

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 383 ENERO-MARZO 2019



Educación y diplomacia cultural en la primavera de Europa (1948-1954)

Education and Cultural Diplomacy in the Spring of Europe (1948-1954)

Luís Domínguez Castro
José Ramón Rodríguez-Lago



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Educación y diplomacia cultural en la primavera de Europa (1948-1954)¹

Education and Cultural Diplomacy in the Spring of Europe (1948-1954)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-383-401

Luís Domínguez Castro
José Ramón Rodríguez-Lago
Universidad de Vigo

Resumen

El papel que jugó la escuela y la educación en los debates durante la denominada “primavera de Europa” no ha sido suficientemente valorado. Instituciones como la Unión Occidental, la Unesco, el Movimiento Europeo o el Consejo de Europa organizaron un buen número de seminarios y encuentros de maestros, profesores, inspectores e intelectuales que reflexionaron sobre cómo formar a la ciudadanía en un marco de paz y cooperación internacional y cómo introducir la idea de Europa desde la escuela. Aplicando los principios teóricos del poder blando y relacional de Nye y utilizando una metodología cualitativa e historiográfica, analizamos la documentación conservada de las reuniones para ver qué recursos emplea cada Estado en la lucha por la hegemonía cultural en el ámbito educativo y para acordar los principios inspiradores de la idea de Europa a transmitir desde la escuela. Las lenguas modernas y la historia van a ser las disciplinas que más atención reciban. Se afirma que es necesaria la presencia de una lengua extranjera en el currículo de primaria. El inglés avanza como lengua escolar y el francés se resiste a perder su hegemonía a través de una diplomacia cultural muy activa. Se rechaza elaborar un manual de historia general de Europa,

⁽¹⁾ Este trabajo fue financiado con cargo a los proyectos HAR2015-64429-C2-1-P del Ministerio de Economía y Competitividad y JEAN MONNET PROJECT, 574846-EPP-1-2016-1-ES-EPPJMO-PROJECT de la Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. European Commission.

pero se insiste en la necesidad de mitigar los excesos de la mitología nacional en sus páginas. Se considera por último que la historia reciente, debe tener cabida en el currículo escolar, para sofocar los riesgos de su posible manipulación entre las jóvenes generaciones de europeos.

Palabras clave: Escuela, poder blando, poder relacional, educación, diplomacia cultural.

Abstract

The role played by schools and education in the so-called European spring has not been sufficiently assessed. Institutions such as the Western European Union, the Unesco, the European Movement or the Council of Europe have organized a great number of seminars and meetings attended by primary and secondary teachers, education inspectors and intellectuals who discussed how to teach the values of peace and international cooperation and how to introduce the idea of Europe at schools. By applying the theoretical principles of Nye's soft & relational power and using a qualitative and historiographic methodology, we aim at analysing those meetings documents in order to identify the resources are used by each state in their fight for cultural hegemony in education, and to lay the foundations for Europe to be taught at schools. Thus, Modern Languages and History are the most studied disciplines. It is also stated that the teaching of a foreign language is necessary in primary school curricula; English leads the way as schooling language and French fights for keeping its hegemony resorting to a highly active cultural diplomacy. A general European history book won't be warmly received, but to lessen the excesses of national myths in text books is said to be indispensable. Finally, it is considered that recent history must own a place in the curricula so as to avoid the risks of its possible manipulation by European younger generations.

Key words: School, soft power, relational power, education, cultural diplomacy.

Introducción: fundamentación teórica

Los años de posguerra que siguieron a la Segunda Guerra Mundial vinieron marcados por la Guerra Fría, un período de enfrentamiento entre los dos bloques liderados, respectivamente, por EE. UU. y la URSS. En Europa Occidental, esta confrontación se libró intensamente en el ámbito de la

cultura, sin escatimar recursos tanto financieros como organizativos. Este trabajo se enmarca en la llamada *Guerra Fría Cultural* (Saunders, 1999), término que hace referencia al enfrentamiento, en todos los ámbitos, contra la influencia cultural comunista en parte de la *intelligentsia* occidental (Judt, 2007). La educación escolar no ha merecido espacio en la obra ancilar de Saunders ni en monografías posteriores (Scott-Smith y Krabbendam, 2004) centradas en la llamada *alta cultura* –artes plásticas, música clásica, literatura– y en la *cultura de masas* –artes visuales y medios de comunicación–. En consecuencia, pretendemos contribuir a llenar ese vacío demostrando la importancia de los debates sobre educación por parte de cuatro organizaciones muy destacadas en este período, como son la Unión Occidental (UO), la Unesco, el Consejo de Europa y el Movimiento Europeo.

El final de la década de 1940 y los comienzos de la siguiente coinciden con la *primavera de Europa* (Bossuat, 1994 y 2005). Durante esos años, la cultura gozó de cierto protagonismo, si bien otros aspectos tales como el éxito de las organizaciones de integración económica o los fracasos de las de cooperación política y militar han eclipsado los debates culturales de entonces y, entre ellos, los celebrados en torno a la escuela y a su potencial como elemento de socialización de una ciudadanía comprometida con la paz y la concordia internacionales (Gavari Starkie, 2015). Bossuat acaba situando la *Primavera de Europa* entre 1945 y 1949 porque en ese año se frustran las uniones aduaneras impulsadas desde la OECE, se pierde la oportunidad de un Consejo de Europa en clave supranacional y la OTAN ejemplifica la dependencia de los EE. UU. Nosotros optamos por una periodicidad diferente y situamos esa *primavera europea* entre 1948 (cuando los diferentes movimientos de unidad europea se articulan en el Movimiento Europeo y nacen organizaciones como la UO o la OECE) y 1954 (cuando el fracaso de la Comunidad Europea de Defensa despierta de su sueño a quienes imaginaban cercanos los Estados Unidos de Europa).

Un referente teórico básico en este trabajo será el de *poder relacional* (Nye, 2004 y 2011), entendido como la capacidad de convertir en poder real el potencial que supone la posesión de recursos. Los actores transnacionales –como el Movimiento Europeo, la UO, la Unesco y el Consejo de Europa– ejercen un papel central en este nuevo paradigma de las relaciones internacionales, sin menoscabo del desempeñado por los Estados, como organizaciones capaces de construir y mantener redes de

confianza que permitan trabajar en colaboración por metas comunes. El poder relacional es siempre un poder *con* los otros y no *sobre* los otros; así pues, podemos decir que su influencia descansa en el empleo hábil del *poder blando* y del *poder inteligente* para establecer las preferencias de los otros en línea con las del Estado o actor que hace uso de ellos (Nye, 1990 y 2004). Como quiera que tres de las organizaciones con las que trabajaremos son intergubernamentales, conviene recordar que los Estados disponen de tres recursos intangibles con los que ejercer el poder blando: su cultura, sus valores políticos y su política exterior. Ahora bien, tal y como afirma Nye (2004), la diplomacia pública solo es efectiva cuando la cultura del actor que interviene es atractiva para los otros actores, cuando sus valores políticos son respetados por los demás porque se cumplen en el país de origen y cuando su política exterior goza de legitimidad y autoridad moral. La diplomacia pública puede entenderse como el conjunto de acciones mediante las cuales los gobiernos se dirigen a la ciudadanía de otro país con la intención de controlar las agendas públicas de este, modificando sus preferencias al influir en sus expectativas sobre lo que es legítimo y posible realizar. Una de las vertientes de esta nueva diplomacia, por oposición a la tradicional, es la *diplomacia cultural*, que pretende difundir las expresiones culturales de una sociedad determinada, con un destacado papel para la educación.

Los intelectuales promotores de la unidad europea creían que el sistema educativo tenía que permitir la identificación de élites capaces de difundir y concretar la idea europea (Mouvement Européen, 1949). Buena parte de esos intelectuales pertenecía, tanto por edad como por cultura política, a las generaciones defensoras de una educación para las élites, llamadas a transformar desde arriba la sociedad sin arrostrar los peligros inherentes a las transformaciones desde la base. No obstante, la emergencia electoral del laborismo británico y de la democracia cristiana continental, así como la consolidación de la socialdemocracia escandinava en una época en la que el interés de las élites cultas por el comunismo se halla en su momento álgido, hacen preciso que se preste más atención a la educación para las masas, especialmente durante las etapas iniciales de la enseñanza y el acceso a la secundaria. Estamos en los años de introducción de la escuela comprensiva en Suecia, tras algunas experiencias previas en otros países nórdicos y Reino Unido (García Pedraza, 2015).

Por otra parte, la escuela fue uno de los más importantes agentes de nacionalización –junto con el ejército– en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. No debe sorprendernos, pues, que también los europeístas reparen en ella como factor esencial en el triunfo del nuevo evangelio de unidad que se impartía desde múltiples púlpitos a un lado y a otro del Atlántico. Sin embargo, a la hora de construir una identidad europea y favorecer un clima de concordia y entendimiento a nivel internacional, no todas las materias del currículo escolar tienen el mismo peso. Así, las lenguas modernas y la historia son las que reciben una mayor atención; la diplomacia cultural de los países occidentales no sólo tiene que enfrentar el predicamento del universo comunista, sino también los efectos de la descolonización y la entrada en escena del denominado *Tercer Mundo*. Francia acumulaba una aquilatada experiencia en el uso de la diplomacia cultural (Haigh, 1974). Vamos a intentar comprobar hasta qué punto lo anterior es aplicable también al ámbito educativo, qué otros países entraron en liza y qué recursos de poder blando, inteligente y relacional puso en juego cada uno. Para ello, con el fin de analizar los resultados de los diferentes seminarios, simposios y conferencias que el Movimiento Europeo, la UO, la Unesco y el Consejo de Europa organizaron en torno a las dos disciplinas mencionadas, recurriremos a una metodología de carácter cualitativo (Flick, 2004) que combinaremos con los instrumentos teóricos aportados por Nye, adaptándolos a un escenario anterior a sus formulaciones, como el de la primavera de Europa².

La lucha por la hegemonía cultural en el terreno educativo

Francia, al igual que Alemania, venía desplegando una activa diplomacia cultural a través de la enseñanza, el arte y la arqueología desde finales del siglo XIX. EE. UU. se sumó a esta iniciativa en los años treinta del siglo XX –especialmente en América Latina– con su intento de desplazar al francés como lengua en las escuelas, las propias universidades y los *colleges* americanos sustituyéndolo por el español (Delgado Gómez-Escalonilla, 2015). Durante la posguerra asistimos a la disputa por la

⁽²⁾ Las fuentes documentales proceden de los Archives Historiques de l'Union Européenne (AHUE) en el Instituto Europeo de Florencia y los archivos online del Consejo de Europa y de la Unesco.

hegemonía cultural de Europa entre una Francia heredera de un lugar de privilegio ahora amenazado y una Gran Bretaña con sus velas hinchadas ante la expansión universal de su lengua, en buena parte debido al liderazgo de los EE. UU. en el bloque occidental. En efecto, Jean-Paul Sartre (1949, p.1) sostenía que “*les idées culturelles, tout à fait indépendamment de leur valeur interne, ont un potentiel de diffusion qui dépend de l'importance économique ou militaire du pays considéré... Si nous voulons que la culture française reste, il faut qu'elle soit intégrée aux cadres d'une grande culture européenne*”. En las cinco páginas del documento se menciona a Francia, Alemania, Italia, Holanda, Suecia, Luxemburgo, Grecia, Portugal..., pero ni una sola vez a Gran Bretaña como miembro de esa comunidad cultural europea. Esta sentencia de Sartre encaja muy bien con la noción de *poder inteligente* de Nye, al combinar elementos de *poder duro* –milicia, economía– con elementos de *poder blando* –cultura– y adelantar la necesidad de actuar mediante un poder relacional que permita contar con el apoyo de otros países frente al empuje británico, en beneficio de los intereses franceses.

La educación se convierte en uno de los campos en que se libra la batalla por la hegemonía cultural. Así, el Comité Cultural de la UO, organizó tres ciclos de cursos, cada uno de los cuales estaba destinado a un colectivo distinto: inspectores de educación, maestros o funcionarios gubernamentales. La secuencia siempre fue la misma. Los primeros cursos tuvieron lugar en Gran Bretaña en 1949; los segundos, al año siguiente en Francia. El más importante para nosotros, el destinado a los maestros, comenzó en 1949 en la ciudad inglesa de Ashridge, continuó en 1950 en la francesa Sèvres y concluyó en 1951 en la holandesa Oosterbeek. El resultado de los encuentros anteriores fue la publicación del folleto *The Civilisation of Western Europe and the School*, que, escrito por el pedagogo francés Pierre Joulia y editado en inglés, francés y holandés, contenía toda una serie de sugerencias para que los maestros abordaran esta temática en sus clases (Haigh, 1974).

Pocos días después de la creación de la UO, Ifor Evans –a la sazón rector del Queen Mary College y anteriormente director general de educación del British Council (1940-1944)– le escribe una carta a Kenneth Lindsay –diputado independiente y Ministro de Educación (1937-1940)–, en la que alude al papel que debe representar la cultura, y muy especialmente la educación, en el proceso de unidad europea. Así, Evans (1948) cree

que la escuela primaria es el momento ideal para iniciar el conocimiento mutuo:

“I should like to see prepared in the first place a book for children who are beginning to read which would have the names of the different countries of the Western Union with some of their customs and stories, so that at the age of ten or eleven boys and girls would be as familiar with the names of the members of the Western Union as they are with the words English, Irish, Scots and Welsh. The book I have in mind would be a standard book, but it would be translated into each of the languages of the Western Union and attempts would be made to get the Ministries of Education, Religious Education bodies, etc., to use it.”

En el fondo, se trataba de exportar el modelo de la Union Jack al continente: no en vano el United Europe Movement, impulsado por Churchill, tenía una rama británica y otra francesa, en línea con la Unión franco-británica que el propio líder *tory* había planteado en junio de 1940. Los tres gobiernos del Benelux habían pasado la guerra en el exilio londinense, donde se había ejercido una intensa diplomacia cultural y donde el poder relacional de Gran Bretaña había ocupado un lugar central a través de la Conferencia de Ministros Aliados de Educación (CAME, por sus siglas en inglés).

Para la etapa secundaria, Evans (1948) apunta otra estrategia:

“There would be the problem of affecting children at a somewhat more advanced school age and here I would suggest the preparation of two volumes. One would be a very simple Western Union handbook which would give information on the nature of the constitutions, size, government, etc., of each of the countries in the Western Union. It would give something about their resources and the ways in which they could help each other. It would tell of their school life and their Universities and have some reflections upon their cultural achievements in the past. Once again the book would be a standard book, but it would be translated into each of the languages of the Western Union. Its contents would be agreed contents, though I think once again as we are free nations that a certain amount of compromise and variation should be allowed. The other book I would have in mind would be a little more difficult to prepare. It would be a selection from some of the literature

of each of the countries of the Western Union. I think it might have to be confined in the first instance to only some ten extracts, verse or prose, and they would have to be translated as would be the other projects I have outlined..."

Conviene recordar que, en los cinco países de la UO, la educación secundaria era una vía selectiva para forjar élites. Por este motivo, cobra sentido la intención de crear una comunidad de pertenencia e inculcar la cooperación ante un futuro incierto a causa de las amenazas externas. No obstante, la historia, la más destacada de las disciplinas escolares a la hora de construir identidades, no aparece mencionada en las reflexiones de Evans salvo por una referencia a los hitos culturales alcanzados por cada país en el pasado. Sin embargo, sí se destaca otra fuente básica en la conformación de identidades y estereotipos, como es el caso de la literatura (López Facal, 2010).

En paralelo a este temprano interés británico por la educación como base esencial sobre la que elaborar una narrativa europea, la sección francesa del Movimiento Europeo presenta un informe sobre el papel de la educación, a través de Jean Bayet, titular de la cátedra de lengua y literatura latinas en la Sorbona y antiguo Director General de Enseñanza en el gobierno de De Gaulle de 1944, en la Conferencia Europea de la Cultura de Lausana (1949). En su informe, que constituirá la base de las conclusiones de la Conferencia para crear una enseñanza europea a todos los niveles, Bayet acude a claros elementos de poder blando para justificar el derecho francés a establecer las preferencias que serán asumidas por los representantes de los otros países: *"le rayonnement international permanent de plusieurs des Universités françaises, la forte organisation de l'Enseignement d'État en France, son caractère non-confessionnel, les études préliminaires faites à partir de 1945, en vue d'une réforme générale et profondément démocratique de l'enseignement."* (Bayet, 1949, p. 1).

Abundando en el prestigio del sistema público de enseñanza francés, el informe Bayet defiende, y la Conferencia asume, que en los últimos años de primaria debe introducirse la enseñanza de una lengua viva extranjera, con especial atención a la enseñanza oral y la adquisición de vocabulario. Esta recomendación deriva de la apuesta francesa por la metodología directa en la didáctica de las lenguas vivas, presente ya desde 1902 e inspirada en la Alemania de Bismarck, privilegiando los

métodos orales y activos sobre las tradicionales traducciones escritas heredadas de la enseñanza del latín y el griego (Puren, 2012).

El prestigio de la metodología activa francesa en la enseñanza de las lenguas no sólo dejó su impronta en la Conferencia Europea de la Cultura de Lausana, sino que también hizo lo propio en el seminario que la Unesco dedicó a las lenguas modernas como vía hacia el entendimiento internacional, celebrado en Nuwara Eliya (Sri Lanka) entre el 3 y el 28 de agosto de 1953. En efecto, el documento elaborado por la sección francesa, que apostaba por la metodología activa en la didáctica de las lenguas, fue la base de la preparación del seminario (Morales Gil, 2007). Sin embargo, en este foro los angloamericanos contraatacaron con la defensa de su método audio-oral o militar, recurriendo al prestigioso manual de inglés básico de Ogden y haciendo hincapié en la ausencia de obras similares en las demás lenguas. Los expertos israelíes y australianos presentes corroboraron el éxito de esta metodología aplicada a la rápida inserción de los migrantes (UNESCO, 1954). El resultado fueron unas resoluciones de consenso que combinaban aspectos de ambas metodologías.

Una vez que el Consejo de Europa se inclina a defender la necesidad de introducir el estudio de una lengua extranjera en la escuela, incluido el nivel primario, la disputa se traslada a las lenguas que deberían ser seleccionadas. En 1952, Francia presenta una propuesta para instituir una comunidad lingüística europea basada en el bilingüismo francés-inglés, argumentando que se trata de dos lenguas de amplia expansión y solicitando la inclusión de una de ellas en la etapa de educación primaria de aquellos países que no las tuviesen como propias. De esta forma, el alumnado podría incorporar posteriormente en secundaria otra lengua más –el alemán o el italiano– a su formación. El representante alemán se opone y sostiene la necesidad de un sistema trilingüe en el que se incluya la lengua germana, hablada por 100 millones de europeos de diversas nacionalidades de la Europa central y oriental, amén de ser la lengua de Lutero, Goethe y Heine (Consejo de Europa, 1952b). La disputa entre el francés y el inglés por la hegemonía tuvo episodios poco diplomáticos en el seno del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, como cuando el comité de expertos culturales enmendó el acta de uno de sus subcomités, que decía “*Au tours de ces dernières années, un grand nombre d’adultes de certains pays ont appris l’anglais qu’ils n’avaient pas appris à l’école*” (Consejo de Europa, 1952a, p. 13), traducéndola al inglés de manera mucho más imprecisa: “*During the last few years,*

great numbers of adults in some countries have learned languages which they never learnt at school” (Consejo de Europa, 1952a, p. 4). Todo un ejemplo de batalla librada en el terreno del poder blando. Finalmente, el Consejo optó por mantenerse al margen y dejar la decisión en manos de cada Estado miembro, argumentando que los sistemas democráticos no permiten ese tipo de imposiciones y que puede resultar más útil conocer la lengua del vecino que una de gran difusión internacional (Consejo de Europa, 1952a).

Por su parte, la Unesco también optó por no hacer recomendaciones de lenguas concretas, máxime teniendo en cuenta los vestigios del imperialismo cultural, puesto de manifiesto por los expertos asiáticos, que dificultan la empatía del alumnado hacia determinadas lenguas occidentales, amén de que para un oriental su estudio suponía una ruptura con su continuo cultural que entroncaba con el sánscrito, pali o persa y no con el latín o el griego (UNESCO, 1954).

Si en el ámbito de las lenguas modernas Francia y Gran Bretaña/EE. UU se disputan la hegemonía, en el campo de la historia hay más países involucrados. En efecto, los escandinavos, en un claro ejemplo de poder relacional en torno al Consejo Nórdico, van a reivindicar su anticipación en la creación de comisiones bilaterales de revisión de los prejuicios nacionales en los manuales escolares. Ya en la década de 1920 se habían creado comités de historiadores daneses, noruegos y suecos para llevar a cabo esta tarea. El noruego, por ejemplo, pudo constatar como en los libros de texto de la escuela primaria se narraba el episodio de la utilización de la vieja catedral de Trondheim como establo para los caballos de los invasores suecos (1563-1570). Este hecho cobra mayor importancia si se tiene en cuenta que en esa catedral reposan los restos del santo patrón de Noruega, Olaf, y que se reconstruyó como santuario nacional noruego en el siglo XIX. Aun suponiendo que fuese cierto el relato, para conseguir un mayor impacto en la imaginación de los niños se ocultaba que, por aquellos años, la catedral estaba abandonada y en ruinas (Vigander, 1950). Esta experiencia permitió que el seminario Unesco, celebrado entre el 12 de julio y el 23 de agosto de 1950 en Bruselas con el propósito de mejorar los manuales escolares –con especial atención a los de historia–, apoyase la extensión del modelo nórdico de revisión mutua de los manuales con comisiones bilaterales que integrasen a autores, a editores, a maestros y a académicos (UNESCO, 1950). Asimismo, hizo posible que el noruego Haakon Vigander fuese

cooptado a la presidencia del simposio sobre la idea de Europa en la enseñanza de la historia, celebrado entre el 4 y el 12 de agosto de 1953 en Calw (en plena Selva Negra alemana) bajo el patrocinio del Consejo de Europa.

Alemania –al igual que en el terreno lingüístico– tampoco se quedó al margen. Más bien al contrario, su diplomacia cultural se involucró especialmente en el campo de la enseñanza de la historia. La elección de Calw como sede para la celebración del simposio del Consejo de Europa tiene mucho que ver con el proceso de rehabilitación del nuevo estado federal –todavía no soberano–, muy preocupado por el tema de la revisión de los manuales escolares. No en balde el país germánico está presente en ocho de las trece comisiones bilaterales de revisión creadas y, además, se vuelca, a través del Internationales Schulbuchinstitut Braunschweig –hoy sede del Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung–, en la organización de encuentros sobre el tema celebrados anualmente entre 1951 y 1963. Es más, el simposio de Calw contó con el apoyo explícito del Secretario de Estado de Asuntos Exteriores, Walter Hallstein, que posteriormente se convirtió en el primer presidente de la Comisión Europea. Significativamente, las tres ponencias sobre elementos de una concepción europea de la historia son encomendadas a un alemán –Edad Media–, un francés –Edad Moderna– y un británico –Edad Contemporánea– (Consejo de Europa, 1953b).

En el seno de la Unesco, tal y como hemos comprobado en el ámbito de las lenguas, la enseñanza de la historia también suscitó un importante debate en torno a la hegemonía cultural occidental. Los seminarios de Bruselas de 1950 y de Sèvres de 1951 constataron la necesidad de deseuropeizar los manuales de historia universal. Los argumentos expuestos a favor de la incorporación de otras civilizaciones son un ejemplo *ante* de poder inteligente (UNESCO, 1951b, p. 8): “*Non-European peoples must be given a place which is proportionate to their world importance and their contributions to civilization. Nor should this importance be measured in terms of territorial size[...] military strength or wealth alone; contributions to humanity’s common heritage must be also taken into account.*”. No obstante, este criterio hace que al final se apueste expresamente por una mayor presencia de las civilizaciones india y china, sin mencionar otras en las conclusiones, lo que indica el escaso poder relacional de las naciones latinoamericanas en la Unesco

a pesar de que en aquel momento suponían un tercio de los países miembros.

La escuela como factor de europeización

En el informe para la Conferencia Europea de la Cultura, Jean Bayet (1949) sostiene que generar y difundir un “*esprit européen*” no es tarea de la escuela porque quienes lo aseguraron en la Edad Media no fueron tanto las universidades como las relaciones entabladas por maestros y alumnos venidos de todos los países a ellas, insistiendo en la necesidad de fomentar los intercambios escolares como elemento de poder relacional. Tras los desastres morales y vitales de la guerra y de la posguerra, los mentores de la Conferencia creían que ninguna reorganización política o social podría contar con una base sólida si no se asentaba en una reestructuración radical de la educación y de la enseñanza que debería dominar la formación de la juventud de todos los países de Europa, algo que se había visto dificultado en los últimos siglos por la pérdida de una lengua culta común, por la autonomía y riqueza de las culturas nacionales y por el creciente peso de las concepciones utilitaristas de la cultura y la educación frente a aquellas basadas en el perfeccionamiento espiritual sin objetivo práctico inmediato.

La fuerte impronta federalista de los principales organizadores de la Conferencia –Rougemont, Silva, Madariaga– se traduce en un decidido posicionamiento a favor de la mitigación de los nacionalismos, tan presentes en la formación escolar: “*les éducateurs de tous pays soient préparés à assumer la tâche primordiale de former les nouvelles générations dans un esprit non seulement national mais aussi européen et largement humaniste*” (Mouvement Européen, 1949, p. 15). No obstante, el informe Bayet (1949, p. 2) alertaba sobre el inconveniente de que un ideal de incierta apariencia, como el europeo, dominase de manera prematura y precipitada las sólidas contribuciones de las culturas nacionales:

“Ce n’est qu’à force de siècles, que les provinces françaises se sont groupées en Nation sans perdre trop de leur potentiel propre; une Europe fondée très vite sur une “Koiné” indistincte et sans nuances aurait trop perdu de sa substance et de ses énergies pour être autre

chose qu'une fragile illusion de surface déguisant le néant d'une ruine."

Rougemont (1949), consciente de ello, insiste en que no se pretende, en ningún caso, sustituir veinte nacionalismos locales por un nacionalismo europeo. Europa ha estado, desde sus orígenes, abierta al mundo. En efecto, ha concebido siempre su civilización como un conjunto de valores universales. Se trataba, pues, de que los futuros formadores actuaran como una mancha de aceite sobre una atmósfera cada vez más preparada para recibir su mensaje humanista, como antes lo había estado para interiorizar el de los nacionalismos exacerbados. En la declaración final de la Conferencia se demandaba que los gobiernos nacionales reconociesen, por fin, que el gasto educativo aseguraba a las naciones una fuerza de contención y resistencia mucho más duradera que los gastos militares. Esta afirmación cobra mucho más sentido y valor si se recuerda que la mencionada declaración comienza diciendo que *"le problème est simple: il faut faire l'Europe ou il faut faire la guerre"* (Mouvement Européen, 1949, p. 18).

La historia, especialmente sus manuales, se convierte en una de las disciplinas que podemos considerar claves no sólo en cuanto a la conformación y legitimación de las identidades nacionales, sino también en lo que se refiere a la propagación de la idea de Europa. La Conferencia propone que los manuales escolares se sometan al examen de un Consejo Interuniversitario Europeo con capacidad para recomendar todas las modificaciones que estime necesarias para garantizar que estén inspirados por un espíritu europeísta y pluralista.

En realidad, la preocupación por los contenidos de los manuales de historia está presente en el panorama de la posguerra desde los inicios. La Unesco, desde su fundación, se marcó como objetivo esencial establecer una historia verdaderamente universal y con un enfoque nuevo que, en el caso de Europa, rompiera con el monopolio de su eurocentrismo. Así, celebró dos seminarios consagrados específicamente a la revisión de los manuales escolares y la historia, primero en Bruselas (1950) y luego en Sèvres (1951). En este último se ofreció un análisis de 24 manuales europeos donde se analizaban los contenidos de historia nacional, europea y universal presentes en la etapa educativa comprendida entre

los 12 y los 15 años, a través de la siguiente tabla (UNESCO, 1951a, p. 23)³:

TABLA I. Distribución espacial de los contenidos de los manuales de historia

PAÍS	H.^a NACIONAL	H.^a EUROPEA	H.^a UNIVERSAL
Suiza	67,5%	32%	1,5%
Alemania (RFA)	32%	53%	15%
Inglaterra	21%	33%	46%
Bélgica	18%	66%	16%
Escocia	51%	16%	33%
Francia	45%	55%	
Grecia	68%	16%	16%

A pesar del carácter parcialmente aleatorio de la muestra, la tabla permite alguna reflexión interesante. Alemania está en pleno período de desnazificación y sólo destina un tercio de los contenidos a la historia nacional, reservando más de la mitad a la historia europea. El caso belga es aún más claro, con dos tercios dedicados a la historia europea, si bien aquí conviene tener en cuenta que en la escuela primaria sólo se enseñaba historia nacional (Consejo de Europa, 1953). Grecia y Suiza, por su parte, representan el polo más nacionalista, con una tendencia más europea en el segundo caso. Dejamos para el final a Francia y a Inglaterra. Lo acontecido en el país galo concuerda con la cita que hemos incluido de Bayet sobre la inoportunidad de acelerar un proceso de europeización en la escuela, aunque hoy haya evolucionado en esa dirección, en la línea demandada por Sartre. Con todas las reservas de estos datos, Inglaterra presenta un interés por Europa mucho mayor que el ofrecido por estudios recientes (Gómez Carrasco y Champman, 2017).

Si la Unesco dedicó su interés a la mejora de los manuales escolares de historia como fundamento de la convivencia mundial entre las diferentes naciones y culturas, el Consejo de Europa hizo lo propio como base

⁽³⁾ La propia fuente indica que los datos de Inglaterra (5 manuales revisados) no son necesariamente representativos dado el gran número de manuales existentes en su sistema escolar, y que los de Francia (4 manuales) son aproximaciones, con el problema añadido de no discernir entre historia europea e historia universal. La citada fuente tampoco aclara qué se entiende por historia nacional en el caso de Inglaterra y Escocia.

de consolidación y legitimación de la idea de Europa entre las nuevas generaciones. Así, no faltan autores que hablan de una *Eurohistory* inspirada por el Movimiento Europeo e impulsada por el Consejo de Europa a partir de una serie de reuniones científicas en torno a este tema (Davies, 1996). El Consejo convocó su primer simposio en Calw, entre el 4 y el 12 de agosto de 1953, con el fin de debatir sobre la idea de Europa en la enseñanza de la historia. El simposio se dividió en dos partes. La primera se dedicó a la presentación y el debate de los diferentes informes nacionales elaborados por cada delegación acerca de los resultados de la revisión de los manuales de historia y su enseñanza en cada país, mientras que la segunda se centró en el análisis de los elementos de una concepción europea de la historia en tres momentos: la Edad Media, los tiempos modernos y la historia contemporánea. Para ello, se formularon dos cuestiones: ¿cuáles son los principios generales que concurren en la formación de una conciencia europea de la historia que conviene tener en cuenta en su enseñanza en los países europeos? y ¿cómo se deberían abordar los obstáculos a los que se enfrenta la creación de una conciencia europea común de la historia? (Consejo de Europa, 1953a). Con todo, como expresó el italiano Valsecchi, “*Le Symposium n’a pas à élaborer une nouvelle interprétation de l’histoire européenne; il doit [...] procéder à une révision politique et logique des manuels scolaires qui contribuera à faire disparaître les égoïsmes nationaux [...] il ne convient pas de rechercher dans le passé une Europe qui n’existait pas.*” (Consejo de Europa, 1953a, p. 23-24)

Hübinger, el ponente de la etapa medieval, afirma que la idea de Europa surge en los siglos XV-XVI. No hubo un medievo europeo, sino varios. No obstante, existen elementos constitutivos que serán recuperados cuando la idea de Europa tome cuerpo, como las herencias cristiana, clásica y germánica, la huella feudal, el derecho romano, la Universidad o las órdenes religiosas. Desde su punto de vista, la pervivencia de la idea imperial romana fue más un obstáculo que un elemento de unidad, ya que cada emperador pretendía ser el legítimo heredero de la tiara. No se mantuvo tampoco la unidad cultural entre occidente y oriente, como queda demostrado con la recepción de Aristóteles a través de los árabes y no de Bizancio. A pesar de la importancia de las cruzadas, no cabe hablar de una unidad europea frente al islam hasta la amenaza turca. El representante griego, Zakyrtinos, negó que el feudalismo fuese uno de los elementos forjadores de la conciencia europea, por tratarse de un

fenómeno exclusivo de la Europa central carolingia, lo cual deja fuera de esa idea de Europa a una buena parte de Italia y de España, a Escandinavia, al imperio bizantino y a los países eslavos. Tampoco aceptó la ruptura cultural entre occidente y oriente, ya que, citando a Paul Valéry, “*Partout où les noms d’Homère et de Socrate, d’Alexandre et de Platon, d’Aristote, de St. Paul ont une autorité indiscutable –là est l’Europe*” (Consejo de Europa, 1953a, p.18). En el fondo, los recursos de poder blando esgrimidos por los portavoces germano y heleno intentan legitimar una idea de Europa favorable a sus intereses regionales –occidente y oriente– en la construcción de esta nueva identidad transnacional.

En la Edad Moderna se observan ciertos principios del espíritu europeo, aparentemente contradictorios, que deben formar parte del currículo escolar. Así, la defensa de los derechos humanos es un pilar básico de la idea de Europa, con una clara secuencia entre el derecho natural –tanto católico como calvinista–, la *Bill of Rights* inglesa y la Declaración de la Revolución Francesa. Sin embargo, también es un pilar de la identidad europea la razón de estado antagónica de lo anterior, al igual que el principio dinástico y el principio democrático. La formación de Estados y la emergencia del nacionalismo no son óbice para el nacimiento simultáneo de una cierta idea de unidad europea. El universalismo es otro principio de la cultura europea que se expande y que debería abordarse en la escuela no como muestra de la hegemonía de la civilización occidental, sino de la inclusión de Europa en la historia universal, dando valor a las demás culturas.

En la Edad Contemporánea la libertad es el principio nuclear de la idea de Europa. Hubo, además, un cierto debate en torno a si la historia contemporánea y los hechos más recientes debían o no formar parte del currículo escolar. Así, se convino en que este periodo no debería ser excluido, puesto que, de lo contrario, los jóvenes accederían a él a través de la propaganda política y la prensa, sin el necesario aparato crítico que la escuela habría de proporcionarles. Finalmente, lo que sí se desechó en Calw fue presentar una recomendación al Consejo de Europa para que patrocinase la elaboración de un manual de historia general de Europa, no sólo porque sería una tarea condenada al fracaso –como había demostrado la experiencia de la Unesco–, sino también porque iría en contra de ciertas tradiciones en materia de educación, como la británica.

Conclusiones

La Europa que emerge de las ruinas de la Segunda Guerra Mundial desea –al igual que sucede a nivel global– construir unas relaciones internacionales que garanticen un futuro pacífico a las naciones. La Europa occidental, además, anhela que ese futuro pacífico se asiente en un conjunto de valores que afiancen la democracia y la libertad y alejen el fantasma de una hegemonía comunista. En este contexto, la educación tuvo un papel central para alcanzar esos objetivos. La *Primavera de Europa*, que transcurre entre el Congreso de la Haya –mayo de 1948– y el fracaso de la Comunidad Europea de Defensa –agosto de 1954–, asiste a una gran efervescencia de iniciativas y debates (ya sean auspiciados por la UO, el Movimiento Europeo, el Consejo de Europa o la Unesco) en los que la escuela está presente. Existe un denominador común: la necesidad de inculcar valores y actitudes de cooperación entre los ciudadanos de los diferentes pueblos y de mitigar, en la medida de lo posible, los estragos causados por una enseñanza sesgada por paradigmas nacionalistas y didácticas obsoletas.

En esa línea, las lenguas modernas y la historia se destacan como disciplinas merecedoras de especial atención. En el primer caso, se considera vital su conocimiento para entender mejor a los demás y fomentar el intercambio con el fin de asegurar y consolidar la cooperación internacional sin decantarse por una lengua extranjera obligatoria concreta. En el segundo, la enseñanza de la historia se caracteriza porque dos de sus puntos fuertes son la revisión de los manuales escolares –para purgarlos de mitologías nacionalistas no acordes con los nuevos tiempos de ansiada armonía universal– y el establecimiento de unas bases sólidas sobre las que cimentar los principios inspiradores y emblemáticos de la idea de Europa.

Las principales potencias europeas utilizan los numerosos encuentros sobre educación de estos años para ejercer su diplomacia cultural y poner en juego sus recursos de poder relacional, blando e inteligente. Francia y Gran Bretaña son los países que lideran la batalla por la hegemonía, no sólo en el terreno cultural, sino también en lo que respecta al diseño organizativo y relacional de la nueva Europa que está emergiendo. Francia partía con la ventaja de su experiencia con hitos como las *Écoles Françaises* de Atenas (1873) y de Roma (1875), la *Alliance Française* (1883) o la Casa Velázquez (1920). Gran Bretaña, por su parte, comienza

más tarde con hitos como el *British Council* (1934), pero sabrá aprovechar muy bien su condición de sede de los gobiernos europeos exiliados durante la Segunda Guerra Mundial para extender su poder inteligente –prestigio cultural y potencia militar victoriosa– y relacional tanto en la CAME como en el diseño organizacional del Movimiento Europeo, la UO o el Consejo de Europa. De hecho, en el ámbito de las organizaciones, se asiste a un cierto equilibrio: el Movimiento Europeo tiene dos sedes operativas (Londres y París), el Consejo de Europa es fundado en Londres pero tiene su sede en Estrasburgo, la Unesco se asienta en París pero su primer Director General es el británico Julian Huxley, los encuentros educativos promovidos por la UO se celebran primero en Gran Bretaña y luego en Francia.

En el ámbito de la hegemonía cultural, Francia puso sobre la mesa recursos de poder blando, como el prestigio de su sistema público y laico de educación, la buena reputación de sus universidades, la expansión de su lengua en las escuelas, o sus innovaciones educativas en la enseñanza de idiomas a través de la metodología directa. Por otro lado, como recursos de poder inteligente combinó el prestigio de su cultura nacional con elementos de poder duro asociados a su *grandeur*, utilizando las organizaciones intergubernamentales que hemos analizado para extender su poder relacional con la intención de convertir a la cultura francesa en matriz de la europea. Todo esto le sirvió para marcar la agenda de la Conferencia Europea de la Cultura (1949) o el seminario Unesco de Nawara Eliya, pero no para imponer, por ejemplo, su pretensión de implantar un sistema bilingüe francés-inglés en las escuelas ni la de elevar su cultura nacional al rango de líder de la cultura europea.

Por su parte, Gran Bretaña empleó recursos de poder blando como la expansión universal de su lengua –asociada a la hegemonía norteamericana–, el prestigio de sus universidades y de su sistema educativo –descentralizado y con un elevado grado de autonomía en lo que respecta, por ejemplo, a la elección de manuales– y sus innovaciones educativas en metodología audio-oral o militar –compartidas con EE. UU en este caso–, para la enseñanza de las lenguas. El poder inteligente británico se asocia con el norteamericano, que pone dinero en abundancia a través del *Network State-Private* para la difusión de la cultura anglosajona. Todo ello permite iniciar el despegue del inglés como lengua escolar extranjera predominante y rehuir la aprobación de un manual de historia europea bendecido por el Consejo de Europa en

contraposición a la tradicional autonomía de los centros a la hora de seleccionar los recursos didácticos.

La República Federal Alemana, recién nacida en 1949, también fue capaz de utilizar recursos de poder blando en la disputa por la hegemonía cultural, como el peso cuantitativo de su lengua en Europa central, el prestigio de sus instituciones universitarias y su gran legado cultural previo al nazismo. Asimismo, el poder inteligente de su centralidad geográfica resultó también eficaz, por ejemplo, en lo que se refiere al debate sobre la inclusión del feudalismo como un principio inspirador de la idea de Europa. Del mismo modo, su apuesta europeísta, muy clara en el contenido de sus manuales escolares de historia, le permite frenar las aspiraciones de quienes abogan por un sistema educativo bilingüe y ejercer un poder relacional especialmente activo en el ámbito de la diplomacia cultural.

Por lo que respecta a los países pequeños, estos también pondrán en marcha los recursos de los que disponen para participar en esta batalla cultural y educativa. Así, los países escandinavos sabrán utilizar muy bien el recurso de poder blando de su apuesta por la cooperación en el terreno educativo y de su poder relacional a través del Consejo Nórdico (1952). Grecia, por su parte, juega con el enorme prestigio de su herencia cultural para presentarse como portavoz de la periferia europea frente al modelo nórdico-carolingio a la hora de definir la idea de Europa y su transmisión en la escuela.

Finalmente, tanto la UO como el Movimiento Europeo y el Consejo de Europa van a encontrar en la escuela y en la educación un terreno fértil para legitimar sus aspiraciones de unidad. Esto constituirá, de hecho, un claro ejemplo de su poder relacional.

Referencias Bibliográficas

- Bayet, J. (1949), *Rapport a la Conférence Culturelle de l'Europe Unie sur la éducation par M. Jean Bayet*. Archives Historiques de l'Union Européenne (AHUE). Carpeta ME-540.
- Bossuat, G. (1994), *Fondateurs de l'Europe*, Paris: Belin.

- Bossuat, G. (2005), *Faire l'Europe sans defaire la France*, Bruxelles: Peter Lang.
- Consejo de Europa (1952a), *Les activites culturelles du Conseil de l'Europe. Memorandum présente au Comité des Experts culturels par le Sous-Comité Consultatif des Cinq, Strasbourg, 24-28 avril 1952*. Recuperado de <https://rm.coe.int/16804e17e7#search=%22Comite%20des%20experts%20culturels%22>, la enmienda en <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=938985>
- Consejo de Europa (1952b), *Asemmblee Consultative. Commission des Questions culturelles et scientifiques. Proces-verbal de la séance tenue à Strasbourg, le jeudi 29 mai 1952*. Recuperado de <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=676729>
- Consejo de Europa (1953a), *Programme du Symposium sur la revision des manuels d'histoire, Calw (Forêt-Noire,) (4 -12 août 1953)*. Recuperado de <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=960396>
- Consejo de Europa (1953b), *Compte Rendu du symposium sur la révision des manuels de histoire qui s'est tenu à Calw, Fôret-Noire, du 4 au 12 de août 1953*. Recuperado de <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=496234>
- Davies, N. (1996), *Europe. A history*, Oxford: Oxford University Press.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2015), "Los dilemas de un propagandista reticente. El caso de Estados Unidos" en Gavari Starkie, E. y Rodríguez Jiménez, F.J. (coords.), *Estrategias de diplomacia cultural en un mundo interpolar*, pp. 47-94. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Evans, I. (1948), *Carta de 19 de marzo de 1948 de Ifor Evans a Kenneth Lindsay*. AHUE. Instituto Europeo de Florencia. Carpeta ME-390.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- García Pedraza, R. (2015), "Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva", *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 135-152.
- Gavari Starkie, E. (2015), "La política educativa: ejemplo del soft-power europeo" en Gavari Starkie, E. y Rodríguez Jiménez, F.J. (coords.), *Estrategias de diplomacia cultural en un mundo interpolar*, pp. 31-46. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Gómez Carrasco, C.J. y Chapman, A. (2017), “Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra”, *Historia y memoria de la educación*, 6, 319-361.
- Haigh, A. (1974), *Cultural Diplomacy in Europe*, Strasbourg: Council of Europe.
- Judt, T., (2007), *Pasado Imperfecto. Los intelectuales franceses 1944-1956*, Madrid: Taurus.
- López Facal (2010), “Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional”, *Clio&Asociados*, 14, 9-33.
- Morales Gil, F.J., (2007), “La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: el caso del francés”, *XXI. Revista de Educación*, 9, 237-251.
- Mouvement Européen, (1949), *Conférence Européenne de la Culture. Résolutions e déclaration finale*. Lausanne: Mouvement Européen.
- Nye, J. (1990), *Bound to Lead: The Changing Nature of American Power*, New York: Basic Books.
- Nye, J. (2004), *Soft Power: the means to success in world politics*, New York: Public Affairs.
- Nye, J. (2011), *The Future of Power*, New York: Public Affairs.
- Puren, Ch. (2012) [1988], *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Nathan-CLE International. Recuperado de https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.../puren_histoire_methodologies.pdf
- Rougemont, D. (1949), *Présentation du Rapport General par Denis de Rougemont (discours prononcé le 8 décembre 1949 à la première séance plénière)*, AHUE. Carpeta ME-538.
- Sartre, J-P. (1949), *Défense de la culture française par la culture européenne*, Paris : Centre d'Études de Politique Etrangère. AHUE. Instituto Europeo de Florencia. Carpeta ME-528.
- Scott-Smith, G. & Krabbendam, H. (eds.) (2004), *The Cultural Cold War in Western Europe, 1945-1960 (Studies in Intelligence)*, London: Routledge.
- Saunders, F. S. (1999), *Who Paid the Piper? The CIA and the Cultural Cold War*, London: Granta.
- UNESCO (1950), *Better History Textbooks*, Paris: UNESCO
- UNESCO (1951a), *International educational seminar on the teaching of history as a means of developing international understanding, Final*

report of the study group II. Sévres: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155685eb.pdf>

UNESCO (1951b), *International educational seminar on the teaching of history as a means of developing international understanding, Final report of the study group III*. Sévres: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001556/155684eb.pdf>

UNESCO, (1954), *An account of the International seminar on the contribution of the teaching of modern languages towards education for living in a World community*, Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001261/126139eb.pdf>

Vigander, H. (1950), *Mutual Revision of History Textbooks in the Nordic Countries*, Paris: UNESCO

Dirección de contacto: Luís Domínguez Castro. Universidad de Vigo. Facultad de Filología y Traducción. Departamento de Historia, Arte y Geografía. Campus Lagoas-Marcosende, s/n 36210. Vigo. E-mail: dominguez@uvigo.es

Education and Cultural Diplomacy in the *Spring of Europe* (1948-1954)¹

Educación y diplomacia cultural en la *Primavera de Europa* (1948-1954)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-383-401

Luís Domínguez Castro
José Ramón Rodríguez-Lago
Universidad de Vigo

Abstract

The role played by schools and education in the so-called *European spring* has not been sufficiently assessed. Institutions such as the Western European Union, the UNESCO, the European Movement or the Council of Europe have organised a great number of seminars and meetings attended by primary and secondary teachers, education inspectors and intellectuals who discussed how to teach the values of peace and international cooperation and how to introduce the idea of Europe at schools. By applying the theoretical principles of Nye's soft and relational power and using a qualitative and historiographic methodology, we aim at analysing those meetings documents in order to identify the resources are used by each state in their fight for cultural hegemony in education, and to lay the foundations for Europe to be taught at schools. Thus, Modern Languages and History are the most studied disciplines. It is also stated that the teaching of a foreign language is necessary in primary school curricula; English leads the way as schooling language and French fights for keeping its hegemony resorting to a highly active cultural diplomacy. A general European History book won't

⁽¹⁾ This study was co-funded by the Spanish *Ministerio de Economía y Competitividad* (project HAR2015-64429-C2-1-P) and the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency of the European Commission (Jean Monnet project, 574846-EPP-1-2016-1-ES-EPPJMO-PROJECT). The Spanish version of the article has been translated into English by Macarena Muradás Sanromán, *Universidad de Vigo*.

be warmly received, but to lessen the excesses of national myths in text books is said to be indispensable. Finally, it is considered that recent history must own a place in the curricula so as to avoid the risks of its possible manipulation by European younger generations.

Keywords: school, soft power, relational power, education, cultural diplomacy.

Resumen

El papel que jugó la escuela y la educación en los debates durante la denominada “primavera de Europa” no ha sido suficientemente valorado. Instituciones como la Unión Occidental, la UNESCO, el Movimiento Europeo o el Consejo de Europa organizaron un buen número de seminarios y encuentros de maestros, profesores, inspectores e intelectuales que reflexionaron sobre cómo formar a la ciudadanía en un marco de paz y cooperación internacional y cómo introducir la idea de Europa desde la escuela. Aplicando los principios teóricos del poder blando y relacional de Nye y utilizando una metodología cualitativa e historiográfica, analizamos la documentación conservada de las reuniones para ver qué recursos emplea cada Estado en la lucha por la hegemonía cultural en el ámbito educativo y para acordar los principios inspiradores de la idea de Europa a transmitir desde la escuela. Las lenguas modernas y la historia van a ser las disciplinas que más atención reciban. Se afirma que es necesaria la presencia de una lengua extranjera en el currículo de primaria. El inglés avanza como lengua escolar y el francés se resiste a perder su hegemonía a través de una diplomacia cultural muy activa. Se rechaza elaborar un manual de historia general de Europa, pero se insiste en la necesidad de mitigar los excesos de la mitología nacional en sus páginas. Se considera por último que la historia reciente, debe tener cabida en el currículo escolar, para sofocar los riesgos de su posible manipulación entre las jóvenes generaciones de europeos.

Palabras clave: escuela, poder blando, poder relacional, educación, diplomacia cultural.

Introduction: theoretical framework

Post-war years immediately after World War II were dramatically influenced by the Cold War, a period of confrontation between two blocs: those led by the USA and the USSR. In western Europe, this conflict

was visible in the cultural field, where they did not skimp on resources, both financial and organisational. The present article is framed in the so-called *Cultural Cold War* (Saunders, 1999), a term which refers to the fight, in all spheres, against the influence of the communist culture in a section of the western *intelligentsia* (Judt, 2007). Schooling has not received any attention in Saunders' book or in more recent monographs (Scott-Smith & Krabbendam, 2004), focused on *high culture* –plastic arts, classical music, literature– and on *mass culture* – visual arts and media–. Therefore, we intend to contribute to fill this gap by revealing the importance of educational debate in four organisations which played a very relevant role during this period: the Western Union (WU), UNESCO, the Council of Europe and the European Movement.

The late 40s and early 50s coincide with the *Spring of Europe* (Bossuat, 1994 & 2005). During this period, culture gained a certain prominence. Nevertheless, other key issues such as the success of economic integration organisations and the failure on the part of political and military cooperation institutions have overshadowed cultural debate in those days, including debate about school and its potential to *socialise a society* committed to international peace and harmony (Gavari Starkie, 2015). Bossuat ends up stating that the *Spring of Europe* comprises the period between 1945 and 1949 because that is the year when customs union –promoted by the OEEC– fails, the opportunity to create a Council of Europe at a supranational level is missed and NATO is the perfect example of dependence on the USA. However, we have decided to adopt a different time frame, since we situate this period between 1948 (when we witnessed the consolidation of the diverse movements in favour of European unity within the European Movement and the birth of organisations such as the WU or the OEEC) and 1954 (when the failure of the European Defence Community awoke those who dreamed of the United States of Europe and made them get back to reality).

An essential theoretical term that will be systematically used in the present article is *relational power* (Nye, 2004 & 2011), which refers to the capacity of turning the potential related to the ownership of resources into real power. Transnational agents –such as the European Movement, the WU, UNESCO and the Council of Europe– played a key role in this new scenario of international relations, without neglecting that performed by the States as organisations with the capacity of creating and maintaining trust networks which would enable to work together in order to reach

common goals. Relational power is always exerted *with* others and not *over* others; therefore, it can be stated that its influence is based on a deft use of *soft power* and *intelligent power* to establish the preferences of others in line with those of the State or the agent that makes use of them (Nye, 1990 & 2004). Given that three of the organisations with which we are working are intergovernmental, it should be noted that the States have three different intangible resources at their disposal in order to help them exert soft power: their culture, their political values and their foreign policy. However, as pointed out by Nye (2004), public diplomacy is only effective when our culture is attractive to others, when our political values are respected by the rest because they are observed in our country of origin and when our foreign policy enjoys legitimacy and moral authority. Public diplomacy can be defined as the group of actions taken by governments in order to address other countries' citizens with the intention of getting control over their public agendas, by modifying their preferences thanks to the influence they have on their expectations about what is legitimate and possible. One of the variants of this new diplomacy, as opposed to the traditional one, is *cultural diplomacy*, which is intended to spread the cultural expressions of a given society, with an essential role being played by education.

Those intellectuals who promoted European unity believed that the educational system had to enable the identification of elites capable of spreading and putting the idea of Europe into practice (*Mouvement Européen*, 1949). A considerable part of these intellectuals belonged, in terms of age and political culture, to the generations who defended that education should only be reserved to elites, in charge of transforming the society from the top without facing those dangers inherent to all changes made from its basis. Nevertheless, the electoral emergence of both British Trade Unions and continental Christian democracy, as well as the consolidation of the Scandinavian social democracy, at a time in which intellectuals' interest in Communism is at its peak, make it necessary to pay attention to mass education, in particular to the first stages of education and access to Secondary. This period of time is also greatly influenced by the introduction of comprehensive schools in Sweden, after a few experiences in other Nordic countries as well as in the United Kingdom (García Pedraza, 2015).

On another note, school was one of the most important nationalising agents –along with the Army– in Europe in the second half of the 19th

century and the first half of the 20th. Therefore, it is not surprising to find that Europeanists regard school as a key factor in the triumph of the new doctrine of unity which was taught from a range of pulpits on both sides of the Atlantic. Nevertheless, when it comes to build a European identity and to favour an atmosphere of agreement and understanding at an international level, not all the subjects included in the school curriculum are equally important. In fact, Modern Languages and History are those which receive more attention; cultural diplomacy of western countries has to face not only the great influence of the Communist universe, but also the effects of decolonisation and the emergence of the so-called *Third World*. France had accumulated a great deal of experience in the use of cultural diplomacy (Haigh, 1974). In the present paper we intend to find out to what extent this is equally applicable to the educational field, what other countries came into scene and what resources –soft, intelligent and relational power– were put into play by each of them. In order to do so, with the aim of analysing the results of the different seminars, symposiums and conferences which were organised by the European Movement, the WU, UNESCO and the Council of Europe, we will resort to a qualitative research methodology (Flick, 2004) which we will combine with the theoretical tools provided by Nye, adapting them to a scenario prior to his postulates, such as that of the *Spring of Europe*².

The fight for cultural hegemony in the educational field

Just like Germany, France had been displaying an active culture diplomacy through education, art and archaeology since the end of the 19th century. The USA joined this initiative in the 1930s, especially in Latin America, in an attempt to oust French as the dominant language at American schools, universities and colleges by replacing it with Spanish (Delgado Gómez-Escalonilla, 2015). During the post-war period we witnessed the dispute over cultural hegemony in Europe between France, heir to a privileged position now under threat, and the United Kingdom, bursting with pride as a result of the worldwide expansion of its language, in large

⁽²⁾ The documentary sources we have consulted are the Archives Historiques de l'Union Européenne (AHUE) at the European University Institute (Florence) and the online archives of both the Council of Europe and UNESCO.

part thanks to the leadership of the USA in the Western Bloc. In fact, Jean-Paul Sartre (1949, p.1) claimed that “*les idées culturelles, tout à fait indépendamment de leur valeur interne, ont un potentiel de diffusion qui dépend de l’importance économique ou militaire du pays considéré... Si nous voulons que la culture française reste, il faut qu’elle soit intégrée aux cadres d’une grande culture européenne*”. Countries such as France, Germany, Italy, Netherlands, Sweden, Luxembourg, Greece or Portugal are referred to as members of the European cultural community in this five-page document; in contrast, there is not a single reference to Great Britain. Sartre’s words fit in with Nye’s notion of *intelligent power*, as it combines aspects of both *hard power* –militia, economy– and *soft power* –culture– and prioritises action based on a relational power which enables to gain support from other countries against the British development, to the benefit of the French interests.

Education becomes one of the fields where the battle for cultural hegemony takes place. Thus, the Cultural Committee of the WU organised three sets of courses, each of which was aimed at a different target group: education inspectors, teachers or public workers. The sequence was always the same. The first courses were held in Great Britain in 1949; the second set took place in France the following year. The most important one for the purposes of this study, the course for teachers, started in 1949 in Ashridge (England), continued in Sèvres (France) in 1950 and concluded in Oosterbeek (the Netherlands) in 1951. All these courses resulted in the publication of the pamphlet *The Civilisation of Western Europe and the School*, which, written by French educator Pierre Joulia and edited in English, French and Dutch, contained a number of suggestions aimed at helping teachers deal with this topic in their classrooms (Haigh, 1974).

A few days after the creation of the WU, Ifor Evans –at the time rector of Queen Mary College and former Head of Education at the British Council (1940-1944)– writes a letter to Kenneth Lindsay –an independent deputy and Minister of Education (1937-1940)–, in which he gives his opinion about the role that should be played by culture, most especially by education, in the European unity process. In fact, Evans (1948) considers that the primary school stage is the perfect time to introduce intercultural knowledge:

“I should like to see prepared in the first place a book for children who are beginning to read which would have the names of the different countries of the Western Union with some of their customs and stories, so that at the age of ten or eleven boys and girls would be as familiar with the names of the members of the Western Union as they are with the words English, Irish, Scots and Welsh. The book I have in mind would be a standard book, but it would be translated into each of the languages of the Western Union and attempts would be made to get the Ministries of Education, Religious Education bodies, etc., to use it.”

In other words, this was an attempt to export the *Union Jack* model to the continent; indeed, the United Europe Movement, supported by Churchill, had British and French divisions, in line with the Franco-British Union which the Tory leader himself had proposed in June 1940. The three Benelux governments had spent the war years exiled in London, where intense cultural diplomacy had been exerted and where the British relational power had played a prominent role by means of the Conference of Allied Ministers of Education (CAME).

As for the secondary education stage, Evans (1948) suggests to adopt a different strategy:

“There would be the problem of affecting children at a somewhat more advanced school age and here I would suggest the preparation of two volumes. One would be a very simple Western Union handbook which would give information on the nature of the constitutions, size, government, etc., of each of the countries in the Western Union. It would give something about their resources and the ways in which they could help each other. It would tell of their school life and their Universities and have some reflections upon their cultural achievements in the past. Once again the book would be a standard book, but it would be translated into each of the languages of the Western Union. Its contents would be agreed contents, though I think once again as we are free nations that a certain amount of compromise and variation should be allowed. The other book I would have in mind would be a little more difficult to prepare. It would be a selection from some of the literature of each of the countries of the Western Union. I think it might have to be confined in the first instance to only some ten extracts, verse

or prose, and they would have to be translated as would be the other projects I have outlined...”

It should be noted that secondary education was a selective tool to consolidate elites in the five countries which made up the Western Union. This explains the intention of creating a community to belong to and of instilling cooperation to face an uncertain future due to the presence of external threat. Surprisingly, History (the most remarkable school subject when it comes to building identities) is not mentioned by Evans except for a reference to the cultural milestones achieved by each country in the past. However, the thinker does point out the importance of another essential tool to create identities and stereotypes: literature (López Facal, 2010).

In parallel with this early interest in education on the part of Great Britain as an essential basis on which to build a European narrative, the French division of the European Movement submits a report about the role of education, through Jean Bayet –holder of a chair in Latin language & literature in the Sorbonne and former Head of Education during De Gaulle’s government in 1944– at the European Cultural Conference in Lausanne (1949). In this report, which will serve as a basis for the conclusions of the Conference with the aim of offering a European education at all levels, Bayet resorts to clear elements of soft power in order to justify the right of the French to set the preferences which will be assumed by the representatives of the other countries: *“le rayonnement international permanent de plusieurs des Universités françaises, la forte organisation de l’Enseignement d’État en France, son caractère non-confessionnel, les études préliminaires faites à partir de 1945, en vue d’une réforme générale et profondément démocratique de l’enseignement.”* (Bayet, 1949, p. 1).

Besides insisting on the prestige of the French public educational system, the Bayet report claims, and the Conference assumes, that in the final years of primary education it is necessary to introduce the teaching of a living foreign language, paying special attention to oral skills and vocabulary acquisition. This suggestion originates in France’s decision of using the Direct Method for teaching living languages. This method, available since 1902 and inspired by Bismarck’s Germany, gave priority to active oral skills over the traditional written translations inherited from the teaching of Latin and Greek (Puren, 2012).

The prestige of this active language teaching method used in France not only left its mark on the European Cultural Conference held in Lausanne, but also on the Modern Language seminar which, organised by UNESCO as a tool for promoting international understanding, was held in Nuwara Eliya (Sri Lanka) from the 3rd to the 28th of August 1953. In fact, the document submitted by the French division, which bet on an active language teaching method, served as a basis for the preparation of the seminar (Morales Gil, 2007). Nevertheless, Americans counterattacked by defending their Audio-lingual Method (also known as the Army Method), resorting to prestigious Ogden's Basic English Handbook and highlighting the fact that nothing similar existed in the other languages. The Israeli and Australian experts who attended the seminar corroborated the success of this method when applied to the quick integration of migrants into society (UNESCO, 1954). The result of this debate was a series of agreed resolutions which combined both methods.

Once the Council of Europe decided that it was necessary to introduce foreign language learning at school, including primary, the dispute moved on to the languages which should be taught. In 1952, France submitted a proposal to create a European language community based on French-English bilingualism, claiming that both languages were widespread and asking for the inclusion of one of them in primary education in those countries where these languages were not spoken as mother tongues. By doing this, students would have the opportunity to learn another language –either German or Italian– at the secondary education stage. The German representative opposed this proposal, by claiming that a trilingual education system should be used, given the importance of German, spoken by 100 million Europeans from a range of countries in Central and Eastern Europe, not to mention the fact that it was the language of Luther, Goethe and Heine (Council of Europe, 1952b). The fight for supremacy between French and English had undiplomatic episodes at the Council of Europe's Council of Ministers, such as when the Committee of Cultural Experts amended the minutes of one of its subcommittees, which said: *"Au tours de ces dernières années, un grand nombre d'adultes de certains pays ont appris l'anglais qu'ils n'avaient pas appris à l'école"* (Council of Europe, 1952a, p. 13), by translating the abovementioned sentence into English in a much more imprecise way: *"During the last few years, great numbers of adults in some countries*

have learned languages which they never learnt at school" (Council of Europe, 1952a, p. 4), which can be considered a clear example of this soft power battle. Eventually, the Council decided to stand aside and leave the decision in the hands of each member State, by arguing that democratic systems do not allow impositions of this nature and that it might be more useful to speak the neighbour's language than an internationally widespread one (Council of Europe, 1952a).

UNESCO, for its part, also opted not to make any recommendations on what specific languages should be chosen, especially having into account the remaining vestiges of cultural imperialism which, according to Asian experts, rendered the students' empathy with certain western languages more difficult. Moreover, it should be noted that, for Asians, learning such languages would mean a break with their cultural continuum, which was connected to Sanskrit, Pali and Persian, but not with Latin or Greek (UNESCO, 1954).

While France and Great Britain/the USA play the leading roles in the dispute over linguistic dominance, more countries are involved in the fight when it comes to History. In fact, Scandinavians will reclaim their right to be considered pioneers in creating bilateral commissions aimed at dealing with the presence of national prejudice in school books, which can be regarded as a clear example of relational power on the part of the Nordic Council. Indeed, several committees of Danish, Norwegian and Swedish historians had been created as early as the 1920s in order to carry out this task. The Norwegian committee, for instance, could confirm that primary school books described how Trondheim's old cathedral had been used as a stable to keep the horses of the Swedish invaders (1563-1570). This fact becomes even more relevant if we have into account that the remains of Norway's patron saint, Olaf, rest in the cathedral, and that the construction was rebuilt as a national sanctuary in the 19th century. Even if we assume that these facts were true, it should be noted that, at the time, the cathedral was abandoned and in ruins (Vigander, 1950), important information which was not mentioned in the books in order to cause a greater impact on children's imagination. This experience enabled the UNESCO seminar (held in Brussels from the 12th of July to the 23rd of August 1950 with the aim of improving textbooks, especially History books) to support the Nordic model, which included mutual revision by means of bilateral commissions integrating authors, publishers, teachers and academics (UNESCO, 1950). Moreover, this experience resulted in

the appointment of Norwegian Haakon Vigander as the chairman of the Symposium on the idea of Europe in History teaching, held from the 4th to the 12th of August 1953 in Calw (in the Black Forest, Germany) under the auspices of the Council of Europe.

Like in the linguistic field, Germany did not stand aside. Rather the opposite, its cultural diplomacy played an important role in History teaching. In fact, the election of Calw to host the Council of Europe's Symposium had a lot to do with the reconstruction process of the new federal state –still not sovereign–, very concerned with textbook revision. No wonder Germany took part in eight of the thirteen bilateral commissions which were created for textbook revision. Furthermore, through the Internationales Schulbuchinstitut Braunschweig –the current headquarters of the Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung–, the country threw itself into the organisation of a series of conferences on the topic which were held on an annual basis between 1951 and 1963. In addition, the symposium of Calw was directly supported by the State Secretary of the Foreign Office, Walter Hallstein, who would later become the first president of the European Commission. Significantly, the three presentations on a European concept of History were also assigned to a German expert –Middle Ages–, a French one –Early Modern Period– and a British one –Late Modern Period– (Council of Europe, 1953b).

At UNESCO, just like it happened with languages, History teaching also generated a lively debate around western cultural supremacy. The seminars held at Brussels (1950) and Sèvres (1951) confirmed the need to de-Europeanise Universal History textbooks. The different arguments brought forward in favour of incorporating other civilisations are an example of intelligent power (UNESCO, 1951b, p.8): *“Non-European peoples must be given a place which is proportionate to their world importance and their contributions to civilization. Nor should this importance be measured in terms of territorial size [...] military strength or wealth alone; contributions to humanity’s common heritage must be also taken into account.”*. Nevertheless, this criterion eventually results in a clear commitment to increase the presence of the Indian and Chinese civilisations, but not of others, which is a clear indication of the poor relational power of the Latin American nations in UNESCO despite the fact that they represented a third of its member countries at the time.

Schools as a Europeanisation factor

In his report for the European Cultural Conference, Jean Bayet (1949) claims that generating and spreading an “*esprit européen*” is not a task for schools, as this idea had actually been backed not by universities, but by the relationships established between teachers and students who had come to them from all over the world. Bayet also insists on the need to promote exchange as a relational power tool. After the moral and vital disaster in which resulted war and post-war years, the leaders of the Conference believed that no political or social reorganisation could build a sound basis without a radical restructuring of education and teaching which would define the education of young people in all European countries, which had encountered difficulty in the previous centuries because of the loss of a common cultivated language, the autonomy and wealth of national cultures, and the growing importance of utilitarian perceptions of culture and education as opposed to those based on spiritual improvement without an immediate practical aim.

The strong Federalist influence of the main organisers of the Conference –Rougemont, Silva, Madariaga– represents a strong commitment to mitigate Nationalisms, so present in school education: “*les éducateurs de tous pays soient préparés à assumer la tâche primordiale de former les nouvelles générations dans un esprit non seulement national mais aussi européen et largement humaniste*” (Mouvement Européen, 1949, p. 15). However, the Bayet report (1949, p. 2) warned about the inconvenience of a premature and hasty control on the part of an aspiration of uncertain appearance (like the European) over the solid contributions made by national cultures:

“Ce n’est qu’à force de siècles, que les provinces françaises se sont groupées en Nation sans perdre trop de leur potentiel propre; une Europe fondée très vite sur une “Koiné” indistincte et sans nuances aurait trop perdu de sa substance et de ses énergies pour être autre chose qu’une fragile illusion de surface déguisant le néant d’une ruine.”

Rougemont (1949), aware of this, insists that there is no intention at all to replace twenty local nationalisms with a single European nationalism. From its very beginnings, Europe has been open to the world. In fact,

it has always understood its civilisation as a combination of universal values. The objective was, therefore, to get future teachers to spread their humanist message like wildfire in a society which was more and more willing to receive it, just like it had once happened with extreme nationalisms. The final declaration of the Conference claimed that national governments should finally admit that investing on education ensured a longer-lasting containment and resistance power than military expenditure. This statement makes even more sense if we take into account that the above-mentioned declaration starts by assuring that *“le problème est simple: il faut faire l'Europe ou il faut faire la guerre”* (Mouvement Européen, 1949, p. 18).

History, especially when it comes to textbooks, becomes one of those disciplines which we can consider key not just in terms of construction and legitimization of national identities, but also with regard to the dissemination of the idea of Europe. The Conference suggests that textbooks should be revised by a European Inter-university Council with the authority to recommend any amendments which may be considered necessary in order to ensure that such books are inspired by a Europeanist and pluralist spirit.

In fact, a concern for the contents of History textbooks had been a part of the post-war scenario since the beginning. UNESCO, since its foundation, pursued the goal of establishing a truly Universal History based on a new approach which, in the case of Europe, could break the monopoly of its Eurocentrism. Indeed, the institution organised two seminars which specifically dealt with History and textbook revision. The first one was held in Brussels (1950), whereas the second took place in Sèvres (1951). The latter showed the study of 24 European textbooks for students aged 12 to 15, whose contents (related to National, European and Universal History) were analysed with the aid of the following table (UNESCO, 1951a, p. 23)³:

⁽³⁾ It should be noted that data about England (obtained after the analysis of 5 textbooks) might not necessarily represent the reality, given the great number of different textbooks which are used in the English educational system. As for France (4 textbooks), the available information should be considered an approximate estimate, in addition to the fact that such information does not distinguish between European History and Universal History. The source does not specify either what the term “National History” means in the English and the Scottish contexts.

TABLE I. Geographical distribution of History textbook contents

COUNTRY	NATIONAL HST.	EUROPEAN HST.	UNIVERSAL HST.
Switzerland	67.5%	32%	1,5%
Germany (FRG)	32%	53%	15%
England	21%	33%	46%
Belgium	18%	66%	16%
Scotland	51%	16%	33%
France	45%	55%	
Greece	68%	16%	16%

Despite the partially random nature of the sample, this table facilitates reflection on interesting issues. Germany was going through a denazification process, so only a third of the contents cover National History, whereas more than half deal with European History. The case of Belgium is even clearer, with two thirds of the contents assigned to European History, even though it should be noted that only National History was taught in primary schools (Council of Europe, 1953). Greece and Switzerland, for their part, illustrate the most nationalist sector, with a greater Europeanist tendency in the second case. Finally, let us analyse France and England. What happened in the former country is in line with the Bayet quote we presented earlier, which focused on how inopportune it was to accelerate Europeanisation at schools, regardless of the fact that things have actually evolved in that direction, as proposed by Sartre. Finally, although this data should be interpreted with caution, we can affirm that England showed a greater interest in Europe at the time than nowadays, according to recent surveys (Gómez Carrasco & Chapman, 2017).

If UNESCO worked for the improvement of History textbooks with a view to the coexistence of nations and cultures, the Council of Europe followed suit with the aim of consolidating and legitimating the idea of Europe among the new generations. In fact, there is no shortage of authors who talk about a *Eurohistory* inspired by the European Movement and supported by the Council of Europe with a series of scientific meetings on this topic (Davies, 1996). The Council held its first symposium in Calw, from the 4th to the 12th of August 1953, with the objective of

discussing the presence of the idea of Europe in History teaching. The symposium was divided into two parts. The first of them was devoted to the introduction and discussion of the different national reports which had been previously prepared by each delegation to show the results of the revision of History textbooks and teaching in each country, while the second part of the symposium was focused on the analysis of the components of a European concept of History during three different epochs: Middle Ages, Early Modern Period and Late Modern Period. In order to do so, two questions were posed: from among all the general principles that intervene in the construction of a European historical awareness, which ones should be taught in the European countries? how should we tackle any problems which may hinder the construction of a common European historical awareness? (Council of Europe, 1953a). However, as pointed out by Valsecchi, "*Le Symposium n'a pas à élaborer une nouvelle interprétation de l'histoire européenne; il doit [...] procéder à une révision politique et logique des manuels scolaires qui contribuera à faire disparaître les égoïsmes nationaux [...] il ne convient pas de rechercher dans le passé une Europe qui n'existait pas.*" (Council of Europe, 1953a, p. 23-24)

Hübinger, the expert in charge of presenting the report on the Middle Ages, stated that the idea of Europe had arisen in the 15th and 16th centuries. There was not one medieval period in Europe, but several. Nevertheless, certain elements will be revisited when the idea of Europe takes shape, such as Christian, classical and German heritage, the imprint of feudalism, Roman law, University and religious orders. From their perspective, the survival of Roman imperialist ideas was an obstacle rather than a point of agreement, since each emperor claimed to be the legitimate heir to the throne. Moreover, unity between eastern and western cultures was not maintained either, as demonstrated by the fact that Aristotle's doctrine was transmitted through the Arabs, not via Byzantium. Despite the relevance of the crusades, there was not union against Islam in Europe until the arrival of the Turkish threat. The Greek representative, Zakytinos, denied that feudalism had been one of the keys to European awareness, since this phenomenon had exclusively taken place in central Carolingian Europe, which means that a considerable part of Italy and Spain, Scandinavia, the Byzantine Empire and the Slavic countries would be excluded. Neither did he accept the cultural rupture between the East and the West, as, in Paul Valéry's words, "*Partout où*

les noms d'Homère et de Socrate, d'Alexandre et de Platon, d'Aristote, de St. Paul ont une autorité indiscutable –là est l'Europe" (Council of Europe, 1953a, p.18). In reality, those soft power resources employed by the German and the Greek spokespeople are trying to legitimise an idea of Europe which favours their regional interests —East and West— with regard to the construction of this new transnational identity.

In the Early Modern Period it is possible to find certain principles of the European spirit, apparently contradictory, which must be included in the school curriculum. For instance, the protection of human rights is a core pillar of the idea of Europe, which clearly evolved from natural law —both Catholic and Calvinist—, to the English Bill of Rights and the Declaration of the Rights of the Man and of the Citizen created during the French Revolution. However, the opposite *raison d'état* is also a pillar of European identity, just like the dynastic principle and the democratic principle. The creation of States and the emergence of nationalism do not prevent the simultaneous birth of a certain notion of European unity. Universalism is another principle of the European culture which should be taught at school, not as an example of supremacy on the part of the western civilisation, but as a clear sign of Europe's inclusion in Universal History, which adds value to the other cultures.

In the Late Modern Period, freedom is the core principle of the idea of Europe. Moreover, there was some debate about whether Contemporary History and the most recent events should be present in the school curriculum. Finally, it was agreed that this period should not be excluded; otherwise, young people would approach it through political propaganda and through the press. In other words, they would lack the necessary critical apparatus which only school could offer them. Finally, what the experts gathered in Calw discarded was the proposal of recommending the Council of Europe to sponsor the creation of a general European History textbook, not only because this action would be doomed to failure —as the UNESCO experience had proven—, but also because it would go against certain traditions in matters of education, such as the British.

Conclusions

Post-Second World War Europe desires —just like everywhere else in the Globe— to build international relationships which can guarantee

a peaceful future for all nations. Western Europe also hopes that such future is built on a series of values which reinforce democracy and freedom, while scaring away the ghost of communist domination. In this scenario, education played a key role. The *Spring of Europe*, which takes place between The Hague Congress (May 1948) and the failure of the European Defence Community (August 1954), is witness to the great effervescence of initiatives and debates (under the auspices of the Western Union, the European Movement, the Council of Europe and UNESCO) in which school is present. There is a common denominator: the need to transmit values and behaviours which favour cooperation between citizens from different countries and also the need to mitigate, to the extent possible, the damage caused by an educational system biased by nationalist paradigms and obsolete didactic approaches.

Modern Languages and History are two disciplines which merit special attention. In the first case, it is vital to speak different languages because this enables us to understand others better and to favour exchange with the aim of ensuring and consolidating international cooperation without having to choose a specific first foreign language. As for the second case, the teaching of History is known to have strong points such as textbook revision —intended to purge them of nationalist mythologies, in conflict with a new era characterised by long-awaited universal harmony— and the construction of a solid basis on which it is possible to build the inspiring, emblematic principles of the idea of Europe.

The major European powers make use of the many education conferences and seminars held at the time to exert their cultural diplomacy and bring into play their relational, soft and intelligent power resources. France and Great Britain lead the fight for supremacy not only in the cultural field, but also with regard to the organisational and relational design of the new Europe which is emerging. France had a head start thanks to its experience, with important achievements such as the creation of the *Écoles Françaises* in Athens (1873) and Rome (1875), the *Alliance Française* (1883) and Casa Velázquez (1920). As for Great Britain, despite starting later, with achievements such as the creation of the British Council (1934), it was able to take full advantage of its status (as seat of the European governments exiled during the Second World War) to spread its intelligent power —cultural prestige and strong military power— and relational power with regard to COMECON as well as to the organisational design of the European Movement, the Western

Union or the Council of Europe. In fact, this period is characterised by a certain balance at an institutional level: the European Movement had two operational headquarters (London and Paris), the Council of Europe was founded in London but seated in Strasbourg, UNESCO settled in Paris but its first Director-General (Julian Huxley) was British, the education conferences promoted by the Western Union were first held in Great Britain and afterwards in France...

Regarding cultural supremacy, France laid out different soft power resources on the table, such as its prestigious public secular educational system, its renowned universities, the wide presence of the French language at school, its innovations in the field of language teaching through the Direct Method... Similarly, the country deployed its intelligent power resources: it combined the prestige of its national culture with hard power elements associated with its *grandeur*, by using the intergovernmental organisations we have analysed to spread its relational power with the aim of turning the French culture into a model for the European. All this enabled the country to have a relevant presence in the agenda of the European Cultural Conference (1949) and the UNESCO seminar held in Nawara Eliya, but it was not enough to impose its will, for instance, with regard to introducing a bilingual system (English-French) at schools or to giving its national culture the status of leader of the European culture.

Great Britain, for its part, employed different soft power resources such as the global expansion of its language –linked to North America’s supremacy–, the prestige of its universities and its educational system –decentralised and considerably autonomous, for instance, concerning the choice of textbooks– and its innovations in the educational field with regard to the Audio-lingual Method (also known as the Army Method) –shared, in this case, with the USA–, applied to language teaching. The British intelligent power becomes allies with the American, which invests great sums through the *Network State-Private* to spread the Anglo-Saxon culture. All these factors contribute to a change in the role played by English at school (since it will become a predominant foreign language), as well as to avoid the approval of a European History textbook blessed by the Council of Europe in opposition to the traditional autonomy on the part of institutions when selecting teaching materials.

The Federal Republic of Germany, a newborn country in 1949, was also able to use soft power resources in the dispute over cultural hegemony, such as the significant influence of its language in Europe,

the prestige of its universities and its considerable cultural heritage prior to the emergence of Nazism. Moreover, the intelligent power linked to its convenient geographical location in the centre of Europe was also useful with regard to the debate on whether feudalism should be considered one of the principles which inspired the idea of Europe. Similarly, its support of Europeanism, clearly reflected on the contents of its History textbooks, enables to control the aspirations of those who desire a bilingual educational system as well as to exert an especially active relational power in the sphere of cultural diplomacy.

With regard to small countries, they will also make use of their resources to participate in this cultural, educational conflict. Scandinavian countries, for example, will use both their soft power (cooperation in the educational field) and relational power (creation of the Nordic Council in 1952). As for Greece, it takes advantage of the great prestige of its cultural heritage to act as a representative of the European periphery (in opposition to the Nordic-Carolingian model) concerning issues such as how to materialise the idea of Europe and how to spread it at school.

Finally, not only the Western Union but also the European Movement and the Council of Europe will find out that school and education are a fertile soil to legitimise their aspirations of unity, which can indeed serve as a clear example of their relational power.

References

- Bayet, J. (1949), *Rapport à la Conférence Culturelle de l'Europe Unie sur l'éducation* par M. Jean Bayet. Archives Historiques de l'Union Européenne (AHUE). Folder ME-540.
- Bossuat, G. (1994), *Fondateurs de l'Europe*, Paris: Belin.
- Bossuat, G. (2005), *Faire l'Europe sans défaire la France*, Bruxelles: Peter Lang.
- Council of Europe (1952a), *Les activités culturelles du Conseil de l'Europe. Mémoire présenté au Comité des Experts culturels par le Sous-Comité Consultatif des Cinq, Strasbourg, 24-28 avril 1952*. Retrieved from <https://rm.coe.int/16804e17e7#search=%22Comite%20>

- des%20experts%20culturels%22, amendments available at <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=938985>
- Council of Europe (1952b), *Assemblée Consultative. Commission des questions culturelles et scientifiques. Procès-verbal de la séance tenue à Strasbourg le jeudi 29 mai 1952*. Retrieved from <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=676729>
- Council of Europe (1953a), *Programme du symposium sur la révision des manuels d'histoire, Calw (Forêt-Noire) du 4 au 12 août 1953*. Retrieved from <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=960396>
- Council of Europe (1953b), *Compte-rendu du symposium sur la révision des manuels de histoire qui s'est tenu à Calw (Fôret-Noire) du 4 au 12 de août 1953*. Retrieved from <http://coe.archivalware.co.uk/awweb/pdfopener?smd=1&md=1&did=496234>
- Davies, N. (1996), *Europe. A history*, Oxford: Oxford University Press.
- Delgado Gómez-Escalonilla, L. (2015), "Los dilemas de un propagandista reticente. El caso de Estados Unidos" in Gavari Starkie, E. & Rodríguez Jiménez, F.J. (coords.), *Estrategias de diplomacia cultural en un mundo interpolar*, pp. 47-94. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Evans, I. (1948), *Carta de 19 de marzo de 1948 de Ifor Evans a Kenneth Lindsay*. AHUE. Instituto Europeo de Florencia. Folder ME-390.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- García Pedraza, R. (2015), "Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva", *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 135-152.
- Gavari Starkie, E. (2015), "La política educativa: ejemplo del *soft-power* europeo" in Gavari Starkie, E. & Rodríguez Jiménez, F.J. (coords.), *Estrategias de diplomacia cultural en un mundo interpolar*, pp. 31-46. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gómez Carrasco, C.J. & Chapman, A. (2017), "Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra", *Historia y memoria de la educación*, 6, 319-361.
- Haigh, A. (1974), *Cultural diplomacy in Europe*, Strasbourg: Council of Europe.

- Judt, T. (2007), *Pasado Imperfecto. Los intelectuales franceses (1944-1956)*, Madrid: Taurus.
- López Facal (2010), "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clio & Asociados*, 14, 9-33.
- Morales Gil, F.J., (2007), "La difusión de la metodología activa en la enseñanza de los idiomas en España: el caso del francés", *XXI. Revista de Educación*, 9, 237-251.
- Mouvement Européen, (1949), *Conférence Européenne de la Culture. Résolutions et déclaration finale*. Lausanne: Mouvement Européen.
- Nye, J. (1990), *Bound to lead: the changing nature of American power*, New York: Basic Books.
- Nye, J. (2004), *Soft Power: the means to success in world politics*, New York: Public Affairs.
- Nye, J. (2011), *The Future of Power*, New York: Public Affairs.
- Puren, Ch. (2012) [1988], *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Nathan-CLE International. Retrieved from https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.../puren_histoire_methodologies.pdf
- Rougemont, D. (1949), *Présentation du Rapport Général par Denis de Rougemont (discours prononcé le 8 décembre 1949 à la première séance plénière)*, AHUE. Folder ME-538.
- Sartre, J-P. (1949), *Défense de la culture française par la culture européenne*, Paris : Centre d'Études de Politique Étrangère. AHUE. European University Institute. Folder ME-528.
- Scott-Smith, G. & Krabbendam, H. (eds.) (2004), *The Cultural Cold War in Western Europe, 1945-1960 (Studies in Intelligence)*, London: Routledge.
- Saunders, F. S. (1999), *Who Paid the Piper? The CIA and the Cultural Cold War*, London: Granta.
- UNESCO (1950), *Better History Textbooks*, Paris: UNESCO.
- UNESCO (1951a), *International educational seminar on the teaching of history as a means of developing international understanding. Final report of the study group II*. Sèvres: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001556/155685eb.pdf>
- UNESCO (1951b), *International educational seminar on the teaching of history as a means of developing international understanding. Final report of the study group III*. Sèvres: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0015/001556/155684eb.pdf>

UNESCO, (1954), *An account of the international seminar on the contribution of the teaching of modern languages towards education for living in a World community*, Paris: UNESCO. Retrieved from <http://unesdoc.UNESCO.org/images/0012/001261/126139eb.pdf>

Vigander, H. (1950), *Mutual revision of History textbooks in the Nordic Countries*, Paris: UNESCO.

Contact address: Luís Domínguez Castro. Universidad de Vigo. Facultad de Filología y Traducción. Departamento de Historia, Arte y Geografía. Campus Lagoas-Marcosende, s/n 36210. Vigo. E-mail: dominguez@uvigo.es