes por encima del 80%, son las más claramente identificadas con España. Las comunidades con un porcentaje mayor de europeístas son Baleares, Madrid, Galicia y Asturias con una tendencia a que se declare así uno de cada diez jóvenes. La comunidad más europeísta es Baleares, las que menos Castilla-La Mancha, con un 1,7%, y Aragón, comunidad en la que ningún escolar se declara de la UE. Estos datos son totalmente coherentes con los obtenidos en la prueba de contenidos.

En las comunidades autónomas históricas, se da un mayor porcentaje de jóvenes con inquietudes nacionalistas, muchos de ellos con un horizonte de independencia, lo que explica algunas de las variaciones en las elecciones. Estos datos se confirman con los que se obtienen tomando como referencia la intención de voto. **Mientras que los que se declararían de España, entre los de centro izquierda y centro derecha, se aproximan al 70% (69,1% y 68,9% respectivamente), ese porcentaje baja en la orientación nacionalista al 41,8%.** En estos últimos, el porcentaje de los que se declararía de su comunidad autónoma se eleva al 37,3% y dan el porcentaje más bajo en la categoría UE. Identidad étnico-territorial y política, junto con orientación política vinculada a ese aspecto identitario, marcan la orientación europeísta y la proximidad a la Unión.

El origen social de los jóvenes también proporciona algunas indicaciones. Los más europeístas se encuentran entre los de origen social más elevado. Los que se declararían de España se encuentra entre los niveles mejor colocados de la clase obrera y en las capas más bajas de las nuevas clases medias urbanas; en los extremos, se da una probabilidad menor de encontrar esa declaración. El mayor porcentaje de los que se declaran de la comunidad se encuentra en las capas altas de la sociedad así como también los que se declaran de su ciudad o pueblo. En este último aspecto, las capas más bajas también coinciden.

Los que piensan buscar trabajo al terminar la ESO o estudiar Formación Profesional se sitúan por encima de la media en la categoría España y por debajo de la media en la de comunidad, justo lo contrario que en los otros grupos.

5.2. Inmigración y derechos de los europeos

Ya se indicó la importancia de analizar la percepción que se tiene de los elementos que entran a formar parte de un todo. Se va, pues, ahora a tomar en consideración a las personas en sí, es decir, como franceses, griegos, holandeses, etc., aunque sea formando parte de la Unión. El punto siguiente se ocupará de los países como realidades de conjunto. Se trata de una misma cuestión vista desde dos perspectivas distintas pero fuertemente conectadas entre sí.

Para conocer la percepción que los jóvenes tienen de los ciudadanos de los otros países de la Unión, se elaboró una batería de cinco preguntas. La primera nada tiene que ver, directamente, con lo que aquí se plantea. Se introdujo con la intención de establecer un marco general de interpretación. La cuestión, en cuanto tal, trataba de conocer en algunos aspectos la posición de los escolares ante los inmigrantes ya que, como es sabido, no tienden a identificarlos como a extranjeros procedentes de la UE,⁽¹⁾ pese a constituir el grupo mayoritario de inmigrantes en España.⁽²⁾ Interesaba conocer su actitud para poder compararla con la que manifiestan hacia los ciudadanos de la Unión. Dos cuestiones iban directamente al asunto: ambas planteaban la idea de justicia e igualdad por encima de localismos y en relación con materias especialmente sensibles a los jóvenes (trabajo y derechos). Otras dos analizaban en concreto la percepción por países. Con la primera se trataba de saber, mediante una escala de distancia social, cuál era su actitud desde una perspectiva comparativa; mediante la segunda se intentaba conocer si sustentaban estereotipos nacionales y, de existir éstos, cómo los caracterizaban.

5.2.1. Los jóvenes adolescentes y la inmigración no comunitaria

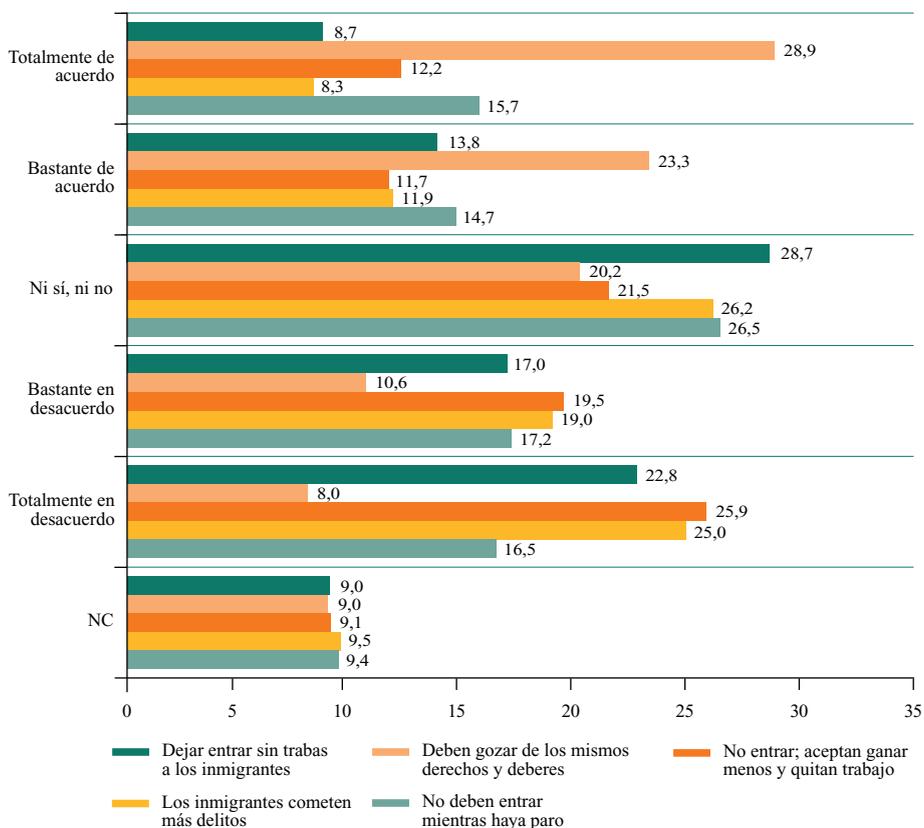
Se les pidió que valorasen una serie de afirmaciones referidas a los inmigrantes no comunitarios con el fin de evaluar su actitud hacia ellos y poderla comparar a continuación con la que manifestasen hacia los europeos comunitarios. Las afirmaciones fueron cinco y en todas se les pedía que expresasen su acuerdo o desacuerdo en un escala de cinco posiciones. Las dos primeras afirmaban actitudes positivas hacia los inmigrantes, *que el gobierno no ponga trabas a su venida y que gocen de los mismos derechos y deberes que los españoles*. Las otras tenían un claro carácter negativo y restrictivo hacia ellos. Los resultados expresados en porcentajes por posiciones y como puntuación media pueden verse en el gráfico 5.3.

(1) Esta cuestión puede verse en A. Mateos, F. Moral: «Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes», en *Opiniones y Actitudes*, nº 28, Madrid: CIS, 2000.

(2) El análisis de la composición de la inmigración en España puede verse en *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació "la Caixa", 2000.

Gráfico 5.3

POSICIÓN EN UNA ESCALA EN RELACIÓN CON AFIRMACIONES RELATIVAS A LOS INMIGRANTES



La primera afirmación establecía que el gobierno no debía poner trabas a la inmigración y que, en consecuencia, todos los extranjeros que quisieran venir a España deberían poder hacerlo. El porcentaje más elevado de respuesta se alcanza en la categoría intermedia (manifestación de dudas), es decir, la de aquellos que ven aspectos positivos o razones para que sea así, pero también perciben algunos obstáculos. Algo más de uno de cada cuatro se encuentra en esa situación. Los que de ningún modo apoyarían esa opción son algo más de dos de cada diez y los que estarían bastante en desacuerdo

son algunos menos (17%), es decir, cuatro de cada diez no apoyaría una medida del Gobierno de esa naturaleza y algo más de dos de cada diez la apoyarían. El resultado sería un aprobado a que la medida no se aplicase. **Se puede interpretar que la política restrictiva a la inmigración es una medida que los jóvenes no ven demasiado mal y, es más, piensan que debe darse alguna restricción.**

La segunda afirmación **declaraba la igualdad de derechos y deberes para los inmigrantes. Se trata de una medida de fuerte contenido político y social que los jóvenes apoyan mayoritariamente**, puesto que, si se suma el porcentaje de los que están bastante y totalmente de acuerdo, el resultado alcanza el 52,2%. Dos de cada diez manifiestan dudas y no llegan a esa proporción los que se oponen (18,6%). La puntuación media expresa bastante bien la posición: 2,4 desaprobaban la medida (lejos del 3 pero por encima de 2), lo que indicaría un amplio acuerdo a favor de ese tipo de medidas.

El análisis de las respuestas a estas dos medidas de carácter positivo muestra una actitud muy matizada ya que manifiestan cautela y precaución. Ciertamente, una mayoría les concedería todos los derechos, pero siempre que estén ya aquí porque, por el contrario, no ven mal que se establezcan limitaciones y controles a la inmigración.

En ambas cuestiones muestran diferencias en las respuestas, que parecen estar marcadas por el género. Las chicas están más a favor de ambas medidas y su respuesta a favor es más elevada tanto en la categoría «totalmente de acuerdo» como en «bastante», a la vez que su desacuerdo es menos intenso. En lo que respecta a las dos redes de centros, los alumnos de los colegios privados manifiestan una mayor actitud de acuerdo que los de los centros públicos.

Por la posición socioprofesional de las familias, en los casos de igualdad de derechos, las posiciones están muy definidas. En todos los niveles el sostén es mayoritario, pero el apoyo va aumentando según se eleva el nivel social. Con relación a las trabas a la inmigración, los alumnos de familias de clase media urbana, las que pueden considerarse menos acomodadas y las familias obreras de mejor posición dan un menor apoyo a la medida de no poner obstáculos a la entrada de inmigrantes. Las capas más altas son las que no quieren trabas a la entrada de inmigrantes.

Los que piensan buscar trabajo al terminar la ESO tampoco desean que el gobierno ponga trabas a la emigración. Le siguen en esta posición los que desean seguir sus estudios en bachillerato y los que no han decidido todavía su futuro. Los que piensan estudiar Formación Profesional mayoritariamente apoyarían que el Gobierno pusiera trabas a la entrada de inmigrantes. La defensa de la igualdad de derechos la encabezan los futuros estudiantes de bachillerato que, en su mayoría, rechazan las medidas discriminatorias. Dentro de las categorías que se han establecido más arriba, el grupo que se ha denominado **local mundialista** es el más favorable a mayor igualdad de derechos y a menos trabas a la inmigración.

Las otras tres cuestiones presentaban afirmaciones con connotaciones negativas: *no a la inmigración porque quitan puestos de trabajo ya que los inmigrantes aceptan empleos por menos dinero; los inmigrantes cometen más delitos; o no deben entrar inmigrantes*. Las respuestas tienen una gran significación. En ningún caso se da un rechazo mayoritario a ninguna de las tres afirmaciones. Entre el 20% y el 30% de los jóvenes manifiestan su acuerdo con las afirmaciones. El caso más llamativo es el comportamiento de la respuesta en relación con la prohibición de entrada de inmigrantes mientras haya paro. Uno de cada cuatro escolares está indeciso, uno de cada tres está en desacuerdo y, como se ha dicho, la tendencia es que uno de cada tres esté de acuerdo. En las otras dos cuestiones, en las que se dice que quitan puestos de trabajo y que cometen más delitos, la mitad de los jóvenes dicen que estas afirmaciones no son ciertas. Con todo, el porcentaje de los que afirman que son verdaderas, es preocupante. Se puede vislumbrar en las respuestas un potencial rechazo a la emigración y perciben la llegada de trabajadores foráneos como un atentado en tanto que los españoles no tengan resueltos todos los problemas laborales. La mayor hostilidad se percibe más por razones económicas que por razones ideológicas; a pesar de ello, este estado de cosas no debería ocultar que, si existiese crisis económica grave, el rechazo sería tal que podría ocasionar un potencial conflicto.

Si se analizan los resultados con las variables independientes, nos aparecen datos reveladores. Las chicas son menos hostiles que los chicos a la entrada de emigrantes. La mayoría de las chicas rechazan la afirmación según la cual los emigrantes cometan más delitos, cosa que no ocurre con los chi-

cos. La potencial agresividad hacia el fenómeno se da con mucha mayor potencia entre los varones. Respecto al tipo de centros en que cursan sus estudios, el alumnado de centros públicos es más contrario a la entrada de emigrantes que el de los centros privados. Debe recordarse, como se vio con detalle en el capítulo III, que más que el elemento tipo de centro, lo que condiciona es el tipo de componente cultural y socioprofesional de las familias.

Tres conclusiones parecen desprenderse de estos datos: primera, que la mayor preocupación de los jóvenes está en su futuro. Por lo tanto, **si perciben que la entrada de inmigrantes no les va a restar posibilidades laborales y sociales, estarían más de acuerdo en permitir su llegada.** Segunda: **están menos de acuerdo en atribuir a los inmigrantes comportamientos sociales negativos** (delincuencia, etc.). Y tercera: **aquellos jóvenes que ven su futuro de forma menos segura, bien por su posición social o por los problemas que han visto en sus familias, apoyan las medidas restrictivas a la entrada de inmigración.**

5.2.2. La inmigración a España procedente de la Unión Europea

En el cuestionario se introdujeron dos preguntas para comparar las posibles actitudes diferentes de los jóvenes ante la inmigración procedente de los países de la Unión respecto de la del resto de los inmigrantes y también para acercarse al estudio de cómo perciben a los europeos de los países de la Unión. La primera cuestión les sugería que optasen entre dar un trabajo a un convecino o dárselo a un inmigrante de la Unión, en el caso de que este último estuviera más preparado profesionalmente. En el epígrafe anterior se han visto los problemas derivados del efecto de quitar trabajo a los españoles como consecuencia de la entrada de inmigrantes. En la cuestión planteada, estos condicionantes deberían de pesar en su respuestas y esto es precisamente lo que se pretendía averiguar.

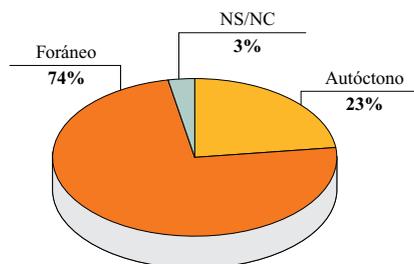
La segunda cuestión también está conectada con las preguntas sobre los inmigrantes no europeos que se acaban de comentar. Se pedía que se posicionasen a favor o en contra de que los europeos de la Unión que viven en España gozaran de los mismos derechos laborales, sociales y políticos que los españoles.

¿Quién va primero: el más preparado o el de mi ciudad o mi pueblo?

Los resultados son claros y elocuentes: **tres cuartas partes de los jóvenes (75%) darían antes el puesto de trabajo a los más preparados, aunque fuesen extranjeros, que a los de su tierra.** Es cierto que se trata de una situación imaginaria, pero la percepción de la idea de igualdad entendida como mérito y capacidad es elevada. Solamente uno de cada cuatro daría el trabajo a una persona de su localidad desde una perspectiva *EMIC*⁽³⁾ y el porcentaje de los que no se manifiestan es muy bajo (gráfico 5.4). Estos datos también indican que existe una diferencia muy apreciable entre cómo se percibe a los extranjeros de la Unión y el resto. Los europeos son «mucho menos extranjeros que el resto».

Gráfico 5.4

OPCIÓN ENTRE EL FORÁNEO Y EL AUTÓCTONO PARA EL DESEMPEÑO DE UN TRABAJO



Nota: ¿Para un trabajo, con igual preparación, a quien prefieren: al de su pueblo o al extranjero?

¿Estos resultados están vinculados a la socialización familiar base? ¿Son producto del papel que desempeña el sistema educativo en la mentalidad del alumnado? ¿Son una mera actitud de cortesía y de buenas maneras? La respuesta no es fácil y no hay datos suficientes para afirmar nada con seguridad. Sin embargo, da la impresión de que las dos primeras posibilidades se apoyan mutuamente. De hecho, los resultados, en función del nivel socioeconómico y cultural de las familias, así parecen indicarlo: a mayor

(3) Se entiende por punto de vista «emic» la interpretación que se realiza desde la perspectiva interior del grupo en el que se produce el fenómeno que se analiza.

nivel, mayor amplitud de la respuesta a través del mérito y la capacidad. Los valores que predica el sistema están más de acuerdo con la propia estratificación que el propio sistema produce.

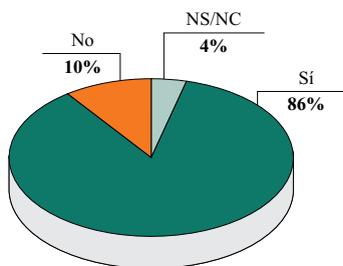
Según las expectativas de futuro, los estudiantes que al final de la ESO piensan buscar trabajo preferirían dar el trabajo al autóctono y el resto al extranjero (cuatro de cada diez). La respuesta tiene especial interés porque, en principio, a los pocos meses de responder al cuestionario tienen intención de competir por un trabajo. Es significativo que seis de cada diez, pese a las dificultades que les pueda acarrear defender esta posición, sigan pensando que el mejor, aunque sea extranjero, merece el trabajo. Pero hay que recordar que este mismo grupo no opinaba así cuando el que competía por el trabajo era un no europeo. Los que más apoyan el mérito frente al origen son los estudiantes que piensan cursar bachillerato (80%). No debe olvidarse que para este sector buscar trabajo es todavía un hecho lejano; también podrían buscarse otras explicaciones ligadas a su preparación y a los conocimientos que poseen. Respecto a los dos grupos de identidad básica que se han propuesto, ambos se manifiestan a favor de la preparación (**local-mundialista**, tres a uno, y el **local-nacional** ocho a dos).

¿Deben tener los europeos de la Unión los mismos derechos sociales, políticos y laborales que los españoles?

La igualdad de derechos se contempla en el Tratado de Maastrich con unos plazos de implantación según el derecho de que se trate. Independientemente de esta prescripción, era preciso averiguar qué actitud tenían los jóvenes estudiados sobre esta cuestión. En el capítulo III se ha visto que los conocimientos sobre la ciudadanía europea eran muy escasos; se trataba, pues, de comprobar si su actitud era congruente con este desconocimiento.

Los resultados no dejan lugar a dudas: la inmensa mayoría de los jóvenes piensa que los europeos de la Unión deben tener los mismos derechos (gráfico 5.5). Los que no opinan apenas rebasan el 4% y, de los que se manifiestan, nueve de cada diez están a favor y tan sólo uno en contra. Cuando una respuesta es tan unánime, las diferencias entre las variables independientes son muy escasas. La única digna de mención es una mayor proclividad a la igualdad entre las chicas que entre los chicos.

IGUALDAD DE DERECHOS PARA LOS EUROPEOS DE LA UE QUE RESIDAN EN ESPAÑA



Ya se vio al comentar las respuestas de la igualdad de derechos de los inmigrantes no procedentes de la Unión que los jóvenes se manifestaban a favor. En esta pregunta lo vuelven a hacer pero con mucha mayor rotundidad. Este resultado indica claramente que **no existen recelos destacables hacia los europeos de la Unión en el terreno de los derechos y que se sienten más próximos a éstos que al resto de los extranjeros.**

5.3. Cómo ven los jóvenes a los europeos en relación con los marroquíes y los estadounidenses

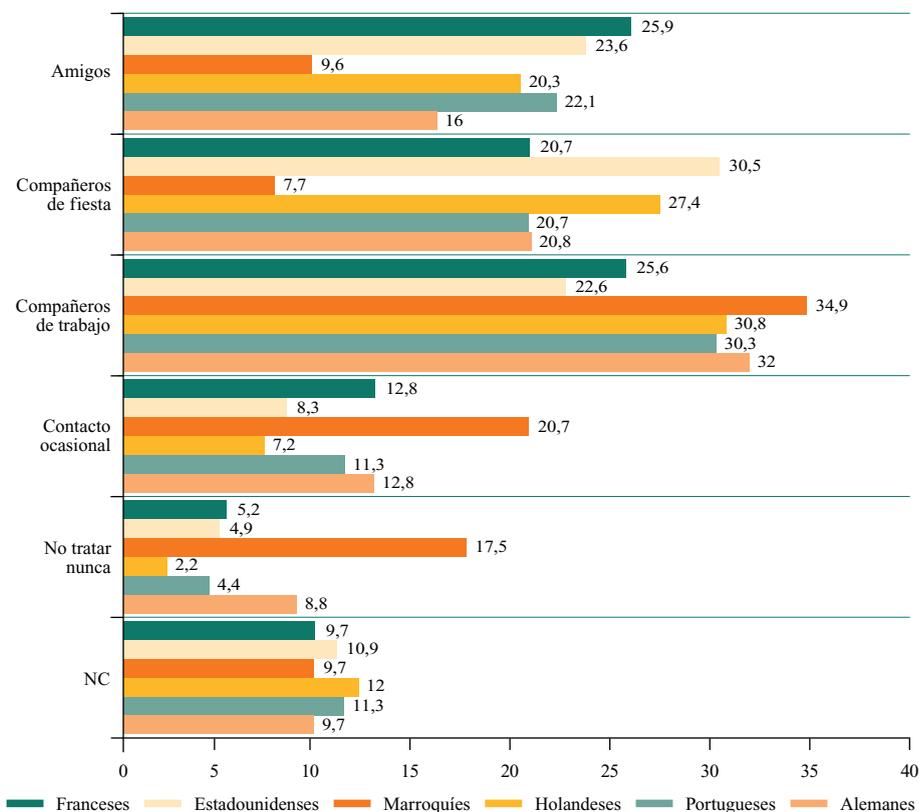
El estudio de distancia social tiene importancia, ya que puede proporcionar información para analizar posibles desencuentros o conflictos. Para conocer este tema se diseñaron dos cuestiones: la primera consiste en una escala de distancia social de cinco posiciones. Se incluyeron para valorar a los ciudadanos de cuatro países de la Unión. Tres de ellos bastante próximos, pero con características sociohistóricas distintas en su relación con España: los franceses, próximos, con una historia de conflicto; los portugueses, próximos, con una imagen de menor desarrollo; y los alemanes, menos próximos, con connotaciones económicas de prestigio. El cuarto, Holanda, con un grado de distancia mayor pero connotado positivamente por los jóvenes. Se añadieron a esta lista, los ciudadanos de dos países no europeos: Estados

Unidos de América y Marruecos. Al primero, se le incluyó por las razones que se han comentado en el epígrafe que trata de la identidad en este mismo capítulo. A los marroquíes, por ser un país próximo del que hay en España un gran colectivo de inmigrantes.

En la primera cuestión, se les ofreció una escala que presentaba cinco posiciones de relación: la primera posición decía: *Me gustan como amigos y les invitaría a mi casa*. En esta posición se da el grado máximo de simpatía,

Gráfico 5.6

DISTANCIA SOCIAL QUE MANIFIESTAN LOS JÓVENES EN RELACIÓN CON DISTINTOS PAÍSES



confianza y cercanía.⁽⁴⁾ La segunda posición establecía proximidad, simpatía y confianza en menor grado (*Me gustan como compañeros para estar con ellos en una fiesta*). En la tercera posición, se establecía una relación cotidiana de cierta proximidad y confianza pero que ni implica necesariamente simpatía, ni intimidad, ni especialmente confianza. (*Son personas con las que no me importaría trabajar*). La cuarta posición marca ya distancias claras en todos los planos (*Preferiría tratarlos en pocas ocasiones*). Y la quinta y última posición marca distancia absoluta (*Preferiría no tener que tratarlos*). Los resultados obtenidos pueden verse en el gráfico 5.6.

Lo primero que debe destacarse es el bajo porcentaje de los que no contestan. Pese a ser ésta una cuestión más comprometida, el porcentaje sólo alcanzó a algo menos del 10%. Los ciudadanos que suscitan más indefinición son los holandeses, pero con todo sigue siendo un porcentaje muy bajo (12%).

5.3.1. Marroquíes y americanos: xenofobia y racismo 'versus' admiración y respeto

En primer lugar se comentará el resultado que ha tenido la pregunta sobre los marroquíes, ya que confirma lo que se viene comentando en este capítulo: las diferencias de consideración entre unos extranjeros y otros. Ciertamente, Marruecos es un país en vías de desarrollo y posee una lengua, una cultura y una religión –cuyo rol en la identidad y comportamiento público se aparta mucho del laicismo occidental– muy distintas. Pero no se percibe solamente distancia cultural, sino otras dimensiones más preocupantes: **los resultados que se han obtenido indican la existencia de leves rasgos xenófobos y racistas.**⁽⁵⁾ Casi dos de cada diez declaran no querer trato alguno con ellos (17,5%), lo que debe entenderse como un porcentaje de relativa actitud xenófoba y racista. Además, otros dos más de cada diez preferirían no tener más trato que el ocasional. Si se establece una gradación en las actitudes xenófobas y racistas que vayan desde el prejuicio hasta el genocidio, los porcentajes obtenidos nos indicarían que cuatro de cada diez

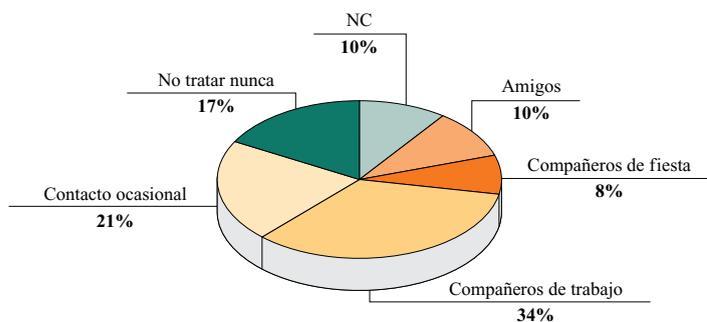
(4) M. Justel. «Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 35. 1986.

(5) Xenofobia: aversión o desprecio hacia el extranjero. Racismo: atribuir a través de ciertos rasgos físicos observables cualidades sociales, psicológicas o morales de carácter negativo a grupos de personas.

jóvenes manifiestan una clara actitud prejuiciosa. Muchos de ellos parece que habrían dado un paso más allá, situándose en un comportamiento discriminatorio.⁽⁶⁾ Uno de cada tres escolares dice que no les importaría trabajar con ellos. Esta posición marcaría la frontera entre lo negativo y la indiferencia. Sólo el 7,7% los ve como compañeros en una fiesta y uno de cada diez los tendría como amigos y los invitaría a su casa (gráfico 5.7). **Una actitud de mayor cercanía y aceptación a los marroquíes se presenta solamente en menos de un 20% de cada diez jóvenes, frente a casi un 40% que los ve con actitudes de no aceptación y se poseen datos que incluso indican discriminación y hostilidad.**

Gráfico 5.7

POSICIÓN EN UNA ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL RESPECTO DE LOS MARROQUÍES



Analizando las variables independientes, se puede comprobar que las chicas son algo más prejuiciosas que los chicos. En relación a la escolarización en las dos redes de centros (públicos y privados), las conclusiones son reveladoras: los escolares que rechazan a los marroquíes son casi el doble en los centros públicos que en los privados: 21,5% frente a 12,1%. Los que tienen una posición de aceptación y acogida de estos extranjeros domi-

(6) Así se pudo comprobar en la prueba piloto en el que se recogieron comentarios y expresiones que estaban claramente en una posición de hostilidad y discriminación hacia los marroquíes.

nan mucho más entre el alumnado de los centros privados. Si se analiza la respuesta por el nivel de las familias (cultural y socioprofesional), en todos los grupos destacan los resultados de prejuicio y lejanía.

El comportamiento de la respuesta en función de la variable ideológica ofrece unos resultados interesantes: los de orientación centro izquierda son más tolerantes, en especial los que serían votantes de partidos más a la izquierda. Casi la mitad de los que serían votantes de partidos de centro derecha (además de los de CiU y PNV) no quieren tratos o un trato ocasional con los marroquíes. Los de orientación nacionalista son los que menos los quieren como amigos, pero los que más manifiestan que podrían trabajar con ellos.

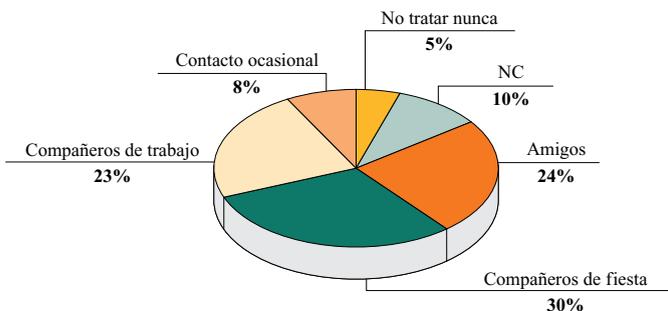
Los local-mundialistas son más tolerantes que los que componen el grupo local-nacional ya que uno de cada cuatro los vería como amigos y compañeros, aunque uno de cada tres marcaría distancias. En el grupo local-nacional el índice de proximidad no alcanza el 20%.

Si se comparan los resultados que se acaban de comentar con los que se han obtenido cuando se valoran los estadounidenses, las diferencias son muy evidentes. El conjunto de puntuaciones que van desde la exclusión a la indiferencia darían una proporción de un tercio de los que contestan. La actitud de rechazo queda reducida a un porcentaje escaso que no alcanza el 5%. Aquellos que sólo desean un trato ocasional no llegan a ser uno de cada diez escolares. Este índice es el más bajo que se da en la comparación con todos los países excepto con los holandeses. A algo más de dos de cada diez no les importaría trabajar con ellos.

La mayoría de los estudiantes mantiene una posición de cercanía y simpatía (tres de cada diez los eligen como compañeros para una fiesta y uno de cada cuatro los considera amigos que llevaría a su casa). El conjunto recibe una puntuación alta, por encima de todos los ciudadanos europeos que se les han propuesto (alemanes, franceses, portugueses y holandeses). Están en otro continente, alejados, pero son los más ricos y los más poderosos; seguramente estas características los hace atractivos.⁽⁷⁾ El contraste con la actitud que manifiestan ante los marroquíes resulta revelador por sí mismo (gráfico 5.8).

(7) Véase M. Justel. «Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente» en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 35. 1986 y F. Moral, *La opinión pública española ante Europa y los europeos*. Madrid: CIS, 1989.

POSICIÓN EN UNA ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL EN RELACIÓN CON LOS ESTADOUNIDENSES



Las chicas, los que acuden a centros privados y los de orientación de centro derecha son los que manifiestan una mayor cercanía, simpatía y confianza a los americanos de EE.UU. Las chicas son, con diferencia, las que manifiestan una mayor proximidad: dos de cada tres los perciben como amigos o colegas de fiestas y son también las que menor rechazo presentan (sólo un 2% manifiestan que nunca querrían tener contacto con ellos).

5.3.2. Los otros ciudadanos europeos

Los holandeses

De los ciudadanos de los otros cuatro países que se les han propuesto, **los más próximos son los holandeses**. Se les valora de manera muy similar a los estadounidenses, si bien los que afirman que los consideran como amigos o como colegas en una fiesta no alcanzan la mayoría (47,4%). El mayor número de respuestas se sitúa en la posición intermedia: tres de cada diez escolares eligen esta posición. Los holandeses son los que menos rechazo suscitan, por debajo incluso del atribuido a los estadounidenses (2,2%) y los que preferirían un trato ocasional se limita al 7,2%. Algo menos del 10% manifiesta desconfianza y lejanía ante estos europeos.

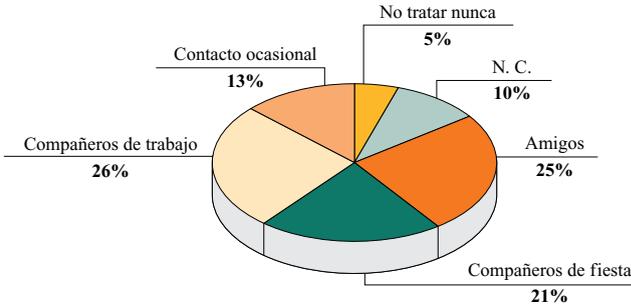
Las chicas, los que acuden a los centros privados y los del grupo local-mundialista se sitúan en posiciones más próximas. No se observan diferencias significativas por el origen familiar y sí, en cambio, por la orientación política que manifiestan. Los de orientación nacionalista son los que más simpatía tienen por los holandeses. Los que menos los valoran son los que no se han posicionado ideológicamente. Holanda aparece como un país atractivo a pesar de no ser un país geográficamente cercano o con el que exista un contacto habitual ni con el que se comparta una proximidad lingüística o cultural.

Los franceses

Con una valoración algo menor, los franceses son los que siguen en proximidad a los holandeses. **Los franceses son elegidos como amigos en mayor medida que los ciudadanos de otros países propuestos** (uno de cada cuatro jóvenes así lo manifiesta) y en este aspecto son los únicos que superan en valoración a los estadounidenses. Por otra parte, son, junto con los alemanes y después de los marroquíes, los que alcanzan un mayor porcentaje entre los que desearían solamente contactos ocasionales. En rechazo absoluto son los terceros (gráfico 5.9).

Gráfico 5.9

POSICIÓN EN UNA ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL EN RELACIÓN CON LOS FRANCESES



Estos datos sugieren en primer lugar que los franceses son más conocidos, por lo que los jóvenes se sienten más capaces de valorarlos; de hecho, el porcentaje de los que no contestan es el más bajo. En segundo lugar, se observa una valoración más pasional, menos indiferente, es decir, se va más a los extremos. Y, finalmente, se constata que esta valoración, como afirma Justel,⁽⁸⁾ está mediada por una historia de proximidad en la que el conflicto ha tenido también gran significación. De hecho, una parte del currículum de historia de la ESO explica algunas de las guerras entre los dos países. En este caso es posible que la proximidad y el mayor conocimiento actúen en dos sentidos: aproxima y aleja.

En función de las variables, lo que más destaca es la diferencia entre chicos y chicas: ellas tienen una actitud mucho más favorable que ellos, sobre todo por el grado de hostilidad que nuestros vecinos despiertan en los chicos. Entre el alumnado de los centros privados y públicos también hay diferencias: en el sector privado hay una mayor proximidad, no demasiado alejada del alumnado de la red pública, pero también un mayor rechazo (uno de cada cuatro estudiantes de los centros privados no quiere ningún contacto o sólo ocasional). Por último, los que votarían a partidos nacionalistas, tan favorables a los holandeses, rechazan a los franceses mucho más que el resto.

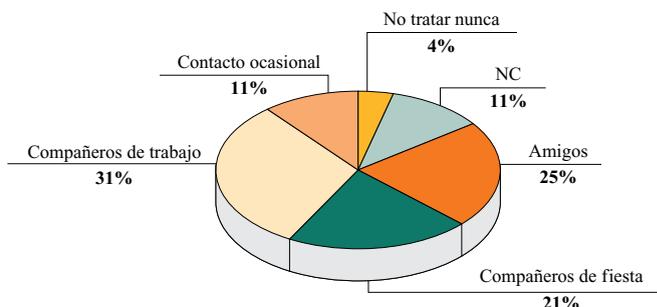
Los franceses les son menos indiferentes y producen una respuesta más orientada hacia los extremos. Estos dos elementos se dan en todos los grupos en función de la posición social, el lugar al que acuden a estudiar, etc.

Los portugueses

La valoración de los portugueses se caracteriza por una relativa indiferencia. Tres de cada diez jóvenes manifiestan que no les importaría trabajar con ellos. Los que se muestran desconfiados y lejanos son menos que en el caso de los franceses y algo más que en el caso de los estadounidenses. También son menos que en el caso de los franceses las posiciones de cercanía (gráfico 5.10).

(8) Véase M. Justel. «Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente», en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 35. 1986.

POSICIÓN EN UNA ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL EN RELACIÓN A LOS PORTUGUESES



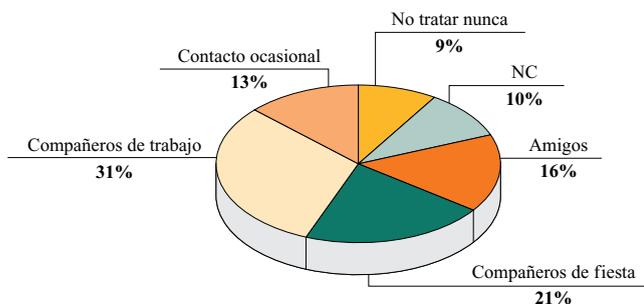
Portugal tiene una evidente proximidad geográfica con diversas regiones españolas, no existe una historia de conflicto tan presente como la francesa en los libros de texto y las diferencias culturales y lingüísticas son escasas. ¿Por qué, pues, les merecen los portugueses una valoración más baja que los franceses? Seguramente por la imagen de un grado de desarrollo menor que el español. De hecho cuando contestan a la cuestión de qué es lo que más les ha gustado de los países por los que han viajado aparecen referencias expresas a la economía portuguesa en la línea que se señala.

Las chicas, como ocurrió cuando se posicionaban ante los marroquíes, se muestran con los portugueses menos amigables y confiadas; la diferencia con los chicos no es alta, pero no deja de ser significativo que, de los seis países valorados, para cuatro de ellos son claramente las más favorables y en los dos casos en que no lo son, concurre el hecho de ser países con inmigración a España y que a la vez son considerados más atrasados que nuestro país.

Los alemanes

La valoración de los alemanes es la más negativa de los ciudadanos de cuatro países de la Unión que se propusieron en esta cuestión (gráfico 5.11). La posición más característica es que no les importa trabajar con ellos: uno de cada tres opina de este modo. Los que muestran

POSICIÓN EN UNA ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL EN RELACIÓN CON LOS ALEMANES



una actitud de proximidad son algunos más que los indiferentes (36,8%); el porcentaje de los que se declaran amigos es el más bajo de todos los que reciben los ciudadanos de la Unión. Los que querrían solamente un trato ocasional son muy pocos menos de los que se declaran amigos potenciales, y el porcentaje de los que los ven con hostilidad es de un 9%. Claramente hay un componente de distancia y de relativa hostilidad difícil de explicar. Otros elementos de las pruebas inducen a pensar que quizá se puede tratar de razones sociohistóricas o de desconocimiento.

En este caso no se aprecia ningún rasgo claro en la orientación de la respuesta por la posición social de las familias. Las chicas vuelven a ser las que manifiestan más proximidad, así como los que acuden a los centros privados. Por la ideología expresada, son los de orientación nacionalista los que se encuentran más alejados de este país y los de centro izquierda los más próximos, si bien son a la vez los más hostiles. Los de centro derecha se sitúan en torno a la media en todo.

Del conjunto de datos que se han obtenido, se pueden extraer diversas conclusiones. **En primer lugar, no parece existir ante Marruecos la misma actitud que ante los países de la Unión Europea y de los Estados Unidos de América. En segundo lugar, la mayor parte de los jóvenes ven a los Estados Unidos como un país de referencia.** En tercer lugar, cabe

destacar que la actitud ante los ciudadanos de la Unión presenta dos tipos de componentes que definen la posición: uno de carácter sociohistórico y otro de tipo económico. Y, finalmente, se constata que las chicas parecen **valorar el componente económico más que los chicos y, en cambio, los chicos valoran más que las chicas el componente sociohistórico.**

5.4. Visión estereotipada de los europeos de la Unión

¿Perviven los viejos clichés? ¿Son vigentes en España las visiones estereotipadas de los otros europeos? Seguramente si la cuestión que se ha analizado en el epígrafe anterior se hubiese formulado a los holandeses y se les hubiese pedido que se posicionaran en relación a los españoles, los resultados hubiesen sido muy distintos de los que han dado los jóvenes españoles. A pesar de que los cambios que se han operado en los últimos lustros han acortado distancias entre los europeos al tiempo que se han generalizado comportamientos culturales y se han producido acercamientos en los estilos de vida, era probable esperar que los estereotipos perviviesen tanto en las imágenes más positivas como en las negativas.

La cuestión que se planteó para conocer lo que se señala consistía en pedir a los jóvenes que definiesen mediante uno o dos adjetivos a los ciudadanos de distintos países ofrecidos en una lista. La lista estaba compuesta por quince países, de los que once pertenecen a la Unión Europea. Se excluyeron Grecia, Finlandia, Austria y Luxemburgo, ya que en la prueba piloto habían obtenido un escaso número de respuestas. Por razones que se desconocen, pero que son fáciles de imaginar, no suscitaban opiniones. Se incluyeron cuatro países no comunitarios: Estados Unidos de América y Marruecos –por las razones que se han indicado y para comprobar las respuestas a la cuestión analizada anteriormente–, México y Rusia. México se ofreció como país latinoamericano con fuerte presencia en España, y Rusia por ser una gran potencia. Se pudo ampliar con más países europeos no comunitarios, pero la lista ya era demasiado larga para conseguir un buen nivel de respuesta.

Para el análisis de los resultados, se seleccionó una lista de veintisiete adjetivos que procedían de la larga lista que habían propuesto los estudiantes

que realizaron la prueba piloto. Los veintisiete adjetivos recogían correctamente todas las posiciones que se habían manifestado. Para el análisis de los resultados, se optó por un agrupamiento. Se agruparon en cuatro conjuntos: el primero, los que incorporan elementos negativos y que carecen de toda acepción positiva como, por ejemplo, *racista, estúpido, chulo*, etc. El segundo conjunto incorporaba los adjetivos que, aun siendo negativos, encierran alguna ambigüedad, como *raros, reservados, aburridos*, etc. El tercero incluye adjetivos positivos desde una perspectiva moral o de responsabilidad, como *honrado, trabajador, generoso*, etc. El cuarto conjunto incluye adjetivos que muestran valoración positiva del ámbito afectivo y social, como, por ejemplo, *simpático, alegre, amable*, etc. El cuadro 5.1 presenta las cuatro agrupaciones con todos los adjetivos. Una vez agrupados, se tomó la decisión de sumar todos los porcentajes, tanto los de la primera opción como los de la segunda. Por ejemplo: en el caso de los franceses, un 8,3% les juzgó en primera opción como simpáticos y como tales en segunda un 2,2%; para medir el resultado, se ha tomado el total de ambas opciones (10,5%) y se ha dividido por dos para obtener la media muestral. También se ha realizado el análisis del primer adjetivo solo, ya que el índice de ausencia de respuesta para la segunda opción resulta mayoritario. En la presentación de los datos se evitará dar cuenta de los innumerables pequeños aspectos que los mismos proporcionan y, por lo tanto, el análisis se centrará en los rasgos más sobresalientes.

Cuadro 5.1

ADJETIVOS CLASIFICADOS POR GRUPOS CON LOS QUE DEFINEN A LOS EUROPEOS DE LA UE LOS JÓVENES ADOLESCENTES

Grupo 1	Desconfiados, estúpidos, vagos, violentos, tacaños, egoístas, chulos, racistas, bebedores, antipáticos, mandones
Grupo 2	Raros, serios, incultos, aburridos, reservados
Grupo 3	Trabajadores, honrados, cultos, tolerantes, generosos
Grupo 4	Simpáticos, amables, alegres, divertidos, espontáneos, abiertos

En esta cuestión, tiene especial relevancia el nivel de movilización que alcanza la respuesta ya que, a mayor movilización, mayor índice de estereotipación perceptiva. En general se puede afirmar que la respuesta ha alcanzado un alto índice de movilización y que, por lo tanto, los escolares

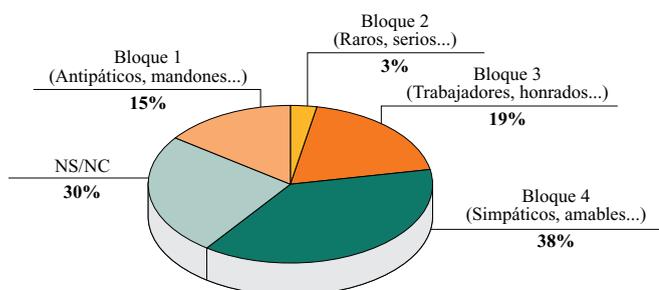
tienen una percepción estereotipada elevada de los ciudadanos de la Unión. La movilización de la respuesta varía con los países y en función de ser la primera o segunda respuesta. La que obtiene más respuestas es la referida a los franceses (81,5%) y la que menos es la referida a los daneses, que sólo son calificados por el 62,2%. Se han agrupado los países por el mayor o menor nivel de movilización en las respuestas. Si se analizan estos datos con detenimiento y además se estudia el índice de segunda respuesta, se obtiene lo siguiente: en primer lugar, que España y Francia son los países que obtienen un mayor número de respuestas; en segundo lugar, destaca un segundo grupo formado por Gran Bretaña, Italia y Alemania; un tercer grupo abarca los países que no son de la Unión (EE.UU., México, Rusia y Marruecos), además de Portugal; y, finalmente, que un cuarto grupo está formado por Dinamarca, Suecia, Bélgica, Irlanda y Holanda en los que el nivel de ausencia de segunda respuesta es mayoritario.

5.4.1. Españoles y franceses

España es, lógicamente, el país que más motiva para contestar. Si se toma como referencia el primer adjetivo, que es el que registra mayor frecuencia en términos de universo muestral, cuatro de cada diez jóvenes ve a sus conciudadanos como alegres, simpáticos. etc.; es decir, les atribuyen los adjetivos que aparecen en el grupo cuarto y que tienen un carácter amable en las relaciones sociales. Dos de cada diez les atribuyen adjetivos del grupo tercero, una calificación moralmente buena y responsable. Si se suman ambos porcentajes, se obtiene que el 70% tiene una visión muy positiva de los españoles, lo cual significa el tono optimista con que se autoperciben los jóvenes. Ahora bien, dos de cada diez tienen una visión negativa (gráfico 5.12).

Si se analiza el segundo adjetivo, los porcentajes se elevan hasta alcanzar tres cuartas partes de los que contestan con visiones positivas. Esta visión está mantenida en mayor medida por las chicas. Los que acuden a centros públicos tienen una visión mucho más optimista que los que van a centros privados; de una manera especial cabe destacar que los primeros atribuyen una mayor calidad moral a los españoles. Desde el punto de vista de la identidad básica que configura a los jóvenes, el grupo local-mundialista

VISIÓN ESTEREOTIPADA DE LOS ESPAÑOLES POR PARTE DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES



es el que peor concepto tiene de sus conciudadanos porque sostiene una visión de los españoles como *desconfiados*, *vagos*, *estúpidos*, *etc.*, que iguala a los que piensan que son *simpáticos*, *alegres*, *etc.*

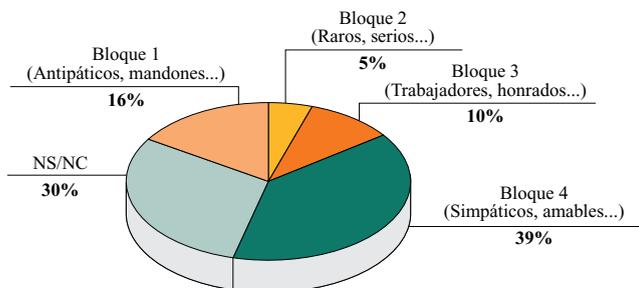
Los franceses son valorados muy positivamente por un grupo y muy negativamente por otro, de forma que el saldo entre estereotipos negativos y positivos está a favor de los negativos. Por lo tanto, la percepción media es más negativa que positiva. La visión negativa estereotipada la sostienen más los chicos; según la posición política, los nacionalistas y los de centro izquierda son los que los valoran peor.

5.4.2. Italianos, británicos y alemanes

La percepción estereotipada de los ciudadanos de estos países resulta paradigmática de lo que pueden significar las relaciones que los jóvenes adolescentes españoles guardan con el resto de sus conciudadanos de la Unión. Los italianos representan el modelo de ciudadano con el que más se identifican; seis de cada diez jóvenes los califican muy positivamente, cuatro como amables y simpáticos y sólo uno de cada diez como morales y responsables. Los italianos se ven adornados con los mismos adjetivos que se expresaron para los españoles (gráfico 5.13).

Gráfico 5.13

VISIÓN ESTEREOTIPADA DE LOS ITALIANOS POR LOS JÓVENES ADOLESCENTES

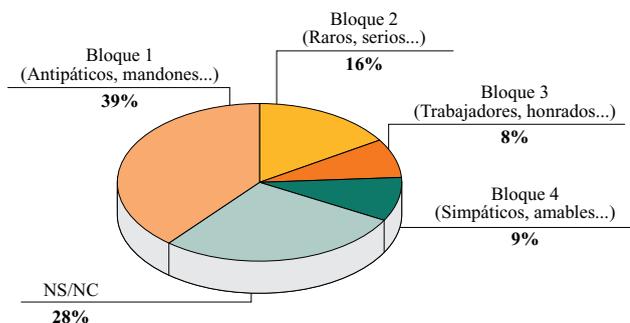


Británicos y alemanes son el polo opuesto, ya que son vistos con una fuerte carga negativa. La visión negativa absoluta –los adjetivos del grupo primero citado anteriormente– alcanza a la mitad de los encuestados; en relación a los británicos, el porcentaje del grupo primero es también alto (43,7%) y, además, hay que añadirle una estereotipación como *raros*, *aburridos*, *reservados*, etc. (gráficos 5.14 y 5.15).

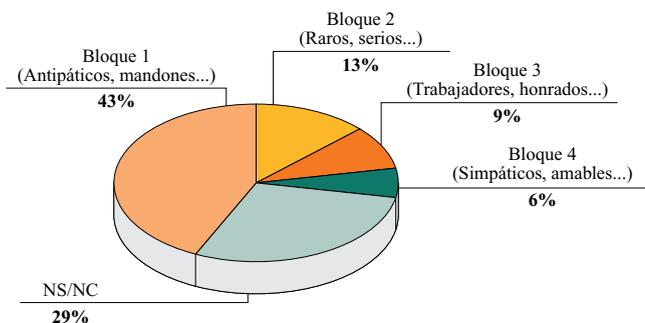
Analizadas todas las variables independientes, lo más significativo probablemente sea la visión más positiva de las chicas y la adjetivación más matizada de los jóvenes con orientación política de centro derecha.

Gráfico 5.14

VISIÓN ESTEREOTIPADA DE LOS INGLESES POR LOS JÓVENES ADOLESCENTES



VISIÓN ESTEREOTIPADA DE LOS ALEMANES POR LOS JÓVENES ADOLESCENTES

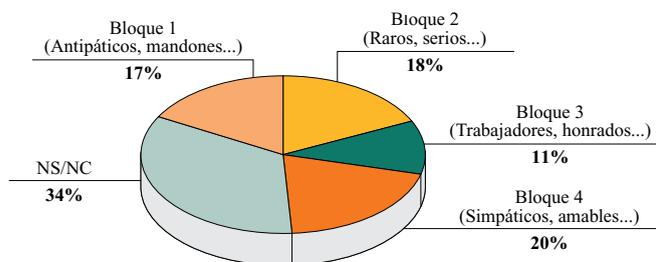


5.4.3. Portugueses, «americanos», rusos, marroquíes y mexicanos

El caso de la percepción de los portugueses presenta rasgos específicos y característicos. En el análisis de las respuestas, se observa cómo los grupos de valoración tienden a agruparse en tres sectores iguales: un tercio de desmovilización (34,8%), un tercio de atributos negativos (34,4%) y un tercio de positivos (30,9%). También se observa una relativa tendencia al equilibrio en la adjetivación entre los distintos grupos: dos de cada diez ven a los portugueses como hábiles socialmente; otros dos los perciben como raros y reservados; y algunos menos, con valores claramente negativos. Los datos indican que los portugueses no están muy connotados y, aunque sea un país muy cercano, se ve con una gran indiferencia y un grado de desconocimiento considerable (gráfico 5.16). Las respuestas de las chicas coinciden casi exactamente con la actitud que se analizó en el apartado anterior: gran distancia social, una relativa desconfianza apoyada en una calificación negativa con adjetivos como los explicados en el grupo segundo.

De los ciudadanos de los otros cuatro países, tres son valorados de manera casi idéntica. Los estadounidenses, los rusos y los marroquíes son vistos muy negativamente. Sin embargo, los mexicanos reciben la mayor valoración positiva por encima de la que otorgaron a los propios españoles.

VISIÓN ESTEREOTIPADA DE LOS PORTUGUESES POR LOS JÓVENES ADOLESCENTES



Los rusos son peor vistos que los estadounidenses y marroquíes. Más de la mitad de los encuestados los califican muy negativamente. Los estadounidenses siguen a los rusos en esa apreciación negativa y presentan el mayor porcentaje de adjetivación del grupo primero, aunque triplican el porcentaje de calificación positiva que reciben los rusos. Los marroquíes presentan también un saldo negativo, aunque menos extremados que los dos anteriores.

Las razones de estas valoraciones negativas son distintas entre los tres países. **A los estadounidenses los quieren como amigos, como se ha visto en el apartado anterior, pero consideran que, al ser los más fuertes y dominantes, producen una actitud de estereotipación negativa; de ahí que se les califique de «chulos» y «mandones».** El 25% de los jóvenes los consideran así. No hay contradicción entre ver a los Estados Unidos como una referencia deseable y al mismo tiempo considerar que lo que son o perciben les molesta.

La percepción sobre los rusos es distinta: se aproximan al 30% los jóvenes que los consideran «*bebedores*» y «*serios*». Su actitud está más vinculada a la imagen que difunden los medios de comunicación. Sobre los marroquíes es también distinta; los adjetivos más comunes pertenecen a los grupos segundo y tercero: los consideran «*incultos*» y al mismo tiempo «*trabajadores*». La actitud está marcada por la distancia que se analizó anteriormente y tiene una estereotipación muy definida.

Las chicas tienen una menor valoración negativa para americanos y rusos, pero no para los marroquíes. Los chicos ven más negativamente a los americanos, a los que califican con adjetivos que indican prepotencia. Los alumnos que se orientan hacia posiciones de centro izquierda han valorado menos negativamente a marroquíes y rusos y peor a los «americanos», al contrario de lo que manifiestan los estudiantes de centro derecha.

Los mexicanos reciben una valoración altamente positiva. La mayoría da una valoración tomando los adjetivos que se han señalado en el grupo cuarto. La visión moral y responsable es muy reducida ya que no alcanza un diez por ciento (7,9%). En términos de media muestral, los mexicanos son *alegres* para el 23,5% de los jóvenes, *divertidos* para el 16,5% y *simpáticos* para el 16%. Los jóvenes españoles se encuentran próximos a los mexicanos, afectivamente vinculados, desde una perspectiva fundamentalmente social. La lengua y la historia común son elementos que actúan como facilitadores de esa percepción.

5.4.4. Entre la indiferencia y el desconocimiento: irlandeses, holandeses, belgas, suecos y daneses

La percepción de los ciudadanos del resto de los países de la Unión que se incluyeron en la lista está marcada por la distancia y la frialdad, aunque no por ello muchos escolares dejen de tener una visión estereotipada de ellos. El porcentaje medio de desmovilización en términos muestrales va desde el 40,8% de los holandeses al 47,7% de los daneses. Este dato indica la falta de información y la ausencia de una actitud predeterminada. En todos los casos se da un saldo calificador negativo que va desde el más reducido de los holandeses, con un 2,1%, al más amplio de los irlandeses, con el 12,6%. En torno a uno de cada tres escolares tiene una visión estereotipada de estos ciudadanos, más intensa en el caso de los irlandeses (35,8%) y algo menos de esa proporción en el caso de los daneses (28,4%). Tres de cada diez tienen una visión positiva de belgas y holandeses (30% y 31,2%) y algo menos de uno de cada cuatro de los irlandeses (23,2%), daneses (24,1%) y suecos (23,3%).

Los adjetivos por grupos tienden a equilibrarse: los irlandeses son vistos en mayor medida como «*reservados*» y «*bebedores*» (11,9%), el resto

de adjetivos aparece con porcentajes mucho más bajos. A los holandeses se les ve como «*bebedores*», «*aburridos*» y «*simpáticos*». Los suecos son «*serios*», «*aburridos*», «*raros*» y «*bebedores*». Daneses y belgas son muy poco calificados y los porcentajes obtenidos carecen de significación.

5.5. Qué países de la Unión prefieren y por qué

Para completar la información acerca de la visión que tienen de los países y ciudadanos de la Unión, se redactaron dos cuestiones en las que se pedía a los jóvenes que valorasen en condiciones muy concretas. En una primera cuestión, se les daba información relativa a los derechos que tienen como ciudadanos de la Unión y se les planteaba que, si en el futuro fuese necesario vivir o trabajar en otro país, marcaran un 1 al que prefirieran ir en primer lugar, un 2 al segundo y así sucesivamente hasta llegar al décimo de una lista que se les ofrecía. Se eligieron diez países para facilitar el proceso y ganar claridad. Una vez establecido el orden de preferencia, en una segunda cuestión se les solicitó las razones que habían movido su elección con referencia al primer país elegido y al último. La respuesta a esta segunda cuestión era abierta.

5.5.1. Qué país prefieren para vivir los jóvenes españoles

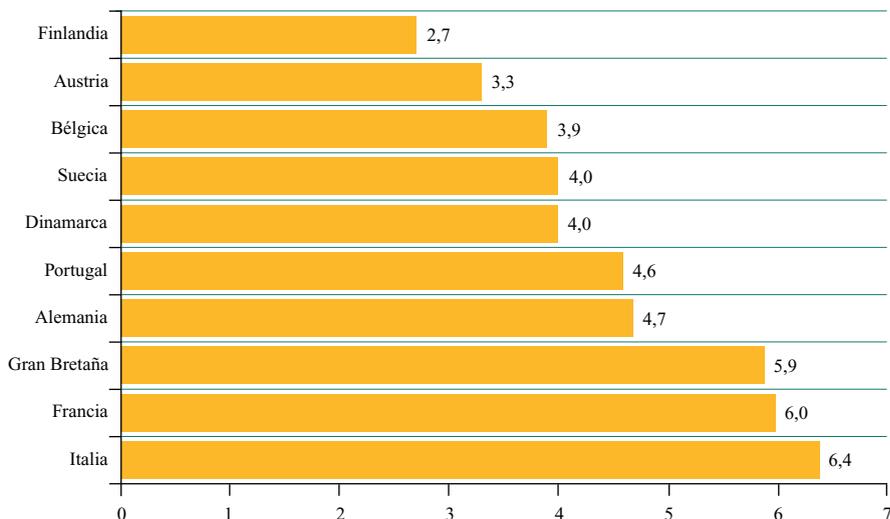
Italia y Francia son los países que más atraen.⁽⁹⁾ En el apartado anterior se comprobó que los italianos eran los europeos que se veían con más simpatía y que recibían mejor valoración. En esta pregunta se confirma esta tendencia y resulta que Italia es elegida como el destino más favorable. A continuación se sitúa Francia que, pese a suscitar sentimientos contradictorios, como se vio en el apartado anterior, es el país que resulta, con Italia, el más próximo y deseable para cambiar de residencia. El tercer lugar lo ocupa Gran Bretaña (con una puntuación de 5,9 y le siguen Alemania y Portugal por debajo del 5. Los países más próximos, los que tienen referencias más conocidas, son los más elegidos (gráfico 5.17).

(9) Italia obtuvo 6,4 puntos y Francia 6. Se debe recordar que la mejor valoración sería 10 y la peor 0. Cuanto más se acerque la puntuación media a 10, más alta es esa media.

Gráfico 5.17

PUNTUACIÓN MEDIA QUE INDICA LA PREFERENCIA DE PAÍS DE RESIDENCIA Y TRABAJO

Puntuación de 1 a 10



Con menos de cuatro puntos se sitúan Bélgica, Suecia y Dinamarca. Austria, con 3,3 puntos, y Finlandia, con 2,7 puntos, cierran la lista. La lejanía geográfica y cultural, así como una menor visualidad de estos últimos países, hacen que la valoración de los estudiantes sea menor. No contestaron a esta cuestión un porcentaje que oscila entre un 11% (para Francia) y un 13 % (para Austria).

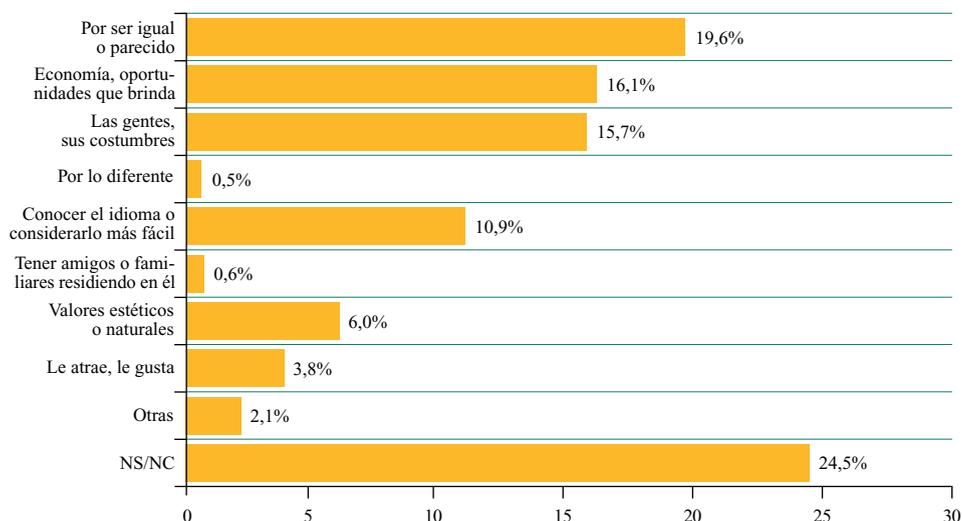
Tal como se ha visto anteriormente, los resultados están en la misma línea y son coherentes con la visión que los jóvenes manifiestan cuando juzgan a los ciudadanos de los países de la Unión. Existe una gran unanimidad en la elección de países entre las diversas variables que se han venido comentando. Las puntuaciones medias pueden ser más o menos elevadas, pero las diferencias son pequeñas, por lo que carecen de significación. Sean de escuela privada o pública, de grupos sociales altos o bajos, chicos o chicas, etc., tienen preferencias similares con algún cambio de orden poco relevante.

5.5.2. Las razones de la elección

Las razones que los estudiantes adujeron para elegir un país en primer lugar fueron muy variadas y abundantes, aunque uno de cada cuatro jóvenes no contestó a esta cuestión. La mayor parte de los que responden argumenta que **los países más elegidos son considerados más parecidos a España y en consecuencia resultaría más fácil adaptarse; y, por otra parte, están suficientemente cerca para regresar con frecuencia a casa** (gráfico 5.18).

Gráfico 5.18

RAZONES PARA ELEGIR UN PAÍS DE LA UE COMO RESIDENCIA



Le sigue otro grupo de jóvenes que ven en la economía del país o en las oportunidades laborales o de otro tipo el atractivo fundamental para dirigirse a él (16,1%). A continuación, con un porcentaje similar, otro grupo está constituido por los que han valorado positivamente a las personas y las costumbres del país elegido. Hay un cuarto grupo que dice elegir el país porque conoce el idioma que se habla en él o le parece que es fácil su aprendizaje; uno de cada diez jóvenes cree que el tema del idioma es una cuestión

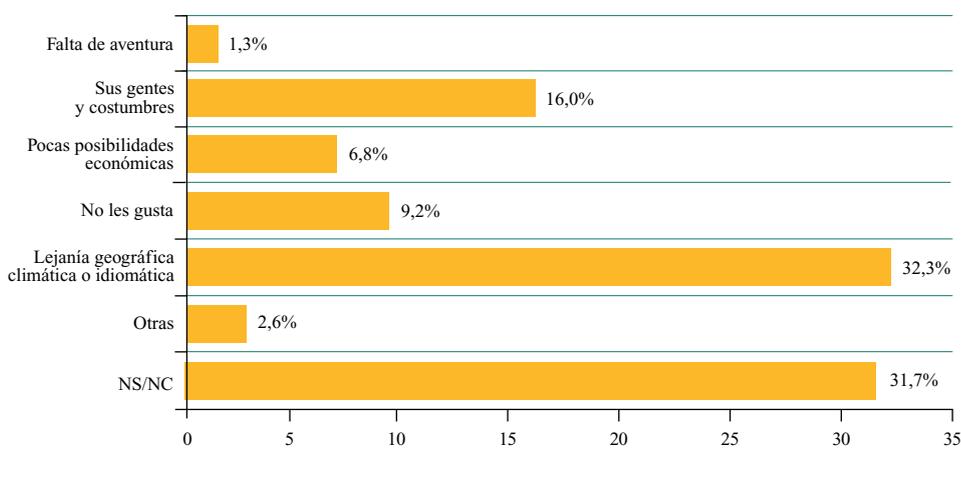
decisiva para efectuar su elección. El resto de respuestas tiene una significación pequeña: aducen valores estéticos, ligadas a su gusto por la naturaleza («*tiene los mejores parques naturales...*»), atracción por un cierto espíritu de aventura («*En Finlandia está el cabo Norte...*»), etc.

Las diferencias en función de las variables explicativas son escasas. Los chicos valoran más que otras razones, y en mayor medida que las chicas, la economía y las facilidades de empleo. Las chicas valoran más el conocimiento del idioma y los valores estéticos y naturales. El alumnado de institutos públicos y los jóvenes de los grupos sociales más bajos eligen los países que consideran más semejantes, además del hecho de tener amigos en él, seguido del espíritu de aventura. El alumnado de los centros privados y los jóvenes de las clases medias altas y altas eligen el país por su nivel de desarrollo económico o el conocimiento del idioma y las costumbres.

Las razones para no elegir o situar en último lugar un país son claramente dos: la lejanía geográfica y la diferencia respecto al propio (gráfico 5.19). A partir de los datos, se observan dos porcentajes que sobresalen por encima del resto: el de los que aducen razones que indican distan-

Gráfico 5.19

RAZONES PARA NO ELEGIR UN PAÍS DE LA UNIÓN COMO RESIDENCIA



cia y lejanía (32%) y, casi con el mismo porcentaje, los que no contestan (31%). La lejanía viene expresada en algunos casos por razones físicas («*está lejos de España...*», «*tiene un clima muy frío...*»); y en otros casos expresan aspectos más sociales y culturales («*La lengua es muy difícil...*» etc.). Del resto de respuestas, destacan los que rechazan a las personas porque les atribuyen modos de ser que no les satisfacen, o bien porque las costumbres no les resultan aceptables y, cómo no, porque las perspectivas económicas que creen que se dan en esos lugares son malas.

5.6. Recapitulación

Respecto del sentimiento de identidad, sobre el que la chicas y quienes pertenecen a familias menos acomodadas tienden a puntuar en la escala con mayor intensidad, nuestros jóvenes se sienten, antes que nada, de su localidad; después, de su comunidad autónoma; luego, de España y del mundo. Los ámbitos de referencia UE y Occidente quedan, en este sentido, más alejados. Sin embargo, ante la pregunta *¿de dónde eres?*, seis de cada diez responden España, con una mayor peso de las chicas y de quienes asisten a la escuela pública, y con cifras por debajo de la media en los jóvenes de las comunidades denominadas históricas; un 10% alude a su localidad y otro 10% a su comunidad autónoma; sólo un 5,3% se declararía europeo, lo que indica un bajo índice de sentimiento europeísta. Si formamos dos grupos de la muestra, que podríamos denominar local-mundialista (23%) y nacional, respectivamente, el primero se siente más de la comunidad y la localidad, también del mundo, y de la UE o de Occidente más que de España; el segundo se siente bastante de su comunidad y localidad, pero sobre todo de España.

Respecto de los ciudadanos de otros países, y en concreto en lo que atañe a emigrantes no comunitarios, cabe señalar, aunque siempre con matices, algunas apreciaciones generales: se considera que ha de haber algún tipo de restricción de la inmigración, pero mayoritariamente se piensa también que los emigrantes han de tener igualdad de derechos y deberes. No obstante, se es más permisivo con la inmigración si se considera que no van a mermar las propias posibilidades laborales; menos, por contra, sí, por razones sociales, se ve un futuro personal más problemático. En relación con los

ciudadanos procedentes de la UE, un 75% de los jóvenes manifiesta que, si estuvieran mejor preparados, les daría trabajo antes que a sus paisanos; y se entiende mayoritariamente que han de tener los mismo derechos en todos los sentidos que los españoles.

Por otra parte, nuestros jóvenes consideran a los extranjeros de modo muy distinto, basándose a menudo en estereotipos, en razones de nivel económico o en aspectos culturales y también en prejuicios. Así, se valora mucho más a los norteamericanos que a los marroquíes, apreciándose hacia éstos un leve rechazo: un 40% de los escolares los ve con actitudes de no aceptación. En relación con los ciudadanos europeos, de cuatro países considerados, los mejor valorados son los holandeses, seguidos de los franceses. Los portugueses, a los que se estima menos desarrollados, pese a su cercanía, son menos apreciados. Los peor parados, quizás por razones sociohistóricas o por desconocimiento, son los alemanes. En la apreciación general, las chicas parecen valorar más el componente económico y los chicos, por contra, el sociohistórico. En todo caso, parece que, respecto de la percepción y de la visión que tenemos de los otros, siguen aún funcionando los estereotipos y los clichés. Baste recordar, por ejemplo, cómo a los italianos se les aplica casi la misma adjetivación (positiva) que a los españoles. En clara relación con la visión y la percepción que se tenga de los diferentes ciudadanos y de los diferentes países europeos, se muestra preferencia por residir, en su caso, en ellos: en Italia y Francia, por ejemplo, entre otras cosas por considerarlos países más parecidos al nuestro, se haría en mucha mayor medida que en Finlandia, país al que se considera poco parecido y lejano.

Finaliza aquí el análisis pormenorizado de los estereotipos que tienen los jóvenes adolescentes españoles al terminar su escolaridad obligatoria.

La prolijidad del análisis realizado –currículums, libros de texto, saberes escolares reales sobre geografía e historia europea, sentimientos y percepciones de lo europeo en general y, finalmente, estereotipos– y las diversas variables consideradas (red escolar, nivel socioprofesional familiar, género, opción política, etc.) podrían, quizás, entorpecer la lenta y reflexiva mirada sobre la juventud que revelan las páginas precedentes. Por estas razones, los autores, antes de echar su rúbrica final, se creen en el deber de

establecer las conclusiones principales de su estudio –labor de equipo cuyas afirmaciones asumen en su totalidad– y, asimismo, como compromiso personal, dirigir a las instituciones pertinentes y a la sociedad en general las recomendaciones de actuación pública que, a su parecer, se derivan del presente trabajo. Es el contenido del breve capítulo que viene a continuación.

VI. Conclusiones y recomendaciones

A partir de los datos y de las interpretaciones suscitadas por el presente estudio se pueden enumerar una serie de conclusiones de las que se destacan a continuación las principales. Dada la índole del estudio también parece oportuno indicar algunas recomendaciones o sugerencias de actuación que se desprenden claramente de sus resultados. Se debe señalar, por otra parte, que las principales conclusiones de esta investigación coinciden, en lo fundamental, con todos los estudios reseñados en el primer capítulo.

6.1. Conclusiones

Las conclusiones se han articulado en tres bloques. En primer lugar se resumen los datos más relevantes referentes a la identidad y los sentimientos respecto de Europa y de la Unión Europea que manifiestan los jóvenes adolescentes españoles en su último año de Educación Secundaria Obligatoria. A continuación, se enuncian los principales rasgos que caracterizan sus saberes acerca de Europa y su relación con el tratamiento que de ésta proponen los manuales escolares. Finalmente se recapitulan las principales valoraciones, expectativas y percepciones que Europa suscita entre los escolares españoles.

6.1.1. Identidad y sentimientos

Los jóvenes españoles, al término de los estudios obligatorios (ESO), se sienten mayoritariamente europeos (así se manifiestan tres de cada cuatro, mientras que sólo uno no se siente europeo). Son las chicas las que, de manera más amplia que los chicos, manifiestan este sentimiento. Pero esta afirmación general contiene muchos matices. Las razones que esgrimen los jóvenes a favor de su pertenencia a Europa son de carácter fundamentalmente geográfico y hay pocas menciones a otro tipo de argumentos ligados a factores culturales, políticos o históricos. Cuando afirman que se sienten europeos se refieren a una impresión muy general, en muchos aspectos imprecisa y bastante ambigua en su definición.

Sentirse europeo no implica necesariamente que los jóvenes reconozcan en esta filiación su identidad principal. Solamente lo ha hecho así un 5%. Como era de esperar el sentimiento más fuerte de identidad se produce con España compatibilizándolo con el de su pueblo o ciudad, el de su comunidad autónoma o con otros ámbitos más próximos y cercanos. Resultados parecidos se vienen produciendo durante los últimos veinte años aunque el sentimiento de identidad española ha descendido ligeramente respecto a estudios precedentes. Así, de cada diez, seis jóvenes se declararían españoles, uno de su pueblo o ciudad, uno de su comunidad y uno no contestaría; del resto, la mitad (5,3%) se declararía de la Unión Europea. El que no se declaren de la Unión no descarta que se sientan de ella, pero se trata de una identidad bastante tenue y lejana. Aunque debe señalarse que los jóvenes españoles esperan más cambios e influencia en sus vidas de la pertenencia a la Unión que la mayoría de los otros jóvenes europeos.

La concepción de Europa que manifiestan nuestros jóvenes se basa en una visión que toma como referencia casi exclusivamente la Unión Europea. Ello no significa que no consideren que los países que no están en la UE no sean también Europa; lo que significa es que para ellos, principalmente, Europa son los estados de la Unión y, dentro de éstos, los más próximos. Así pues, se puede afirmar que no existe en la mayoría una percepción diferenciada entre lo que es la Unión Europea y lo que es Europa, y si ésta existe es muy frágil. En el fondo, la Europa que cuenta es la que está unida

y, dentro de ésta, la Europa que más se conoce: la de los países vecinos o culturalmente más cercanos.

A pesar de la importancia que en la concepción de Europa tiene la Unión Europea, lo cierto es que la información que manejan sobre ésta es muy escasa. Así, por ejemplo, se da un alto porcentaje de escolares que no sabe distinguir los estados que la forman. La mayoría de los estudiantes sólo reconoce seis o siete estados como integrantes de la UE y confunden los países miembros de la Unión con los que no lo son. Igualmente hay países europeos que, sin formar parte de la Unión, son considerados también como miembros de ella, como es el caso de Suiza, Eslovaquia, Rumania e incluso Rusia. Pese a todo, se percibe un mayor grado de conocimiento sobre los países que integran la Unión que en el estudio realizado en 1997 por el CIS; se puede interpretar, pues, a partir de los datos obtenidos en este estudio, que existe un creciente interés por estas cuestiones.

La Unión Europea es definida por una buena parte del alumnado de cuarto de ESO con un grado de acierto bastante aceptable. Saben que se trata de una unión política, económica y social entre países europeos. De éstos, un alto porcentaje cree que tienen más peso los aspectos económicos que los sociales o los políticos. Pero, a la hora de explicarla, demuestran un conocimiento muy deficiente a pesar de que esta cuestión está muy tratada y desarrollada en los manuales escolares. La ignorancia de lo que significa, por ejemplo, la ciudadanía europea es patente: más de dos terceras partes del alumnado no sabe distinguir los derechos de residencia o de libre circulación de los ciudadanos de la Unión respecto a los derechos que tienen reconocidos otros ciudadanos de países europeos no comunitarios. Y una quinta parte de los escolares no considera el sistema democrático como requisito para la pertenencia a la Unión Europea.

El modo en que se percibe la Unión Europea está marcado por el nivel económico y cultural, es decir, por el nivel profesional y de estudios de los padres. Se observa que aquellos que tienen un mayor nivel en conjunto, es decir, que acumulan mayor capital cultural y económico, tienen una mayor probabilidad de ofrecer una visión más matizada y completa de la Unión, entendida como un proceso de vertebración social, política y económica; así, algo más de uno de cada tres sostendría esa visión, en tanto

que, en los niveles sociales más bajos, eso sólo ocurre en un caso de cada diez. Los estudiantes con un mayor nivel de conocimientos en geografía, historia y cultura europea se corresponden con los que muestran una percepción más correcta, matizada y compleja de la Unión Europea y del proceso de unificación. Asimismo manifiestan un sentimiento europeísta más potente y definido.

Los jóvenes que han manifestado una intención de voto definida presentan, en general, un mayor conocimiento y una actitud más matizada e informada hacia la UE y Europa que los jóvenes que no se han definido políticamente o manifiestan estar lejos de ese mundo. Los que han manifestado una intención de voto favorable al centro derecha (incluyendo CiU y PNV) están, en mayor medida, más informados, su actitud es más favorable y presentan un mayor grado de identificación con las posiciones europeístas, casi siempre movidos por los aspectos más relacionados con el interés material que la pertenencia a la Unión tiene para ellos. Los que optan por posiciones de centro izquierda siguen a aquellos en identificación, su adhesión está más centrada en los aspectos más generales y se caracterizan por manifestar una mayor preocupación y sensibilidad por los aspectos relacionados con derechos y libertades. Los de opción nacionalista (excluyendo a CiU y PNV) son, dentro del grupo definido políticamente, los que presentan una actitud más matizada y compleja, pendiente de determinados aspectos sociales, pero poco proclive a defender una posición europeísta.

6.1.2. Los conocimientos

Lo que dicen los libros de texto

Los libros de texto son el principal recurso didáctico utilizado por el profesorado español; por ello, puede afirmarse que la mayor parte de la información que reciben los estudiantes en el plano académico está contenida en ellos. Esta razón los convierte en un valioso referente para conocer lo que deben estudiar y saber los escolares que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. La primera conclusión a la que se ha podido llegar es que los libros de ciencias sociales de la etapa educativa secundaria obligatoria (ESO) son, sin duda, los que mayor espacio y atención han dedicado a los temas

Europeos en la historia de la educación española. También es constatable que los estereotipos negativos respecto de los países europeos han desaparecido de los manuales. Se puede afirmar, en este sentido, que los textos escolares españoles actuales son los más europeístas que han existido hasta el presente. Los temas geográficos e históricos están tratados ampliamente y todos incorporan una unidad específica referida a la Unión Europea.

Pese a esta presencia de contenidos europeos, los libros ofrecen algunas incoherencias, cuando no errores o distorsiones. La dificultad de definir con suficiente precisión el concepto de Europa hace que los manuales escolares reflejen esta situación y que éstos no propongan realmente ninguna definición correcta, ni se atrevan normalmente a plantear el problema existente o las diversas posibilidades de su definición. De esta manera, la idea de Europa queda, en la mayoría de los casos, como algo excesivamente abstracto y poco preciso. Además, los libros que usan los estudiantes de ESO utilizan el concepto de Europa, en casi todos los casos, en su sentido más geográfico, normalmente haciendo referencia a que un determinado fenómeno histórico ocurrió *en Europa* o se difundió *por Europa*, sin mayores precisiones. Pero en otras ocasiones se utiliza en un sentido histórico y cultural. Se habla, por ejemplo, de la Europa de la cristiandad o de la Europa del Barroco e incluso del nacimiento de Europa (en la época medieval). Ello supone un doble uso del concepto que no deja de introducir algunos elementos de confusión en el alumnado.

Además de ser confusos a la hora de delimitar qué es Europa en sus elementos definidores (historia, cultura, religión, etc.), los manuales escolares también lo son en otros aspectos más sencillos como, por ejemplo, al hablar de los límites geográficos: podemos comprobar que los límites orientales son muy ambiguos y difieren de unos libros a otros, sobre todo respecto a la inclusión de algunos de los antiguos países de la Unión Soviética o, en otros casos, como Turquía.

Otro problema no menos importante es que la mayor parte de los libros de texto ofrecen una visión excesivamente occidentalista dentro del ámbito europeo. Parece que no hay más Europa que la occidental. Los porcentajes de geografía e historia de la Europa del oeste frente a la Europa del este indican que esta última recibe mucha menos atención que la primera.

Dicho de otra forma: en los libros perdura de manera muy patente un esquema de Europa que privilegia abiertamente su ámbito occidental, considerado como el espacio europeo básico, y posterga cuantitativa y cualitativamente al oriente europeo, el cual es visto como una Europa añadida a la que consideran fundamental, que es la occidental.

Lo que saben los estudiantes

¿Saben la mayoría de los escolares españoles qué es Europa en sus aspectos geográficos, históricos o culturales? La respuesta es muy clara: solamente algo más de la mitad de los estudiantes obtienen unos resultados aceptables. Los porcentajes concretan más esta afirmación: un 59% aprobaría frente a un 41% que suspendería; aunque de los que aprueban, ninguno obtiene una calificación excelente. Tratándose de una evaluación de conocimientos básicos en una etapa obligatoria y que es considerada la principal base de instrucción de los futuros ciudadanos españoles, el resultado obtenido debe ser considerado poco satisfactorio. Demuestra un deficiente conocimiento sobre la historia y la geografía de Europa en un grupo muy numeroso del alumnado que acaba esta etapa educativa; y más si tenemos en cuenta, como se ha dicho, que la prueba que se realizó incluía solamente contenidos muy básicos. Las consecuencias de esta afirmación hacen referencia a la eficacia del sistema educativo en sus etapas básicas e indica que el nivel de los contenidos sobre Europa que explican los libros de texto de la ESO (los que prescribe la ordenación curricular) están a mucha distancia del nivel medio de saberes que posee el alumnado al acabar esta etapa educativa.

Los alumnos de los centros privados concertados superan en casi un punto de nota media a los de los centros de titularidad pública. Pero no es este el factor fundamental que determina el nivel de conocimientos. El componente familiar (socioprofesional y el llamado capital cultural) es, según las conclusiones de este estudio, el factor más influyente a la hora de explicar el mayor o menor rendimiento académico del alumnado, al menos en los temas que se han estudiado. De esta manera, los estudiantes que obtienen una calificación más destacada son los que pertenecen a familias de clase alta o clase media alta con padres que poseen estudios superiores o secundarios. Dentro de esta tendencia, pesa mucho más lo que se denomina capital cultural

que la pertenencia a un determinado grupo socioprofesional. En concreto, el grado de conocimiento sobre temas europeos (sobre todo relacionados con la actualidad) guarda una relación muy directa con el nivel de estudios de los padres.

Como se demuestra en el presente trabajo, hay un mayor número de padres con estudios superiores y secundarios que llevan a sus hijos a la escuela privada que a la pública, la cual presenta una mayor heterogeneidad del alumnado. Los resultados obtenidos indican que la menor puntuación que se aprecia en la escuela pública no responde de manera determinante al tipo de centro. Los estudiantes de los institutos que pertenecen a las familias que tienen las características culturales señaladas (mayor nivel de estudios de los padres) alcanzan, en general, las mismas calificaciones que los que de esas mismas características acuden a la escuela privada. Pero, pese a lo señalado, hay que recordar que el nivel de estudios de los padres no es un condicionante absoluto y totalmente determinante del nivel académico alcanzado por los escolares; hay un porcentaje significativo, aunque pequeño, de hijos de padres con estudios primarios o del estratos sociales bajos en la escala social que logran la excelencia, aunque la mayoría de los que la obtienen pertenezcan a un estatus social medio y alto y, como se ha dicho, a familias con mayor capital cultural.

En conocimientos sobre Europa, los chicos alcanzan casi medio punto de nota media más que las chicas. Esta diferencia es coincidente con otros estudios sobre el nivel de aprendizajes que alcanzan los alumnos y alumnas de la ESO en el área de ciencias sociales. En el presente estudio, esta diferencia se aprecia no sólo en los conocimientos, sino también en el mayor grado de interés que muestran los chicos sobre otros aspectos más concretos, como lo son la curiosidad que tienen sobre las noticias acerca de la política europea, la valoración del proceso que está siguiendo la Unión, o sobre las cuestiones ligadas a las posibilidades políticas, económicas o de otro tipo que supone la pertenencia a la Unión Europea.

Se alcanzan mejores resultados en los temas de geografía que en los de historia. Aunque también se debe precisar que, en los temas geográficos planteados en la prueba, hay un peso más sustancial de lo que se puede considerar como geografía descriptiva, tanto en los aspectos físicos, como geopolí-

ticos. Este tipo de saberes son más sencillos, exigen menos capacidad de formalización y de análisis, y algunos de ellos se han aprendido ya en la etapa de la Educación Primaria. Dentro de geografía hay que destacar que los estudiantes manifiestan un mayor grado de conocimiento en la geografía física que en la humana, y que la calidad de su saber parece relacionarse con la proximidad geográfica, sea ésta estrictamente espacial o simplemente mediática.

Los conocimientos del alumnado en historia obtienen los peores resultados. Lo que saben un alto porcentaje de escolares sobre la historia de Europa es insuficiente en relación a los objetivos curriculares que se marca el sistema educativo o, simplemente, por lo que contienen los libros de texto. Dista mucho de lo que sobre estos temas explican los manuales que han manejado los estudiantes. Solamente la mitad del alumnado habría aprobado la parte de historia si se hubiera tratado de un ejercicio de evaluación. Es especialmente significativa la incompetencia general en el uso de las categorías temporales cronológicas y de periodización, así como la expresión escrita en la explicación causal. En cambio, es notorio que se producen mejores resultados en los aspectos relacionados con reconocimiento de imágenes relacionadas con la cultura europea, y en el tipo de conocimientos que exigen un bajo nivel de formalización, como es la identificación de personajes o de hechos.

Sobre la historia europea del siglo xx y, en concreto, sobre la formación de la UE, los resultados reflejan una contraposición: se conocen bien los aspectos generales (guerras mundiales, períodos de paz, etc.) y, en cambio, se manifiesta una evidente ignorancia en los datos y hechos concretos del proceso de creación de la Unión Europea. Los estudiantes de ESO desconocen, casi por completo, la historia y los hechos recientes de la Unión Europea: sus antecedentes, etapas, estructura o cuestiones mucho más cercanas, como puede ser, por ejemplo, cuándo entró España en la Unión, u otros saberes relacionados con las instituciones, tratados, etc.

6.1.3. Cómo valoran y qué esperan de la Unión Europea

Pese al desconocimiento medio que se aprecia en los temas relacionados con Europa y, más en concreto, con la Unión Europea, los jóvenes

adolescentes españoles creen que la pertenencia de España a esta organización es positiva. Casi nadie cree que el ingreso de España en la UE haya sido negativo. Además, la mayoría aprueba el proceso de unión y piensa que este paso será positivo. Casi la totalidad de los encuestados no desearía que se detuviese o se cancelase el proceso de unión y la mayoría lamentaría que desapareciese la Unión Europea. Otra cosa es qué límites le imponen a las instituciones que gobiernen Europa en el futuro. Y aunque no aparece «a priori» una distancia o recelo que ponga límites a la Unión Europea tal como se presenta públicamente, la mayoría de los jóvenes opina que es mejor que las responsabilidades importantes las tome el gobierno de cada país, es decir, su propio gobierno, el de España. Sin embargo, uno de cada tres estaría de acuerdo con la existencia de un gobierno fuerte de la UE; ello refleja que la actitud de los jóvenes escolares es decididamente más favorable a esta posibilidad que la que muestran los adultos, ya que, de éstos, sólo dos de cada diez apoyarían la idea.

Los resultados demuestran también que los jóvenes creen que es bueno pertenecer a la UE porque de ello se pueden obtener beneficios de diverso tipo. Es por esta visión más interesada por la que creen que, para España, pertenecer a la Unión ha sido beneficioso. Para muchos adultos, la entrada en la Comunidad Europea fue una forma de asegurarse que no se volvería al pasado y que ello nos homologaría con los vecinos europeos en modos de vida, costumbres, libertades, etc. Pero para estos jóvenes que no han conocido otro espacio político y social que el democrático, las motivaciones se deben buscar en otras razones, entre las que, sin duda, las de interés material están muy presentes, aunque no sean las únicas.

Una parte importante de los jóvenes adolescentes españoles (casi seis de cada diez) piensa que la pertenencia a Unión, en el futuro, puede cambiar sus vidas, pero no saben cómo van a ser esos cambios ni qué cambios desean. Los cambios más claros para ellos son los siguientes: más de la mitad son conscientes de que formar parte de la Unión va a suponer la necesidad de aprender idiomas. También creen, aunque con poca convicción, que habrá más trabajo y que mejorará la economía española. Y dos de cada tres creen que va a aumentar la libertad.

En referencia con lo que se espera de la Unión Europea, en todos los temas abordados, los chicos están más expectantes que las chicas y éstas siempre expresan una opinión más matizada. Entre los chicos, los que piensan estudiar bachillerato al concluir la ESO son los que esperan más cambios, siendo este grupo el que confía más en que ser de la Unión les dará más posibilidades personales y profesionales.

Pero los jóvenes no creen que, por pertenecer a la Unión, sus costumbres vayan a cambiar mucho ya que solamente dos de cada diez jóvenes españoles esperan que haya grandes cambios en las costumbres; éstos son los que ofrecen perfiles de definición política más ligados a las posiciones de centro izquierda.

En todos los aspectos tratados, las opiniones parecen también estar marcadas por el nivel profesional y de estudios de los padres. Se observa que aquellos que tienen un mayor nivel en conjunto, es decir, que acumulan mayor capital cultural y económico, esperan de este proceso cambios positivos en todos los aspectos. Por el contrario, un porcentaje amplio de los jóvenes de familias con menos nivel socioprofesional y en las que los padres tienen un nivel bajo en los estudios creen que, por pertenecer a la Unión, no mejorará mucho su situación futura. Aunque no se les preguntó, los programas de ayuda económica de la Unión que recibe España en el terreno de las infraestructuras, fondos sociales u otros ámbitos no fueron considerados en las preguntas abiertas, lo que indica el desconocimiento de estos programas por parte de los estudiantes.

6.1.4. Cómo perciben a los países y a sus ciudadanos

La identidad básica con la que se autorreconocen los jóvenes adolescentes es desde donde ellos juzgan, valoran y expresan sus sentimientos hacia los otros europeos u otros extranjeros. La primera conclusión a la que se llega en este estudio es que los jóvenes adolescentes tienen un sentimiento de identidad más fuerte que el que tenían los jóvenes de entre 15 y 29 años en 1997. El porqué de esta intensificación debe atribuirse a la edad. En los próximos años, a medida que vayan acabando de socializarse en distintos aspectos sociales y según vayan alcanzando una mayor madurez moral (en el

sentido que ya se mencionó en el capítulo correspondiente), cabe suponer que se producirá una caída o pérdida de intensidad en su autopercepción de la identidad. Con los datos obtenidos se pueden determinar claramente dos niveles de identidad sociogeográficos, políticos y culturales: uno más local e intenso, y otro más internacionalizado, de menor intensidad y extensión; y ambos mediados por la identidad española, que es la determinante, como ya se ha recogido en la primera parte de estas conclusiones.

Desde esta identidad básica, en la que perciben a sus compatriotas españoles como los mejores en muchos aspectos, los jóvenes valoran a los otros europeos y a los otros países. Para los jóvenes adolescentes, Italia y Francia son los países que más atraen y los italianos son los europeos que se ven con más simpatía y los que reciben una mejor valoración. Después de los citados, Gran Bretaña, Alemania o Portugal serían países apetecibles para ir a vivir, independientemente de que sus ciudadanos no susciten, en un porcentaje elevado, demasiadas simpatías, especialmente los alemanes y británicos, que son vistos con recelo e incluso con una relativa hostilidad. Estos datos confirman lo que se viene señalando de manera reiterada: la Europa que más se conoce, la que más se valora y la que suscita más sentimientos (en ocasiones encontrados) es la más occidental. Es decir, los países más próximos, de los que tienen referencias más conocidas, o los que son considerados más parecidos a España, en los que según su visión debe ser más fácil adaptarse y, además, están suficientemente cerca para regresar con frecuencia a sus casas. Éstos son los países más elegidos si las circunstancias les hicieran cambiar de residencia. El resto de países europeos y sus ciudadanos reciben valoraciones más variadas. Así, por ejemplo, los holandeses son valorados muy bien y los rusos muy mal, aunque también es cierto que, a más lejanía, el grado de indefinición es mucho más alto.

Como valoración de contraste, los jóvenes muestran una gran aceptación e identificación por los estadounidenses, a pesar de que sus sentimientos hacia ellos son contradictorios. En conjunto, los jóvenes españoles les otorgan una valoración más alta que a muchos de sus conciudadanos europeos (alemanes, franceses, portugueses y holandeses). Esta actitud contrasta con la poca aceptación que les suscitan los marroquíes. Para los estudiantes, los estadounidenses son ricos y poderosos; seguramente estas características

los hacen más atractivos. Otros, los marroquíes, son percibidos como pobres, tienen una lengua, cultura y religión muy distintas y ello, probablemente, los hace menos deseables; incluso se han percibido algunos rasgos que recuerdan posturas hostiles a estos ciudadanos con indicios de una incipiente xenofobia. Los rasgos apuntados (para americanos y marroquíes) se dan con mayor intensidad en las chicas que en los chicos y en los jóvenes de posturas políticas de centro derecha que en los de centro izquierda.

Respecto a la aceptación de trabajadores extranjeros en España, se puede interpretar que la política restrictiva a la inmigración es una medida que los jóvenes no ven demasiado mal. Es más: piensan que alguna restricción debe darse. Cuatro conclusiones parecen desprenderse de estos datos. La primera es que la mayor preocupación de los jóvenes está en su futuro; por ello, estarían de acuerdo en permitir la llegada de inmigrantes si perciben que su entrada no va a restarles posibilidades laborales y sociales; la segunda es que están menos de acuerdo que los adultos en atribuir a los inmigrantes comportamientos sociales negativos (delincuencia, marginación, etc). En tercer lugar, debe señalarse que aquellos jóvenes que ven su futuro de forma menos segura, bien por su posición social o por los problemas que han visto en sus familias, apoyan las medidas restrictivas con la inmigración. Y, finalmente, es digno de mención el hecho de que ven con mucha más normalidad la llegada de europeos de la Unión a ocupar puestos de trabajo que la de otros extranjeros no comunitarios; incluso aceptan que un comunitario ocupe un trabajo para el que hay ciudadanos españoles si el primero está más preparado para realizarlo.

Por último, se debe concluir que los jóvenes españoles no tienen recelos destacables hacia los europeos de la Unión en el terreno de los derechos civiles, políticos o de otro tipo, y que se sienten más próximos a éstos que al resto de los extranjeros, sean éstos europeos o no.

6.2. Recomendaciones

No es posible ofrecer prescripciones incuestionables derivadas de las conclusiones de este estudio. El alcance y los resultados deben ser considerados como un dato más para conocer mejor la actitud y los conocimientos

de los jóvenes respecto a la Unión Europea y Europa. Ellos, como se señala en la introducción, probablemente constituirán la generación que verá realizados gran parte de los proyectos de convergencia y unión política del viejo continente. Por esta razón, es conveniente conocer bien sus expectativas, sentimientos y su conocimiento de la realidad europea. Pero el hecho de conocer mejor todos estos datos no supone que se puedan formular de manera indefectible las medidas que deben tomarse para reforzar actitudes, deshacer incomprendimientos o mejorar conocimientos. Sin embargo, sí que es posible orientar mejor las posibles medidas que, a juicio de los autores de este estudio, sería conveniente adoptar. Es por ello que no se pretende aquí ofrecer soluciones «milagrosas» ni medidas incuestionables, sino indicar algunas recomendaciones o, mejor aún, sugerencias.

En el terreno educativo, en especial el que hace referencia a los aprendizajes escolares, las soluciones para incrementar el rendimiento escolar implican muchos elementos relacionados con la ordenación académica, las estrategias didácticas, la organización escolar, la preparación del profesorado, la calidad de los materiales didácticos, etc. Por lo tanto, los bajos resultados alcanzados en el conocimiento de la historia y geografía de Europa y la Unión Europea no son un hecho determinado que se refiera concretamente a la especificidad de estos temas, sino que forman parte del nivel general de los aprendizajes, tal como se desprende de otros estudios citados en este trabajo sobre los conocimientos que alcanza el alumnado de la ESO.

Pese a lo dicho, sí que es posible enunciar algunas ideas para mejorar los aprendizajes, pero teniendo en cuenta que las soluciones pedagógicas necesarias para solucionar los problemas que presenta la ESO son de carácter general. Las más importantes hacen referencia a cuestiones ligadas a la necesaria desregulación del deficiente diseño curricular existente, al refuerzo de los medios y estrategias para el tratamiento de la diversidad, a mejorar la gestión académica de los centros y, sobre todo, a la potenciación de la profesionalidad de los colectivos docentes, principales actores y responsables de la mejora de la calidad educativa.

Debe decirse que muchas de las sugerencias que se proponen se están realizando en la actualidad, sobre todo con el apoyo de las instituciones comunitarias, de los gobiernos o de otras entidades públicas o privadas. Pero

las conclusiones de este trabajo demuestran que es preciso incrementar y profundizar más en los programas y medidas que estimulen una mejor formación en temas europeos. Los elementos que deben mejorarse o potenciarse son: la mejora de los libros de texto y, en general, de los materiales didácticos; reforzar y orientar mejor los contenidos educativos relacionados con Europa y lo europeo para superar los problemas y las deficiencias que se detectan en las actuales formulaciones; generar políticas de mejora de la calidad educativa a través de la innovación, la ordenación curricular y la actualización de los docentes; fomentar e incrementar más la movilidad e intercambio entre estudiantes y profesorado europeo; y, por último, mejorar las políticas de comunicación institucional con campañas dirigidas especialmente a la juventud. A continuación se concretarán, de manera breve, estas recomendaciones.

6.2.1. Mejorar los materiales curriculares

Deberían subsanarse los problemas que se han observado en los libros de texto, principal recurso didáctico que se emplea en los centros docentes. Algunas de las cuestiones que sería conveniente corregir son las siguientes: dada la dificultad de ampliar los contenidos informativos de los actuales manuales –pues su incremento normalmente redundaría en una menor profundización en los mismos, así como en una menor atención a las preguntas y cuestiones planteadas al alumnado–, parece ser necesario equilibrar la presencia de los distintos países y regiones europeos, especialmente en los temas históricos, pues en ellos la desproporción es mayor que en los geográficos. Una posible solución a este problema es la de ampliar el enfoque paneuropeo de los temas históricos, de forma que en ellos aparezca más destacada la europeidad de los fenómenos estudiados, aunque sea con los evidentes desfases temporales en los que la cuestión analizada llegue a ser una realidad en toda Europa. El uso de conceptos como los de feudalismo o Antiguo Régimen pueden ser una buena muestra de estas posibilidades que, obviamente, pueden ser mejoradas, pero que ya contienen el germen de un enfoque más europeo de la historia estudiada.

En todos los materiales curriculares, y en especial en los libros de texto, las perspectivas de futuro de una posible unidad europea no pueden ser definidas exclusivamente desde el pasado, pues también el presente y las perspectivas de futuro deben ser tenidas en cuenta, con todas sus dificultades y limitaciones, dado que repercuten, consciente o inconscientemente, en las significaciones ya establecidas o en período de definición de los conceptos que se utilicen.

En cuanto a la presentación de los contenidos más concretos, como mapas geográficos, históricos u otros elementos descriptivos, sería conveniente la revisión de muchas informaciones que, aun no siendo incorrectas, sí que distorsionan por su presentación o acento el conjunto de lo que es Europa, aceptando y explicando las dificultades que se encuentran en la fijación de sus límites y su propia definición.

Sería de interés elaborar recursos didácticos específicos utilizando los formatos más actuales de la comunicación e intentar aplicarlos a la educación reglada: programas multimedia, páginas de Internet, selección de filmografía y elaboración de documentales para ser utilizados en las escuelas, etc.

6.2.2. Orientar los contenidos de las enseñanzas para definir mejor lo que puede ser considerada la ciudadanía europea y el concepto de civilización europea

En lo que se refiere a la Europa del presente y del inmediato futuro, sería conveniente profundizar, por una parte, en los aspectos de la ciudadanía europea impulsada por la Unión Europea y su significado en la vida cotidiana del alumnado para evitar que se tuviese una comprensión restrictiva de la misma; y, por la otra, el significado, también cívico, de la Convención Europea de los Derechos del Hombre aceptada por todos los Estados europeos miembros del Consejo de Europa y por los que desean formar parte del mismo. Una cuestión tan importante como la abolición universal de la pena de muerte, por poner un ejemplo muy significativo, o la exigencia de instituciones democráticas para poder formar parte del Consejo de Europa son fundamentos básicos a la hora de proponer una definición actual de una cultura europea.

En este sentido, por lo que hace referencia a los tiempos más recientes, sería preferible utilizar una distinción más histórica y dinámica que la existente entre la Unión Europea y la del resto de Europa, vistas ambas como integrantes de un proceso abierto de convergencia. En el mismo sentido, habría que hacer un uso muy comedido y precisado de los conceptos de Oriente y Occidente y de sus adjetivos derivados, oriental y occidental, dado que sobre ellos se proyecta, por una parte, una considerable cantidad de connotaciones con fuerte carga descalificatoria para el ámbito oriental y, por la otra, una notable indefinición respecto del carácter europeo de lo occidental, especialmente si éste es utilizado en referencia a los ámbitos más específicamente culturales o civilizatorios.

6.2.3. Generar políticas de mejora de la calidad educativa a través de la innovación, la ordenación curricular y la actualización de los docentes

Se deberían potenciar los programas didácticos sobre el conocimiento histórico, geográfico y cultural de Europa y enriquecer la reflexión sobre la dimensión europea en el seno del mundo académico. Estos programas, que ya existen y son financiados en gran parte a través de programas específicos por la Comisión Europea, deben ser mejor difundidos e incrementados en su financiación.

Es necesario fomentar los proyectos de innovación didáctica que traten de la enseñanza de la dimensión europea y que sean elaborados por profesorado de diversos países, tanto de la Unión como no. Del trabajo conjunto debería elaborarse un catálogo de materiales didácticos actualizados y con formatos que incorporen la potencia de las nuevas tecnologías, metodológicamente avanzados, y que ofrezcan la posibilidad real y cotidiana de contar con recursos nuevos elaborados desde una perspectiva que contemple la dimensión europea de la educación.

Se deberían incluir explícitamente temas de historia, geografía, cultura y pensamiento europeo en los currículums de las etapas de escolaridad obligatoria. No se trata en absoluto de llenar de nuevos contenidos los programas, sino de abordar muchos de los ya existentes de manera diferente. En

este sentido, deben destacarse muchas de las recomendaciones que desde hace años viene proponiendo el Consejo de Europa a través de sus múltiples publicaciones, sobre todo aquellas que hacen referencia al tratamiento escolar de la historia de Europa y de los países europeos.

Es necesario mejorar los conocimientos que tienen los profesores acerca de la Unión a través de programas específicos de formación permanente en los que se actualice su conocimiento sobre los contenidos referidos a la historia, geografía y cultura europeas, abordados en toda su diversidad y complejidad. Asimismo, debería informarse al profesorado sobre las políticas, programas y medidas que la Unión ofrece de forma específica para los jóvenes.

Se debería incluir en la formación inicial del profesorado la preparación en el desarrollo de competencias generales y específicas en el sentido del respeto al pluralismo y la diversidad cultural, base fundamental sobre la que se debe basar la construcción de la identidad europea. Asimismo, debería incluirse la preparación en idiomas y la adquisición de destrezas didácticas relacionadas con el tratamiento de una realidad tan compleja y en continua transformación cual es el conocimiento pasado y actual de Europa.

Aunque no es una cuestión específica del aprendizaje de los temas europeos, deben elaborarse estrategias didácticas y organizativas que superen las diferencias entre los diversos sectores de alumnado. El presente estudio pone de manifiesto las imperfecciones del sistema educativo que, en temas de importancia para el futuro, discrimina en cuanto a aprendizajes y actitudes. El sistema educativo no será adecuado, ni justo, mientras siga pesando en los rendimientos escolares el origen familiar de los estudiantes. Para ello se deben establecer políticas de calidad que garanticen el derecho a la igualdad de oportunidades, entre las que se encuentra, sin duda, el derecho a educarse y formarse y, como consecuencia, estar preparado para los retos que supone la integración europea.

Y, por último, debe destacarse un elemento crucial de carácter didáctico: hay que plantearse seriamente y sin apriorismos sectarios e ideológicos si es posible alcanzar rendimientos aceptables de aprendizaje en situaciones de excesiva heterogeneidad del alumnado a partir de los 12 años, tanto en lo

que se refiere a sus capacidades, como a sus intereses e incluso en el ejercicio de su propio libre albedrío en el momento de decidir su actitud. No parece que, por el momento, se haya encontrado la forma de resolver un eficiente rendimiento escolar en los aprendizajes, incluso de las llamadas competencias básicas, en un marco de excesiva heterogeneidad de capacidades, intereses y actitudes en el aula. Si bien todo el mundo debe tener igualdad de oportunidades no parece que sea tan evidente, a tenor de los resultados de este estudio, que todos deban y puedan obtener igualdad de resultados.

6.2.4. Fomentar los intercambios y la movilidad de profesores y estudiantes

Es necesario mejorar la movilidad y el intercambio de experiencias de toda naturaleza, especialmente educativas entre los jóvenes de diversos países europeos y entre los profesores. Los diversos programas, especialmente el Comenius, han sido y están siendo un buen camino, pero es preciso generalizar e intensificar las interrelaciones entre jóvenes europeos. Únicamente si los profesores toman conciencia de su propia dimensión europea de una forma práctica, se podrá transmitir correctamente esa orientación educativa.

Se debería procurar el establecimiento de convalidaciones de estudios por meses, cuatrimestres, o cursos enteros para facilitar intercambios entre estudiantes de educación secundaria de los diversos países, procurando que estos intercambios incluyeran sistema de residencia en familias.

Se podrían establecer unos estándares oficiales de conocimientos de idiomas para toda la Unión, de modo que se hiciera más efectivo el aprendizaje de idiomas entre nuestros jóvenes, lo que, sin duda, facilitaría la movilidad y el aprovechamiento de las ventajas de pertenecer a la Unión.

Sería de interés facilitar y fomentar el encuentro de los jóvenes con distintas formas culturales, así como recopilar información y demandas que los jóvenes adolescentes manifiesten en relación con la Unión. Para ello se deberían realizar investigaciones y estudios específicos para obtener esta información con el máximo rigor y precisión.

6.2.5. Mejorar las políticas de comunicación institucional

De cara a la juventud, es conveniente ofrecer una imagen del proyecto europeo que incorpore todas sus posibilidades sin que, como hasta ahora, sean los aspectos económicos (quizá por ser prioritarios en la actual fase de construcción europea) los que parecen marcar los principales rasgos que definen la futura configuración de la Unión.

Es de interés promover programas de conocimiento de las instituciones europeas, no solamente las comunitarias, dirigidos de manera específica a la juventud. Estos programas deberán elaborar diversas estrategias comunicativas, además de la organización de visitas, actividades extraescolares, encuentros, etc.

Se deberían implantar campañas de conocimiento de las diferentes culturas y realidades europeas utilizando, fundamentalmente, las nuevas tecnologías de la información, con el fin de dar a conocer toda la riqueza cultural de Europa, su historia y su realidad presente.

* * *

Y a modo de denominador común del conjunto de conclusiones y recomendaciones realizadas hasta aquí, cabría destacar la necesidad urgente de reflexionar y experimentar sobre **dos dimensiones educativas** avivadas en los últimos años: si la enseñanza de la geografía y de la historia y de la cultura europea debe bascular sobre la **amplitud** temática o sobre la **profundidad**; y de qué manera debe paliarse, sin marginar a nadie, especialmente en la escuela pública de secundaria, los déficits de aprendizaje que se deban al excesivo grado de heterogeneidad de intereses y capacidades en las aulas.

En lo que concierne a la primera de las dimensiones mencionadas parece claro que la amplitud temática ha conducido hasta ahora, por lo menos en el aprendizaje de la historia y de la geografía, a una dispersión superficial de los aprendizajes y al incumplimiento crónico de los programas escolares. Y no parece que en el inmediato futuro se avance mucho en este camino, puesto que el nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas aplicable a partir del 2002 ha optado por la vía de la amplitud. En caso de que se avan-

zase por el camino de la profundidad se debería asumir de una vez por todas que si se consideran importantes una serie de temas –como los referentes a Europa– ello significa que se debería renunciar a la programación de otros.

En lo que se refiere al excesivo nivel de heterogeneidad en la didáctica concreta diaria de las disciplinas sociales se debe señalar que constituye, hoy por hoy, una barrera seria a los aprendizajes según opinión extendida entre los profesionales que imparten su docencia en la ESO. Y si bien el tratamiento de la diversidad va encontrando soluciones en las materias más instrumentales (matemáticas y lenguas) a base de reforzar a determinados sectores del alumnado situándolos en niveles distintos, este procedimiento no se lleva a término en las clases de geografía e historia. Esta puede ser también una clave más que explique la deficiencia de rendimiento en estas disciplinas.

Hasta aquí, pues, lo que ha dado de sí la radiografía de intenciones educativas, conocimientos, identidades, percepciones y sentimientos de los jóvenes adolescentes de cuarto curso de la ESO en el primer año del siglo XXI. Se sienten europeos y son el futuro. Los autores de este estudio esperan haber contribuido a conocerlos mejor.

Bibliografía

- AJA, E. *et al.* *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació "la Caixa", 2000 (Col·lecció Estudis Socials, núm. 1).
- ANGVIK; MAGNE y BODO von BORRIES. *A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburgo: Körber Stiftung, 1997.
- BOURDIEU, P. *Questions*. París: Ed. de Minuit, 1980.
- CAMPICHE, R. J. (dir.). *Cultures jeunes et religions en Europe*. París: Les Éditions du CERF, 1997.
- CARDÚS, S. *El desconcert en l'educació*. Barcelona: La Campana, 2000.
- Communautés Européennes. *Les jeunes de l'Union européenne ou les âges de transition*. Luxemburgo: Éditions du Conseil de l'Europe, 1997.
- ELZO, J. (dir.). *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María, 1999.
- Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (en línea), en URL <http://www.mec.es/estadística/Avance/RSC_09a.html> (Consulta, 15 enero de 2001).
- ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F. y PIÑEIRO PELETEIRO, R. (eds). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo: Krk Ediciones, 2001.
- Eurobarometer; L'Opinion publié dans l'union Européenne 1997* (en línea), en Internet <<http://europa.eu.int/comm/dg10/epo/eb.html>> (Consulta 10 de junio de 2001).
- GARCÍA DE LEÓN, M. A.; DE LA FUENTE, G. y ORTEGA, F. (eds.). *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 1993.

- HUBER, D. *Une décennie pour l'histoire. Le conseil de l'Europe, 1989-1999*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe, 1999.
- HUNTINGTON, S. P. *El choque de civilizaciones*. Barcelona: Paidós, 1997.
- JUSTEL, M. "Confianza entre naciones: españoles y europeos frente a frente", en: *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº 35. Madrid: CIS, 1986.
- KLEIN, S. B. *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: MacGrawHill, 1996.
- MATEOS, A.; MORAL, F. «Europeos e inmigrantes. La Unión Europea y la inmigración extranjera desde la perspectiva de los jóvenes», en *Opiniones y Actitudes*, nº 28. Madrid: CIS, 2000.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. *Diagnóstico del sistema educativo 1997*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1998.
- *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. 2000 Datos Básicos*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Madrid: INCE, 2001.
- MORAL, F. *La opinión pública española ante Europa y los europeos*. Madrid: CIS, 1989.
- MORIN, E. *Pensar Europa. Las metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa, 1988.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C. y SÁNCHEZ FERRER, L. *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa", 2001 (Colección Estudios Sociales, nº 5).
- PINGEL, F. et al. *L'immagine dell'Europa nei manuali scolastici di Germania, Francia, Spagna, Gran Bretagna e Italia*. Turín: Edizioni della Findazione G. Agnelli, 1994.
- *La maison européenne: représentations de l'Europe du 20e siècle dans les manuels d'histoire*. Estrasburgo: Éditions du Conseil de l'Europe, 2000.
- SARTORI, G. *Homo videns*. Barcelona: Crítica, 1999.
- SOLER, E. et al. *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1992.
- TARPY, R. M. *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: MacGraw Hill, 1999.
- TUSÓN, J. *Una imatge no val més que mil paraules. (Contra els tòpics)*. Barcelona: Empúries, 2001.
- TUTIAUX-GUILLON, N. *L'Europe entre project politique et objet scolaire*. París: Institut National de la Recherche Pédagogique, 2001.

Apéndice metodológico y anexos

A.1. Ficha metodológica

A.1.1. Objetivos generales de la investigación

En la presente investigación, tal y como se ha presentado en el capítulo I, se ha tratado de indagar en cuatro aspectos fundamentales sobre cómo se vive la dimensión europea en las aulas de ESO y qué peso parece tener en estas vivencias la instrucción recibida y construida por el alumnado. Los cuatro objetivos de la investigación eran:

a) en primer lugar, obtener una idea lo más sistemática y rigurosa posible acerca de los contenidos sobre Europa que se imparten en ESO, teniendo como referencias fundamentales las disposiciones oficiales y los libros de texto;

b) en segundo lugar, saber qué conocimientos básicos sobre geografía e historia de Europa posee el alumnado español al final de su Educación Secundaria Obligatoria (ESO);

c) en tercer lugar, conocer qué información tiene el alumnado sobre la Unión Europea y su historia; y

d) por último, averiguar qué actitudes, percepciones y estereotipos tienen los alumnos y las alumnas de cuarto curso de ESO sobre el proceso de unidad que se está viviendo, su posible «espíritu europeísta» y sus expectativas ante la nueva realidad europea.

A.1.2. **Ámbito geográfico**

Se ha estudiado al alumnado de todas las comunidades autónomas españolas (excepto el de la ciudad autónoma de Ceuta). Todas las comunidades están representadas, tanto en lo que se refiere al estudiantado como en lo relativo al uso de los libros de texto que, en su mayoría, están homologados por las diferentes administraciones.

A.1.3. **Ámbito poblacional**

Todos los alumnos y alumnas matriculados en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el curso escolar 2000-2001. Sólo se excluye el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE).

A.1.4. **Tipo de muestreo**

Seleccionados por conglomerados de centros educativos en los estratos con altas posibilidades de proporcionalidad respecto al número de alumnos de la población según cada colegio o instituto.

La estratificación se realizó teniendo en cuenta la proporcionalidad de la selección de los centros en función de:

- su ubicación en las distintas comunidades autónomas;
- titularidad de los centros: privados y públicos; y
- localización de los centros: de zonas centrales urbanas, de zonas suburbanas, o centros en los que se concentre población rural.

A.1.5. **Tamaño y precisión muestral**

El tamaño proyectado incluye dos categorías:

Centros: se intervino en 52 centros docentes que imparten Educación Secundaria Obligatoria (véase Anexo 2). De ellos, 37 son públicos (IES o asimilados) y 15 son centros de titularidad privada, de los cuales catorce son concertados y uno es privado sin concierto. Los centros se distribuyen

con un grado de proporcionalidad aceptable, aunque no exacta, entre todas las comunidades autónomas.

Alumnado: respondieron a la prueba de conocimientos y a la encuesta sobre actitudes y expectativas sobre Europa un total de **2.304 alumnos y alumnas**. De éstos:

- (67,6%) son alumnos/as matriculados en centros públicos; y
- (32,4%) son alumnos/as matriculados en centros privados (concertados o no).

Se han despreciado por errores en el proceso o por incoherencias detectadas en la corrección 138 sujetos, con lo que el tamaño muestral logrado es de 2.166 estudiantes, de los que:

- 1.453 (67,08%) son alumnado de centros públicos;
- 714 (32,92%) son alumnado de centros privados.

Como puede observarse, la fijación de la muestra es proporcional a la población de cada estrato en relación al número de alumnos y alumnas que cursan ESO en cada uno de los dos tipos de centros docentes según su titularidad, ya que la proporción para el conjunto de la ESO en España es de 66,1% para los centros de titularidad pública y 33,9% para los de titularidad privada, según los datos MECED en el Avance estadístico 1999- 2000.⁽¹⁾

Respecto a tipo de centros (en función de su ubicación) en el que cursa sus estudios el alumnado analizado, los porcentajes de estudiantes son los siguientes:

- Zonas centrales urbanas: 54,4% del alumnado
- Zonas suburbanas: 32,0% del alumnado
- Zonas con población rural: 13,6% del alumnado

(1) Estadísticas de la Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
http://www.mec.es/estadistica/Avance/RSC_09a.html Consulta realizada: 15-01-01.

A.1.6. Precisión muestral

El tamaño muestral conseguido respecto al alumnado produce estimaciones de medias y porcentajes con un coeficiente de confianza aproximada del 95% y márgenes de error del: $\pm 2,5\%$.

A.2. Metodología para el estudio de los libros de texto y disposiciones oficiales

La primera cuestión abordada en relación al análisis de los libros de texto utilizados en esta etapa educativa fue la selección de los manuales escolares (véase Anexo correspondiente). La decisión tomada se fundamentó en su grado de presencia en las aulas de ESO, esto es, en función del de los manuales más utilizados por parte del alumnado. Con los manuales de las seis editoriales seleccionadas, se logró disponer de una muestra muy representativa de los mismos, ya que supone un porcentaje muy próximo al 80% del conjunto del mercado editorial español destinado a la ESO y, como se puede constatar con los datos que ofrece ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros Escolares), las editoriales seleccionadas están presentes, de forma mayoritaria, en todas las comunidades autónomas españolas. En el caso de Cataluña, Anaya fue sustituida por los libros de la editorial Barcanova.

En el análisis de los manuales, se ha intentado encontrar un equilibrio adecuado entre su evaluación cuantitativa, su interpretación cualitativa o hermenéutica y una serie de citas textuales representativas que permitiesen conocer con cierto detalle sus características principales.

Por lo que respecta a los aspectos cuantitativos, el estudio se ha centrado, por una parte, en la cuantificación de la presencia de Europa como conjunto; y por otra, en la habitual división entre Europa occidental y Europa oriental. Se han incluido en cada una de las partes las referencias a los países particulares que tradicionalmente han sido considerados integrantes de las mismas y que, en una consideración básica, se identifican con los países de la actual Unión Europea como occidentales, y con los países del extinto bloque socialista europeo como orientales.

En el análisis cualitativo, se ha dedicado una especial atención a los distintos usos y significados con los que el concepto de Europa y sus adjetivos correspondientes son empleados en los manuales, así como al mayor o menor cuidado dedicado por los autores a la definición de sus posibles y distintas acepciones geográficas, políticas, históricas o culturales. Idéntica atención se ha empleado en el análisis de las preguntas, cuestiones o actividades propuestas a los alumnos en dichos libros de texto.

Se ha analizado también la diversa forma en que los manuales presentan la dimensión europea de los distintos temas geográficos e históricos abordados, diferenciando si el enfoque es prioritariamente general o, por el contrario, se sustenta en una enumeración particularizada de las características específicas de algunos países europeos; o si, como tercera posibilidad, se presenta un país europeo, en una determinada época o circunstancia, como modelo prototípico, para después generalizar tales características específicas, con alguna variante o sin ella, a una parte o al conjunto de Europa. Este tipo de análisis también ha sido útil para precisar el concepto de Europa predominante en los manuales y el peso otorgado tanto a los parecidos como a las diferencias entre los distintos países o regiones de Europa.

La notable semejanza entre los manuales analizados, tanto por lo que respecta a la selección de sus contenidos temáticos como en relación al suministro de las informaciones básicas o al planteamiento de actividades a los alumnos, ha permitido hacer un tratamiento generalmente conjunto de los mismos, al que se han añadido las pertinentes excepciones en los casos en que algún manual presentaba un enfoque poco habitual respecto de los restantes.

Por lo que se refiere al análisis de las disposiciones oficiales actuales, se ha utilizado fundamentalmente el Decreto de Enseñanzas Mínimas que promulgó el MEC (Ministerio de Educación y Ciencia, BOE 26-06-91), por ser éste el que incorpora los contenidos básicos y obligatorios para todo el sistema educativo. Su análisis se basó tanto en el estudio de la parte referida a los contenidos como en el de los llamados criterios de evaluación. Estos criterios son puntos de especial importancia, ya que fijan el nivel que es exigible en ESO. Como una parte del currículum puede ser completada, según el ordenamiento legal vigente, por las administraciones autonómicas, se han

analizado, además, las disposiciones legales de aquellas comunidades en las que se ha percibido una mayor aportación de elementos diferenciadores o complementarios del currículum del MEC.

A.3. Prueba y cuestionario

Los dos instrumentos de análisis han sido claramente diferenciados: una **prueba de conocimientos académicos** y un **cuestionario sobre actitudes, expectativas y percepciones** sobre Europa y la Unión Europea. Cada una de las pruebas se editó en un cuadernillo independiente con los suficientes datos de identificación personal que permitiesen posteriormente tratar de forma conjunta la información obtenida para cada estudiante. Se ha incorporado a cada prueba una ficha de identificación social, cultural y política del alumnado, así como otros datos sobre su perfil sociológico. Se debe recordar aquí que las pruebas eran anónimas y que no se presentaban como si se tratase de un examen.

Para la correcta elaboración de estos instrumentos se realizaron diversas pruebas piloto (o pretest) que fueron probadas en varios centros de Cataluña sobre un total de doscientos individuos. La corrección de éstas, así como la observación directa de las reacciones, dudas y problemas suscitados en el momento en que se estaban realizando implicó un rediseño profundo tanto de la prueba de conocimientos como del cuestionario de temática sociológica. El resultado de este trabajo fue la elaboración de los dos instrumentos anteriormente citados.

A.3.1 La prueba de conocimientos

El saber y sus grados

En los escritos periodísticos, e incluso en las conversaciones entre profesionales de la docencia, suelen deslizarse con frecuencia expresiones tales como «los alumnos no saben x» o «ha bajado mucho el nivel de conocimientos sobre tal contenido». Generalmente, en estas ocasiones no se suele explicitar qué se entiende por «saber» o por «nivel» y, aún menos, cómo se mide y respecto a qué. Así pues, si se pretende determinar, entre otros aspec-

tos, cuál es el tipo y grado de conocimiento básico que alcanzan realmente los adolescentes sobre las dimensiones geográficas e históricas de Europa en relación con los objetivos y contenidos de los currícula y libros de texto actuales, es absolutamente necesario definir qué se entiende por «saber algo» y cómo se piensa medir este «saber».

En este estudio se entiende por saber *el conjunto de conocimientos obtenidos principalmente a través de la enseñanza escolar y mediante el estudio*. Conviene subrayar el énfasis que supone en esta definición el adverbio «principalmente» porque, si bien es cierto que los conocimientos sobre Europa de los y las adolescentes pueden proceder de fuentes distintas a las del estudio y la enseñanza escolar, partimos de la base que lo sustancial sobre las dimensiones geohistóricas de Europa se alcanza a través de las acciones llevadas a cabo en el ámbito de la escuela. Resulta difícil suponer que los jóvenes aprenden, por ejemplo, los elementos físicos del continente europeo, sus estados y capitales, la periodización de la historia, la identificación de estilos artísticos o la formación de la Unión Europea a través de vías que, por lo menos en su impulso inicial, no se hayan generado en el marco de las actividades de los centros de enseñanza.

Así pues, el saber sobre Europa que se pretende conocer en esta investigación consiste fundamentalmente en **resultados académicos de aprendizaje**. De acuerdo con este punto de partida, se entiende por resultados académicos de aprendizaje los cambios más o menos permanentes de conocimiento, habilidad y/o actitud –o de estos tres aspectos simultáneamente– alcanzados por una persona como resultado de las experiencias docentes.⁽²⁾ En otras palabras: los resultados obtenidos a partir de la **instrucción**.⁽³⁾

Los conocimientos o saberes de las personas se suelen manifestar, a grandes rasgos, porque a propósito de un contenido determinado –en el caso que nos ocupa, los aspectos básicos de geografía e historia de Europa–

(2) Así lo definen tanto R. M. Tarpay en *Aprendizaje: teoría e investigación contemporáneas*. Madrid: MacGrawHill, 1999, como S. B. Klein en *Aprendizaje. Principios y aplicaciones*. Madrid: MacGrawHill, 1996. Este último matiza que el cambio de conducta o de conocimiento para ser considerado como un aprendizaje propiamente dicho (es decir, como consecuencia de una experiencia) no ha de ser explicable por un estado transitorio del organismo, por la maduración o por tendencias de respuestas innatas (pág. 2).

(3) Así lo propone E. Soler *et al.* en *Teoría y práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1992.

«saben decir» hechos y conceptos o «saben hacer» determinados ejercicios de aplicación de los mismos. Se entiende también que, a través de la manifestación de lo aprendido por una persona, se puede analizar su «grado», es decir, su cualidad (lo que coloquialmente se suele calificar como «nivel»). En aras de la operatividad, se pueden establecer cinco grados de cualidad progresivamente compleja en el conocimiento de una persona respecto de un contenido como resultado de su instrucción (cuadro A.1).

Cuadro A.1

GRADOS DE CUALIDAD EN EL CONOCIMIENTO

1. Información
 2. Comprensión
 3. Aplicación
 4. Análisis y síntesis
 5. Evaluación (o interpretación)
-

El primer estadio o nivel del conocimiento, sin el cual resulta virtualmente imposible saber nada, es el que se denomina **conocimiento-información**. Se trata de saberes singulares y aislados, es decir, de hechos y datos como, por ejemplo, que el vaso campaniforme es una cultura del tercer milenio o que la CECA, primer embrión de la Unión Europea, se constituye en 1950. En geografía parece que este primer nivel de aprendizaje viene constituido por la identificación de elementos físicos, políticos, culturales y socio-económicos en registros cartográficos o en sus enunciados simples. (Por ejemplo: situar los Alpes o indicar qué lengua o lenguas son oficiales en la Unión Europea). En historia parece que este primer nivel estaría representado por la capacidad de manifestar conocimiento de la cronología, la identificación y/o localización de hechos históricos y la identificación de nombres y terminología en general. Al ser éste el nivel más básico de conocimiento sin el cual, junto con otras habilidades de carácter procedimental (lectura de mapas, gráficos, cuadros estadísticos, identificación de ideas principales en textos, etc.), no es posible alcanzar otro tipo de saberes más complejos, las pruebas que se proponen tendrán un interés mayoritario en verificar el grado y tipo de este «nivel» de conocimiento sobre Europa.

En un segundo estadio, el aprendizaje se puede manifestar como **conocimiento-comprensión**. Este conocimiento se caracteriza y manifiesta por la capacidad de poner en relación dos o más informaciones. En algunos casos puede que una de las informaciones sea explicada, por lo menos parcialmente, por la otra. Así, por ejemplo, en el campo de la historia esto podría significar la relación entre hechos (un bifaz que se halla en un estrato concreto significa que pertenece al período achelense) o bien la capacidad de situar los hechos en un marco explicativo (relación de causas y consecuencias, como por ejemplo, la situación estratégica de la segunda guerra púnica como una de las causas de la entrada de los romanos en la península Ibérica); también se podrían ubicar en este tipo de conocimiento la identificación de cambios y continuidades a lo largo del tiempo e incluso el contraste entre dos interpretaciones historiográficas.

La posesión de un aprendizaje más complejo se manifiesta en el **conocimiento-aplicación** (tercer grado). En este punto la persona es capaz de manifestar desde identificaciones de conceptos que posee a hechos concretos que se le presentan, pasando por las diversas técnicas cognitivas y motrices utilizadas por el historiador consideradas aisladamente (por ejemplo: qué información proporciona una fuente primaria) hasta el método de investigación completo que utilizan los profesionales de la disciplina para producir conocimiento histórico.

Los aprendizajes llegan ya a un punto importante de sofisticación cuando las personas manifiestan la capacidad de **elaborar análisis y síntesis** personales y coherentes a partir de informaciones dispersas, ya que ello indica que se posee una red interpretativa y a la vez procedimientos comunicativos en los que se pueden inferir los hechos y conceptos que se le presentan o que conoce. Esto implica la posesión de diversas estrategias de interpretación y comunicación que organizan con sentido las observaciones, análisis y clasificaciones previas a la información que ahora se procesa.

Finalmente, la mayoría de los pedagogos consideran que se llega al estadio superior del aprendizaje cuando a partir de diversas informaciones se es capaz de elaborar una teoría y emitir a partir de ella **una evaluación y, por lo tanto, una interpretación**, es decir, uno o diversos juicios de valor o valoraciones fundamentados y argumentados sólidamente.

Los cinco grados del saber que aquí se proponen como base teórica de la medida que se va a realizar no son excluyentes. Muy al contrario, cada uno de los grados incluye al precedente de manera que una persona que sea capaz de realizar juicios de valor sólidamente argumentados sobre un contenido histórico manifiesta, como es obvio, la capacidad de identificar, aplicar, analizar y sintetizar el conjunto de conocimientos a los que se refiere en la evaluación de los mismos.

La medida del saber (I): el diseño de la prueba

Para medir los conocimientos que los jóvenes poseen sobre las dimensiones geográficas de Europa, se procedió a realizar en primer lugar una relación del «universo de contenido» de acuerdo con lo que tenían en común de más básico los currícula y los libros de texto (cuadro A.2). Se concretaban así los enunciados genéricos iniciales.

Cuadro A.2

UNIVERSO DE CONTENIDO	
Geografía de Europa	Historia de Europa
1. El relieve	1. Las etapas de la historia europea
2. La hidrografía	• respecto a representaciones cronológicas
3. Los límites	• respecto a hechos, procesos y períodos
4. Los países y los estados	• respecto a imágenes
5. Naciones sin estado	• respecto a personajes
6. Estados de la Unión Europea	2. Las imágenes artísticas europeas
7. La demografía europea	3. Elementos culturales europeos
8. La diversidad económica/nivel de renta	4. Las aportaciones culturales de Europa
9. Las religiones	5. Historia e instituciones de Europa en el s. XX
10. Lenguas	• Paz/guerra
	• CECA
	• CEE
	• Maastricht

A continuación se realizaron sendos «cuadros de especificaciones». En dichos cuadros se concretaron los resultados de aprendizaje propios de la geografía o de la historia respecto de los cinco grados de la manifestación

del conocimiento. Para ello pareció oportuno desarrollar los objetivos en tres bloques: información, comprensión-aplicación-análisis, y, finalmente, evaluación. Cada uno de estos tres bloques se ha concretado en los siguientes objetivos que se especifican en los cuadros A.3 y A.4.

Cuadro A.3

OBJETIVOS DE GEOGRAFÍA

Información	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de hechos geográficos • Localización de hechos geográficos • Identificación o enunciación de nombres o topónimos básicos
Comprensión-Aplicación-Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación o explicación de diferentes interpretaciones o de diversas emisiones de juicios de valor sobre hechos, coyunturas o estructuras geográficas

Cuadro A.4

OBJETIVOS DE HISTORIA

Información	<ul style="list-style-type: none"> • Cronología • Identificación de hechos históricos • Identificación, enunciación o definición de nombres o topónimos
Comprensión-Aplicación-Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación o explicación de causas y efectos o de argumentos • Establecimiento de relaciones • Identificación de ideas principales en fuentes (textuales, icónicas, estadísticas o cartográficas) estableciendo relaciones entre ellas.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación o explicación de diferentes interpretaciones o de diversas emisiones de juicios de valor sobre hechos, coyunturas o estructuras históricos

Tal como se ha afirmado más arriba, para plantear el instrumento de medida, pareció conveniente centrarse sobre todo en el primer grado del saber (conocimiento-información) y reducir los otros aspectos para poder valorar el tipo de conocimiento en los aspectos básicos.

Una vez puesto en relación el universo de contenido con los grados y objetivos, se procedió a elaborar la prueba de conocimientos geohistóricos sobre Europa que se contrastó debidamente en tres centros de secundaria (diciembre del año 2000) para verificar la comprensión de los enunciados y la duración de la realización de la encuesta. Revisadas las pruebas a tenor de la experiencia, la relación entre el contenido, grados del saber y objetivos quedó definitivamente establecida (véase cuadros A.5 y A.6) y la prueba definitivamente compuesta.

Cuadro A.5

CUADRO DE ESPECIFICACIONES DE GEOGRAFÍA DE EUROPA⁽⁴⁾

Universo de contenido	Conocimiento-información			Comprensión, aplicación y análisis	Evaluación
	Identificación de hechos geográficos	Localización de hechos o fenómenos geográficos	Identificación o enunciación de nombres y topónimos	Identificación o explicación de causas y efectos, o argumentos	Identificación o explicación de diferentes interpretaciones o de diversos juicios de valor
Cordilleras, mares, hidrografías e islas	1, 2, 3, 4	1, 2, 3, 4			
Límites del continente	5	5			
Países europeos	6, 16				
Naciones sin estado			7		
Europa y Unión Europea	8				
Demografía y economía			9	12	30, 31 y 32
Ciudadanía europea				11	
Religiones	13		14		
Lenguas			15		

(4) En los recuadros se han situado las preguntas de la prueba de conocimientos que se refieren al universo de contenido y al grado del saber. No debe sorprender el hecho de su repetición ya que se considera que la pregunta permite medir dos objetivos simultáneamente.

Cuadro A.6

CUADRO DE ESPECIFICACIONES DE HISTORIA DE EUROPA

Universo de contenido	Conocimiento-información			Comprensión, aplicación y análisis		
	Cronología	Identificación de hechos históricos	Identificación o enunciación de nombres o topónimos	Identificación o explicación de causas y efectos y argumentos	Establecimiento de relaciones	Identificación de ideas principales en fuentes
Etapas de la historia	17, 18	17	20	19	17, 20	
El arte europeo	21	21				
Elementos culturales europeos		21, 22			20	
Historia e instituciones del siglo xx (paz/guerra, CECA, CEE, UE, Maastricht)		23		24		24

Tal y como se deduce de la observación del cuadro anterior, la mayor parte de las preguntas de conocimientos geográficos se centran alrededor del nivel básico de conocimiento, lo que se ha dado en llamar conocimiento-información. Sólo dos preguntas hacen referencia a competencias de análisis y comprensión.

Las preguntas referidas a aspectos básicos de la historia de Europa se han concentrado también en el grado más sencillo de manifestación del conocimiento. No obstante, pareció adecuado situar alguna pregunta referida a las secuencias del tiempo histórico que obligara al alumnado a argumentar las razones de su elección, al tiempo que pareció excesivo o poco significativo para las intenciones de la prueba de conocimientos (medir competencias muy básicas) situar preguntas de emisión de juicios de valor referidos al conocimiento histórico.

La medida del saber (y II): los criterios de calificación

Los resultados de la prueba de conocimientos se han organizado en cinco bloques (cuadro A.7). Para transmitir de manera comprensible los datos obtenidos, se aplicó a los aciertos y errores un criterio de calificación igual o muy similar al que usaría para valorar cada pregunta el profesorado actual de secundaria. Para ello se valoró cada pregunta reduciendo sus variables a diez puntos (de 0 a 10), puesto que es la forma habitual y tradicional de las calificaciones escolares en España.

Cuadro A.7

ARTICULACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Bloque A	Grado de conocimiento de la Geografía física de Europa (preguntas 1-5)
Bloque B	Grado de conocimiento de la Geografía política de Europa (preguntas 6, 7, 8 y 16)
Bloque C	Grado de conocimiento de Geografía económica de Europa (preguntas 9, 10 y 12)
Bloque D	Grado de conocimiento de Geografía cultural de Europa (preguntas 13, 14, 15 y 22)
Bloque E	Grado de conocimiento de Historia europea (preguntas 17-24, excluida la 22)

Cada pregunta se presentó a varios profesores y profesoras para su calificación normal en el actual nivel de 4º curso de ESO. En muchas de las preguntas de identificación, el criterio normal fue considerar que el 50% de acierto en las respuestas equivalía a 5 puntos. En algunas preguntas de mayor dificultad, se bonificaron las respuestas (como por ejemplo en la pregunta 19, en la que el alumnado debía formular argumentos por escrito). Tanto los errores como las respuestas en blanco se han contabilizado, como es habitual en la práctica de secundaria, como respuestas incorrectas pero no se han penalizado en ningún caso. Véanse algunos ejemplos en los cuadros A.8 y A.9.

Como se puede observar, las preguntas 1 y 18 se han calificado por reducción exacta a base 10. En cambio, la pregunta 19, que se considera de mayor dificultad, se ha bonificado ligeramente, de tal manera que un solo acierto se ha valorado en 4 puntos.

Así pues, en los criterios de valoración se distinguirán sólo tres estratos y en otros se afinará el grado de conocimiento con la puntuación habitual y la calificación que se utiliza tradicionalmente en la valoración y comunicación de resultados académicos en la enseñanza secundaria (cuadro A.10). Se

Cuadro A.8

PREGUNTA 1 (BLOQUE A)

Pregunta 1	Número de aciertos	Nota correspondiente [Base 10]
Identificación de cordilleras de Europa (sobre mapa)	7	10
	6	8,5
	5	7
	4	6
	3	4,5
	2	3
	1	1,5
	0	0

Cuadro A.9

PREGUNTAS 18 Y 19 (BLOQUE E)

Pregunta 18	Número de aciertos	Nota correspondiente [Base 10]
Comprensión por relación de imágenes con etapas históricas	4	10
	3	7,5
	2	5
	1	2
	0	0

Pregunta 19	Número de aciertos	Nota correspondiente [Base 10]
Argumentación escrita de la identificación de imágenes en relación a sus períodos	4	10
	3	8
	2	6,5
	1	4
	0	0

Cuadro A.10

CRITERIO DE TRES ESTRATOS Y PORMENORIZADO

Criterio de tres estratos	Criterio pormenorizado o académico
Suspenden: 4,9 o menos	Muy deficiente: 2,9 o menos
Aprueban: 5 a 5,9	Insuficiente: de 3 a 4,9
Destacan: 6 o más	Aprobado: de 5 a 5,9
	Bien: de 6 a 6,9
	Notable: de 7 a 8,9
	Sobresaliente: de 9 a 10

ha adoptado este criterio por su indiscutible claridad y tradición académica, ya que facilita una mayor comprensión de los significados del estudio. De este manera se abre el abanico del público interesado en este tipo de trabajos, ya que todos los que han pasado por la escuela entenderán, por experiencia propia y con bastante exactitud, lo que se pretende comunicar.

En resumen, la prueba de conocimientos consta de 24 preguntas que miden el conocimiento acerca de numerosas cuestiones referidas a la geografía e historia europeas. La amplitud de la información que se solicita se puede cuantificar en 195 enunciados sobre los que se solicita identificación, reconocimiento o comprensión. Ello otorga a esta prueba la condición de ser un amplio banco de análisis de datos, ya que incorpora casi todos los saberes que pueden ser considerados básicos para un aceptable conocimiento de Europa y de la Unión Europea. Para la calificación de los resultados de esta prueba, se eligieron, como se ha señalado, los criterios de calificación (de 0 a 10 puntos por pregunta), los de titulación académica para los padres y madres y, finalmente, los de nivel socioeconómico.

A.3.2. El cuestionario sociológico

En el momento de diseñar los instrumentos para alcanzar los objetivos de carácter sociológico que se han citado tanto en el capítulo primero como en el cuarto y quinto, fue preciso tener en cuenta la existencia de ciertos límites que los condicionaban. No hay que olvidar que el objetivo general de la investigación no era realizar específicamente un estudio de opinión. Este era un aspecto más, que estaba condicionado por el conjunto de acciones que la investigación ponía en marcha. El cuestionario que se elaborase se acompañaba, como se ha visto, de una prueba de contenidos. Este hecho imponía límites en varios sentidos. Por un lado, el tiempo que el alumnado de cuarto de ESO puede estar contestando a este tipo de pruebas es limitado. De otro, los centros escolares tienen unas programaciones que deben cumplir y que no pueden verse afectadas de forma inesperada de modo que se introduzcan distorsiones de alguna consideración.

Otro de los condicionantes importantes era el procedimiento de recogida de la información, que obligaba a renunciar a entrevistas personales. Se

trataba de cuestionarios que se iban a administrar en las aulas, lo que obligaba a redactar las cuestiones de forma distinta, sobre todo a la hora de decir qué alternativas de elección permitir. Los datos debían recogerse en un tiempo reducido para evitar, en la medida de lo posible, dar opción a que los alumnos se expusieran a la influencia de acontecimientos que distorsionasen las opiniones de unos a otros.

Con estos límites y condicionantes, se elaboró un primer cuestionario que de modo intencional buscó la conexión con trabajos ya realizados para facilitar comparaciones y confirmar o, en su caso, rectificar tendencias y pautas que se hubiesen apuntado acerca de los jóvenes. Se realizó el correspondiente ensayo de la prueba a la vez que también se probaban los cuestionarios de conocimientos. Después de vaciar los cuestionarios y analizar los resultados, se observaron algunos problemas y se vio la necesidad de introducir algunos cambios.

El cuestionario piloto resultó demasiado amplio, lo que propició quejas de los centros piloto y pérdidas de concentración en los alumnos. Las cuestiones que obligaban a los alumnos a proyectarse en el futuro o tomar posiciones en escalas con carácter porcentual no eran entendidas ni aceptadas. El tiempo más remoto al que los alumnos estaban dispuestos a proyectarse era hasta pocos años más allá. Ciertas cuestiones les resultaban ininteligibles, aunque los autores del presente trabajo tuvieran la impresión de que eran muy claras y fáciles de entender como, por ejemplo, situarse en una escala política de izquierda–derecha. El índice de ausencia de respuesta fue tan abrumador que aconsejó su retirada.

El cuestionario, en su forma definitiva, quedó redactado con treinta preguntas, más cuatro cuestiones que trataban de ubicar a los escolares tanto ideológicamente como en su perspectiva vital futura de estudio o trabajo. Completaban el cuestionario una serie de preguntas acerca de los datos sociobiográficos básicos. Las preguntas se distribuyen de la forma siguiente:

- 12 preguntas de respuesta múltiple cerradas en abanico;
- 7 preguntas de respuesta binaria cerrada;
- 6 preguntas de respuesta abierta, es decir, redactada por el mismo encuestado; y

- 5 preguntas con escalas de valoración de diversa dimensión.

En total se valoran aspectos de carácter actitudinal, identitario, de expectativa y de percepción que tienen los jóvenes que están finalizando sus estudios obligatorios.

Los criterios de clasificación social

Con el fin de interpretarlos, algunos de los datos procedentes de la prueba de conocimientos se han relacionado con otros resultados que se desprenden de la encuesta sociológica. En particular se han cruzado algunos de los resultados obtenidos con el nivel de estudios de los padres (primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, títulos superiores, etc.) y también con la ubicación social del alumnado. La primera relación no ofrece mayor dificultad, habida cuenta de que las titulaciones de los progenitores suelen ser inequívocas. Sin embargo, la clasificación del alumnado por grupos sociales resulta mucho más complicada, puesto que no hay, como en el caso de los estudios consultados, un criterio único y comúnmente aceptado.⁽⁵⁾

Con la intención de alcanzar la mayor claridad posible, se ha optado por clasificar los estratos sociales del alumnado de la muestra en **cinco grupos** que recogen hasta 19 categorías profesionales.⁽⁶⁾ Son los siguientes: **clases capitalistas** (clases altas), **clases medias patrimoniales** (clases medias tradicionales), **nuevas clases medias supraordinadas** (clases medias altas), **nueva clase media supraordenada** (clases medias bajas) y **clase obrera** (clases bajas). En aras de una mayor claridad, se han substituido los enunciados de esta clasificación por la denominación que aparece entre paréntesis.

Se entiende en este estudio por **clases altas** aquellas profesiones que comprenden empresarios con asalariados, tanto agrícolas como de la industria o de los servicios. Las **clases medias tradicionales** estarían constituidas por el sector que abarca desde los empresarios agrícolas sin asalariados a los empresarios no agrarios sin asalariados (tenderos...), pasando por miembros

(5) Las categorías socioeconómicas se obtienen habitualmente en los censos utilizando los siguientes criterios: el sector económico, la relación laboral, la cualificación y el poder dentro de la empresa. Se distinguen aparte las Fuerzas Armadas y un grupo de inclasificables.

(6) Se ha seguido aquí, con modificaciones, la clasificación de Torres Mora según queda recogida, en parte, en M. A. García de León; G. de la Fuente y F. Ortega (Eds.): *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova, 1993. p. 216.

de cooperativas agrarias o no agrarias; las **clases medias altas** estarían constituidas por aquellas que dentro de su sector sociolaboral gozan de capacidad de decisión, como los profesionales y técnicos por cuenta propia, directores de explotaciones agrarias, directivos de empresa y de la Administración Pública, etc.; las **clases medias bajas** se distinguirían de las anteriores por no disponer de poder de decisión dentro de su sector sociolaboral (personal administrativo y comercial no incluido en las categorías anteriores, contra-maestre y capataces no agrarios, profesionales de las Fuerzas Armadas...). Finalmente, la **clase baja** o trabajadora comprendería el resto de trabajadores agrarios, operarios especializados agrarios y no agrarios y operarios sin especializar, parados sin cualificar, etc.

La posición del alumnado en el abanico político

En el cuestionario, como ya se ha señalado, se incluyeron tres preguntas para poder conocer la posición ideológica de los jóvenes. Una pregunta trataba de constatar que percibían el fenómeno, otra les pedía su opción de voto, si pudieran votar, y la tercera era una pregunta abierta que les solicitaba las razones que les habían llevado a elegir esa opción.

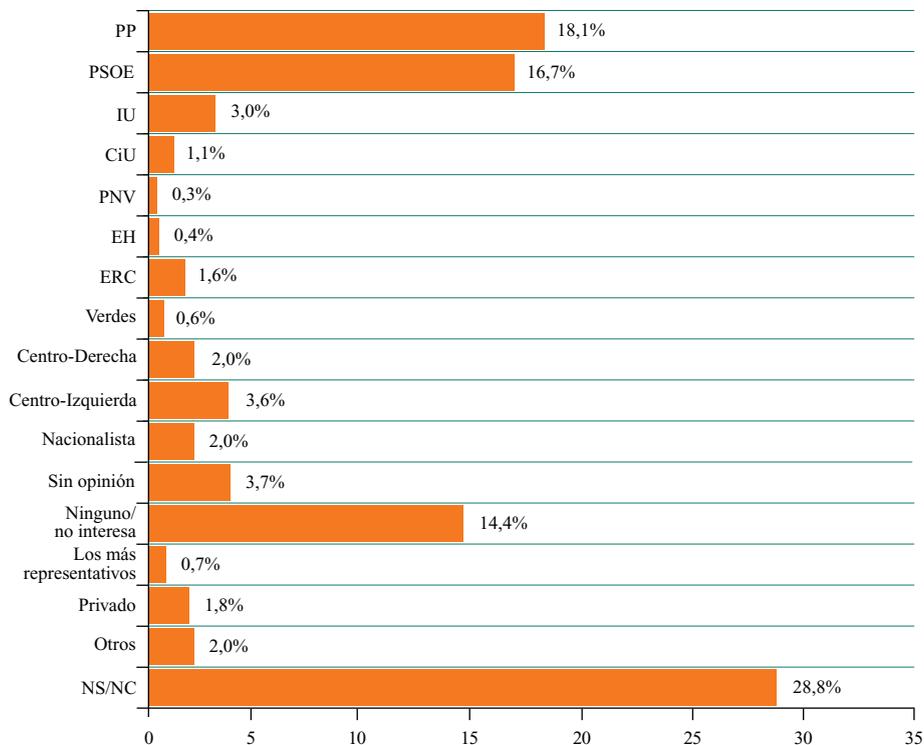
A la primera cuestión, *qué partido gobierna en España*, contestó el 96,2% de los encuestados. El escaso 4% que no contestó pudo hacerlo por razones diversas; pero del hecho de que en algunos cuestionarios se reflejen expresiones como «*de eso no se debe hablar*» o «*por qué les preguntábamos de esas cosas*», nos lleva a pensar que tiene más un carácter de distancia ante el fenómeno político y de no querer contestar que de ignorancia de la respuesta. Del voto válido, el 99% acierta la respuesta, el Partido Popular, y sólo un 1% se equivoca. Algunos de estos errores son intencionales porque en realidad no quieren que gobierne el partido que lo está haciendo. La respuesta que se tuvo era la esperada dada la edad de los jóvenes, ya que tienden a identificar con claridad la dimensión política de la vida social.

La segunda cuestión obtuvo los resultados que aparecen en el gráfico A.1. De ese conjunto de resultados, que no vamos a analizar pormenorizadamente, destaca:

a) El porcentaje de ausencia de respuesta: 28,8%, casi uno de cada cuatro, al que, si se le suman el porcentaje de los que no les interesa o no

Gráfico A.1

OPCIÓN DE VOTO DE LOS JÓVENES ADOLESCENTES



votarían y los que carecen de opinión, veremos que cuatro de cada diez jóvenes escolares se encuentran todavía muy alejados de la política. Este dato coincide con los resultados obtenidos por otros trabajos realizados acerca de los jóvenes. Esta distancia disminuirá en el momento en que alcancen la mayoría de edad que les permite votar pero no deja de sorprender, en relación con los datos obtenidos en otros trabajos, que el índice de lejanía y desinterés no deje de crecer de año en año.

b) Los resultados de la elección reproducen, más o menos, los resultados nacionales; el Partido Popular supera en intención de voto a cualquier partido seguido de cerca por el Partido Socialista.

Para el análisis de esta variable explicativa, se han utilizado tanto los datos directos (partido por partido y otras opciones no partidistas) como una reducción a tres bloques de intención de voto (centro-izquierda, centro-derecha y nacionalistas). En la opción nacionalista se ha agrupado todo el voto nacionalista que todavía hoy no es opción de gobierno en su comunidad. Es decir, a todos menos el PNV y CiU, que se han incluido en el centro derecha. El resultado es el siguiente: centro-derecha 48,2%, centro-izquierda 43,8% y nacionalistas 8,1%.

Las expectativas de futuro

En todas las investigaciones, tanto de ámbito nacional como internacional, se ha constatado que las opiniones de los jóvenes están marcadas por su posición u horizonte social. Los estudiantes universitarios y los licenciados universitarios se diferencian del resto en muy diversas cuestiones. También los que tienen trabajo de los que no lo tienen, los que buscan un primer empleo o los que están en paro. En nuestro estudio todos son estudiantes, pero no todos lo van seguir siendo ni todos van estudiar lo mismo. Por eso les preguntamos qué pensaban hacer al terminar 4º curso de ESO. Al principio se diseñaron itinerarios escolares y profesionales muy diversos, pero no se proyectaban con claridad; por esa razón, se les acabó brindando sólo cuatro opciones: *Buscar un trabajo*, *Estudiar un módulo profesional de grado medio*, *Estudiar Bachillerato* y *Todavía no lo he pensado*.

Como se puede observar, la mayoría piensa estudiar Bachillerato (68%), lo que seguramente va a ser cierto. Probablemente algunos de los que dicen que lo van hacer no lo hagan, pero lo importante es que se proyectan en esa dirección. Un 17% piensa aprobar 4º de ESO, obtener el título y estudiar un módulo de formación profesional de grado medio. Un 11% no lo ha pensado; probablemente ve difícil superar la ESO; de ser así, dejará de estudiar. Y, por último, un 4% va a buscar trabajo. Estas proyecciones, aún siendo acordes con la realidad, son ligeramente optimistas. Se puede estimar que en torno a un 15% piensa que no va a superar la Educación Secundaria Obligatoria, pero seguramente serán algunos más.

A.3.3. Aplicación y tratamiento

La elaboración de las pruebas piloto y su posterior aplicación para corregir errores y afinar la observación y la recogida de datos se hizo durante los meses de noviembre y diciembre únicamente en tres centros docentes de Cataluña: dos públicos y uno privado. Se seleccionaron dos centros de la ciudad de Barcelona y un tercero de un barrio periférico de una de las poblaciones suburbanas del conjunto metropolitano.

La aplicación de la prueba de conocimiento y del cuestionario definitivo se efectuó en la totalidad de los centros seleccionados entre el 1 de febrero del 2001 y el 20 de abril del mismo año, con la excepción de dos centros de Navarra que la realizaron a finales de mayo. Las dos pruebas fueron respondidas en horas de clase con la presencia de personas del equipo de investigación o profesorado de los centros con los que se había mantenido anteriormente una reunión para indicarles el procedimiento y los tiempos de aplicación de las pruebas. En los centros a los que no asistió personalmente ningún miembro del equipo de investigación, se pasaron las pruebas con un asesoramiento telefónico y telemático casi en tiempo real para evitar estilos y situaciones de aplicación diversas. Aun y así se descartaron los resultados de varios centros al no contar con garantía suficiente de que los espacios y los ambientes en que se contestaron las pruebas fuesen los prescritos y asegurasen unos resultados fiables y homologables al conjunto de la muestra.

Para responder a cada una de las dos pruebas, se proporcionó al alumnado un tiempo máximo de 50 minutos. Durante el proceso se comprobó que estos cincuenta minutos por prueba era un tiempo suficiente, dado que el tiempo medio que utilizaron los alumnos para contestar oscilaba entre los treinta y cuarenta minutos. Para la buena aplicación de los instrumentos, se tuvieron que habilitar dos periodos de tiempo equivalentes a una clase cada uno de ellos, para que no se ejerciera una presión excesiva a la hora de responder a lo que se preguntaba. Se produjeron algunas excepciones (cuatro centros) que realizaron en una única sesión el pase de los dos cuadernillos que contenían las pruebas; con todo, en estos casos se proporcionó al alumnado un tiempo suficiente.

El tratamiento de los datos de ambas pruebas se realizó por dos equipos que trabajaron de forma coordinada. El primer equipo estaba compuesto por personal del Centro de Proceso de Datos de la Universidad de Oviedo. El segundo por personal del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Barcelona con el asesoramiento del personal del Departamento de Métodos de Investigación Educativa, ambos de la Universidad de Barcelona. La matriz de datos que se obtuvo, con 422 variables se procesó con el paquete informático SPSS para Windows (versión 10.0.6.).

Anexo I

Manuales escolares empleados en el análisis de los contenidos europeos en los libros de ESO

Editorial Santillana-Voramar

1. MASCARÓ FLORIT, JAUME y ENRIC JUAN REDAL (dirs.) et al.: *Geografia i Història. Primer curs (secundària). El món: grans paisatges. Europa fins a l'any mil. Comunitat Valenciana*. Valencia, 1997, 240 p.
2. MASCARÓ FLORIT, JAUME (dir.) et al.: *Geografía e Historia. Segundo curso (secundaria). El mundo: gentes y países. Europa desde el año mil a las revoluciones. Comunidad Valenciana*. Valencia, 1997, 247 p.
3. MASCARÓ FLORIT, JAUME y ENRIC JUAN REDAL (dirs.) et al.: *Geografía e Historia. Tercer curso (secundaria). El sistema mundo. Del Antiguo Régimen a 1914. Comunidad Valenciana*. Valencia, 1995, 300 p.
4. MASCARÓ FLORIT, JAUME y ENRIC JUAN REDAL (dirs.) et al.: *Geografía e Historia. Cuarto curso (secundaria). El siglo XX: 1914-1989. El mundo actual. España, siglo XX. Comunidad Valenciana*. Valencia, 1995, 300 p.

Editorial Anaya

1. GONZÁLEZ GALLEGO, I.; M. MAÑERO MONEDO; D. SÁNCHEZ ZURRO; J. VALDEÓN BARUQUE; S. GARRIDO RICO; I. MARTÍNEZ SALAS: *Geografía e Historia. Primer ciclo. 1. Comunidad Valenciana*. Madrid, 1997, 217 p.
2. GONZÁLEZ GALLEGO, I.; M. MAÑERO MONEDO; D. SÁNCHEZ ZURRO; J. VALDEÓN BARUQUE; S. GARRIDO RICO e I. MARTÍNEZ SALAS: *Geografía e Historia. Primer ciclo. 2. Comunidad Valenciana*. Madrid, 1997, 279 p.
3. PRATS, J.; J.E. CASTELLÓ; M^a C. GARCÍA; I. IZUZQUIZA y M^a A. LOSTE; (unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez): *Geografía. Segon cicle. C. Valenciana*. Madrid, 1998, 311 p.
4. PRATS, J.; J.E. CASTELLÓ; M^a C. GARCÍA; I. IZUZQUIZA; M^a A. LOSTE; M. PONGILUPPI; (unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez): *Història. Segon cicle. C. Valenciana*. Madrid, 1998, 319 p.

Editorial S.M.

1. SÁNCHEZ, J.; J. SANTACANA; G. ZARAGOZA y A. ZÁRATE: *Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 1. Comunidad Valenciana*. Madrid, 2000, 271 p.

2. SÁNCHEZ, J.; J. SANTACANA; G. ZARAGOZA y A. ZÁRATE: *Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 2. Comunidad Valenciana*. Madrid, 2000, 271 p.
3. SÁNCHEZ, J. y A. ZÁRATE: *Geografía. Ciencias Sociales. Segundo ciclo*. Madrid, 1996, 269 p.
4. SANTACANA, J. y G. ZARAGOZA: *Historia. Ciencias Sociales. Segundo ciclo*. Madrid, 1994, 269 p.

Editorial Vicens Vives

1. PONS GRANJA, J.; M. GARCÍA SEBASTIÁN; C. GATELL ARIMONT; J. ROIG OBIOL y F. MOLINERO BLANCO: *Tiempo 1. Educación Secundaria. Primer ciclo. Primer curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1997, 261 p.
2. GARCÍA SEBASTIÁN, M.; C. GATELL ARIMONT; M. LLORENS SERRANO; F. MOLINERO BLANCO; R. ORTEGA CANADELL; J. PONS GRANJA; J. ROIG OBIOL y C. VIVER PI-SUNYER: *Tiempo 2. Educación Secundaria. Primer ciclo. Segundo curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1997, 269 p.
3. FERNÁNDEZ, A.; M. LLORENS; F. MOLINERO; R. ORTEGA; J. PONS y J. ROIG: *Tiempo 3. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Tercer curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1998, 289 p.
4. FERNÁNDEZ, A.; M. GARCÍA; C. GATELL y J. PONS: *Tiempo 4. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Cuarto curso. Opción B. Valencia*. Barcelona, 1999, 265 p.

Editorial ECIR

1. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent): *Saiti 1. Geografía. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana*. Valencia, 2000, 263 p.
2. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent): *Saiti 2. Historia. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana*. Valencia, 2000, 247 p.
3. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent): *Saiti 3. Geografía. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. Valencia, 2000, 359 p.
4. GRUPO EDETANIA (E. García Almiñana; J.P. Gomis Llorca; J. González Salcedo; F. Latorre Nuevalos; G. Ramírez Aledón y R. Sebastián Vicent): *Saiti 4. Historia. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. Valencia, 2000, 349 p.

Editorial Barcanova

1. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Oceans i continents. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 143 p.
2. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Llegir els paisatges. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 142 p.
3. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Les arrels d'Occident. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 142 p.
4. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Els segles medievals. Primer cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
5. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Descobriments i revolucions. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
6. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Les arrels del món d'avui. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
7. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Els temps dels nostres dies. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.
8. TREPAT, C.A; D. FREIXENET; I. RIBAS y E. TATCHÉ: *Ciències Socials. Un món desigual. Segon cicle ESO*. Barcelona, 2000, 127 p.

Anexo II

DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DE LOS CENTROS DOCENTES EN LOS QUE SE HAN REALIZADO LAS PRUEBAS A LOS ALUMNOS DE CUARTO CURSO DE ESO

Comunidad autónoma	Número de centros	Públicos	Privados
Andalucía	5	4	1
Aragón	1	1	–
Asturias	3	2	1
Canarias	3	3	–
Cantabria	1	1	–
Castilla-León	2	2	–
Castilla-La Mancha	2	1	1
Cataluña	10	6	4
Extremadura	1	1	–
Galicia	2	1	1
Islas Baleares	3	1	2
Madrid	7	5	2
La Rioja	1	1	–
Melilla	1	1	–
Murcia	1	1	–
Navarra	2	1	1
País Vasco	2	1	1
Valencia	5	4	1
Total	52	37	15