

M O N O G R Á F I C O

DE ROMA A MAASTRICHT: 35 AÑOS DE COOPERACIÓN COMUNITARIA EN EDUCACIÓN

VÍCTOR M. RODRÍGUEZ (*)

La firma del Tratado de Unión Europea en la ciudad holandesa de Maastricht, en febrero de 1992, despejó algunas dudas e incertidumbres sobre el futuro a medio plazo de la cooperación comunitaria en educación.

Para muchos, la forma en que estas dudas quedaron despejadas resultó más bien decepcionante: los acuerdos estaban muy lejos de responder a sus optimistas previsiones sobre una profundización en los asuntos educativos y mucho más aún de aproximarse a la deseada configuración de un Política Educativa Común.

Para otros, en cambio, el Tratado supuso un aceptable refrendo de las actuaciones desarrolladas hasta la fecha y un estímulo para continuar con los trabajos iniciados en los años previos, sin la necesidad de ir superando día a día obstáculos legales, organizativos y financieros.

Lo cierto es que unos y otros tienen razón. El Tratado de Unión Europea, una vez ratificado, supondrá, en efecto, un importante respaldo a las acciones de cooperación desarrolladas en los últimos años por los países miembros y las instituciones comunitarias. La ejecución de estas acciones va a disponer de un soporte jurídico, en las fuentes del derecho primario de la futura Unión Europea, del que nunca había gozado. Pero también resulta evidente que con la firma de los acuerdos se ha desaprovechado la oportunidad de sentar unas bases firmes para el desarrollo de una Política Educativa Común o, cuando menos, de abrir nuevos caminos, más ambiciosos, a la cooperación entre los países.

Para comprender las razones que mueven a unos y otros a discrepar sobre la trascendencia de los acuerdos no basta con apelar, como con frecuencia se hace, a sus respectivos talentos más o menos europeístas, idealistas, realistas o pragmáticos. Creo que sólo es posible entender el alcance de los acuerdos tras una visión del desarrollo de la cooperación comunitaria en educación a través de los 35 años que nos separan de la constitución de la Comunidad Europea, en 1957.

(*) M.F.C.

A lo largo de estos años ha habido momentos de euforia que hicieron concebir esperanzas sobre un prometedor futuro para la cooperación en educación que, incluso, permitieron atisbar indicios de interés real de los países por llegar a acuerdos sobre las condiciones en las que los distintos sistemas educativos podían responder, con planteamientos comunes, a algunas necesidades de sus ciudadanos. Pero también han existido momentos de duda; paradas y retrocesos, y arrebatos nacionalistas que han llenado los actos jurídicos comunitarios de cláusulas preservadoras de las «identidades nacionales» en las que se declaraba la inviolabilidad de las legislaciones sobre educación de los países comunitarios, de sus instituciones y de sus prácticas educativas.

No obstante, tal vez lo verdaderamente importante ha sido que, a lo largo de estos años, se han encontrado soluciones imaginativas a problemas difíciles de resolver; se ha logrado combinar con éxito unas expectativas muy altas con una gran precariedad de medios y posibilidades, y se han producido avances cualitativos y cuantitativos de gran magnitud a la vez que realizaciones más modestas que con el paso de los años han ido consolidándose y cobrando una importancia nueva.

Creo que la lectura que debe hacerse de los años transcurridos entre la firma de los Tratados de Roma y Maastricht podría resumirse así: la cooperación comunitaria en educación no es, desde luego, un modelo de cooperación y mucho menos de integración europea; y, sin embargo, ... se mueve.

1957-1976: LA LENTITUD DE LOS PRIMEROS PASOS

En el Tratado de Roma se incluyen tres artículos relacionados con la educación (1). El artículo 57 promueve la adopción de Directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, certificados y otros títulos, como un medio imprescindible de garantizar el derecho de establecimiento de las personas que quieran ejercer en otro país miembro actividades no asalariadas (profesionales). Los artículos 118 y 128 hacen referencia a la formación profesional. En el 118 se atribuye a las instituciones europeas la misión de promover una estrecha colaboración entre los Estados en el ámbito social, particularmente (y entre otros aspectos como el empleo, la seguridad e higiene en el trabajo, etc.) en la formación y el perfeccionamiento profesionales. En el 128 se demanda al Consejo el establecimiento de unos principios generales para la ejecución de una política común de formación profesional.

No puede decirse, a la vista de estos artículos, que el Tratado de Roma constituya un buen punto de partida para plantear algo parecido a una política común en educación; también resulta difícil imaginar cómo podrían tener cabida, en este marco, acciones de cooperación más allá de los dos aspectos concretos que en él se incluyen. De hecho, creo que es legítimo plantearse la duda de si estos artículos tienen en realidad algo que ver con la educación, o, mejor dicho, con una idea de educación

(1) Sobre las ediciones de los Tratados utilizadas para la redacción de este texto, consultar el apartado *Referencias Bibliográficas*, al final del mismo.

que vaya más allá (aunque sólo sea un poco más allá) de la preparación para desarrollar un trabajo y de la posibilidad de que algunos de estos trabajos puedan ser desarrollados fuera de las fronteras nacionales. Pues así pueden ser resumidas las aportaciones del Tratado a la educación: como una forma de ajustar sus recursos humanos a las nuevas demandas y posibilidades del todavía incipiente mercado común de Europa.

A nadie debe sorprender, sin embargo, este enfoque poco ambicioso en relación con la educación. El modelo de integración europea desarrollado en el Tratado de Roma fue desde el principio un modelo de integración esencialmente económico. Un modelo que comenzó a concretarse con la firma del Tratado de París, en 1951, por el que se constituía la Comunidad Europea para el Carbón y el Acero (CECA), auspiciada por el ministro Schuman y el economista Monnet y que continuó con la firma de los Tratados constitutivos de la CEE y el EURATOM, unos años después. Esta firma supuso ante todo la constatación del éxito del enfoque económico, puesto de manifiesto primero por J. Monnet y P. Uri y posteriormente por el Informe Spaak, elaborado por un equipo de expertos a petición de los países miembros de la CECA.

A pesar de esta evidencia, tampoco sería correcto suponer que las puertas a la cooperación en otros ámbitos no estrictamente ligados al desarrollo económico quedasen definitivamente cerradas con la firma de los Tratados. Los capítulos dedicados a la Política Social, aunque poco concretos, hacían prever un futuro desarrollo una vez sentadas las bases del mercado común. Y algunos otros artículos, muy especialmente el 235, podrían servir para dar luz verde a una intervención futura en aspectos no contemplados en el Tratado (2). Sea como fuere, lo cierto es que el desarrollo de una futura cooperación en educación, de producirse, no iba a poder ser más que lento y complicado.

De hecho, no fue hasta abril de 1963 cuando el Consejo adoptó la primera Decisión (3) de importancia, recogiendo el mandato del artículo 128 del Tratado de Roma. En ella se establecieron una serie de principios para la elaboración de una política común de Formación Profesional que deberían guiar el diseño de los sistemas de formación profesional inicial y permanente en los países comunitarios. Es de destacar el propósito expresado en la Decisión de que la orientación que habría de tomar la formación profesional en los países debería permitir una aproximación gradual de los niveles de formación en los mismos, algo que sin duda puede interpretarse como la propuesta de una verdadera Política Común en este ámbito. En la

(2) El artículo 235 del Tratado de Roma prevé que «cuando una acción de la Comunidad resulte necesaria para lograr, en el funcionamiento del mercado común, uno de los objetivos de la Comunidad, sin que el presente Tratado haya previsto los poderes de acción necesarios al respecto, el Consejo, por unanimidad, a propuesta de la Comisión y previa consulta al Parlamento europeo, adoptará las disposiciones pertinentes».

(3) Los actos jurídicos a los que se hace alusión a lo largo de estas páginas pueden ser consultados, además de en los correspondientes *Diarios Oficiales*, en las compilaciones editadas por la Secretaría General de las Comunidades Europeas: *Textos sobre la política educativa europea* (ver apartado *Referencias bibliográficas*).

Decisión se propuso también la creación de un Comité consultivo de apoyo a la Comisión cuya composición y funciones fueron concretadas unos meses después, en diciembre del mismo año.

Pero, con independencia de esta Decisión, ceñida al ámbito específico de la formación profesional, la educación no formó parte de las preocupaciones de las instituciones comunitarias durante un largo período de tiempo.

La primera reunión de los ministros de Educación de los países comunitarios tuvo lugar en 1971, nada menos que 14 años después de la firma del Tratado de Roma. En la Resolución de los ministros, consecuencia de esa reunión, se reconoció por vez primera 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.

Aunque ese centro nunca llegó a crearse y a pesar también del escaso compromiso que se asumía en la Resolución, lo cierto es que, a partir de ese momento, el camino de la cooperación educativa puede considerarse definitivamente abierto. Y su apertura se debe en buena medida a las sólidas y fundamentadas aportaciones del grupo de expertos, encabezados por H. Janne, realizadas en el Informe titulado *Pour une politique commune de l'éducation*.

La libertad de la que gozaba este grupo de expertos, no vinculado de forma directa a las instituciones europeas, puede explicar lo avanzado de sus propuestas teniendo en cuenta los tímidos antecedentes de los que partía.

En el Informe se puso claramente de manifiesto la necesidad de desarrollar una Política Educativa Comunitaria y se pidió, para lograrlo, una interpretación amplia y generosa del Tratado de Roma. Su principal aportación es, en mi opinión, su oposición a considerar la Educación General y la Formación Profesional como cuestiones separadas. En un apartado llamado *campos de aplicación del Tratado inseparables de una política de la educación* puede leerse:

«En una sociedad en cambio permanente en lo que concierne a los campos científico, tecnológico y social, no hay una buena formación profesional que no comporte, a todos los niveles, una sólida formación general; y no hay una buena formación general que no esté dirigida a una práctica concreta y, en principio, a un trabajo real» (*Bulletin CE*, supp. 10/73, p. 11).

Además, en el Informe se señalaron, por vez primera, los posibles campos de actuación de la CE en educación. Se concedió una especial importancia a la formación permanente de los ciudadanos europeos y se mencionaron la enseñanza de idiomas extranjeros, el reconocimiento mutuo de titulaciones y la introducción de la dimensión europea en la escuela como los elementos básicos de la cooperación, el intercambio y la construcción europea. También se destacó la importancia creciente de las nuevas tecnologías de la información en la educación, y, en el terreno institucional, se propuso la creación de un Comité educativo y cultural.

Poco antes de la presentación del Informe JANNE, a principios del año 73, se había tomado una decisión de carácter institucional en virtud de la cual, la educación había pasado a formar parte, junto con la Política Científica y la Investigación, de la

Dirección General XII, encabezada por Ralph Dahrendorf. Esta medida, contradictoria con la postura defendida por Janne de considerar inseparables la educación general y la formación profesional (esta última permanecía en la Dirección General V), tuvo, sin embargo, algunas consecuencias positivas: el Programa de Trabajo sobre Investigación, Ciencia y Educación, también conocido como Informe Dahrendorf y la Comunicación de la Comisión al Consejo titulada «Educación en la Comunidad Europea» sentaron definitivamente las bases de la fundamental Resolución de los Ministros de Educación, del 6 de junio de 1974, relativa a la «Cooperación en el sector educativo».

En dicha Resolución se abordó por primera vez de una manera oficial, el difícil problema de conjugar la soberanía de los Estados miembros con la necesidad de fomentar la colaboración en este campo. Haciéndose eco de la postura de Dahrendorf, quedó establecido con claridad que el objetivo de la cooperación nunca debería ser la «armonización» de los sistemas y las políticas educativas de los países miembros y que el desarrollo de las posibles acciones de cooperación nunca debería poner en cuestión el respeto de las tradiciones de cada país y la especificidad de sus decisiones en materia educativa.

Por contra, se dejó sentado el principio (que no resulta tan creíble como el anterior con el paso de los años) de que la educación no debería ser 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.

Por si pudiera quedar alguna duda sobre el alcance de la implicación comunitaria en estas cuestiones, se reforzó la idea de que las acciones a emprender debían ser consideradas de cooperación entre los Estados y que, por ello, no tendrían que afectar a las competencias atribuidas a las instituciones comunitarias.

En consonancia con estos principios generales, se establecieron los campos de acción prioritarios. Todos ellos, que no distan mucho de los propuestos en el Informe JANNE, componen un marco de cooperación y colaboración entre Estados bastante completo (intercambio de información, mejora de la correspondencia entre los sistemas educativos, cooperación en la enseñanza superior, reconocimiento de títulos, fomento de la libre circulación). Otras propuestas del Informe JANNE, sobre todo las referidas a la introducción de la Dimensión Europea en los planes educativos y de las nuevas tecnologías de la información no fueron tenidas en cuenta.

La voluntad de los ministros de Educación por estrechar los lazos y emprender acciones de cooperación quedó, sin duda, confirmada con esta Resolución. Durante los años 1974 y 1975 las propias instituciones europeas (Consejo Europeo reunido en París, en diciembre de 1974, Comité Económico y Social, en abril de 1975, y Parlamento Europeo, en septiembre del mismo año), también se pronunciaron por incrementar los contactos y las acciones de cooperación entre los Estados. Faltaba, no obstante, concretar en lo posible el contenido de estas acciones.

Éste fue el propósito esencial de la Resolución de 9 de febrero de 1976, del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el Consejo por la que se estableció el «Primer Programa de Acción de la Comunidad Europea en educación».

En esta nueva Resolución se empieza por confirmar la voluntad de cooperación. A continuación se desarrollan dos grupos de cuestiones: las que se refieren a los mecanismos de funcionamiento y control de la actuación comunitaria y las que atañen a los objetivos y acciones del Programa.

Entre los mecanismos de funcionamiento cabe destacar la creación, con carácter permanente, de un Comité de Educación (ya anticipado en la Resolución de 1974) cuyas competencias se vinculan a la coordinación y la vigilancia del desarrollo del Programa de acción; la información y la preparación de las sesiones de trabajo del Consejo de ministros y la colaboración con la Comisión para emprender las acciones que se decidan.

Las acciones a desarrollar se inscriben, en su mayor parte, en los campos prioritarios de actuación definidos en la Resolución de 1974 (a los que se añade el de facilitar el tránsito a la vida activa de los jóvenes procedentes del sistema educativo) y se dividen en dos grandes grupos: las que deben ser llevadas a cabo por los Estados miembros y las que son competencia de la Comunidad, identificadas por la expresión, un tanto ambigua, de «acciones a nivel comunitario».

Esta «dualidad», como la define Neave, supone un claro paso adelante en el compromiso de las instituciones comunitarias por implicarse en la cooperación educativa: en ningún momento las acciones van más allá de la simple cooperación entre Estados, pero la Comunidad se compromete a algo más que a dar su visto bueno, se compromete a facilitarlas, promoviendo el estudio, la investigación, el desarrollo de encuentros y el intercambio de información a través de sus propios mecanismos de funcionamiento.

Todo ello en un contexto nuevo en la toma de decisiones: la Resolución ya no es sólo de los ministros de Educación de los Estados miembros, sino, por primera vez, del Consejo y de los ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo. Es ésta una fórmula que supone un alarde de diplomacia comunitaria, que no es exclusiva de los temas educativos (se ha empleado también en actos jurídicos relacionados con la salud o con la cultura), pero que ha sido utilizada en educación con gran asiduidad para emitir Resoluciones, Conclusiones o Recomendaciones sobre aspectos cuya relación con los artículos de los Tratados Constitutivos resultaba remota o difícil de establecer. Con ella se da a entender que los ministros de Educación no están solos, que tienen el respaldo del Consejo, pero que el Consejo propiamente dicho no tiene la posibilidad de pronunciarse sobre determinadas cuestiones, que no se consideran encuadradas en las Políticas Comunes. Mediante esta expresión la Comunidad ha podido además resolver algunos problemas de financiación de determinadas acciones que de otra forma, planteadas sólo como decisiones de los Estados, no habrían podido ser atendidas con cargo a los presupuestos comunitarios.

La Resolución sobre el Primer Programa de Acción es, en suma, el definitivo visto bueno al desarrollo de acciones concretas de cooperación en educación, con unas líneas de trabajo marcadas y un grupo estable de personas (de la Comunidad y de los Estados) dispuestas a apoyarlo y, a la vez, a supervisarlo. Con ser mucho (mucho más, sobre todo, de lo previsto en el Tratado), tampoco es demasiado. Las reticencias de algunos Estados son grandes aún, las propias instituciones andan todavía con pies de plomo, y los que esperan grandes avances, aún deberán esperar bastante tiempo.

1976-1986: LA DÉCADA DE TRANSICIÓN

Igual que a la tempestad sigue la calma, al prometedor quinquenio que se cerró en 1976 siguieron unos cuantos años de relativa inactividad de las instituciones y de muy precarios avances en la cooperación.

La inactividad fue sobre todo patente en el nivel más alto de toma de decisiones: los ministros de Educación no volvieron a reunirse, desde diciembre de 1976 hasta enero de 1980. Tampoco el Comité de Educación presentó un informe completo de actividades hasta 1980. Todo ello a pesar de que otras instituciones comunitarias sí parecían haberse tomado en serio el compromiso de los ministros: fueron varias las proposiciones y comunicaciones que en este período la Comisión presentó al Consejo y al menos dos los pronunciamientos del Parlamento Europeo sobre la necesidad de profundizar en la cooperación educativa.

No quiere decirse con esto que las propuestas contenidas en el Programa de Acción quedaran olvidadas durante estos años. Al contrario, pronto se empezó a trabajar en algunas de las líneas contenidas en el plan: la transición a la vida activa, la escolarización de hijos de trabajadores migrantes, la formación en alternancia, el intercambio de información y documentación (con la creación de la red EURYDICE en 1980). Se trata más bien de la ausencia de nuevas iniciativas políticas, de la falta de una perspectiva al más alto nivel que hiciera que las diferentes acciones fueran algo más que el fruto de la mejor o peor voluntad de cada uno de los Estados o de las reconveniones periódicas del Parlamento Europeo.

La debilidad de las estructuras que en la Comunidad debían garantizar la cooperación, las salvaguardas puestas a la intervención de las instituciones comunitarias, el carácter poco comprometedor de los actos jurídicos, generalmente Resoluciones de voluntario cumplimiento por los Estados y, en general, las reticencias de algunos de ellos por aproximarse al resto y colaborar (endémicas en algunos casos y no sólo en el terreno educativo) podrían explicar probablemente por sí solas este nuevo período de ralentización y desconcierto.

Pero tal vez la explicación deba incluir también el nuevo panorama económico que en aquel tiempo comenzaba a dibujarse. La crisis económica, achacada en un principio a la brusca subida de los precios del petróleo, fue instaurándose progresivamente en todos los países y revelando también que obedecía a razones estructurales profundas cuya solución no parecía posible a corto plazo. Una de las manifestaciones más evidentes de la crisis fue el progresivo incremento de las cifras de desempleo que empezaba a afectar, aunque en magnitudes diferentes, a todos los países europeos y que se hacía notar de manera especial en el colectivo de los jóvenes en busca de su primer trabajo.

Esta situación, que por un lado creo que ayuda a explicar la reticencia de los países a preocuparse demasiado por los asuntos educativos durante algunos años, también explica la consecuencia contraria: a partir de 1980 empieza a vislumbrarse un nuevo enfoque de la cooperación en educación, más coherente e integrador, que tiene en cuenta los nuevos problemas y las nuevas demandas de las sociedades europeas.

El nuevo enfoque va a tener, a mi modo de ver, dos efectos claros. Por una parte, la cooperación en educación va a estar dirigida de manera prioritaria a hacer frente a estos nuevos retos, sobre todo al que supone combatir contra el desempleo de los jóvenes, facilitándoles de forma adecuada la transición a la vida adulta y el acceso al mercado de trabajo. Este efecto, que no es negativo *per se*, puede no obstante limitar demasiado las posibilidades de cooperación y dejar de lado importantes cuestiones que también necesitan de cooperación y de respuestas globales, aunque no tengan la trascendencia «económica» de las anteriores. El segundo efecto, necesariamente relacionado con el anterior y mucho más positivo en mi opinión, es la definitiva asunción por los Estados y las instituciones comunitarias de la principal tesis del Informe JANNE, es decir, que carece de sentido mantener una línea divisoria tan contundente entre la educación y la formación profesional y que sólo a través de un planteamiento político que las englobe se puede contribuir de manera eficaz al desarrollo social y económico de Europa.

La primera toma de postura oficial en la que se pone de manifiesto este cambio de orientación es el «Resumen del Presidente» de las consideraciones presentadas durante la sesión del Consejo y los ministros de Educación, de 22 de junio de 1981. A lo largo de toda la declaración se mencionan la educación y la formación como dos realidades inseparables:

«El Consejo y los ministros de Educación (...) destacaron la contribución que los sistemas de educación y formación pueden aportar a las estrategias tendentes a estimular el crecimiento y a fomentar el desarrollo económico y social (...) Insistieron en la necesidad de suprimir las rigideces internas de los sistemas educativos y de adoptar un enfoque integrado para abordar las políticas de educación, formación y empleo (...)» (Consejo de las Comunidades Europeas. Secretaría General, 1987, p. 77).

En ese mismo año, el paso de los servicios que se ocupaban de la educación de la Dirección General XII a la Dirección General V (Asuntos sociales), en la que se encontraba ya la formación profesional sirvió para ratificar, en el plano institucional, esta tendencia. A partir de esa fecha, las políticas de educación y formación, asuntos sociales y empleo caminan en una dirección cada vez más coincidente. Dos años después, en 1983, la nueva regulación de las actividades del Fondo Social Europeo contribuyó, del lado financiero, a aclarar aún más el nuevo panorama: la cuantía de los créditos previstos para financiar acciones de fomento del empleo en jóvenes menores de 25 años, muchas de ellas acciones de orientación y formación profesional para recién titulados, no habría de ser inferior, a partir de enero de 1984, al 75 por 100 de los créditos totales disponibles.

En el campo de las realizaciones concretas, durante los años 1982 y 1983 se sucedieron diversas iniciativas sobre acciones relativas a la formación profesional y el paso de los jóvenes a la vida activa. En casi todas ellas se reiteraba que la incidencia del desempleo en este colectivo ocupaba un lugar destacado en las preocupaciones comunitarias. Otras iniciativas, complementarias en cuanto a su finalidad, estuvieron dedicadas a promover una introducción paulatina de las nuevas tecnologías de la información en los sistemas educativos, de manera especial en la formación profesional, con objeto de lograr una mayor adecuación de los aprendizajes a las nuevas demandas del cambiante mercado de trabajo.

De modo que, en el transcurso de los primeros años de la década de los ochenta, la cooperación en educación parecía empezar a quedar encarrilada de forma definitiva: las instituciones ya empezaban a asumir competencias más amplias (no tenía tanto sentido discutir si una medida era más «educativa» o más «formativa» y, por tanto, las cláusulas de salvaguarda salvaguardaban menos), los Estados eran conscientes de la necesidad de cooperar para sacar a sus jóvenes del atolladero del desempleo, había dinero para financiar acciones concretas y, sobre todo, parecía haber una verdadera voluntad política de acercamiento y trabajo en común.

Pero una nueva preocupación comenzaba a flotar en el ambiente: con ser importante, ¿esto es todo?, ¿a esto debe reducirse la cooperación en educación?, ¿la construcción de Europa es solamente un problema de cualificación de los trabajadores y de ajustes entre los agentes económicos? Parece obvio que no es así, al menos no lo es para muchos europeos. Y, por fortuna, tampoco parecía tan claro a los responsables políticos que, a partir de la mitad de la década (coincidiendo tal vez con unas previsiones de mayor bonanza económica que, sin solucionar los problemas de fondo, iba a mejorar mucho las formas) retomaron con fuerza la necesidad de continuar avanzando en la construcción europea en todos los ámbitos, no sólo en los estrictamente económicos.

Ya en la Declaración Solemne de Unión Europea, firmada en Stuttgart en junio de 1983 por los Jefes de Estado y de Gobierno de los 10 países comunitarios, pueden encontrarse alusiones a otros aspectos de la educación que hasta entonces no habían sido desarrollados apenas. A la intensificación de la cooperación entre las instituciones de enseñanza superior y la promoción de intercambios para mejorar el aprendizaje de las lenguas comunitarias, que pronto van a dar lugar a importantes programas comunes, hay que añadir la propuesta de incorporar el conocimiento de Europa a los currículos escolares, como el único medio de promover una verdadera conciencia europea entre los ciudadanos. Propuesta de dotar a los sistemas educativos de una dimensión europea que no era nueva pero que tampoco había dado ningún fruto digno de ser mencionado.

Sin embargo, son las Conclusiones del Consejo y los ministros de Educación de 4 de junio de 1984 las que mejor ejemplifican, en mi opinión, una nueva concepción de la cooperación. Sin dejar de lado las prioridades que hemos señalado en relación con la formación para el acceso al trabajo y la introducción de las nuevas tecnologías (a las que dedican una parte importante de sus reflexiones), empiezan a perfilarse otras de contenido más «social», que si bien habían sido apuntadas en anteriores iniciativas, no habían conocido un gran desarrollo hasta esa fecha. Se trata sobre todo de las acciones en favor de la integración escolar de los minusválidos y de la lucha contra el analfabetismo, ámbitos de acción en los cuales se propone algo más que la simple cooperación, pues se marcan unas líneas (aunque no olvidemos que absolutamente voluntarias) que deberían ser tenidas en cuenta por las autoridades nacionales en el diseño de sus políticas educativas.

El colofón a estas nuevas iniciativas de carácter social vendría a ponerlo la aprobación por el Consejo Europeo, reunido en Milán en junio de 1985, del *Informe del Comité para la Europa de los ciudadanos*, conocido también como Informe ADON-NINO, ex diputado europeo que presidió el Comité encargado de elaborarlo.

La pretensión general del Informe fue sugerir medidas para potenciar la imagen de Europa y de la Comunidad en los ciudadanos, intentando paliar en lo posible una cierta imagen de «tecnocracia» o «eurocracia» que parecía ir imponiéndose con el paso de los años. Aunque, como es obvio, muchas de las medidas que se proponían en él eran ajenas a la educación (bastantes relativas a la libre circulación y al derecho de residencia, a la supresión de trámites fronterizos, a la fiscalidad comunitaria, etc.), lo cierto es que por primera vez, en una toma de postura oficial de los responsables europeos, se hacía alusión a la gran importancia de la educación y la cultura en la construcción de la nueva Europa.

El Informe hizo especial hincapié en la necesidad de mejorar todo tipo de intercambios entre los jóvenes y los estudiantes europeos y también de los enseñantes y responsables educativos y reforzó la idea de dotar de una dimensión europea a la educación, promoviendo un mejor conocimiento de todos sobre la nueva idea de Europa, a lo que las escuelas podrían contribuir de manera decisiva. Como símbolo de esta decisión, se instituyó el 9 de mayo como «Día de Europa», para que, al menos en esa fecha, todas las instituciones y medios de comunicación de los países miembros se aplicaran a la tarea de discutir y reflexionar sobre la casa común.

Las buenas intenciones de las citadas Declaraciones solemnes, Conclusiones e Informes no tuvieron justa correspondencia en la revisión de los Tratados que se efectuó con la firma del *Acta Única Europea*, en febrero de 1986. De nuevo hemos de hablar de una oportunidad poco aprovechada de profundizar en la cooperación educativa en un contexto realmente efectivo, el de las fuentes de derecho primario de la Comunidad.

A pesar de la gran importancia que para la construcción de Europa tuvo el Acta Única, un paso necesario hacia un estadio superior de Unión Europea, de nuevo quedó en evidencia la falta de voluntad de algunos países por comprometerse a avanzar en otros terrenos distintos del puramente económico. La escasez de acuerdos en el ámbito social, en el que cabe incluir el educativo, fue puesta de manifiesto incluso por algunos firmantes del Acta (así lo hizo Giulio Andreotti, entonces ministro de Exteriores italiano) y, de manera mucho más virulenta, por el Parlamento Europeo. En un discurso pronunciado por su vicepresidente con motivo de la firma, se lanzaron duras diatribas contra algunos países:

«Lo que molesta en el plano de los principios es que a menudo los Gobiernos nacionales no demuestran ningún espíritu europeo o bien lo manifiestan de forma rudimentaria. Nadie se opone a que defiendan sus intereses nacionales. Sin embargo, hay mucha gente que con sus intereses nacionales esconde egoísmos provincianos (...). La Europa de los ciudadanos no puede ser solamente sinónimo de una reducción de los controles fronterizos (...). El ciudadano quiere participar en la multiplicidad de Europa y de su futuro. Igualmente, quiere intercambiar; y ello no sólo durante sus vacaciones, sino también en el marco de su profesión, de su formación, de su servicio militar. (Bol. CE, 2-1986, p. 9.)

En resumen, si valoramos por separado las iniciativas a las que se ha hecho alusión en los apartados anteriores, encontramos que algunas presentan un conjunto de buenas intenciones relativas a la educación, pero vinculan muy poco a los países en cuanto a su aplicación; por el contrario, las que realmente vinculan a los países,

como el Acta Única, suponen un avance casi nulo en la cooperación educativa. Es forzoso reconocer, en consecuencia, que esta cooperación, casi 30 años después de la firma del Tratado de Roma, distaba todavía de alcanzar su mejor momento.

Ahora bien, si aceptamos la idea de que la construcción de Europa, en cualquier ámbito, tiene que ser necesariamente lenta y a menudo poco lineal, es preciso reconocer también que la realidad no es tan negativa como parece. Seguramente, en el año 1986, a nadie iban a sorprenderle demasiado las propuestas del Informe JANNE y muy pocos pensarían todavía que la cooperación en educación debía ceñirse al reconocimiento de títulos y a la mejora de los sistemas de formación profesional.

Muchas habían sido, desde el Tratado de Roma, las iniciativas y las acciones de cooperación desarrolladas, a veces inconexas y poco claras, pero en todo caso con grandes posibilidades de futuro. A lo largo de estos primeros años ochenta la actividad de las instituciones y de los países en relación con la educación había conocido un crecimiento muy notable. El Consejo había aprobado Resoluciones sobre muchos de los campos de actuación, el Parlamento Europeo también se había pronunciado en muchas ocasiones sobre aspectos relacionados con la educación y en la Comisión Europea, muy activa en sus propuestas de trabajo, empezaba a formarse con claridad la idea de que la mejor manera de garantizar la continuación de las acciones iniciadas era la aprobación de programas concretos.

Con la aprobación del primero de ellos se inicia un nuevo período en la cooperación educativa. Muchas personas conocen ya este período como el período de los programas.

1986-1992: EL PERÍODO DE LOS PROGRAMAS

La Comisión Europea, haciéndose eco de diversos requerimientos expresos de varios Consejos Europeos (Fontainebleau, 1984; Bruselas, 1985) y del Parlamento Europeo, había presentado, en agosto de 1985, su propuesta final para la adopción de un Programa comunitario de Cooperación entre la Universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías. La ocasión podía considerarse óptima: no sólo se partía de una voluntad expresada claramente por los responsables políticos comunitarios, sino que se trataba de un aspecto que en los últimos años estaba conociendo un desarrollo muy notable, clave para lograr una mejor preparación profesional de los titulados universitarios, y al que ningún país estaba en disposición de poner trabas que resultaran creíbles.

Tan propicia era la situación que la Comisión se atrevió además a plantear la aprobación del Programa en unos términos legales impensables unos años antes. Lo hizo apelando al artículo 128 del Tratado de Roma, argumentando que, en realidad, la educación universitaria no era otra cosa que un nivel superior de formación profesional y que, en consecuencia, caía por completo en la esfera de las competencias comunitarias. No fue éste, como era de esperar, el punto de vista del Consejo. La Decisión sobre la definitiva aprobación del Programa COMETT, en julio de 1986, se efectuó basándose en los artículos 128 y 235 del Tratado de Roma. Se consideró, por

tanto, que el Programa era sin duda una acción necesaria para el desarrollo de la Comunidad, pero que no era suficiente con apelar a los compromisos sobre formación profesional del Tratado.

No obstante, la Comisión no se arredró. La verdad es que estaba en juego una cuestión de suma importancia para el futuro de la cooperación en educación. Se trataba de llegar a aceptar, como muchos años antes había propuesto el Comité JANNE, que los pocos artículos del Tratado de Roma que hacían mención a la educación debían ser interpretados en su acepción más amplia, y que donde se decía formación profesional podría leerse educación general, en la medida en que toda la educación contribuye, en última instancia, a formar ciudadanos capaces de desarrollar un trabajo en el mercado común de Europa.

Pues bien, el Tribunal de Justicia dio por fin la razón a la Comisión y el Programa COMETT quedó aprobado basándose, de manera exclusiva, en el artículo 128 del Tratado de Roma. La educación universitaria formaba parte, desde ese momento, de la acción política común de las instituciones de la Comunidad. Para aprobar acciones en ese ámbito ya no iba a ser necesaria la unanimidad que precisa el artículo 235, sino la mayoría simple prevista en el 128, algo de suma importancia para vencer las reticencias de algunos países miembros.

También en el campo de cooperación universitaria, la Comisión había propuesto para su aprobación un Programa de acción comunitario en materia de movilidad de estudiantes (ERASMUS). La propuesta de la Comisión se efectuó en diciembre de 1985, poco después que la del COMETT, la andadura legal de ambas propuestas resultó bastante similar, pero, al final, la aprobación del Programa ERASMUS resultó mucho más complicada que la del COMETT. Y es que, por mucho que los países reconocieran la importancia de la movilidad de los estudiantes para lograr estrechar los lazos de los distintos sistemas educativos e, incluso, para garantizar la futura movilidad de los trabajadores en el espacio comunitario, no es lo mismo aprobar programas para acercar las empresas a las Universidades, que abrir las puertas de estas últimas a un porcentaje apreciable de estudiantes extranjeros (que podría llegar al 25 por 100 al cabo de los años).

Fueron necesarias algunas llamadas al orden de las instituciones europeas, tras muchas discusiones y sucesivos rechazos del Programa, para que al fin, mediante Decisión del Consejo, de junio de 1987, fuera aprobado para un periodo de tres años con un presupuesto total de 85 millones de Ecus. De nuevo se produjo la discrepancia jurídica entre la Comisión y los países (Bélgica, Francia y el Reino Unido sobre todo) que quedó saldada con una nueva sentencia del Tribunal de Justicia que ratificaba que los intercambios entre estudiantes universitarios podían formar parte perfectamente de la Política Común de formación profesional de los países europeos.

La importancia que ha revestido, para las posteriores acciones de cooperación, la aprobación de estos programas está fuera de duda. Además de la trascendencia de las decisiones del Tribunal sobre el fundamento jurídico de los mismos, la dotación de un presupuesto autónomo para un determinado periodo de aplicación es otra fundamental novedad que hace que las acciones a emprender no estén supeditadas a las contingencias de cada nuevo presupuesto comunitario o al esfuerzo financiero que los países estén dispuestos a hacer. El hecho mismo de que se trate de «Programas»

le da un sentido más global a las acciones que se lleven a cabo, acciones que hasta entonces se realizaban de manera inconexa y con objetivos poco claros. Para supervisar su aplicación, la aprobación de cada programa lleva aparejada la constitución de un Comité, compuesto generalmente por miembros de la Comisión y representantes de los países, que garantiza el impulso a las acciones decididas y el seguimiento de su realización.

A lo largo de los siguientes años, una larga lista de nuevos programas ha ido configurándose en torno a casi todos los campos de actuación que se habían considerado prioritarios en el Programa de acción de 1976 y a algunos otros de más reciente incorporación. Antes de concluir 1987, el Consejo aprobó un Programa de acción para la formación y la preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (PETRA); en junio de 1988, el Programa de intercambio de jóvenes conocido como YES para Europa; poco después, en el campo de las tecnologías fue aprobado el Programa DELTA o Desarrollo del aprendizaje en Europa a través del progreso tecnológico; en julio de 1989 se aprobó un importante Programa para promover el conocimiento de las lenguas extranjeras en la Comunidad Europea (LINGUA) cuyo presupuesto se situaba ya en los 200 millones de Ecus para un período de cinco años, y en diciembre se puso en marcha el Programa EUROTECNET, destinado a fomentar la innovación tecnológica en el sector de la formación profesional.

En los demás campos de actuación también se pusieron en marcha acciones y programas que terminaron por diversificar los ámbitos de intervención en una gran cantidad de direcciones, lejanas ya del estrecho margen que imponían las escasas referencias educativas del Tratado de Roma. Antes de acabar la década se estaban aprobando ya segundas fases de algunos programas, como el COMETT, que en su segunda versión y para un período de cinco años, había cuadruplicado el presupuesto de la primera fase.

Pero el final de la década sirvió también para hacer balance de los logros alcanzados y para establecer nuevas prioridades con la mirada puesta en el gran mercado interior previsto para el inicio del año 1993. Éste fue el propósito de las Conclusiones del Consejo y de los ministros de Educación, de 6 de octubre de 1989, basadas, en su mayor parte, en una Comunicación de la Comisión titulada *Educación y formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo: 1989-1992*.

En ella, la Comisión realiza una revisión de las principales realizaciones de los años anteriores, casi siempre felicitándose por lo acertado de las últimas iniciativas, y se pronuncia por seguir profundizando en las líneas de trabajo que han caracterizado la reciente cooperación. Desde este punto de vista, la postura que la Comisión adopta puede ser considerada como marcadamente «economicista», mucho más, desde mi punto de vista, que la adoptada en otras tomas de postura anteriores del mismo rango. Las alusiones que se hacen a la «calidad de la educación» se inscriben siempre en un contexto de «eficacia» del sistema para la preparación de los futuros profesionales del gran mercado de Europa y de puesta al día de los mismos en lo que respecta a los nuevos desafíos tecnológicos. A este respecto cabe decir que, a comienzos de 1989, la Comisión sufrió una nueva reorganización que afectó de lleno a los asuntos educativos, haciéndolos depender de una *Task-force* llamada «Recursos hu-

manos, educación, formación y juventud», y poniendo, por tanto, en evidencia la consideración general de «recurso» que tienen los jóvenes educandos de los países europeos.

Por si la euforia de los últimos años hubiera hecho a algunos concebir infundadas esperanzas de un verdadero cambio de rumbo en la consideración de la educación como objeto de las preocupaciones comunitarias, la Comisión recuerda los sacrosantos principios de respeto a la diversidad de los sistemas educativos nacionales y de complementariedad de las acciones comunitarias con respecto a las que deben llevar a cabo los Estados.

En los siete ejes en los que se estructuran las actividades de cooperación futura tienen poca cabida nuevas propuestas de acción distintas de las habidas hasta la fecha. El reconocimiento de títulos, la formación inicial y continua de los trabajadores, la cooperación universitaria, la formación para los cambios tecnológicos, la enseñanza de las lenguas extranjeras, el fomento de los intercambios de jóvenes y una, poco definida, mejora de los sistemas educativos mediante la cooperación son las líneas fundamentales que encuadrarán las actuaciones hasta la constitución del gran mercado interior. La Comisión parece querer asentar primero, las últimas conquistas comunes antes de lanzarse a explorar nuevos terrenos. Para ello 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.

El Consejo, en sus Conclusiones, ratifica básicamente las propuestas de la Comisión e introduce el atinado término de «subsidiariedad» (estrella después en las negociaciones que desembocarán en la firma del Tratado de Maastricht) para referirse a la subordinación de las acciones comunitarias en educación a las prioridades que establezcan y a las actuaciones que lleven a cabo los Estados miembros. Esta mención al carácter subsidiario de la actuación comunitaria sirve, de paso, para dar un toque de atención sobre lo limitado del presupuesto que puede destinarse a financiar las acciones comunes.

Al establecer los grandes objetivos de la cooperación en educación, es de agradecer la forma mucho más suave (tal vez más política) que emplea, en comparación con la Comisión. La Europa a la que la educación ha de contribuir es la Europa de la solidaridad, de la interculturalidad, de la cooperación con los países en desarrollo, etcétera, y no sólo la Europa de la competencia y el mercado. Por otro lado, como corresponde a una declaración política, el Consejo no desciende a señalar el contenido concreto de las nuevas acciones y programas previstos para el logro de dichos objetivos.

Los años 1991 y 1992 son, en lo que respecta a las nuevas iniciativas, una continuación de los precedentes. Nuevos programas, segundas partes de programas anteriores y nuevos análisis de situación sobre diversos aspectos caracterizan el trabajo de las instituciones. Cabe destacar la progresiva introducción de dos nuevos aspectos que dan lugar a extensos estudios o a programas de acción concretos. El primero es la enseñanza abierta y a distancia, sobre la cual la Comisión presentó un memorándum proponiendo el desarrollo de acciones a medio plazo. El segundo es la cooperación con terceros países, sean del entorno próximo de la Asociación Europea de Libre Cambio, con los cuales se firmaron acuerdos de cooperación en el marco del Programa COMETT II, o sean países de la Europa Central y Oriental, a los que se hace

beneficiarios de posibles acciones relacionadas con los programas ERASMUS, COMETT o LINGUA principalmente, a través de un nuevo Programa denominado TEMPUS que se financia con cargo al presupuesto comunitario de cooperación.

Y de esta forma llegamos a la firma de los acuerdos de Maastricht, por los que se deciden los mecanismos para la culminación definitiva del proceso de Unión Europea.

LA EDUCACIÓN EN LA EUROPA DE 1993: ENTRE LO POSIBLE Y LO DESEABLE

En lo que respecta a la educación, poco hay que añadir a la valoración con la que se iniciaban estas páginas. Tal vez, con la perspectiva de los años transcurridos desde el Tratado de Roma, resulte ahora más sencillo decantarse por elogiar los acuerdos o por lamentar su escasa trascendencia.

El Tratado de Unión Europea tiene la virtud, en absoluto baladí, de ratificar y elevar a categoría de legislación comunitaria la mayor parte de las acciones de cooperación emprendidas desde 1971. Sentencia de forma definitiva las largas discusiones sobre si desarrollar la dimensión europea en la educación o promover la cooperación entre los establecimientos de enseñanza superior puede ser considerado o no objeto de la política comunitaria. Su artículo 126 recoge la mayor parte de las metas de cooperación planteadas en el campo de la «formación general» y el 127 se centra en los más próximos a la formación de carácter profesional. Mucho antes, en el artículo 3 del título II, deja sentado que, con vistas a la construcción de la Unión Europea, uno de los ámbitos de actuación comunitaria que deben estar presentes es el de contribuir a la educación y la formación de calidad y al florecimiento de las culturas de los Estados miembros.

Visto así, el Tratado supone desde luego un avance importante en la cooperación. Si además no se quiebra la tendencia de los años anteriores es, más que probable, que muchas de las futuras acciones que se lleven a cabo vayan un paso por delante de lo estipulado en los textos legales. No será demasiado difícil, seguramente, abrir nuevas vías a la cooperación u obtener resultados verdaderamente sustanciales en las actuales. Pero algunos creemos que no deberíamos conformarnos con estos logros. Por una parte, hay que dejar bien claro que la propia cooperación puede y debe ser mejorada. Si ya lo ha sido en el nivel de la toma de decisiones, debe serlo también en el de su aplicación. Aunque no es el objeto de estas páginas juzgar el resultado de las distintas acciones y programas, algo que requiere una cuidadosa evaluación (y no sólo institucional, que a veces resulta un tanto autocomplaciente), sí lo es llamar la atención sobre los desajustes que, al menos en nuestro país, se dejan sentir con frecuencia: visitas de trabajo que repiten sólo unos pocos visitantes, fondos que se invierten en trabajos o experiencias que apenas se supervisan, carencias en la información a los posibles beneficiarios de las distintas medidas, etc.

Por otra parte, pensamos que la mera cooperación tendría que ser sólo un paso necesario para llegar a acuerdos mucho más importantes sobre la educación en nuestros países, para llegar a definir, como en otros ámbitos de la construcción

européa, una Política Educativa Común, con objetivos comunes y con planes de acción también comunes para conseguirlos.

No se trata en modo alguno de renunciar a la diversidad o de regular y unificar hasta el mínimo detalle las políticas educativas nacionales, pero sí se trata de compartir más de lo que hasta ahora compartimos. Puede que no sea posible poner de acuerdo a los historiadores sobre la historia de Europa, pero tal vez sí sea posible reducir a la mínima expresión las cotas excesivas de chovinismo que alcanzan nuestros textos escolares; sin que nadie renuncie a su «identidad nacional» tal vez sería necesario unificar criterios sobre la edad de escolarización obligatoria y la edad mínima de acceso al trabajo para los jóvenes. Tal vez podamos, incluso, definir de manera conjunta qué se entiende en Europa por «calidad educativa», tan aludida en los textos oficiales, y nos apliquemos de forma conjunta a la difícil tarea de introducirla en nuestras instituciones de enseñanza. Pero, por encima de estos logros, de lo que en realidad se trata es de que la educación ocupe, de una vez por todas, el destacado papel que realmente debe tener en la construcción de Europa, de una Europa que vaya más allá de la competitividad de las empresas o de la estabilidad en los precios y los salarios.

Como resume con acierto J. A. Fernández en un artículo reciente:

«La relegación de la educación en la construcción europea ha de terminar. No puede ser que del papel de la educación y la cultura y la construcción europea hablemos siempre los mismos, quienes tenemos como toda herencia y consuelo la supuesta frase de Monnet: "si tuviera que comenzar de nuevo, comenzaría por la educación y la cultura". Como hasta la cita parece apócrifa, suena a veces a deseo piadoso de quienes a estas alturas todavía tienen que justificar la modesta incursión comunitaria en educación. Es la hora de mostrar el déficit educativo-cultural en la construcción europea y de dar relieve a la dimensión educativo-cultural de Europa, tanto o más que añadir la dimensión europea a las educaciones nacionales» (FERNÁNDEZ, J. A.: «Europa: la hora de la educación y la cultura», en *Cuadernos de Pedagogía*, 211, p. 8).

Empeño nada sencillo, desde luego. A nadie se le escapa que en la actualidad vivimos horas bajas en la conciencia europeísta de los ciudadanos. La propia ratificación del Tratado de Unión Europea ha sufrido muchos más sobresaltos de los que cabía esperar (el rechazo en el primer referéndum danés, el poco convincente margen favorable del francés o las duras discusiones del Parlamento británico). La diplomacia comunitaria se ha mostrado confusa y poco efectiva en la crisis bélica de los Balcanes. Los acuerdos del GATT han dividido a los socios europeos y el mecanismo de cambios del Sistema Monetario Europeo parece haber quedado definitivamente enterrado como una costosa reliquia.

Los cambios acelerados que se están produciendo en el mundo, y de forma particular en una parte de Europa, están demandando nuevas respuestas, nuevas estructuras y nuevas alternativas económicas, políticas y sociales. Entre tanto, los ciudadanos europeos parecen haber perdido ligeramente el rumbo. Sus convicciones, alimentadas durante las últimas décadas sobre la necesidad de una Europa unida, han sufrido serias sacudidas con las noticias diarias sobre el hundimiento de una u otra moneda o sobre la cruel situación que se vive en unas ciudades situadas a muy poca distancia de sus hogares. La clase política, en su conjunto, parece estar contribuyendo poco a transmitir seguridad y confianza en el futuro.

En este contexto, en el que la falta de opciones globales creíbles hace que muchos vuelvan a mirar de nuevo hacia dentro (de sus fronteras, de sus ciudades, de sus casas), pocos tienen tiempo que dedicarle a la educación. Paradójicamente, parece como si los asuntos educativos se hubieran reducido a cuestiones técnicas o contables (más profesores, más horas de idioma extranjero, menos tasas académicas y más y mejores autobuses para el transporte escolar) y lo que verdaderamente importara fuera el porcentaje diario de apreciación o depreciación de la moneda, el último escándalo en los pasillos de un Parlamento o la decisión semanal del Bundesbank sobre los tipos de interés.

Como consecuencia de ello, nos encontramos en un momento inmejorable para reivindicar el nuevo papel que en esta situación la educación debería desempeñar. La Europa del mañana no puede ser sólo la Europa del gran mercado y de los profesionales cualificados. La solidaridad entre los ciudadanos de Europa debe dar paso a una noción mucho más amplia de solidaridad con los ciudadanos de otros países tal vez más necesitados de ella. La firme y radical oposición a cualquier forma de racismo e intolerancia debe ser el pilar en el que se asiente la futura convivencia. La mejora de la calidad de vida, en nuestras ciudades y en nuestros campos, debe coexistir con la preservación de nuestras riquezas naturales. La confianza en nuestras propias fuerzas, en las instituciones, en las organizaciones ciudadanas europeas debe mantenerse a pesar de los tropiezos y los momentos de desconcierto.

A todo ello, la educación de nuestros jóvenes no puede dejar de contribuir. El esfuerzo común de los responsables educativos, de los profesores, de los alumnos y de sus familias debe trascender el intercambio de información y de visitas más o menos duraderas y empezar a encaminarse hacia la definición de un marco de trabajo conjunto que permita, realmente, el crecimiento común en la nueva Europa por la que todavía muchos estamos dispuestos a romper una lanza.

BIBLIOGRAFÍA

Comisión de las Comunidades Europeas (1987): *Tratados constitutivos de las Comunidades Europeas* (Ed. Abreviada), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Secretaría de Estado para las Comunidades Europeas (1992): *Tratado de la Unión Europea. Textos consolidados de los Tratados Comunitarios*, Madrid: Secretaría de Estado para las Comunidades Europeas/Boletín Oficial del Estado.

Consejos de las Comunidades Europeas. Secretaría General (1988): *Textos sobre la política educativa europea* (3.^a Ed.), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Consejo de las Comunidades Europeas. Secretaría General (1990): *Textos relativos a la política europea de educación* (Suplemento a la 3.^a Ed.), Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

«Programme de Travail dans les domaines de la Recherche, de la Science et de l'Éducation», *Bulletin des Communautés européennes*, 5/73 (1973).

- «Pour une politique communautaire de l'éducation», *Bulletin des Communautés européennes. Supp.* 10/73 (1973).
- «Education in the European Community», *Bulletin C.E. Supp.* 3/74 (1974).
- Comisión de las Comunidades Europeas (1989): *Comunicación de la Comisión al Consejo: Educación y formación en la Comunidad Europea. Directrices para el medio plazo: 1989-1992.* COM (89) 236 final.
- BIANCHI, A.: «La politique de la Communauté Européenne dans le domaine de l'instruction», en *Documents pour l'enseignement*, 55, febrero 1988, pp. 3-24.
- DE WITTE, B. (Ed.) (1989): *European Community Law of Education.* Baden-Baden, Nomos Verlagsgesellschaft.
- FERNÁNDEZ, J. A.: «Europa: la hora de la educación y la cultura», en *Cuadernos de Pedagogía*, 211, febrero 1993, pp. 8-14.
- LENARDUZZI, D.: «El programa educativo de la Comunidad Europea», en *Educadores*, 157, enero/marzo 1991, pp. 39-58.
- NEAVE, G. (1987): *La Comunidad Europea y la Educación*, Madrid: Fundación Universidad-Empresa. (Traducción de original «The EEC and Education», Trentham Books, European Institute of Education and Social Policy, 1984).