



POLÍTICA EDUCATIVA EUROPEA

M^a SILVINA PARICIO TATO*

RESUMEN. La educación ocupa en la actualidad un lugar relevante en la política comunitaria. Una retrospectiva histórica permite comprobar que esto no ha sido siempre así. El Tratado de Maastricht (1992) supuso un paso decisivo al consagrar dos artículos a la educación y la formación profesional. El rastreo de algunos documentos clave permite comprobar cómo se ha ido conformando el discurso educativo en el seno de la Unión. Del estudio de ese discurso se desprenden dos cuestiones destacadas: por una parte, se proclama la imperiosa necesidad de introducir una dimensión europea en los sistemas educativos; por otra, se propugna un modelo educativo fuertemente mercantilista de inspiración neoliberal. El análisis que ofrecemos permite comprobar ambos extremos. Al examen pormenorizado de diversos textos oficiales sigue un apartado consagrado al planteamiento de objeciones al modelo propuesto. En la parte final, incluimos un conjunto de pautas para introducir esa dimensión europea –que remite a la educación para la ciudadanía- en el currículum escolar.

ABSTRACT. At present, education holds a significant position within Community policy. But a historical retrospective shows that it has not always been so. The Maastricht Treaty (1992) was a crucial step forward with the inclusion of two articles devoted to education and vocational training. The analysis of certain key documents makes it possible to check how the educational discourse has taken shape within the heart of the Union. Two outstanding issues emerge from the study of that discourse: on the one hand, the urgent need of introducing a European dimension in the education systems and, on the other, the support of a highly mercantilist education model based on neo-liberalism. The analysis provided makes possible to check both points. The detailed examination of several official documents is followed by a section devoted to the objections to the model proposed. The final chapter includes several guidelines to introduce the European dimension in the school curriculum, with a reference to citizenship education.

(*) IES Someso (A Coruña).

EDUCACIÓN Y POLÍTICA COMUNITARIA

La educación constituye una de las áreas en las que la Unión Europea puede apoyar y coordinar acciones de los Estados miembros, pero carece de competencias para legislar. La asunción del conocido como «principio de subsidiariedad» conlleva que cada Estado miembro asuma la plena responsabilidad de sus sistemas de educación y de formación, así como el contenido de los programas. De acuerdo con los artículos 149 y 150 de la versión consolidada del Tratado constitutivo de la Unión Europea¹, corresponde a esta última el papel de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si es necesario, apoyar y completar su acción para desarrollar la dimensión europea en el ámbito de la educación, favorecer la movilidad y promover la colaboración europea entre centros escolares y universitarios. En estos dos artículos se encuentra el germen de las medidas relativas a la educación adoptadas posteriormente.

Los medios específicos de que dispone la Unión Europea para favorecer la cooperación en el terreno educativo se articulan en tres grandes bloques: 1) programas de acción (Sócrates, Leonardo da Vinci y Juventud); 2) actos jurídicos (recomendaciones, comunicaciones,

documentos de trabajo -sobre educación y formación permanentes, evaluación de la calidad escolar o universitaria, etc.-, proyectos piloto...), y 3) dos estructuras que respaldan las actividades de la Unión Europea en el ámbito de la Formación Profesional: el Cedefop (Centro Europeo para el desarrollo de la F.P.) y la Fundación Europea de Formación, cuyo cometido es apoyar y coordinar la reforma de los sistemas de formación profesional (programas Phare, Tacis y Meda)².

El gran objetivo para el área educativa fijado por el Consejo de Lisboa en marzo de 2000³ se sitúa en «convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo». Para ello, la Comisión Europea ha reforzado la cooperación en el campo educativo con el fin de alcanzar tres grandes metas: 1) mejorar la calidad de los sistemas educativos; 2) facilitar el acceso de todos a la educación y la formación y 3) abrir los sistemas educativos y de formación al resto del mundo⁴. Se persigue también luchar por la adaptación continua de la población activa a los cambios tecnológicos, principal medio para combatir el desempleo y luchar por la construcción de una Europa del conocimiento.

En las líneas que siguen trataremos de ofrecer una síntesis de la trayectoria seguida por la educación en el seno de la Unión Europea a través del análisis de

(1) La versión consolidada del Tratado por el que se constituye la Comunidad Europea (Diario Oficial nº C 325 de 24.12.2000) puede consultarse en: www.europa.eu.int/eur-lex/es/treaties/dat/C_2002325ES.003301.html

(2) Para una información detallada sobre las características de estos organismos y los contenidos de los distintos programas educativos europeos, remitimos a la página web de la Unión Europea: www.europa.eu.int. Una descripción de los programas comunitarios se encuentra también en ETXEBERRIA Y OTROS, 2000.

(3) Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000, disponible en: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

(4) Objetivos recogidos en el informe sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*, COM (2001) 59 final, aprobado por el Consejo Europeo de Estocolmo en marzo de 2001.

diferentes textos y documentos oficiales comunitarios. Tras una breve reseña retrospectiva en la que situamos los primeros momentos en que se aborda el terreno educativo en el ámbito europeo, efectuaremos un seguimiento detallado de algunos textos clave incluidos en el período comprendido entre 1992 (Tratado de Maastricht) y el momento presente.

Como tendremos ocasión de demostrar, aunque la orientación de base estaba marcada desde el principio –dado el objetivo primordialmente económico de creación del ente comunitario–, se acentúa progresivamente en los textos oficiales la tendencia a asociar de manera casi exclusiva educación y formación profesional con economía. Los criterios mercantilistas presiden las directrices dictadas desde los Consejos europeos de Educación. A la par de esta tendencia, se hace también cada vez más visible otra de sentido inverso: el paso a un segundo plano de cuestiones muy relevantes contempladas en textos pasados como puede ser la necesidad de incorporar una «dimensión europea» de la educación en los currícula escolares de los distintos niveles educativos. El discurso sobre los valores que se han de fomentar mediante la educación, cual es el caso de la tolerancia, la formación del espíritu crítico, la solidaridad o la preparación para el ejercicio de una ciudadanía democrática, parece quedar en un segundo plano y un tanto desvirtuado frente a la necesidad de convertirnos en una sociedad del conocimiento competitiva y eficaz. Si en el momento actual se promueve el discurso de la conveniencia de mejorar la calidad de la educación y los niveles de formación de la ciudadanía en general, ello se debe a la toma de conciencia del importante papel que la educación y la formación juegan en el desarrollo económico. No puede negarse que este extremo es cierto, pero contemplar la educación

únicamente desde esta óptica puede conducir a desvirtuar su sentido primigenio. Hablar del alumnado en términos de «capital humano» o «recursos humanos» hace olvidar que, ante todo, los seres humanos son personas, no máquinas. De «recursos» se habla en las empresas y de «capitales», en los bancos.

Un elemento importante a la hora de abordar los actuales cambios profundos en el contexto social de la educación en Europa se encontraría, pues, en la marcada tendencia a optar por las ideas neoliberales o neoconservadoras en toda la escena política europea, lugar donde el «libre mercado» sería el factor regulador dominante. Así, en el ámbito de la educación, los gobiernos tenderían a limitarse a la regulación del mercado educativo, más que a trabajar sobre el desarrollo de una visión clara sobre la educación para las próximas décadas (Vonk, 2000).

UN POCO DE HISTORIA

Puede afirmarse que el proceso de integración del ámbito educativo a las políticas comunitarias fue, en un principio, muy lento. La Unión Europea comenzó a conceder un lugar importante a la educación con ocasión de la preparación del Tratado de Maastricht, firmado en 1992. Así, el Tratado de Roma de 1957 no contenía referencia alguna al tema. La versión consolidada del actual Tratado constitutivo de la Unión Europea, que integra las enmiendas y añadidos efectuados con posterioridad (fundamentalmente el Acta Única de 1986 y los tratados de Maastricht, 1992 y Amsterdam, 1997), consta de unos 320 artículos y 300 páginas. Este documento contiene una referencia a la educación en el preámbulo, donde se habla de «promover el desarrollo del nivel de conocimiento más elevado posible

para sus pueblos mediante un amplio acceso a la educación y mediante su continua actualización». En el artículo 3, se afirma igualmente que la acción de la Comunidad Europea implica «una contribución a una educación y a una formación de calidad, así como al desarrollo de las culturas de los Estados miembros». En el resto del articulado, encontramos, desde Maastricht, los dos artículos relativos a la educación mencionados, el 149 y el 150 (antiguos 126 y 127). El primero atañe a la educación en general, mientras que el segundo se centra en la formación profesional. A partir de 1992, y sobre la base de estos referentes, la Unión Europea otorgará un papel creciente a la educación en sus reuniones de trabajo y, consiguientemente, en los textos comunitarios. Esta mayor presencia de las cuestiones educativas se deja sentir de manera especialmente intensa desde la celebración del Consejo de Ministros de Educación de Lisboa en marzo de 2000, lo que lleva a algunos analistas (Hirtt, 2002; Laval y Weber, 2002; Baunay, 2002) a hablar de un decisivo cambio de rumbo o giro en la política de enseñanza europea.

Las anteriores afirmaciones no significan que el terreno educativo no haya sido abordado con anterioridad, sino más bien que éste no era considerado como un elemento central. Las prioridades se situaban en el terreno económico, circunstancia ésta que, en realidad, sigue manteniéndose hoy⁵. Dicho de otro modo, todavía no se había vislumbrado ese potencial de la educación como motor del desarrollo económico (Weber, 2002).

Distintos autores (Ryba, 1993; Requejo Osorio, 1995; Etxeberria, 2000) ofrecen clasificaciones de las etapas por las que ha atravesado la política educativa europea. Todos ellos coinciden en que, tras un primer momento de desinterés por los temas socioeducativos hasta 1976, vendría una segunda etapa de transición entre los años 1976 y 1986 caracterizada por la puesta en acción de algunas líneas de trabajo. La firma del Acta Única Europea en 1986, coincidente con la incorporación de España y Portugal a la Comunidad, marcaría el momento de desarrollo de la mayor parte de los programas comunitarios, abarcando hasta 1992. Desde entonces hasta la fecha actual, nos encontraríamos ante una cuarta etapa de revisión y búsqueda de armonización, coherencia y optimización de los recursos para la puesta en marcha de los distintos programas educativos europeos.

La primera reunión de ministros de Educación (seis en aquel entonces) tuvo lugar en 1971, 14 años después de la firma del Tratado de Roma. Tres años más tarde se creó, a instancias de la Comisión, el Comité de Educación (ministros reunidos en Consejo). La primera resolución referida a la educación fue adoptada en 1976⁶. En ella, se define un modesto programa de acción cuyos principios habían sido establecidos en 1974: estudios, investigaciones, recogida de datos estadísticos. Comienza así un período de una quincena de años en el que la cooperación europea se traducirá en programas. Puede afirmarse que esta resolución constituye la base de las futuras acciones en materia educativa actualmente conocidas: programas

(5) F. ETXEBERRIA (2000, pp. 19-20) ofrece una relación cronológica de los documentos oficiales más relevantes sobre la educación en el ámbito comunitario desde el año 1949, fecha en que se funda el Consejo de Europa, hasta 1999.

(6) Resolución del Consejo de Ministros de Educación reunido el 9 de febrero de 1976 implicando un programa de acción en materia de educación, Diario Oficial, nº C 38 de 19.2.1976.

Erasmus, Comett, Lingua; base de datos sobre los sistemas educativos europeos Eurydice, etc. Es además en esa misma resolución donde la expresión «dimensión europea» aplicada a la educación aparece por primera vez (Etxeberria, 2000; Barthélémy, 1997). Concretamente, en su punto nº 5 se hacen varias sugerencias para dotar a la experiencia de profesorado y alumnado de las escuelas primarias y secundarias comunitarias de una dimensión europea: visitas e intercambios para el personal docente; intercambios y movilidad de profesorado y alumnado; contactos entre responsables de centros de formación de profesores; actividades escolares con contenido europeo, y desarrollo de la cooperación para el intercambio de actividades y experiencias.

Frente a la situación descrita para la educación en general, hay que destacar que los encuentros para debatir cuestiones referidas a la formación profesional se habían iniciado antes, desde el año 1963. Sin embargo, como señala Louis Weber (2002), los ministros asistentes no eran necesariamente, según los países, los de Educación. Esta anterioridad derivaría de la propia lógica del Tratado de Roma, una de cuyas bases era la libre circulación de mano de obra (junto con las de capitales, mercancías y servicios). Ahí tendría su origen la preocupación por las equivalencias de las cualificaciones y diplomas profesionales. Podemos hablar, por tanto, de una disimetría entre la educación general y la formación profesional en estos primeros momentos. En cualquier caso -y es importante dejar constancia de ello-, esas referencias iniciales a la formación profesional evidencian que la actual concepción

utilitarista de la educación que reflejan los documentos comunitarios no es, en realidad, una novedad.

Aunque Europa no tenga oficialmente más que un conjunto de competencias limitadas en materia de educación, en la actualidad está ejerciendo un papel clave a la hora de definir las políticas europeas. Todo un conjunto de dispositivos acordados en el seno de la Unión ha impulsado de manera importante en estos últimos años la necesidad de buscar la convergencia de los sistemas escolares. Desde mediados de 1990, la Comisión ha situado en el centro de su estrategia el papel del «capital humano». Es en la cumbre de Lisboa, en marzo de 2000, cuando esta nueva orientación se expone de manera más clara. Así, la economía europea debe «convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social»⁷. Educación y formación devienen instrumentos al servicio de las políticas de empleo, sociales y macroeconómicas (Laval y Weber, 2002). El Consejo de Barcelona de marzo de 2002⁸ seguirá avanzando en esta misma línea, insistiendo en que la educación es uno de los pilares del sistema social europeo y en que los sistemas europeos deberían convertirse, para el año 2010, en una «referencia de calidad a nivel mundial».

Las políticas educativas europeas son invitadas, pues, a seguir los postulados fundamentales de inspiración neoliberal que tienen como objetivo una escuela eficaz, abierta a la colaboración con el mundo empresarial y cuya meta última ha

(7) Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000, disponible en: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

(8) Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002, disponible en: http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm

de ser la contribución a la competitividad económica.

ALGUNOS TEXTOS COMUNITARIOS

Además del ya mencionado Tratado de Maastricht, nos ocuparemos, en las líneas que siguen, de algunos otros documentos clave a la hora de hacer balance de las orientaciones de la política educativa comunitaria. Analizaremos así el *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* (Comisión das Comunidades Europeas, 1993); el *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Commission Européenne, 1995); las Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Lisboa (2000); distintos textos relacionados con los futuros objetivos de los sistemas educativos europeos (principalmente el informe sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*⁹), y, en último término, las Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Barcelona (2002).

LOS ARTÍCULOS 149 Y 150 DEL ACTUAL TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA¹⁰

Según hemos apuntado anteriormente, se corresponden con los antiguos 126 y 127 del Tratado de Maastricht, siendo los únicos en que se aborda específicamente el tema educativo. El artículo 149, consagrado a la educación en general, consta de cuatro apartados en los que se abordan el principio sobre el que se asentará la política comunitaria y los objetivos perseguidos. Se alude así primeramente a

la necesidad de contribuir al desarrollo de una educación de calidad, promoviendo la cooperación entre Estados miembros y apoyando y completando sus acciones. Como restricción importante, se apunta la obligatoriedad de respetar plenamente la soberanía de éstos en la organización del sistema educativo y los contenidos de la enseñanza, así como su diversidad lingüística y cultural.

Por lo que concierne a los objetivos comunitarios, se formulan seis: desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, prestando particular atención al aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de profesorado y alumnado, fomentando el reconocimiento académico de títulos y estudios; promover la cooperación entre centros; incrementar el intercambio de información y experiencias entre los Estados miembros sobre los respectivos sistemas de formación; favorecer el incremento de intercambios de jóvenes y animadores socioculturales, y desarrollar la educación a distancia.

El tercer apartado del artículo que nos ocupa alude a la obligatoriedad, por parte de la Comunidad y de los Estados miembros, de favorecer la cooperación con terceros países y con organizaciones internacionales competentes en materia de educación, especialmente con el Consejo de Europa. Finalmente, el cuarto apartado hace mención expresa de la limitación de las acciones a medidas de fomento y recomendaciones, «con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembro».

(9) Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001: *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*, COM (2001) 59 final.

(10) Véase la referencia más arriba.

Por lo que respecta al artículo 150, en él se sientan los principios de la formación profesional a escala comunitaria. Consta también de cuatro apartados en los que se alude a la puesta en marcha de una política de formación profesional destinada a apoyar y completar las acciones de los Estados miembros, respetando una vez más la responsabilidad de éstos en lo que atañe al contenido y organización de esa formación. Los objetivos comunitarios se concretan en cinco: facilitar la adaptación a los cambios industriales, especialmente mediante la formación y la reconversión profesionales; mejorar la formación profesional inicial y continua con el fin de favorecer la inserción y reinserción profesional; facilitar el acceso a la formación profesional y favorecer la movilidad de formadores y personas en formación, especialmente los jóvenes; estimular la cooperación en materia de formación entre centros de enseñanza y empresas, y, por último, promover el intercambio de informaciones y experiencias sobre cuestiones comunes en los sistemas de formación de los Estados miembros. Se alude igualmente a la necesidad de impulsar la cooperación con terceros países y organizaciones internacionales competentes en la materia.

Como hemos apuntado al comienzo, en este primer texto se encuentran los cimientos de todas las orientaciones y desarrollos posteriores, apreciándose una separación clara entre la educación en general y la formación profesional. Los principios aplicados a la segunda, donde desde el primer momento se hacía sentir la presión del mundo empresarial, que era el que definía qué preparación debían recibir ciudadanos y ciudadanas para adecuarse a los empleos ofertados, acabarán poco a poco por extenderse a la primera.

Es importante destacar, en este texto, la referencia a la calidad de la educación y, entre los objetivos, la necesidad de desarrollar la dimensión europea de la enseñanza. Este último aspecto entronca directamente con la educación en valores y el concepto de ciudadanía europea.

EL LIBRO VERDE SOBRE LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA EDUCACIÓN

Según apunta Vonk (2000), en el contexto social cambiante de la enseñanza en Europa Occidental, la promoción del lema «unidad en la diversidad» en el seno de la Unión estaría afectando a la toma de conciencia por parte de los Estados miembros de la necesidad de poner en marcha medidas para la introducción de la dimensión europea en los distintos niveles de sus respectivos sistemas educativos. Los objetivos de la Unión en este terreno se encontrarían todavía en proceso de consolidación.

Como primer documento importante referido al tema, hay que destacar la Resolución del Consejo de 24 de mayo de 1988 sobre la dimensión europea en la enseñanza¹¹. Esta resolución constituye la base del posterior *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*, publicado en 1993 (Comisión das Comunidades Europeas, 1993). En ella, se establecen por vez primera una serie de objetivos y acciones que se deben poner en marcha, así como los procedimientos para la evaluación y la financiación de la propuesta.

La elaboración del *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* responde al deseo de sentar las bases para desarrollar los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht. Como apunta Agustín Requejo (1995), si el Tratado

(11) *Diario Oficial* de 6 de julio de 1988, nº C177/5 (Resolución 88/C177/02).

constituía una apuesta por la evolución hacia una unidad contradictoria y con importantes déficits políticos, este Libro verde representa un intento limitado por incrementar la cooperación en temas educativos. La limitación obedecería a dos razones: por un lado, el lento avance del interés por las cuestiones educativas y, por otro, los impedimentos ofrecidos por los propios sistemas educativos para permitir el diseño de una política común, dadas las perspectivas históricas divergentes y los problemas político-culturales derivados del pluralismo sociocultural y educativo de los Estados miembros.

El documento consta de una introducción a la que siguen tres partes dedicadas a exponer el nuevo contexto legislativo de partida (art. 126 del Tratado de Maastricht), los objetivos de la dimensión europea y, por último, los agentes, estrategias e instrumentos. Al final, se incluyen unas conclusiones.

Los objetivos enunciados en la segunda parte, objetivos a cuya consecución ha de contribuir la escuela, se dividen en generales y específicos. Entre los generales, se apunta un total de cinco: la igualdad de oportunidades; fomentar en la juventud el sentido de la responsabilidad; desarrollar su capacidad de autonomía, sentido crítico y capacidad de innovación; permitir el desarrollo de sus potencialidades en la vida activa y el enriquecimiento personal, fomentando el gusto por aprender a lo largo de toda la vida, y, por último, garantizar a la juventud una formación y una certificación que le permita hacer frente a los cambios tecnológicos, favoreciendo así su inserción en la vida activa. Los objetivos específicos, por su parte, se sitúan en tres: contribuir al desarrollo de una ciudadanía europea; ofrecer oportunidades para la mejora de la calidad de la enseñanza, y preparar a la juventud de modo que se favorezca una mejor inserción social y profesional.

El concepto de ciudadanía europea que se pretende promover se asienta, según se especifica en el texto, en valores comunes como la solidaridad, la democracia, la igualdad de oportunidades y el respeto mutuo. Se destaca la atención que ha de prestarse a las identidades y a las diferencias culturales y étnicas junto con la lucha contra cualquier forma de «chauvinismo» o «xenofobia» como elementos centrales de toda acción educativa. Se alude igualmente a una doble misión del sistema educativo: además de la transmisión de conocimientos, le compete formar a la juventud en el espíritu de la democracia, la lucha contra las desigualdades, la tolerancia y el respeto a la diversidad. Se considera asimismo como tarea del sistema educativo el enseñar a ser ciudadanos y ciudadanas. En ese contexto, la referencia a Europa se insertaría como una dimensión enriquecedora de todas las demás, debiendo promoverse un mayor conocimiento de la realidad europea.

Pasando ya a la tercera parte del documento, donde se abordan los agentes, estrategias e instrumentos, hay que destacar el importante papel que se asigna al centro escolar. Éste se considera no sólo como lugar de una acción educativa interna, sino también como un espacio para el desarrollo de una acción comunitaria local, nacional e internacional. En él, interactúa un gran número de protagonistas (alumnado, profesorado, padres y madres, colectividades locales, etc.). Se le considera como un lugar de regulación de los recursos existentes y como una organización que puede actuar en servicio del entorno con el que mantiene relación. Desde esta óptica, la acción comunitaria debería centrarse en las instituciones escolares, organizándose en torno a proyectos educativos transnacionales desarrollados en asociación. Como ejes de las acciones que se deben emprender se

señalan los siguientes: la cooperación mediante la movilidad y los intercambios; la formación del profesorado y demás personal docente; la mejora de la enseñanza de idiomas; la potenciación de la enseñanza a distancia; la innovación pedagógica; el intercambio de información y experiencias entre centros y, finalmente, la promoción del enfoque educativo adoptado en las escuelas europeas como referente para la creación de centros de innovación pedagógica¹².

Opinamos que en este documento aparece perfectamente reflejado en qué consiste ese concepto de dimensión europea de la educación, así como la evidente vinculación que guarda con la formación en valores y el desarrollo de actitudes. Queda claro que la introducción de esa dimensión en el currículum no ha de limitarse a la mera adquisición de conocimientos conceptuales o factuales (historia, geografía, instituciones europeas, etc.). La incorporación de la dimensión europea a la enseñanza pasa, indudablemente, por facilitar al alumnado el acceso al conocimiento de Europa como un elemento que forma parte de la realidad del contexto social, político, económico y cultural en el que se desenvuelve su vida cotidiana, pero no debe quedarse ahí. En cualquier caso, la precedente resolución incluye una importante llamada de atención hacia la necesidad de desarrollar

materiales pedagógicos adecuados y de formar al profesorado para alcanzar este objetivo (formación inicial y continua).

EL LIBRO BLANCO SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

En este Libro blanco (Commission Européenne, 1995), publicado dos años después del documento analizado más arriba, se sientan las bases de la política educativa comunitaria a través de un análisis de las evoluciones que cabe esperar y de un conjunto de propuestas de acción. En su introducción, se menciona un Libro blanco previo titulado *Crecimiento, competitividad y empleo* donde se subraya «la importancia para Europa de la inversión inmaterial, en particular en la educación y la investigación». Se plantea la inversión en inteligencia como factor fundamental para el empleo, la competitividad y la cohesión de nuestras sociedades. La elaboración del documento responde al deseo de situar a Europa en la vía de la sociedad del conocimiento, y de convertirla en un conjunto político organizado capaz de dominar la globalización, y no de padecerla.

La terminología mercantilista impera en todo el texto. De su lectura se desprende que la educación y la formación han de subordinarse a la economía y a los intereses

(12) La creación de las escuelas europeas constituye una experiencia concreta de la proyección de esa dimensión europea con un alcance limitado. Según señala A. REQUEJO (1995), su génesis estaría en la idea de establecer colegios europeos o establecimientos donde se empleen varios idiomas planteada ya en el Programa de Acción en Educación del año 1976. Sus principios inspiradores serían proporcionar facilidades a las familias obligadas a trasladarse a través de varios países debido a su profesión, apoyar esa idea de la educación como una dimensión europea y ampliar la red de Colegios Europeos existentes en respuesta a una demanda del Parlamento Europeo. En ellas, el alumnado trabaja con un plan de estudios común y el profesorado es reclutado por cada Ministerio. Las materias se imparten en varios idiomas. El objetivo es preparar al alumnado para un bachillerato europeo reconocido como válido para continuar estudios de enseñanza superior en todos los Estados miembros. Hay que hacer notar el sello fuertemente elitista de este tipo de instituciones, reservadas a los hijos de la elite internacional.

del mercado, que son los que definen qué tipo de competencias deben adquirirse en la escuela. Choca, por otra parte, ver que se pone el acento en el papel del individuo aislado, sobre quien recae la responsabilidad de tener que buscar la mejor formación posible. Así, por ejemplo, cuando se dice que las nuevas potencialidades ofrecidas requieren de cada individuo un esfuerzo de adaptación por construir su propia cualificación. Se insta, además, a adquirir esta formación no sólo en el sistema educativo formal, sino también en la empresa, o incluso de manera informal, fuera del ámbito institucional. El abanico de actores implicados no se reduce al colectivo docente, sino que se amplía a todos los responsables de la formación y a otros interlocutores sociales.

La introducción del documento está plagada de referencias al problema del paro y al empleo. Es muy notoria también la presencia de la noción de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se entiende que, para poder ser parte activa de esa sociedad competitiva, los individuos deberán formarse de manera permanente con el fin de mejorar sus conocimientos técnicos y profesionales sobre la base de una cultura general sólida.

En relación con el vínculo entre educación y empleo, se argumenta que ello no significa reducir la educación y la formación a una oferta de cualificaciones. Se explica así que la función esencial de aquéllas es la integración social y el desarrollo personal a través de la transmisión de un patrimonio cultural, unos valores comunes y el aprendizaje de la autonomía. Especialmente importante es este último matiz, el del aprendizaje de la autonomía, que, a nuestro juicio, debe

ser puesto en relación con la filosofía individualista que, de acuerdo con el texto, ha de guiar el proceso formativo de los ciudadanos¹³.

El cuerpo principal del documento se estructura en dos partes, cerrándose con unas conclusiones generales. En la primera, se aborda el contexto de los actuales cambios tecnológicos y económicos y los desafíos que éstos representan para la educación y la formación en Europa. En la segunda, se incluye un conjunto de orientaciones para la acción articuladas en torno a cuatro grandes objetivos generales cuya finalidad es desarrollar una educación y una formación de calidad para construir la nueva sociedad del conocimiento.

En la primera parte, se citan tres grandes desafíos que exigen la adopción de medidas: el advenimiento de la sociedad de la información, el desarrollo de la civilización científica y técnica y, finalmente, la globalización de la economía. De acuerdo con el texto, las respuestas para hacerles frente deben ser dos: en primer lugar, impulsar la adquisición de una cultura general sólida y, en segundo lugar, desarrollar la aptitud para el empleo y la actividad.

La importancia de la cultura general se justifica del siguiente modo: la función principal de la escuela es facilitar la comprensión del mundo, algo que conlleva que el individuo sea capaz de percibir cuál es su sentido, entender su modo de funcionamiento y encontrar su lugar en él. A la escuela compete erigir los fundamentos de la ciudadanía europea proporcionando a los jóvenes una cultura general. Por otra parte, esa cultura general es considerada como el primer factor que favorece la adaptación a la evolución de la economía

(13) Una acertada crítica a esa potenciación del papel del individuo como responsable exclusivo de su proceso educativo propia de las opciones neoliberales se encuentra en J. TORRES SANTOMÉ (2001).

y a la del empleo. La influencia del mundo empresarial se evidencia con la mención al informe elaborado por la Mesa Redonda Europea de Industriales¹⁴ en febrero de 1995. En dicho informe, son los empresarios quienes plantean la necesidad de que los individuos adquieran una formación polivalente, fundamentada en conocimientos básicos ampliados, una formación que desarrolle la autonomía e incite a «aprender a aprender» durante toda la vida. Se argumenta así que esa cultura de base es imprescindible para poder adquirir nuevas competencias técnicas.

En lo que atañe a la segunda respuesta para hacer frente a los nuevos retos, el desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad, el documento contempla cuáles son las herramientas necesarias para lograrla. Se define el conocimiento en sentido amplio como una acumulación de saberes fundamentales (lectura, escritura, cálculo), de saberes técnicos (tecnologías de la información) y de aptitudes sociales. La combinación equilibrada de estos saberes, que deben adquirirse en la educación formal, en la familia y en la empresa, proporciona el conocimiento general y transferible más adecuado para el empleo. Merece especial atención detenerse en las aptitudes sociales, que abarcan la capacidad de relación, el comportamiento en el trabajo y un conjunto de competencias propias del entorno laboral (capacidad de cooperar y de trabajar en equipo, creatividad y búsqueda de calidad). Según se expone en el documento, la formación para la adquisición de estas aptitudes sociales compete a la empresa, ya que son propias del mundo laboral.

Como puede verse, una vez más la empresa tiene mucho que decir con respecto a la formación y educación que deben recibir los ciudadanos y ciudadanas europeos y es obligación de la Comisión tener presentes sus demandas. El texto insiste en que el propio individuo es responsable, en función de las elecciones que haga, del éxito en la construcción de su trayectoria personal y profesional:

El individuo se convierte en el actor y el constructor principal de su cualificación: es apto para combinar las competencias transmitidas por las instituciones formales y las competencias adquiridas a través de su práctica profesional y de sus iniciativas personales en materia de formación.

Se apunta así la necesidad de diversificar las ofertas educativas, de multiplicar las experiencias de toma de contacto con entornos profesionales y de impulsar la movilidad.

En las orientaciones para la acción, se insiste en la prioridad de la educación y la formación como elementos esenciales para la competitividad de la Unión Europea y para el mantenimiento de su modelo social. Además, «conviene centrar en el individuo el camino hacia la sociedad cognitiva». Las orientaciones tienen como finalidad «facilitar la cooperación entre los actores o completar sus iniciativas, dejando en manos de cada uno de ellos el pleno ejercicio de sus responsabilidades». Entre los actores figuran, en primer lugar, los Estados miembros, responsables de la organización de sus sistemas educativos y

(14) El documento en cuestión lleva por título *Education for Europeans. Towards the Learning Society*. Puede consultarse en: www.ert.be. La *European Round Table of Industrialists* (ERT) está formada por los directores generales de grupos empresariales con gran peso económico en la Unión. En nuestro penúltimo apartado, nos referimos al importante papel que juega hoy el empresariado a la hora de orientar la política educativa en Europa. Véase nuestra nota 20.

de formación profesional y de los contenidos y enseñanzas en ellos impartidos; en segundo lugar, se menciona a las instituciones educativas y de formación, invitadas a construir redes de cooperación con otros agentes; en tercer lugar, se cita a la empresa, invitada a tomar parte en la formación y a difundir las nuevas competencias que requiere el mercado laboral, y, en cuarto lugar, el individuo. De éste último se apunta que debería poder acceder, de manera permanente, a una gama de bienes educativos y de formación más definidos y bien identificados, complementarios de una cultura general, pudiendo adquirir éstos por sí mismo fuera de cualquier sistema formal.

Los objetivos señalados por la Comisión para la puesta en práctica de acciones concretas son cinco: impulsar la adquisición de nuevos conocimientos; acercar la escuela y la empresa; luchar contra la exclusión; dominar tres lenguas comunitarias, y, por último, tratar en un plano de igualdad la inversión física y la inversión en formación.

Concluimos el análisis del presente Libro blanco examinando las justificaciones que el documento alega para el segundo de los objetivos antes citados: acercar la escuela y la empresa. Según se especifica en el texto, la escuela y la empresa son lugares donde se adquieren saberes complementarios. De ahí que sea necesario buscar la convergencia entre ambas: la escuela, desde la enseñanza primaria a la superior, podría así adecuar mejor la formación que ofrece a las posibilidades de empleo; el beneficio para la empresa estaría en «poder contar con trabajadores dotados a la vez de cualificaciones técnicas y de bases de cultura general, de capacidades de autonomía y de evolución». Ello permitiría incrementar las oportunidades

de acceso al empleo y de adaptación a los cambios del mundo laboral. Obsérvese que los términos «capacidades de autonomía» y «de evolución» remiten, respectivamente, a la concepción individualista del proceso educativo/formativo, y a la noción de aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida. Cada individuo tiene que diseñar su itinerario formativo de manera autónoma y, al mismo tiempo, hacerlo de manera que pueda ir dando respuesta en su mismo puesto de trabajo o bien en otro diferente, a las nuevas demandas planteadas por la evolución del mundo laboral.

Por otra parte, es importante señalar que el documento invita a todos los agentes sociales a participar activamente en ese acercamiento escuela-empresa. Para hacerlo efectivo, se requiere cumplir tres condiciones: 1^a) abrir la educación al mundo del trabajo (se argumenta que la escuela debe tener en cuenta elementos como los siguientes: comprensión del mundo del trabajo; conocimiento de las empresas; percepción de los cambios propios de las actividades de producción, etc); 2^a) implicar a la empresa en la formación no sólo de su personal, sino también de jóvenes y adultos, y 3^a) desarrollar la cooperación entre establecimientos educativos y empresas, de manera que el alumnado pueda completar su formación en centros de trabajo/aprendizaje.

LAS CONCLUSIONES DE LA RESIDENCIA DEL CONSEJO DE LISBOA¹⁵

Los fundamentos que inspiran la alusión al tema educativo en este texto son la generación de crecimiento económico, empleo y cohesión social. La utilización de términos mercantiles aplicados a la

(15) Véase la referencia más arriba.

educación es constante. La educación figura como un elemento digno de tener en cuenta para poner en marcha la nueva estrategia económica de la Unión. La nueva economía basada en el conocimiento requiere prestar atención a la educación y a la formación, así como el impulso del aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida. El objetivo es crear más y mejores empleos invirtiendo para ello en capital humano a través de la mejora de las competencias y del nivel de cualificación de la ciudadanía europea.

El camino que es preciso seguir exige establecer un nuevo objetivo estratégico hasta el 2010:

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 mejor cohesión social.

Para alcanzar esta meta, se requiere modernizar el modelo social europeo «mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar». Continuando con los símiles procedentes del mundo empresarial, las personas son consideradas como el principal «activo» de que dispone la Unión, razón por la que deben convertirse en el centro de sus políticas. Según se apunta en el texto, la «inversión en capital humano», así como el fomento de un Estado de bienestar activo y dinámico son esenciales para que Europa ocupe un lugar en la nueva economía basada en el conocimiento y para garantizar que esta nueva economía no aumente los problemas

sociales de desempleo, pobreza y exclusión social. Obsérvese que resulta un tanto contradictoria la referencia a la necesidad de promover un Estado activo de bienestar en ese contexto marcadamente economicista. No podemos olvidar que, si algo caracteriza a las opciones neoliberales, es, justamente, la minimización del papel proteccionista del Estado.

Sobre la base de los anteriores argumentos, fuertemente mercantilistas y economicistas, el texto apunta la necesidad de tomar medidas en varios ámbitos, de los que destacaremos dos: la educación y la formación para la vida y el trabajo en la nueva sociedad del conocimiento, y el desarrollo de una política activa de empleo.

Según se estipula en el documento, los sistemas educativos y de formación europeos tienen que adaptarse a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del empleo. Asociadas a este planteamiento se mencionan tres cuestiones: creación de centros de aprendizaje locales; fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas (especialmente en las tecnologías de la información), y mayor transparencia en las cualificaciones.

Las medidas que es preciso adoptar han de encaminarse a la consecución de los objetivos siguientes: aumento de la inversión anual en recursos humanos; reducción de la cifra de personas entre 18 y 24 años con educación secundaria básica que no reciben otra enseñanza o formación posteriores; conversión de escuelas y centros de formación –todos ellos conectados a Internet– en centros de aprendizaje polivalentes dirigidos a una amplia gama de destinatarios¹⁶, y

(16) Esta polivalencia de los centros se recoge ya, en el caso de España, en la reciente Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002), donde se contempla la creación de un nuevo tipo de establecimientos, los Centros Integrados de Formación Profesional (art. 11). La idea pasa por convertir los actuales

establecimiento de asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación e investigación y empresas; definición a nivel europeo de las nuevas competencias básicas necesarias para la formación continua (tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización); fomento de la movilidad de profesorado, estudiantes y personal de formación e investigación, mejorando el uso de los programas comunitarios existentes (Sócrates, Leonardo, Juventud) mediante la supresión de obstáculos y la mayor transparencia en el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio y formación, y, por último, establecimiento de un modelo europeo común de currículum vitae de uso voluntario que contribuiría a la movilidad y facilitaría la evaluación del conocimiento adquirido por parte de los centros de educación y formación y de los empresarios.

En consonancia con las argumentaciones expuestas, el Consejo Europeo insta al Consejo de Educación a emprender una reflexión sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos que se centre en los intereses comunes respetando la diversidad nacional, y a presentar un informe al Consejo Europeo para la primavera del 2001.

FUTUROS OBJETIVOS DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN Y DE FORMACIÓN

Siguiendo el mandato recogido en las conclusiones del Consejo de Lisboa, los organismos competentes de la Unión se han ocupado de definir, para los próximos diez años, los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación, objetivos que facilitarán una mejor participación de toda la ciudadanía europea en la sociedad del conocimiento. Son varios los documentos que se relacionan con este aspecto concreto, siendo el principal el informe sobre los *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación*¹⁷, que se ha visto modificado por diferentes actos institucionales¹⁸.

Este informe de la Comisión fue adoptado por el Consejo el 12 de febrero de 2001. Es el primer documento en que se ofrece un planteamiento global de las políticas nacionales en el ámbito educativo. Los objetivos en torno a los que gira son los tres ya mencionados al comienzo de nuestra exposición: mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación; facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, y abrir los sistemas de educación y de formación al mundo.

institutos de secundaria donde el alumnado cursa formación profesional en centros polivalentes donde se impartan, aprovechando los recursos del centro y en colaboración con las empresas, dos tipos de formación: la inicial (para estudiantes, tanto la reglada como la ocupacional) y la continua (para trabajadores en ejercicio).

(17) Véase la referencia más arriba.

(18) Los actos en cuestión son los siguientes: Conclusiones del Consejo de 13 de julio de 2001 relativas al seguimiento del informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y de formación (Diario Oficial C 204 de 20.7.2001); Conclusiones del Consejo de 14 de febrero de 2002 sobre actuación ulterior al Informe sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación con vistas a la preparación de un Informe conjunto de la Comisión que se presentará al Consejo Europeo de primavera de 2002 (Diario Oficial C 58 de 5.3.2002), y Programa de trabajo detallado del Consejo para el seguimiento concreto de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (Diario Oficial C 142 de 14.6.2002).

Este documento fue aprobado en marzo de 2001 por el Consejo Europeo de Estocolmo, que solicitó la preparación de un programa de trabajo detallado. Ese programa de trabajo fue adoptado el 14 de febrero de 2002, siendo objeto de un informe conjunto de la Comisión y del Consejo que se presentó al Consejo Europeo de Barcelona de 15 y 16 de marzo de 2002.

El primer objetivo, mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea, se justifica por la necesidad de convertir a Europa en una potencia económica competitiva. Entre los objetivos más específicos englobados en él, figuran los siguientes: mejorar la calidad de la formación del profesorado y formadores; actualizar las competencias básicas para adaptarlas a la evolución de la sociedad del conocimiento; mejorar las aptitudes de los ciudadanos y ciudadanas en lectura, escritura y cálculo, muy especialmente en relación con las tecnologías de la información y la comunicación; mejorar el equipamiento de centros escolares y de formación, optimizando los recursos existentes; aumentar las contrataciones en los sectores científicos y técnicos, y adecuar recursos y necesidades, permitiendo que los centros escolares puedan establecer asociaciones con otras entidades para cumplir un nuevo papel más diversificado (En nuestra opinión, con este último objetivo se da cabida al establecimiento de lazos entre las empresas y los centros educativos partiendo de la base de que las escuelas han de desempeñar nuevos papeles).

En el segundo objetivo, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, se alude a la necesidad de facilitar el paso entre itinerarios educativos y de hacerlos más atractivos o adaptarlos a las necesidades de distintos grupos, con lo que se contribuirá a promover

una ciudadanía activa y la igualdad de oportunidades.

Finalmente, el tercer objetivo, abrir los sistemas de educación y de formación al mundo, remite a la necesidad de fomentar la movilidad y promover la enseñanza de las lenguas extranjeras, y al refuerzo de los vínculos entre la educación y la formación y el mundo del trabajo, la investigación y el conjunto de la sociedad civil.

La última actuación comunitaria con respecto a la definición de objetivos que se deben alcanzar por los sistemas educativos y de formación ha tenido lugar el 5 de mayo de 2003. En esa fecha, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, en la línea de la realización de la estrategia marcada en el Consejo de Lisboa, ha fijado un total de cinco criterios de referencia europeos que deberán servir para mejorar los sistemas educativos y de formación hasta el 2010 en los Estados miembros. Llama la atención que no se establezcan fórmulas precisas para alcanzar esas metas. Se entiende que cada Estado debe «arreglárselas como pueda» y tomar sus propias medidas internas. Los objetivos en cuestión son: 1) reducir a un máximo de un 10% la tasa media de jóvenes que abandonan prematuramente la escuela (el porcentaje actual asciende a un 19,4%); 2) incrementar al menos un 15% la cifra de licenciaturas en matemáticas, ciencias y tecnología, disminuyendo el desequilibrio entre hombres y mujeres en estos campos; 3) velar para que al menos el 85% de los jóvenes de 22 años hayan finalizado sus estudios secundarios superiores; 4) reducir en un 20% con respecto al año 2000 el porcentaje de alumnado con resultados insatisfactorios en lectura, y 5) elevar la tasa media de participación en la educación y la formación permanentes al 12,5% de la población adulta en edad de trabajar (25 a 64 años).

Estas medidas de mejora fijadas para el 2010 incluyen a los 25 países que formarán en un futuro la Unión Europea. De ahí que puedan ser juzgadas como un poco ambiciosas, dada la desigual situación en los sistemas educativos implicados. La más importante es quizá la referida a la reducción del abandono escolar prematuro.

LAS CONCLUSIONES DE LA PRESIDENCIA DEL CONSEJO DE BARCELONA¹⁹

Muchos de los aspectos recogidos en este texto coinciden con los tratados en el Consejo de Lisboa. En esencia, se toman como punto de partida las líneas de trabajo ya diseñadas y se continúa avanzando en la misma dirección. La educación figura en varios lugares de la Parte I. Nos hemos referido ya al objetivo comunitario que, según este texto, debe perseguirse: convertir los sistemas educativos europeos en un referente de calidad mundial en el ámbito de la educación para el año 2010. La educación aparece al hablar del modelo social europeo, algo que ya ocurría en las Conclusiones del Consejo de Lisboa. Se recuerda así que aquél se fundamenta en cuatro pilares básicos: buen funcionamiento de la economía, alto nivel de protección, educación y diálogo social. Se mencionan tres sectores que requieren un impulso específico, todos ellos contemplados ya en el Consejo de Lisboa: políticas activas orientadas al pleno empleo; interconexión de las economías europeas, y, finalmente, la conversión de Europa en una economía competitiva basada en el conocimiento, para lo que se requiere tomar medidas en el ámbito educativo.

En el primer sector (el empleo), se alude a la previsión de eliminar los

obstáculos existentes en los mercados laborales europeos para el año 2005. De ahí que se hable de crear las condiciones legales que garanticen la movilidad a todos los implicados en la educación, la investigación y la innovación. También se menciona la necesidad de reducir los obstáculos para el reconocimiento en el ámbito europeo de las cualificaciones profesionales y de la educación no formal, algo que atañe también directamente al mercado laboral. En el tercer sector de actuación prioritario, el educativo, se asume el «Programa de trabajo para 2010» relativo a los sistemas de educación y de formación y se exponen sus tres principios básicos: mejora de la calidad, facilitación del acceso universal y apertura a una dimensión mundial. Otras acciones educativas que es necesario emprender serían: promover la dimensión europea de la educación, que debería figurar integrada en las competencias básicas del alumnado en el año 2004; garantizar la transparencia de diplomas y cualificaciones; mejorar el dominio de competencias básicas, velando especialmente por la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde edades tempranas; desarrollo de la cultura digital; generalización de un título de informática e Internet para el alumnado de secundaria, y favorecer el hermanamiento entre escuelas de secundaria europeas a través de Internet. Se incluye igualmente una invitación al Consejo para que adopte una resolución sobre el aprendizaje permanente teniendo en cuenta la estrategia europea de empleo.

Aunque las Conclusiones incluyan una escueta referencia a la dimensión europea de la educación, ésta no se acompaña de aclaraciones o notas explicativas. El lugar que se concede a esta cuestión (sólo dos líneas en un total de 70

(19) Véase la referencia más arriba.

páginas) es sensiblemente inferior al de las medidas vinculadas al mercado laboral y al empleo. Las referencias a la necesidad de incluir las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación entre las competencias básicas del alumnado se explican porque constituyen una herramienta imprescindible sin la cual el acceso al trabajo resulta cada vez más difícil en nuestras sociedades contemporáneas altamente tecnificadas. La reivindicación de una mayor calidad de los sistemas educativos sigue estando presente, pero los pilares sobre los que se asienta ese concepto de calidad figuran vinculados a la creación de empleo, al mercado del trabajo, a la economía, a la productividad, a la competitividad y a la eficacia. En ese mismo sentido, debe interpretarse la alusión al aprendizaje a lo largo de toda la vida, que constituye un elemento facilitador de la inserción y reinserción laboral.

PRINCIPALES EJES DEL DISCURSO EDUCATIVO COMUNITARIO

Siguiendo a Hirtt (2002), las grandes orientaciones del discurso europeo sobre educación (especialmente notorias desde el Consejo Europeo de Lisboa) girarían en torno a un número relativamente reducido de términos-clave: competencias, aprendizaje a lo largo de toda la vida, tecnologías de la información y de la comunicación, desregulación y autonomía, establecimiento de vínculos con las empresas, diversificación, movilidad, ciudadanía y, por último, lucha contra la exclusión. Analizaremos a continuación lo más destacado de cada uno de ellos:

- Competencias: el papel de la escuela no está tanto en proporcionar el acceso a saberes, sino a competencias. Las competencias profesiona-

les y sociales tienen prioridad, dada su utilidad para favorecer la adaptación al mercado de trabajo. Las nuevas competencias de base evocadas en el Consejo de Lisboa son las siguientes: tecnologías de la información, lenguas extranjeras, cultura tecnológica, espíritu de empresa y aptitudes sociales. Las competencias ligadas al espíritu de empresa remiten a la capacidad de superarse en el plano profesional y a la aptitud para diversificar las actividades de una empresa. Las competencias sociales, por su parte, son la confianza en sí mismo, la independencia y la aptitud para asumir riesgos.

- Aprendizaje a lo largo de toda la vida: es uno de los conceptos que cobra más fuerza desde finales los noventa. El problema es que afecta a todo el proceso educativo, ya que implica una redefinición de la enseñanza de base. El prerrequisito es poseer una educación de calidad desde la edad más temprana, adquiriendo las competencias nuevas que demanda la sociedad del conocimiento. De ahí la importancia de desarrollar el espíritu de «aprender a aprender». La educación y la formación no se limitan ya a las etapas previas a la edad adulta, sino que han de extenderse a lo largo de toda la vida.
- Las tecnologías de la información y de la comunicación: se reivindica la formación de la juventud en las nuevas tecnologías, que han de estar muy presentes en las escuelas desde las edades más tempranas y a las que debe concederse una prioridad absoluta.
- Desregulación y autonomía: en aras a conseguir una mayor

flexibilidad de la educación y de la formación, se estimulan y apoyan las iniciativas nacionales encaminadas a «desregular» los sistemas de enseñanza, a sustituir la escuela pública gestionada por el Estado por redes de establecimientos que se ven obligados a establecer una fuerte competencia entre sí. Se argumenta así, por ejemplo, en el Libro blanco analizado (Comisión Europea, 1995), que un sistema más descentralizado proporciona una mayor flexibilidad.

- Establecimiento de lazos con las empresas: la escuela debe establecer asociaciones con las empresas con el fin de mejorar su comprensión de las necesidades de éstas y de formar en consecuencia al alumnado.
- Diversificación: este aspecto guarda una estrecha conexión con el deseo de emprender reformas estructurales y de promover la desregulación. Atañe a la necesidad de tener presente la diversidad de públicos y de demandas.
- Movilidad: entra aquí el movimiento de convergencia en la oferta de enseñanza superior en Europa iniciado hace algunos años. La movilidad de los estudiantes exige establecer un sistema de equivalencias y reconocimiento de estudios. Se necesita implantar un sistema de créditos europeo. La Declaración de Bolonia de 1999 sobre el *Espacio europeo de enseñanza superior* avanza en esa dirección.
- Ciudadanía: la alusión a esta cuestión merece, a nuestro juicio, una valoración positiva. Los textos comunitarios se hacen eco de la preocupación por promover, a través de la educación, una ciudadanía

activa en la juventud, aunque curiosamente cada vez con menos énfasis. La escuela debe proporcionar el acceso a aquellos saberes que permiten comprender el mundo en sus múltiples dimensiones (social, tecnológica, científica, histórica, económica, cultural, filosófica, artística) y que facilitan la participación activa en la transformación social en la dirección de una mayor justicia y equidad. Volveremos sobre este punto en el apartado final de nuestra exposición, al retomar la dimensión europea de la educación.

- La lucha contra la exclusión: esta medida se encuentra ya recogida en el Libro blanco (Comisión Europea, 1995), que alude a la necesidad de ofrecer la mejor formación posible a los jóvenes excluidos del sistema educativo. Como medios para combatirla se apuntan el apadrinamiento de escuelas por las empresas o los contratos entre escuelas y empresas. El problema es, quizá, que admitir la existencia de jóvenes en situación de fracaso escolar puede convertirse en pretexto para legitimar la existencia de un sistema dual: el grupo de los que estarán capacitados para hacer frente a la competencia internacional gracias a sus altas o medianas cualificaciones especializadas, y el de los que se verán excluidos de la sociedad del conocimiento porque no cumplirán los requisitos para insertarse en ella. La orientación que se da al tema es, más bien, la de adaptar la formación a las necesidades y capacidades de cada uno.

ALGUNAS OBJECIONES

Los manifiestos vínculos que la normativa comunitaria establece entre educación, economía, mercado laboral y mundo de la empresa conducen a identificar la filosofía subyacente a estas concepciones educativas con la ideología neoliberal, reguladora del orden social en buena parte de las sociedades contemporáneas y cada vez más presente en los sistemas educativos de todo el mundo.

Ante los postulados economicistas de carácter neoliberal que inspiran el modelo educativo europeo y que tienen en la competitividad su gran principio rector, nuestras preguntas son: ¿Cuál es el lugar que se reserva a la solidaridad? ¿Se puede difundir el mensaje de que hay que ser solidarios y competitivos? El mensaje que hay que transmitir desde la escuela debería ser el de que hemos de aprender a vivir juntos, no el de que tenemos que prepararnos para competir. Añadimos a las anteriores algunas otras cuestiones: ¿Acaso esas medidas contribuirán a la desaparición de las injusticias sociales? ¿O beneficiarán a los más favorecidos, a aquéllos que, por tener más recursos, podrán acceder a más y mejores medios de formación durante un mayor número de años? ¿Cómo puede ese discurso alinearse en defensa de la igualdad de oportunidades y de la lucha contra la exclusión cuando lo que promueve es la excelencia? ¿Se favorecerá el acceso de todos, en igualdad de condiciones, a una educación de calidad? ¿Acaso la calidad en educación ha de ser entendida exclusivamente en el sentido que apuntan los más recientes documentos comunitarios?

El nexo entre educación/formación y mundo empresarial y/o mercado encuentra, a nuestro juicio, una cierta justificación en el caso de la enseñanza secundaria post-obligatoria -muy especialmente

en la formación profesional- y de la enseñanza universitaria o superior. No así, y es importante subrayarlo, en el de la enseñanza obligatoria, que nunca debería estar orientada exclusivamente por las demandas del mercado. La función primaria de la escuela, en sus niveles más básicos, está en formar seres humanos, en promover actitudes, en desarrollar cualidades, en enseñar los principios que rigen el funcionamiento de las sociedades democráticas. La educación y el aprendizaje no pueden ser nunca considerados exclusivamente como una herramienta facilitadora del acceso a un puesto de trabajo. No somos los únicos en temer los efectos de una escuela dominada por los imperativos mercantilistas. En la misma línea de argumentación, se sitúan las reflexiones de Jurjo Torres Santomé (2001). Para este autor, el sistema educativo ha de tener en cuenta el mercado laboral, ofreciendo a cada estudiante la preparación necesaria para trabajar y participar activamente en su comunidad. Ello no debe conducir, sin embargo, a desvirtuar las finalidades del trabajo escolar, entendiendo que su único objetivo es capacitar para un puesto de trabajo. El economicismo no puede erigirse en el prisma dominante a través del cual se contemple la realidad educativa. De ser así, los centros escolares pasarían a convertirse, a los ojos de la ciudadanía, en «fábricas de empleados». Según apunta el mismo autor, un buen número de exigencias del mercado no serían posibles en educación. Así, la libertad de elección de centros no siempre es factible para el alumnado de todas las clases y entornos sociales. Tampoco resulta fácil proporcionar datos cuantitativos sobre cuestiones como las estrategias, metodología o recursos didácticos empleados por el profesorado, aspectos éstos que dependen en buena medida del alumnado con el que se trabaja, lo que

dificulta el establecimiento de estándares para comparar los distintos centros escolares. Además, no todas las familias poseen la información necesaria para una toma de decisiones informada que les permita elegir a partir del conocimiento de sus propias preferencias o las de sus hijos e hijas. Por otra parte, en educación el precio no se fija en función de la demanda ni está sometido a las fuerzas del mercado: mientras en el caso de los centros públicos es el Estado quien lo establece, los centros privados gozan de una total libertad para fijarlo, sin que ese precio se corresponda necesariamente con la calidad de lo ofertado. Finalmente, es importante señalar que, si el sistema productivo se enmarca en el ámbito de lo privado, el sistema educativo remite al ámbito de los bienes públicos. El establecimiento de símiles entre las leyes que rigen el mercado y el funcionamiento de las instituciones escolares resulta, pues, totalmente impropio.

Nos ocuparemos ahora de exponer brevemente los puntos más esenciales que caracterizan las opciones neoliberales, todos ellos perfectamente identificables en el modelo educativo defendido por la Unión. El neoliberalismo es una ideología que promueve desde hace ya más de una veintena de años una cierta concepción de la sociedad y de los programas de reforma que corresponden a esta última. La idea de base es bastante sencilla: el conjunto de la organización social debe ajustarse a la supuesta esencia del *homo economicus*. El individuo, reducido a su valor de intercambio, debe venderse en el mercado de trabajo para poder satisfacer sus necesidades personales. Ni que decir tiene que el Estado debe ser reducido a funciones generales de orden político y de control social para no obstaculizar la libre expresión de los intereses privados. Esta antigua filosofía ha

conocido una nueva juventud a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta en Estados Unidos e Inglaterra, extendiéndose paulatinamente a otros países de distintas latitudes. Amenaza así, según advierten algunos autores (Laval y Weber, 2002), con estar muy próxima a apoderarse del mundo entero.

Por un encadenamiento progresivo, las políticas voluntarias de liberalización de mercados se han transformado, para los actores políticos y sociales, en argumentos objetivos en cuyo nombre es necesario avanzar cada vez más en la dirección de la globalización económica y financiera mediante la puesta en práctica de «reformas» institucionales que la favorecen. Las políticas orientadas al debilitamiento de la acción del Estado a través de medidas como la disminución del gasto público, la bajada de las pensiones de jubilación o la descentralización responden a esa orientación. El neoliberalismo es un amplio programa consistente en paralizar la dinámica de redistribución propia del Estado social y en hacer retroceder los mecanismos de solidaridad propios de este último. Junto con el Estado social, debe someterse a cuestionamiento el Estado educador, considerado como demasiado caro, no lo bastante eficaz y nunca suficientemente puesto al servicio de la economía y de las empresas. La razón de que la educación pase a convertirse en un codiciado objeto de deseo se encuentra asimismo en que se la considera como un negocio más con el que obtener sustanciosos beneficios económicos y simbólicos.

La concepción individualista del hombre de mercado es totalmente contraria a la dimensión colectiva o social de la educación que conlleva una administración y una financiación públicas. El neoliberalismo hace hincapié en la dimensión privada de la educación y desea promover ésta

última por todos los medios posibles (Laval, 2003).

El modelo de escuela acorde con esta nueva concepción del orden social está sometido a los imperativos económicos y depende de las demandas de los usuarios, transformados en clientes. El saber pasa a convertirse en un mero instrumento para alcanzar el éxito social, en el «capital humano» que es condición necesaria para incrementar las rentas futuras. Este término, «capital humano», pasa a ser la clave a partir de la cual se piensa el conjunto de dispositivos educativos y el espíritu mismo que ha de impregnar la educación. En consonancia con las ideologías de sello economicista, la educación no sólo tiene que adecuarse a los imperativos de carácter utilitarista, sino que además ha de ser concebida y ordenada como una empresa que presta servicios a una clientela. Esa clientela, a través de sus elecciones, debe estar en condiciones de ejercer una influencia sobre la oferta educativa en función de necesidades e intereses diversos. La escuela se convierte en una agencia de servicios cuyo cometido se centra en satisfacer con eficacia a sus potenciales consumidores al tiempo que ha de plegarse a los intereses particulares de estos últimos. Se abre así la puerta a la equiparación de la educación a un mercado y del producto que ha de proporcionar a una pura y simple mercancía como cualquier otra.

Según se argumenta en algunos análisis recientes (Hirtt, 2002; Laval, 2003; Laval y Weber, 2002), esta concepción de la educación es la que se formula en las grandes organizaciones como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial, la OCDE, la Organización Mundial del Comercio o la propia Comunidad Europea. El simple hecho de que todos estos organismos, cuyo motor principal y fundacional es económico, sean portadores

de una doctrina en materia escolar debería extrañar. Existiría así una especie de consenso neoliberal mundial con importantes implicaciones en la definición de las políticas educativas.

Si durante mucho tiempo la escuela constituía una cuestión circunscrita al nivel de los Estados, hoy en día podemos decir que se ha convertido en objeto de políticas europeas y mundiales específicas. Aun cuando cada país sea dueño, aparentemente, de su propia organización escolar y conserve características propias de su pasado, en los grandes foros internacionales, las reuniones de la OCDE, los trabajos de la Comisión Europea y los informes del Banco Mundial, se encuentra siempre la misma «vulgata» a la hora de hablar de la educación. Esta «vulgata» neoliberal se va aplicando poco a poco en la mayoría de los países. Los distintos gobiernos nacionales la justifican con los mismos argumentos, con los mismos esquemas ideológicos, cual si se tratase de una evidencia. Pese a ello, esta globalización de las políticas educativas apenas es confesada como tal. Las reformas mundiales se imponen así bajo argumentos como los de la eficacia, la calidad o la obtención de resultados notorios. Nos encontramos frente a la imposición de un nuevo orden educativo mundial en el que son los grandes organismos internacionales antes mencionados los que prescriben una agenda y una filosofía de la escuela adaptada a los nuevos tiempos (Laval y Weber, 2002).

El objetivo es conseguir una escuela menos costosa para los presupuestos públicos y más útil para la economía. Así, el espíritu común de estas reformas mundiales preconizadas por las organizaciones internacionales se resumiría en la fórmula de «maximizar los resultados y minimizar los costes». Se busca la aplicación de los criterios de rentabilidad y

eficiencia subordinados al principio rector de la competitividad global. De conformidad con estas directrices, todas las esferas sociales e instituciones deben movilizarse en el combate económico mundial. Las reformas educativas mundiales se centran así en la competitividad. La escuela, para servir a los intereses de la economía, ha de concentrarse en lo que aparece como su principal función: proporcionar a las empresas los «recursos humanos» que éstas necesitan en el contexto de una «sociedad fundada en la economía del conocimiento». Los logros globales de esa sociedad dependen del nivel de formación de la población y de la creación de un núcleo de mano de obra altamente cualificada. Programas, métodos y sentido de la educación han de orientarse hacia la consecución de esta misión prioritaria. La escuela debe abrirse al mundo de la empresa y organizar procesos de coeducación y colaboración con ella. La educación debe estar determinada tanto en su organización como en su oferta por el mercado de trabajo. Tiene que evitar los derroches financieros y humanos. De ahí, la lucha contra el fracaso escolar de los jóvenes en los aprendizajes básicos, pero también la restricción de los gastos destinados a la cultura desinteresada y a las materias consideradas como poco rentables. De acuerdo con el dogma neoliberal, hay que dejar el mayor campo posible al sector mercantil. De ahí que todo aquello que conlleve un menor recurso a los presupuestos públicos sea bien recibido: el descenso directo de la financiación de la enseñanza pública, que empuja a ésta a buscar sus propios recursos; la delegación de la financiación en las familias y estudiantes mediante préstamos o cheques escolares, la privatización progresiva del sistema educativo para aumentar los rendimientos, etc.

En aras a alcanzar ese objetivo económico global, la escuela ha de importar del

mundo de la empresa un lenguaje, unos métodos de gestión y movilización del personal, técnicas de formación de gestores/directores, instrumentos y tecnologías de la comunicación, y procedimientos de evaluación que permitan medir el valor añadido de la producción educativa. Los textos oficiales de la Unión Europea ofrecen un buen ejemplo de todo ello, muy especialmente en la utilización de una terminología mercantilista y en su interés en movilizar al personal con el fin de que éste perfeccione su formación.

Esta escuela cuyo modelo es la empresa privada ha de organizarse como si fuese una empresa autónoma en busca de clientes y mercados y sometida a la competencia. Es la demanda del público consumidor la que debe empujar a los gestores/directores y a sus equipos a innovar e incrementar la calidad. El paradigma del mercado está orientando de manera más o menos abierta y más o menos virulenta buena parte de las reformas educativas emprendidas en diferentes países del mundo (España, Francia, por poner algunos ejemplos).

Para Christian Laval (2003), las políticas escolares puestas en práctica en la actualidad serían producto de la acción combinada sobre la institución escolar de varios factores: un factor político e ideológico, un factor económico y, por último, un factor sociológico. El factor político-ideológico se situaría en la desaparición de la esperanza en una sociedad diferente y más justa, en el debilitamiento del pensamiento progresista, y en el empuje de reivindicaciones muy individualistas hacia la escuela. Estas cuestiones habrían favorecido la aparición de sustitutos ideológicos más acordes con la tendencia del momento. Términos como «diversidad», «modernización», «apertura al mundo de la economía», «eficacia» habrían sustituido en parte los valores tradicionales de la izquierda como «igualdad»,

«emancipación», etc. Las ideas liberales se habrían beneficiado de esta crisis y la habrían acentuado. El factor económico, por su parte, atañería al mundo de la empresa. El sector empresarial utilizaría cada vez más el conocimiento como fuerza de producción decisiva en la competencia mundial. Las presiones de los empresarios sobre los gobiernos tanto en el ámbito nacional como europeo se habrían dejado sentir de manera cada vez más decisiva para orientar la educación en general y, muy especialmente, la formación profesional hacia una finalidad ligada exclusivamente a las necesidades empresariales. Este acercamiento entre los mundos de la enseñanza y de la empresa habría sido ampliamente impulsado por las autoridades políticas nacionales desde mediados de los años ochenta. Finalmente, el factor sociológico nos llevaría a cuestiones sociales muy candentes para la ciudadanía como el paro y la precarización del empleo. La angustia provocada en las familias por estas problemáticas las habría conducido a ver en los estudios y en la obtención de diplomas una tabla de salvación indispensable para la inserción laboral. A ello habríamos de unir que, una vez extendida la escolaridad obligatoria a la práctica totalidad de las capas sociales, se habrían acentuado las estrategias de las familias para ubicar a sus hijos e hijas en buenos establecimientos, en las mejores clases. Ello habría con-

ducido a una polarización creciente de los establecimientos escolares en función de su público, proceso que se habría visto acelerado por los deseos de las familias de apartarse de los centros escolares frecuentados por alumnado de clases populares. La libre elección de las familias, favorecida por las políticas gubernamentales practicadas desde los ochenta que promueven la competencia entre centros -a los que se invita a buscar sus propias fuentes de financiación y a impartir una enseñanza de calidad-, habría acentuado las desigualdades entre centros, dando así lugar a la constitución de auténticos guetos escolares.

Podemos afirmar que existe hoy en Europa un preocupante riesgo de que se instaure una especie de pensamiento único de corte fuertemente neoliberal en materia educativa que encuentra en el empresariado a uno de sus principales impulsores. Diversos análisis sobre la actual política educativa europea (Hirtt, 2002; Laval y Weber, 2002) citan un buen número de fuentes documentales referidas a la enseñanza elaboradas por grupos empresariales con gran peso en la Unión Europea, como es el caso de la Mesa Redonda Europea de Industriales (ERT²⁰) o de la Unión de Industrias de la Comunidad Europea (UNICE²¹). Estos grupos tienen en su punto de mira no sólo la formación, sino también la educación desde sus etapas más básicas. Los evidentes vínculos

(20) Siglas correspondientes a la *European Round Table of Industrialists*. Se trata de un grupo de presión creado en 1983 que reúne a los dirigentes más poderosos de la industria europea (Nestlé, Fiat, Volvo, Bertelsmann, BP, Lufthansa, por citar algunas empresas de las más conocidas). En su seno se creó ya en 1989 un grupo de trabajo sobre educación que ha publicado diversos informes para su presentación a la Unión Europea. Es de destacar el que lleva por título *Education for Europeans. Towards the Learning Society. A report from the European Round Table of Industrials*, publicado en el año 1995, que refleja muy bien las concepciones educativas del grupo. Puede consultarse en: www.ert.be, en la sección de publicaciones.

(21) Se trata del agente social que representa a los empresarios del sector privado. Es importante señalar que, a través del diálogo social, los distintos agentes sociales (sindicatos y empresarios) pueden proponer disposiciones legislativas en el seno de la Unión. Merece la pena con-

existentes entre sus informes y los textos emanados de la Comisión demuestran hasta qué punto es el mundo empresarial el que dicta hoy por hoy cuáles han de ser las orientaciones que se deben seguir por los sistemas educativos europeos.

Combatir el dominio hegemónico de una concepción neoliberal de la educación, que no es sino el resultado de políticas voluntariamente elegidas por los gobiernos, es tarea a la que deben consagrar sus esfuerzos quienes creen en una sociedad más humana y justa, en una sociedad en la que la educación se concibe como un derecho fundamental y un bien público al que todo el mundo debe tener acceso.

PROPUESTAS PARA INTRODUCIR LA DIMENSIÓN EUROPEA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Las objeciones que hemos planteado al modelo educativo europeo por su marcada orientación neoliberal no deben hacer olvidar una cuestión muy importante contemplada en los textos comunitarios ya desde el Tratado de Maastricht y que aparece de manera recurrente hasta hoy, aunque cada vez más desvirtuada. Nos estamos refiriendo a la necesidad de desarrollar la dimensión europea de la educación. En ese concepto encontramos, quizá, una vía para la esperanza que debe ser debidamente explotada y por cuyo desarrollo apostamos plenamente.

Aunque el Libro verde consagrado al tema explica, de manera más o menos pormenorizada, qué aspectos conforman (en qué consistiría) esa dimensión euro-

pea, la noción puede prestarse a ambigüedades: aspectos como la promoción de la movilidad de profesorado y alumnado gracias a los programas comunitarios, o el reconocimiento en el ámbito europeo de titulaciones académicas, cualificaciones profesionales y períodos formativos efectuados fuera, o la potenciación del aprendizaje de los idiomas extranjeros -por citar algunos ejemplos destacados-, forman parte de esa dimensión, pero no la agotan. Al abordar el concepto, el Libro verde especifica que la dimensión europea debe formar parte de las competencias del alumnado -algo que se menciona también en las más recientes Conclusiones del Consejo de Barcelona de marzo de 2002 (véase el apartado correspondiente de este artículo)- y alude a la necesidad de introducirla en el currículum escolar. Una vez más se requiere evitar los equívocos: el conocimiento de la cultura y tradiciones de los Estados miembros, de las instituciones comunitarias, o de la historia y geografía europeas son parte de esa dimensión europea, pero no la única. La educación para la ciudadanía europea, que remite a la educación en valores, es la otra.

Existe, no obstante, un alto grado de contradicción entre las actitudes que hay que promover en el alumnado desde esa educación en valores y el modelo de sociedad para el que debemos formarlo de acuerdo con los dictados neoliberales: ¿Cómo se puede fomentar el sentido de la solidaridad si al mismo tiempo se ha de aprender a ser competitivo? En cualquier caso, consideramos necesaria la introducción en el currículum de esa dimensión europea orientada a la construcción de

sultar el informe elaborado por este grupo en el año 2000 con vistas a la celebración del Consejo de Lisboa de 23 y 24 de marzo del mismo año. Su título es bastante elocuente: *Pour les politiques d'éducation et de formation au service de la compétitivité et de l'emploi. Les sept priorités de l'UNICE*. Puede consultarse en: www.unicef.org.

una sociedad democrática y a la educación para la ciudadanía. No somos los únicos en hacerlo así. Son varios los autores que se han ocupado de exponer las razones que avalan la conveniencia de dotar a los currícula de nuestros sistemas educativos de esa dimensión (Etxeberria, 2000; Garagorri, 2000; García Garrido, 1995; Ryba, 1993; Vonk, 2000). De ahí que consagremos esta parte final de nuestro análisis a profundizar en la noción y a exponer la manera en que podría pasar a formar parte del currículum escolar, especialmente en los niveles de escolarización obligatoria.

En el pasado, ha existido un importante debate acerca de la mejor manera de introducir la dimensión europea en el currículum escolar, debate que continúa existiendo en el momento presente. La opción mayoritariamente aceptada hoy, que se desprende de los documentos oficiales elaborados por el Consejo de Europa y la Comunidad Europea, es la de considerar que su tratamiento didáctico ha de efectuarse de manera transversal, como un eje que atraviese las distintas materias (por ejemplo, geografía, historia, literatura, lenguas extranjeras, ciencias sociales, economía, enseñanzas artísticas) al mismo título que la educación para la salud, la educación para la igualdad en ambos sexos, la educación vial, etc. (Ryba, 1993; Garagorri, 2000).

Para Manuel A. Tost (1997), el concepto de dimensión europea de la educación abarcaría un conjunto de valores de límites difusos que englobaría aspectos cognitivos y aspectos afectivos. Los aspectos cognitivos se referirían a los conocimientos sobre Europa (su geografía, su historia y su cultura), y sobre las instituciones de la Unión Europea (Comisión, Parlamento, etc.). Los aspectos socioafectivos, por su parte, resultarían más difíciles de delimitar. Serían aquellos capaces de suscitar un

cambio de pensamiento, una manera de ver las cosas, el sentimiento de compartir un patrimonio cultural e histórico común y de desempeñar un papel en su desarrollo, la sensación de pertenecer a un grupo cultural propio y de mantener relaciones no sólo con él, sino también con otras culturas dentro y fuera de las fronteras de Europa. Desde esta perspectiva, la dimensión europea se identificaría con la cultura o civilización implícita y/o explícita referida al marco del viejo continente.

En opinión de Xabier Garagorri (2000), el papel de la educación y del currículum en relación con la integración política europea se situaría en la transmisión de información con una doble meta: facilitar el conocimiento y la comprensión de las actuales instituciones europeas y las diferentes formas de organización política y social que regulan la convivencia en las distintas comunidades, y lo más importante, conseguir que el alumnado tenga una conciencia clara de la igualdad entre todos los seres humanos y desarrolle una mentalidad abierta y receptiva para respetar la diversidad con talante para la negociación.

De acuerdo con este mismo autor, la tarea de incorporar la dimensión europea en la educación formal debería efectuarse desde tres grandes vías: 1) las administraciones de los Estados-nación y, en su caso, de las administraciones nacionales-regionales, cuya competencia sería adecuar la estructura del sistema educativo y planes de estudio a las necesidades planteadas, así como crear la infraestructura necesaria para facilitar la comunicación entre los centros educativos; 2) la Comunidad Europea (programas que se están impulsando en colaboración con las administraciones educativas y orientaciones de la Comisión Europea), y 3) los propios centros educativos (establecimiento de lazos con otros centros).

Las pautas ofrecidas por Xabier Gara-gorri (2000) para la construcción de un currículum impulsor de la dimensión europea se refieren a cuatro aspectos diferenciados: 1) planteamiento del currículum (modelo inspirador que ha de asumirse); 2) organización de los contenidos; 3) metodología que se debe emplear, y 4) estrategias de apoyo para la implementación. Veamos qué abarcaría cada una de estas cuestiones.

Comenzando con el planteamiento del currículum, el referente podría ser el modelo cultural de integración o pluralismo cultural. Dicho modelo posibilitaría la compatibilidad entre partir del entorno más inmediato del alumnado, promoviendo el respeto e impulsando los pueblos y culturas con lengua e identidad propias, y construir un espacio cultural común impulsor del sentimiento de identidad colectiva europea.

En la organización de los contenidos, se apuntan cinco grandes orientaciones: 1) Conceder mayor relevancia al enfoque antropológico-cultural como eje vertebrador, aunque sin olvidar totalmente los enfoques académico (preocupado esencialmente por cómo transmitir los conocimientos acumulados en las distintas disciplinas) y psicológico (que concede prioridad a la dimensión personal, a dar respuesta a los intereses del alumnado y desarrollar sus potencialidades). Convertir el enfoque antropológico-cultural en el principio organizador de los contenidos del currículum conllevaría estructurar éste a partir del intento de dar respuesta a preguntas como cuáles son las necesidades personales y sociales, si las respuestas a esas necesidades son las mismas en todos los grupos sociales, y qué respuestas son compartidas y cuáles específicas o diferentes en cada cultura. 2) Partir del análisis de los contenidos comunes en los currícula oficiales europeos y

complementarlos con nuevos contenidos considerados como significativos e importantes para favorecer la integración europea en los ámbitos económico, político, cultural y psicosocial. 3) Destacar la importancia de la comunicación y del aprendizaje de dos lenguas europeas además de la propia como herramienta que favorece el mejor conocimiento, la comprensión y la integración europea. 4) Promover la educación en valores y, por consiguiente, los contenidos actitudinales (solidaridad, respeto, igualdad, justicia, participación, cooperación, democracia, etc.), considerados como esenciales para facilitar la convivencia e integración europea, y 5) Incluir la enseñanza de estrategias para la negociación y resolución de conflictos.

Dos son los grandes principios que han de guiar el modo de abordar esa dimensión europea en la escuela: 1) Tener presente que la originalidad de la cultura europea está no sólo en la riqueza de su patrimonio cultural, sino también en la manera en que aquélla se ha ido creando y desarrollando, siempre a través de la controversia y del conflicto. Dicho de otro modo, lo que conforma la identidad europea es la capacidad para cuestionar certezas y confrontar ideas. Esa capacidad de cuestionar es/debe ser característica de todos los pueblos y seres humanos del planeta. 2) Fomentar la educación intercultural para que, partiendo del reconocimiento de las propias señas de identidad, se aprenda a conocer, comprender y convivir con personas con otras identidades culturales.

Finalmente, en el campo de las estrategias se plantean dos: 1) favorecer la movilidad de profesorado y alumnado, así como la comunicación entre centros escolares, y 2) posibilitar el reconocimiento académico de las titulaciones y estudios efectuados fuera del país.

Concluiremos señalando que, aunque veamos cuestiones claramente criticables

en el modelo educativo europeo, ello no quiere decir que la valoración de los avances efectuados hasta el momento haya de ser enteramente negativa. De todas las facetas de la política educativa comunitaria, quizá la que ha alcanzado un mayor desarrollo –y también la más conocida en ambientes escolares– sea la promoción de la movilidad de profesorado y alumnado a través de intercambios, hermanamientos entre centros y demás. Creemos que ése es un aspecto positivo e incluso necesario. Pensamos, no obstante, que no es suficiente por sí solo para fomentar el sentido de identidad europea e integrar la dimensión en la formación del alumnado y/o profesorado. Las visitas y viajes inadecuadamente orientados podrían convertir el proyecto en simple turismo.

BIBLIOGRAFÍA

- BARTHÉLÉMY, D. Y OTROS: *La dimension européenne dans l'enseignement secondaire*. Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 1997.
- BAUNAY, Y.: «Réflexions sur le tournant Lisbonne-Barcelone», en *Nouveaux Regards*, 17 (2002), pp. 16-18. Véase en: http://institut.fsu.fr/nvxregards/17/17_sommaire.htm
- COMISIÓN DAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Libro verde sobre a dimensión europea da educación*. COM (93) 457 final. Bruselas, 1993, en GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995, pp. 125-149.
- COMMISSION EUROPÉENNE: *Livre blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995.
- ETXEBERRIA, F.: «La política educativa europea y dimensión europea de la educación», en ETXEBERRIA, F. Y OTROS: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000, pp. 9-71.
- ETXEBERRIA, F. Y OTROS: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000.
- GARAGORRI, X.: «El Currículum y la integración europea», en ETXEBERRIA, F. Y OTROS: *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona, Ariel, 2000, pp. 103-129.
- GARCÍA GARRIDO, J. L.: «A dimensión europea da educación e os seus obxectivos», en GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995, pp. 11-31.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A.; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995.
- HIRTT, N.: «L'Europe, l'école et le profit. Naissance d'une politique éducative commune en Europe», en *L'Ecole Démocratique*, 11 (2002), pp. 1-12. Versión electrónica disponible en: <http://www.ecoledemocratique.org/IMG/pdf/ed11.pdf>
- LAVAL, CH.: «Les enseignants face au nouvel ordre éducatif mondial», en *Nouveaux Regards*, 21 (2003), pp. 16-21. Versión electrónica disponible en: http://institut.fsu.fr/nvxregards/21/21_ordre_educatif.htm
- LAVAL, CH.; WEBER, L. (coords.): *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris, Nouveaux Regards/Syllepse, 2002.

- RYBA, R.: «La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar», en *Revista de Educación*, 301 (1993), pp. 47-60.
- REQUEJO OSORIO, A.: «Política educativa en Europa: Axentes, estratexias e instrumentos», en GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A; REQUEJO OSORIO, A. (coords.): *A dimensión europea da educación*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, 1995, pp. 33-50.
- TORRES SANTOMÉ, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata, 2001.
- TOST PLANET, M. A.: «La dimension européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes», en *Études de Linguistique Appliquée*, 106 (1997), pp. 223-230.
- VONK, J. H. C.: «El contexto social cambiante de la enseñanza en la Europa Occidental», en BIDDLE, B. J.; GOOD, TH.; GOODSON, I. F.: *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona, Paidós Ibérica, 2000, pp. 21-98.
- WEBER, L.: «La longue histoire de l'Europe de l'éducation», en *Nouveaux Regards*, 17 (2002), pp. 10-12. Véase en: http://institut.fsu.fr/nvxregards/17/17_sommaire.htm