

El presente artículo pretende dejar constancia de los contenidos europeos que se trabajan en las escuelas primarias a partir del análisis de algunos de los libros de texto existentes en el mercado editorial. Se detectan a partir de ello las carencias y los puntos fuertes observados en esta dimensión educativa que pretende la formación de buenos europeos, conocedores de la realidad europea y del funcionamiento de la Unión Europea.

PALABRAS CLAVE: *Educación europea; Educación Primaria; Sistema educativo; Libros de texto.*

La repercusión de Europa y la Unión Europea en los Centros de Educación Primaria: la información que ofrecen nuestros libros de texto

pp. 103-114

Carmen M^a Fernández García Universidad de Oviedo*

¿Es necesario incorporar conocimientos de carácter europeo dentro de las escuelas de Educación Primaria?

Los alumnos que asisten en la actualidad a nuestras escuelas se enfrentan a una sociedad mucho más internacionalizada y globalizada que aquella en la que se socializaron sus padres o incluso sus propios profesores. Esta distancia en el universo valorativo de unos y otros, así como la diversidad de funciones y responsabilidades que se espera que los educadores cumplan satisfactoriamente, puede generar en muchas ocasiones una sensación de incertidumbre. Podemos decir así que los con-

textos y las circunstancias de socialización de las nuevas generaciones son complejos y entre otras cuestiones exigen de su parte la capacidad de conjugar diversas identidades. Todos ellos son ciudadanos de sus respectivas ciudades o localidades de residencia, pero simultáneamente también lo son de España y en último término de la Unión Europea. Esta última cuestión plantea algunas dificultades para muchos de los alumnos de Educación Primaria pues mientras la identidad nacional se desarrolla de un modo casi automático en la mayoría de ellos, por el contrario, esta identidad de corte europeo exige un trabajo específico, hasta conseguir que de un modo gradual pueda ser percibida como un elemento natural (Schneider, 1963).

* Dirección de contacto: Facultad de Ciencias de la Educación. c/ Aniceto Sela s/n, Despacho 321. 33005 Oviedo. Correo electrónico: fernandezcarmen@uniovi.es

✉ Artículo recibido el 25 de noviembre de 2005 y aceptado en diciembre de 2005.

Es un hecho que Europa es una realidad que ha introducido una gran variedad de instituciones y formas de participación social que siguen siendo muy desconocidas por los ciudadanos adultos en general y también por nuestros escolares en particular. Esta afirmación es corroborada por un estudio relativamente reciente (Prats Cuevas, 2001) que pone en evidencia que, si bien la situación ha mejorado en cuanto a la aceptación y proximidad a lo europeo por parte de los jóvenes, en el lapso de los cuatro últimos años, sin embargo, la situación es manifiestamente mejorable en cuanto a su nivel de conocimientos al respecto.

En efecto, la naturaleza de Europa, el entresijo institucional y de funcionamiento de la Unión Europea se presentan ante los alumnos como un complejo laberinto, difícil de comprender y ante el que se sienten profundamente desorientados. Preguntas como las siguientes plantean para muchos de ellos enigmas aún por resolver: ¿qué es la Unión Europea?, ¿puede decirse que ésta sea un sinónimo de Europa?, ¿cuáles son los límites del continente europeo?, ¿qué razones impulsaron a España a entrar en la Unión Europea?, ¿qué tengo yo en común con un alumno francés, alemán o italiano?, ¿son estos países muy distintos del mío?, etc.

Desde la escuela, por lo tanto, será necesaria una gran tarea cultural que descubra y pondere los elementos significativos en los que conviven grupos sociales que hasta el momento habían coexistido prácticamente separados (Ibáñez Martín, 1992) pero que también sea capaz de dotarles de un bagaje cultural que responda a sus inquietudes. En conclusión, es imprescindible construir un espacio común de ideas y valores que desde el conocimiento ayude a nuestros alumnos a percibirse como partes integrantes de un todo, a actuar racionalmente en el contexto europeo desde el conocimiento de lo que ello supone, rompiendo con esa imagen arraigada históricamente de un país fuerte que se impone a todos los demás (Fernández, 1993; Etxeberría, 2000). A la escuela se le presenta por tanto un importante reto: proporcionar información y conseguir la sensibilización de los alumnos, para que en un futuro sean

ciudadanos europeos de pleno derecho, dispuestos y capacitados para participar en la vida social europea. Mencía de la Fuente (1996,) dedica especial atención a esta dimensión, resaltando que:

“se precisa una formación que permita conocer la realidad de la Unión Europea y de sus instituciones y saber cuáles son los derechos y los deberes, las actitudes y los comportamientos que implican la ciudadanía europea, y lo que exige el compartir un destino común con gentes de culturas e intereses tan diversos, y el marchar con ellas haciendo el camino que la nueva Europa tiene que hacer al andar”.

En cualquier caso, debe señalarse que este objetivo presenta una salvedad, pues las escuelas no recibieron el encargo de preparar a sus alumnos para la creación de una Europa unida o armoniosa antes de su creación formal. Es, una vez instaurada la unión económica y política, cuando se espera que la educación cumpla el papel de acercar a los ciudadanos a este proyecto (Etxeberría, 2000). Diríamos por lo tanto que de alguna manera se otorga a la educación la responsabilidad de subsanar las deficiencias observadas en la construcción y consolidación europea: *“La Europa de los estados y de los mercados es un hecho. La de las regiones y las nacionalidades lo es también a su manera. La Europa de los ciudadanos no es todavía un hecho. La Europa de los europeos está por hacer”* (Bilbeny, 1996, 41). En definitiva, esta apreciación nos lleva a hacer notar la misión de las escuelas en cuanto a su capacidad de respuesta a problemas o necesidades sociales, mostrando de una manera clara, la relación existente entre el binomio educación/sociedad y sus interacciones recíprocas.

Manifestamos nuestro acuerdo con Valle López (1999) cuando se refiere a que estas nuevas demandas se enmarcan en el interés manifiesto que existe en la actualidad para potenciar el «europeísmo» de los alumnos. Esta dimensión se centraría por un lado en una actitud positiva hacia el proceso de integración económica, social o política en el que se ve envuelta la Unión y por otro, en apreciar el conjunto de valores, patrimonio de arte y cultura, que com-

parten todos los ciudadanos de Europa. Analizando con cierto detenimiento esta cuestión se llega a la conclusión de que el europeísmo se articula en un doble nivel, que resalta la importancia de modificar actitudes hasta conseguir una identificación con el proceso de integración europea (dimensión axiológica) pero que también insiste en la familiarización con un patrimonio común a todos los ciudadanos europeos, muestra evidente de una trayectoria cultural con puntos de conexión importantes (dimensión más propiamente conceptual). La interconexión de estas dos dimensiones parece indiscutible ya que resulta prácticamente imposible poder identificarse o sentirse próximo a una realidad que nos resulta completamente desconocida.

Por todas las razones anteriormente mencionadas, cada vez es más necesario reclamar para la escuela la transmisión de un "conocimiento europeo". Esta opción será la única capaz de permitir el desarrollo de una visión realista acerca de las bases, posibilidades y limitaciones que ofrecen Europa y la Unión Europea. Los documentos oficiales y los diversos autores que abordan el tema (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993; Mencía de la Fuente, 1994 y 1995; Ruíz Corbella, 2000; Marín Ibáñez, 2000), suelen recomendar que el tratamiento de estas cuestiones no se circunscriba a una única asignatura, ni tampoco a una disciplina creada *ex profeso*, prefiriéndose, por tanto, una incorporación transversal¹.

Si bien es cierto que el tratamiento de acontecimientos que tuvieron lugar fuera del propio país ha estado permanentemente presente dentro de los contenidos escolares de nuestro sistema educativo, debe mencionarse que lo que cambia ahora es la finalidad u objetivo último

de dicha formación. Ya no se trata simplemente de acumular información o de un tema más que se incorpora al currículum dentro de los temarios de Geografía o Historia, sino de un recurso puesto a disposición de los docentes para conseguir un ambicioso objetivo: la formación de buenos europeos.

A pesar de que como hemos mencionado en líneas anteriores la situación ideal sería la incorporación transversal de esta temática, lo cierto es que existen una serie de asignaturas que por su estructura conceptual presentan una situación de mayor afinidad con este campo de trabajo. Se trata de la asignatura que en la Educación Primaria española recibe el nombre de Conocimiento del Medio. En un intento de determinar cuál es la educación sobre contenidos europeos recibida por los alumnos que están cursando la Educación Primaria en España, hemos procedido al análisis de uno de los elementos más fiables para determinar lo que sucede en el interior de las aulas: los libros de texto² de este área de conocimiento. A partir de ello, intentaremos determinar si los interrogantes y dificultades que planteábamos inicialmente con respecto a la identidad europea, al desarrollo de un conocimiento de Europa y la Unión Europea, pueden quedar adecuadamente resueltos con el tratamiento que se les da en algunos de los libros de texto disponibles en el mercado.

Metodología del estudio

Cabe afirmar que el mercado editorial de los libros de texto mueve en nuestro país un volumen de ingresos muy importante, además de estar experimentando un incremento de pro-

1 Esta perspectiva reporta la ventaja de una visión más completa del fenómeno que nos ocupa, pero plantea el inconveniente de que la distribución en distintos departamentos haga difícil garantizar la continuidad y coherencia de los aprendizajes (Shennan, 1991).

2 Las conclusiones que se presentan en este artículo son una síntesis de un trabajo más amplio titulado "*Dimensión europea: presencia en el currículum y en los libros de texto*", solicitado y financiado por la Academia Europea de las Ciencias y de las Artes como parte del Proyecto Formar Europeos. Se trata de un trabajo que analiza en primer lugar los contenidos europeos y europeísticos que se aprecian en el currículum oficial de distintas Comunidades Autónomas españolas y en segundo lugar, cómo se plasma todo ello en una muestra de libros de texto de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria. El informe de esta investigación se encuentra actualmente en prensa y será publicado próximamente.

ducción³ considerable. No obstante, existen sellos editoriales cuyos niveles de presencia resultan especialmente notorios. Atendiendo a su impacto de ventas, es decir, la facturación⁴ que presentan, se han seleccionado para la realización del estudio libros de texto de algunas de las editoriales⁵ más representativas:

- Anaya
- Bruño
- Edebé
- Everest
- Santillana
- SM
- Vicens Vives

Existen numerosos trabajos (Cabero Almenara, 1999; Prendes Espinosa, 1999) que realizan propuestas de modelos evaluadores para el análisis de los recursos didácticos manejados en las aulas y por lo tanto, también aplicables para los libros de texto. En todos ellos se recogen interesantes reflexiones acerca de sus elementos técnicos, estéticos, ergonómicos, de organización interna de la información y contenidos, entre otros. Por las características del estudio que pretendemos realizar se ha restringido esta multiplicidad de factores que sería posible tener en cuenta, a tres grandes líneas de análisis:

1. CONTENIDOS

Calidad y actualización científica

- Evolución de la civilización occidental: desarrollo histórico.
- Diferenciación Occidente, Europa y Unión Europea.
- Concepto de Europa y sus límites.
- Explicación del proceso de unificación europea.

- Instituciones de la Unión Europea.
- Presentación de los países de la Unión Europea y ampliaciones.
- Repercusión de la integración en la Unión Europa para el propio país o Comunidad Autónoma.

2. ORGANIZACIÓN INTERNA DE LA INFORMACIÓN

- Presentación de información redundante.
- Inclusión de ejemplos que ayuden a la comprensión.
- Síntesis de los elementos más significativos.

3. PLANTEAMIENTO DIDÁCTICO

- Apariencia original y atrayente.
- Denominación motivadora de las unidades didácticas.
- Progresión lógica entre bloques.
- Ordenación adecuada las necesidades y nivel madurativo del aprendiz.

¿Qué encontramos en los libros de Conocimiento del Medio que manejan los alumnos?

Contenidos

En todos los manuales analizados se aprecia el interés que reciben los antecedentes históricos de nuestra civilización, iniciando un recorrido que se extiende desde la Prehistoria hasta la Edad Contemporánea, con pequeñas variaciones⁶. Este interés es especialmente manifiesto en el caso del libro de texto de 6º curso de la Editorial Santillana, que contiene un epígrafe

³ Según cifras del Ministerio de Cultura, se constata un incremento del número de los ISBNs inscritos para libros de texto, hecho que viene a confirmar el aumento al que nos referíamos.

⁴ Para consultar las cifras exactas de facturación de los distintos grupos editoriales, se puede acudir al artículo de OTERO, M.A. (2003). Dossier: las cifras de los editores. *Revista De Libros* 168, 18 – 40.

⁵ En esta categorización debe tenerse en cuenta que muchas editoriales poseen sellos específicos para algunas Comunidades Autónomas. Tal es el caso por ejemplo de *Santillana o Edebé*. En estos casos las editoriales suelen realizar traducciones del material a la lengua de la Comunidad o se incorporan variaciones en la parte correspondiente al medio local o de la Comunidad.

⁶ Algunas editoriales prefieren situar las etapas históricas en los libros de cursos diferentes. Everest, Santillana, SM y Vicens Vives realizan la marca divisoria entre 5º y 6º de Primaria en el periodo de la Edad Media, que es el último incluido en el 5º curso y trasladan al último año de la Educación Primaria, el estudio de la Edad Moderna y Contemporánea. Otras, por el contrario, optan por presentar todas las etapas en un mismo volumen (Anaya, Edebé y Bruño).

titulado «Historia y Cultura», en el que partiendo de la idea de que en Europa existen pueblos de origen, tradición, historia y costumbres muy diferentes, sin embargo, se resalta: «*Europa ha recorrido a lo largo de su historia un largo camino común*» (Santillana 6º, p. 115). Este manual procede a continuación a revisar las distintas etapas históricas, resaltando los elementos más relevantes en el continente europeo considerado como un todo unitario: durante la Edad Antigua se forja una cultura que es la base de la civilización occidental; durante la Edad Media se crean reinos unidos por el cristianismo, el latín y el Derecho romano; la Edad Moderna supone la era de los descubrimientos para los europeos y finalmente, gracias a la Revolución Francesa que tuvo lugar en la Edad Contemporánea, los países europeos fueron adoptando y defendiendo los derechos y las libertades personales. Para concluir este epígrafe, se puntualiza: «*En la actualidad, el continente europeo ofrece al mundo una cultura milenaria y un modelo de desarrollo y de paz*» (Santillana 6º, p. 115).

En algunos momentos se observa un claro interés por resaltar las raíces clásicas de nuestra cultura, vinculando así los orígenes de Europa a los territorios mediterráneos: «*Conocerás la importancia de las civilizaciones griega y romana y comprenderás que muchos de los elementos de nuestra civilización tienen su origen en ellas*» (Edebé 6º, p. 148). No obstante, aunque en menor medida, también se observan apuntes que ligando elementos de nuestra vida a culturas no occidentales: «*Han llegado hasta nuestros días modelos de calzado de antiguas civilizaciones. En lugares como Roma, adoptaron la forma de sandalias (...). En cambio, el mocasín moderno deriva de los zapatos de indios, inuits y siberianos, fabricados con piel para protegerse del frío*» (SM 5º, p. 149).

En el tratamiento de estas épocas históricas se detallan con mayor o menor acierto los principales acontecimientos políticos, sociales, religiosos y culturales que han tenido lugar en el viejo continente hasta llegar a nuestros días. En la mayoría de los casos se transmite una visión homogénea de la vivencia y experiencias comunes de unos «pueblos europeos» que habrían

realizado, por ejemplo, incursiones en otros territorios: «*A finales de la Edad Media, Europa vivió una transformación profunda. Estos cambios dieron lugar a una nueva edad (...). Con los descubrimientos geográficos y de nuevas rutas comenzaron a llegar a Europa productos de otros continentes como Asia y América*» (Edebé 6º). Puede contribuir a resaltar las líneas comunes que se observan en la trayectoria seguida por algunos países europeos, el que se explique que determinadas lenguas europeas nacieron en un mismo momento, en la Edad Media: «*A lo largo de la Edad Media también nacieron diversas lenguas. En Europa aparecieron el francés, el italiano... En la Península Ibérica surgirán las llamadas lenguas romances: castellano, catalán, gallego*» (Everest 5º, p. 169). Se observa en estos temas que mediante el uso de expresiones como «*Europa emprendió*», «*los europeos experimentaron*» se proporciona la sensación de que toda Europa vivió con intensidad parecida las consecuencias de las sucesivas guerras, reordenaciones territoriales o estilos artísticos: «*En Europa se pasó de un modo agrícola y con escaso desarrollo técnico a sociedades industriales y con enormes avances científicos*» (Vicens Vives 6º, p. 211). Sin embargo, con todas estas expresiones se alude en realidad a las grandes potencias del momento exclusivamente (actuales países de Europa occidental, en su mayoría): «*Las exploraciones que Europa llevó a cabo durante la Edad Moderna pusieron a los europeos en contacto con otros pueblos y culturas*» (SM 6º, p. 135); «*Se llama Antiguo Régimen a la organización social y política que había en Europa antes de la Revolución Francesa*» (Bruño 6º, p. 194).

En varios de los textos (Edebé 6º, Santillana 6º y SM 5º) se hace hincapié en resaltar que la cultura europea se caracteriza ya desde su mismo origen por su carácter poliédrico y por su enorme capacidad de integrar aportaciones culturales claramente diversas. Así se pone de manifiesto que estudiando la cultura medieval, se aprovecha para destacar las ventajas de la convivencia intercultural aportada por cristianos, musulmanes y judíos (Anaya 6º, Bruño 5º, Edebé 6º y SM 5º). Las Editoriales Everest y Santillana adoptan sin embargo una perspecti-

va diferente, poniendo un mayor énfasis en los enfrentamientos que tuvieron lugar entre estas religiones y centrándose básicamente en los momentos de desencuentro o las divisiones ocasionadas: «*En el resto de Europa, durante el siglo XI, también se libró una batalla contra la expansión islámica; el Occidente cristiano declaró la guerra al Oriente Islámico*» (Everest 5º, p. 165); «*(...) dos civilizaciones dividieron el mundo occidental. Por un lado la cristiana y, por otro, la islámica. Cada civilización tenía diferente forma de vivir, de pensar y de organizarse políticamente*» (Santillana 5º, p. 169). La Editorial Bruño remarca de una manera especial la contribución del cristianismo a la creación de la civilización occidental, pero subrayando igualmente la intolerancia religiosa propia de la época y que daría lugar a las expulsiones de judíos y moriscos o a la creación del Tribunal de la Santa Inquisición.

Tampoco se puede obviar que dentro de la historia europea han existido fricciones y desencadenantes de divergencias. También se ocupan de ello nuestros libros de texto. Aún hoy en día, estas diferencias permiten entender algunas peculiaridades dentro del territorio europeo, por lo que el estudio de este tema favorece en los alumnos un conocimiento más profundo y fundamentado del origen de las mismas: «*En el siglo XVI el monje alemán Martín Lutero reclamó una reforma de la Iglesia (...) Sus críticas condujeron a la separación entre los cristianos partidarios del Papa (católicos) y los cristianos partidarios de Lutero (protestantes)*» (Anaya 6º, p. 184). Se perfila con toda esta información la continua coexistencia de la unidad y la diversidad, la homogeneidad y la heterogeneidad que aparecen simultáneamente en Europa, constituyéndose en elementos típicos de su esencia.

La cuestión de la diferenciación entre Occidente, Europa y la Unión Europea presenta sin embargo, algunos problemas. Así, en la mayoría de los casos se adolece de una falta de claridad en la utilización de los términos Europa vs Unión Europea: «*España forma parte de la Unión Europea. ¿Qué comparte con el resto de los países que la integran? ¿Cómo puedes colaborar para que sea más fácil la convivencia entre las*

personas que forman Europa» (SM 6º, p. 133). No menos curioso resulta que en los hechos más significativos de Europa en los siglos XX y XXI, uno de los libros de texto incluya un triste suceso que claramente tuvo lugar fuera del territorio europeo, el atentado terrorista a las torres gemelas de Nueva York: «*En política, Europa fue el escenario de muchos e importantes conflictos: las dos guerras mundiales, la revolución rusa, la guerra de los Balcanes, etc.(...).* En los inicios del siglo XXI se ha producido un acto terrorista de terribles consecuencias: el atentado terrorista contra las torres gemelas de Nueva York» (Anaya 6º, p. 195). Esta referencia deja traslucir el interés que despierta Occidente o el mundo desarrollado en nuestros manuales y cómo Estados Unidos y Europa son incluidos dentro de una misma categoría, marcada por unos índices de prosperidad económica semejantes.

En general, se aprecia una tendencia a restringir el estudio de Europa al análisis de los fenómenos acontecidos en los países de Europa Occidental, apareciendo las referencias a los países de Europa Oriental de una manera casi anecdótica. No obstante, el libro de la Editorial Bruño marca una distinción interesante entre los países de Europa Occidental y los de Europa del Este: «*Los países de Europa occidental poseen mayor tradición democrática y han tenido un gran desarrollo económico. Los países de Europa del este han tenido sistemas políticos y económicos diferentes hasta hace muy poco. Hoy en día son países con más problemas sociales, menor nivel de vida y economías muy débiles*» (Bruño 6º, p. 88).

En la mayoría de las ocasiones no llega a plantearse una conceptualización explícita que aclare qué es Europa, sin embargo, sí suele aparecer un intento de delimitación geográfica que no es unánime: Europa puede ser un continente (Anaya 6º; Bruño 6º y SM 6º) o una superficie de tierra unida al continente asiático, junto con el que forma un gran bloque llamado Eurasia (Edebé 6º). La Editorial Santillana plantea incluso en su unidad didáctica *La geografía física*, que en realidad Europa podría ser considerada como una península de Asia. No obstante, en momentos posteriores se refiere a ella diciendo

«Europa es el **continente**⁷ de menor extensión, después de Oceanía» (Santillana 6º, p. 103). Parece por lo tanto, que no siempre está claro si Europa es un continente, una península o un simple apéndice de Asia. Esta indefinición geográfica del territorio europeo resulta enormemente sorprendente pues la aproximación que se mantiene en todos los libros de texto es de carácter geográfico, haciendo alusión a un conjunto de fenómenos históricos, políticos, socia-

les o culturales que tienen lugar dentro de un territorio físico y espacial: Europa.

Cabe señalar que en función del libro de texto seleccionado por el centro, los estudiantes recibirán una información desigual en cuanto a profundidad, extensión y temática geográfica que se presenta sobre el continente europeo. Así puede apreciarse en la siguiente tabla que recoge los aspectos del estudio físico de Europa trabajados por los distintos libros:

	Anaya 6º	Bruño 6º	Edebé 6º	Santillana 6º	SM 6º
Límites	X	X	X	X	X
Países				X	X
Relieve	X	X	X	X	X
Ríos	X	X	X	X	X
Océanos y mares	X		X	X	X
Penínsulas e Islas	X	X		X	
Lagos	X			X	
Climas	X	X	X	X	X
Vegetación		X			
Población	X		X	X	X
Economía	X		X	X	

Tabla 1. El estudio del continente europeo en Educación Primaria⁸

Del análisis de los materiales se desprende que en general se resalta la falta de homogeneidad del territorio europeo y se hace notar su diversidad de relieve, clima, vegetación, fauna o paisajes. Esta circunstancia resulta crucial pues condicionará de manera importante la actividad económica, los modos de vida e incluso el perfil de los distintos ciudadanos europeos.

Ninguno de los textos analizados dedica una unidad completa al estudio del proceso de construcción de la unificación europea. Por el contrario, todos ellos prefieren incluirlo dentro de unidades temáticas más amplias: «La Edad Contemporánea» (Anaya 6º), «La organización de Es-

paña» (Bruño 6º), «España en Europa» (Edebé 6º), «La Edad Contemporánea en España: siglo XX» (Everest 6º), «España en la Edad Contemporánea» (Santillana 6º) y «España en el mundo» (SM 6º). Aunque sea brevemente, en el desarrollo de cada una de ellas se encuentra una explicación del proceso mediante el que se crea la Comunidad Económica Europea, que posteriormente pasa a ser denominada Unión Europea (Anaya 6º; Bruño 6º, Edebé 6º, Everest 6º y Santillana 6º). Parece relevante reseñar que SM plantea algunas reflexiones que pueden plantear problemas de comprensión para los alumnos, puesto que no se establece con claridad el mo-

⁷ La negrita es propia.

⁸ El libro de Vicens Vives de 6º curso no incluye ninguno de estos aspectos, por esta razón, no ha sido incorporado a la tabla.

mento en el que se produce el paso de la Comunidad Económica Europea (CEE) a la Unión Europea (UE): «La Unión tiene su origen en 1957, y estaba formada por seis países europeos. Entonces se llamaba Comunidad Económica Europea. Más tarde se unieron otros países» (SM 6º, p. 198).

Edebé, Santillana y SM dedican una atención notable a los objetivos de la Unión Europea, coincidiendo en destacar que se trata principalmente de acuerdos en tres ámbitos: económico, monetario y político⁹. Llegando a un mayor nivel de detalle determinados manuales se detienen incluso en explicar, aunque sea a grandes rasgos, en qué consisten los fondos de cohesión, presentándolos como instrumentos de ayuda económica a las regiones más desfavorecidas de la Unión Europea (Santillana 6º). Parece significativo que a pesar de que la Editorial Vicens Vives (6º) no trabaja el tema de la Unión Europea de una forma directa, sin embargo, sí plantea una actividad en la unidad didáctica «España: un Estado democrático» que menciona que a partir el año 2002 España y los países que forman la Comunidad Europea disponen de una nueva moneda.

En casi todas las editoriales (Everest prescinde de esta cuestión) las instituciones que forman la Unión Europea reciben un trato preferente, siguiendo un esquema similar en su presentación, resaltando sus miembros y las funciones más destacadas: «El Consejo Europeo está formado por los jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Unión. Entre sus funciones más importantes, se encuentran las de impulsar el desarrollo de la UE y marcar las líneas generales de la política de la Unión Europea» (Anaya 6º, p. 201); «La Comisión Europea está compuesta por los Comisarios de Agricultura, Industria... elegidos por los gobiernos de los países miembros. Su función es elaborar propuestas al Consejo de Ministros» (Edebé 6º, p. 129); «El Consejo de Ministros

está formado por los ministros y ministras de todos los países de la Unión» (Santillana 6º, p. 199); «El Parlamento Europeo, está formado por los representantes elegidos por votación por los ciudadanos y ciudadanas de los países miembros. Elabora las leyes comunitarias» (SM 6º, p. 198). Este hecho nos permite afirmar que en la Educación Primaria se realiza una selección para incluir dentro de los libros de texto únicamente aquellas instituciones que resultan básicas en el funcionamiento político de la Unión.

En ninguno de los manuales se habla de los países integrantes de la nueva Europa de los 25 configurada tras la ampliación que ha tenido lugar en 2004. Todos ellos continúan haciendo referencia a una Europa formada por 15 miembros. No obstante, sí se contempla en casi todos ellos, alguna alusión al inicio de las negociaciones para la adhesión. Anaya, Bruño y SM¹⁰ recogen un mapa en el que aparecen los países que aspiran a integrarse en la Unión Europea, así como las distintas ampliaciones que han tenido lugar a lo largo de la historia de la Unión. En todos los casos esta circunstancia puede llevar a equívocos a los alumnos, pues se recogen en un mismo grupo países con situaciones tan diferentes en relación a la Unión, como República Checa o Turquía, por ejemplo. En definitiva, se otorga un mismo status a países que ya han completado su proceso de incorporación a la Unión, a otros que han avanzado notablemente en este camino o incluso a un último grupo que apenas ha iniciado el proceso. Sería interesante que los manuales escolares dieran cabida a los acontecimientos de la historia reciente de la Unión, de un modo tal que los alumnos pudiesen percibir con claridad que la escuela evoluciona y se actualiza incorporando las últimas transformaciones sociales acaecidas.

La Editorial SM incluye en su libro de texto un interesante anexo en el que trata de presentar

⁹ Este último término es entendido en un sentido restrictivo en los libros de Edebé y Santillana, reduciéndolo a la posibilidad de libre circulación, residencia y participación en las elecciones municipales y más ampliamente en SM: «la colaboración de los gobiernos en la lucha contra el terrorismo y el narcotráfico, y en asuntos de educación, de medio ambiente, de lucha contra el paro... Otro de los objetivos es corregir los desequilibrios entre las regiones más ricas y las regiones menos ricas» (SM 6º, 128).

¹⁰ En este ocasión el mapa no aparece recogido en el libro de texto propiamente dicho, sino en el atlas histórico-geográfico con el que se comercializa conjuntamente el libro.

a la Unión Europea como una realidad cercana a los alumnos. Con tal fin se recogen cuestiones tan variadas como información sobre el himno y la bandera de la Unión; movimientos migratorios; explicación sobre la necesidad de que la Unión Europea cuente con un nutrido equipo de traductores y por último, la existencia del Parlamento Europeo de los Jóvenes. Así mismo, en el cuaderno de contenidos clave que acompaña al libro, vuelven a retomarse nuevamente los aspectos principales que se han comentado sobre la Unión en el trascurso del tema.

La incorporación de España en la Unión Europea también recibe un trato desigual en cuanto al espacio y profundidad que se le dedica. En algunos casos, se limitan a comentar la fecha de entrada de nuestro país en la Unión (Anaya, Bruño, Edebé, Everest y Santillana), mientras otros enfatizan la importancia de este acontecimiento en más de una unidad temática.

Organización interna de la información

En ninguno de los libros de texto analizados se observa que la presentación de información sea redundante, lo que nos permite deducir que las diversas editoriales seleccionan muy cuidadosamente los contenidos que incorporan en sus textos, realizando una distribución equilibrada en los diversos cursos que componen la etapa y simultáneamente en las unidades didácticas que integran cada uno de los libros.

Los distintos textos (Anaya, Bruño, Edebé, Everest, Santillana, SM y Vicens Vives) ofrecen un conjunto de ilustraciones y fotografías que apoyan decisivamente la información transmitida mediante el lenguaje escrito. Así mismo, todos ellos incluyen tanto al final de cada uno de los epígrafes como del propio tema, una batería de actividades que pretende servir de refuerzo y ayudar a la comprensión de los aspectos principales comentados:

«1. *Ayerigua a qué se llama monarquía parlamentaria ¿cuál es la labor del Parlamento?* 2. *Haz una lista de los países integrantes de la Unión Europea en la actualidad*» (Everest 6º, p. 161)

«1. *¿Crees que todos los países de Europa tienen economías similares? ¿Y los de la Unión Europea?* 2. *¿Qué objetivos tiene la Unión Europea? ¿Qué es la moneda única?*» (Bruño 6º, p. 89)

Cabe destacar por su gran utilidad didáctica, que todos los manuales presentan una vez concluido cada tema, una síntesis de los elementos que se consideran más significativos, recurriendo a modalidades diversas: propuesta de actividades de repaso (Anaya, Bruño, Edebé, Everest, Santillana, SM y Vicens Vives), resúmenes de la información principal de cada tema e incluso esquemas conceptuales que de manera gráfica sitúan los conceptos más relevantes, interrelacionándolos entre sí (Anaya, Bruño, Santillana, SM y Vicens Vives). Alguna editorial (SM) intensifica aún más esta labor de síntesis y distribuye junto con el libro de texto y el atlas geográfico-histórico, un cuaderno de contenidos clave que recoge las ideas fundamentales de cada uno de los temas que componen el libro.

Planteamiento didáctico

Todos los libros de texto ofrecen una presentación que resulta original y atrayente. En la mayoría de los casos se parte de una serie de preguntas que sirven como excusa para introducir y motivar positivamente hacia el tema que se inicia (Anaya, Bruño, Everest, Santillana, SM y Vicens Vives). Entre otros casos la realización de algún juego, lectura o actividad de tipo lúdico realiza esta misma función (Anaya, Edebé). Por lo tanto, se aprecia que en el desarrollo de los temas se proponen dos tipos de actividades principalmente:

– Tradicionales: resolución de preguntas o ejercicios variados mediante la consulta de la información trabajada en el tema.

– De carácter lúdico: juegos de pistas, detección de errores en un texto, actividades de role-playing, etc.

En cuanto a la denominación de las unidades didácticas cabe comentar que la mayoría de las editoriales sigue la denominación tradicional de Prehistoria, Edad Media, Moderna y

Contemporánea (Anaya, Bruño, Everest, Santillana y SM), mientras Edebé y Vicens Vives prefieren organizar la información conforme a los acontecimientos que han tenido lugar en ese espacio temporal:

«*La prehistoria*», «*La historia Antigua*», «*La Edad Media*», «*La Edad Moderna en España*», «*La Edad Contemporánea en España*» (Everest 5º y 6º).

«*España en Europa*», «*Los orígenes de la humanidad*», «*Las culturas del Mediterráneo*», «*Campesinos, monjes y caballeros (V a XV)*», «*Los grandes descubrimientos (XV a XVIII)*», «*Revolución, cambio y progreso (XIX y XX)*» (Edebé 6º).

«*La época de los descubrimientos*», «*La Europa de las Monarquías absolutas*», «*El mundo industrial*», «*España. Un estado democrático*» (Vicens Vives 6º).

Todos los textos presentan una progresión lógica de los bloques atendiendo no sólo a un criterio temporal (los fenómenos se presentan en el mismo orden en el que sucedieron en la historia), sino también de afinidad temática (dividiendo los grandes temas en epígrafes más fácilmente comprensibles) y localización (por lo general se opta por estudiar los fenómenos en el ámbito local o nacional, para pasar a continuación a analizarlos en el ámbito internacional). Para garantizar esta comprensión puede observarse que en algunos de los libros se recogen ejes cronológicos que ayudan a desarrollar una visión de conjunto, gráfica y espacial de los hechos históricos (Bruño, Edebé, Everest, Santillana, SM y Vicens Vives). Se utiliza además en todos los casos una terminología precisa pero ajustada a las características de los alumnos, apoyando la información de cada bloque con dibujos o fotografías que resulten pertinentes. Para facilitar aun más la comprensión por parte de los estudiantes, se incluye al inicio de algunos manuales una breve explicación de los elementos y estructura que compone cada unidad didáctica (Santillana).

Puede decirse por lo tanto, que todos ellos se ajustan en cuanto a su ordenación, a las necesidades y nivel madurativo del aprendiz. Hasta tal punto ello es así, que además de las ya men-

cionadas actividades de repaso se plantean estrategias didácticas como:

- Presentación de lo que ya se sabe sobre el tema que se inicia, y/o lo que se sabrá al final del mismo (Bruño y Vicens Vives).
- Síntesis, recuerdo, ampliación y aplicación de lo aprendido.
- Glosarios de términos que puedan resultar nuevos o particularmente complejos.
- Revisión de su participación en el aula y en los trabajos propuestos (Edebé).
- Familiarización con diversas técnicas de estudio (esquema, resumen, subrayado...) (Edebé, Everest y Santillana).

Conclusiones

Partiendo del análisis de algunos de los libros de texto manejados en la Educación Primaria es posible advertir que dentro de esta etapa los alumnos escolarizados en el sistema educativo español reciben una formación específica acerca de Europa y la Unión Europea que se ajusta convenientemente a su edad y capacidad de comprensión. Las temáticas que se incluyen dentro de esta formación son variadas aunque suelen concentrarse en la asignatura de Conocimiento del Medio, razón que nos ha llevado a centrarnos en sus libros de texto. Por un lado, se incorporan contenidos que hacen referencia a hechos históricos del “continente” europeo así como a información específicamente dirigida a dar a conocer sus características geográficas y políticas. Este aspecto geográfico presenta algunos problemas, pues no existe un acuerdo acerca de la denominación que resulta más adecuada para Europa en los distintos manuales.

Por otro lado, ya dentro de la historia contemporánea, la creación de la Unión Europea también es considerada como una realidad que los alumnos deben conocer y que se enmarca dentro de un referente más amplio: el mundo occidental. No obstante, se aprecia que la aproximación que se hace es de tipo general, recurriendo a una breve presentación de sus instituciones y la mención de algunos de sus Estados miembro. No se observa por lo tanto, debido a

la edad de los alumnos que cursan la Educación Primaria, un interés por el estudio de las repercusiones que las distintas políticas comunitarias pueden tener para los Estados miembro.

Ante esta coyuntura cabe plantearse como conclusión final si esta formación resultará suficiente para garantizar el sentimiento de pertenencia a Europa y para desarrollar ese "europeísmo" al que nos referíamos en las primeras páginas del artículo. Aun cuando sea posible incorporar mejoras en esta formación, debe mencionarse que parece un primer paso importante para iniciar el desarrollo de una cultura académica, que en caso de ser continuada en etapas posteriores¹¹ puede permitir alcanzar el objetivo buscado de formar buenos europeos y contribuir al desarrollo de una identidad cada vez más compleja, que exige combinar distintas identidades que no siempre se desarrollan de un modo automático. En este sentido, debe tomarse en consideración que esta dimensión informativa podrá ser complementada con la participación en otras actividades encaminadas a la misma meta, p.e. la celebración del Día de Europa o la participación en actividades extraescolares de tipo europeo (intercambios, redes de experiencias educativas, talleres interculturales, etc).

REFERENCIAS

- ANAYA (2003a). *Conocimiento del Medio 5*. Madrid: Anaya.
- ANAYA (2003b). *Conocimiento del Medio 6*. Madrid: Anaya.
- BILBENY, N. (1999). *Democracia para la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- BRUÑO (2003a). *Conocimiento del Medio 5*. Madrid: Bruño.
- BRUÑO (2003b). *Conocimiento del Medio 6*. Madrid: Bruño.
- COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS (1993). *Libro verde de la dimensión europea de la educación*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CABERO ALMENARA, J. (1999). La evaluación de medios audiovisuales y materiales de enseñanza. En *Tecnología educativa*, pp. 87-106. Madrid: Síntesis.
- EDEBÉ (2002a). *Conocimiento del Medio 5*. Barcelona: Edebé.
- EDEBÉ (2002b). *Conocimiento del Medio 6*. Barcelona: Edebé.
- EVEREST (2002a). *Conocimiento del Medio 5*. León: Everest.
- EVEREST (2002b). *Conocimiento del Medio 6*. León: Everest.
- ETXEBERRÍA BALERDI, F. (2000). La política educativa europea y la dimensión europea de la educación. En ETXEBERRÍA, F. y otros. *Políticas educativas en la Unión Europea*, pp. 9-71. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, J.A. (1993). Europa: la hora de la educación y de la cultura. *Cuadernos de Pedagogía* 211, pp. 8-15.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C.M. (2001). Las Ciencias Sociales y su importancia en la configuración de la identidad de los ciudadanos europeos. En ESTEPA GIMÉNEZ, J.; FRIERA SUÁREZ, F. y PIÑEIRO PELETEIRO, R. (Eds.). *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, pp. 331-338. Oviedo: KRK.
- IBÁÑEZ MARTÍN, J.A. (1992). La filosofía de la educación y el futuro de Europa. En BÁRCENA ORBE, F. y OTROS. *La filosofía de la educación en Europa*, pp. 11-21. Madrid: Dykinson.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (2000). La Unión Europea: su tardía preocupación educativa. En LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (Coord.). *La educación y la construcción de la Unión Europea*, pp. 25-37. Madrid: U.N.E.D.
- MENCÍA DE LA FUENTE, E. (1994). Dimensión europea de la educación. Los currículos escolares y el conocimiento de la realidad europea. *Educación hoy* 45, pp. 11-14.

¹¹ Esta continuidad parece cobrar una especial relevancia desde el momento en que desde niveles educativos superiores se insiste cada vez más en desarrollar medidas comunes en el ámbito de la educación. Sirva como ejemplo todas las iniciativas desarrolladas al amparo del Espacio Europeo de la Educación Superior.

- MENCÍA DE LA FUENTE, E. (1995). Dimensión europea de la educación. Desarrollo de las actitudes europeístas en la escuela. *Educación hoy* 46, pp. 11-15.
- MENCÍA DE LA FUENTE, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo: conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea.
- OTERO, M.A. (2003). Dossier: las cifras de los editores. *Revista de Libros* 168, pp. 18-40.
- PRATS CUEVAS, J. (Dir.) (2001). ¿Qué es Europa? ¿Cómo se cuenta?. En *Los jóvenes ante el reto europeo. Conocimientos y expectativas del alumnado de educación secundaria*, pp. 35- 83. Barcelona: Fundación La Caixa.
- PRENDES ESPINOSA, M.P. (1999). El libro. En CABERO ALMENARA, J.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y SALINAS IBÁÑEZ (Coord.). *Prácticas fundamentales de Tecnología Educativa*, pp. 295-314. Barcelona: Oikos-Tau.
- RUÍZ CORBELLA, M. (2000). Ciudadanos europeos, ¿una utopía?. En LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (Coord.). *La educación y la construcción de la Unión Europea*, pp. 83-99. Madrid: U.N.E.D.
- SANTILLANA (2002a). *Conocimiento del Medio 5*. Madrid: Santillana.
- SANTILLANA (2002b). *Conocimiento del Medio 6*. Madrid: Santillana.
- SCHNEIDER, F. (1963). *Educación Europea*. Barcelona: Herder.
- SHENNAN, M. (1991). *Teaching about Europe*. London: Council of Europe.
- SM (2002a). *Conocimiento del Medio 5*. Madrid: SM.
- SM (2002b). *Conocimiento del Medio 6*. Madrid: SM.
- VALLE LÓPEZ, J.M. (1999). En el siglo XXI, ¿qué Europa? ¿qué ciudadanos? ¿qué educación? *Comunidad Educativa* 263-264, pp. 28-33.
- VICENS VIVES (2004). *Conocimiento del Medio 6* (3ª reimpr.). Barcelona: Vicens Vives.

ABSTRACT

The present paper tries to point out the European contents which are included in the Spanish Primary Education. So, the article analyses some of the school books which can be found in the publishing market. Once this analysis has been made it mentions not only the lacks but also the strong points observed in this educational dimension that claims the formation of good Europeans, conscious of the European reality and of the working of the European Union.

KEY WORDS: *European Education; Primary Education; Educational System; School Text-books*

RÉSUMÉ

L'article présent essaye de rendre compte des contenus européens qui sont travaillés dans les écoles primaires à partir de l'analyse de certains livres de texte existants dans le marché. Avec cette analyse, on peut détecter les points faibles et forts observés dans une dimension éducative qui cherche la formation de bons citoyens européens, connaisseurs de la réalité européenne et du fonctionnement de l'Union Européenne.

MOTS CLÉ: *Éducation européenne, Éducation Primaire, Système éducatif, Livres de texte*