

**Tommaso Pietro Romeo**

**EL CAMINO DE LA EDUCACIÓN: DESDE LOS ALBORES  
DE LA UNIÓN EUROPEA HASTA LA SOCIEDAD  
DE LA INFORMACIÓN Y TECNOLÓGICA EMERGENTE**

RESUMEN. El presente ensayo se enfoca sobre dos temáticas esenciales para la presente investigación: la educación, entendida como filtro de lectura del último medio siglo de acontecimientos fundamentales en materia educativa, y la Unión Europea, estudiada como marco de actuación de una política educativa comunitaria. El objetivo final consiste en hacer el punto sobre el estado actual de madurez de la dimensión educativa en la sociedad europea contemporánea. Dicho análisis se abordará inicialmente desde una perspectiva histórico-institucional, es decir, se revisaran los documentos considerados representativos de la política educativa de la UE y, finalmente, profundizaremos algunos aspectos de política europea en materia de educación particularmente relacionados con las finalidades de nuestra investigación. Con este enfoque se pretende, en primer lugar, observar la evolución de la noción y gestión del conocimiento a lo largo de los últimos sesenta años; paralelamente, se analizará su creciente protagonismo en el ámbito de la política educativa europea, al definir ésta el hábitat en el que el conocimiento se crea, se innova y difunde socialmente.

***Introducción***

El despegue de la llamada *Sociedad de la información* ha sido un proceso cuya complejidad y progresividad ha permeado distintos aspectos de las colectividades globalizadas. Entre ellos, uno resulta particularmente destacable y crucial: la educación.

Si entendemos la educación como el instrumento que permite la supervivencia y evolución cultural de la sociedad, podemos intuir la especial relación que subsiste entre educación y la que es la principal característica de la Sociedad de la información, es decir, la gestión de la información y del

conocimiento. Más específicamente, cabría individuar dos esferas de influencia de la Sociedad de la información sobre la educación del siglo XXI:

La primera de ellas atañe a la elevación del conocimiento contemporáneamente a materia prima y a fin último del proceso de creación de desarrollo socio-económico.

La segunda esfera concierne al advenimiento de las TIC como portentoso factor de multiplicación de los espacios de educación y aprendizaje.

Hoy día es más que evidente que factores como la información, el conocimiento y la comunicación han consolidado sus papeles de protagonistas en el orden mundial contemporáneo. Todo ello ha necesariamente conllevado un debate animado de permanente reflexión acerca del proceso educativo y de aprendizaje.

Ahora bien, antes de entrar en el vivo del susodicho análisis, consideramos oportuno proceder a clarificar dos nociones claves, preliminares en abordar cuanto expondremos a continuación, es decir, los conceptos de *política* y de *educación*.

Por lo que se refiere a la conceptualización del término *política*, cabría destilarlo en un conjunto de acciones, emprendidas por un grupo de personas con intereses en principio divergentes, ejecutadas de común acuerdo y finalmente consideradas de obligatoria opción para la salvaguardia del bienestar social (Miller D., 1989).

Esta definición nos permite resaltar algunos puntos de cierta relevancia: el proceso político es fruto de una constante negociación de acciones cuya legitimidad es conferida por el grupo social protagonista y cuyos objetivos se consideran beneficiosos coherentemente al sistema axiológico alimentado por el mismo grupo, de manera que la realización de los susodichos objetivos sólo puede haberse mediante acciones colectivas concertadas.

En este sentido, existen similitudes entre la política así definida y la Unión Europea: ésta representa una organización supranacional que sintetiza un grupo de estados cuyos intereses vienen constantemente negociados y cuyos objetivos son expresión de un núcleo de valores comunes, como por ejemplo la integración, la igualdad y la cooperación para el desarrollo humano. Y, por supuesto, cabe como protagonista el valor de la educación.

Este último vocablo, en efecto, debe ser objeto de aclaración terminológica, puesto que sus amplios y fumosos límites conceptuales se prestan fácilmente a usos discrecionales del mismo.

Ante todo, cabe individuar un elemento esencial, común a todas las matices acerca de la educación: el aprendizaje.

En segundo lugar, podemos distinguir tres criterios claves que permiten, a su vez, identificar y diferenciar los distintos aspectos inherentes al proceso de aprendizaje y, por ende, al educativo (Esteve Zaragoza, 1983):

- el primero es el criterio de *forma*, es decir el modo de producción del aprendizaje;
- el segundo criterio es el *contenido* del aprendizaje, esto es, su objeto;
- el tercer criterio consiste en el *uso* del aprendizaje o, mejor dicho, los fines u objetivos últimos que el proceso de aprendizaje designa.

A título de ejemplo, enunciamos algunos términos asonantes con el de educación y que, a la postre, difieren sensiblemente de ello:

Por ejemplo, el concepto de *instrucción* podría entenderse como un dejar al margen la reflexión y crítica por parte del sujeto que aprende, al representar el contenido de dicho proceso un conjunto de operaciones más bien sencillas e iterativas.

Otro ejemplo es la *formación*, cuyo propósito generalmente se refiere a algún aspecto o área concreta y, consecuentemente, cuya forma favorece el razonamiento crítico y reflexivo y cuyo contenido suele converger hacia grupos de actividades afines entre sí.

Finalmente, llegamos al concepto de *educación*, en el que el aprendizaje favorece y requiere un alto nivel de razonamiento y de capacidad crítico-reflexiva; asimismo, su contenido se refiere a la totalidad de la realidad que rodea el sujeto que aprende y su finalidad última consiste en promover el desarrollo humano en su globalidad y peculiaridad, favoreciendo

constantemente la integración de la persona a su contexto al fin que ésta lo enriquezca y, en definitiva, lo mejore.

Considerando dos criterios interpretativos más, es decir un criterio institucional y uno intencional, surgen tres ulteriores e importantes matices del concepto de educación: nos referimos a los posibles rasgos *formales, no formales e informales* de la educación.

Más específicamente (Tourrián López, 1996), cabe incluir la educación *formal* y la *no formal* en el marco de acciones intencionalmente educativas, en las que el aprendizaje que se quiere generar ha sido previamente planificado con claras intencionalidades educativas. En segundo lugar, estas dos tipologías de acciones difieren por su mero ámbito de actuación: mientras que la educación formal se desarrolla dentro de un sistema escolar institucionalizado y reglamentado, la no formal lo hace fuera de éste. Finalmente, la educación informal carece de intencionalidad educativa estructurada e/o institucionalizada, al tener lugar de forma espontánea.

En definitiva, las aclaraciones que acabamos de esbozar nos sirven como referencias al abordar la política de la UE en materia de educación, puesto que nos centraremos básicamente en la educación formal y no formal. Sin embargo, trataremos estas tipologías educativas no solamente desde una perspectiva legislativa e institucional, sino que se hará referencia al conjunto de

disposiciones que concurren en determinar el carácter no formal y formal de las acciones de la Unión Europea en materia de política educativa.

A partir del estudio del camino histórico-institucional de la Unión Europea, es posible distinguir tres etapas fundamentales que, a la postre, han escandido unos pasos esenciales para el desarrollo de una política europea común en materia de educación.

Según este planteamiento, observamos cuanto sigue:

- La primera etapa (1951 – 1957) abarca desde los albores de la Unión Europea hasta el primer programa de acción educativa (1976); es una fase de creación del esqueleto institucional de la UE y, por ende, de su política educativa.
- La segunda etapa (1976 – 1992) se extiende justamente a partir del susodicho programa hasta el Tratado de Maastricht, representando éste un pasaje fundamental de la historia europea, puesto que conferirá dimensión jurídica al concepto de ciudadanía europea y a todo lo que esto conlleva también bajo el aspecto educativo.
- La tercera etapa (1992 – presente) se ha caracterizado por la consolidación en programas del conjunto de acciones diseñadas en materia de educación, haciendo finalmente de esta última una de los ejes de referencia imprescindible para la construcción de la llamada *Europa de los ciudadanos*.

Veamos más en detalle cada una de las susodichas etapas.

### **1.1. *La Primera Etapa Educativa: del Tratado de Roma al Primer Programa de Acción en Materia educativa (1957 – 1976)***

Asumimos el 1976 como fecha para delimitar esta primera fase puesto que, en buenas cuentas, hasta entonces no sería apropiado hablar de una política

educativa comunitaria ya que todavía no existía una clara convergencia de intenciones que señalase la voluntad de entablar una planificación común de directrices en materia de educación. Incluso algunos autores llegaron a afirmar que el hecho de que el tema educativo no aparezca en el Tratado de Roma hizo que desde 1957, fecha de su aprobación, hasta 1971, la educación permaneciera como un tema tabú en la CEE (Bayona, 1989). Esta expresión de *etapa tabú* ha sido retomadas en varia ocasiones por otros autores, entre ellos Rodríguez Carrajo que sostiene que “Desde 1951 hasta el año 1971, la educación constituyó un “tema tabú” dentro del organigrama de la Comunidad Europea. Nadie la mencionaba, nadie pensaba en ella; a nadie se le ocurría hablar de educación como de un posible elemento integrador de la Europa comunitaria” (Rodríguez Carrajo, 1996, p. 31). Este convencimiento se sostiene, además, si tenemos en cuenta los mismos documentos oficiales propios de la Unión Europea: a título de ejemplo, en 1988 el Consejo de la Unión Europea publica *Textos sobre la política educativa europea*, donde menciona las principales disposiciones en materia educativa; la primera referencia que encontramos es la Resolución de 1971 (Consejo de las Comunidades Europeas, 1988, pp. 3-5). Otro ejemplo similar se da con la publicación de *La cooperación en educación en la Unión Europea, 1976-1994*, por obra de la Comisión Europea, cuyo tema de fondo verte sobre los acontecimientos históricos en materia de política educativa de la Unión y, en efecto, el punto de partida utilizado a tal propósito

es la *Resolución* de 1971 y el *Programa de Acción* de 1976 (Comisión Europea, 1995, p. 7).

A esta altura, cabría preguntarse el porqué de semejante, aunque sólo inicial, silencio en materia de educación y, a tal propósito, podríamos formular algunas suposiciones:

- Los tratados desde los cuales empieza a cobrar vida la Unión Europea son de origen prevalentemente económico (Tratados de París, 1951 y Tratados de Roma, 1957), con lo cual la perspectiva de una cooperación en materia de educación resultaba probablemente prematura.
- El panorama histórico que se presentaba en aquel entonces seguía todavía empapado de cierto nacionalismo y, de hecho, los estados signatarios de los Tratados eran muy reticentes a ceder soberanía, aún más en cuestiones tan sensibles como la educación, tema que se consideraba íntimamente conectado a la identidad nacional.
- Un hipotético proceso de armonización y convergencia en materia educativa presuponía un mínimo de características e intereses comunes, requisito del que carecía la comunidad europea de entonces, al ser esta muy heterogénea no sólo socialmente sino también en cuanto a estructuras político-administrativas inherentes al campo educativo.

Cuanto arriba descrito no pretende en algún modo dar una explicación exhaustiva de la inicial falta de convergencia hacia una política educativa europea ni tampoco sostener que no se confiriera importancia a la educación. De hecho, si bien en el periodo histórico mencionado no se podría hablar de una política educativa europea propiamente dicha, sí existían señales importantes de que sus brotes albergaban ya en los albores del proceso de integración de Europa.



### ***1.1.1 El Tratado de la Comunidad Europea (1957) y la Política social de formación profesional***

Como ya precedentemente mencionado, no cabe duda de que en el primer Tratado de cierta relevancia en la historia de la Unión Europea, es decir el *Tratado de París* de 1951, que da lugar a la *CECA* (Comunidad Europea del Carbón y del Acero), las cuestiones educativas no sean objeto de atención. El principal interés consistía en crear una Comunidad de países que cooperase para la gestión de las que entonces eran consideradas materias prioritarias, es decir el carbón y el acero.

Con el paso del tiempo, se empieza a plantear la posibilidad de cierta integración económica y, consecuentemente, de un mercado común extendido a todos los productos; justamente en tal sentido va el Tratado de la Comunidad Europea de 1957 que, al planear eso, esboza algunos aspectos relativos a la educación en sentido amplio y, más específicamente, al tema de la formación profesional.

Al analizar más detalladamente dicho Tratado, encontramos los *Fundamentos de la Comunidad*, contenidos en su Segunda Parte al Título III, donde se detallan las medidas necesarias para poner en práctica la libre circulación de personas, servicios y capitales.

A título de ejemplo:

- *Artículo 57.1:* Establece “directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos”, al fin precisamente de facilitar la libre circulación.
- *Artículo 57.2:* Invita al desarrollo de directivas “para la coordinación de las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas al acceso y ejercicio de las actividades no asalariadas”.  
En un sucesivo apartado, en específico el Título III sobre “Las políticas de la Comunidad”, se hace explícita referencia a la Formación Profesional como, por ejemplo, en el artículo 118.
- *Artículo 118:* Se destaca aquí la prioridad, por parte de los Estados miembros, de fomentar y armonizar cierta colaboración en las distintas materias que conciernen al ámbito social, implicando pues “la formación y el perfeccionamiento profesional”.
- *Artículo 128:* En el Capítulo 2 (adonde se instituye el Fondo Social Europeo) el artículo 128 establece “los principios generales para la ejecución de una política común de Formación Profesional, capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común”.

Por lo tanto, teniendo en cuenta un sentido amplio de educación, sí aparecen señales de concreto interés hacia la dimensión educativa, aunque se refieran al ámbito de la formación profesional en el marco de una política social comunitaria dirigida al fomento de la libre circulación de trabajadores en el territorio de la UE. A pesar de ello, desde entonces la formación profesional entrará a pleno título como parte de una política educativa comunitaria.

Un ejemplo concreto del real interés hacia la formación profesional se consolida en 1963, a través de *Decisión del Consejo 63/266, de 2 de abril 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre la formación profesional*. Dicha disposición manifiesta la clara voluntad, por parte de las instituciones comunitarias, de elaborar un marco común de actuación en materia de política de formación profesional, todo ello básicamente por dos razones fundamentales: por una parte, las citadas instituciones se proponían adaptar la calificación profesional de la fuerza laboral a las tendencias económicas de entonces y, asimismo, satisfacer las nuevas necesidades de re-orientar y formar profesionales al fin de adaptarlos a la reciente evolución tecnológica. Por otra parte, era aún más presente la voluntad de armonizar las economías nacionales en el marco de un mercado común.

A continuación, mencionamos los diez principios-guía de la susodicha Decisión:

- 1) Con *política común de formación profesional* entendemos una implicación común, coherente y progresiva de los estados miembros para que elaboren y garanticen programas de formación profesional adecuada, todo ello en el respeto de la libre elección de la profesión y favoreciendo tanto la libertad de establecimiento del lugar de formación como del lugar de trabajo.
- 2) La *política común de formación profesional* establece los siguientes objetivos específicos:
  - a. Garantizar el derecho de todos a una formación profesional adecuada.

- b. Orientar la formación profesional coherentemente con las necesidades sociales y del sistema económico-productivo.
  - c. Crear un vínculo estrecho entre formación profesional y educación al fin de fomentar el desarrollo armónico de la personalidad.
  - d. Lograr que los profesionales adquieran el conocimiento técnico requerido por un ejercicio óptimo de sus actividades profesionales.
  - e. Evitar eventuales interrupciones y garantizar continuidad entre educación y formación profesional.
  - f. Proporcionar una formación profesional adaptada a las diferentes necesidades propias de las etapas profesionales de los sujetos.
  - g. Facilitar los medios para que la formación profesional represente una mejora de las perspectivas laborales.
  - h. Fomentar cuanto más posible la colaboración entre la formación profesional y los diferentes sectores económicos.
- 3) Una política de formación profesional adecuada debería prever las necesidades y fluctuaciones del sistema económico-productivo y, a tal fin, se creará un sistema permanente de información para que los sujetos en formación puedan acceder a eso y armonizarse con las evoluciones del susodicho sistema.
- 4) La Comisión se encargará de efectuar estudios, investigaciones y todo lo oportuno para concretizar su política de formación profesional.
- 5) La Comisión fomentará un sistema de intercambio de información sobre los diferentes modelos de formación profesional propios de cada estado miembro, para que todos puedan mutuamente mejorar sus propias actividades formativas.
- 6) Asimismo, la Comisión favorecerá el intercambio entre los actores profesionales de los distintos estados miembros implicados en procesos de formación profesional.
- 7) Un elemento esencial de tal política será la adecuada formación de formadores, profesores e instructores implicados en la formación

profesional, asimismo fomentando el crecimiento cuantitativo y cualitativo de los mismos.

- 8) La Comisión trabajará al fin de hacer converger los niveles de formación profesional propios de cada estado miembro.
- 9) Se elaboraran programas de reconversión y readaptación laboral cuanto más flexibles, al fin de armonizar la oferta y demanda de trabajo dentro del espacio comunitario.
- 10) Serán objeto de particular atención aquellos sectores, específicos de una determinada actividad, que manifiestan problemáticas peculiares.

Al fin de asesorar adecuadamente la Comisión en el desarrollo de la citada política de formación profesional, se instituye un *Comité consultivo de formación profesional*, compuesto por seis miembros por cada uno de los estados miembros.

A pesar de la buena voluntad de los principios de la Decisión de 1963, ya a principio de los años setenta del siglo pasado se reconoce el éxito parcial de la política de formación profesional emprendida. Las razones de ello podrían sintetizarse en cuanto sigue:

En primer lugar, la Comisión no podía contar con experiencias prácticas previas que diesen el pulso sobre las posibilidades de llevar a efecto los principios establecidos.

En segundo lugar, no se había planteado ninguna división a corto y largo plazo de los mismos.

Finalmente, los medios necesarios para traducir dicha política como éxito global no eran todavía suficientes.

A raíz de cuanto dicho, en 1971 el Consejo crea las *Orientaciones Generales para la elaboración de un programa de nivel comunitario en materia de formación profesional*, al fin de dar un impulse concreto y eficaz a su propia política de formación profesional, con específica atención hacia la necesidad de uniformar los niveles de formación presentes en el ámbito comunitario.

Dicho impulso debería tener dos vertientes principales: por un lado, se precisa mejorar el intercambio de información entre los profesionales de los distintos estados miembros, en particular a través de cinco ámbitos, a saber, las nuevas necesidades de formación, los relativos métodos y técnicas pedagógicas, la revitalización de las correlaciones entre educación y formación profesional, las investigaciones y, finalmente, las acciones específicamente previstas para trabajadores migrantes.

El otro vertiente adoptado por las *Orientaciones* apuesta para la creación de actividades expresamente diseñadas al fin de aproximar los niveles de formación de los diferentes países miembros.

El conjunto de estos esfuerzos, llevados a cabo en el ámbito de la política de formación profesional hasta 1971, culminará en la institución de una de las infraestructuras más representativas de esta fase histórica: el *Centro Europeo*

*para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP)*, que analizaremos a continuación.

### ***1.1.2 Los Trabajadores Migrantes en el marco de la Política Educativa Comunitaria***

Al llegar los años 70, el panorama socio-económico europeo presenta ya unas necesidades educativas distintas, así como diversa es la composición social que, con la abertura de un mercado común y de libre tránsito de personas, se vuela más heterogénea. Por lo tanto, dicha dinamización social precisa adecuados esfuerzos de coordinación de acciones educativas específicas. Un ejemplo en tal sentido es precisamente la nueva necesidad de escolarización de los hijos de trabajadores migrantes.

Ya en los Tratados Originarios, y sucesivamente en la Carta Social Europea, se explicitaba la necesidad de asegurar una buena asistencia social a los trabajadores migrantes como a sus familias. Dicho convencimiento se concretó aún más con la *Resolución 68/2 sobre Servicios Sociales a favor de los Trabajadores Migrantes (1968)*, a partir de la cual se hizo más patente cierta política social a favor del colectivo migrante, política que precisaba una estrecha y global colaboración entre estados de acogida y de origen. A partir de este planteamiento, sucesivamente se originaran acciones educativas específicamente miradas a la protección y asistencia de los hijos de migrantes.

Por lo tanto, en línea con los artículos 14<sup>1</sup> y 19<sup>2</sup> de la Carta Social Europea, se recomienda cuanto sigue:

- Tanto los trabajadores migrantes como sus familias deben disfrutar de los servicios sociales tal y como proporcionados a los ciudadanos nacionales.
- Tales circunstancias supondrán una adaptación y optimización del servicio de asistencia social a las necesidades específicas de los trabajadores migrantes y sus familias.
- Más concretamente, será preciso ofrecer información útil a los inmigrantes sobre las condiciones socio-laborales del país de acogida. Coherentemente, se facilitarán a la población autóctona información sobre eventuales problemáticas inherentes al proceso de migración de trabajadores extranjeros, al fin de promover una convivencia armónica entre ambas partes.
- Asesorar adecuadamente el migrante en todo su proceso migratorio, es decir, tanto en preparar su salida desde el mismo país de origen como en facilitar el cumplimiento de las formalidades que dicho desplazamiento requerirá.
- Asistir a los inmigrantes en su adaptación e integración en la sociedad de acogida y, por ende, tutelar la familia del migrante, bien si se encuentre separada de él o con él.

Por lo visto, las susodichas recomendaciones engloban también las necesidades educativas del colectivo migrante, aunque para que dicho derecho sea formalizado debemos esperar hasta el 1970, año en el que se aprueba la *Resolución 70/35 sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*. El núcleo de dicha resolución, inspirada por previos documentos

---

<sup>1</sup> Titulado “Derecho a los beneficios de los Servicios Sociales”.

<sup>2</sup> Titulado “Derechos de los trabajadores migrantes y sus familias a protección y asistencia”.



internacionales<sup>3</sup>, asume que la educación e instrucción de los niños de trabajadores migrantes es un bien inalienable y, coherentemente, se promueve la protección de sus intereses al fin de que la escolarización permita la plena integración tanto de los hijos de trabajadores inmigrantes como de sus padres. Asimismo, se promueve la necesidad de que la sociedad de acogida disfrute del patrimonio cultural y lingüístico que el colectivo migrante implícitamente y explícitamente aporta con su presencia.

En definitiva, esta resolución contribuye en definir aún más cierta política educativa comunitaria, al recomendar a los estados miembros el facilitar la inscripción de los niños inmigrantes en los oportunos niveles del sistema educativo, posibiliten un acceso gratuito a la educación, asimismo proporcionen las mismas oportunidades de becas y ayudas sociales que a los autóctonos y, finalmente, ofrezcan la asistencia complementaria que eventualmente las situaciones específicas exijan.

Todas estas recomendaciones se condensarán posteriormente en la *Directiva del 1977*, que sin embargo abordaremos sucesivamente.

---

<sup>3</sup> Se hace referencia a la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), a la Declaración de los Derechos del Niño (1959). Posteriormente a ellas, se proclamó la Convención de Derechos del Niño (1989).

### 1.1.3 1971 y Educación: un año de viraje

Resumiendo, hasta 1971, gran parte de los estudiosos de política educativa concuerdan con que en la Unión Europea no existía una real y claramente identificable política educativa. Aunque en estas páginas hemos demostrado como por lo menos sí existía cierta convergencia de intentos hacia una política educativa comunitaria, no cabe la menor duda de que el año 1971 marca, por parte de la UE, un punto de viraje hacia un autentico desarrollo político-institucional en cuestiones de materia educativa.

Más detalladamente, dos son los elementos que corroboran dicha afirmación, y ambos remontan a julio de 1971.

El primer aspecto esencial atañe la institución, por parte de la Comisión, de dos órganos específicamente deputados al tratamiento de asuntos educativo y culturales (Janne, 1973):

- El primero es el llamado *Grupo de enseñanza y educación*, compuesto originariamente por cuatro altos funcionarios;
- El segundo viene denominado *Grupo de coordinación inter-servicios*, entonces representado por miembros de las Direcciones Generales de la Comisión sensibles a cuestiones educativas.

El segundo aspecto importante concierne a la *Resolución de los Ministros de Educación, de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza*.

La importancia de este documento reside en que es la primera vez que se reúnen conjuntamente el Consejo y los Ministros de Educación y, además, que

se establece una disposición cuyo título relaciona estrechamente *cooperación y enseñanza* con carácter normativo de resolución. Así pues, dicho encuentro supone el concretizarse de un interés común a fin de que se armonice, mediante acciones educativas, el libre ejercicio del derecho de establecimiento de las personas a lo largo de todo el territorio europeo.

La traducción institucional de esas voluntades cobrará cuerpo con la creación del *Centro Europeo de Desarrollo de la Educación*, entre otras cosas propuesto por el entonces ministro francés Guichard que, al punto 4 del *Comunicado final de la Conferencia de Jefes de Estado o de Gobierno de la Haya, de 2 de diciembre de 1969*, sostiene la necesidad de que Europa “disponga de un centro excepcional de desarrollo, progreso y cultura”<sup>4</sup>.

Sin embargo, antes de la institución de ese centro, viene nombrado un grupo de expertos, encabezado por el comisario Altiero Spinelli, encargados, en primer lugar, de estudiar las posibilidades de sentar unas bases jurídicas para llevar a efecto la cooperación entre los estados miembros en materia de educación. En segundo lugar, este grupo venía diputado a analizar las funciones específicas de dicho centro, así como su organización y competencias.

En segundo lugar, el objetivo de ese equipo de expertos consistía en estudiar las posibles opciones de cooperación en materia de educación nacional.

---

<sup>4</sup> Comunicado Final de la Conferencia de Jefes de Estado o de Gobierno celebrada en La Haya entre los días 1 y 2 de diciembre de 1969, apartado 4º.

La síntesis de los esfuerzos de este grupo de expertos cobró forma en el plazo acordado de un año, a finales de 1972, con un informe titulado *Bilan et perspective de l'activité du groupe enseignement et éducation (Balance y perspectivas sobre la actividad del grupo de enseñanza y educación.)* A partir de este informe, Spinelli realizó un memorándum titulado *Memorando pour una action communautaire dans le domaine de la culture* (Janne, 1973).

Sin embargo, además del trabajo de Altiero Spinelli, otros importantes frutos se generaron bajo el impulso de la resolución de 1971, y uno de los más representativos de la voluntad de cooperación comunitaria en materia educativa es el denominado *Informe Janne (1973)*.

#### **1.1.4 El Informe Janne de 1973**

Aunque todavía estaba en proceso de elaboración el Informe Spinelli, en 1972 la Comisión encarga Henri Janne<sup>5</sup> de elaborar un informe sobre la política comunitaria en materia educativa. El motivo de ello estriba en que el equipo liderado por Spinelli tiene una relación demasiado estrecha con la Comisión y,

---

<sup>5</sup> En el momento en que la Comisión le encarga el informe que lleva su nombre, Henri Janne goza de gran prestigio entre los miembros de la Comisión como experto en temas tanto de educación como de integración europea y es objeto de un gran reconocimiento en el mundo académico. A título de ejemplo, ha sido Ministro belga de educación nacional (1963-1965), Presidente del Comité Científico del Instituto de Sociología de la Universidad Libre de Bruselas, Presidente del Instituto de Estudios Europeos de esa misma universidad y Presidente de la Comisión Científica encargado del proyecto de la Fundación Cultural Europea “Europa 2000”.

además, su labor tiene un afán meramente descriptivo, a saber, informar la Comisión sobre el estado efectivo del estado del arte en materia de política educativa comunitaria.

Por el contrario, la contratación de Henri Janne pretende compensar los susodichos límites, al involucrar expertos sin particular vínculo con la Comisión y, sobre todo, al pedirles cierta capacidad de perspectiva sobre acciones concretas en cuestiones de educación - en efecto, cabe señalar como ya se estaba pensando en un Programa de Acción Educativa que, sin embargo, no llegará hasta 1976.

Así pues, se forma un equipo de expertos constituido por 34 especialistas provenientes no solamente de los entonces estados miembros de la Comunidad, sino también de Norteamérica, Noruega y Suecia<sup>6</sup>.

Con fecha 27 de febrero de 1973, el informe *Pour une politique communautaire de l'éducation* (Janne, 1973), se presenta a la Comisión.

En resumidas cuentas, el Informe evalúa como insuficientes las acciones de política educativa analizadas, juzgándolas como excesivamente afectadas por un enfoque económico y, por tanto, desligada de otras políticas afines e igualmente esenciales, como por ejemplo la política científica y cultural.

---

<sup>6</sup> Habría que incluir también al Reino Unido, Irlanda y Dinamarca, aunque sus procesos de adhesión estaban en curso. Como dijimos, el informe fue encargado el 19 de julio de 1972 y el Tratado de Adhesión de estos países ya había sido firmado el 22 de enero de 1972. Por tanto, el 27 de febrero de 1973, fecha de presentación del Informe conclusivo, esos países son ya miembros de pleno derecho de las Comunidades Europeas.

Más concretamente, dicho informe sintetiza las siguientes recomendaciones:

- Respetar tradiciones y estructura de los sistemas educativos nacionales, considerando imprescindible tutelar la autonomía educativa nacional frente a eventuales limitaciones desde las instituciones europeas.
- Fomentar una colaboración extra-europea, esto es, involucrar otros países en la búsqueda de una política educativa eficaz, sin limitarse al solo espacio europeo.
- Es preciso que los estados miembros cooperen en estrecha conexión con organismos e instituciones internacionales afines al mundo de la educación y de la cultura, como por ejemplo la UNESCO o el Consejo de Europa.
- La futura política educativa comunitaria no podrá prescindir de una prospectiva de desarrollo a largo plazo, cuyos ejes fundamentales deben verter al menos sobre los siguientes temas:
  - *El aprendizaje de idiomas.* Empieza a manifestarse un fuerte interés hacia la posibilidad (y necesidad) de que los ciudadanos europeos aprendan a hablar una segunda lengua además que la nacional. En cada momento se expresa el respeto de la libertad de elección de la segunda lengua así como el convencimiento de que tal aprendizaje sea más efectivo si generado por experiencias directas y positivas, como el intercambio de estudios que promueve ese aprendizaje *in situ*; Sin embargo, se ha originado un animado debate sobre cuál, entre las dos lenguas más extendida (inglés y francés), debía ser recomendada. Se empieza también a reflexionar tanto sobre la mejor edad para el aprendizaje de un segundo idioma, como sobre la posibilidad de que dicho aprendizaje sea integrado dentro del sistema escolar.
  - *La movilidad, los intercambios y la cooperación.* Se asume que estas líneas de conducta deberán caracterizar la política educativa europea. Más específicamente, se avalora como oportuno y esencial la creación de sistemas organizativos y de financiación dirigidos al

fomento del intercambio y de la movilidad mediante, por ejemplo, viajes de estudio tanto de profesores como de alumnos. Asimismo, se presta particular atención a la necesidad de potenciar las redes de contacto entre universidades, tanto pertenecientes al mismo país como a otros, al fin de desarrollar consorcios universitarios dirigidos a la ampliación del potencial investigativo.

- *La educación permanente.* Un pilar fundamental es lo que se ha definido como *educación permanente*. Se acaba, pues, con una visión parcelar de la educación, relacionada solamente a determinados periodos de la vida, para llegar a otra visión que considera la educación más bien como una dimensión socio-cultural del individuo presente durante toda su vida, en la cual el potencial de aprendizaje se manifiesta y precisa básicamente a lo largo de toda la existencia.
- *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación.* Finalmente, el informe asume la importancia de las tecnologías y de los medios de comunicación para la mejora decisiva de la educación y, en particular, de aquella permanente. Coherentemente, se propone la creación de un órgano específicamente encargado de fomentar la creación de software educativo adecuado a la perspectiva y a los requisitos de una educación permanente.

En conclusión, el informe sugiere la creación de un *grupo de reflexión*, compuesto por expertos dotados de autonomía respecto a la Comisión, cuyo interés principal consistirá en asesorar la puesta en acto de la filosofía y de los objetivos de la educación permanente tal y como propuestos.

El informe termina con unas *conclusiones*, que sintetizan y fijan una vez más los aspectos más relevantes de todo el documento, en relación al desarrollo

de cierta política educativa comunitaria que, en todo momento, se concibe como íntimamente ligada a la política económica, cultural y científica.

Las líneas guías que se elaboraran, pues, deberían reflejar los siguientes parámetros:

- Respetar tradición y estructura educativa nacional propia de cada país miembro.
- Siempre en coherencia con el susodicho punto, tratar de conseguir cierta armonización en materia de educación, al fin de conseguir un terreno común en todos los niveles de los distintos sistemas educativos nacionales y, asimismo, facilitando e intensificando los intercambios de personas y conocimiento.
- Impulsar la participación de países no comunitarios en las iniciativas educativas europeas.
- Armonizar dichas iniciativas conjuntamente a organismos internacionales específicamente deputados al desarrollo de cuestiones educativas.
- Dar vida a un *Comité de educación*, inspirado en forma y funcionamiento al Comité económico y social impulsado por el Tratado de la CEE para asuntos económicos y sociales.
- Crear una *Carta europea de la educación*.
- Manejar en todo momento una concepción de la política educativa comunitaria según la filosofía de la educación permanente, de las nuevas tecnologías en educación, de una formación del profesorado activa y adecuada.

En su parte final, el informe señala seis *áreas de actuación*, correspondientes a objetivos de carácter prioritario en relación a la política educativa comunitaria:

- 1) *Dimensión europea de la enseñanza*. En esta área de actuación se pretende cultivar de forma efectiva un sentimiento de pertenencia política, social y cultural a la sociedad europea, sin perjudicar la dimensión del estado-nación sino más bien ampliando su horizonte, en este caso,



mediante las formas de intercambio precedentemente sugeridas en el informe.

Más específicamente, dicha tarea comprende las siguientes acciones:

- En la dimensión de la enseñanza será preciso adoptar textos y materiales que faciliten un mejor conocimiento entre los distintos pueblos de Europa.
- Asimismo, se enfatizará el estudio de la historia a partir de las grandes corrientes comunes a los distintos pueblos europeos, al fin de resaltar los elementos ideológicos, históricos y filosóficos realmente compartidos.
- Se fomentará el factor intercultural del intercambio, particularmente detectable en los pueblos fronterizos que, por circunstancias geográficas, se ven favorecidos por un enriquecimiento socio-cultural mutuo.
- Se pondrá de manifiesto la importancia de desarrollar y difundir, particularmente mediante la enseñanza, cierto sentido de *civismo europeo*<sup>7</sup>, al representar este una síntesis de los valores pluralistas y democráticos compartidos por la sociedad europea de entonces.
- Se analizarán los presupuestos para la creación de una *Agencia comunitaria* cuya función precípua será la producción de material didáctico de soporte y referencia para los centros educativos europeos, desempeñando también un rol de sensibilización respecto al concepto de Europa.

2) *Conocimiento de idiomas*. La adquisición de una lengua europea diferente de la propia será prerequisite esencial para que haya mayor y mejor comunicación e intercambio entre los europeos. Asimismo, se tratará de evitar que se reduzca a mera teoría académica fomentando más bien su aprendizaje a través de viajes e intercambios reales.

3) *Intercambio y equivalencia de diplomas*. La convergencia del sistema de enseñanza hacia criterios europeos compartidos requiere imprescindiblemente cierta concordancia y coherencia de los títulos emitidos en los distintos países europeos, todo ello al fin de favorecer y hacer efectiva la libre movilidad de personas.

---

<sup>7</sup> Esa expresión se transformará sucesivamente en “ciudadanía europea”, al ser este un concepto que encontrará fundamento y coherencia jurídica en el Tratado de Maastricht.

- 4) *Cooperación y creación de consorcios universitarios*. La labor de cooperación entre las distintas universidades europeas, concretada en la creación de consorcios, representará un elemento clave de crecimiento europeo. Mediante dichos consorcios será posible potenciar calidad y potencial de los investigadores involucrados, dando lugar finalmente a la creación de *Centros de excelencia*, faros de referencia académica en una Europa pluralista.
- 5) *Prioridad de la educación permanente*. Este punto representa un eje central en la política educativa comunitaria y, además, simboliza un salto filosófico en materia educativa al conferirle una dimensión holística, dinámica y continua en la vida de los ciudadanos europeos. Por lo tanto, será precisa cierta reformulación y renovación de los sistemas educativos que, en efecto, deberán adecuarse en tiempos, espacios e instrumentos (particularmente aquellos tecnológicos) en función de una real y eficaz dimensión permanente de la educación.
- 6) *Medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías*. Al vislumbrarse el enorme potencial de las Tecnologías de la información y la comunicación, el informe sugiere la creación de un *Órgano comunitario* deputado a la gestión de los *software* y *hardwares* educativos, al representar estos formidables instrumentos de potenciación en cuestiones educativas.

El resumen que acabamos de describir permite apreciar el alcance y trascendencia del *Informe*, características que serán de constante inspiración para las acciones educativas que seguirán. En efecto, a partir de entonces, esos rasgos esenciales supondrán un cambio de marcha en el desarrollo de acciones educativas por parte de la Comisión, e incluso hoy día las mencionadas áreas de atención prioritarias siguen manteniéndose en auge a la hora de coordinar la actual política educativa de la Unión Europea.

### **1.1.5 1974: nace el Comité de Educación**

Al poco tiempo de la presentación del Informe Janne, la Comisión elabora y presenta al Consejo una *Comunicación sobre la Educación en la Comunidad Europea (Marzo 1974)*, en la que se reúnen los contenidos principales tanto del Informe Spinelli como del más reciente Informe Janne. El objeto de esta comunicación pone de manifiesto el reconocimiento de la importancia de la educación como pilar de sostén de la comunidad europea, rebatiendo algunos de los principios ya enunciados en el informe Janne, como la movilidad de los protagonistas principales del mundo educativo (estudiantes, profesores, investigadores, etc.), la importancia de la educación de los hijos de trabajadores migrantes y la construcción y el fomento de una dimensión europea a partir de la cooperación y del intercambio (de lenguas, culturas, estudios, entre otros aspectos).

Esta comunicación fue de preámbulo a otra iniciativa institucional, cuya línea principal se remonta a la resolución de 1971, conocida como *Resolución de los Ministros de Educación, en el marco del Consejo de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector educativo*.

Tres son los elementos que se destacan en la susodicha resolución:

- La voluntad de armonizar el sector educativo a los objetivos e intereses de los países miembros cooperantes;

- La conciencia de que la educación no deberá considerarse, en ningún caso, como un simple elemento de la vida económica.
- En tercer lugar, se defiende cierta autonomía de los sistemas educativos nacionales frente a la presión armonizadora de la política educativa comunitaria.

Ya empieza a notarse una mayor madurez de contenidos educativos, ya que se consolida la concepción de la educación más allá de la porción temporal dedicada a la formación profesional (protagonista hasta ese momento), y se extiende a lo largo de toda la vida de la persona, transformándose en *educación permanente*; asimismo, hecho desde luego destacable, la educación adquiere cierto protagonismo respecto a su precedente papel instrumental frente al sistema económico-productivo.

Este salto cualitativo de la política educativa europea ha de ser contextualizado históricamente para su mejor comprensión: en 1973, como sabemos, la CE se amplía de seis a nueve miembros (al englobar también Dinamarca, Irlanda y Reino Unido); además, en ese mismo año estallará la crisis económica del petróleo, la cual impondrá la necesidad de reciclarse en el mercado del trabajo mediante fórmulas innovadoras de formación; finalmente, aunque no por importancia, en esa década empezarán a cobrar cierto protagonismo las nuevas tecnologías y, consecuentemente a ello, se enriquecerá el perfil potencial de los trabajadores comunitarios.

Así pues, esta resolución, coherentemente con la *comunicación* del 11 de marzo del mismo año, establece los siguientes campos prioritarios de actuación:

- Mejora de las posibilidades formativas;
- Mejora de la armonización de los sistemas educativos de Europa;
- Desarrollo de estadísticas educativas y documentaciones actualizadas;
- Fomento de la cooperación entre los centros de enseñanza superior tanto a nivel nacional como internacional;
- Mejora del reconocimiento académico de los títulos de estudio y, asimismo, de cierta agilización administrativa finalizada a la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores así como del intercambio lingüístico.

Cabe señalar como los mencionados campos de actuación encontrarán cabida también en el *Programa de Acción de 1976*, que trataremos más detalladamente más adelante al representar éste el inicio de la segunda etapa de la política educativa comunitaria.

Sin embargo, la resolución de 1974 asume importancia destacable también por dar cuerpo a una infraestructura decisiva en el marco de la política educativa europea: la creación de un *Comité de Educación*. Este órgano, formado por un grupo de expertos así como sugerido en el Informe Janne, viene encargado de “apreciar las acciones emprendidas o ya realizadas en un ámbito europeo entre los Estados miembros y en seno de la Comunidad [...], y en cuidar de la elaboración de proposiciones de acción en los sectores prioritarios definidos por la Resolución de los Ministros del 6 de junio de 1974” (BO 10-1974, p.51).

Sin embargo, no obstante las precedentes recomendaciones, los gobiernos de los países miembros no acogieron positivamente la pretendida independencia del Comité que, en efecto, surgirá como parte integrante de los gobiernos y de la

propia Comisión, al ser de hecho compuesto por expertos designados tanto por los estados miembros como por la misma Comisión. Además, dicha vinculación se mantendrá puesto que se asociará la presidencia del Comité al gobierno que, en su momento, detenga el turno de Presidencia del Consejo de la Comunidad Europea.

#### **1.1.6 1975: Nace el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional)**

Hemos visto precedentemente como, en las *Orientaciones generales* sobre la formación profesional, se reforzaba la necesidad de aglutinar, a nivel comunitario, los esfuerzos en materia de orientación e información profesional. Es justamente a partir de estas premisas que, en 1975, nace el *Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*, o CEDEFOP, paso fundamental en la historia de la política de formación profesional de la Unión Europea que, además, justo en ese momento atravesaba la crisis del petróleo así como la reconversión de las industrias debida al imponerse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Los objetivos generales del CEDEFOP, cuyo fundamento se rehace al *Reglamento del Consejo 75/337 del 10 de febrero 1975*, consisten primariamente en fomentar el desarrollo de una formación profesional continua y, paralelamente, en poner las bases para el desarrollo de una política

comunitaria de formación profesional, con particular atención a la armonización de los niveles de formación que se encuentran en los estados miembros.

Los objetivos específicos de este centro se pueden reconducir a tres principales líneas de intervención:

- 1) Una línea *informativo-documental*, prepuesta como garante del intercambio y difusión de información sobre estructuras, investigaciones y experiencias propias de los países comunitarios en ámbito de formación profesional. Dicha actividad será llevada a cabo por un centro de documentación especializado que, entre otras cosas, se encargará de que los títulos y certificados expedidos en la Unión Europea sean reconocidos y acreditados como perfil profesional.
- 2) Una línea *investigadora*, finalizada tanto al fomento de proyectos pilotos y de investigación así como a la creación y gestión de cursos y seminarios, que serán debidamente difundidos y publicitados mediante un apropiado boletín comunitario sobre la formación profesional.
- 3) Una línea *concertadora*, mediante la cual desarrollar una estrecha colaboración entre la Comisión y el mundo de la formación profesional, con las peculiaridades de los distintos países miembros.

Las citadas líneas de intervención gozarán del apoyo concertado con distintos organismos especializados en tema de formación profesional, así como con administraciones públicas, instituciones e incluso organizaciones de empresarios y trabajadores, todas ellas específicamente involucradas en el mundo de la formación profesional.

Finalmente, cabe señalar la modalidad de gestión del CEDEFOP: su acción está en las manos de un Consejo de Administración, compuesto por representantes tanto de la Comisión europea como de los gobiernos de todos los

estados miembros y, hecho particularmente digno de nota, también por representantes de empresarios y sindicatos. En efecto, el intento primario de dicha formación cuadripartita es, una vez más, llevar a cabo el propósito de la libre circulación de trabajadores en el espacio europeo y, asimismo, contribuir en desarrollar una política europea de formación profesional más convergente e integrada.

En conclusión, la creación del Comité de educación antes y la del CEDEFOP después, representan dos fases fundamentales para el desarrollo de la política educativa europea que, a partir de ahora, puede contar con dos grandes infraestructuras de referencia.

### ***1.1.7 Reflexiones sobre la Primera Etapa Educativa (1957-1976)***

Aunque haya autores que, hasta los años setenta, no consideran las acciones emprendidas por los estados miembros en cuestiones educativas como suficientes para hablar de una política comunitaria en educación, es cierto también que se habían sentado bases importantes que, sucesivamente, guiarán el proceso de construcción de una auténtica política comunitaria educativa.

No obstante, la fase histórica hasta los años setenta ha sido tímida en cuestiones educativas básicamente por causa de cierta reticencia por parte de los estados miembros a ceder soberanía normativa en materia de educación.



Los motivos de dichos frenos son diferentes: por un lado, los países miembros tenían tradiciones educativas muy heterogéneas entre sí, lo cual dificultaba el movimiento armonizador por el que la Comisión apostaba. Por otro lado, esa heterogeneidad caracterizaba también las administraciones educativas que, en efecto, utilizaban modelos organizativos muy distintos. Por último, aunque no por importancia, el surgimiento de los sistemas educativos estructurados nace con el deseo de apuntalar e instilar el concepto de estado-nación y el relativo aparato de ciudadanía, a su vez basado sobre el sentimiento de pertenencia cultural, lingüística e de identidad ligados a la nación misma. Por tanto, lo de delegar competencias a la Comisión en campo educativo venía visto como un riesgo de reducir el control sobre los mecanismos de reproducción de la soberanía nacional.

Este panorama europeo se ve reflejado en un número de disposiciones relativamente pequeño (proporcionalmente a las fases sucesivas), además que no se producen acciones de carácter vinculante, a excepción particular del citado *Tratado de la Comunidad Económica Europea* y del *Reglamento* que instituye el CEDEFOP.

Aún así, las acciones emprendidas en estas etapas contribuyen de manera fundamental en trazar el futuro marco de actuación de la Unión Europea la cual, al tratar de responder a problemas puntuales que surgen a medida que su

creación procede, identifica en las siguientes áreas fundamentales sus puntos neurálgicos:

- La *formación profesional*. Sobre todo en los albores de la Comunidad, la preocupación mayor era poder crear un mercado económico común. Coherentemente, una de las primeras áreas educativas tratadas es la de formación profesional, sobre todo a raíz de los acontecimientos que produjeron la exigencia de un mercado del trabajo común; ejemplos emblemático entre ellos, la urgencia de readaptación profesional sucesiva a la crisis petrolera del 1973 y la necesidad de prepararse para aprovechar el enorme potencial de las nuevas tecnologías.
- La *equivalencia de títulos, diplomas y certificados*, procedimiento básico para la efectiva creación de un espacio profesional europeo comunitario.
- La *inmigración*, en cuanto fenómeno creciente relacionado con el principio de libre circulación, pero con necesidades peculiares frente a una política europea realmente integradora.

En definitiva, esta primera etapa en la historia de la política educativa comunitaria sienta las bases para la creación de unas infraestructuras institucionales que servirán de referencia para las políticas educativas futuras.

## **1.2. *La Segunda Etapa Educativa: del Primer Programa de Acción en materia educativa al Tratado de Maastricht (1976-1992)***

Recapitulando, a partir del periodo del segundo posguerra, se emprendieron toda una serie de acciones que finalmente prepararon el terreno para una política educativa comunitaria la cual, en 1976, culminará con el primer *programa de acción* en materia educativa por parte de una institución comunitaria, una clara

señal de que se iban concretando las condiciones para que se llevase con éxito un programa bien definido de acción en cuestiones educacionales.

La política educativa europea conocerá un salto cualitativo decisivo en 1992, año en el que el Tratado de Maastricht entrará a ser parte del Derecho Primario de la Unión y, con ello, las relativas referencias explícitas a la educación serán objeto de un replanteamiento global.

### **1.2.1 1976: El Primer Programa de Acción en Materia Educativa**

Los fundamentos jurídicos del susodicho programa remontan a la *resolución del Consejo y de los Ministros de educación del 9 de febrero de 1976* que, a su vez, apela a otros muchos fundamentos, de los que cabe destacar la *Resolución de 1974 sobre la cooperación en el sector de la enseñanza*, así como a la *Indicación del Comité Económico y Social del abril de 1975*, la cual sostiene que “la educación tiene que desempeñar una función esencial si se quiere que la Comunidad se desarrolle totalmente y sobre bases sólidas” (DO, nº C255, de 7 de noviembre de 1975). Así pues, tanto esta indicación como el informe final a raíz de la resolución de 1974, contribuyeron a que los ministros decidieran que el Comité de educación prosiguiera sus trabajos al fin de elaborar un programa de acción válido y viable.

Con la resolución de 9 de febrero de 1976 (DO nº C38, de 19 de febrero de 1976) se aprueba el texto final de dicho programa.

Al analizarlo más detalladamente, notamos cierta extensión y estructuración, aunque en todo momento se hace hincapié sobre cierto pragmatismo. De notable interés su apartado número IV, en el que se identifican las áreas de actuación de dicho programa.

La primera de ellas cita *mejores posibilidades de formación cultural y profesional para los nacionales de los demás estados miembros de las comunidades y de los países no miembros, así como de sus hijos*.

En esta área destacamos dos propuestas de acción particularmente relevantes:

- La primera atañe la acogida de los hijos de migrantes y su plena integración tanto en el sistema escolástico como en el social. Para ello se plantean expresamente tres tipos de acciones básicas: la enseñanza intensiva del idioma del país de acogida, el mantenimiento de la lengua y cultura de origen y, finalmente, asesorar adecuadamente las familias sobre las oportunidades educativas para sus hijos;
- La segunda propuesta de acción apunta a la mejora de metodologías pedagógicas, así como de la enseñanza de idiomas, sobre todo mediante intercambio de información y experiencias piloto.

La segunda área de actuación se define *Mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos en Europa*.

Esta intervención pretende básicamente:

- Ampliar y mejorar el conocimiento de los distintos sistemas educativos de interés y a tal fin fomentar estudios comparativos atinentes.
- Establecer un plan de reuniones, con cadencia constante, entre los varios responsables de los estados miembros en campo educativo, incluyendo

también visitas de estudio e intercambio mutuo en relación a cuestiones de naturaleza educativa.

- En plena concordancia con lo sugerido en el Informe Janne de 1973, se pretende alcanzar una *dimensión europea* de las experiencias educativo-formativas de profesores y alumnos, por ejemplo mediante la facilitación del intercambio y de la movilidad de ambos colectivos mencionados, así como propiciar el contacto entre los centros educativos propuestos a la formación del profesorado, para que los profesores puedan realizar parte de su formación en una escuela extranjera; finalmente, crear centros de carácter europeo o internacional, orientados al enseñanza de programas coherentes con dicho carácter y mediante el empleo de diferentes lenguas<sup>8</sup>.

La tercera área de actuación, estrictamente relacionada con la anterior, concierne a la *recopilación de documentación y de estadísticas actualizadas en el campo de la educación*. Merece mención la propuesta, dirigida a cada estado miembro, de creación de un servicio nacional de información en cuestiones educativas, basado sobre una red de intercambio mutuo a nivel comunitario. Dicha iniciativa cobrará vida en 1980 con el nombre de EURYDICE. El objetivo precipuo de dicha red consistirá principalmente en servir de apoyo tanto para la actividad de los profesionales de la educación como para la orientación e información de estudiantes y público en general. Esta labor de recogida de información se realizará al amparo del *Sistema europeo de información en*

---

<sup>8</sup> La Escuela Europea de Luxemburgo, precedentemente mencionada, representó, entre otras, una experiencia modelo y de referencia para la creación de centros de este tipo.

*materia de educación*, creado por el *Consejo de cooperación cultural* del Consejo de Europa<sup>9</sup>.

La cuarta área de actuación, intitulada *Cooperación en el campo de la enseñanza superior*, emprende dos principales trayectorias de acción: por un lado, se propone extender e intensificar las redes de contactos entre las instituciones de enseñanza superior de los varios países miembros, principalmente a través del refuerzo de los vínculos institucionales y, por otra parte, de la cooperación para el desarrollo de programas comunes de estudios e investigaciones. La otra trayectoria de intervención se refiere, una vez más, a la movilidad de investigadores, profesores y estudiantes en general. A tal fin, se sugiere el estudio de fórmulas para potenciar el acceso a la educación superior así como agilizar las posibilidades de reconocimiento mutuo de los títulos académicos y de los periodos de estudios e intercambio efectuados.

La quinta área de actuación se denomina *enseñanza de las lenguas extranjeras*, cuya finalidad es que todo el alumnado pueda aprender dos lenguas comunitarias, lo cual precisa la relativa adecuación tanto de los centros educativos como del profesorado; además, también en este caso se reitera la necesidad de aprovechar el potencial que deriva de la movilidad y del

---

<sup>9</sup> EUDSIDED es el acrónimo de *European Documentation and Information System for Education*. La relevancia de su labor bien se ejemplifica sobre todo en el campo de la Educación Comparada, donde sobresale la creación del tesoro multilingüe de educación, utilizado oficialmente por la Unión Europea.

intercambio entre todos los actores educativos presentes en los distintos estados miembros.

La sexta y última área de actuación se refiere a la *realización de una igualdad de oportunidades, con el fin de que todos puedan acceder a todas las formas de enseñanza*. Este último apartado cobra particular importancia al considerar imprescindible la igualdad de oportunidades en educación y, consecuentemente, en la sociedad en su conjunto. A tal fin, dicha área sugiere a los estados miembros la necesidad de armonizar y cohesionar todos los diferentes niveles de enseñanza y, coherentemente con ello, facilitar el tránsito desde el estudio a la vida laboral.

En resumida cuenta, ante todo, la *resolución de 1976* es la primera emanada directamente por el Consejo y los ministros de educación, frente a las precedentes (1971 y 1974) que, a la postre, no alcanzaban el rango jurídico de la de 1976.

Otro aspecto a destacar hace referencia al conferir naturaleza formal al Comité de educación que, aunque creado en el seno de la *resolución de 1974*, al haber sido adoptada solamente por los Ministros de educación pero no por el Consejo, no superaba la dimensión informal. Todo el contrario en el caso de la *Resolución de 1976* aquí de nuestro interés, pues ésta, al proceder de una disposición del Consejo (cuyo rango jerárquico es el más elevado dentro de las instituciones de la Unión Europea), otorga cierto peso normativo al Programa de

acción y al relativo Comité de educación. Coherentemente, a partir de entonces todas las acciones desarrolladas a raíz de dicho programa asumen cierto fundamento jurídico.

En definitiva, fuerte también de cierta sustancia jurídica, este programa de acción se demuestra, a la postre, integrador y proyectado al futuro. Su carácter integrante sobresale en el mantener cierta línea de continuidad con el espíritu de los informes de Spinelli y Janne así como de las disposiciones precedentemente mencionadas (Resolución de 1971, Comunicación y Resolución ambas de 1974), espíritu que hacía de la dimensión de intercambio y movilidad, de la cooperación transversal en cuestiones educativas y del aprendizaje de lenguas, sus fuerzas motrices.

Por otro lado, este programa tiene cierta perspectiva al madurar una idea de la educación que va más allá de la mera formación profesional, progresando en efecto hacia una dimensión holística de la misma, esto es, no exclusivamente pensada en función del mercado laboral sino más bien en una óptica multinivel.

Finalmente, este programa de acción sintetiza aquellos que serán dos de los *leitmotiv* de la política educativa europea: la educación como fuente de unidad y cohesión europea así como de igualdad de oportunidades sociales.



### 1.2.2 *EURYDICE o Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea*

Entre las diferentes propuestas del programa de acción de 1976, mencionamos anteriormente a la voluntad de crear una base documental y de información que facilitara y fomentara el intercambio entre los países miembros sobre cuestiones inherentes al mundo de la educación.

Esta voluntad se ha concretado por el Comité de Educación en enero de 1978 con el nombre de *Red de información y documentación educativa de la comunidad europea (EURYDICE)*, y puesta efectivamente en marcha en Bruselas en el año 1979 (aunque su oficialización tiene lugar el 16 de septiembre de 1980).

La gestión de esta red se remite a los diversos responsables nacionales deparados a manejar los instrumentos políticos en materia de educación.

Los objetivos fundamentales de dicha red pueden condensarse en dos principales líneas de acción:

- Fomentar la creación de conocimiento en materia educativa, mediante estudios e investigaciones focalizadas sobre las diferentes políticas y sistemas educativos presentes en cada estado miembro, con el fin último de facilitar y optimizar la toma de decisiones de la UE en el marco de una política educativa comunitaria.
- Promover la difusión de dicha información, derivándola a los *stake holders* relacionados con la educación en Europa.

La estructuración de la acción de EURYDICE se basa en la presencia de *unidades nacionales* en cada estado miembro, gestionadas por una unidad

central, con sede en Bruselas, y que a su vez se remite a la Dirección General de educación y cultura de la Comisión europea.

En el caso de España, es presente una unidad nacional inscrita en el Área de estudios e investigaciones del Centro de investigación y documentación educativa (CIDE).

En una primera fase, las actividades de EURYDICE se concretaban, por un lado, en facilitar a la Comisión servicios informativos en materia de educación, así como facilitar a la organización toda la información necesaria sobre los sistemas educativos de la Unión Europea. Con estas finalidades, el EURYDICE actuaba:

- Proporcionando un servicio basado en el intercambio de preguntas y respuestas concretas entre las distintas unidades nacionales presentes en la red, y cuyo acceso se reservaba a responsables políticos en cuestiones educativas y, excepcionalmente, a investigadores de prestigio reconocido por órganos oficiales.
- Facilitar a todos los usuarios investigadores la consulta de la documentación generada a raíz del susodicho intercambio.

Con la *Resolución del Consejo y de los Ministros de educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de diciembre de 1990, relativa a la red EURYDICE de información sobre educación en la Comunidad Europea*, se ponen las premisas para una ampliación y diversificación de las actividades de EURYDICE. En este sentido, cabe destacar por importancia la optimización de la cooperación educativa mediante la red y su informatización, la coordinación

con CEDEFOP y NARIC (Red de la Comunidad Europea de centros nacionales de información sobre el reconocimiento académico); finalmente, la sinergia colaborativa entre EURYDICE, OCDE y el Consejo de Europa.

Casi un año más tarde, el 27 de noviembre de 1992, las *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de educación sobre la red EURYDICE de información sobre la Comunidad Europea* consolidan las propuestas metodológicas definida por la Resolución de 1991, como la integración de los países de la Asociación Europea de libre comercio o el ser conscientes de la necesidad de un intercambio fluido de información para el desarrollo de la cooperación entre los estados miembros.

A partir de entonces la actividad evolucionó y se dinamizó progresivamente, hasta que recientemente podemos individuar seis bloques principales de actividades desempeñadas por EURYDICE:

- a) El primer bloque se relaciona a *informes actualizados sobre el sistema educativo de cada país*, cuya elaboración se produce en el seno de cada unidad nacional y cuya publicación está ubicada electrónicamente en la base de datos EURYBASE. Ejemplos de dichos informes son las *Estructuras de los sistemas educativos y de formación en la Unión Europea* o el *Glosario de educación*.

El aspecto más importante de estas actividades consiste en que los informes se prestan a estudios comparativos y, paralelamente, se convierten en un instrumento esencial tanto para los políticos como para los investigadores implicados en el mundo de la educación.

- b) El segundo bloque de actividades concierne a la actualización de los *Indicadores de la educación europea*, cuya elaboración procede

sinérgicamente del EUROSTAT, la Oficina de estadísticas de la Unión Europea.

- c) El tercer bloque de acciones se dirige específicamente a la elaboración de *Estudios e investigaciones de carácter comparado*, centrados en cuestiones educativas.
- d) El cuarto bloque se encarga de *asesorar a los políticos de la educación y a la Comisión Europea* mediante la redacción de documentos con función de apoyo a la labor de las Presidencias comunitarias o en el seno de reuniones de Ministros de educación. A título de ejemplo, mencionamos el *Forward Planning in Education in the Member States of the European Union* y el *Lifelong Learning in the European Union*.
- e) Un quinto bloque atañe al precedentemente mencionado *Sistema de intercambio de información* que, con el advenimiento de las TIC, ha sensiblemente mejorado su funcionamiento.
- f) El sexto y último bloque de acciones vierte sobre el suministrar la *difusión*, lo más amplia y completamente posible, de la información generada al interno de la EURYDICE. En efecto, gran parte de esa información está disponible, gratuitamente y en versión electrónica, en los canales oficiales y, en muchos casos, traducida en todas las lenguas oficiales de la Unión.

En definitiva, la Red EURYDICE representa hoy día un instrumento imprescindible para la política educativa comunitaria. La alta cualificación de quienes trabajan en ella así como su coordinación con las distintas unidades nacionales e instituciones pertinentes, sumados a una metodología colegial de trabajo y a un enfoque multidimensional al tema educativo, son todos rasgos que contribuyen de forma decisiva a una mejora constante del conocimiento

generado mutuamente por los países de la UE en relación a un mundo tan complejo y heterogéneo como el educativo.

### ***1.2.3 La DEE (Dimensión Europea de la Educación) en el marco del Programa de Acción de 1976***

Manifestaciones de la voluntad de introducir y desarrollar una Dimensión Europea de la Educación (DEE) se pueden encontrar ya en muchos documentos anteriores, como los ya citados informes Spinelli o Janne. Sin embargo, es con la citada resolución, aprobada por el Consejo, sobre el Programa de Acción en Materia Educativa de 1976, que la DEE cobra formalmente vida.

En su principio, se aborda la idea de introducir la DEE mediante, por ejemplo, el intercambio de experiencias entre alumnos y profesores de la Comunidad, la formulación de actividades escolares con contenido europeo, etc.

Sucesivamente, dicha europeización del sistema educativo asume mayor sustancia, al señalar más específicamente algunas áreas de acción como, por ejemplo, la promoción de la enseñanza de lenguas extranjeras, la cooperación entre los distintos actores educativos para que programas de estudios, de formación de profesorado y el mismo material escolástico se proyecten más hacia una visión europeísta y al promover jornadas de sensibilización hacia Europa.

Estas y otras acciones serán recogidas luego y mejor formalizadas en la *resolución del Consejo y de los Ministros de educación sobre la DEE*, que tuvo lugar en mayo de 1988, y en la que se pone expresamente el acento sobre la importancia de la enseñanza como eje de difusión de una dimensión europea en el seno de la Comunidad y a la postre, con palabras textuales, “fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos” (apartado II.1).

Con éste espíritu, se formula todo un conjunto de acciones de las que, entre otras, sobresalen:

- El diseño de programas escolares que enfoquen la dimensión europea desde una perspectiva multidisciplinar;
- La elaboración de material pedagógico coherente con la enseñanza y difusión de dicha dimensión europea;
- Integrar en la formación del profesorado una visión comunitaria de la educación, para que luego pueda ser aplicada con éxito en la enseñanza cotidiana;
- Facilitar y optimizar el intercambio entre alumno y profesores de distintos países europeos, al fin no sólo de ampliar y mejorar cierta competencia lingüística sino también favorecer el fluir de una identidad europea a través del enriquecimiento cultural que supone dicho contacto.

Finalmente, todo el conjunto de actividades, emprendidas en el seno de la Comunidad y dirigidas al fomento e integración de la DEE, será sintetizado en

el *Primer informe sobre el desarrollo de las acciones emprendidas por los estados miembros de la Comunidad Europea tendentes a reforzar la dimensión europea de la enseñanza*, datado 1991. Dos años más tardes, también a la luz de la aprobación del Tratado de Maastricht en 1992, saldrá a la luz el *Libro verde sobre la dimensión europea en la enseñanza*, que trataremos a continuación.

#### **1.2.4 *El reconocimiento de títulos: un interés prioritario del Programa de Acción de 1976***

Ya desde los primeros documentos elaborados por las instituciones comunitarias con referencia a la educación y formación, el reconocimiento mutuo de títulos, diplomas y certificados en ámbito europeo representaba un pilar fundamental de la propia estructuración europea, a saber, la libre circulación de trabajadores. De hecho, ya la resolución de junio de 1974 indicaba la creación de una lista que formalizase y armonizase el reconocimiento recíproco de títulos, certificados y otros diplomas emitidos por los distintos países miembros.

Así pues, el *Programa de acción* de 1976 rebate esa necesidad tajantemente. Un ejemplo de ello es la creación de la red *NARIC – Network of National Academic Recognition Information Centres* –, que opera en la Comunidad Europea mediante Centros Nacionales deputados al reconocimiento

académico y cuya gestión, normalmente, se remite al relativo Ministerio de Educación o a las universidades<sup>10</sup>.

La función principal de la NARIC consiste en proporcionar información necesaria a una armonización propedéutica al reconocimiento mutuo de títulos así como prestar asistencia al público usuario.

Las funciones complementarias llevadas a cabo por la susodicha red básicamente se resumen en:

- Planificar reuniones regulares de los directores de los varios centros nacionales;
- Predisponer la formación de equipos de trabajo sobre cuestiones de interés así como facilitar el intercambio de conocimiento entre los empleados de los distintos países de la Red, al fin de implementar y afinar mutuamente los procedimientos nacionales de reconocimiento académico;
- Facilitar la formulación y puesta en marcha de proyectos de cooperación transnacional en cuestiones de reconocimiento mutuo de títulos (talleres, seminarios, investigaciones, etc.).

Como ya indicados precedentemente, existen centros nacionales de la NARIC en todo los estados miembros (así como ocurre con la red EURYDICE, con la cual, de hecho, NARIC colabora estrechamente). Además, dichos centros pertenecen a la red ENIC del Consejo de Europa y la UNESCO, cuya labor verte también sobre las actividades previstas para el reconocimiento de titulaciones de educación superior en la región europea. Finalmente, la NARIC se relaciona

---

<sup>10</sup> En España, es la Subdirección General de Títulos, Convalidaciones y Homologaciones, a su vez bajo la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a gestionar la relativa Red NARIC.



estrechamente también con la *ENQA – European Network for Quality Assurance in Higher Education* –, creada en 1999 con el objetivo de asegurar la calidad en el ámbito de la educación superior.

Así pues, el énfasis en el reconocimiento mutuo de títulos puesta por el *programa* de 1976 se refleja evidentemente también sobre la dimensión de la educación superior y la Formación Profesional. Una etapa importante a este propósito es la entrada en vigor del *Acta Única Europea (AUE)* en 1986, al impulsar indudablemente una efectiva puesta en marcha de un mercado interior europeo a partir del 1 de enero de 1993<sup>11</sup>.

Paralelamente a ello, se pone particular relevancia sobre la necesidad de facilitar la libre circulación de profesionales de más alto nivel académico, con el fin de fomentar el intercambio de cerebros en territorio europeo. Un ejemplo de ese interés data diciembre 1988, al emanarse la *Directiva del Consejo relativa a un sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años*.

Esta y muchas otras directivas similares representan una clara señal de cierto interés especial no solamente hacia el terreno de la formación profesional, ya objeto de atención desde las primeras disposiciones educativas comunitarias,

---

<sup>11</sup> Artículo 13 del AUE de 1986: “La Comunidad adoptará las medidas destinadas a establecer progresivamente el mercado interior en el transcurso de un periodo que terminará el 31 de diciembre de 1992 [...]. El mercado interior implicará un espacio sin fronteras interiores, en el que la libre circulación de mercancías, personas, servicios y capitales estará garantizada de acuerdo a las disposiciones del presente Tratado” (DO, L-169/7, 29 de junio de 1987).

sino también hacia la dimensión de la educación superior, al desempeñar ésta, en tándem con la formación profesional, un papel protagonista para la dinamización del mercado interno europeo.

### ***1.2.5 La formación profesional en el marco del programa de acción de 1976***

Acabamos de precisar cómo, paralelamente a un interés hacia la dimensión de la educación superior, el programa de 1976 mantiene viva también la atención hacia el ámbito de la formación profesional. Este interés desembocará finalmente en la puesta en marcha de distintos *programas de acción*, si bien antes cabría mencionar algunas disposiciones que contribuyeron en predisponer el despegue de los susodichos programas.

A título de ejemplo, ya en diciembre 1979 se dispone la *resolución del Consejo sobre la formación en alternancia de los jóvenes*, cuyo objetivo es promover la alternancia entre tiempo dedicado al trabajo y a los estudios, al fin de mejorar su integración al mercado del trabajo. Aspectos interesantes de esta resolución se ejemplifican en la formulación de programas integrados para que se ajusten tanto a las exigencias puestas por la evolución tecnológica como a las de los destinatarios.

En junio 1983 se vislumbra más acentuadamente el interés hacia las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), al emitirse la *resolución*

*del Consejo sobre las medidas relativas a la formación profesional para las nuevas tecnologías de la información*, en la que se consolida la preocupación por el vínculo entre la dimensión laboral y las TIC.

Casi inmediatamente después, el Consejo dispone otra resolución sobre *las políticas de formación profesional en la Comunidad Europea para la década de los ochenta*, cuya importancia se reconduce tanto al ser emitida por el Consejo como a su respiro en el largo plazo, al proyectarse durante una década entera.

Se refuerza, pues, la política comunitaria sobre formación profesional, como política activa de empleo y de adaptación eficaz a los mercados emergentes. Asimismo, dicha política se propone fomentar la igualdad de oportunidades de los trabajadores tanto en su vertiente laboral como social.

En definitiva, la Comisión juega aquí un papel protagonista al ser encargada de innovar y optimizar los sistemas de formación de los estados miembros, sobre todo mediante la experimentación y el intercambio multidimensional finalizado al enriquecimiento de la formación profesional; del mismo modo, se insta la Comisión para que fomente el desarrollo de una mayor coherencia entre las políticas educativas nacionales y las comunitarias y, asimismo, armonizar estas últimas a las acciones emprendidas por el *Fondo social europeo* hacia la formación profesional.

La atención precipua hacia los jóvenes sobresale pues en las acciones de esta *resolución* que, básicamente pretende:

- Crear oportunidades concretas para los jóvenes que quieran beneficiarse de entre seis meses y un año de experiencia laboral preparatoria;
- Cuidar la formación de los responsables y expertos encargados de orientar los jóvenes adecuada y coherentemente a sus actitudes y aspiraciones;
- Desarrollar un sistema estructurado de certificación profesional;
- Integrar en la propia estrategia las nuevas tecnologías al fin de aprovechar su potencial creador de nuevos puestos de trabajo.

El pretender un plazo no superior a los cinco años es un índice del afán de la Resolución de alcanzar los objetivos propuestos, puesto que su estrategia fija prioritariamente un informe intermedio, previsto antes del 30 de junio de 1987, y un informe final antes del 31 de diciembre de 1989.

Una síntesis práctica de los esfuerzos e intenciones propuestos por la citada resolución de 1983 en materia de formación profesional se da con la puesta en marcha del *programa PETRA*, a raíz de la *decisión del Consejo, del 1 de diciembre de 1987, sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional*.

El objetivo principal de este programa consiste en asesorar la transición de los jóvenes a la vida laboral, potenciando su capacidad de adaptación y mejorando su agilidad frente a los cambios económicos, sociales y tecnológicos experimentados. Así pues, el Programa PETRA se propone apoyar y optimizar las políticas y acciones llevadas a cabo por los estados miembros a favor de los jóvenes de sus países, ofreciendo la oportunidad de una formación profesional

de uno o dos años de duración, coherentemente con una trayectoria de formación permanente.

El conjunto de acciones que concurren en definir el Programa PETRA vierte sobre tres áreas principales:

- a) La constitución de una *Red europea de iniciativas de formación*, cuya característica esencial consiste en reunir más de doscientos proyectos de intercambio de jóvenes, de formadores y de materiales, dirigidos a la realización de actividades formativas sobre temas de interés común y transversal al territorio europeo, como la formación en desarrollo económico local y para la creación de nuevos tipos de empleo así como la formación de formadores, etc;
- b) La particular atención hacia la promoción de *iniciativas de jóvenes*, es decir el proporcionar ayudas económicas a aquellos jóvenes que se comprometen en la expresión de su potencial empresarial;
- c) Finalmente, se dedica particular interés hacia la *Cooperación en Materia de Investigación*, en línea con la pretendida dimensión europea de la educación, al fomentar la realización de convenios entre los Estados miembros para que estos se comprometan en la labor de investigación, especialmente en el campo de la formación profesional.

El Programa PETRA, diseñado para realizarse en el plazo de cuatro años (1988-1991), representó un éxito para la Comunidad, la cual invirtió 40 millones de ecus de los que pudieron beneficiarse 75.0000 jóvenes, más de 10.000 formadores y unos 70 centros. Este resultado animó a una prórroga del susodicho programa. En su segunda edición, el PETRA se extiende al periodo 1992-1994 y beneficia de una mayor dotación presupuestaria (baste pensar que

el coste sostenido por el año 1994 del PETRA II equivale a todo el presupuesto del PETRA I).

Este segundo programa se inaugura confirmando una vez más dos lemas fundamentales: calidad y dimensión europea. En efecto, las acciones planteadas atañan tres ámbitos fundamentales:

- la cooperación transnacional;
- la información y orientación en ámbito de formación profesional;
- El soporte técnico a dichas acciones, a través de estudios comparativos y de impacto de las mismas.

Más específicamente:

- Se pretende elevar la calidad de la enseñanza profesional y técnica, tanto la permanente como la inicial;
- Se fomenta cierta diversificación y extensión del abanico de formaciones profesionales, para mejor adecuarse tanto a las necesidades de los usuarios como al nuevo contexto socio-laboral, protagonizado por las TIC;
- Se quiere facilitar y promover el mutuo reconocimiento de títulos y cualificaciones profesionales, alimentando una dimensión laboral realmente comunitaria;
- Se insta al desarrollo de asociaciones de formación internacionales.
- Se pretende crear las oportunidades para que jóvenes de todas categorías (con formación técnico-profesional, demandantes de empleo o desempleados, etc.) puedan aprovechar de periodos de formación y/o trabajo en otros estados miembros.

Al igual que en su primera edición, el Programa PETRA II representó un éxito importante para la dimensión profesional de la formación en la Comunidad. Estos resultados, así como los del PETRA I, se reunieron en el *Informe final de la Comisión sobre un programa de acción para la formación y*

*la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional, 1992-1994. Con un presupuesto total de 150 millones de ecus, los programas PETRA representaron un impulso decisivo para la puesta en marcha de una dimensión europea de la formación profesional. Entre las acciones más significativas en tal sentido, encontramos la creación de distintas redes transnacionales de centros de formación profesional, como por ejemplo la red de *Agencias nacionales de coordinación*, la de *Proyectos asociados de formación* o la de *Consejeros de orientación*.*

Cabe puntualizar como los programas PETRA no han sido los únicos desarrollados en materia de formación profesional. A título de ejemplo, podemos citar el programa EUROTECNET, cuya temática de fondo es el fomento del vínculo entre formación profesional y cambios tecnológicos, o el programa FORCE, dirigido al refuerzo de unas redes transnacionales entre autoridades públicas, empresas y/o interlocutores sociales, al fin de llevar a cabo con éxito el reto de la formación permanente.

En definitiva, la calidad y la extensión de los resultados conseguidos con los programas PETRA animó a una reformulación más integrada de sus líneas de acciones, culminada en 1995 en el programa LEONARDO DA VINCI, que trataremos sucesivamente.

### 1.2.6 *Las nuevas tecnologías en el ámbito del Primer programa de acción de 1976*

Los orígenes del profundo interés de la Comunidad hacia las nuevas tecnologías se remonta a unos años antes respecto al Primer programa de acción de 1976 y, más concretamente, a la *resolución del Consejo, de 14 de enero de 1974, por la cual se crea el Comité de investigación científica y técnica (CREST)*, cuyo objetivo general consiste en coordinar las políticas nacionales de investigación para aunar esfuerzos y aumentar su eficacia.

Básicamente, los sectores de mayor interés han sido los de la energía, medio ambiente, materias primas, medicina y seguridad. Entre los más famosos cabe destacar los siguientes<sup>12</sup>:

- *BRITE* (Investigación Básica sobre Tecnologías Industriales en Europa).
- *COMETT* (Cooperación entre Universidad y Empresa para la Formación en el campo de las Tecnologías).
- *COST* (Cooperación Europea en el Campo de la Investigación Científica y Técnica).
- *DELTA* (Desarrollo Europeo para el Aprendizaje a través de Tecnologías Avanzadas).
- *ESPRIT* (Programa Estratégico Europeo para la Investigación y el Desarrollo de las Tecnologías de la Información).
- *ESTIMULATION* (Programa de Ayuda a la Movilidad de Investigadores y el Intercambio de Investigación Científica).
- *FAST* (Prospectiva y Evaluación en Ciencia y Tecnología).

---

<sup>12</sup> Mayor información puede consultarse en la Dirección General de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la Comisión Europea, con sede en Bruselas. Su página web es <http://ec.europa.eu/research/index.cfm?lg=es>



- *RACE* (Investigación y Desarrollo en Tecnologías Avanzadas de Telecomunicación para Europa).

Entre los programas mencionados, hay dos que merecen particular atención por su pertinencia con el tema de la educación: el programa COMETT y el DELTA.

El COMETT se remonta a dos decisiones, que corresponden respectivamente a dos fases distintas de aplicación: la primera de ellas responde a la *decisión del Consejo, de 24 de julio de 1986, por la que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías*, mientras que la segunda etapa se remite a la *decisión del Consejo, de 16 de diciembre de 1988, por la que se aprueba la segunda fase del programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías*.

El objetivo general del susodicho programa resulta bastante evidente: instaurar una cooperación entre universidad y empresa para generar recursos humanos competitivos en el marco europeo y extra-europeo.

Los objetivos específicos que el COMETT pretende alcanzar consisten en:

- Desarrollar ámbitos de cooperación entre los centros de educación superior (con cierta atención hacia las universidades), empresas y centros de investigación en alta tecnología;
- Impulsar y consolidar la formación en alta tecnología e investigación avanzada;
- Reforzar y optimizar la política de investigación en nuevas tecnologías así como orientarlas según las prioridades;

- Dedicar particular atención al fomento de una paridad de oportunidades entre hombres y mujeres en la dimensión inicial y permanente de la formación en altas tecnologías.

Aspecto crucial para llevar con éxito dichas acciones es el intercambio eficaz y productivo de experiencias e información entre los distintos actores involucrados. A tal propósito, se destacan las siguientes actuaciones:

- La constitución de la AUEF (Asociación Universidad-Empresas para la Formación), una red europea para el desarrollo y el fortalecimiento de las relaciones entre universidades y empresas de distintos países miembros, cuya función vinculante se desglosa, entre otras, en el facilitar la identificación de necesidades de formación tecnológicas y en reforzar la cooperación entre los estados miembros en ámbito de formación tecnológica avanzada;
- La estructuración de intercambios transnacionales de estudiantes, licenciados y profesionales de las empresas, a través la financiación de becas de formación. Mediante esta acción se pretende lograr que estudiantes o licenciados sin experiencia laboral previa se beneficien de un periodo de formación (de tres a doce meses para estudiantes, de seis meses a dos años para licenciados) en empresas de otros estados miembros; paralelamente, se insta a que personal de empresa viaje a universidades o empresas de un país miembro distinto al de procedencia, al fin de aportare intercambiar competencia profesional con la contraparte;
- El desarrollo de proyectos conjuntos tanto de formación continua en tecnologías avanzadas como en formación multimedial a distancia. En este caso, el objetivo principal vierte sobre la realización de cursos intensivos de alcance europeo sobre altas tecnologías, finalizados a la difusión y transferencia de información y tecnología entre las empresas y/o universidades involucradas.

Entre los programas precedentemente mencionados, hay otro que cabe mencionar por su vínculo con la dimensión educativa comunitaria y las TIC: el programa DELTA.

El tema de las TIC cobra vida en el panorama educativo europeo con la *resolución del Consejo y de los Ministros de educación, de 19 de septiembre de 1983, sobre las medidas relativas a la introducción de las nuevas tecnologías de la información en educación.*

La intención principal de dicha resolución parte del supuesto de que una conceptualización moderna de la enseñanza precisa no limitarse a la mera creación de las bases profesionales del alumno, sino que apunta a la promoción global de la persona, caracterizada por autonomía, creatividad y capacidad de adaptación. Así pues, por sus efectos sobre la vida cotidiana y su alcance social, la UE considera las TIC como un instrumento esencial para la puesta en marcha de una educación efectiva e innovadora.

La integración de las TIC en el ámbito educativo implica el conferir un papel esencial a los formadores. Por esta razón, se predisponen una serie de acciones miradas:

- Los estados miembros colaboraran para la puesta en marcha de encuentros, seminarios y coloquios cuya temática de fondo vierta precisamente sobre las TIC. Más concretamente, se pretende:
  - Crear las condiciones para la familiarización con las nuevas tecnologías y sus implicaciones;

- Explorar las posibilidades existentes para integrar adecuadamente las TIC a la planificación pedagógica;
  - Consolidar la relación entre la dimensión de la enseñanza escolar y de la formación profesional a varios niveles.
- 
- Se diseñará un programa de intercambio especialmente dirigido a formadores del profesorado, al fin de promover sus competencias profesionales prácticas.
  - Coherentemente con ello, se desarrollará un sistema de intercambio de informaciones sobre el modelo de la red EURYDICE.

Con tales propósitos, el 29 de junio de 1988 cobró vida el programa DELTA, a raíz de la *decisión del Consejo relativa a una acción comunitaria en el campo de las tecnologías de la educación, desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico (DELTA), acción exploratoria*. Con palabras de la Comisión: “En el futuro, el alumno tendrá la posibilidad de desarrollar su potencial de aprendizaje mediante un proceso de experimentación y descubrimiento en una medida mucho mayor de la que es posible en la actualidad. Con este objeto, el programa DELTA pretende establecer una base de conocimientos en el alumno organizada de manera que se pueda acceder a ella haciendo referencia al contenido y al contexto y utilizando un lenguaje casi natural” (Anexo II del programa, epígrafe 2°).

En fin, la Comisión consolida su atención sobre la importancia de integrar las TIC en el ámbito educativo, distinguiendo particularmente un doble beneficio: por un lado, mejorar eficiencia y eficacia de las estructuras y de los instrumentos requeridos en el ámbito de una enseñanza moderna, es decir, que

sea abierta, flexible e innovadora; por otro lado, se pretende proporcionar al alumnado los conocimientos que permitan sacar el máximo partido a las nuevas y cada vez más imperantes tecnologías de la información y comunicación.

### ***1.2.7 La igualdad de oportunidades en educación: un área de interés del Programa de acción de 1976***

Uno de los aspectos objeto de particular atención por parte de la política educativa comunitaria ha sido el tema de la igualdad de oportunidades educativas, particularmente por lo que concierne a los grupos que, por sus circunstancias personales y/o sociales, se consideran más vulnerables respecto, entre otras cosas, a las posibilidades de acceder y mantener a los recursos educativos. Así pues, el Programa de acción de 1976 dedicó un conjunto de acciones específicamente dirigidas a la realización de dicha igualdad de oportunidades. Entre los grupos con mayor riesgo de exclusión socio-educativa, mencionaremos aquí los analfabetos, los hijos de trabajadores migrantes, las personas con discapacidades que les dificultan el proceso de aprendizaje educativo o las mujeres de determinados contextos socio-culturales, todos ellos en relación al programa de acción de 1976.

Siguiendo el orden, cabe identificar (casi por definición) en el analfabetismo uno de los mayores problemas a la hora de generar y mantener educación. En efecto, los analfabetos, al no poseer un nivel de formación tal que

les permita leer y escribir, se encuentran particularmente en situación de riesgo educativo y social, pues quedan prácticamente excluidos (como mínimo) del acceso al mundo laboral.

La Unión Europea, por su parte, ha emprendido la lucha contra el analfabetismo, como parte de su política socio-educativa, a partir de la década de los ochenta del siglo pasado. En particular, en mayo de 1987, aparece un documento particularmente representativo de dicha acción contra el analfabetismo, intitulado *Conclusiones del Consejo de los Ministros de Educación relativas a un programa europeo con vistas a intensificar la lucha contra el analfabetismo*.

Dividido en dos partes – causas que producen analfabetismo por un lado, programa de acción contra el susodicho fenómeno por otra – este documento resume dos tipos de intervenciones cuyo fin último es debelar el fenómeno del analfabetismo.

Por ello, las mencionadas conclusiones pretenden fomentar la lectura desde las edades más tempranas y, paralelamente, potenciar aspectos a ello estrechamente vinculados como los medios de control del aprendizaje y de la asistencia a clase, formación adecuada de monitores y profesores, formulación de programas flexibles y adaptables a los distintos ritmos de aprendizaje, instalaciones apropiadas al contexto y a las necesidades del alumnado, potenciar

las interacciones en mérito a experiencias exitosas de lucha contra el analfabetismo, etc.

En su segunda parte, se presenta un programa de intervenciones que prevé, entre otras acciones, la organización de reuniones bienales, visitas a centros de alfabetización por parte de pedagogos, psicólogos y profesores, estudios sobre la potencial aportación de las TIC para la lucha contra el analfabetismo, etc.

El otro colectivo objeto de la política comunitaria de igualdades educativas se refiere a los hijos de trabajadores migrantes, cuyo crecimiento se acompaña proporcionalmente al incremento de las posibilidades de movilidad de trabajadores al interno del territorio europeo.

A pesar de que cierta atención hacia dicho colectivo se había manifestado ya desde el principio<sup>13</sup>, es con el Programa de acción de 1976 que la educación de los hijos de trabajadores migrantes cobra importancia, sobre todo porque la inicial voluntad de mera escolarización madura hacia la conciencia de integrar escolar y socialmente los hijos de migrantes así como respetar su cultura y lengua de origen.

---

<sup>13</sup> A título de ejemplo, recordamos la *Resolución 68/2 sobre servicios sociales a favor de los trabajadores migrantes, adoptada por los Delegados de los Ministros el 28 de enero de 1968*, o la *Resolución de 27 de noviembre de 1970 sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes*, así también la *Resolución 74/14 sobre la situación de los trabajadores migrantes y sus familias en Europa, adoptada por el Comité de Ministros el 21 de mayo de 1974*.

Así pues, dichas intenciones convergerán en una iniciativa de importancia trascendente, al tener carácter vinculante y al ser emanada por la máxima autoridad legislativa de la Comunidad; nos referimos a la *directiva del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes*, cuya estructura se articula sobre los siguientes ejes-guía:

- El tomar como referencia el Programa de acción social de 1974, y particularmente su atención especial hacia la mejora de las condiciones de libre circulación de aquellos trabajadores que tengan hijos a cargo;
- El importante papel conferido a la enseñanza de la lengua del estado de acogida, como elemento esencial para un proceso de integración efectivo y adecuado a las necesidades del alumnado migrante;
- La creación de relaciones de cooperación entre país de salida y de destino para que ambos promuevan el mantenimiento de la cultura y lengua materna, al fin de garantizar la eventual reintegración del alumnado migrante a su país de origen.

Un aspecto de particular importancia, en relación a la susodicha directiva del 1977 hace referencia a la obligación, por parte de todos los estados miembros, de ofrecer una enseñanza gratuita para todos los alumnos inmigrantes que estén en edad de escolarización obligatoria (establecida respectivamente según la legislación educativa del país receptor). De cierta importancia resulta también el adecuar la formación del profesorado a las exigencias particulares del alumnado migrante.

A pesar de los buenos propósitos expresados por dicha directiva, ésta ha sido objeto de algunas críticas importantes:



- Primero: esta directiva se destina sí a hijos de migrantes pero exclusivamente de países internos al territorio europeo. En efecto, no podría ser diversamente pues la legislación comunitaria no puede vincular ciudadanos de terceros países al ser estos fuera de su capacidad competencial;
- Segundo: se ha detectado un cumplimiento no ejemplar de dicha directiva (Fernández, 1991), reprensión que se sustenta a raíz de estadísticas que identifican los hijos de trabajadores migrantes de terceros países como afectados por cierto retraso escolar en relación a su edad.

De todos modos, la directiva ha definido más concretamente una política comunitaria igualitaria hacia la educación de los trabajadores migrantes.

Las descritas intenciones políticas convergerán sucesivamente en la formulación del concepto de *Educación intercultural*, particularmente a raíz del *informe de la Comisión, de 25 de marzo de 1994, sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea*. Este enfoque educativo resalta la importancia de un intercambio educativo, cultural y lingüístico mutuamente enriquecedor y paritario entre alumnado inmigrante y autóctono.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta es la vulnerabilidad socio-educativa de aquellos hijos de trabajadores migrantes que ejercen una profesión itinerante, al generar un estilo de vida de difícil compaginación con las necesidades educativas de sus hijos. El reconocimiento de dicha situación (entonces se contaban alrededor de 200.000 trabajadores itinerantes) llevó a la *resolución del Consejo y de los Ministros de educación, de 22 de mayo de 1989, sobre la escolarización de los niños cuyos padres ejerzan profesiones itinerantes*.

Temas primarios de dicha resolución son:

- La mejora del sistema informativo para familias itinerantes, para que éstas sean correcta y eficazmente partícipes de opciones educativas adecuadas o ayudas adaptadas a sus circunstancias laborales;
- La creación de Unidades Móviles de Educación (UME), pedagógicamente adaptadas a las necesidades de los hijos de migrantes itinerantes, es decir, procurando garantizar la necesaria y continuada asistencia escolar de ellos;
- Desarrollar sistemas de formación escolar y profesional adaptados a dicho alumnado, así como facilitarle el efectivo acceso;
- Prestar particular atención a la formación del profesorado y de otros actores involucrados, para que estos converjan hacia las particulares necesidades del alumnado hijo de trabajadores itinerantes.

La resolución citada, así como otras en la misma línea, cobra cierto sentido si se piensa que entre el 30 y 40% de niños gitanos e itinerantes frecuentaba la escuela con regularidad y, además, la mitad de ellos no conseguía completar su escolarización. Numéricamente hablando, dicha situación afectaba más de 500.000 niños, con lo cual era ampliamente justificada cierta preocupación al respecto.

Otra dimensión objeto de atención por parte de la política comunitaria de igualdad de oportunidades se refiere a alumnos con necesidades educativas especiales.

En el seno de dicha política, cabe mencionar las *conclusiones del Consejo y de los Ministros de educación, de 14 de mayo de 1987, relativas a un programa de colaboración europea sobre la integración de los niños disminuidos en escuelas ordinarias*, cuya aplicación evidentemente apunta a conseguir la

máxima integración posible del alumnado con necesidades especiales en ámbito escolar.

Un ejemplo interesante de dicha política integradora se refleja en la *decisión del Consejo, de 18 de abril de 1988*, iniciativa que pone en marcha el programa HELIOS, expresamente dirigido a la integración profesional y económica de jóvenes de ambos sexos con necesidades especiales y, de igual modo, finalizado a una integración social efectiva y cuanto más posible autónoma.

El susodicho programa se articula básicamente sobre las siguientes líneas de acción:

- Fomentar actividades organizadas para que haya real intercambio de experiencias útiles. A este propósito, se insta una estrecha cooperación entre los programas de integración escolar de personas con necesidades educativas especiales y los programas que prevean el utilizzo de las TIC como instrumento fuente de igualdad de oportunidades;
- Desarrollar un sistema de información europeo que aproveche el potencial de las TIC para su efectivo y difuso utilizzo por parte de todos los actores interesados.

En su segunda edición (1993-1996), el programa Helios pone mayormente el acento sobre una política de igualdad de oportunidades así como sobre la necesidad de un enfoque *social* hacia la integración de los diversamente hábiles. Además, el mencionado programa propone el principio del aprendizaje social al fin de desarrollar una estructura formal de consulta con personas diversamente hábiles y sus organizaciones de pertenencia.

Sin embargo, una señal importante de política educativa comunitaria frente a las personas con necesidades especiales se da con la *resolución del Consejo y los Ministros de educación, de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios*. Siguiendo una línea de acción ya adoptada precedentemente (intercambio de profesorado, prácticas pedagógicas, innovaciones, etc.), tanto el Consejo como los Ministros de educación tratan de aumentar calidad y cantidad de recursos destinados a la plena integración de los niños con necesidades especiales en el sistema educativo ordinario, principalmente vinculando la labor de los centros de educación especial con los centros ordinarios y, asimismo, fomentando la cooperación entre estos centros y los servicios sociales y, en general, todos los principales ámbitos relacionados con los destinatarios de dicha política. Coherentemente a ello, se toma en consideración el potencial de las TIC y una adecuada formación del profesorado como elementos igualmente esenciales para la plena integración socio-educativa del alumnado con necesidades especiales.

Otro de los ámbitos objeto de atención de la citada política comunitaria se refiere a la igualdad de oportunidades entre géneros que, de hecho, es uno de los pilares fundamentales de justicia social promovido por la Comunidad Europea.

Las bases de esa política de igualdad remontan a la *resolución del Consejo y de los Ministros de educación, de 3 de junio de 1985, que contempla un*

*programa de acción sobre la igualdad de oportunidades para los jóvenes de uno y otro sexo en materia de educación.*

Este programa se fundamenta sobre los siguientes ejes:

- La puesta en marcha de cierta sensibilización de los diversos actores implicados en el proceso educativo, para que asuman la importancia de conseguir la igualdad de oportunidades entre el alumnado masculino y femenino;
- Fomentar la diversificación de las opciones escolares y profesionales tanto para las chicas como para los chicos y, asimismo, estimular a que ambos grupos puedan elegir ramas *tradicionalmente* no relacionadas al género de pertenencia;
- Hacer el tema de la igualdad de oportunidades parte integrante de la formación permanente del profesorado;
- Incrementar el número de centros mixtos así como las relativas prácticas de coeducación;
- Crear las condiciones para la puesta en marcha de acciones dirigidas a la promoción de programas de igualdad de oportunidades entre jóvenes de ambos sexos;
- Fomentar un mayor equilibrio entre hombre y mujer en la distribución tanto horizontal como vertical de puestos de trabajo;

A este propósito, cabe mencionar el programa IRIS, creado a raíz de la *recomendación de la Comisión, de 24 de noviembre de 1987, sobre la formación profesional de las mujeres*, cuyo objetivo primario es justamente promover la formación profesional de la mujer. El programa IRIS, que se desarrolló en dos fases distintas (1988-1993, 1994-1998), descansa sobre precisos ejes básicos. Aquí destacamos:

- La voluntad de individuar los programas de formación profesional más innovadores, con objetivo el colectivo femenino, y canalizarlos hacia un nivel europeo de actuación;
- Utilizar intercambios y viajes de estudio para que los profesionales en ámbito de formación profesional para la mujer puedan aprender a formular nuevas e innovadoras metodologías y técnica formativas;
- Conferir una óptica transversal en la cooperación para la igualdad de oportunidades en la formación profesional de la mujer, involucrando pues distintos organismos a todos niveles (instituciones, empresas, sindicatos, etc.).

Finalmente, mencionamos un documento importante, ya que vincula la educación a la igualdad de oportunidades: el 31 de mayo de 1990 se originan las *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de educación sobre el fomento de la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos en la formación inicial y la formación permanente de los profesores.*

Este documento es un ejemplo importante de los esfuerzos que la Unión Europea emprende a favor del fomento de la paridad de igualdades entre los sexos, en la sociedad en su conjunto. A tal fin, se centra en factores como una formación del profesorado adecuada para que éste sea motor de difusión de igualdad entre géneros, la intensificación de los estudios sobre la igualdad de oportunidades (educativas y no) y, asimismo, la cooperación entre los países miembros para que éstos puedan beneficiarse mutuamente de experiencias positivas y exitosas relacionadas con el tema de la igualdad de oportunidades a todos niveles y ámbitos.

### 1.2.8 Reflexiones sobre la Segunda Etapa Educativa (1976-1992)

El elemento que más sobresale en relación a la etapa educativa que acabamos de exponer es un verdadero cambio de marcha de la política educativa comunitaria, la cual se ha llevado a cabo con cierto éxito gracias a la labor de preparación puesta en acto en la precedente etapa educativa (1957-1976).

No cabe duda de que el protagonista de esta segunda etapa educativa sea el *Primer programa de acción, de 9 de febrero de 1976*, lo cual de hecho ha sido el *leitmotiv* inspirador de gran parte de las sucesivas acciones en cuestiones de política educativa comunitaria.

A raíz de ello, cabría identificar algunos rasgos fundamentales con respecto a esta segunda fase:

- Uno de ellos se refiere al proceso de *sectorización* que ha caracterizado dicha etapa. De hecho, los diversos programas puestos en marcha se distinguen por concretarse en esferas de acción muy específicas, como la formación profesional, la educación superior y la movilidad, los hijos de trabajadores migrantes, etc. Sin embargo, todavía persiste cierto desligamiento entre los distintos sectores mencionados;
- Paralelamente a ello, se releva cierto *solapamiento* de distintas áreas de acción del programa de 1976. A título de ejemplo, programas de formación profesional cuales PETRA, EUROTECNET, etc., han creado cierta redundancia de intenciones y objetivos, al tocar sectores con destinatarios comunes de intervención;
- Sigue bien presente cierta *bipolarización* en materia de política educativa comunitaria, es decir, se lleva a cabo dicha política atendiendo a dos principales actores: la Comunidad y los estados miembros que la componen. Esto comporta cierta dispersión en la puesta en acto de una política educativa sinérgicamente orientada, al diferir las propuestas de

acción de la Comunidad con su puesta en marcha efectiva por parte de los estados miembros.

En definitiva, esta fase se caracteriza tanto por una confirmación de ciertos temas ya objeto de particular interés en la precedente etapa como otros relativamente innovadores y contextuales al periodo histórico vivido. La formación profesional se confirma como campo de acción de especial interés por parte de la Comunidad (hecho deducible por el número importante de programas diseñados para tal ámbito). Asimismo, se estrenan nuevos temas de interés, más específicamente relacionados con las circunstancias históricas y sociológicas (pensamos, por ejemplo, en el fenómeno migratorio), que finalmente convergen hacia la *movilidad* como rasgo distintivo de la Unión Europea.

Paralelamente, la política educativa comunitaria se diversifica, al concretizarse el interés hacia temas como el alumnado con necesidades educativas especiales, la igualdad de oportunidades educativas entre hombre y mujer, la población itinerante, etc.

Otro aspecto importante atañe el refuerzo de acciones hacia temas que, en la precedente etapa, se cuestionaban tímidamente. Nos referimos, por ejemplo, a la educación superior, a la formación del profesorado o a las TIC, temas que ya se reconocen como parte integrante de la realidad social europea.



Particular mención merece también la mejora sensible del *proceso de evaluación* de las distintas acciones emprendidas por la Comunidad y los estados miembros, en materia educativa. Dicho aspecto sobresale, por ejemplo, en la creación de un comité consultivo y de seguimiento para la evaluación de los programas. Además, se fijan más sistemáticamente los plazos para la entrega de los informes de evaluación relativos a los programas puestos en marcha. A este propósito, es oportuno señalar la importancia del *Acta única europea (AUE) de 1986* como impulso fundamental para la política educativa comunitaria, al marcar un plazo para que uno de los pilares básicos de la UE, el de la libre movilidad de personas, bienes y servicios, sea efectivamente puesto en marcha con éxito. En efecto, a raíz de la AUE, se habrá un cambio de velocidad en la política educativa de la Unión, lo cual servirá para trazar la trayectoria hacia la construcción, mediante la educación, de una *Europa de los ciudadanos*, objetivo que se verá consolidado con la aprobación del *Tratado de Maastricht* en 1992, que trataremos a continuación.

### ***1.3. La Tercera Etapa Educativa: El Tratado de Maastricht (1992) como fuente de la Nueva Educación Europea***

La piedra miliar que identifica idealmente el comienzo de la tercera etapa educativa en Europa es el *Tratado de la Unión Europea*, firmado en Maastricht el 7 de febrero de 1992 y entrado en vigor el 1 de noviembre de 1993.

La importancia de este tratado va más allá de la mera esfera educativa, al representar un cambio para todos los ámbitos involucrados en el proceso de integración puesto en marcha por la Unión Europea. Dentro de los citados ámbitos, dos en particular destacan por su protagonismo en el camino hacia la integración europea: en la esfera jurídica, aparece el concepto de *ciudadanía europea*, y en aquella económica, se proclama la entrada formal en el *mercado único*.

Sin embargo, también el pilar educativo cobra indudablemente más fuerza, al pasar a ser parte del Derecho primario de la Unión y, además, al protagonizar tanto la realización de la citada *ciudadanía europea* como la voluntad de impulsar una economía, basada en el conocimiento, entre las más competitivas del mundo (*Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa*, marzo de 2000; epígrafe 5).

Así pues, la inclusión de la temática educativa (y no meramente de la formación profesional, como ocurría en el Tratado Constitutivo de la CEE) en el Derecho primario de la UE representa un hecho de profunda importancia pues, con ello, los estados miembros se empeñan formalmente con la Unión Europea para que ésta concierte una política educativa común.

En efecto, dicha intención se concreta en los artículos 126, 127 y 128 del Tratado de Maastricht, que corresponden respectivamente a tres áreas de

competencias ahora plenamente asumidas por la Unión: educación, formación profesional y cultura.

Los transcribimos a continuación:

*Artículo 126: Educación*

La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

La acción de la Comunidad se encaminará a:

- desarrollar la Dimensión Europea en la Enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados Miembros;
- favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y los periodos de estudios;
- promover la cooperación entre los centros docentes;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los estados miembros; favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;
- fomentar el desarrollo de la educación a distancia.

*Artículo 127: Formación Profesional*

La Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación.

La acción de la Comunidad se encaminará a:

- facilitar la adaptación a las transformaciones industriales, especialmente mediante la formación y reconversión profesionales;
- mejorar la Formación Profesional inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral;

- facilitar el acceso a la Formación Profesional y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente de los jóvenes;
- estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas;
- incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados Miembros.

*Artículo 128: Cultura*

La Comunidad contribuirá al florecimiento de las culturas de los estados miembros, dentro del respeto de su diversidad nacional y regional, poniendo de relieve al mismo tiempo el patrimonio cultural común.

La acción de la Comunidad favorecerá la cooperación entre los estados miembros y, si fuese necesario, apoyará y completará la acción de éstos en los siguientes ámbitos:

- La mejora del conocimiento y la difusión de la cultura de la historia de los pueblos europeos;
- La conservación y protección del patrimonio cultural de importancia europea; los intercambios culturales no comerciales; la creación artística y literaria, incluido el sector audiovisual.

Los artículos aquí citados señalan por tanto un cambio decisivo en la política educativa comunitaria, al marcar una “entrada positiva y creadora, no problemática, a lo que habrá de ser *derecho a la educación dentro del Derecho comunitario*” (López Medel, 1995, p. 69).

Al analizar más detenidamente los mencionados artículos, se revelan algunos puntos significativos:

Por ejemplo, el artículo 126 muestra claramente el nuevo objetivo de la política educativa comunitaria, es decir, la realización de una educación de

calidad, cuyo desarrollo aboga, una vez más, a los principios fundamentales de la Unión, como la subsidiariedad, el respeto a la soberanía y a la diversidad.

El elemento de *subsidiariedad*, presente también el Tratado de Maastricht, se remonta al principio según el cual la acción comunitaria entra en juego solamente en caso de que suponga una mejora respecto a la nacional; la discriminante para que la Unión intervenga o menos se filtra según los criterios de necesidad y eficacia, a saber, que la Unión juzgue necesario intervenir para sus fines comunitarios y, además, que ello resulte más eficaz para sus instituciones que para aquellas nacionales o regionales.

El elemento de *respeto a la soberanía*, complementar al anterior, destaca en el *Tratado* al mencionar el pleno respeto de las responsabilidades estatales en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo.

El tercer principio fundamental, el de *la diversidad*, se produce como consecuencia de los otros dos. De hecho, el *Tratado* mismo reconoce el pleno respeto de la diversidad cultural y lingüística propia de cada país comunitario, todo ello a ulterior refuerzo no sólo del tradicional papel de la educación en la tutela de la identidad cultural, sino también del mantenimiento de cierta heterogeneidad estructural y curricular propias del sistema educativo de cada estado miembro.

Ahora bien, a raíz de este preámbulo, cabe mencionar las siguientes líneas de acción, desde ahora parte integrante de la política educativa comunitaria:

Art.126:

- a) *La dimensión europea de la enseñanza* es un eje prioritario de la acción educativa de la Unión, cuyos aspectos principales se centran en el aprendizaje y la difusión de las lenguas presentes en los distintos países miembros (lenguas que, de hecho, pasan a ser consideradas todas como idiomas oficiales de la Comunidad).
- b) *La movilidad* de los distintos actores involucrados en el ámbito educativo es otra herramienta imprescindible para la construcción de una dimensión educativa realmente europea. Se entiende que, a tal fin, el reconocimiento tanto de títulos y estudios representa un elemento esencial para dicha acción de política educativa.
- c) *La cooperación entre los centros educativos*, a nivel nacional y transnacional, representa un elemento más de la voluntad de constituir una identidad europea compartida, así como plataforma importante para la mejora de las diferentes dimensiones involucradas en la educación general.
- d) *El intercambio de información y experiencias* como motor pulsante de cambio e innovación educativa a trescientos sesenta grados.

Art. 127:

- a) El desarrollo de cierta *capacidad de adaptación de la formación profesional a la modernización propia de las industrias*.
- b) La puesta en marcha y el mantenimiento de una *formación profesional permanente*, al fin de optimizar las posibilidades de inserción y reinserción laboral.
- c) Proporcionar la *movilidad* necesaria a educadores y formadores que quieran acceder a la Formación Profesional.

- d) Facilitar la *cooperación entre centros de enseñanza* con específica atención a la dimensión formativa y sus implicaciones.
- e) Estimular el *intercambio de información y experiencias* en materia de formación profesional, para finalmente compartir cuanto acomuna los sistemas de formación presentes en los distintos Estados miembros.

El Art. 128 sigue la misma línea de intervención evidenciada en los artículos 126 y 127, al orientarse básicamente hacia el fomento de la creatividad artística así como a la tutela del patrimonio cultural de Europa y a su difusión global.

En definitiva, el Tratado de Maastricht marca el inicio de una nueva época en el campo de la educación general puesto que desde ahora, además de representar la entrada de la educación en el Derecho primario de la Unión, la política educativa comunitaria replantea su acción para finalmente llegar al desarrollo de *programas integrados* de acción, esto es, grandes programas europeos diseñados con mayor coherencia, complementariedad recíproca y perspectiva de largo plazo.

A continuación trataremos de algunos de ellos: el programa *Sócrates*, para la educación en sentido general; el programa *Leonardo Da Vinci*, enderezado a la formación profesional; y el programa *Juventud*, dirigido al fomento de la movilidad juvenil.

### 1.3.1 Sócrates: el Programa Europeo para la Educación

El programa Sócrates fue aprobado con la *Decisión del Consejo y del Parlamento Europeo (95/819/CE)*, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el Programa de acción comunitario Sócrates. Su *leitmotiv* se inspira al mismo artículo 126 del Tratado de Maastricht, al proponerse efectivamente de “contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza”. Por ende, dicho programa se dirige básicamente a estudiantes, personal docente y administradores de la educación, tratando asimismo de desempeñar un papel integrador de los distintos programas educativos presentes.

El programa Sócrates se compone de los siguientes objetivos específicos:

- Consolidar el espíritu de la ciudadanía europea mediante la construcción de una dimensión europea de la enseñanza;
- Fomentar el conocimiento de las lenguas presentes en territorio comunitario, para finalmente consolidar una dimensión intercultural y un clima de comprensión mutua y solidaria;
- Promover mayores oportunidades pedagógicas a través de la cooperación permanente, tanto a nivel nacional como transnacional, entre los centros de enseñanza presentes en ámbito europeo;
- Facilitar la movilidad tanto de profesores como estudiantes para el intercambio de experiencias e información en países europeos distinto del de origen. Asimismo se anima a que se lleven a cabo estudios comparativos entre los distintos sistemas educativos presentes en Europa, para que finalmente se genere mutuo enriquecimiento e impulso hacia una recíproca mejora de los mismos;
- Implementar y mejorar un sistema de reconocimiento de títulos, estudios y otras cualificaciones, consolidando aún más la libre circulación en el marco europeo.



A su vez, el programa Sócrates se estructura sobre un sistema de acciones, orgánicamente conectadas para el logro de los mencionados objetivos específicos, además de aquellos generales. A continuación señalamos las acciones más pertinentes a nuestra investigación:

1. Capítulo I. Enseñanza Superior (Programa *Erasmus*)
  - 1.1. Acción 1: Promoción de la Dimensión Europea en las Universidades
    - 1.1.1. Cooperación Interuniversitaria
    - 1.1.2. Programas Interuniversitarios de Cooperación
    - 1.1.3. Otras actividades (actividades transnacionales para fomentar el europeísmo en las universidades)
    - 1.1.4. Contratos institucionales (entre las Universidades y la Comisión)
    - 1.1.5. Proyectos Universitarios de Cooperación sobre temas de interés común.
  - 1.2. Acción 2: Fomento de la movilidad de los estudiantes universitarios y financiación de las becas Erasmus
2. Capítulo II. Enseñanza escolar (programa *Comenius*)
  - 2.1. Acción 1: Asociación entre centros escolares
    - 2.1.1. Proyectos Educativos Europeos
  - 2.2. Acción 2: Educación de hijos de trabajadores migrantes, así como de personas que ejerzan profesiones itinerantes, de viajeros y de gitanos; educación intercultural
  - 2.3. Acción 3: Actualización y mejora de las competencias del personal educativo
3. Capítulo III: Acciones transversales
  - 3.1. Acción 1: Mejora de las competencias lingüísticas de la comunidad (programa *Lengua*)
  - 3.2. Acción 2: Promoción de la enseñanza abierta y a distancia
  - 3.3. Acción 3: Promoción de intercambios de información y experiencias en el terreno de la educación
    - 3.3.1. Cuestiones de interés común

3.3.2. Intercambio de información (Red EURYDICE)

3.3.3. Visitas de estudio para personal de la administración educativa

3.3.4. Red de centros de información sobre el reconocimiento de títulos  
(Red NARIC)

Por lo que concierne al ámbito territorial de desarrollo de las susodichas acciones, esto se ha ido modificando en el tiempo: entre 1995 y 1997 se dirigió solamente a los 15 estados miembros de la Unión, así como a Islandia, Liechtenstein y Noruega, que eran los países firmantes el acuerdo sobre el *espacio económico europeo*. A partir de 1997, el programa Sócrates se extiende a Chipre y algunos países de Europa central y oriental (Rumania, Hungría, Polonia, República Checa y República Eslovaca). El año sucesivo, hay una ulterior extensión del citado programa hacia Estonia, Lituania y Letonia. Finalmente, en 1999, toman parte también Bulgaria, Eslovenia y Turquía.

En el año 2000, a raíz de la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, del 24 de enero de 2000*, se da inicio a una Segunda Fase del programa Sócrates (2000-2006), cuyas novedades más relevantes respecto a la precedente edición son:

- El refuerzo de los vínculos entre los programas Sócrates, Leonardo y Juventud, para que haya más sinergia entre ellos;
- Una política educativa nacional más efectiva, sobre todo mediante cierta descentralización de las acciones educativas así como una política administrativa y financiera más ágil y un sistema de evaluación y seguimiento más constante y eficaz;
- Finalmente, un presupuesto más que duplicado para su realización.

Sin embargo, a pesar de algunas implementaciones, el programa Sócrates mantiene su filosofía intacta, al mantenerse alineado con lo expresado por el artículo 126 del Tratado de Maastricht, es decir la voluntad de desarrollar una educación de calidad y caracterizada por lo que se denomina *Life Long Learning* (aprendizaje a lo largo de la vida).

Una vez más, enunciamos sus objetivos específicos actualizados:

- Intensificar una dimensión europea de la educación, particularmente mediante el acceso transnacional a todos recursos educativos además de una igualdad de oportunidades educativas efectiva en todos los niveles;
- Fomentar el aprendizaje mutuo de las lenguas de la Unión, con particular atención a las menos utilizadas;
- Estimular la cooperación y la movilidad, considerados ejes fundamentales de la política educativa comunitaria;
- Dedicar particular atención al uso de las TIC como fuente impulsora de innovación y optimización en el ámbito pedagógico y didáctico.

A continuación, mencionamos el conjunto de acciones, actualizado a raíz de la experiencia previa de Sócrates I, que vehicularán la segunda edición del programa Sócrates (2000-2006):

Acción 1. Enseñanza Escolar (programa *Comenius*<sup>14</sup>)

Su labor pretende intervenir sobre los centros de educación no superior, al fin de fortalecer la dimensión europea de la enseñanza así como mejorar la

---

<sup>14</sup> Esta denominación se dedica a Amos Comenius, pedagogo originario de la actual República Checa, cuya vida se ha caracterizado por su constancia en la defensa de la educación como motor universal del desarrollo humano.

calidad docente, llevar a éxito una educación realmente intercultural y fomentar el aprendizaje de idiomas europeos. Comprende lo siguiente:

Comenius 1: Asociaciones de centros escolares.

- Proyectos escolares: pretenden fomentar la cooperación de varios centros escolares sobre un tema de interés común;
- Proyectos lingüísticos: dirigidos a jóvenes que quieran enseñar su lengua a alumnos de países distintos del de su procedencia;
- Proyectos para el desarrollo escolar: desarrollados para directores y profesores de aquellos centros que quieran intercambiar experiencias e información maduras en cuestiones educativas.

Comenius 2: Formación de personal docente.

- Proyectos de cooperación para la formación de personal docente de centros escolares.
- Becas de formación.
- Redes Comenius: creadas para que sus componentes trabajen sobre proyectos Comenius de común interés.

Acción 2: Enseñanza Superior (Programa *Erasmus*).

Sus destinatarios son todos los centros de educación superior, así como los estudiantes y profesores que hagan parte, y sus objetivos vierten sobre el fomento de una dimensión europea de la educación así como la mejora de la calidad del proceso de enseñanza. Su punto de fuerza consiste en la concesión de becas de movilidad para estudiantes universitarios.

- Erasmus 1: Cooperación interuniversitaria, cuyo objetivo principal consiste en desarrollar colaboraciones formales entre instituciones universitarias, para el diseño conjunto de programas y proyectos en cuestiones educativas.

- Erasmus 2: Becas de movilidad para estudiantes y profesores universitarios. Su finalidad es ofrecer la oportunidad de realizar periodos de estudio en universidades de países distintos al de procedencia.
- Erasmus 3: Redes temáticas. Nacen con el intento de desarrollar interconexiones entre distintas universidades que compartan la labor hacia un tema de interés común.

Acción 3. Educación de adultos y otros itinerarios educativos (Programa *Grundtvig*)<sup>15</sup>.

Este tipo de intervención se diseña al amparo de la mejora de la calidad de la enseñanza y del desarrollo de una dimensión europea de la educación, pero también se dirige especialmente a la educación de los adultos, tanto en su vertiente formal como no formal. Además, es una acción pensada particularmente para adultos con bajo nivel de formación o con necesidades educativas especiales, finalmente orientada hacia una mayor integración y cohesión social de los citados destinatarios. Incluye:

- Grundtvig 1: Proyectos de cooperación para la educación de adultos y el aprendizaje permanente. Instan a la cooperación entre instituciones de distintos países involucradas en temas de formación de adultos, para finalmente lograr una mejora mutua e innovadora del respectivo sistema de formación para adultos;
- Grundtvig 2: Asociaciones de aprendizaje. Lugares de convergencia de la labor mutua de formadores y estudiantes sobre temas de común preocupación;

---

<sup>15</sup> Dicha denominación se debe al pedagogo danés Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, al ser reconocido ampliamente como el fundador del llamado *Aprendizaje Permanente*, cuya base teórica afirma que cualquier persona, independientemente de su edad o formación previa, debe poder acceder a una educación conforme a sus necesidades y voluntades, no solamente con el mero objetivo de enriquecimiento de conocimiento sino también cultural, cívico y personal.

- Grundtvig 3: Movilidad para los formadores de adultos. Se prevén periodos de estancia para prácticas e intercambios entre asociaciones mutuamente involucradas en temas de formación de adultos;
- Grundtvig 4: Redes entre asociaciones de formadores. Se desarrollan como plataformas comunes para la puesta en marcha de políticas de investigación sobre el aprendizaje de adultos, asimismo como foro de intercambio y debate sobre cuestiones de formación de la franja adulta de la población.

#### Acción 4. Enseñanza y aprendizaje de idiomas (programa *Lengua*)

Como ya se intuye por el nombre, este programa pretende fomentar un pluralismo lingüístico en el ámbito territorial de la Unión Europea. Prevé:

- Lengua 1: Promoción del aprendizaje de idiomas. Incluye toda una serie de intervenciones propuestas para la mejora de la calidad de la enseñanza de idiomas, así como su difusión efectiva y pluralista.
- Lengua 2: Desarrollo de herramientas y materiales, todos ellos dirigidos a la creación de soportes adecuados para una enseñanza de calidad en el ámbito de los idiomas.

Acción 5: Promoción de la Educación Abierta y a Distancia (EAD) y de la aplicación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) al ámbito de la educación (Programa *Minerva*<sup>16</sup>).

Esta área de acción está implicada con el infundir, en los distintos actores involucrados en el campo educativo, el potencial innovador y pedagógico derivado por la aplicación de las TIC y de la EAD en el ámbito de los procesos formativos. Se articula en:

- Minerva 1: Comprender la innovación. Su objetivo específico es sensibilizar al profesorado y los alumnos sobre el efecto multiplicador que

---

<sup>16</sup> En la mitología romana, Minerva era una diosa que representaba la sabiduría, las artes, las técnicas de guerra. En la mitología griega, se corresponde con Atenea.

tanto las TIC como la EAD pueden ejercer en el desarrollo de prácticas educativo-formativas.

- Minerva 2: Innovación de métodos y recursos educativos. Se pretende aprovechar el potencial de las TIC y de la EAD para diseñar y poner en práctica nuevas, y más efectivas, formas de educar.
- Minerva 3: Acceso y difusión de la EAD y las TIC en el marco europeo.
- Actividades de intercambio de experiencias exitosas e información inherentes a la aplicación de las TIC en campo educativo.

*Acción 6: Observación e Innovación.*

Específicamente dirigidas a los responsables en cuestiones de política educativa, este conjunto de acciones trata de mejorar la calidad y la transparencia de los distintos sistemas educativos presentes en la UE, básicamente mediante el intercambio de datos y experiencias como estrategia preferencial. Incluye:

- Observación de sistemas. Políticas e innovaciones en materia de educación, a conseguir principalmente mediante actividades de observación y estudio, planificación de visitas de intercambio por parte de los varios responsables de la política educativa y, finalmente, el utilizzo de las redes EURYDICE y NARIC.
- Iniciativas para la innovación educativa. La Comisión promoverá aquellas acciones destinadas a innovar los distintos sectores presentes en ámbito educativo.

*Acción 7: Acciones conjuntas.* Tienen como objetivo precipuo coordinar el programa Sócrates con los programas Leonardo da Vinci y Juventud.

*Acción 8: Medidas de acompañamiento.* Aquí caben todas las acciones que, aunque no se acogen directamente en el programa Sócrates, de igual modo concurren en el conseguimiento de sus objetivos.

Resumiendo, cabe evidenciar como esta segunda edición del programa Sócrates no aporta cambios sustanciales pero sí algunas modificaciones, por ejemplo con respecto a sus destinatarios que, en algunos casos, se extienden a otros colectivos.

Por tanto, al artículo 4, el susodicho programa prevé como participantes:

- Alumnos de cualquier nivel de enseñanza, sea ella superior y non, con particular atención para los estudiantes universitarios;
- Personal a varios niveles involucrados en la enseñanza;
- Centros de formación de todos tipos;
- Responsables, a nivel estatal, regional y local, de la política educativa de cada Estado miembro;
- Organismos públicos y privados implicados en el campo de la formación.

Finalmente, es oportuno mencionar como, con el Sócrates II, al ser territorial, el *ámbito de aplicación* del programa se extiende a bien 31 países (artículo 12), es decir: los entonces 15 estados miembros de la Unión Europea, los 3 países firmantes el acuerdo sobre el espacio económico europeo, los 10 aspirantes a ingresar en la Unión en 2004 así como los otros 2 previstos para 2007 y, en fin, también la Turquía.

En último lugar, a raíz de la experiencia proporcionada por su precedente edición, el programa Sócrates II pretende ser más a medida del ciudadano y, a tal fin, designa a las siguientes organizaciones para su puesta en marcha:

- El Comité Sócrates, en relación directa con la Comisión;
- Las Agencias Nacionales, encargadas de la difusión de información y de aquellos programas no directamente incluidos en el Sócrates II;



- La Oficina de Asistencia Técnica, delegada como asesor y apoyo tanto a la Comisión como al Comité Sócrates, y preocupada de cuanto atañe la labor de los dos órganos mencionados (evaluación de proyectos, gestión de las ayudas, difusión de la información, etc.).

En definitiva, sobresale la firme intención, por parte de la Comisión, de formular una política educativa más efectiva y cercana a los ciudadanos, tratando de mejorar sensiblemente la aplicación eficiente y eficaz del programa Sócrates, así como implementar herramientas de seguimiento y evaluación permanentes que finalmente permitan adecuar la puesta en marcha de dicho programa con las necesidades reales de sus destinatarios.

### ***1.3.2 Leonardo da Vinci: el Programa Europeo para la Formación Profesional***

Hasta ahora hemos visto como el argumento de la formación profesional haya sido una preocupación constante a lo largo de toda la historia de la política educativa de la Unión Europea. Es justamente con el Tratado de Maastricht, y con el relativo consolidarse de la perspectiva del mercado único, que la Unión trata de encauzar todas las acciones de formación profesional hacia un programa único, que las organice en una estructura más coherente y eficaz: este programa es lo que se conoce con el nombre de *Leonardo da Vinci*.

Sin embargo, su llegada se ha precedido por cierto itinerario institucional, mediante el cual se trató de perfilar el futuro de la política educativa comunitaria frente a la formación profesional.

A este respecto, la *resolución del Consejo, de 11 de junio de 1993, relativa a la formación profesional para los años noventa*, resume el espíritu y la orientación de la susodicha política.

Tres son los ejes particulares que la caracterizan:

- Facilitar una mejora constante de la formación profesional frente a las exigencias de un mercado laboral dinámico, asimismo garantizando la posibilidad de desarrollo de la persona según sus inclinaciones y actitudes, el reconocimiento mutuo de títulos y estudios y el refuerzo de competencias profesionales adecuadas al entorno laboral;
- Se destaca el papel de las TIC como factor multiplicador de las potencialidades de desarrollo evolutivo intrínsecas a la formación profesional;
- Finalmente, se rebate la necesidad de facilitar la movilidad de personas trabajadoras y, paralelamente, su acceso a la formación en empresa.

A raíz de estos objetivos generales, el Consejo delinea unos objetivos específicos que trazaran los binarios de acción de la política educativa comunitaria sobre la formación profesional. Entre ellas mencionamos:

- Conseguir un lazo más estrecho entre la formación profesional y la académica;
- Trabajar para una colaboración más efectiva e interdependiente entre las autoridades nacionales y locales;
- Ampliar la oferta formativa, asimismo adecuándola a los tiempos;
- Mejorar el nivel formativo del personal docente así como la calidad del servicio proporcionado por los centros formativos;
- Instaurar un clima de investigación e innovación permanente y dinámico;
- Alcanzar una real dimensión europea de la formación profesional.

Resumiendo, hemos mencionado las líneas de conducta abogadas por la Unión respecto a su política educativa en ámbito de formación profesional.

Dichas orientaciones se materializan en la *decisión del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea*, esto es, el programa *Leonardo da Vinci*<sup>17</sup>.

Coherentemente con el artículo 127 del Tratado de Maastricht, el programa *Leonardo* pretende englobar todas las acciones de política educativa vinculadas a la formación profesional y, asimismo, todo los ámbitos que esta incluye (formación profesional inicial y continua, el *Long Life Learning*, la orientación profesional y la formación a distancia).

Los rasgos esenciales del programa Leonardo apuntan a “mejorar la calidad, la innovación y la dimensión europea de los sistemas y prácticas de la formación profesional mediante la cooperación internacional” (artículo 2). Además, se propone impulsar significativamente la cooperación transnacional justamente a partir del intercambio de experiencias, metodologías formativas e información entre los distintos países miembros involucrados.

Siguiendo con el artículo 2, el programa Leonardo condensa los siguientes objetivos:

- Mejorar las aptitudes y las competencias individuales, especialmente de los jóvenes en la formación profesional inicial a todos los niveles;

---

<sup>17</sup> Esta definición remonta a lo que frecuentemente ha sido definido como el genio del Renacimiento, Leonardo da Vinci, cuyos talentos múltiples lo han elevado a símbolo del genio universal.

- Mejorar la calidad y el acceso a la formación profesional continua, así como facilitar la adquisición, a lo largo de la vida, de aptitudes y competencias con vistas a incrementar la capacidad de adaptación;
- Promover y reforzar la contribución de la formación profesional al proceso de innovación.

Paralelamente a esos objetivos, el susodicho programa estructura siete tipologías de acciones, funcionales al logro de los objetivos mencionados:

- 1) *Acciones sobre movilidad*: aquí se prevén todas aquellas medidas que puedan apoyar quien esté realizando una formación profesional, con particular atención hacia los jóvenes. Se incluyen:
  - a. Proyectos transnacionales de estancia para destinatarios en fase inicial de formación profesional, para estudiantes y también trabajadores jóvenes o recién titulados;
  - b. Proyectos transnacionales de intercambio entre centros de formación profesional y/o empresas;
  - c. Organización de visitas de estudio al CEDEFOP, particularmente para aquellos agentes responsables en materia de formación profesional.
- 2) *Acciones sobre proyectos piloto*: proporcionan apoyo a aquellos proyectos transnacionales que tengan como objetivo la innovación y la calidad en ámbito de formación profesional, especialmente en el caso de que impliquen el uso de las TIC;
- 3) *Acciones sobre competencias lingüísticas*: dirigidas a iniciativas para la promoción, en ámbito de formación profesional, de ciertas competencias lingüísticas y culturales;
- 4) *Redes transnacionales*: elementos transversales a todo el programa, estas redes proporcionan la estructura base de conocimientos profesionales así como su difusión a nivel europeo;

- 5) *Acciones sobre documentación de referencia*: pretenden fomentar el desarrollo adecuado y actualizado de documentación de referencia y, pues, extensible a todo el territorio europeo que la precise;
- 6) *Acciones conjuntas*: sirven de soporte para que otros programas europeos se coordinen con el Leonardo da Vinci;
- 7) *Medidas de acompañamiento*: aquí entraría cuanto no incluido en las susodichas acciones, pero igualmente validas a la hora de facilitar su buen éxito.

Finalmente, cabe subrayar como dichas acciones sean pensadas en perspectiva complementaria, a saber, sinérgicamente coordinadas con los otros programas europeos en materia de educación, como el Sócrates y el Juventud (artículo 9); además, se prevé un Comité encargado de elaborar periódicamente informes sobre el andamio y la evolución del Programa mismo (artículo 7).

### **1.3.3 *Juventud: el Programa Europeo para la Movilidad Juvenil***

Otro importante pilar de la política educativa es el programa *Juventud*, surgido a raíz de la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000*, cuya duración abarca el periodo 2000-2006. El eje fundamental de este programa es la cooperación juvenil, tanto en el ámbito europeo como extra-europeo, al fin de contribuir al desarrollo de una dimensión europea del conocimiento y de la cooperación mediante la educación-formación no formales. Además, el programa *Juventud*, coherentemente con la línea política europea sobre la educación, se desarrolla en la perspectiva de una formación

permanente y que pueda proporcionar cierta conciencia ciudadana así como oportunidades de empleo.

Analizando más detalladamente su plan de acción, vemos cuanto sigue:

- 1) Acción sobre *Juventud con Europa*. Prevé:
  - a. Intercambios intracomunitarios;
  - b. Intercambios con terceros países.
  
- 2) Acción sobre *Servicio Voluntario Europeo*<sup>18</sup>. Comprende:
  - a. Servicio Voluntario Europeo intracomunitario;
  - b. Servicio Voluntario Europeo con terceros países.
  
- 3) Acción sobre *Iniciativas relativas a la juventud*
  
- 4) *Acciones conjuntas*
  
- 5) *Medidas de acompañamiento*:
  - a. *Formación y cooperación de los agentes de política de juventud*;
  - b. Información y estudios sobre, de y para los jóvenes;
  - c. Difusión y publicidad del conjunto de las acciones;
  - d. Otras medidas de apoyo.

#### **1.3.4 Los 16 indicadores de la calidad en la enseñanza**

Precedentemente hemos señalado como, ya en la década de los 80 del siglo anterior, la Unión Europea había manifestado un interés especial hacia la calidad de la enseñanza, al ser considerado éste un factor clave para la puesta en

---

<sup>18</sup> Con la *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de julio de 1998*, se establece el Servicio Voluntario Europeo para los jóvenes. Esta acción encuentra cabida en el marco de los objetivos generales de la política de cooperación juvenil, y se dirige principalmente al fomento de la solidaridad entre los jóvenes europeos y, por ende, de una ciudadanía europea activa y efectiva.

marcha de una autentica política educativa europea. Ahora bien, este convencimiento se subraya en el Tratado de Maastricht que, de hecho, lo describe como el objetivo último de la Unión Europea, con respecto a la dimensión educativa.

Así pues, esta prioridad se hace aún más evidente en programas de cierta envergadura como el Sócrates o el Leonardo da Vinci.

A tal propósito, encontramos dos documentos representativos de dicha orientación: el primero se refiere a las *conclusiones del Consejo, de 20 de diciembre de 1996, sobre la eficacia de la escuela: principios y estrategias para fomentar el éxito escolar*. Estas primeras conclusiones identifican algunos ámbitos sensibles de actuación, como por ejemplo la educación infantil (decisiva para el posterior desarrollo de la persona), la mejora de las metodologías y técnicas pedagógicas o el facilitar el reconocimiento formal de títulos y estudios.

Por tanto, lo que sobresale de estas *conclusiones* es la necesidad de desarrollar una más estrecha colaboración entre los países miembros, para que los esfuerzos de mejora de la calidad educativa puedan canalizarse sinérgicamente hacia tal objetivo europeo.

Todo ello nos lleva al segundo documento antes citado, es decir, las *Conclusiones del Consejo, de 16 de diciembre de 1997, relativas a la evaluación de la calidad de la enseñanza primaria y secundaria*. En este segundo escrito aparece uno de los elementos más significativos de la política

educativa de la Unión, esto es, la necesidad de desarrollar unos indicadores homogéneos y validos para todo los sistemas educativos presentes en el marco europeo, para que finalmente sea posible una evaluación integral y efectiva de todos los factores principales que intervienen sobre la dimensión educativa. Dicha labor presupone evidentemente una cooperación, en red y a todos los niveles y ubicaciones, de los diferentes agentes involucrados en el proceso educativo.

En junio de 1998, a raíz de dichas *conclusiones* y en ocasión de la conferencia de Praga, los Ministros de educación de la Unión Europea plantearon la necesidad de constituir un equipo de expertos cuyo objetivo principal fuese elaborar índices comunes de evaluación de la calidad educativa.

En mayo de 2000, gracias a la labor del susodicho grupo de expertos, se presento el *Informe de la Comisión sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*, cuya finalidad principal es proporcionar una herramienta de evaluación de los sistemas educativos nacionales de cada país miembro.

Más específicamente, el *informe* propone cinco retos esenciales a la hora de evaluar la calidad educativa:

- Conocimiento;
- Descentralización;
- Recursos;
- Integración social;



- Posibilidad de comparar los datos.

Estos retos abarcan a su vez cuatro ámbitos distintos:

- a) El nivel alcanzado*, donde se evalúa el grado y la calidad del conocimiento en disciplinas como matemáticas, ciencias, TIC, lenguas extranjeras y meta-aprendizaje;
- b) El éxito y la transición*, en el que se consideran el índice de abandono escolástico así como la finalización de la enseñanza secundaria superior y la escolarización en la enseñanza superior;
- c) La supervisión de la educación escolar*, tanto en la dimensión escolar como extra-escolar;
- d) Los recursos y las estructuras*, ámbito que toma en consideración aspectos relacionados con la infraestructura escolástica (gasto por estudiante y por la formación del personal docente, relación estudiantes/ordenadores, etc.).

Paralelamente, el Informe proporciona los siguientes indicadores, cuya función es la de papeles de tornasol a la hora de evaluar la calidad en la educación escolar:

- 1) Nivel alcanzado en matemáticas.* Se propone fomentar una actitud positiva hacia las matemáticas por parte de los alumnos, así como proporcionar herramientas válidas al profesorado para que su método de enseñanza resulte más adecuado, estimulante e innovador.
- 2) Nivel de lectura.* En este caso se considera la buena capacidad de leer y comprender textos como elemento imprescindible para el mismo desarrollo personal y global del individuo. Como tal, se intenta mejorar el acceso a los libros, la participación mutua a la lectura en familia, etc.;
- 3) Ciencias.* La calidad en el ámbito científico se considera íntimamente relacionada con el progreso tecnológico y también humano, al presuponer el desarrollo de ciertas capacidades de análisis e investigación por parte de los estudiantes;

- 4) *Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. Las TIC se configuran como herramientas protagonistas de la evolución científica moderna y, como tal, los estados miembros prevén fomentar su utilizzo en ámbito escolástico;
- 5) *Lenguas extranjeras*. El conocer idiomas distintos del de procedencia se ha ido consolidando como un reto imprescindible para aquellos que quieran aprovechar de la libre circulación laboral del mercado único europeo;
- 6) *Capacidad de meta-aprendizaje*. El logro de un nivel adecuado de meta-aprendizaje resulta prioritario en la llamada *sociedad del conocimiento*, en la que un aprendizaje de calidad, dinámico y que dure toda la vida, representa un esfuerzo continuo, al igual que un reto constante, para aquellas personas que quieran tomar parte activa en la dimensión social actual;
- 7) *Educación cívica*. El progresar de la Unión Europea como conjunto sinérgico de estados requiere el consolidarse de un sentimiento de ciudadanía europea, que abogue pues a democracia, igualdad de oportunidades y respeto de la diversidad, todos aspectos cuya transmisión involucra de manera importante al sistema educativo de cada país;
- 8) *Índice de abandono escolar*. Se subraya aquí como este índice esté vinculado particularmente con circunstancias socioeconómicas precarias;
- 9) *Finalización de la enseñanza secundaria superior*. Este aspecto proporciona un pulso atendible sobre el buen funcionamiento de los sistemas educativos, al vincularse con el nivel de empleabilidad de la población;
- 10) *Índice de escolarización en la enseñanza superior*. Aquí se destaca la relación entre el conseguimiento de títulos de enseñanza superior y cierto éxito en el mercado laboral, además de proporcionar un perfil europeo del estado de salud de la enseñanza superior así como de la formación profesional;

- 11) *Evaluación y supervisión de la educación escolar.* Factores determinantes a la hora de evolucionar hacia modelos organizativos más eficientes, de calidad y a medida del alumnado;
- 12) *Participación de los padres.* Este índice se basa sobre la correlación positiva existente entre la participación y soporte de los padres en el proceso educativo de los hijos y el éxito de estos últimos en el ámbito escolar-profesional;
- 13) *Educación y formación del personal docente.* En este caso se destaca cierta dificultad en relacionar datos sobre la formación inicial del personal docente y la información sobre su perfeccionamiento profesional continuo, existiendo pues una disyunción entre la formación directamente relacionada a la enseñanza de ciertas materias y aquella más bien vinculada a las competencias pedagógicas y didácticas del profesional docente;
- 14) *Índice de asistencia a los establecimientos de enseñanza infantil.* Este factor se considera esencial a raíz de la influencia de esta fase educativa sobre un adecuado y positivo encaminamiento hacia un itinerario formativo exitoso;
- 15) *Número de estudiantes por ordenador;*
- 16) *Gastos en materia de educación por estudiante.* Este último resulta ser un punto particularmente delicado y objeto de numerosos estudios. En la comunicación de la Comisión *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, se destacan algunos factores de particular importancia a la hora de determinar la inversión en educación y formación como, por ejemplo, las nuevas exigencias en las sociedades del conocimiento, la globalización o la implementación de las TIC en el proceso educativo-formativo.

En febrero de 2001, el Parlamento Europeo y el Consejo expresan la *recomendación relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de*

*la calidad de la educación escolar*, donde básicamente se sugiere aunar algunos de los citados índices para una evaluación más apropiada de la calidad de la enseñanza en Europa. Se aprecian, pues, categorías como la dimensión europea de la enseñanza, el reconocimiento de títulos y estudios en el marco europeo, la adaptación de los sistemas educativos a las evoluciones sociales, la cooperación europea para el desarrollo educativo o la integración sinérgica de las instituciones europeas involucradas en cuestiones educativas.

En definitiva, los 16 indicadores representan unas coordenadas significativas a la hora tanto de cuantificar la calidad de la enseñanza en la Unión como para que ésta proceda hacia cierta convergencia e integración de aquellas instituciones educativas que, con diferentes grados y funciones, se encargan de generar calidad escolar a lo largo de un territorio tan heterogéneo en campo educativo como el europeo.

Este ambicioso reto, en muchas ocasiones, gravita en torno al potencial de las TIC entendidas como instrumento en grado de mejorar las probabilidades de que su alcance pueda originarse y concretarse.

A continuación analizaremos algunas disposiciones comunitarias que viajan precisamente en esta línea.

### ***1.3.5 Las tecnologías de la información y comunicación en el marco de la educación en la Unión Europea***

En el marco de la mejora continua de la calidad de la enseñanza en la UE, hay un elemento constante que adquiere cada vez más peso en la política educativa: las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su enorme potencial con respecto a una dimensión educativa moderna y de calidad. En esta perspectiva, cabe mencionar la importante iniciativa *E-Learning*, o aprendizaje electrónico, que se puso en marcha a partir del año 2001.

Sin embargo, precedentemente a esa fecha hubo toda una serie de disposiciones dirigidas a la implementación de las TIC en cuestiones de tipo educativo-formativo.

Para empezar, cabe señalar entre ellas la *resolución del Consejo, de 6 de mayo de 1996, relativa a los software educativos multimedia en el campo de la educación y la formación*. En esta primera fase, la atención se canaliza particularmente hacia el profesorado, considerado como colectivo clave para que las TIC sean implementadas en los procesos educativos conformemente a ciertos criterios pedagógicos. A raíz de ello, el Consejo sostiene los siguientes puntos:

- Es preciso promover una experimentación e investigación en ámbito pedagógico que tenga en cuenta de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo del proceso educativo, para que finalmente éste último mejor se adecue al rendimiento de sus destinatarios;

- La integración de las TIC en el ámbito educativo debería ser particularmente impulsada por el personal docente que, por tanto, precisa una formación inicial específicamente destinada al manejo profesional de dichas tecnologías en el ámbito educativo;
- En tercer lugar, se cree oportuno estimular la creación de centros de apoyo multimedia que sirvan de referencia didáctica para todos los actores diversamente involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las TIC.

Casi un año y medio después de la citada resolución, el 22 de septiembre de 1997, el Consejo transmite sus *conclusiones sobre educación, tecnología de la información y de la comunicación y formación del profesorado en el futuro*, de las que llaman la atención dos puntos en particular:

- ¿Cómo la educación puede implicarse en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y, paralelamente, cómo puede conseguir formar ciudadanos parte de dicha sociedad?
- ¿Cómo pueden intervenir las tecnologías de la información y comunicación en el desarrollo de una educación cualitativamente válida?

Una vez más se rebate el papel protagonista del profesorado en el cambio pedagógico hacia las nuevas tecnologías y, por ende, del desarrollo de ciudadanos que puedan moverse ágilmente en la sociedad del conocimiento. En este panorama, el Consejo mira al profesorado como a uno de los principales guardianes de la calidad de los contenidos pedagógicos y, como tal, la formación y cualificación del profesorado debe brindar a los profesores la oportunidad de trabajar para preparar a los alumnos para la sociedad y mejorando la calidad y la transmisión educativa.

Se pretende realizar un cambio pedagógico global que involucre a todos los agentes educativos encargados, en varias formas, de implementar las TIC en el proceso de enseñanza (personal docente, alumnos, formadores del profesorado, investigadores, familias, diseñadores de software educativos, etc.).

A raíz de estas y otras disposiciones, en el año 2000 se formula una iniciativa denominada *E-Learning*, lanzada por la Comisión y acogida por el Consejo en 2001.

El marco de actuación de dicha iniciativa se viene desarrollando concretamente a partir del Consejo Europeo de Lisboa, del marzo de 2000, en el que se señalaba concretamente uno de los objetivos estratégicos esenciales de la Unión, es decir “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”.

Para el logro de tal ambicioso objetivo, se diseñó lo que se denominó *Plan de Acción Global E-Europe*. Diseñado en dos fases de realización, la primera desde 2002 a 2005 y la segunda desde 2005 hasta 2010, este plan individúa diversos ámbitos estratégicos de actuación<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> En 2003 la Comisión Europea publica *Hacia la Europa basada en el conocimiento*, texto que recoge, entre otras cosas, los principales ejes de la iniciativa *E-Europe*.

Entre ellos, cabe destacar dos en particular, por su importancia crucial: el de *La juventud europea en la era digital* y el de *Una internet rápida para investigadores y estudiantes*.

En este contexto, el proyecto E-Learning procede de la *Comunicación* de la Comisión, de 24 de mayo de 2000, denominada *E-Learning: concebir la educación del futuro*, y por otra *Comunicación* de la Comisión, de 28 de marzo de 2001, intitulada *Plan de acción E-Learning: concebir la educación del futuro*, finalmente convergidas en la *resolución del Consejo, del 13 de julio de 2001, relativa al E-Learning*.

La iniciativa E-Learning cobra vida a raíz del reconocimiento, por parte de la Comisión, de un retraso en el mundo de las TIC. Por ejemplo, con referencia al campo educativo, se rescuentran déficit generales de equipos y programas informáticos didácticamente inadecuados, así como escasez de formación sobre las TIC y su uso pedagógico por parte de los agentes educativos.

Esos y otros factores han sido los que han generado el impulso hacia el proyecto E-Learning que, dando por sentada la incidencia sustancial que la sociedad del conocimiento tiene sobre las vidas de todos, se propone movilizar aquellos actores que están implicados con la dimensión educativa. Así pues, se trata de que tanto los proveedores como los usuarios de educación y TIC tengan las competencias esenciales para aprovechar la oportunidad, teóricamente igual



para todo el mundo, del potencial de las nuevas tecnologías en las modernas configuraciones socio-económicas.

Este proyecto prevé tres ámbitos distintos de actuación:

- *Infraestructuras*. Este ámbito prevé:
  - Dotar de acceso a internet, dentro de 2001, todas las escuelas ubicadas en la Unión Europea y, dentro de 2002, hacer que también los alumnos puedan contar en sus clases con internet y otros recursos didácticos multimedia;
  - Crear, siempre dentro de 2001, una red preferencial de intercambio comunicativo entre científicos, centros de investigación, universidades y escuelas, para un desarrollo educativo y social cada vez más sólido.
  
- *Formación en la población*. En este caso, se quiere:
  - Conseguir que cada ciudadano llegue al nivel de competencias necesarias para trabajar y vivir adecuadamente en la sociedad;
  - Difundir un acceso real e igualitario a la cultura digital;
  - Aumentar la inversión en recursos humanos orientados a la formación en materias de nuevas tecnologías así como de su uso cotidiano y/o laboral.
  
- *Adaptación de los sistemas educativo-formativos a la sociedad de la información*. Algunos de los objetivos específicos fijados son:
  - Formular un marco europeo de referencia a la hora de establecer cuáles y qué niveles de competencias en nuevas tecnologías deban alcanzarse en los sistemas educativos y formativos (se prevé también un diploma europeo que certifique dichas competencias);
  - Trabajar para que no haya exclusión o marginación en el acceso a las nuevas tecnologías y, asimismo, conseguir extender la paridad de igualdad en el acceso a dichas tecnologías;
  - Dotar, antes de 2002, los profesores y formadores de las competencias precisadas por la sociedad del conocimiento y, de

igual modo, integrar en el alumnado la cultura típica de la era de la información.

Teniendo en cuenta los susodichos ámbitos de intervención, la Comisión define ciertas líneas de actuación, consideradas necesarias para llevar al éxito un programa de tal envergadura y alcance socio-económico:

- En primer lugar, la Unión Europea pretende dotarse, en tiempos aceptables, de una infraestructura tecnológica y sus relativos equipamientos a costes accesibles para todos. A tal fin, el Plan de acción global detalla tres acciones distintas, con plazo el año 2002. En primera instancia, se pretende elaborar un informe que de cuenta del estado de avance del proyecto E-Learning mediante específicos indicadores. La segunda acción se dirige al desarrollo de un espacio europeo de investigación sobre la *nueva educación*, interesándose particularmente en la evolución e influencia mutua de los sistemas pedagógicos y tecnológicos, en la aplicación de la realidad virtual en materia de aprendizaje individualizado y, finalmente, en la aportación de las tecnologías en educandos con necesidades especiales. La tercera acción apunta a la creación de áreas de aprendizaje polivalentes, accesibles para todos y dotadas de adecuados equipamientos tecnológicos, sobre todo del acceso a internet;
- En segundo lugar, la Comisión es consciente de que una evolución efectiva hacia la sociedad de la información pasa necesariamente por un esfuerzo formativo importante, que cuide particularmente la implementación y el uso de la tecnología en ámbito educativo y que, por ende, requiere agentes educativos debidamente formados a tal fin.
- En tercer lugar, se pretende prestar particular atención al desarrollo de contenidos multimedia y tecnológico de alto valor pedagógico, preocupándose, por ejemplo, de velar por contenidos digitales (on-line y non) de calidad y adecuadas a los usuarios y también la promoción de páginas web de cierto interés pedagógico y cultural;
- Finalmente, el Plan prevé el desarrollo de una cooperación válida entre sector público y privado, todo ello finalizado a la creación de una red de comunicación entre *centros de adquisición de conocimientos*, operantes

en todos los niveles (local, regional, nacional y europeo) e involucrando los agentes principalmente implicados en el desarrollo de conocimiento (universidades, escuelas, etc.).

La puesta en marcha del Plan E-Learning se valdrá de los instrumentos comunitarios ya descritos precedentemente; entre ellos, los programas Sócrates, Leonardo y Juventud, los fondos estructurales europeos y aquellos para la lucha contra el desempleo. El estado de avance de sus propuestas todavía no ha alcanzado los niveles esperados pero el interés firme de la Unión hacia la integración efectiva de las tecnologías de la información y comunicación en los sistemas educativos y formativos de toda Europa sigue todavía vivo y concreto.

### ***1.3.6 Reflexiones sobre la Tercera Etapa Educativa***

Sin lugar a duda, uno de los aspectos que más trascendencia posee esta tercera fase de la política educativa europea, atañe a la inclusión de la educación en el derecho primario de la Unión. Este evento, establecido por el Tratado de Maastricht en los artículos 126 (Educación), 127 (Formación Profesional) y 128 (Cultura), representa un acontecimiento particularmente destacable, sobre todo teniendo en cuenta que:

- Por primera vez en la historia europea, los estados miembros de la Unión se comprometen en delegar poder sobre cuestiones educativas. Aunque dicha cesión se somete en todos momentos al respeto de las competencias nacionales en materia educativa, así como a los principios de cooperación y de subsidiariedad, asimismo es cierto que, a partir del susodicho tratado, tanto el Consejo como el Parlamento Europeo podrán dictar disposiciones

en materia de educación que, a su vez, los estados miembros deberán asumir;

- Dicha convergencia de intentos se alinea con aquellos objetivos, propio del espíritu de la Comunidad Europea, de alcanzar realmente una *dimensión europea de la educación* así como de una efectiva y sentida *ciudadanía europea*;
- En tercer lugar, la educación empieza a descentrarse de una visión meramente laboral de la misma, adquiriendo un sentido más social y cívico, si bien permanezca una importante interconexión la dimensión económico-productiva.

Estos tres puntos, en efecto, bien reflejan una concienciación difusa de una dimensión europea de la ciudadanía y, pues, la necesidad de reconsiderar el antiguo vínculo entre identidad nacional y educación, trasladándolo ahora a un nivel europeo y, por ende, precisando una política educativa de rango comunitario.

Otros aspecto destacable de esta tercera etapa de la política educativa comunitaria es la definición, concreta y formal, de una educación de *calidad*. Este tema representará el *leitmotiv* tanto al principio de su reconocimiento formal (con el artículo 126 del Tratado de Maastricht) como a lo largo de las sucesivas fases de la política educativa de la Unión (hecho demostrable, por ejemplo, con los programas Sócrates II y Leonardo da Vinci II, así como por los mencionados 16 indicadores derivados por el informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre una enseñanza de calidad).

El criterio de la calidad aquí mencionado, ha de entenderse con una valencia dúplice, es decir, económica y social. En el primer caso, una educación

es cualitativamente valida si genera *empleabilidad* en los ciudadanos europeos. A tal propósito, en el mismo Consejo Europeo de Lisboa, de marzo de 2000, se señalaba la voluntad de hacer de la Unión Europea “la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”<sup>20</sup>, con lo cual el reto de la calidad en la dimensión europea de la educación es una constante cada vez más consolidada.

En su vertiente social, la calidad se traduce sobre todo en una objetiva igualdad de oportunidades para los ciudadanos europeos y, de igual modo, su plena y efectiva integración en la sociedad europea.

Estas dos dimensiones de la calidad parecen asumir alternativamente más o menos peso según la institución que emite disposiciones al respecto: por lo que concierne al Consejo, coherentemente con su carácter ejecutivo, se detecta un énfasis mayor sobre las implicaciones económicas de la calidad educativa, al representar ésta el instrumento clave para que los ciudadanos europeos cuenten con mayores oportunidades de empleo y, asimismo, sean más competitivos en el mercado laboral europeo y extra-europeo. Por otro lado, la Comisión aboga cada vez más a la vertiente social de la calidad educativa, al formularla como factor clave de desarrollo personal y, por ende, social y, asimismo, considerando dicho factor como generador de mayor igualdad de oportunidades y de mejor integración y cohesión social.

---

<sup>20</sup> Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa, apartado 5.

En definitiva, cabe determinar esta tercera etapa como la de los *programas globales integrados*, ya que en estos años gran parte de las acciones desarrolladas en materia educativo-formativa se han condensado básicamente en los siguientes programas:

- El *Sócrates*, que nace inspirándose al Tratado de Maastricht y, más concretamente, al artículo 126, relativo a educación;
- El *Leonardo*, en respuesta al artículo 127 del Tratado, relativo a la Formación Profesional;
- El *Juventud*, esencialmente destinado a cubrir las exigencias de aquellos colectivos que no puedan acceder a los demás programas. Además, este programa pone el acento sobre el potencial social del voluntariado, creando toda una serie de acciones al respecto.

El esquema que sigue ofrece un resume general de cuanto acabamos de describir:

*Tabla 1. Resumen de los Programas Globales Integrados*

Ámbito	Programa	Disposición normativa	Extensión temporal	Presupuesto
Educación	Sócrates I	Decisión 95/819 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995	1995-1999	920 millones de ecus
	Sócrates II	Decisión 2000/253 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000	2000-2006	1.850 millones de euros
Formación Profesional	Leonardo I	Decisión 94/819 del Consejo, de 6 de diciembre de 1994	1995-1999	620 millones de ecus
	Leonardo II	Decisión 99/382 del Consejo, de 26 de abril de 1994	2000-2006	1150 millones de euros
Juventud	Juventud I	Decisión 95/818 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995	1995-1999	126 millones de ecus
	Juventud II	Decisión 2000/1031 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000	2000-2006	520 millones de euros

Cabe señalar como los programas mencionados finalmente condensan algunos aspectos peculiares de esta tercera etapa:

- En primer lugar, sobresale el concepto de *aprendizaje a lo largo de la vida*. Crece la conciencia de la necesidad no solamente de *inocular* educación sino de *aprender a aprender*, para que el alumno consiga aquellas capacidades transversales que le permitirán finalmente aprovechar el potencial del aprendizaje a lo largo de toda su vida;
- En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el precedente punto, se impone con más fuerza el concepto de *sociedad del conocimiento* y, con ello, la necesidad de educar ciudadanos europeos modernos y orientados hacia un conocimiento cada vez más cosmopolita y basado sobre la creación y gestión del mismo a partir de su intercambio mutuo y enriquecedor;
- Un tercer aspecto a mencionar atañe las *TIC*, entendidas como instrumentos esenciales en la moderna sociedad, pues sus tramas se entrelazan con el mismo proceso evolutivo de las sociedades actuales que, de hecho, potencialmente asumen el rasgo de sociedades globalizadas. En cuestiones de educación y formación, en esta fase la Unión Europea ha enfatizado particularmente las potencialidades de las TIC en el ámbito del proceso de enseñanza, puesto que se consideran esenciales para la formación de ciudadanos más modernos e integrados, además de conferir cierta flexibilidad al proceso de aprendizaje y mejorar la paridad de oportunidades de educación. A este respecto, cabe citar la acción Minerva, dirigida al fomento de una enseñanza abierta y a distancia, todo ello posible sobre todo a las TIC. Otra iniciativa pertinente es la del E-Learning, fundamentalmente creada para que los estudiantes europeos así como todos los ciudadanos puedan madurar la necesidad de una cultura digital.

Concluyendo, cabe afirmar que la acción de la Unión Europea en materia de política educativa se ha ido progresivamente diversificando, pasando de una concepción de la educación pensada como mero instrumento de inserción



laboral a una perspectiva holística de la misma, esto es, pensándola como un pilar imprescindible para la formación de una dimensión europea de la ciudadanía, en su esencia realmente integrada y proyectada hacia un futuro de autentico desarrollo humano y social.

#### **1.4. *La dimensión de la Educación Superior en la Unión Europea***

Precedentemente hemos subrayado que el nuevo contexto globalizado y tecnológico ha escandido casi impertérrito el ritmo evolutivo de las sociedades modernas. Todo ello evidentemente ha habido directas repercusiones sobre aquellas instituciones europeas variamente implicadas en el ámbito de la educación superior, puesto que éstas han precisado cada vez más la necesidad de viajar juntas hacia el horizonte de una sociedad europea económica y culturalmente sana así como constantemente orientada hacia el desempeño de un papel de protagonista en el panorama mundial. A raíz de ello, los países miembros han progresivamente sensibilizado sobre la necesidad de coagular los esfuerzos en ámbito educativo para que finalmente emerja un sistema cohesionado y armónicamente orientado hacia modelos, contenidos y estructuras educativas integradas y sinérgicas.

Este reto resulta aún más apremiante en el caso de la educación superior, pues en este marco se juega la reputación de Europa en lo referido a la calidad

de la educación y de la creación de conocimiento así como de la investigación científica y técnica.

De todos modos, la envergadura de dichos objetivos se ha encauzado hacia la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior*, escandido, entre otras iniciativas, por dos importantes documentos, a saber, la *declaración de la Sorbona (1998)* y la *declaración de Bolonia (1999)*.

#### **1.4.1 *El recorrido hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)***

El binario preferencial sobre el que se ha venido desarrollando la política educativa europea en materia de educación superior cobra el nombre de *Proceso Bolonia*. El núcleo principal de dicho proceso vierte sobre la creación del llamado *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*, reto y horizonte de la reciente política educativa de la Unión.

El origen del proceso Bolonia encuentra sus raíces en la *declaración de la Sorbona*, del 25 de mayo de 1998, pronunciada en la homónima universidad parisina, bajo un espíritu unificador de los conocimientos de los distintos países europeos. Representativo en este sentido es el epígrafe 14º, que remarca la voluntad de “participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la educación superior, donde las identidades nacionales y los

intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos”.

El coger dicha dirección en materia de política educativa supone evidentemente cierto grado de adaptación recíproca por parte de las diferentes estructuras educativas y curriculares. El objetivo es, por un lado, tratar de mantener la peculiaridad de cada sistema educativo y, por otro lado, de converger mutuamente hacia un marco formal de referencia mediante el cual todas las instituciones europeas de educación superior puedan armonizarse por lo que atañe su funcionamiento y objetivos globales.

A distancia de un año, el 19 de junio de 1999, se firma la *declaración de Bolonia*, respaldada por 29 países y que ratificó claramente el nacimiento del *Espacio Europeo de Educación Superior* lo cual, a partir de entonces, será a menudo asociado con el llamado *proceso Bolonia*. El espíritu de dicha declaración, ya mencionado en la declaración de la Sorbona, se sustancia en su nueva fórmula en el epígrafe 3º: “La Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y de pertenencia a un espacio social y cultural común”.

Más enfocada ahora hacia cierto pragmatismo y apertura, la Declaración de Bolonia identifica seis pasos esenciales a alcanzar para un pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (epígrafes 10 a 15):

- Organizar los títulos de manera más orgánica y comparable y, a tal fin, promover el uso del *suplemento al diploma*, cuya función principal es aplanar eventuales dificultades que puedan surgir sobre el reconocimiento mutuo de títulos, así como proporcionar informaciones detalladas sobre el mismo;
- Diseñar un sistema de enseñanza superior que básicamente descansa sobre dos ciclos fundamentales;
- Definir un sistema de créditos válido y utilizable a lo largo de todo el espacio europeo (el llamado *ECTS – European Credit Transfer System – Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*);
- Consolidar la eficiencia del sistema de movilidad de estudiantes y profesores en el espacio europeo, así como el necesario reconocimiento de títulos y periodos de estudio;
- Fomentar una aportación recíproca por parte de los países involucrados para que la calidad educativa sea en mejora constante;
- Finalmente, promover la dimensión europea de la enseñanza en la educación superior.

Al proceso de Bolonia se flanquearon tres reuniones en particular, ambas con el fin dúplice de evaluar los resultados alcanzados y, asimismo, proponer soluciones para conseguir lo prefijado: la primera tuvo lugar en Salamanca, el 28 y 29 de marzo de 2001. Dos meses más tarde la segunda, en Praga, el 19 de mayo de 2001, y, finalmente, en Berlín, el 18 y 19 de septiembre de 2003.

En la convención de Salamanca se trazaron aquellos que se supusieron como principios guía en el desarrollo del proceso Bolonia:

- La autonomía de las universidades;

- La educación como servicio público;
- El imprescindible relación que debe ligar la enseñanza superior y la investigación como motor evolutivo de una sociedad sana;
- La pluralidad y diversidad como fundamental oportunidad de crecimiento y madurez cultural y social.

En la conferencia de Praga, además de rematar los seis retos propios de la declaración de Bolonia, se plantearon algunas consideraciones más; entre otras, reforzar la transcendencia del *aprendizaje permanente* como característica imprescindible de la educación superior europea y, en este sentido, trazar un perfil educativo realmente integrante las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación; otra aspecto considerado fue la oportunidad de construir un espacio europeo de educación superior atractivo incluso para países no incluidos directamente en el territorio Shengen.

En los días 18 y 19 de septiembre de 2003 en Berlín tuvo lugar otra conferencia de importancia destacable, pues su parto, esto es, la *declaración de Berlín*, procedió de un número importante de países (en esa época bien 40), todo ellos formalmente involucrados en el proceso de Bolonia.

La declaración de Berlín retoma, profundizándolos, cada uno de los objetivos definidos por el proceso Bolonia. A continuación se mencionan los más salientes:

- El tema de la *calidad* permanece firme y presente en la agenda del proceso Bolonia: siempre respetando el principio de la autonomía institucional, la declaración de Berlín apunta a que se establezca, tanto en ámbito europeo como nacional, unos sistemas de evaluación de la calidad

educativa, comprendiendo estos también una evaluación de instituciones y programas. En la misma línea de acción, se espera conseguir un sistema de acreditación y de certificación extensible entre los distintos países involucrados. Finalmente, se prevé la constitución de un sistema internacional de cooperación y participación cuyo precípua objetivo es la calidad de la dimensión universitaria. La ENQA – European Net Quality Assurance – actuará en efecto como garante en tal sentido, proporcionando instrumentos técnicos para que las agencias nacionales de calidad educativa se puedan conformar coherentemente entre ellas;

- Otro aspecto atañe la implementación de un sistema de dos niveles, es decir, que introduzca *grado* y *posgrado*, cuya realización se espera para el año 2005;
- Un tercer punto, a menudo tratado en materia de política educativa europea, es el de la movilidad. La declaración de Berlín se compromete a que, dentro de 2005, el intercambio entre los países involucrados en el proceso Bolonia sea más fluido y numéricamente cada vez más relevante;
- Otro aspecto define la implementación efectiva de un sistema de créditos de referencia. En este sentido, los ECTS cobran peso en numerosas instituciones de enseñanza superior, no obstante el proceso de traducción de títulos y asignaturas estaba todavía sujeto a ciertas dificultades. En este sentido, la declaración de Berlín sostiene la adopción del suplemento al diploma (Diploma Supplement), cuyo uso se prevé extendido para todos los graduados dentro del 2005;
- Otro argumento de especial interés vierte sobre la promoción de la dimensión europea de la educación superior, particularmente los cursos y programas de estudio superior. En efecto, se hace cada vez más tajante la necesidad de que el sistema educativo enfrente temas de actual relevancia, como el proceso europeo de integración económica y social, la evolución de la estructura política europea, etc., y es justamente a raíz de ello que se propone particular atención al desarrollo de circunstancias adaptas para el fomento de dicha dimensión europea de la educación superior;
- El espacio europeo de educación superior (EEES) es otro eje portante del proceso Bolonia, y con la declaración de Berlín se subraya aún más la

voluntad de volver las instituciones educativas europeas atractivas para todo el mundo, incluso el extra-europeo;

- Finalmente, el concepto de aprendizaje permanente mantiene su trascendencia al rematarse, con la declaración de Berlín, la importancia de ser concienciar y difundir ese principio para que penetre no sólo todo el alumnado sino también quienes, por diferentes razones, han abandonado el sistema educativo.

Además de los citados puntos, la declaración de Berlín abarca un tema por entonces bastante novedoso, es decir, la creación de una labor sinérgica entre el espacio europeo de educación superior y un espacio europeo de investigación, contribuyendo ambas dimensiones a proporcionar una rampa de lanzamiento hacia la llamada sociedad del conocimiento. Esto, junto a la calidad de la educación, al sistema en dos ciclos y al reconocimiento mutuo de títulos y periodos de estudio, representa las prioridades de la política educativa europea entonces concretada en el proceso Bolonia.

#### **1.4.2 *Los pilares del EEES***

Por lo descrito hasta ahora cabe identificar en la educación superior, y más concretamente en la creación de un espacio europeo de educación superior, uno de los principales objetivos de la política educativa europea. La voluntad de dicha política apunta sustancialmente al conseguimiento de una excelencia educativa así como de un progresivamente mayor nivel de empleo de los

ciudadanos europeos y, finalmente, al desarrollo de un sistema de investigación científica y técnica de referencia mundial.

Dicha labor, tan articulada y ardua, descansa sobre el concepto/objetivo de la llamada sociedad del conocimiento que precisamente en la educación superior encuentra su autopista preferencial. En este panorama, el EEES pretende ser una fuente de armonización de los distintos sistemas educativos europeos, condensando finalmente aspectos comunes y que hagan converger los ciudadanos europeos y todas las instituciones educativas hacia un terreno común.

Veamos ahora más en detalle los cuatro ejes fundamentales del susodicho EEES:

*a) Nueva estructura de titulaciones.*

- Con el fin último de permitir la equivalencia de los títulos de enseñanza superior expedidos en territorio europeo, se formula un sistema estructurados en dos ciclos y adoptado por todos los países miembros;
- El *First European Degree*, es decir, el denominado *grado*, tendrá una duración de tres o cuatro años durante los cuales el estudiante deberá alcanzar cada año 60 créditos ECTS (European Credit Transfer System). A final de este primer tramo académico, el alumno contará con un título de 180 o 240 créditos ECTS, según la carrera académica elegida. Para pasar al segundo ciclo de estudios es indispensable superar este primer ciclo;
- El *master*, o sea el llamado ciclo de *posgrado*, puede haber una duración de uno o dos años a los que corresponderían respectivamente 60 o 120 créditos ECTS. El carácter de estos créditos podrá asumir



tanto un enfoque de especialización profesional como más bien académico o, en ocasiones, una fusión de las dos orientaciones;

- Con el objetivo de consolidar el impulso convergente del proceso Bolonia, la Unión ha diseñado el llamado *proyecto Tuning*, justamente dirigido a la armonización de las diversas titulaciones presentes en el panorama europeo de educación superior;
- Con un volumen de 7000 personas involucradas entre graduados universitarios, profesores y empleados, y con el apoyo de 105 departamentos de distintos países, el proyecto Tuning se propuso en primer lugar de alcanzar una adaptación de las distintas titulaciones (en una primera fase referentes a las áreas de educación, empresariales, física, geología, historia, matemáticas y químicas) para que resultaran más coherentes con la estructura ideada por el proceso Bolonia; coherentemente con ello, en una segunda fase se trató de elaborar perfiles profesionales comunes así como el itinerario formativo necesario para conseguir las relativas titulaciones; además, se espera poder aprovechar mutuamente las experiencias de los distintos países involucrados para finalmente elaborar una metodología compartida y provechosa para todos y, en fin, desarrollando una estructura curricular realmente integrada y de recíproco reconocimiento académico. Cabe subrayar como el espíritu de este proyecto en ningún momento apuesta a una homogeneización de los distintos currículos de la enseñanza superior europea, sino más bien intenta trazar unas coordenadas para que la realización del espacio europeo de educación superior sea efectivamente llevada a cabo, siempre salvaguardando la pluralidad educativa y cultural propia de cada país miembro.

b) *ECTS o European Credit Transfer System*

- Nacido en el clima Erasmus para apoyar la transferibilidad y reconocimiento de los créditos de los alumnos que acudía al susodicho programa europeo, el *sistema europeo de transferencia de créditos* pretende justamente fomentar la movilidad estudiantil mediante un sistema de reconocimiento de títulos y periodos de estudios realizados en el extranjero. Asimismo, se quiere impulsar una labor de colaboración interuniversitaria para que finalmente el panorama

académico resulte más límpido para los estudiantes y, de igual forma, sea posible cuantificar de modo convencionalmente reconocido eventuales títulos y/o periodos de estudio;

- Más detalladamente, el ECTS confiere a cada unidad de curso, por ejemplo una asignatura, cierta cantidad de créditos ECTS los cuales, sumando las unidades previstas en un año académico, deben sumar hasta 60 créditos, que representan el volumen total de trabajo estimado para un estudiante. Siempre según lo establecido, se estiman que a estos 60 créditos anuales correspondan aproximadamente 1600 horas, es decir, 40 horas a la semana durante 10 meses. Las susodichas horas incluyen cinco elementos principales:
  - Las clases presenciales precipuamente teóricas;
  - Las clases presenciales de tipo práctico (laboratorio, por ejemplo);
  - Las prácticas previstas por los distintos cursos académicos y desempeñadas en ámbitos extra-escolares;
  - El tiempo dedicado por un estudiante a la realización de su trabajo escolar;
  - El tiempo que aproximadamente se estima que el estudiante dedique a su estudio personal, en ámbito extraescolar.

En definitiva, uno de los aspectos más destacables del sistema de créditos ECTS consiste precisamente en no limitarse en considerar las meras horas de asistencia del alumno, sino su volumen total de trabajo, incluidos eventuales créditos conseguidos fuera de un centro de Educación Superior.

Por último, cabe mencionar como el instituto de educación superior que quiera adoptar el sistema ECTS deba proveer a:

- Nombrar un coordinador institucional, cuya función es supervisar la valoración de los créditos así como su asignación;

- Nombrar un coordinador de departamento que cuantifique el conierta en ECTS cada una de las asignaturas previstas por el departamento;
- Cubrir la asignación de créditos ECTS para toda las unidades del curso;
- Formular un catálogo que resuma el contenido de cada unidad de curso, su forma de evaluación y su valor en ECTS.

En conclusión, es oportuno señalar como la adopción del sistema de créditos ECTS supone un carácter voluntario, es decir, una serie de convenciones formalizadas y reciprocas que comprometan los distintos centros de educación superior que quieran involucrarse a tal fin.

*c) El suplemento al diploma*

La misma Unión Europea define el *suplemento al diploma* como “un documento adjunto al título de enseñanza superior cuyo propósito es mejorar la transparencia internacional y facilitar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (títulos, diplomas, certificados, etc.)”<sup>21</sup>. Así pues, este documento trata suplir cierta falta de información normalmente relacionada con las titulaciones emitidas en ámbito europeo, precisando así una aportación de datos útil a que el requerido reconocimiento u homologación de títulos llegue a buen fin.

Más específicamente, la estructura del suplemento al diploma consta de ocho capítulos así definidos:

- Identidad del estudiante;
- Características del título (área de conocimiento, institución de procedencia, idioma/s de estudio);
- Nivel de la titulación, esto es, la duración de los estudios y la relativa ubicación en el propio sistema de enseñanza;

---

<sup>21</sup> [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1239_en.htm)

- Información detallada sobre el programa de estudio emprendido, como por ejemplo el carácter de las asignaturas (obligatoria, optativa), la calificación por cada unidad de curso superada así como su correspondencia con el sistema ECTS;
- Función del título, o sea su salida profesional y/o la relativa posibilidad de acceder a otros estudios;
- Información adicional pertinente;
- Certificación formalizada del suplemento al diploma;
- Información sobre el sistema nacional de enseñanza superior (a este propósito mencionamos una vez más la red NARIC y su función representativa en tal sentido).

*d) Titulaciones conjuntas*

Finalmente cabe mencionar otra importante iniciativa dirigida al implemento del espacio europeo de educación superior: nos referimos a las *titulaciones conjuntas*, cuya función consiste en favorecer la cooperación interinstitucional entre los distintos centros de enseñanza superior europeos, respetando un criterio de elaboración mutuamente concertado.

### **1.4.3 El Proceso de Bolonia en España: menciones**

España fue uno de los países que en 1999 firmó la *declaración de Bolonia*, y a partir de entonces se ha involucrado por la causa llevada a cabo por el mencionado *proceso*, tratando de convertirlo en realidad sinérgicamente con los demás países signatarios.

Cabe mencionar dos protagonistas principales en tal sentido: el entonces *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD)* y la *Conferencia de Rectores de Universidades en España*.

Por lo que atañe las acciones del entonces MECD, se han propuesto dos documentos de particular importancia: el primero es un informe técnico encargado a Raffaella Pagani (Pagani, 2002), entonces asesora para la convergencia universitaria europea, que sirvió de referencia e impulso a un segundo documento, esto es, el Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicado en febrero de 2003 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003), que de hecho trazará las coordenadas útiles para que la dimensión de la Educación Superior española emprenda el camino del espacio europeo de educación superior.

Por lo que concierne al CRUE, ya desde su asamblea general del 14 de diciembre de 2000, con tema la armonización del sistema universitario europeo, esta institución deja clara la necesidad de implementar cuanto más ante posible el sistema ECTS y el suplemento al diploma.

De todos modos, uno de los índices que mejor representan cierto compromiso con respecto al proyecto de un espacio europeo de educación superior se realiza sobre el plano legal. A este propósito, la *Ley Orgánica de Universidades*<sup>22</sup>, de 21 de diciembre de 2001, introdujo el *Título XIII*, siendo esto enteramente dedicado al Espacio Europeo de Educación Superior. El artículo 88.1 afirma “El Gobierno, las Comunidades Autónomas y las

---

<sup>22</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (Boletín Oficial del Estado, n.º 307, del lunes 24 de diciembre de 2001, pp. 49400-49425).

Universidades adoptarán las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior”.

En la misma línea de desarrollo normativo, cabe mencionar tres Reales decretos inherentes respectivamente al suplemento al diploma, al sistema ECTS y a la nueva estructura de estudios superiores (grado y posgrado).

En relación al suplemento al diploma, esto se ha visto regulado por el *Real decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del suplemento europeo al título*<sup>23</sup>.

Al artículo 3, este decreto lo define como sigue: “El suplemento europeo al título es el documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada título universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior”. Asimismo, este decreto agrega un modelo de referencia para la redacción de dicho diploma.

A los pocos días, otro decreto se promulga en aras del sistema ECTS: es el *Real decreto 1125/2003, del 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*<sup>24</sup>. Al

---

<sup>23</sup> Boletín Oficial del Estado, n.º 218, de 11 de septiembre de 2003, pp. 33848-33853.

<sup>24</sup> Boletín Oficial del Estado, n.º 224, de 18 de septiembre de 2003, pp. 34355-34356.

artículo 3 dicho decreto define el *crédito europeo* como “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esa unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias correspondientes al plan de estudios”.

Se calcula en 60 créditos europeos el valor de cada año académico, estimando asimismo un tiempo de dedicación al estudio compreso entre 36 y 40 semanas. Coherentemente con ello, se calcula que a cada crédito europeo correspondan de 25 a 30 horas de estudio.

Al artículo 4.3 la Comisión Europea añade: “Se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes. En esa asignación deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las horas lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación”.

No obstante, al artículo 5.4 el susodicho Real decreto permite conservar las calificaciones universitarias típicas del sistema educativo español.

Existe, además, la posibilidad de conceder la *matrícula de honor* por calificaciones iguales o superiores a 9.

Por último, este Real decreto pone como el 1 de octubre de 2010 la fecha límite para que el sistema educativo español en cuestión migre al sistema de créditos ECTS.

Finalmente, con respecto a la nueva configuración de las enseñanzas universitarias, en 2005 entró en vigor el *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. Más en concreto, este Decreto convierte el valor del Grado entre 180 y 240 créditos ECTS, incluyendo tanto enseñanzas básicas y de formación general como aquellas de carácter más bien profesional. Por otro lado, el Posgrado “estará dedicado a la formación avanzada, de carácter multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras” (artículo 8).

Por último, el *Real Decreto 56/2005 de 21 de enero*, se encarga de regular los estudios universitarios oficiales de Posgrado, reconociendo en concreto dos: máster y doctorado. El primero puede comprender una duración entre 60 y 120



créditos ECTS, mientras que el acceso al doctorado presupone haber conseguido un monte créditos de 300 ECTS.

#### **1.4.4 Reflexiones sobre la dimensión de la Educación Superior en Europa**

Por lo que hemos descrito hasta aquí, cabe asumir un primer importante hecho: la presencia tangible del tema de la educación superior en la agenda de la política europea ya desde los primeros tratados de origen. De hecho, un ejemplo tajante en este sentido se encuentra en el *Tratado EURATOM* de 1957 que, con su artículo 9, proponía la creación de una institución dirigida precisamente a la estimulación de la dimensión de la educación superior y de la investigación en Europa. Por otra parte, es también cierto que ya desde sus primeros momentos la política europea hizo hincapié sobre la libre circulación de profesionales, lo cual presuponía evidentemente cierto planteamiento de una política educativa que permitiera que el reconocimiento mutuo de títulos y diplomas fuese efectivo (y, de paso, se incluyen títulos de estudios superiores).

Además, es preciso destacar como la multitud de disposiciones emprendidas por la Unión Europea en materia de educación superior posee carácter vinculante (al tratarse en gran parte de directivas) y por lo tanto, junto a aquellas emprendidas para otro pilar de la política europea, esto es, la formación profesional, constituyen un ejemplo ampliamente representativo de la clara dirección asumida por la UE en materia de educación.

Mirando en perspectiva, podemos identificar algunas etapas cruciales que han escandido el camino de la política de la Unión hacia la educación superior:

- Una primera importante fase es aquella comprendida entre los *Tratados originarios (1957)* y el *Acta Única Europea (1986)*, pues precisamente en ese periodo se traza el marco de referencia mediante numerosas acciones dirigidas a facilitar los procesos de reconocimiento de títulos. Destaca en este sentido la creación de la *red NARIC (Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico)*, surgida en 1984;
- Una segunda etapa cobra forma a partir de 1986, con el *Acta Única Europea*, cuyo merito es principalmente el haber inaugurado un camino de acciones vueltas a fomentar tanto el reconocimiento mutuo de títulos como los programas de movilidad en el marco de la Educación Superior (digno representante en este sentido es el programa *ERASMUS*);
- Finalmente, el principio de la tercera etapa encuentra su preámbulo en la *Declaración de la Sorbona* de 1998, que precede la *declaración de Bolonia* de 1999, y del homónimo *Proceso* que de ahí despegará hacia el objetivo de la construcción de un *espacio europeo de educación superior*, y cuyo aterrizaje se preveía para el año 2010. En este largo recorrido, un paso importante se marca en el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en el año 2000, y en el que explícitamente la Unión Europea se propone ser la economía basada en el conocimiento más competitiva al mundo. Con un objetivo de tal envergadura, la creación de un espacio europeo de educación superior representa casi el inevitable corolario de una acción tan transversal al mundo educativo así como de proporcional complejidad.

Dicho con otras palabras, la creación de un espacio europeo de educación superior se configura como una plataforma de excelencia educativa adonde la calidad del personal educativo así como de los protagonistas de la investigación

sean los motores propulsores de la Europa del conocimiento, una Europa ciertamente protagonista en el hodierno mundo globalizado.

El EEES, para llevarse con éxito, se inspira a algunos factores esenciales:

- La movilidad de los estudiantes y de los profesores como fuente imprescindible de un intercambio transnacional y a trescientos sesenta grados;
- El reconocimiento de títulos, objetivo de alta prioridad para la efectiva puesta en marcha de una economía del conocimiento dinámica y productiva;
- La cooperación interinstitucional, particularmente entre aquellas instituciones implicadas en el ámbito de la Educación Superior, al fin de cultivar el potencial intrínseco a la colaboración investigadora y en enseñanza;
- La excelencia, rasgo ineludible de un proyecto de educación que pretende justamente elevarse a niveles de competitividad mundial.

Más concretamente, el proceso de creación del EEES rueda sobre algunos fulcros específicos:

- Una estructura de las titulaciones de educación superior compartida por todos los países involucrados en el marco del EEES;
- Un sistema de créditos común de referencia;
- Un suplemento a los títulos de educación superior, útil al fin de mejorar la identificación y cuantificación de cuanto conseguido;
- Unas titulaciones conjuntas, síntesis del esfuerzo de diseño y de desarrollo de diferentes países del EEES.

En definitiva, el espacio europeo de educación superior representa un enorme proyecto, común a todos los países de la UE, que hace de la convergencia en materia de educación su objetivo permanente y que, en última

instancia, se propone constituir la plataforma de despegue de una sociedad europea del conocimiento competitiva en el orden mundial, proporcionalmente colaborativa y, a la postre, cada vez más armoniosa a nivel educativo, económico y social.

## REFERENCIAS

Bayona, B. (1989). Las políticas educativas en la Europa de los ciudadanos. In AA.VV., *Los socialistas españoles y la Comunidad Europea*. Madrid, España: Grupo Parlamentario Socialista.

Consejo de Europa. (2000). *Education for Democratic Citizenship, Teacher Training Courses 1992-1997*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Consejo de las Comunidades Europeas. (1988). *Textos sobre la Política Educativa Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (1995). *La cooperación en educación en la Unión Europea: 1976-1994*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Esteve Zaragoza, J. (1983). El concepto de educación y su red nomológica. In AA.VV., *Teoría de la educación I (El problema de la educación)* (pp. 9-25). Murcia, España: Límite.

Fernández, J. (1991). El gran mercado europeo y la educación: la perspectiva española. (C. O. Madrid, Ed.) *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias* (29), 17.

Janne, H. (1973). *Pour une politique communautaire de l'éducation*. Informe presentado a la Comisión Europea el 27 de febrero 1973, Comisión Europea. Bruselas: Boletín de las Comunidades Europeas.

López Medel, J. (1995). Discurso de ingreso leído en la Real Academia de Doctores. *Hacia un nuevo derecho a la educación: principios filosófico-jurídicos y comunitarios en la política educativa de la Unión Europea.*, (pp. 9-17). Madrid.

Miller, D. (1989). *Enciclopedia del pensamiento político*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. ECTS Counsellors and Diploma Supplement Promoters, Madrid.

Rodríguez Carrajo, M. (1996). *Política Educativa de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

Touriñán López, J. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos “formales”, no “formales” e “informales”. *Teoría de la Educación*, 8, 55-80.