

## IV. Dimensión Europea de la Educación (DEE)

### Introducción

Al abordar el origen y la definición de la expresión Dimensión Europea de la Educación, hemos encontrado dificultades similares a las descritas en relación con el concepto de déficit democrático. Buena prueba de esta dificultad son las diferencias expresadas al respecto por distintos autores. Para uno de los máximos especialistas en la materia, Dominique Barthélémy, no es posible precisar con exactitud su origen cuando afirma que “al parecer la expresión Dimensión Europea de la Educación se utilizó por primera vez en la resolución del Consejo de Ministros de Educación Europeos de 1976”<sup>339</sup>. En cambio, para Marta Batanero, “el Consejo de Ministros de la Comunidad Europea menciona por primera vez la cuestión de la educación en sus conclusiones del 27 de septiembre de 1985”<sup>340</sup>.

En cuanto a su definición, para Raymond Ryba, después de reconocer que la mayoría de los que están interesados en la dimensión europea sobre la educación tienen ideas distintas acerca de ella, parece concluir que no es ésta la cuestión más importante ya que “se ha gastado mucha energía en el pasado tratando de definir adecuadamente la naturaleza de la dimensión europea de la educación.”<sup>341</sup>.

---

<sup>339</sup> BARTHÉLÉMY, D., “Análisis del concepto de dimensión europea”, en CONSEJO DE EUROPA (1999): *La dimensión europea en la educación secundaria*, ANAYA-MEC, Madrid, p.13.

<sup>340</sup> BATANERO, M., “Los proyectos educativos en la educación secundaria desde una perspectiva europea”, en *Íber*, núm. 21, julio 1999, pp.107-122. Sobre el origen y definición de la expresión Dimensión Europea de la Educación véase asimismo, BRAGA, P., “Dimensión Europea de la Educación. Análisis de contenido de algunos documentos oficiales nacionales”, en *Revista Española de Educación Comparada*, núm.1, 1995, pp.205-217; RYBA, R., “La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar”, en *Revista de Educación*, núm. 301, mayo-agosto de 1993, pp.47-60, número monográfico dedicado a *Europa y la Educación*; RODRÍGUEZ CARRAJÓ, M. (1996): *Política Educativa de la Unión Europea*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

<sup>341</sup> Según Ryba, se pueden distinguir al menos cuatro formas de entender la DEE: a) los que exigen el conocimiento de las instituciones europeas; b) los que tratan de desarrollar competencias, valores y actitudes para vivir satisfactoriamente en Europa; c) los que pretenden poner de manifiesto que las raíces culturales de la civilización europea se encuentran en las civilizaciones clásicas; d) los que defienden la necesidad de prestar más a la Europa de hoy y de mañana que al pasado europeo. Tras distinguir estos cuatro puntos de vista, Ryba concluye: “todos estos enfoques descritos anteriormente tienen un papel que desempeñar si se manejan de una forma razonable. RYBA, R., “El Programa de materiales pedagógicos para la dimensión europea: su concepción, aplicación y resultados”, en CONSEJO DE EUROPA (1999): *Op. cit.*, pp.45-70.

César Bîrzéa por su parte, más que una definición propiamente dicha, describe alguno de los rasgos que deben caracterizar la Dimensión Europea de la Educación:

“Un proyecto que está todavía en fase de construcción, y será uno de los factores más importantes de la educación en el cambio de siglo (...) es una nueva experiencia, creada conjuntamente por todos los socios europeos (...) estimula la apertura de nuevas direcciones y nuevos métodos y planteamientos docentes. Reconoce los argumentos de la enseñanza activa, de la pedagogía alternativa y no directiva, de la investigación sobre psicología social, de la epistemología constructivista, de la antropología y de la ciencia de la comunicación”<sup>342</sup>.

Marta Batanero, al plantearse qué se entiende por dimensión europea de la educación, responde: “no es una teoría particular ni una doctrina. Es difícil de definir (...) se trataría de una enseñanza dirigida a desarrollar la comprensión mutua entre los pueblos de Europa, enseñando los valores y los principios fundamentales de la civilización europea que son la base de nuestra sociedad”<sup>343</sup>.

Una primera aproximación, por nuestra parte, al concepto de dimensión europea de la educación, nos lleva a consultar el Diccionario de la Real Academia, que define dimensión como “aspecto o faceta de algo” y también como “cada una de las magnitudes de un conjunto que sirven para definir un fenómeno”<sup>344</sup>. Efectivamente, cuando utilizamos la expresión DEE, por una parte estamos delimitando la educación desde un punto de vista geográfico – Europa- pero por otra, nos estamos refiriendo a uno de los aspectos –la educación- del proceso de integración europea, uno de cuyos objetivos es, sin duda, “reforzar en los jóvenes un sentimiento de identidad europea...” y “preparar a los jóvenes para su participación en el desarrollo económico y social de la Comunidad...”<sup>345</sup>.

Esta aproximación implica la posibilidad de plantearnos tres cuestiones. En primer lugar, la educación ¿ha sido siempre –desde el Tratado de Roma de 1957- considerada como un factor importante de integración europea?. En segundo lugar, ¿hablamos de dimensión europea de la educación cuando en realidad deberíamos hablar de Política Educativa Común de la Unión Europea?. En tercer lugar, la Dimensión Europea de la Educación ¿ha contribuido a reforzar en los jóvenes un sentimiento de identidad europea?.

---

<sup>342</sup> BÎRZÉA, C., “La dimensión europea en la educación: sugerencia para los diseñadores de proyectos escolares y extraescolares”, en CONSEJO DE EUROPA (1999): *La dimensión europea en la educación secundaria*, ANAYA-MEC, Madrid, p.73.

<sup>343</sup> BATANERO, M. (1999): *Op cit.*, p.113.

<sup>344</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001): *Diccionario de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid, p.825.

<sup>345</sup> Véase *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo sobre la dimensión europea de la enseñanza*, de 24 de mayo de 1988, en Diario Oficial de las Comunidades Europeas (DOCE) N° C 1775/5, de 6-7-1988.

## 4.1. Etapas de la política educativa europea

Para responder a estas cuestiones hemos llevado a cabo en primer lugar la descripción, el análisis y la contextualización de las principales etapas de la política educativa europea. En segundo lugar, trataremos de poner de relieve las dificultades que se derivan del concepto de Dimensión Europea de la Educación a la hora de reforzar un sentimiento de identidad europea.

### 4.1.1. Primera etapa (1957- 1971)

El carácter económico que predomina en los objetivos del Tratado de Roma<sup>346</sup> y el tipo de acciones consideradas prioritarias durante estos primeros años de funcionamiento de la Comunidad, pueden explicar la inexistencia de una acción educativa global en el ámbito europeo, pero no un fenómeno apuntado por Ryba: “la educación fue deliberadamente omitida del Tratado”<sup>347</sup>.

En efecto, en el Tratado de Roma se incluyen tres artículos que, en el mejor de los casos, podrían estar relacionados de forma indirecta con la educación<sup>348</sup>, pero en líneas generales estos catorce años constituyeron un período en el que la enseñanza permaneció en los pasillos de la Comunidad como un tema tabú<sup>349</sup>: un tema en el que todo el mundo pensaba, pero del cual nadie hablaba.

¿Cuáles fueron los motivos?. Podemos apuntar varias razones “de peso”:

- a. La integración europea se había iniciado en los años 50 con el método funcionalista de Jean Monnet y Robert Schuman que pretendía, en un contexto internacional muy adverso – reciente final de la Segunda Guerra Mundial y la formación de bloques-, una integración económica sectorial, limitada concretamente al sector del carbón y del acero. De ahí que el Tratado de París y la puesta en funcionamiento de la CECA fuese, por una parte, muy positivo, al romper la dinámica de enfrentamiento entre los países europeos que había desembocado en dos guerras civiles europeas

---

<sup>346</sup> Según Tamames, el objetivo fundamental del Tratado de Roma era la formación de un Mercado Común “en un marco de desarrollo armónico de las actividades económicas, de expansión equilibrada, de elevación del nivel de vida...”. Véase TAMAMES, R. (1994): *Op. cit.*, p.48.

<sup>347</sup> RYBA, R. “La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar”, en *Revista de Educación*, núm.301, mayo-agosto de 1993, p.50. Número monográfico sobre la Educación en la Comunidad Europea en la perspectiva del Tratado de Maastricht.

<sup>348</sup> Según Víctor M. Rodríguez, estos tres artículos son: el art.57, que promueve la adopción de Directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros estudios; y los artículos 118 y 128, que hacen referencia a la formación profesional. Sin embargo, dicho autor cuestiona que dichos artículos estén directamente relacionados con la educación. Véase RODRÍGUEZ, V. M., “De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación”, en *Revista de Educación*, núm. 301, mayo-agosto de 1993, p.7-24.

<sup>349</sup> NEAVE, G. (1987): *La Comunidad Europea y la Educación*. Forum Universidad-Empresa, Madrid.

en un plazo inferior a los 50 años. Pero, por otro lado, hay que señalar que el aspecto negativo fue que se creó un modelo de integración exclusivamente económica y que este modelo va a determinar buena parte del desarrollo posterior de la integración europea.

Aunque Monnet y Schuman pensaban que una vez establecida la cooperación, los europeos se darían cuenta de sus ventajas y que pronto esa integración se ampliaría a otros sectores de la sociedad, la realidad fue bien distinta: el fracaso de la CED (Comunidad Europea de Defensa) en un contexto de tensión debido a la Guerra de Corea y al inicio de la Guerra Fría, llevaría a los padres de Europa (Schuman, De Gasperi, Adenauer y Spaak) a proseguir por el camino de la integración económica, que era la única, en esos momentos, que producía consenso entre las fuerzas económicas y políticas, y a firmar el Tratado de Roma en 1957.

- b. La llegada al gobierno francés del General De Gaulle, en relación con los sucesos de Argelia. No olvidemos que el partido de De Gaulle –RPR– había votado en contra de la ratificación del Tratado de Roma en la Asamblea Nacional francesa. En un primer momento, los otros cinco firmantes del Tratado de Roma temieron que De Gaulle diera marcha atrás. La salida de Francia de la Europa de los Seis, hubiera supuesto prácticamente su automática desintegración. Sin embargo, De Gaulle va a respetar los Tratados, pero en los años que estamos tratando, entre 1959 y 1969, el General va a introducir una visión de Europa bien distinta a la de sus fundadores. Si para Monnet la integración económica no es un fin sino un medio para conseguir una integración política y por consiguiente federalista, donde el Estado-nación va cediendo soberanía, para De Gaulle una federación en Europa era imposible y lo que proponía a cambio era lo que se ha denominado “Europa de las patrias”, es decir una Europa confederal, donde el Estado-nación juega un papel fundamental. Hay que señalar que, aunque De Gaulle saldrá del Gobierno en 1969, en relación con los sucesos de Mayo del 68, esta idea ha permanecido en la base de la construcción europea<sup>350</sup>.

En este contexto era difícil plantear una política educativa comunitaria, ya que los Estados eran muy sensibles a las intervenciones en áreas que no estaban cubiertas por el Tratado de Roma, entre las cuales hay que apuntar la educación.

- c. Otros supusieron que la cooperación en áreas de enseñanza y cultura podría llevarse a cabo de forma más beneficiosa bien en otros foros

---

<sup>350</sup> En los años 60, bajo la presión del General De Gaulle, la Comunidad evoluciona desde unos principios federalistas a unos principios confederalistas. Buena muestra del giro impreso por De Gaulle a la Comunidad es que, en 1974, las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, esporádicas hasta entonces, comienzan a institucionalizarse y toman cuerpo con el AUE en 1986 con la institución del Consejo Europeo, un órgano intergubernamental que no estaba previsto en el Tratado de Roma y que suponía un *viraje* en la Comunidad, de amplias repercusiones y pocas veces señalado al trazar una perspectiva sobre la evolución de la Comunidad.

internacionales –UNESCO, OCDE-, bien dentro del marco de un grupo más amplio de estados europeos, concretamente en el marco del Consejo de Europa<sup>351</sup>.

Si en estos años no se había producido una acción educativa global en el ámbito europeo, sin embargo sí tenemos que subrayar dos aspectos positivos. Por una parte la Comunidad emprendió algunas iniciativas vinculadas a la elaboración de una política común de Formación Profesional<sup>352</sup>, y por otra, algunos especialistas planteaban ya, al final de esta etapa, la necesidad de emprender esta acción educativa global:

“conscientes de la importancia que tiene crear en la juventud un espíritu europeo para promover un civismo europeo, profesores y padres intentan desde hace años armonizar un programa a lo largo de la escolaridad que disponga de un número de horas indispensables para que, sin sobrecargar los programas, se puedan inculcar a los alumnos las nociones fundamentales en las que se basa toda comunidad, desde la familia y la escuela hasta la comunidad mundial, pasando por esta entidad nueva, diferente a aquella a la que se referían los humanistas que es la comunidad europea”<sup>353</sup>.

#### 4.1.2.Segunda etapa (1971- 1986)

Después de Mayo del 68 y de la salida del Gobierno del General De Gaulle, se van a ir creando las condiciones para la adhesión del Reino Unido, boicoteada por Francia en dos ocasiones durante los años 60, por motivos que no vienen al caso para nuestra exposición.

Sí hay que tener en cuenta, en cambio, que estos años vienen definidos por una doble característica: en primer lugar, el ingreso en la Comunidad de los británicos supuso una fuerte decepción para aquellos que esperaban su ingreso como una baza importante para continuar la integración política y contrarrestar a Francia. En segundo lugar, y esto es relevante para comprender esta etapa, en los años 70 se va a producir, como consecuencia del conflicto árabe-israelí, una crisis energética que va a desencadenar una crisis económica y social en Europa. En primer lugar, destacamos que se produce un cambio de coyuntura económica al ponerse fin a una etapa de veinte años en la que el crecimiento económico había sido, prácticamente, continuo. En los años 50 y 60, Europa había pasado de la reconstrucción al desarrollo y de éste al consumo. En cambio, en los años 70 se va a producir una inflación relacionada con el precio del petróleo, que irá acompañada del cierre de multitud de industrias y la aparición de un fenómeno que va a influir

---

<sup>351</sup>Véase BAYONA, B., “Las políticas educativas en la Europa de los ciudadanos”, en *IV Jornadas Parlamentarias. Los socialistas españoles y la Comunidad europea*, Grupo Parlamentario Socialista, Madrid, 1989; asimismo, SÁNCHEZ CAÑADAS, A. (1997): *Aspectos Educativos en la Perspectiva de la Unidad Europea*, Instituto de Estudios Almerienses, Almería, p.10

<sup>352</sup> RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p.9.

<sup>353</sup> GUERON, H.A. (1970): *Educación sin fronteras*, Vicens Vives, Barcelona.

en el desarrollo de la política educativa de la Comunidad: el paro, en general y el paro juvenil en particular.

A continuación pasamos revista a algunas de las iniciativas más destacadas en este ámbito:

- Primera Reunión del Consejo de Ministros de Educación en noviembre de 1971. Hay que remarcar que es la primera reunión de este tipo desde 1957, es decir en 14 años de vida de la Comunidad. Los Ministros de Educación de los todavía Seis, se reúnen con el representante de la Comisión, Altiero Spinelli (en este momento la Comisión todavía no tiene incorporada, en su organigrama administrativo, la educación). La importancia de esta reunión reside en que por primera vez se reconoce la necesidad de establecer mecanismos de cooperación en el terreno educativo, y se encargó a un grupo de expertos un estudio sobre las tareas que podría desarrollar un futuro Centro Europeo de Desarrollo de la Educación que, finalmente, nunca llegó a crearse<sup>354</sup>. Para iniciar dicha cooperación era imprescindible buscar un marco jurídico en el que apoyar su actuación. En su comunicado final, los Ministros indicaron que en el Tratado de Roma se podían encontrar disposiciones sobre acciones relativas a la Formación Profesional. Este era el momento adecuado para completar estas acciones mediante el instrumento de la cooperación en materia de enseñanza propiamente dicha<sup>355</sup>.
- Conferencia Cumbre de París de 19-20 de Octubre de 1972. Se trata de una reunión de Jefes de Estado y de Gobierno (antecedente de la reunión del Consejo Europeo). En esta Cumbre, aunque los Jefes de Estado no mencionaron la enseñanza, se estableció un I Programa de Acción Social a nivel comunitario y un Fondo de desarrollo regional y se llegó a un acuerdo sobre el I Programa de Educación Ambiental y Educación para los consumidores. El futuro de la Comunidad no descansaba sólo en la expansión económica como un fin en sí mismo. En el comunicado final de esta Cumbre se decía: “la expansión económica (...) debe ayudar principalmente a atenuar las disparidades en las condiciones de vida, dentro del espíritu europeo se prestará especial atención a los valores inmateriales”. Por primera vez se estaba pensando en los valores “inmateriales” y entre ellos la educación.
- El Informe Janne, titulado *Pour une politique commune de l'éducation*, de febrero de 1973: la Comisión había encargado, en junio de 1972, a un grupo de 35 expertos encabezados por el profesor Henri Janne –ex Ministro de Educación belga- que realizara una revisión personal de las

<sup>354</sup> RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p.10.

<sup>355</sup> Secretaría General del Consejo, núm. 2.257/11, de 16 de nov. de 1971.

áreas a las que debería prestarse atención para un programa de acción futura en materia de educación. El resultado fue el Informe Janne presentado a la Comisión en febrero de 1973.

Estrictamente, el informe Janne no es una expresión formal de política comunitaria, ya que dichos expertos no estaban vinculados de forma directa a las instituciones europeas, aunque algunos han indicado que es la única declaración escrita que puede equipararse a un proyecto de acción, basado en dos premisas:

La primera arrancaba con el reconocimiento irreversible de que había comenzado la dimensión educativa en Europa y que este movimiento inicial conducía a una política educativa comunitaria –hay que remarcar que uno de los propósitos de esta exposición es mostrar la diferencia existente entre política educativa comunitaria y dimensión europea de la Educación- .

La segunda premisa reiteraba el punto de vista que ya se había apuntado en la primera reunión del Consejo de Ministros de Educación: que el Tratado de Roma podría interpretarse de tal modo que las cláusulas que trataban sobre la Formación Profesional podrían extenderse a un ámbito más amplio. El Tratado de Roma, decía textualmente el informe Janne, “considera que hay que tratar el tema de la formación juvenil y adulta en relación con las necesidades del óptimo desarrollo económico”.

Entre los temas tratados destacamos:

- a. la enseñanza en su dimensión europea –posiblemente es la primera vez que un Informe habla de dimensión europea de la enseñanza-
- b. enseñanza de idiomas extranjeros
- c. reconocimiento mutuo de los diplomas
- d. desarrollo de una formación permanente, a la que se le concede una atención especial<sup>356</sup>.

En definitiva Neave, al realizar una valoración del Informe Janne, apunta que éste dio un fuerte impulso a las discusiones sobre posibles áreas de acción y contribuyó poderosamente a la destrucción del tabú que hasta el momento se había establecido sobre política educativa entre los asuntos comunitarios <sup>357</sup>.

---

<sup>356</sup> En este punto hay que hacer una llamada de atención: se puede comprobar que estos puntos arriba citados se van a convertir en una constante que se va a ir repitiendo a lo largo de sucesivas Resoluciones, hasta quedar plasmadas en el Tratado de Maastricht, lo cual en principio, nos advierte del escaso avance en los veinte años siguientes, en materia de educación en la Comunidad.

<sup>357</sup> NEAVE, G.(1987): *La Comunidad Europea y la Educación*. Forum Universidad-Empresa, Madrid, pp. 16-18.

- Resolución de los Ministros de Educación, de 6 de junio de 1974, por la que se establecen las normas básicas para la cooperación educativa de la Comunidad.

La reunión de Ministros de Educación tuvo lugar el 6 junio de 1974 y era la primera que se celebraba tras la ampliación de la Comunidad de Seis a Nueve miembros con la incorporación de Gran Bretaña, Irlanda y Dinamarca. También hay que subrayar que en este momento la Comisión ya ha incorporado la Educación en su organigrama (Dirección General XII) y que fue el profesor Ralf Dahrendorf el primer responsable de este área, quien se opuso abiertamente a la utilización del término “armonización” en el terreno educativo. Por eso, los Ministros establecen los tres principios sobre los que se basa la futura cooperación en el campo de la educación:

- a. el reconocimiento del derecho de todo ciudadano a la educación como un derecho fundamental y vinculado a la idea de que la política educativa no debería estar subordinada a las fluctuaciones, económicas, aunque constataba la necesidad de coordinar los sistemas de enseñanza y la formación con nuevas exigencias económicas y laborales.
- b. preconiza la necesidad de mantener la diversidad y originalidad de las tradiciones y de las políticas educativas de cada país miembro y se insiste en la idea de que las propuestas no tienen como objetivo ni la uniformización de las estructuras, ni de los métodos de los sistemas de enseñanza.
- c. señala la cooperación en la definición de objetivos educativos correspondiendo a cada estado miembro la aplicación y ejecución de los acuerdos. Los Ministros acordaron que esta cooperación se llevara a cabo en etapas progresivas<sup>358</sup>.

Esto fue un detalle importante, puesto que se dejó paso a la negociación. Pero hay que llamar la atención que el peligro demostrado de la cooperación en etapas progresivas (cfr.3.1)<sup>359</sup> y a base de negociación es el temor que se produce siempre en alguno de los negociadores, a pasar a la etapa siguiente. Por lo cual, estas resoluciones hay que entenderlas como declaraciones de buenas intenciones, pero difíciles o complicadas para buscar avances por esta vía.

En definitiva, analizada hoy en una perspectiva histórica, la Resolución de los Ministros de Educación de 1974 parece ofrecer un aspecto negativo –el excesivo temor a una posible armonización de los sistemas y de las políticas educativas comunitarios y el consecuente protagonismo de los Estados- pero también un aspecto positivo, relativo a la autonomía de la educación, por desgracia olvidado: “la educación no debería ser

---

<sup>358</sup> Véase Journal officiel des Communautés européennes (JOCE), N° C 98, de 20 de agosto de 1974, P.2.

<sup>359</sup> Ya hemos aludido, al plantear el déficit democrático, a las limitaciones o inconvenientes del método funcionalista, en la base de estos planteamientos.

considerada 'en ningún caso' un simple elemento de la vida económica, esto es, que la cooperación en educación debía realizarse siempre en función de los objetivos e intereses específicos del sector educativo"<sup>360</sup>.

- Primer Programa de Acción Educativa<sup>361</sup>, aprobado el 9 de febrero de 1976 por el Consejo de Ministros europeos de educación reunidos en el seno del Consejo<sup>362</sup>.

Como hemos visto anteriormente y subrayamos ahora, las primeras propuestas educativas iban destinadas a la cooperación educativa y al conocimiento mutuo de los sistemas educativos de Europa, a través del intercambio de información, de documentación, de estadísticas, con la finalidad de intensificar la cooperación entre los centros de enseñanza superior y mejorar las posibilidades de reconocimiento académico de las titulaciones. En el marco del principio de la libre circulación de trabajadores, se recomienda estimular la libertad de circulación de las personas, la movilidad de los trabajadores, estudiantes e investigadores, mediante la eliminación de obstáculos de orden administrativo y social. Se hace hincapié en que la movilidad del personal permite avanzar hacia otro de los objetivos propuestos, como es la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Todas las propuestas anteriores sirvieron de marco de discusión para la adopción del Primer Programa de Acción bajo la nueva fórmula de *el Consejo de Ministros europeos de educación reunidos en el seno del Consejo*, "alarde de diplomacia comunitaria"<sup>363</sup>. En este Primer Programa se señalaron los campos de actuación y los objetivos en que se fundamenta aún hoy la política comunitaria en el campo educativo<sup>364</sup>, distinguiendo las actividades encomendadas a la Comisión, y aquellas otras cuya responsabilidad es atribución de los estados. Hay que subrayar que este carácter dual<sup>365</sup> de la política educativa en la Comunidad es una característica que llega hasta nuestros días, subrayando los escasos avances que en este sentido se han llevado a cabo desde 1976, es decir, después de 25 años.

---

<sup>360</sup> RODRÍGUEZ, V. M. (1993): *Op. cit.*, p.11.

<sup>361</sup> Véase Journal Officiel des Communautés Européennes (JOCE), N° C 38, de 19-2-1976, pp.1-5.

<sup>362</sup> Es necesario subrayar la "originalidad" de la fórmula adoptada para la toma de decisiones relativas a la educación que según Víctor M Rodríguez significa que los ministros de Educación tienen el respaldo del consejo, pero que el Consejo propiamente dicho no tiene la posibilidad de pronunciarse sobre determinadas cuestiones, que no consideran encuadradas en la Políticas Comunes. Véase RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p.12.

<sup>363</sup> Es necesario subrayar la "originalidad" de la fórmula adoptada para la toma de decisiones relativas a la educación que según Víctor M Rodríguez significan un "alarde de diplomacia comunitaria". Véase RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p.12.

<sup>364</sup> CALZADA, T. E y GUTIERREZ, (1989): *Guía de la Educación en la Comunidad Europea*, ICE, Universidad de Barcelona.

<sup>365</sup> NEAVE, G. (1987): *Op.cit.*, p.21.

Las áreas de cooperación que se marcan en este Primer Programa son las siguientes:

- Mejorar las posibilidades de formación cultural y profesional para los trabajadores emigrantes y sus hijos
- Mejorar el conocimiento mutuo de los distintos sistemas educativos en Europa y posibilitar el intercambio de experiencias entre los Estados miembros.
- Asegurar el intercambio de información a través de la documentación y estadísticas educativas: es la base del Programa EURYDICE, puesta en funcionamiento en 1980.
- Establecer la cooperación en la enseñanza superior y facilitar, entre otros aspectos, la libre circulación y la movilidad de los profesores, estudiantes e investigadores: constituye el fundamento de los Programas Erasmus, Comett y Tempus.
- Desarrollar la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante la oferta a todos los alumnos de la posibilidad de estudiar, al menos, otra lengua de la Comunidad distinta de la propia; también se establecía que se dieran facilidades a los profesores para que realizaran *stages* en países donde se hablara la lengua que enseñaban. Se estimulaba el intercambio de alumnos o grupos de estudiantes: es la base del Programa LINGUA, confirmado en 1989
- Impulsar iniciativas para la igualdad de oportunidades para el acceso a todas las formas de enseñanza, por el cual se desarrolla el Programa PETRA, cuya primera fase se adoptó en 1987.

Su objetivo era mejorar la formación inicial de los jóvenes<sup>366</sup> :

- a. En principio, las acciones aprobadas en 1976 se materializan esencialmente en forma de proyecto piloto, de intercambios de informaciones y experiencias. Con el paso de los años, la dimensión europea de la cooperación ha quedado confirmada, convirtiéndose progresivamente en un punto de referencia en el marco de las reformas emprendidas en los distintos países.
- b. El Informe sobre la Europa de los ciudadanos (Informe Adonnino, del que se hablará más adelante), adoptado por el Consejo Europeo de Milán (1985) ha tenido una gran repercusión en el desarrollo de la cooperación en materia de educación. En concreto subraya que la Comunidad debe ayudar a los jóvenes a prepararse para un futuro que tendrá un carácter cada vez más europeo. A tal efecto, el informe subraya los siguientes aspectos:
  - Deben fomentarse los intercambios de jóvenes a todos los niveles.
  - Todo joven debe tener la posibilidad de adquirir el conocimiento práctico de al menos dos lenguas extranjeras antes de finalizar la escolaridad obligatoria.

---

<sup>366</sup> COMISION EUROPEA (1995): *La cooperación en educación en la Unión Europea*. OPOCE, Luxemburgo.

- Los problemas europeos deben ser abordados en clase.
- Europa debe ayudar a los jóvenes a integrarse mejor en la vida activa.
- Los títulos profesionales obtenidos en un país miembro deberán ser utilizados en los otros.

Las prioridades fijadas se referían a preparar a los jóvenes para la transición de la escuela a la vida activa y asegurar la formación continua a los jóvenes trabajadores y a los que estaban en paro que les permitiera mayores posibilidades de encontrar trabajo. Todas estas propuestas eran más bien la expresión de la voluntad política de actuar, que de un verdadero Programa de acción.

Antes de presentar una serie de propuestas concretas (sobre un programa de acción a nivel comunitario sobre la Enseñanza sobre Europa), la Comisión invitó, en 1977 a remitir informes sobre los últimos desarrollos y tendencias en enseñanza sobre Europa en los diversos sistemas nacionales de educación. La conclusión general de estos informes fue presentada por la Comisión al Consejo en junio de 1978, en un documento titulado “Actividades Educativas con un contenido europeo: el estudio de la Comunidad Europea en las escuelas”.

En estos informes, se ponía de manifiesto que todos los Estados miembros dedicaron una parte importante del tiempo de enseñanzas al estudio sobre Europa. Sin embargo, se podían percibir diferencias acusadas de unos estados a otros, ya que, mientras que en unos estados el estudio de Europa se incorporaba a la Historia, en otros, se estudiaba en la Geografía, en la Economía e incluso en la educación cívica. La mayoría de los estudios en las escuelas en ese momento (1977) estaban basados en la Historia Contemporánea, por lo que se estudiaba también las instituciones de la CE. Por eso, en este informe general, la Comisión sugirió que se han hecho pocos intentos para que estos diversos temas y enfoques disciplinarios contengan un estudio coherente sobre Europa. A ello había que añadir la falta de materiales adecuados para quienes desearan enseñar esta materia, lo que dificultaba su enseñanza.

Para remediar esta situación, la Comisión propone que se de preferencia al desarrollo de una dimensión europea con particular referencia a la Comunidad Europea, en lugar de a los Estados, defendiendo la necesidad de un “conocimiento básico de la Comunidad por parte de los ciudadanos, si se quiere construir una unión más estrecha entre las gentes europeas”, que es en lo que están comprometidos – por el Tratado de Roma- todos sus estados miembros<sup>367</sup>. Esta propuesta recibió el apoyo del Parlamento Europeo (PE), que, el 16 de noviembre de 1978, adoptó una Resolución que indicaba que los ciudadanos de una comunidad con una asamblea parlamentaria directamente elegida -se preveía que las primeras elecciones al PE se celebrasen en 1979-

---

<sup>367</sup> COM (78) 241 FINAL, de 18 de junio de 1978.

necesitaban estar mejor informados sobre la CE y que, por tanto los Estados Comunitarios debían formar parte integral del programa de enseñanza de Europa en las escuelas. Al desarrollar su propuesta, la Comisión la dividió en dos partes: la primera, se concentraría en el desarrollo del tema para los alumnos hasta los 18 años. La segunda, tendría lugar a partir de dicha edad.

A pesar de su importancia, o tal por ello, para la futura relación de los Estados miembros y la Comunidad, el tema de la enseñanza sobre la Comunidad en las escuelas se convirtió en un tema muy polémico: el tema fundamental era si la Comunidad podía tomar iniciativas en áreas no especificadas en el Tratado de Roma o si debería limitarse a jugar un papel complementario y de apoyo para las actividades iniciadas en los Estados miembros.

El efecto inmediato del intento de definir la dimensión europea de la educación en las escuelas fue doble:

- Por una parte, como consecuencia de esta polémica, el Consejo decidió suspender el trabajo a nivel comunitario en ambos temas desde principios de 1980. Ya hemos indicado en el Capítulo III que el Consejo es una institución intergubernamental, mientras que la Comisión es una institución comunitaria. Asimismo, se ha descrito cómo participan cada una de estas instituciones en la toma de decisiones comunitarias: ni que decir tiene que, en un enfrentamiento Comisión- Consejo, con los Tratados en la mano, la Comisión siempre llevará las de perder.
- A partir de este momento, 1980, se va a dar una nueva interpretación a la dimensión europea de la educación en las escuelas, con el fin de poder encontrar una salida a la polémica. Se sugirió que la enseñanza sobre Europa debía ser complementaria a las materias existentes y que debía estar dirigida por las preocupaciones de los Estados miembros y las necesidades de cada escuela y profesor, pero no debía introducirse como una nueva asignatura en el plan de estudios ya existente. Por nuestra parte, no podemos menos que subrayar este momento clave en el que se abandona un intento de política educativa comunitaria y se adopta una dimensión europea de la educación descafeinada, en la que como veremos a continuación, al cambiar los objetivos, también se cambiarán los métodos.

Nada tiene pues de extraño, que en estas circunstancias, en la reunión del Consejo de Ministros de Educación del 27 de junio de 1980 se van a redefinir las áreas. Se consideraron cuatro áreas principales como potencialmente fructíferas:

1. Apoyo al plan de actividades conjuntas entre instituciones dedicadas a la formación de profesores y preparación de visitas de estudio o cursos para el personal relacionado con la formación, administración y asesoría.
2. Apoyo al plan de estancias breves de estudio para profesores que trabajen en este campo
3. Apoyo para ofrecer los materiales necesarios a los profesores, a través de:
  - preparación y circulación de materiales relacionados con la CE
  - desarrollo de materiales didácticos adaptados a los planes de estudios escolares relacionados con una serie de estudios exploratorios y las pruebas necesarias para definir las formas de apoyar los esfuerzos de los Estados miembros.
4. fomentar el intercambio de información y experiencias mediante:
  - la organización de seminarios de expertos, profesores y formadores de profesores.
  - la publicación, en los idiomas de la comunidad, de tales seminarios e informes y de otros más importantes
  - fomentar la cooperación entre las organizaciones existentes para cubrir las necesidades de profesores.

Un somero análisis de estas áreas nos muestra que la dimensión europea se focaliza en el profesor y que, como hemos subrayado se orienta hacia las visitas de estudio, estancias breves, en definitiva, se pretende resolver la dimensión europea con turismo más o menos educativo<sup>368</sup>.

#### **4.1.3.Tercera etapa (1986- 1993)**

Esta etapa viene definida por tres rasgos:

- a) Desde el punto de vista de la economía, podemos decir que en estos años Europa se ha recuperado de la crisis de los años 70, llevando a cabo una rigurosa, para los trabajadores, reconversión industrial y llevando a cabo la introducción de las nuevas tecnologías. En relación con estos cambios, Víctor M. Rodríguez detecta un nuevo enfoque de la cooperación en la educación destinado a combatir el desempleo<sup>369</sup>.
- b) Por otra parte, esta etapa viene definida por la llegada de Jacques Delors a la Presidencia de la Comisión, que con su doble mandato entre 1985-95 va a imprimir un fuerte impulso a la Comunidad. Fruto de este impulso es el Acta Única Europea (AUE) que tomamos como referencia para iniciar esta etapa y la firma el 7 de febrero de 1992 y la posterior y complicada ratificación del Tratado de Maastricht, que prolongó agónicamente el proceso hasta el 1 de noviembre de 1993, proceso que ya hemos abordado.

---

<sup>368</sup> FERNANDEZ, J.A., "Europa: la hora de la educación y de la cultura, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 211.

211, febrero de 1993. Consultado en CD-ROM.

<sup>369</sup> Este nuevo enfoque, según Rodríguez, no es negativo *per se*, pero puede "limitar demasiado las posibilidades de cooperación y dejar de lado importantes cuestiones...". Véase RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p.14.

- c) La celebración o conmemoración del X aniversario del I Programa de Acción de 1976 también va a resultar un revulsivo para tratar de “despertar”, tras el retroceso que supuso el Consejo de Ministros de 1980.

Este impulso y aceleración de la Comunidad en estos años tiene su traducción en la enseñanza. En líneas generales, tras un momento álgido de la cooperación educativa europea marcado por el quinquenio que se cerró en 1976 “siguieron unos cuantos años de relativa inactividad de las instituciones y de muy precarios avances en la cooperación”<sup>370</sup>, como se ha señalado anteriormente al referir el cambio de rumbo de la política educativa comunitaria a partir del Consejo de Ministros de Educación de 27 de junio de 1980. Tan sólo, y de forma lenta, a partir de las reuniones del Consejo Europeo de Stuttgart 19 de junio de 1983, se preconiza la cooperación entre centros de enseñanza superior, la promoción de las lenguas comunitarias y la mejora de la información sobre la historia y la cultura europeas a fin de promover una conciencia europea. La Declaración final de Fontainebleau de 26 de junio de 1984 destaca, por su parte, la importancia de promover la identidad de la Comunidad ante los ciudadanos europeos y “responda de una vez a la confianza de los pueblos europeos...”<sup>371</sup>. Con estas dos declaraciones se asiste al nacimiento progresivo del concepto de ciudadano europeo. En marzo de 1985, el Comité *ad hoc* para la Europa de los ciudadanos ha intentado definir el concepto de ciudadano europeo y ha realizado algunas propuestas para conseguir que los jóvenes participen en la realización de la construcción europea, entre ellas, la enseñanza de las lenguas desde la edad más temprana, los intercambios escolares y las iniciativas de cooperación transnacionales. En el Consejo Europeo de Milán (1985) se pondrá de nuevo en marcha la maquinaria comunitaria<sup>372</sup>.

Concretamente, en Fontainebleau, la reunión del Consejo Europeo celebrada los días 25 y 26 de junio de 1984, centró su atención en la Dimensión Europea de la Educación. Los temas tratados no estaban directamente relacionados con la educación, sino con otros asuntos: uno de ellos era la aparente incapacidad de los Diez para avanzar tan deprisa como muchos de sus ciudadanos habían esperado. El otro tema era el deseo de reafirmar la *imagen de marca* Europa ante sus ciudadanos y los de otros países.

Podrá decirse que el movimiento hacia la “Europa de los Pueblos”, la relación de los ciudadanos en los procesos políticos y una participación más estrecha en la toma de decisiones de la Comunidad, exigía, como condición

---

<sup>370</sup> RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p.13.

<sup>371</sup> BRU PURÓN, C. M., “De la Europa de los ciudadanos a la ciudadanía de los europeos”, en DUQUE DOMÍNGUEZ, J.F. (coord.) (1993): *La Europa de los ciudadanos*, Lex Nova-Centro de Documentación europea, Valladolid, pp. 183-195. Bru señala que una primera versión del informe Adonnino recibió un visto bueno “bastante genérico” en el Consejo extraordinario de Bruselas de 1985 que, a su vez, encarga una versión revisada para el Consejo de Milán de junio de 1985.

<sup>372</sup> BATANERO DÍAZ, M. (1999) “Los proyectos educativos en la Educación Secundaria desde la perspectiva europea” en *Iber*, núm. 21, julio de 1999, pp.107-132.

*sine qua non*, una mayor integración entre los ciudadanos y las instituciones comunitarias. Se encargó al eurodiputado italiano del PE, Adonnino, presidente del Comité *ad hoc* “Europa de los Ciudadanos”, que estudiara la forma en que se podría llevar a cabo esta tarea. No es sorprendente que la respuesta fuera que para mejorar y ampliar la participación popular en la “construcción de Europa”: era necesario inculcar en los ciudadanos un mayor grado de conciencia pública sobre lo que es Europa, su historia y su cultura. Este argumento no era nuevo: de hecho, desde una perspectiva histórica, la ampliación de los derechos durante el siglo XIX, se vio normalmente acompañada de peticiones de enseñanza popular, precisamente por esas mismas razones.

El Consejo y los Ministros de Educación trataron este asunto en la reunión del día 3 de junio de 1985 y se perfilaron varias medidas para progresar en la dimensión europea de la educación, también denominada “Europa de las escuelas”. Los Ministros reconocieron la importancia de los intercambios entre los centros de enseñanza como una forma de que los alumnos se familiaricen con lo que significa la Comunidad y sus Estados, y pidieron que se aumentaran los intercambios de alumnos<sup>373</sup>. El interés de los alumnos puede estimularse en las clases sobre cultura e idiomas extranjeros, con viajes y períodos de estudio para los alumnos más concienciados. También se trataron, pero de forma más general, los planes de estudios y la formación de los profesores. De este modo se estimularía a las autoridades educativas a que se diera una “dimensión europea” a los planes de estudio y a los centros de Formación Profesional; además se desarrollaría un material apropiado para los planes de estudio. En cuanto a la Comisión se le otorga el papel de apoyar estas iniciativas y urgir a las organizaciones no gubernamentales a trabajar y progresar en la dimensión europea de la educación.

La conmemoración del X aniversario del I Programa de Acción de 1976 y la Resolución del Consejo de Ministros de 1987 sirvieron para reforzar los principios anteriormente aprobados, es decir, “más de lo mismo”, según Fernández, y añadir otros que deberán regir la acción educativa en los años siguientes: hacer de la educación un objetivo prioritario en la Europa de los Ciudadanos y compaginar los lazos económicos y sociales entre los estados a través de la educación y la formación de jóvenes.

Sin embargo, las buenas intenciones de las citadas Declaraciones no tuvieron justa correspondencia, ni en lo referente a la Europa de los Ciudadanos<sup>374</sup> ni en relación con la educación europea<sup>375</sup>, por la falta de

---

<sup>373</sup> Si en la etapa anterior se propugnaba el turismo de profesores, ahora, siguiendo y ampliando este planteamiento, y ante la imposibilidad de avanzar en otra dirección, se amplía el turismo a los alumnos.

<sup>374</sup> Según Carlos María Bru “el Acta Única Europea nada dice de la Europa de los Ciudadanos, menos aún de la ciudadanía europea”. BRU PURÓN, C. M. (1993): *Op. cit.*, pp.189-190

<sup>375</sup> RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p. 16. El Acta Única Europea se firmó en febrero de 1986 y entró en vigor e firmado en febrero de 1986 y que entró en vigor el 1 de julio de 1987. La visión crítica del Acta Única Europea por parte de Bru y Rodríguez no impide que otros

voluntad de algunos países, en la revisión de los Tratados que se efectuó con la firma del Acta Única Europea (AUE), cuyo principal objetivo conducir a Europa a la realización de un gran mercado interior para el 1 de enero de 1993.

Por todas estas circunstancias, los resultados de un estudio iniciado por la Comisión Europea en 1986 ponían de manifiesto que “el currículum de la mayor parte de estos países permanecía menos europeizado de lo que cabría esperar...”<sup>376</sup>.

Entre 1987 y 1992 se llevaron a cabo tres iniciativas importantes:

- A) La Resolución sobre la Dimensión Europea en la enseñanza
- B) Los programas Comunitarios en materia de educación y formación
- C) El Plan a medios plazo (1989-1992)

A) Resolución sobre la dimensión europea en la enseñanza adoptada por el consejo y los ministros de educación, reunidos en el seno del consejo, de 24 de mayo de 1988<sup>377</sup>.

La importancia de dicha Resolución, subraya Ryba<sup>378</sup>, se debe al hecho de que fue aceptada de forma unánime por todos los Estados miembros de la Comunidad y por el hecho de que señala de forma explícita las razones y los objetivos de una dimensión europea de la educación para 1988-1992:

- Fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y hacerles comprender el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto a los derechos humanos.
- preparar a los jóvenes para su participación en el desarrollo económico y social de la Comunidad y realizar avances tangibles en la realización de la unión europea
- hacerles tomar conciencia de las ventajas que ésta supone, pero también de los desafíos que entraña, al abrirles un espacio económico y social más amplio
- mejorar sus conocimientos de la Comunidad y de sus Estados miembros en sus aspecto histórico, cultural, económico, y social, así como inculcarles el significado de la cooperación de los Estados miembros de la Comunidad con otros países de Europa y del mundo”.

---

autores canten las alabanzas de dicho Tratado. Según Lucía Gallar “La adopción del Acta Única Europea (...) ha abierto nuevas vías de cooperación en materia educativa. GALLAR CORRAL, L., “Política educativa de la Comunidad Europea”, en DUQUE DOMÍNGUEZ, J.F. (coord.) (1993): *La Europa de los ciudadanos*, Lex Nova-Centro de Documentación europea, Valladolid, pp.45-65. Sería preciso preguntar a dicha autora cuáles son esas nuevas vías de cooperación.

<sup>376</sup> RYBA, R. (1993): *Op.cit.*, p.50.

<sup>377</sup> Véase *Diario Oficial de las comunidades Europeas* (DOCE), nº C 177, de 6-7-1988, pp.5-7.

<sup>378</sup> RYBA, R. (1993): *Op.cit.*, p.52.

En cuanto a la forma de llevar a cabo estos objetivos, se dividen las competencias entre los Estados miembros, que van a llevar el peso fundamental, y la Comunidad, que tendrá un papel secundario, “clara enunciación de lo que hoy se conoce como el principio de subsidiariedad”<sup>379</sup>.

Según dicha Resolución, los Estados tomarán, entre otras, las siguientes medidas para la incorporación de la Dimensión Europea de la Educación:

- En los sistemas educativos, apoyando proyectos y medidas encaminados a reforzar la dimensión europea de la enseñanza.
- En los programas escolares, reforzando la dimensión europea de asignaturas como la Literatura, la Historia, la Geografía, la Economía, los idiomas y el Arte.
- En los materiales pedagógicos, fomentando dicha dimensión europea.
- En la formación de profesores, reforzando la formación inicial y permanente de los profesores.
- En la promoción de medidas encaminadas a estimular los contactos entre alumnos y profesores de los distintos países.
- Mediante medidas complementarias tendentes a fortalecer la imagen de Europa en la enseñanza, con arreglo al Informe sobre la Europa de los Ciudadanos, mediante la organización de coloquios y seminarios, preparación de material didáctico, promoción de actividades extraescolares, como los “clubes europeos” de Portugal, celebración del día de Europa (9 de mayo), participación en concursos, incremento de la cooperación entre los estados en el área de deportes en la escuela, etc.

Las competencias de la Comunidad vendrían marcadas por su papel subsidiario “para apoyar una colaboración efectiva en este sector se invita a la Comisión a:

- Fomentar el intercambio de información y de material pedagógico.
- Preparar una documentación básica sobre la Comunidad.
- Sensibilizar a los autores y editores.
- Preparar programas de formación de profesores (Arión, para directivos; Erasmus, para universitarios; Universidades de Verano, etc).
- Como medidas complementarias se alude a la necesidad de fomentar la dimensión europea de la participación de las organizaciones no gubernamentales, mediante el uso de medios audiovisuales, la cooperación de centros de investigación como el Instituto Universitario Europeo de Florencia, el Colegio de Brujas o el Instituto Europeo de Administración Pública de Maastricht.

Raymond Ryba, al establecer una valoración de esta Resolución y sus consecuencias posteriores, señala un aspecto negativo -las Resoluciones no tienen un carácter vinculante para los Estados-, y un aspecto positivo -diseñaba una base sólida para los intentos nacionales de europeizar el currículum-, y concluye: “a pesar del claro progreso que ha tenido la Resolución de 1988(...)aún queda mucho por hacer para conseguir los objetivos previstos”<sup>380</sup>.

---

<sup>379</sup> *Ibid.*, p.52.

<sup>380</sup> RYBA, R. (1993): *Op. cit.*, pp.53-55.

## B) Programas comunitarios en materia de educación y formación:

Durante esta etapa (1987-1992) se desarrolla un período verdaderamente esencial para la cooperación con la adopción<sup>381</sup> de los principales programas comunitarios en materia de educación y formación: ERASMUS, COMETT, LINGUA, PETRA, FORCE<sup>382</sup>, de los cuales pasamos a exponer brevemente algunos de sus objetivos y líneas de acción:

- LINGUA : partiendo de la base de que en Europa la diversidad lingüística es parte de la riqueza cultural e histórica y que no se puede reducir ni uniformar con la utilización común de una sola lengua, lo que por otra parte plantearía el problema de cuál es esa lengua común. Lo más práctico sería utilizar el inglés, pero, a pesar de que el uso de varias lenguas comunes es “antieconómico” y que requiere varios años de aprendizaje, la UE ha optado por esta vía de favorecer el aprendizaje de varios idiomas. El conocimiento de idiomas es indispensable para la libre circulación de personas y bienes y de que facilita la cooperación cultural, económica, técnica y científica, el Programa Lingua, adoptado por una Decisión de 1989, se propone como objetivo principal la mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas extranjeras y su dominio por los ciudadanos europeos.

Los objetivos específicos que se propone este Programa son:

- Fomentar la formación permanente de los profesores y formadores de lenguas extranjeras
- Promover el aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza superior, en colaboración con el programa Erasmus
- Favorecer y desarrollar la formación lingüística en el mundo económico suscitando la aplicación de estrategias de análisis de necesidades de formación en lenguas extranjeras
- Impulsar los intercambios o visitas de jóvenes, dando preferencia a quienes sigan una formación especializada, técnica o profesional
- Ayudar a las asociaciones y agrupaciones europeas cuyas actividades se inscriben en el marco de los objetivos Lingua.

Las lenguas incluidas en el programa son: danés, francés, inglés, alemán, griego, gaélico, italiano, luxemburgués, neerlandés, portugués y español. El primer programa se estableció entre 1990 y 1994. En 1995, el Programa Lingua quedó incorporado al programa Sócrates. El presupuesto para 1990-

---

<sup>381</sup> La adopción de algunos de estos programas no fue tarea fácil. V. M Rodríguez señala, por ejemplo, como los programas Comett y Erasmus, presentados por la Comisión, fueron cuestionados por el Consejo y tuvo que ser el Tribunal de Justicia, en última instancia, quien en sendas sentencias, diera el visto bueno a dichos programas. Véase RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p. 18

<sup>382</sup> COMISIÓN EUROPEA (1995): *La cooperación en educación en la Unión Europea 1976-1994*, OPOCE, Luxemburgo.

94, era de 200 MECU. Un total de 44.962 jóvenes y 2.394 se había beneficiado en 1994 de este programa<sup>20</sup>.

- ERASMUS: adoptado por una Decisión en 1987, el programa pretende reforzar la cooperación entre universidades de los distintos Estados miembros, favoreciendo los intercambios entre profesores y estudiantes. El programa define cuatro líneas de acción:

- Establecer una red de cooperación entre universidades de distintos estados miembros (Programas Interuniversitarios de Cooperación)
- Ayudar económicamente a los estudiantes que realizan un período de estudios en una universidad de otro estado miembro
- Mejorar el reconocimiento académico de títulos (red NARIC) y de los períodos de estudios efectuados en otro estado miembro (sistema ETCS)
- Ayudar financieramente a las asociaciones de profesores y estudiantes de dimensión europea y a publicaciones de interés europeo sobre la enseñanza superior.

Este programa fue dotado con 192 MECU para el período 1990-1994. En cuanto a la participación, en 1993-94, el número total de estudiantes fue de 112.700.

- COMETT: es el primer programa importante dedicado a la cooperación universidad-empresa en Europa. Fue adoptado en 1986 con objeto de reforzar la formación en el campo de las tecnologías y la movilidad profesional. Ante el éxito de la primera fase (1987-1989) se inició una segunda (COMETT II) para los años 1990-1994, cuyos objetivos son:

- reforzar la formación en materia de tecnologías avanzadas
- desarrollar los recursos humanos cualificados
- mejorar la competitividad de la industria europea

Este segundo programa ha permitido el establecimiento de 205 asociaciones universidad-empresa para la formación (AUEF) en la Unión Europea, ha financiado 5.700 cursos y ha sido seguido por más de 200.000 personas<sup>384</sup>.

- TEMPUS: es el programa de cooperación para la enseñanza superior que forma parte de un programa más amplio de la UE para la ayuda a la reestructuración económica y social de los países del Este de Europa (PECOs)<sup>385</sup>. Aprobado por el Consejo de ministros en mayo de 1990, desde el 1 de enero de 1994 forma parte del programa TACIS para la recuperación

---

<sup>20</sup> COMISIÓN EUROPEA (1995): *Op. cit.*, p.19.

<sup>384</sup> *Ibid.*, p.25

<sup>385</sup> COMISIÓN EUROPEA (1995): *Op. cit.*, p.27.

económica de los estados independientes de la ex URSS, pro lo que el programa se dividió en dos:

- a. TEMPUS-PHARE, para Albania, Bulgaria, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia, Chequia, Rumania y Eslovenia
- b. TEMPUS-TACIS, para la Federación Rusa, Bielorrusia, Ucrania, Kazakhstán, Kirghizistán, Moldavia y Ouzbequistán

Entre objetivos del programa destacamos:

- promover la calidad y mantener el desarrollo de los sistemas de enseñanza superior en los mencionados países
  - fomentar el desarrollo de la cooperación entre estos países y la UE
- PETRA: es el programa que trata de garantizar una transición entre la escolaridad y la vida adulta, es decir, destinado a jóvenes ente los 14 y 18 años, uno de los sectores más perjudicados por la problemática del empleo en la UE, en un contexto de reconversión industrial y tecnológica. Los objetivos<sup>386</sup> del programa son:
- completar los esfuerzos de los Estados miembros para ofrecer a los jóvenes uno o dos años más de formación profesional.
  - Mejorar la calidad de dicha formación.
  - Favorecer la movilidad de este colectivo, ofreciendo la posibilidad de recibir parte de esta formación en otro estado miembro
  - Promover la orientación profesional, a través de una red de consejeros y especialistas
- LA JUVENTUD CON EUROPA: impulsa a los jóvenes de edades comprendidas entre 15 y 25 años a reunirse en torno a proyectos comunes, pero fuera del ámbito de la educación y la formación profesional. Estos proyectos comunes pueden ser de carácter social, lúdico, cultural, etc.
- Sus objetivos son:
- desarrollar una conciencia y solidaridad europea
  - promover los intercambios entre jóvenes de condiciones sociales y culturales diversas, dando prioridad a los desfavorecidos
  - permitir a los jóvenes que desempeñen un papel activo en la organización de los intercambios.

Por otra parte, el contexto de esta Resolución, además de los Programas Europeos descritos, desde 1988, la Comisión ha puesto en marcha las acciones siguientes<sup>387</sup>:

- la acción de intercambio de profesores (TEX). Impulsada por el Parlamento Europeo, permite que cada año más de 400 profesores

<sup>386</sup> COMISIÓN EUROPEA (1995): *Op. cit.*, p.29.

<sup>387</sup> *Ibid.*, p.12.

realicen intercambios bilaterales. El objetivo principal de estos encuentros de directores de centros y de profesores de distintos países es preparar la cooperación futura entre los centros escolares.

- la red de centros de profesores (RIF), creada en 1990, cuenta hoy con 170 centros de formación de profesores o departamentos universitarios participantes en la formación de profesores. La red establece relaciones multilaterales entre los centros participantes y su objetivo principal es la introducción de una dimensión europea en la formación de profesores.
- las asociaciones escolares multilaterales (PSM). Desde el inicio del curso escolar 1992-93 se ha constituido un proyecto piloto compuesto por 40 asociaciones escolares, cada una de las cuales cuenta al menos con 3 escuelas de 3 estados m. Esta acción, basada en las Conclusiones del Consejo de Ministros de Educación de 25 de nov de 1991, es una acción intergubernamental destinada a desarrollarse en el marco del programa SÓCRATES, en forma de proyectos educativos europeos (PEE). Su objetivo es fomentar las innovaciones y la creación de materiales pedagógicos y favorecer la cooperación entre centros escolares.

### C) Plan a medio plazo (1989-1992)

Tras el Consejo de Ministros de Educación de octubre de 1989, la Comisión pone en marcha un Plan a medio Plazo ( Comunicación sobre las perspectivas de la educación en Europa 1989-1992), en que se propone un Proyecto educativo comunitario con el fin de que los sistemas educativos ayuden a crear las condiciones necesarias para la cohesión económica y social de la Comunidad.

Los objetivos presentados para este período, según el programa presentado, son los siguientes:

- la contribución de los sistemas educativos y formativos a la realización del mercado interior y a su consiguiente explotación. Ello significa la eliminación de obstáculos que impiden el libre movimiento de personas e ideas dentro de la Comunidad y el fomento de la iniciativa, la innovación y el espíritu de empresa en todos los campos.
- la integración de la educación en todos los campos de la vida económica y de la identificación de los cambios con la emergencia del Mercado europeo. Para ello se deberán impulsar las iniciativas para mejorar el aprendizaje de idiomas, preparar a los jóvenes para su futuro como ciudadanos de Europa.

- la participación, a través de la política educativa, para reducir las diferencias regionales y fomentar la cohesión social de la Comunidad. En consecuencia, se fomentará la educación multicultural y se tratará de eliminar el racismo y la xenofobia.

La Comisión se propone concentrar sus acciones en dos direcciones:

- mejorar la calidad de la educación básica
- asegurar el nivel de cualificación profesional adecuado.

En lo referente a la *calidad de la educación básica* se trata de reforzar la capacidad de los sistemas educativos para responder más eficazmente a los cambios económicos y sociales y a las necesidades individuales. Para ello se requiere conseguir mayor coherencia entre educación y economía, estimular a las escuelas para que, en cooperación con otros medios, tomen parte más activa en la orientación educativa y formativa, mejorar la formación regular del profesor en el lugar de trabajo, que incluye la cooperación con los profesores de otros tipos de centros, y contemplar períodos de trabajo en las empresas, desarrollar la adaptabilidad, el pensamiento interdisciplinario, la creatividad y la flexibilidad. Mejorar la calidad de la educación básica también exige la participación activa de los jóvenes en la construcción europea a través de la información, el conocimiento de los problemas y el estímulo a ejercer sus derechos en la elección directa del PE.

El segundo eje de actuación, *la cualificación profesional*, se articula de la siguiente forma:

- ayudar a elevar el nivel de preparación de los jóvenes que pasan de la educación a la vida activa para facilitar su integración social...
- incrementar la cooperación universitaria a través de los programas vigentes, ERASMUS Y COMETT, y mediante nuevas iniciativas que refuercen las desarrolladas hasta el momento.
- Asegurar la libre circulación y movilidad de la mano de obra cualificada, especialmente con el reconocimiento mutuo de los diferentes niveles de cualificación existentes en los estados miembros.
- Reforzar la educación y la formación permanente en el seno de las empresas.
- Desarrollar y mejorar la enseñanza de las lenguas en toda la comunidad.

#### **4.1.4. Cuarta etapa (1993-1998)**

Esta etapa, que coincide con las fechas de nuestro estudio, viene delimitada por el Tratado de Maastricht y el Tratado de Ámsterdam. Desde el punto de vista económico se producen cambios muy importantes tanto a nivel mundial como regional que ya hemos tratado de apuntar en otros capítulos.

## 1. El Tratado de Maastricht

En el capítulo segundo hemos tratado de describir las circunstancias que rodearon la firma y la ratificación del Tratado de Maastricht (cfr. 2.1.).

En la redacción final del Tratado de la Unión Europea, la Educación aparece en el artículo 126 TCE<sup>388</sup>, que se sitúa en el capítulo 3 (Educación, formación profesional y juventud) del Título VIII, dedicado a la “Política social, de educación, de formación profesional y de juventud”<sup>389</sup>.

### Artículo 126

1. La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.
2. La acción de la Comunidad se encaminará a:
  - desarrollar la dimensión europea de la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y difusión de las lenguas de los Estados miembros
  - favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios
  - promover la cooperación entre los centros docentes
  - incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los estados miembros
  - favorecer el desarrollo de la educación a distancia
3. La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.
4. Para contribuir a la realización de los objetivos contemplados en el presente artículo, el Consejo adoptará:
  - con arreglo al procedimiento previsto en el art 189 B<sup>390</sup> y previa consulta del CES y al Comité de Regiones, medidas de fomento, con exclusión de toda

---

<sup>388</sup> MANGAS MARTÍN, A. (1995): *Tratado de la Unión Europea y Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas*. Tecnos, Madrid.

<sup>389</sup> PUEYO LOSA, J. y LIROLA DELGADO, I., “La política de Educación en la UE y el principio de subsidiariedad. Aspectos jurídicos y distintos ámbitos de actuación”, en SANTOS REGO, M.A. (1997): *Política Educativa en la Unión Europea después de Maastricht*, EGAP, Santiago de Compostela, pp.125-170. Según Pueyo y Lirola, la Comisión pretendía, en la conferencia intergubernamental previa al TUE, incorporar la educación en el capítulo de cultura, considerada como uno de los capítulos fundamentales de la identidad europea. Pero en la redacción final, como hemos visto, aparece en el Título VIII y “Cultura” en el IX.

<sup>390</sup> Se refiere al papel del Parlamento Europeo: en el marco jurídico definido por el art. 126 del TUE, el procedimiento de codecisión se aplica en el ámbito de la educación. Ese procedimiento prevé el voto por mayoría cualificada y otorga más poderes al PE, que asume un papel esencial en la adopción de las propuestas de la Comisión y en particular la actual propuesta Sócrates. Por otra parte el Consejo debe solicitar el dictamen del Comité Económico y Social de las Comunidades Europeas (CES) y del – Comité de las Regiones (CdR). No hay que olvidar la continuidad del COMITÉ DE EDUCACIÓN, organizado en el marco del Consejo y compuesto por representantes de los ministros de Educación, de la Comisión y del Consejo. Está presidido cada semestre por la presidencia en ejercicio del Consejo. Su tarea principal consiste en preparar los trabajos del Consejo y de los Ministros de Educación y asegurar el seguimiento de sus decisiones en estrecha colaboración con la

armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros

- por mayoría cualificada y a propuesta de la Comisión, recomendaciones.

Por su parte, el art. 127 hace referencia a la Formación Profesional:

1. La Comunidad desarrollará una política de Formación Profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación
2. La Comunidad se encaminará a :
  - facilitar la adaptación a las transformaciones de la industria, especialmente mediante la adaptación y reconversión de profesionales.
  - mejorar la formación inicial y permanente, para facilitar la inserción y la reinserción profesional en el mercado laboral
  - facilitar el acceso a la FP y favorecer la movilidad de los educadores y de las personas en formación, especialmente los jóvenes
  - estimular la cooperación en materia de formación entre los centros de enseñanza y empresas
  - incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los estados miembros.
3. La Comunidad y los estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con organizaciones internacionales competentes en materia de FP
4. El Consejo, con arreglo al procedimiento previsto en el art 189 C y previa consulta del CES, adoptará medidas para contribuir a la realización de los objetivos establecidos en el presente art., con exclusión de toda armonización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros.

Una lectura atenta de los artículos 126 y 127 nos conduce a extraer algunas conclusiones, unas de carácter positivo u otras de carácter más crítico. Desde el punto de vista educativo europeo lo más destacable es que por fin, con el Tratado de la Unión Europea, la educación se incorpora a un Tratado, es decir el TUE ofrece, por primera vez<sup>391</sup>, el marco jurídico que otorga competencias a la Comunidad para proponer acciones en materia de educación y por lo tanto queda atrás el marco de “actos atípicos de derecho comunitario” –, Resoluciones, Recomendaciones, Conclusiones<sup>392</sup>- en el que se desenvolvía el ámbito educativo hasta Maastricht.

---

Comisión. Asimismo prepara las diferentes cuestiones sobre educación inscritas en el orden del día de los programas de la Presidencia. De igual modo, a iniciativa de la presidencia, organiza reuniones de altos funcionarios responsables de las políticas de educación con objeto de debatir problemas comunes a los Estados miembros. Véase COMISIÓN EUROPEA (1995): *Op. cit.*, p.43.

<sup>391</sup> Batanero Díaz, M. (1999): *Op. cit.*, p.110.

<sup>392</sup> CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1989): *Textos relativos a la Política Educativa Europea*, OPOCE, Luxemburgo. Si hacemos un breve recuento de los textos legales de esta publicación, obtenemos que, de los veinte textos que recoge la publicación, doce pertenecen a la categoría de Resoluciones y Conclusiones; siete son Decisiones y sólo encontramos una Directiva, es decir un texto de valor jurídico comunitario. El escaso valor jurídico de las recomendaciones y dictámenes ha sido puesto de relieve por Tamames, para quien “las recomendaciones y los dictámenes, contemplados en el artículo 189 TCE (...) como actos no vinculantes, no son fuentes de Derecho”. Véase TAMAMES, R. (1994): *Op. cit.*, p.70.

Ahora bien, salvo la referencia a una “dimensión europea de la enseñanza” el artículo 126 no contiene ningún elemento que pueda asociarse a una idea de “identidad europea”, poniendo de manifiesto la importancia asignada por los Estados a la educación como elemento de sus propias identidades nacionales, lo cual evidentemente, es una contradicción, porque ¿cómo van a desarrollar dichos estados, que pretenden fortalecer su identidad nacional a través de la educación, una dimensión europea de la educación?.

En el reparto de competencias que se apunta en el artículo 126, se pueden apreciar varios rasgos:

- a. las competencias se articulan conforme a los mismos principios que se habían apuntado en relación con la acción anterior al TUE: pleno respeto a los Estados miembros en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo
- b. la acción comunitaria queda limitada a una contribución al desarrollo de una educación de calidad, fomentando la cooperación entre los estados miembros y si fuese necesario apoyando y completando la acción de éstos.
- c. Partiendo de la condición de competencia compartida, el Tratado “delimita el ámbito de actuación de la Comunidad y de los Estados miembros (...) reconociendo a éstos como titulares principales de las competencias de educación”<sup>393</sup>.
- d. El alcance de la acción comunitaria, tal como ha quedado redactado el art.126, no representa ningún avance o progreso con relación al valor y la naturaleza de la actividad desarrollada al respecto, antes de la adopción del TUE<sup>394</sup>.

En definitiva, la Comunidad no tiene todavía una política común en el campo de la educación y a pesar de que en los últimos años se han producido ciertos avances, las propuestas han sido dispersas y de carácter puntual, orientadas a dar soluciones a situaciones concretas y específicas. Isabel de Haro añade un tercer rasgo el carácter instrumental de las políticas de Educación y Formación en la Unión Europea, al afirmar que dichas políticas tienen como objetivo primordial “contribuir a una formación adecuada que permita encontrar un trabajo con mayor rapidez o adaptarse mejor a las vertiginosas modificaciones de las necesidades de cualificación de la mano de obra. No tiene en cuenta, ni en su regulación ni en documentos de orientación, el objetivo final de la educación de contribuir a la formación integral del ciudadano que debe ser capaz de ejercer sus derechos y deberes en el seno de una sociedad democrática”<sup>395</sup>.

---

<sup>393</sup> PUEYO LOSA, J. y LIROLA DELGADO, I, “La política de Educación en la UE y el principio de subsidiariedad. Aspectos jurídicos y distintos ámbitos de actuación”, en SANTOS REGO, M. A. (1997): *Política Educativa en la Unión Europea después de Maastricht*, EGAP, Santiago de Compostela, pp.125-170.

<sup>394</sup> *Ibid.*, p.142.

<sup>395</sup> HARO, I. de, “El camino que le queda por recorrer a la Unión Europea”, en CASADO RAIGÓN, J.M. y CASTEJÓN, R. (coord.) (2000): *España ante la Unión Europea del siglo XXI*, Arco de Europa, pp.134-135.

Desde 1993 las principales iniciativas han sido las siguientes:

#### 1. Libro Verde Sobre La Dimensión Europea de La Educación

En 1993, la Comisión publicó un Libro Verde sobre la Dimensión Europea en la Educación<sup>396</sup>, que resumía los avances conseguidos y proponía líneas maestras para el futuro. Las metas se expresaron claramente:

- contribuir a la ciudadanía europea mediante el respeto de las identidades y de las diferencias culturales y étnicas, y la lucha contra toda forma de chauvinismo y xenofobia. Los sistemas educativos no deben limitarse únicamente a transmitir conocimientos, sino que deben formar también a los jóvenes en el espíritu de la democracia, de la lucha contra la desigualdad, de la tolerancia y del respeto a la diversidad. Dichos sistemas deben enseñar también a ser ciudadano y, en este contexto, la referencia a Europa es una dimensión que no reemplaza a las demás, sino que las enriquece de aquí se deduce que la acción comunitaria debería centrarse también en una educación ciudadana basada en el aprendizaje de idiomas; en la socialización, mediante intercambios transnacionales; y en un mayor conocimiento de la realidad de la construcción europea.
- ofrecer oportunidades para mejorar la calidad de la educación mediante una información apropiada de los responsables y de los protagonistas de la enseñanza; mediante unas relaciones de cooperación transnacional entre las instituciones encargadas de la formación inicial y continua y relaciones de colaboración que permitan elaborar materiales didácticos.
- preparar a los jóvenes para una mejor adaptación social y profesional, “en el contexto de la realización de un mercado interior(...) así como de la formación gradual de un mercado de trabajo europeo”<sup>397</sup>.

En cuanto a los medios para conseguir tales objetivos, se expresaron en términos de movilidad, de intercambios de estudiantes y profesores, de formación de educadores, de evolución de la enseñanza de los idiomas de la Unión, de promoción de la innovación pedagógica, de intercambio de información y experiencia y de promoción de la enseñanza a distancia y los productos multimedia. Las características principales de estas propuestas están contenidas en los programas Sócrates y Leonardo.

El método seguido está basado en el principio de subsidiariedad, por el cada decisión se toma en el nivel más apropiado. La Unión, por tanto, “no tiene la tarea de desarrollar una política de educación dirigida a cualquier tipo de armonización sino más bien de promover el establecimiento de “solidaridades

---

<sup>396</sup> COMISIÓN EUROPEA (1993): *Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación*, COM(93)457 final, OPOCE, Bruselas, 29 de septiembre de 1993.

<sup>397</sup> *Ibid.*, p.7

de ipso” dentro del mundo de la educación<sup>398</sup>. La cuestión que nosotros planteamos es: ¿porqué no una “mínima” armonización?<sup>399</sup>.

## 2. Programa Sócrates

El Programa Sócrates, presentado por la Comisión el 3 de febrero de 1994, se adoptó el 14 de marzo de 1995<sup>400</sup>, con una duración de 5 años y un presupuesto de 850 millones de ECUs. Se aplica en los 15 estados de la UE, así como en Noruega, Islandia, Liechtenstein, Chipre, Hungría, Rumanía y Chequia (22 países). El objetivo general del Programa Sócrates es fomentar la cooperación entre los Estados miembros en el sector de la enseñanza y apoyar la acción de éstos respetando plenamente sus responsabilidades en cuanto a la enseñanza, a la organización del sistema educativo y la diversidad cultural y lingüística.

Entre sus objetivos específicos<sup>401</sup>, destacamos:

- desarrollar la dimensión europea en los estudios en todos los niveles, para consolidar el espíritu de ciudadanía europea
- promover una mejora del conocimiento de las lenguas de la UE
- promover una cooperación entre centros de enseñanza de todos los niveles de los Estados miembros
- fomentar la movilidad de los profesores
- fomentar la movilidad de los estudiantes y las relaciones entre los alumnos de la UE
- fomentar el reconocimiento académico de títulos
- fomentar la enseñanza abierta y a distancia
- promover los intercambios de información y experiencias sobre los distintos sistemas educativos para un enriquecimiento mutuo.

A partir de 1995, los distintos Programas Educativos Europeos (PEE) quedan integrados en el Programa Sócrates de la siguiente forma:

- Capítulo I: Enseñanza Superior, integrando el programa Erasmus
- Capítulo II: Enseñanza Escolar (Comenius), es la verdadera novedad de este programa, ya que en los programas anteriores no se incluía a los

<sup>398</sup> BARTÉLÉMY, D. (1999) “Análisis del concepto de dimensión europea” en CONSEJO DE EUROPA (1999): *La dimensión europea de la Educación secundaria*, Anaya, Madrid, p.38.

<sup>399</sup> Armonizamos la moneda, el ancho de vía de ferrocarril, las autovías, el pasaporte, las matrículas de los automóviles, las normas de seguridad, las garantías para los consumidores, etc. ¿Por qué los mismos analistas del proceso de integración europea que defienden la necesidad de una armonización monetaria, fiscal, etc, luego se echan atrás al plantearse la posibilidad de una aproximación legislativa, educativa, social, cultural, etc?.

<sup>400</sup> Entre estas dos fechas la Comisión publicó un documento de interés indirecto para la educación, pero que no queremos dejar de mencionar: Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo: retos y pistas para entrar en el siglo XXI”, presentado por la Comisión y adoptado por los Jefes de Estado y de Gobierno los días 10 y 11 de diciembre de 1993 en Bruselas.

<sup>401</sup> COMISIÓN EUROPEA (1996): *Sócrates. Guía del candidato 1997*, OPOCE, Luxemburgo, p.10.

alumnos comprendidos en los niveles de Enseñanza Primaria y Secundaria.

- Capítulo III: Acciones Transversales, que incluye el anterior programa Lingua, la Enseñanza abierta y a distancia y los intercambios de información (NARIC) y experiencias (Arion)

Del análisis que de este documento, según Etxeberría “de importancia trascendental”<sup>402</sup>, destacamos dos conclusiones:

- promueve la intervención en la escuela Primaria y Secundaria, que antes estaba poco desarrollada.
- es importante destacar el capítulo económico, muchas veces ausente en otras propuestas, que tiene la virtud de dar credibilidad al programa.

Sin embargo, otras conclusiones destacadas por Etxeberría –intercambio de alumnos y profesores, cooperación transnacional, etc.-, no nos parecen ni tan trascendentes ni tan novedosas, pues ya aparecían de forma más o menos explícita en el Primer Programa de Acción Educativa, aprobado el 9 de febrero de 1976.

### 3. El Tratado de Ámsterdam

El Tratado de Ámsterdam, firmado el 17 de junio de 1997<sup>403</sup> y en vigor desde el 1 de mayo de 1999, sólo ha introducido cambios formales sobre el

---

<sup>402</sup> ETXEBERRÍA, Félix (2000): *Políticas educativa en la Unión Europea*, Ariel, Barcelona, p.47.

<sup>403</sup> No queremos dejar de mencionar dos textos de la Comisión que se producen entre el Programa Sócrates y el Tratado de Ámsterdam y que están, directa o indirectamente, relacionados con la educación: COMISIÓN EUROPEA (1995): Libro Blanco sobre la Educación “Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad cognitiva (COM (95) 590 final, Bruselas, 29-11-1995. Viene a completar el Libro Blanco “Crecimiento, competitividad y empleo”, que subrayó para Europa la importancia de la inversión inmateral, en particular en educación e investigación y viene también a preparar el año 1996 como Año Europeo de la Educación y la Formación permanentes, adoptado por el PE y el Consejo. Entre las medidas que pretende aplicar para 1996, destacamos: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias y conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación. En definitiva, el Libro Blanco viene a situar la educación en un nuevo contexto de mundialización de la economía, de difusión de las nuevas tecnologías y de riesgo de uniformidad cultural. En este contexto se considera que la sociedad europea tiene tres obligaciones en el ámbito educativo: inserción social, desarrollo de aptitudes para el empleo y plenitud personal. La sociedad cognitiva, se afirma en dicho documento, no se hará de golpe, ni por decreto. Será un proceso continuo. El presente libro blanco no tiene por objeto presentar un programa de medidas. La Comisión no posee, ni propone recetas milagrosas. El Libro Blanco pretende proponer únicamente una reflexión y establecer líneas de actuación; COMISIÓN EUROPEA (1996), Libro Verde “Trabajar y vivir en la sociedad de la información: prioridad a las personas”, COM (96) 389 final. Bruselas, 24-07-1996: en este documento, tras analizar los problemas relacionados con los 18 millones de parados que soporta la UE y explicar que el aumento de desempleo en Europa no refleja tanto una reducción en el volumen de trabajo disponible, sino que se debe en gran medida al desfase existente entre el crecimiento del empleo (0,3%) y el crecimiento de la población activa (0,6%), y ante el temor de que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) supongan un aumento del paro,

Tratado de Maastricht en lo que se refiere al ámbito educativo : el artículo 126 del TUE, referente a Educación, ha pasado al pie de la letra, a ser el artículo 149 del Tratado de Ámsterdam; el artículo 127 del TUE, referente a la formación profesional, se ha trasladado al artículo 150 de dicho Tratado. Ambos integran el Capítulo 3 del Título XI (antiguo Título VIII) sobre Política Social, de Educación, de Formación Profesional y de Juventud<sup>404</sup>.

Relacionados con la Educación encontramos el artículo 151 (Cultura): "...la Comunidad favorecerá la cooperación entre Estados miembros y, si fuere necesario apoyará y completará la acción de éstos...(en) la mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos"....; el 152 (Salud Pública) en el que se dice "dicha acción abarcará la lucha contra las enfermedades más graves y ampliamente difundidas, apoyando la investigación de su etiología, de su transmisión y de su prevención, así como la información y la educación sanitaria". Una referencia a la educación puede encontrarse también en el art. 153 (Protección de los consumidores). "la Comunidad contribuirá a proteger la salud, la seguridad y los intereses económicos de los consumidores, así como a promover su derecho a la información, a la educación y a organizarse para salvaguardar sus intereses"<sup>405</sup>.

Una explicación plausible sobre los escasos cambios introducidos por el Tratado de Ámsterdam –válida con carácter general y no exclusivamente en el ámbito de la educación- la podemos encontrar en Araceli Mangas, que atribuye al retraso de diez meses en la entrada en vigor del Tratado de Maastricht (se esperaba que entrara en vigor el 1 de enero de 1993, pero debido a las circunstancias –ya explicadas- del referéndum danés, no lo hizo hasta el 1 de noviembre) y a los plazos marcados por el propio Tratado de la Unión Europea (TUE), que establecía la convocatoria de una Conferencia Intergubernamental (CIG'96), lo que provocaba un corto espacio de tiempo, apenas dos años, para poder "experimentar" el TUE. A su vez, los trabajos de la Conferencia Intergubernamental, se vieron condicionados por el calendario de la Unión Económica y Monetaria (UEM): los países que se quedaban fuera podían "castigar" las reformas que pretendía introducir con el Tratado de Ámsterdam. La conclusión según Araceli Mangas es clara: "estas

---

viene a incidir, en la línea que estamos defendiendo, en que a largo plazo, Europa deberá desarrollar una nueva arquitectura de educación y formación. La Comisión entiende que estas políticas públicas deberían, entre otras cosas, reforzar la capacidad de la economía comunitaria para crear puestos de trabajo; impulsar la democracia y la justicia social garantizando que los gobiernos, con la participación de organizaciones no gubernamentales, apoyen plenamente el potencial de las TIC y permitan a los ciudadanos participar en las decisiones de carácter público; garantizar el fomento de los objetivos de las políticas de igualdad; suprimir las desventajas que afrontan los grupos sociales desfavorecidos; prestar apoyo a las personas con necesidades especiales y reducir la burocracia. La preocupación por la incidencia de las nuevas tecnologías sobre el empleo tendrá como consecuencia que en el Tratado de Ámsterdam se aborde el problema del empleo como uno de sus principales objetivos.

<sup>404</sup> Véase MANGAS, A. (2000): *Op. cit.*, pp.178-180.

<sup>405</sup> *Ibid.*, pp.180-182.

circunstancias llevaron a la Conferencia Intergubernamental a lograr unos resultados de mínimos o de bajo perfil”<sup>406</sup>.

Las consecuencias son claras: aunque la realidad socioeconómica mundial y de la UE ha sufrido profundos cambios en estos últimos diez años, en el ámbito de la Educación seguimos con unos planteamientos trasnochados o inadecuados. El distanciamiento entre ambas esferas se acentúa. En definitiva, la Educación sigue a remolque de los cambios imprescindibles para adaptarse a los nuevos escenarios que plantea la integración económica, pero no está estructurada para dar una respuesta adecuada a los retos que tiene planteados hoy la UE. Y no nos referimos ahora a los grandes retos – Ampliación, democratización, etc- sino a la Europa de los Ciudadanos: “no se puede hablar de la Europa de los ciudadanos si éstos no son capaces de entenderse ni comunicarse entre sí”<sup>407</sup>.

Esta afirmación no podemos referirla al conocimiento de los idiomas, sino en sentido más amplio, los europeos necesitan un lenguaje común, unos valores comunes que sean la base para establecer un diálogo, un debate en un espacio europeo que fructifique en una opinión pública europea. En este sentido hay que entender a Víctor Pérez-Díaz cuando afirma: “Lo cierto es que el tema de la unidad europea está relativamente ausente en la conversación cotidiana de la mayor parte de los europeos”<sup>408</sup>. Todo ello nos lleva a poner de relieve que el concepto de Dimensión Europea de la Educación, válido quizás hasta el Tratado de Maastricht, presenta hoy, a comienzos del siglo XXI, una serie de limitaciones que conviene sintetizar y exponer de una forma clara y concisa.

#### **4.2.Límites de la Dimensión Europea de la Educación (DEE)**

La imposibilidad de establecer una Política Educativa Común, en el actual marco jurídico derivado de los Tratados de Maastricht y de Ámsterdam, determina que la Unión Europea defienda la DEE, que tiene aspectos positivos –entre otros, los Programas Educativos Europeos, como se ha tratado de describir a lo largo de la exposición-. También hay que valorar positivamente el interés y las aportaciones que se llevan a cabo tanto desde instituciones europeas –me refiero especialmente a la Comisión, cuyos Libros Verdes y Blancos mencionados, ofrecen aportaciones muy necesarias de incorporar a los currícula- como a instituciones vinculadas a Europa, pero no a la UE –me refiero al Consejo de Europa-. Ahora bien, ello no pude hacernos olvidar una serie de límites o insuficiencias que habría que abordar:

---

<sup>406</sup> MANGAS MARTÍN, A., “Los retos de la UE ante la CIG de 1996” en LINDE, E. y OTROS (1997): *Los retos de la UE ante el siglo XXI*, UNED, Madrid, pp.17-26.

<sup>407</sup> RODRÍGUEZ CARRAJO, P. (1996): *Política Educativa de la UE*, Instituto de Estudios Europeos y Derechos Humanos. Universidad de Salamanca, p.45.

<sup>408</sup> PÉREZ-DÍAZ, V. (1997): *La esfera pública y la sociedad civil*, Taurus, Madrid, p.74.

1. El planteamiento educativo de la Unión Europea, depende en gran medida de su configuración política. Como tratamos de dejar claro en el Capítulo III (cfr. 3.1), está aún por definir la *naturaleza* de la Unión Europea, conglomerado de materiales cuya sustancia es federal, pero encerrada en una estructura confederal y no está claro si la Unión Política, que actualmente diseña la Convención europea, nos ofrecerá una u otra solución<sup>409</sup>. Entretanto, la UE es hoy una construcción *sui generis*, una amalgama de instituciones supranacionales -la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, etc.- e intergubernamentales -el Consejo de la Unión y, por extensión, el Consejo Europeo- cuyas relaciones se regulan por unos Tratados que, hoy por hoy, configuran la hegemonía y la dirección política del Consejo<sup>410</sup>:

Si siguen dirigiendo la desafinada orquesta del Consejo Europeo los celosos guardianes de las soberanías y de las identidades nacionales, se seguirá haciendo más, y hasta tal vez menos de lo mismo: intercambios universitarios al por mayor e intercambios varios al por menor.

Ahora está en juego otra cosa. La educación útil para los europeos no puede ser la educación concebida y realizada con criterios nacionales (...) hay que aunar esfuerzos de cuantos creemos que los sistemas educativos han de producir ciudadanos europeos nuevos, sin los cuales no hay ni habrá Europa. O será otra Europa...<sup>411</sup>

2. La subordinación de los objetivos propiciados desde la Dimensión Europea de la Educación a los objetivos económicos programados por las élites en el proceso de integración europea. Esta característica es evidente a través de todo el proceso de integración: si en 1957, con el Tratado de Roma, el objetivo principal era económico y no se hacía referencia a la educación, lo mismo se puede decir del Acta Única Europea (1987). Solamente, a partir del Plan a Medio Plazo 1989-1992, los Ministros de Educación europeos comienzan a preparar medidas de acompañamiento del sistema educativo, de cara al Mercado Interior Único (MIU) de 1993<sup>412</sup>. Isabel de Haro ha subrayado que las

---

<sup>409</sup> En el Capítulo VI tratamos de ofrecer datos que demuestran que la Convención europea está diseñando una Unión Política en la que los Estados pretenden continuar con el esquema institucional actual e introducir apenas unos retoques imprescindibles de cara a la Ampliación de 2004. Desde nuestro punto de vista, los problemas de fondo no van a ser abordados, al menos de forma directa. Es más, aunque la Convención los abordara, el consiguiente Consejo Europeo no admitiría ciertas propuestas.

<sup>410</sup> Véase "Instituciones de la Comunidad" los artículos 202-210 que regulan la actividad del Consejo y 211-219, que regulan la Comisión, en MANGAS MARTÍN, A. (Ed.) (2000): *Tratado de la Unión Europea, Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas*, Tecnos, Madrid, pp.202-208 (8ª Edición actualizada). Los artículos citados corresponden a la nueva numeración introducida tras el Tratado de Ámsterdam.

FERNANDEZ, J.A., "Europa: la hora de la educación y la cultura", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 211, febrero de 1993, p.12, monográfico sobre Educación en la UE. Hay que destacar que se han cumplido ya diez años de la redacción de estas líneas citadas y, muy a nuestro pesar, tienen plena vigencia.

<sup>412</sup> En 1993, la Comisión publicó un Libro Verde sobre la Dimensión Europea en la Educación, donde efectivamente se hace referencia a la ciudadanía europea. Lo que pretendemos destacar es que estas referencias no son un objetivo primordial, sino que éste consiste la

Políticas de Educación y Formación tienen como objetivo prioritario la adaptación de la mano de obra a un nuevo escenario económico antes que contribuir a la formación integral del ciudadano en una sociedad democrática europea<sup>413</sup>, lo que supone que ha caído en el olvido la Resolución del Consejo de Ministros de 6 de junio de 1974 que reclamaba una relativa autonomía del sector educativo respecto al sector económico. Con el Tratado de Maastricht, aunque el ámbito educativo y la Ciudadanía Europea se incorporan por primera vez en un Tratado, sin embargo, el objetivo número uno es preparar las condiciones necesarias para que los Estados miembros puedan acceder a la Unión Económica y Monetaria. Como hemos visto, el Tratado de Ámsterdam no incorpora cambios significativos y su objetivo, al menos enunciado, es el empleo. Desde estas páginas reclamamos un espacio autónomo para la educación, que no puede programarse única y exclusivamente en función de objetivos económicos, aunque luego se incluyan medidas de acompañamiento como la democracia, la ciudadanía, etc.

3. El protagonismo de los Estados en el ámbito educativo. Es una constante en el proceso de integración europea, tanto antes de Maastricht como, incluso, después de Ámsterdam. En este sentido no ha habido cambios. Dichos Tratados han introducido en un marco jurídico comunitario la misma división de competencias que se establecía en la Resolución de 1976. En relación con esta característica cabe preguntarse: el proceso de integración europea, ¿no implica un proceso de transferencias desde los Estados nacionales hacia unas instituciones comunitarias?. Si se aplica este principio a otros ámbitos, preferentemente a la Unión Económica y Monetaria, ¿por qué no se aplica en la educación?. ¿durante cuanto tiempo podrá sostenerse este “desfase” (*gap*) entre el proceso de integración económica y el proceso de integración social?. ¿Lograrán los Estados la cuadratura de este círculo “especialmente vicioso”?<sup>414</sup>. ¿Cómo podrán los Estados, celosos de sus atribuciones, fomentar una dimensión europea de la educación? ¿No necesita el Estado francés promover los mismos Derechos Humanos que el Estado italiano? ¿Puede progresar una ampliación en la que los valores, las actitudes, etc. sean muy diferentes en Polonia de los que se enseñan en España?.
4. No menos importante es crear las bases para superar el principio de cooperación en el que se desenvuelve la educación en el ámbito de la Unión Europea. Si la cooperación ha sido importante y necesaria en una

---

consecución de un mercado interior, para lo cual es necesario realizar ciertos “retoques” en los sistemas educativos.

<sup>413</sup> <sup>413</sup> HARO, I. de, “El camino que le queda por recorrer a la Unión Europea”, en CASADO RAIGÓN, J.M. y CASTEJÓN, R. (coord.) (2000): *España ante la Unión Europea del siglo XXI*, Arco de Europa, p.134.

<sup>414</sup> Para Weiler, la cuadratura del círculo consistiría en que la Unión Europea consiguiera un elevado nivel de integración económica, manteniendo al mismo tiempo el poder reforzado de sus estados miembros. Véase WEILER, J.H.H., “Federalismo y constitucionalismo: el *Sonderweg* de Europa”, en *Revista de Occidente*, núm.249, febrero de 2002, p.53.

etapa de inexistencia de un marco jurídico (1957-1993)<sup>415</sup>, en estos momentos es necesario ir planteando la necesidad de que la cooperación debe dejar paso a una cierta armonización educativa. Entre otros motivos porque los objetivos que se habían propuesto en el Primer Programa de Acción Educativa (1976), origen de la cooperación, en buena medida han sido cubiertos: el conocimiento mutuo de los sistemas educativos, el intercambio de información y estadística, el reconocimiento académico de titulaciones y la libre circulación de estudiantes e investigadores:

“la UE (...) tendrá que abandonar el “parroquialismo” de un horizonte local y aún nacional de sus sistemas educativos, para procurar armonizar cuanto antes los planes y programas de estudios secundarios, dentro del marco de un mínimo común denominador europeo o transnacional...”<sup>416</sup>.

¿Qué otros motivos nos impulsan a un enfoque crítico de la cooperación?. Entre otras consecuencias, el principio de la cooperación es el responsable de que la dimensión europea de la educación se haya introducido en el currículum en la mayoría de los países de modo transversal, en lugar de crear una nueva materia independiente<sup>417</sup>. La transversalidad se ha convertido, en los documentos oficiales en un axioma escasamente cuestionado desde el ámbito académico. Según Ryba, “la mayoría de los países acepta hoy la opción que reflejan los documentos oficiales tanto de la Comunidad Europea como del Consejo de Europa, a saber: que su tratamiento didáctico adecuado debe ser el de una *dimensión* que atraviese la totalidad, más que convertirse en una materia independiente”<sup>418</sup>. En nuestra opinión, no podía ser de otra manera ya que lo verdaderamente asombroso y “revolucionario” sería que los Ministros de Educación de los Estados miembros, que protagonizan los documentos oficiales de la Comunidad y del Consejo de Europa, defendieran la introducción de la DEE como materia independiente. Desde estas páginas abogamos por necesidad de cuestionar este axioma desde el ámbito académico y educativo e integrar la DEE como una materia independiente en el currículum. Sería necesario realizar una encuesta para obtener datos acerca de cuáles son los conocimientos de los alumnos que terminan la educación obligatoria sobre cualquiera de los temas que el currículum plantea como transversal

5. Consecuencia de la transversalidad de la DEE en el currículum, el planteamiento de una Europa de los ciudadanos y no de una Ciudadanía

---

<sup>415</sup> Según Víctor M. Rodríguez, valora estos 35 años de cooperación con estas palabras: “la cooperación comunitaria en educación no es, desde luego, un modelo de cooperación y mucho menos de integración europea; y, sin embargo...se mueve”. Véase RODRÍGUEZ, V.M., “De Roma a Maastricht: 36 años de cooperación comunitaria en educación”, en *Revista de Educación*, núm. 301, mayo-agosto de 1993, pp.7-24.

<sup>416</sup> DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1997): *Aprender para el futuro*, Fundación Santillana, Madrid, p.31.

<sup>417</sup> ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativa en la Unión Europea*, Ariel, Barcelona, p.53.

<sup>418</sup> RYBA, R. (1993): *Op. cit.*, p.55.

Europea<sup>419</sup>. En este aparente “juego de palabras” se encierra un matiz importante. Mientras que la Europa de los ciudadanos plantea una “ciudadanía débil”<sup>420</sup> que se basa en “el sentimiento de pertenencia a una comunidad, el deseo de compartir aspiraciones y creencias con otras personas (...)Es un concepto popular, que tiene que ver con la libertad de movimiento, Eurovisión y la Copa de Europa”. Mientras que Ciudadanía Europea es un concepto “fuerte”, definido por una serie de derechos y deberes<sup>421</sup> básicos compartidos por un conjunto de individuos que pertenecen a un territorio determinado. En este sentido, la ciudadanía se caracteriza por la existencia de un Parlamento elegido democráticamente para hacer leyes (cfr.3.2)<sup>422</sup>, y tribunales a los que los ciudadanos pueden acudir a exigir el cumplimiento de sus derechos fundamentales<sup>423</sup>.

Otra diferencia importante sería el modelo de ciudadano que se deriva de una u otra concepción: mientras la ciudadanía débil produce un ciudadano pasivo, mal informado y de reacciones emotivas ante los acontecimientos, la Ciudadanía Europea trata de formar ciudadanos activos y participativos en los ámbitos local, regional, nacional, europeo y mundial.

En la transición de la Europa de los ciudadanos a la ciudadanía Europea, la información y la educación –la Educación para la Comunicación- tienen que jugar un papel muy importante en los próximos años.

6. Derivado de todo lo anterior, no debe extrañarnos que Xabier Garagorri, después de referirse a las encuestas de Eurobarómetros y una investigación de Bordas y Jones, se refiera al fracaso de la aplicación de una dimensión europea de la educación a la hora de cubrir uno de sus principales objetivos, “reforzar en los jóvenes un sentimiento de identidad europea...”, que enunciaba la *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo sobre la dimensión europea de la enseñanza*, de 24 de mayo de 1988:

“la escasa incidencia de la dimensión europea entre la juventud actual. El nivel de conocimientos es escaso; la percepción de Europa

---

<sup>419</sup> BRU PURÓN, C. M<sup>a</sup>., “De la Europa de los ciudadanos a la Ciudadanía de los europeos”, en DUQUE DOMÍNGUEZ, J. F. (1993): *La Europa de los Ciudadanos*, Lex Nova-Centro de Documentación Europea, Valladolid, pp.183-195.

<sup>420</sup> BÁRCENA, F. (1994) “Los valores de la dimensión europea de la educación”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (1). Edit. Complutense, 1994, Madrid, pp.9-43; asimismo<sup>420</sup> DAHRENDORF, R., “Los Ciudadanos de la Europa del siglo XXI”, *El País*, 1-12-1999. Ciclo de Conferencias “Formar ciudadanos” de la Fundación Santillana.

<sup>421</sup> Es preciso subrayar que en el Tratado de la Unión Europea (TUE) se recogen unos derechos -todavía muy limitados- protegidos por la Unión Europea (arts. 6, 7, 11 y 30). Lo que no podemos encontrar en dicho Tratado –y sería necesario- son los deberes de los ciudadanos hacia la Unión Europea.

<sup>422</sup> Ya se ha explicado anteriormente que, efectivamente, el PE es elegido democráticamente, pero que no se puede establecer una correspondencia con el papel de los parlamentos nacionales en el control del Ejecutivo estatal; asimismo se ha descrito la doble función –legislativa y ejecutiva- del Consejo, sin parangón en los Estados miembros.

<sup>423</sup> También se ha expuesto anteriormente que el TUE recoge un exiguo catálogo de derechos de Ciudadanía europea. Véanse los artículos 17-22 del TCE ( antiguo art.8), en MANGAS, A. (2000): *Op. cit.*, pp.113-115.

como comunidad formada por personas que viven y cooperan juntos no está extendida; prima el sentimiento de pertenencia exclusiva a su propia nacionalidad sobre el sentimiento de identidad colectiva europea; la idea de integración europea no interesa demasiado (...) los medios utilizados hasta ahora para incrementar el sentimiento de ciudadanía europea no han sido efectivos. Los jóvenes consideran que son los medios de comunicación los que tienen en este sentido mayor capacidad de influencia, pero la escuela es también agente de socialización (...) sólo la escuela tiene la capacidad de asegurar que todos puedan adquirir unos conocimientos mínimos sobre la política, la democracia, la ciudadanía de la Comunidad Europea <sup>424</sup>.

7. El principio de subsidiariedad<sup>425</sup>, incorporado también en el Tratado de Maastricht, cuyo art. A se habla de “una nueva etapa en el proceso creador de una Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa, en la cual las decisiones serán tomadas de la forma más próxima posible a los ciudadanos”<sup>426</sup>, no ha sido aplicado en este sentido, sino más bien en el opuesto. Los Estados miembros utilizan en muchas ocasiones el principio de subsidiariedad para reclamar la supervivencia de sus antiguas atribuciones y privilegios. El ámbito educativo y, concretamente la Resolución de 24 mayo de 1988, punto de partida de la Dimensión europea de la Educación, es una buena muestra de ello.

8. En el año 2002, como en 1976, con una Dimensión Europea de la Educación incorporada al currículum<sup>427</sup>, continúan las diferencias en las formas de ofrecer los contenidos sobre el estudio de Europa. En líneas generales, Emiliano Mencía distingue tres formas de abordar el estudio de Europa: la enseñanza ocasional –la celebración, por ejemplo, del día de Europa-, la enseñanza extracurricular –realizar, por ejemplo, una excursión- y la enseñanza sistemática: en unos países, por ejemplo Francia, tienen una asignatura específica de educación cívica, “donde cabe situar los conocimientos específicos sistemáticos sobre Europa y la ciudadanía europea”<sup>428</sup>. En España, el currículum aborda el tema europeo como un

---

<sup>424</sup> GARAGORRI, X. “El currículum y la integración europea” en ETXEBERRÍA, F. (2000): *Políticas educativas de la Unión Europea*, Ariel, Barcelona, p.114.

<sup>425</sup> Para una explicación general del principio de subsidiariedad, véase RUBIO LLORENTE, F., “El principio de subsidiariedad”, OREJA, M. (Dir.) (1994): *La Constitución Europea*, ACTAS-Universidad Complutense de Madrid, pp.213-221; para estudiar la relación del principio de subsidiariedad y la educación véase PUEYO LOSA, J. y LIROLA DELGADO, I., “La política de Educación en la UE y el principio de subsidiariedad. Aspectos jurídicos y distintos ámbitos de actuación”, SANTOS REGO, M.A. (1997): *Política educativa en la Unión europea después de Maastricht*, EGAP, Xunta de Galicia, pp.123-170.

<sup>426</sup> El art. A de Maastricht ha pasado a ser el art.1. del TUE de Ámsterdam. Véase MANGAS, A. (2000): *Op.cit.*, p.72.

<sup>427</sup> En un estudio dirigido por Joaquim Prats, al analizar la incorporación de la dimensión europea en los manuales que utilizan los alumnos españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se afirma con rotundidad: “los manuales, sin excepción, van mucho más allá de lo prescrito y amplían muy considerablemente los temas establecidos por las administraciones educativas”. Véase PRATS, J. (dir.) (2001): *Los jóvenes ante el reto europeo*, Fundación “I Caixa”, Barcelona, p.43.

<sup>428</sup> MENCÍA, E. (1996): *Educación cívica del ciudadano europeo*, Narcea, Madrid, p.38

contenido transversal, es decir, que está diluido en el currículo de otras áreas o asignaturas<sup>429</sup>. Otros países europeos incorporan los contenidos europeos preferentemente en la asignatura de Geografía, otros en la Historia<sup>430</sup>, pero lo más frecuente es que dichos contenidos aparecen dispersos también en otras asignaturas: Literatura, Economía, Arte, Música, Filosofía, etc. Si a ésta dispersión le sumamos la transversalidad antes enunciada, entenderemos el porqué de el desconocimiento generalizado y la falta de interés a la que se refería Garagorri, que afirma:

“parece que se da por supuesto que la única manera de organizar los contenidos curriculares es a partir de las materias o disciplinas académicas ...sin embargo, la organización del currículum por materias no está pensada para responder a una de las funciones básicas de la educación que consiste en cómo preparar al alumno para que sea capaz de responder a sus necesidades y a las necesidades de la sociedad en la que vive”<sup>431</sup>

#### BIBLIOTECA VIRTUAL

9. Ausencia de una perspectiva problemática o crítica en la DEE: “es indudable que la imagen de Europa que se nos presenta en toda la documentación analizada es una imagen idealizada en el sentido de que apenas presenta problemas o dificultades, mientras todo parece ser ventajas o armonías universales a la hora de construir la Europa del futuro (...)se echa en falta el estudio y las respuestas ante algunos de los problemas que vive actualmente la Comunidad”<sup>432</sup>. En nuestra opinión el punto de partida de cualquier planteamiento en la información y en la educación debe ser el análisis de los problemas actuales por los que atraviesa Europa, en un contexto no eurocéntrico, sino mundial: el paro y las relaciones laborales derivadas de la *nueva economía*, inmigración, la crisis de los Estados nacionales en el escenario de la mundialización económica, el proceso de internacionalización de las instituciones, el Tercer Mundo, etc.

10. En relación al protagonismo de los estados tenemos otras características de la dimensión europea de la educación no menos importantes: el papel subsidiario de las instituciones comunitarias (Comisión Europea y Parlamento Europeo) ante las instituciones intergubernamentales (el Consejo) en materia de Educación, que reduce su papel a fomentar el intercambio de información y documentación, elaborar unos Programas de formación de profesores y alumnos, etc

“... tienen mucha más profusión y desarrollo las propuestas de la dimensión europea que se centran en el aprendizaje de las lenguas,

<sup>429</sup> Véase “Temas Transversales”, en *Proyecto Curricular de Centro*, Santillana, Madrid, 1996, p.101 y ss.

<sup>430</sup> Véase ESTEPA, J.; FRIERA, F. y Pinheiro, R. (Eds.) (2001): *Identidades y territorios: un reto para las Ciencias Sociales*, Editorial KRK, Oviedo.

<sup>431</sup> GARAGORRI, X. (2000): *Op. cit.*, pp. 119-121.

<sup>432</sup> ETXEBERRÍA, F. (2000): *Op. cit.*, p.60. De la misma opinión participa Raymond Ryba cuando afirma que “ a menudo se sobreidealiza la imagen de un pasado común europeo”. Véase RYBA, R. (1999): *Op. cit.*, p.62

en la movilidad y los intercambios de los estudiantes, que las referidas a la ciudadanía europea, la democracia, la justicia social y los derechos humanos (...) Mientras que por ejemplo, el aprendizaje de las lenguas -propuesta a la que ha quedado reducida dicha dimensión en un texto tan básico como el TUE-, no implica ningún compromiso político al país firmante, ni exige un especial seguimiento, la referencia directa a la enseñanza de los derechos humanos o a una educación cívica de talante europeísta, supondría un compromiso político más arriesgado”<sup>433</sup>.

Este carácter de “actor secundario” parece haber sido asumido con naturalidad y/o resignación<sup>434</sup> no sólo por la Comisión Europea<sup>435</sup>, atrapada por el “equilibrio” de relaciones de poder que se establece en los Tratados<sup>436</sup>, sino incluso en el ámbito académico: si repasamos la bibliografía más reciente, pocos autores<sup>437</sup> se detienen a reclamar la importancia y la necesidad de cuestionar el concepto de Dimensión Europea de la Educación y menos los que propugnan, en un contexto federal, la necesidad de una Política Educativa Común, entre otras cosas, como contribución fundamental a la formación de una Ciudadanía Europea activa y participativa en el proceso de la construcción europea<sup>438</sup>. La

---

<sup>433</sup> BÀRCENA, F. “Los valores de la dimensión europea de la educación”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (1), 1994, Editorial Complutense, Madrid, p.33.

<sup>434</sup> Las propuestas de la Comisión para avanzar en la DEE han encontrado un valladar insalvable, en la mayoría de las ocasiones, en el Consejo. Hasta tal punto parece “escaldada” la Comisión de sus frecuentes derrotas, que han configurado una nueva “mentalidad” en la Comisión que ya sólo presenta iniciativas pragmáticas y utilitaristas que son las únicas que el Consejo aprueba. Buena prueba de esta afirmación serían las iniciativas *eEuropa* y *eLearning*. Véase al respecto ALABAU, A. (2001): *La Unión Europea y su Política para la Sociedad de la Información*. Fundación Vodafone. Especial interés presenta, para nuestro trabajo el Capítulo VIII, “La sociedad de la información y la política de la educación”, pp.189-204.

<sup>435</sup> Según Víctor M. Rodríguez, la Comisión “apuesta por inscribirse en la línea de pensamiento que parece imponerse en Europa al principio de los noventa: la única meta, el desarrollo económico; el único camino, la competitividad”. Véase RODRÍGUEZ, V.M. (1993): *Op. cit.*, p.20. Para Ryba, tanto la Comisión como el Consejo de Europa “han redoblado sus esfuerzos para apoyar iniciativas nacionales dirigidas al desarrollo de la dimensión europea de la educación. Al mismo tiempo(...) pusieron el máximo cuidado en evitar cualquier indicio de aspiraciones supra-nacionales...”. RYBA, R. (1993): *Op. cit.*, p.56. La negrita es nuestra.

<sup>436</sup> Cuando se habla de “equilibrio institucional europeo” no se tiene en cuenta que, tal y como han sido redactados los diferentes Tratados, incluso después de Ámsterdam, en un hipotético enfrentamiento entre Consejo y Comisión, ésta última lleva siempre las de perder. Se podrían citar numerosos ejemplos, pero el más próximo se ha mencionado anteriormente: en 1980, ante la propuesta de la Comisión de introducir en la escuela el estudio de la Comunidad Europea, el Consejo decidió suspender los trabajos preparatorios, y “automáticamente”, se va a producir un cambio de actitud por parte de la Comisión que, a partir de 1980, va a sugerir que la enseñanza de Europa debe ser complementaria a la de los Estados.

<sup>437</sup> Son pocos los autores que, como Barthélémy, plantean la dimensión europea de la educación más que como un programa acabado, como una actitud abierta y crítica, opuesta al dogma y a la doctrina. Véase BARTHÉLÉMY, D. (1999): *Op. cit.*, p.43.

<sup>438</sup> Antonio Moreno y Gustavo Palomares distinguen entre *integración europea* –que conlleva un matiz marcadamente económico- y *construcción europea* –que se refiere al proceso de unidad europea-. Véase MORENO JUSTE, A. y PALOMARES LERMA, G. (1999): *Textos básicos de la Construcción Europea*, Acento Editorial, Madrid, pp. 7-8.

cuestión es clara: la Ciudadanía Europea se construirá desde la educación formal y no formal, es decir, desde los sistemas educativos y desde los medios de comunicación, o no se construirá.

Tras enumerar, describir, contextualizar y explicar las dificultades de la Dimensión Europea de la Educación, abordaremos en el capítulo siguiente la contribución de la prensa española a la formación de una conciencia europea y de una Ciudadanía Europea.

