

La educación en el proceso de construcción europea: un ejemplo único de aplicación del principio de subsidiariedad¹

Luce Pépin²

Experta en Cooperación Educativa en la UE

Resumen

Teniendo en cuenta el papel de la educación en la construcción de los Estados-naciones europeas, el principio de subsidiariedad ha sido, desde el principio, uno de los rasgos principales de la cooperación europea en materia educativa. Por otro lado, se podría afirmar que el sector educativo ha sido pionero a la hora de poner en marcha este principio en el ámbito de la Unión Europea.

La autora de este artículo explica porqué esto es así, cómo se ha desarrollado esta cooperación única entre los Estados miembros durante los últimos 30 años, incluidas las dificultades subsanadas con la puesta en marcha de este principio, especialmente a raíz de la ausencia de una base legal precisa hasta la segunda revisión (Maastricht, 1992) del Tratado de Roma.

Por otro lado, la autora explica el salto cuántico que experimentó la cooperación en materia educativa en los países de la UE dentro del marco establecido a raíz de la Estrategia de Lisboa aprobada por los jefes de gobierno (Consejo Europeo) en Lisboa, en marzo del año 2000, así como el modo en que este proceso aportó un nuevo aire y una nueva perspectiva en la forma de entender dicha estrategia a través de la aplicación del método abierto de coordinación.

Este artículo describe los efectos positivos de la aplicación de dicho método en el ámbito educativo de la UE. Para ello, no se pretende ocultar ninguna de sus debilidades ni tampoco los retos que a los que todavía se debe hacer frente para su puesta en marcha definitiva.

⁽¹⁾ *N de la T:* El principio de subsidiariedad tiene por objeto garantizar que las dimensiones se tomen lo más cerca posible del ciudadano, comprobándose que la acción que vaya a emprenderse a escala comunitaria se justifica en relación con las posibilidades que ofrece el nivel nacional, regional o local. Concretamente, es un principio según el cual la Unión, salvo en sus ámbitos de competencia exclusiva, sólo interviene en la medida en que su acción sea más eficaz que una intervención a nivel nacional, regional o local. Está estrechamente vinculado a los principios de proporcionalidad y de necesidad que establecen que la acción de la Unión no debe exceder de lo necesario para alcanzar los objetivos del Tratado.

⁽²⁾ Desde 1985, ocupa funciones en el ámbito de la educación a nivel europeo. Directora de la Red Europea de Información en Educación (EURYDICE) de 1992 a 2001. Encargada de la coordinación del programa «Educación y Formación 2010» en la Comisión Europea de 2003 a 2006.

La autora sostiene que todas estas cuestiones dependerán, en primer lugar, del grado de determinación mostrado por los Estados miembros para emplear esta nueva herramienta en todas sus dimensiones con el fin de beneficiar a cada uno de los sistemas educativos europeos; en segundo lugar, de la posición mostrada por la UE en relación con la economía y la sociedad basada en el conocimiento; y, finalmente, de una puesta en marcha dinámica y activa del principio de subsidiariedad.

Palabras clave: Unión Europea, cooperación educativa, subsidiariedad, método abierto de coordinación, estrategia de Lisboa, educación y formación en 2010, parámetros europeos.

Abstract: *Education in the Building up of the European Union: A Unique Example in the Application of the Subsidiarity Principle*

Taking into account the role of education in the building up of the European Nation-States, the principle of subsidiarity has been from the very beginning a major feature of European cooperation in the field of education. One could say that the education sector has been pioneer in implementing this principle at the European Union level.

The author explains why this was the case, how this unique cooperation between Member States developed over the past 30 years, including the difficulties met in implementing that principle, especially in the absence of a clear legal basis until the second revision (Maastricht, 1992) of the Rome Treaty. Then, she explains the quantum leap which education cooperation at EU level underwent within the framework of the Lisbon strategy approved by Heads of States and governments (European Council) in Lisbon, in March 2000, and the way this strategy brought new blood and also a new perspective in that cooperation through the implementation of the Open Method of Coordination (OMC).

The paper describes the positive effect of the OMC on the field of education at EU level, without hiding its weaknesses and the challenges which remain to be met for its concrete implementation. The author's position is that much will depend first, on Member States' determination to use fully this new tool to the benefit of their individual education systems; second, on the position of the Union in the knowledge-based society and economy; and finally, on a dynamic and active implementation of the subsidiarity principle.

Key words: European Union, educational cooperation, subsidiarity, open method of coordination, Lisbon strategy; education and training 2010, European benchmarks.

La construcción de una Europa unida, fuerte y pacífica era el principal propósito que los padres de Europa se habían fijado al término de la II Guerra Mundial y, más concretamente, con la firma de los Tratados de Roma, en 1957, hace ya 50 años. Proyecto estrictamente económico en un principio -se trataba de crear el Mercado Común-, la educación no

formaba parte por aquel entonces del ámbito de trabajo en común entre los Estados. El Tratado de Roma (CEE) hacía referencia a la formación profesional (artículo 128), necesaria para apoyar el desarrollo del mercado común y las reconversiones profesionales que éste entrañaría, pero el ámbito educativo, uno de los pilares de la edificación de los Estados-naciones, estaba entonces totalmente excluido del ámbito del tratado. El Consejo de Europa, órgano intergubernamental, creado en 1949 tras el Congreso Europeo de La Haya, era entonces el lugar de la cooperación europea en el plano cultural y educativo. Lo seguiría siendo hasta el inicio de los años setenta, momento en el que la Comunidad Europea en desarrollo comienza a abrirse a las cuestiones de educación.

La historia de la cooperación en materia de educación a nivel comunitario (Pépin, 2006) está repleta de enseñanzas sobre lo que la Unión puede aportar en concreto a sus ciudadanos y particularmente a sus jóvenes, en el respeto a la soberanía de los Estados miembros en lo referente a sus sistemas y políticas de educación. Esta historia, que comenzó hace 30 años³, es interesante en varios aspectos. Permite comprender cómo la construcción económica y social de la Unión Europea no podía prescindir por mucho tiempo de ámbitos como el de la formación y la educación de los ciudadanos. Y, sobre todo, es la prueba de que la cooperación entre estados es posible, respetando plenamente el principio de subsidiariedad, en ámbitos de extrema sensibilidad pública como la educación.

A continuación, mostraremos lo mucho que ha evolucionado la aplicación de dicho principio a lo largo del tiempo, en particular recientemente, con la aplicación en el ámbito de la educación del método abierto de coordinación, impulsado por la Estrategia de Lisboa, en marzo del 2000, y lo mucho que depende el futuro de la cooperación en ese ámbito de la aplicación activa y dinámica de dicho principio.

La subsidiariedad: un factor ineludible en la cooperación desde sus inicios

Tras los encuentros intergubernamentales iniciados en 1971, en especial con el impulso de ministros de educación como Olivier Guichard (Francia), la cooperación en materia de educación, en el marco comunitario, se inicia formalmente en 1976,

³ Treinta años (1976-2006) si se toma como punto de partida el momento de la adopción formal del primer marco para la cooperación entre los Estados en materia de educación (resolución de febrero 1976).

gracias a una resolución (Consejo de las Comunidades Europeas, 1976) adoptada por los seis ministros de educación de aquel momento (Alemania, Bélgica, Francia, Italia, Luxemburgo y Países Bajos). Es un acto jurídico no vinculante, como lo serán la mayor parte de las disposiciones adoptadas posteriormente; esta resolución es la primera expresión de la voluntad de trabajar conjuntamente por parte de los Estados interesados, de cooperar en el marco comunitario en un ámbito hasta entonces no contemplado en el Tratado. Gracias a ella se fijan los principios, las modalidades y los ámbitos de actuación. Constituye el acto fundador de dicha cooperación.

Este texto, así como la resolución de 1974 que le precedió, pero que era aún un texto de carácter intergubernamental, fija con claridad la naturaleza de la asociación entre los Estados miembros de la Comunidad: éstos mantienen la plena competencia sobre su sistema de enseñanza, el respeto a la diversidad de los sistemas nacionales se considera prioritario; hay un rechazo total de armonización. La entrada en la Comunidad, poco tiempo antes de la adopción del mencionado texto (en 1973), de Irlanda, Reino Unido y Dinamarca, especialmente estos dos últimos que se caracterizaban por una fuerte descentralización de sus sistemas, influyó sin duda en las precauciones adoptadas y en las medidas de salvaguardia establecidas desde el inicio de la cooperación. Los seis se permitieron hablar de «definición de un modelo europeo de cultura» (Consejo de las Comunidades Europeas, 1971) durante su primer encuentro dentro del marco comunitario en 1971. Los términos de este tipo desaparecerán rápidamente de los textos adoptados con posterioridad.

La resolución de 1976, así como las posteriores, son de carácter «mixto» y aportarán de entrada una gran originalidad dentro del contexto comunitario dominado entonces por disposiciones de carácter reglamentario y vinculantes. Se trata de resoluciones «mixtas» que marcan «el encuentro entre una competencia comunitaria y competencias que los países conservan (no transferidas)» (Frazier, 1995), y que simbolizan el compromiso al que los Estados han llegado para iniciar su cooperación educativa y sin el cual nada habría sido posible. Se creó un «Comité de Educación» en el marco del Consejo de las Comunidades Europeas para llevar a cabo el seguimiento de la cooperación y preparar las reuniones periódicas de los ministros de educación. Éste también aporta una gran originalidad dentro de la Comunidad en pleno desarrollo. «Este Comité es único en la maquinaria comunitaria en este momento. Se trata del único comité, por debajo del nivel de los embajadores –al que llamamos Coreper¹–,

⁽¹⁾ *N. de la T.*: El Comité de Representantes Permanentes o Coreper (artículo 207 del Tratado constitutivo de la Comunidad Europea) se encarga de preparar los trabajos del Consejo de la Unión Europea. Está constituido por los embajadores (representantes permanentes) de los Estados miembros ante la Unión Europea, y lo preside el Estado miembro que ejerza la presidencia del Consejo de la Unión Europea.

en el que la Comisión, al igual que los Estados miembros, pertenece a un grupo del Consejo. En todos los demás casos, los Estados miembros se sientan alrededor de la mesa de negociaciones con la Comisión enfrente como institución independiente. Este planteamiento se definió para reflejar el punto de vista mayoritario de aquel momento, según el cual, aunque ciertas dimensiones de la política educativa estaban estrechamente vinculadas al Tratado de Roma, otras, por el contrario, no lo estaban. De hecho, se definió el Comité como una estructura encaminada a preservar la rica diversidad de los sistemas educativos y a evitar cualquier noción [...] de armonización» (Jones, 1988).

La exclusión de esta noción de armonización de los sistemas ya había sido afirmada por la Comisión en su comunicación de marzo de 1974, que constituirá la base para la preparación de la resolución de 1976. Según ésta, una política común de educación o una armonización de las estructuras y contenidos de enseñanza sería «tan lamentable como poco realista» (Comisión Europea, 1974). Incluso cuando el informe de los expertos que la Comisión habría encargado con anterioridad con el fin de inspirar sus proposiciones no duda en hacer un llamamiento a la coherencia en las políticas nacionales de educación como en las políticas económicas, y a una necesaria operación de «acercamiento» o de «armonización de las políticas» (Janne, 1973). La Comisión, de forma realista, se desolidarizará de las posturas adoptadas al respecto en este informe, audaz para su época, que no ha perdido nada de actualidad en muchos temas. Dicha comisión asumirá desde el principio que la incipiente cooperación estaría avocada al fracaso total si ella misma fijara de antemano un objetivo de armonización, aún siendo positiva la connotación de dicho término (particularmente en francés). El reto consiste en construir un edificio de cooperación sólido, basado en el respeto de la diversidad de los sistemas y aceptando permanentemente una extrema sensibilidad y vigilancia de los Estados en lo que a cuestiones de competencia y subsidiariedad se refiere.

Nos hallamos aún lejos de una política común, en el sentido estricto de la palabra. Prevalece la cooperación voluntaria. Además es por esta vía por la que el edificio de la cooperación se construirá, con un enfoque marcadamente de abajo arriba (*bottom-up*), favoreciendo el intercambio de información y de experiencias (creación de la red Eurydice en 1980), la cooperación interinstitucional y transnacional, la movilidad y el desarrollo de redes generales o temáticas. Esta impregnación de una cooperación diversificada entre los múltiples protagonistas de la educación (docentes, profesores, estudiantes, políticos, administradores, etc.) en todo el territorio de la Unión será la que facilite grandes avances y la consolidación de dicha cooperación en el marco

comunitario que, con el paso del tiempo, la convertirá en indiscutible y esperemos que irreversible. La armonización no es la finalidad que se persigue, ni un objetivo en sí, sino que la cooperación, desarrollada de forma natural nos permite avanzar hacia una mayor compatibilidad de los sistemas, en beneficio de los ciudadanos europeos. Si tal convergencia de sistemas existe es fruto de un trabajo en común elegido, querido y no impuesto. El proceso de Bolonia, por ejemplo, no habría sido lanzado si hubiera sido impuesto desde arriba, por el nivel comunitario. Se construyó a partir de acuerdos intergubernamentales, aunque no cabe la menor duda de que esta «armonización» (en el sentido francés del término: «relaciones entre las partes de un todo, que hacen que dichas partes contribuyan a un mismo efecto de conjunto» (Richelet, 1680)) de las estructuras de los sistemas de enseñanza superior de los países europeos no habría podido llevarse a cabo sin la confianza y la colaboración creadas con el paso del tiempo entre Estados Miembros, protagonistas e instituciones de enseñanza superior, que la cooperación comunitaria y el programa Erasmus en particular han permitido desarrollar.

Los principales ámbitos de trabajo determinados por los ministros en 1976 son en un principio temáticas de interés común que van desde la educación de los hijos de trabajadores migrantes (gran preocupación ya al inicio de los años setenta), a los intercambios de información y de estadísticas, pasando por la enseñanza de idiomas, y sin olvidar la cooperación en el ámbito de la enseñanza superior (con especial hincapié en el reconocimiento mutuo de diplomas, el acceso y la cooperación interinstitucional para favorecer la movilidad). La igualdad de oportunidades forma parte también de los seis primeros ámbitos de cooperación. Los instrumentos de la cooperación son flexibles y no vinculantes: intercambios de información, proyectos piloto, redes, estudios, etc.

El sector de la educación puso, de este modo, en marcha el principio de subsidiariedad, adelantándose a su época. A lo largo de su evolución, ha sabido demostrar que los Estados podían cooperar estrechamente en un ámbito de gran sensibilidad pública, sin perjuicio para la diversidad de sus sistemas y la preservación de sus competencias.

Una subsidiariedad difícil de aplicar en ausencia de base jurídica clara

Sin embargo, la aplicación de esta subsidiariedad no se revelará tarea fácil, especialmente en ausencia de base jurídica clara en el tratado. En efecto, será necesario esperar hasta 1992 y el Tratado de Maastricht para que la Educación encuentre su lugar en el tratado. Aplicar el principio de subsidiariedad no es en efecto una ciencia exacta y

los Estados miembros permanecerán vigilantes, a veces en exceso, con respecto a la actitud proactiva de la Comisión Europea. Las reticencias que mostraron en 1986-87 para la adopción del programa Erasmus (Valle, 2006), uno de los programas más destacados de la Unión Europea con un rotundo éxito inmediato, constituyen un claro ejemplo. La Comisión Europea tendrá siempre una interpretación muy voluntarista y dinámica del principio de subsidiariedad. Y desea avanzar en un ámbito con gran potencial y para el que la demanda de los ciudadanos no dejará de aumentar.

La Comisión se verá a menudo frenada por los Estados (en especial los más grandes), preocupados por conservar sus prerrogativas y competencias. Aquello que se discute fácilmente en el marco intergubernamental del Consejo de Europa o de la OCDE, organizaciones que ven limitados sus poderes, engendra hipersensibilidades y reticencias en un contexto de acción supranacional, como es el contexto comunitario. Los primeros pasos de la aplicación de la resolución de 1976 fueron difíciles. La Comisión Europea proponía entonces (en 1978) a los Estados miembros trabajar en torno a cuestiones importantes para concretar esta resolución, tales como las políticas de admisión de estudiantes de otros Estados miembros en los centros de enseñanza superior, la enseñanza de idiomas, la enseñanza sobre Europa en los centros de educación secundaria, así como la igualdad de oportunidades en materia de educación y de formación para las chicas. Las comunicaciones que la Comisión puso sobre la mesa en torno a esos temas no fueron tratadas por el Consejo de Ministros de Educación. Concretamente Dinamarca se opuso, argumentando una falta de base jurídica en el Tratado. Esta «crisis» institucional durará más de tres años. No sólo afectará al ámbito de la educación, sino también a otros ámbitos situados en la «zona gris» del Tratado, tales como la Sanidad. Será necesario esperar hasta junio de 1981 para que los Ministros de Educación vuelvan a encontrarse en torno a una mesa de negociaciones y que Dinamarca acepte volver a cooperar. Los temas abordados tienen entonces una relación más intrínseca con el Tratado: la política a favor del empleo (transición de los jóvenes a la vida activa, resolución adoptada en julio de 1982), de la movilidad (aumento de la movilidad en la enseñanza superior - conclusiones de junio de 1983-. Se observa un acercamiento del ámbito de la educación a las cuestiones de empleo. Y es en este momento (en 1981) cuando la Comisión decide transferir sus servicios sobre cuestiones de Educación, hasta entonces integrados en la Dirección General encargada de la Investigación, a la Dirección General encargada del Empleo y de Asuntos Sociales.

Se encontraron de nuevo ciertas dificultades y reticencias muy importantes por parte de ciertos Estados miembros en el momento de la adopción de los grandes programas (Comett, Erasmus, Lingua, etc.), en la segunda mitad de los años ochenta. No sólo porque

los presupuestos eran de incomparable cantidad con la decena de millones de Ecus que financiaron la aplicación del primer programa de acción (resolución de 1976), sino también, y sobre todo, por la falta de base jurídica clara en el Tratado. Ciertamente, el Tribunal Europeo de Justicia, haciendo una interpretación positiva del Tratado de Roma y de su artículo 128 sobre la formación profesional (que, según él interpreta, incluye también la enseñanza superior -sentencia en el asunto Gravier de febrero de 1985-), abrió un cauce para que tales programas fuesen posibles. Sin embargo, los Estados toleran mal esta apertura jurídica. Los distintos programas, incluido el Erasmus, fueron adoptados bajo difíciles condiciones. Con la perspectiva del tiempo, puede decirse que estas vicisitudes sobre el recorrido de la cooperación comunitaria en materia de educación fueron necesarias e indispensables para su inclusión clara y nítida en el Tratado, en la primera ocasión de revisión del mismo. Esta clarificación no se llevará a cabo en el marco a la entrada en vigor del Acta Única Europea, en 1987, sino que se hará en el contexto del Tratado de Maastricht en 1992, 16 años después de la adopción de la resolución de 1976.

A pesar de estas dificultades y sobresaltos, la dialéctica entre los Estados miembros, la Comisión Europea y el Parlamento Europeo (que desde el principio dará un apoyo permanente al desarrollo de la cooperación educativa a nivel comunitario), junto con estas relaciones de fuerza, no harán nunca retroceder la cooperación emprendida en 1976. Ésta llevará su tiempo pero no retrocederá. La subsidiariedad como motor y no como freno es ciertamente el enfoque que animará en permanencia a la Comisión Europea. Ésta mantendrá su rumbo incluso en los momentos más difíciles, como el de la crisis a consecuencia de la retirada danesa en 1978, o el de la adopción de los programas en 1987 o de la aplicación en el ámbito de la educación del método abierto de coordinación tras la adopción de la estrategia de Lisboa en marzo del 2000. La historia le dará la razón. La adopción de los programas comunitarios resultará un avance importante en la aplicación de la subsidiariedad activa y próxima a los ciudadanos, combinando la dimensión comunitaria (la dimensión transnacional de los programas) y los intereses nacionales (programas cercanos a las necesidades de los ciudadanos).

De este modo, el Tratado de Maastricht firmado en 1992 hizo que la cooperación comunitaria en materia de educación pasase a una velocidad superior. Con un artículo específico sobre educación (el artículo 126, que se convirtió luego en el 149 con el Tratado de Ámsterdam firmado en 1997), los conflictos jurídicos que prevalecían durante la segunda mitad de los años ochenta en la adopción de los distintos programas ya no tienen razón de ser y las relaciones entre los Estados miembros y la Comisión Europea son más tranquilas. El Tratado actúa como regulador de la cooperación. Aunque algunos temían una cooperación menos dinámica por quedar desde entonces enmarcada dentro de los términos del Tratado,

verán, sin embargo, en años posteriores que los programas se desarrollan permanentemente, tanto en su contenido (el Tratado les permite abrirse a la cooperación escolar -acción Comenius-, a la educación de adultos -acción Grundtvig-) como a nivel de los presupuestos que les son asignados. El Parlamento Europeo jugará un papel determinante a este asunto. Como autoridad co-decisoria en que se convirtió (el Tratado de Maastricht convierte al Parlamento Europeo desde entonces en autoridad co-decisoria, junto al Consejo de Ministros, en lo referente a ciertos ámbitos, incluido el de la educación), el Parlamento favorecerá el aumento de los presupuestos asignados a la nueva generación de programas (Sócrates para la Educación y Leonardo da Vinci para la Formación Profesional), teniendo en cuenta también un nuevo dato determinante, el de la ampliación a 10 nuevos países.

Los años noventa son pues años de aplicación del Tratado de Maastricht por medio de la revisión y consolidación de los programas de educación y de formación, adoptados a través de Decisiones del Parlamento Europeo y del Consejo, actos jurídicos aún más fuertes que la resolución de 1976, fundadora del primer programa de acción. Se pasa de la veleidad de cooperación a la voluntad de cooperación claramente plasmada sobre papel, pero la subsidiariedad sigue siendo la palabra clave. El Tratado no hace más que regularizar la situación que predominaba hasta entonces. En términos del artículo 126, la Comunidad contribuye al desarrollo de una educación de calidad, promoviendo la cooperación entre Estados y «si fuese necesario» (la necesidad de la acción debe ser probada) apoyando y completando su acción «respetando plenamente la responsabilidad de los Estados miembros respecto al contenido de su enseñanza y la organización del sistema educativo así como su diversidad cultural y lingüística». Los instrumentos jurídicos autorizados tienen por objeto respaldar acciones de apoyo «a la exclusión de cualquier armonización de disposiciones legales y reglamentos de los Estados miembros». La Comisión utilizará el objetivo de subsidiariedad en el planteamiento para la ejecución de la segunda (1995-99), tercera (2000-06) y cuarta generación de programas (2007-13, en proceso de negociación), descentralizando cada vez más la gestión, para acercarla a los protagonistas nacionales y locales.

El método abierto de coordinación: la cooperación educativa dispone de una nueva oportunidad

Los años noventa son también años en los que, además del desarrollo de los programas, la cooperación política entre los Ministros de Educación adquiere cada vez mayor importancia hasta producirse después un salto cualitativo importante, primero con el

lanzamiento del Proceso de Bolonia en 1999 y más tarde con el Proceso de Lisboa lanzado por el Consejo Europeo de marzo de 2000. El planteamiento para la ejecución de la subsidiariedad en la cooperación educativa evoluciona entonces considerablemente y se acerca progresivamente a la adoptada en el ámbito de la estrategia europea para el empleo lanzada en 1997.

Además de la caída del muro de Berlín en 1989, que anuncia el acontecimiento principal de la reconciliación histórica entre países europeos y la futura ampliación de la Unión, los Estados miembros se verán confrontados, a lo largo de los años noventa, a los efectos cada vez más presentes de la globalización. Hay una concienciación cada vez más fuerte y nueva de que la sociedad del conocimiento no se construirá sin una mayor coherencia y eficacia de los sistemas de enseñanza y de formación dentro de la Unión Europea y de que la lucha del conocimiento y de la innovación no puede restringirse únicamente a las fronteras nacionales. Preservando la autoridad de los Estados miembros sobre sus sistemas, se trata de llegar más lejos mediante la convergencia de éstos y la puesta en común de experiencias y de buenas prácticas para enriquecer y mejorar la eficacia del proceso de decisión política en materia de educación en cada uno de los países implicados. Puede decirse que, hasta este momento de concienciación y de grandes cambios inducidos por la globalización sobre la trasmisión de conocimientos, particularmente mediante la generalización de Internet, la cooperación entre los Estados y los protagonistas europeos de la educación se basaba en los intercambios de experiencias y de información, cuyo impacto sobre la calidad y mejora de los sistemas de enseñanza era apenas perceptible o cuantificable. Tales intercambios eran para muchos un fin en sí mismo.

Con los objetivos fijados por las Conclusiones del Consejo Europeo (reunión periódica de los Jefes de Estado y de Gobierno) en Lisboa en marzo del 2000, tales intercambios deben convertirse en el medio de un objetivo superior y de interés general para la Unión, que el Consejo Europeo llama a «convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo, capaz de generar un crecimiento económico durable acompañado de una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y de una mayor cohesión social». Los sistemas de Educación y de Formación de la Unión deben modernizarse y «convertirse en una referencia de calidad mundial de aquí a 2010 (objetivo adicional fijado en 2002 por el Consejo Europeo)». Es la primera vez que el Consejo Europeo indica tan claramente la vía a seguir en un ámbito que, hasta entonces, se situaba más bien en la periferia de las políticas económica y social de la Unión. Con este impulso político, la cooperación pasa a velocidad superior.

La subsidiariedad sigue siendo el centro de las orientaciones adoptadas por los ministros de educación para dar curso a la petición de los Jefes de Estado y de Gobierno -con el Tratado como referencia-, pero los medios empleados para trabajar conjuntamente van a cambiar. En el acuerdo político que adoptan en 2001, bajo presidencia sueca, y el programa de trabajo que acordarán un año más tarde (llamado programa de trabajo «Educación y Formación 2010»), bajo presidencia española, para aplicar los objetivos comunes fijados, el método de trabajo adoptado es el Método Abierto de Coordinación (MAC)⁵. Se trata de un elemento clave de la aplicación de la estrategia fijada en Lisboa, y de una nueva manera de gobierno para los ámbitos en los que las competencias de la Unión son débiles o inexistentes. Éste va más allá que la «rolling agenda» sobre la que los ministros de educación se pusieron de acuerdo en 1999, bajo presidencia finlandesa, y que ya intentaba dar respuesta al problema de falta de eficacia y de continuidad de la cooperación comunitaria en materia de educación (hasta entonces demasiado fragmentada por estar estrechamente vinculada a los objetivos a corto plazo de cada presidencia semestral).

Cuando el Consejo Europeo propone en marzo del 2000 la aplicación del MAC en diferentes ámbitos clave (economía, inclusión social, empleo, sociedad de la información, investigación, educación y formación, sanidad, medio ambiente, etc.) para el éxito de los objetivos económicos, sociales y medioambientales que se fijaron para la Unión de entonces a 2010, no se trata de una total novedad. El objetivo de coordinación de las políticas nacionales establecido por el MAC está ya claramente inscrito en el Tratado y aplicado por dos ámbitos: el del empleo (Estrategia Europea de Empleo, EEE) y el de la economía (Grandes Orientaciones de las Políticas Económicas, GOPE). Al abrir este método de trabajo a otros sectores, como el de la educación, con notables tintes de subsidiariedad, el Consejo Europeo quiere impulsar reformas y favorecer convergencias allí donde el método comunitario estricto no ha dado hasta el momento resultados tangibles. El MAC está concebido para ayudar a los Estados a desarrollar sus propias políticas. Se basa en el establecimiento de objetivos comunes, un conjunto de instrumentos de cooperación (intercambios de «buenas» prácticas, evaluación por pares, proyectos piloto, etc.) y un seguimiento de los progresos

⁵ *N. de la T.*: El método abierto de coordinación (MAC) se creó en el marco de la política de empleo y el proceso de Luxemburgo, y se definió como un instrumento de la estrategia de Lisboa (2000).

El MAC proporciona un nuevo marco de cooperación entre los Estados miembros, con objeto de lograr la convergencia entre las políticas nacionales para realizar algunos objetivos comunes. En el marco de este método intergubernamental, los Estados miembros evalúan a otros Estados miembros («control de grupo») y la Comisión desempeña únicamente una función de supervisión. El Parlamento Europeo y el Tribunal de Justicia prácticamente no intervienen en el proceso del MAC. Fuente de información: http://europa.eu/scadplus/scad_es.htm

realizados mediante indicadores y *benchmarks* (parámetros de referencia). Obviamente, este método utiliza formas y grados de aplicación muy distintos según los ámbitos implicados. En el ámbito de la educación, se necesitará tiempo para que se tengan en cuenta los distintos elementos. Desde el inicio, existe una extrema sensibilidad por parte de ciertos Estados miembros que ven en la aplicación de este método un nuevo riesgo de interferencia en sus políticas nacionales. Por otro lado, están aquéllos que quieren llegar más lejos en la cooperación política y que ven en el proceso de Lisboa una ventana de oportunidades reales para una cooperación más eficaz. Estas «tensiones» serán fuente de progreso, ciertamente lento, pero no olvidemos que estamos frente a un ámbito en el que las competencias nacionales priman sobre la cooperación comunitaria.

La adopción de *benchmarks* en mayo de 2003 es un ejemplo de las dificultades que se encontraron al inicio de la aplicación del MAC en el ámbito de la educación. Esta cuestión será objeto de intensos debates dentro del Comité de Educación en base a propuestas formuladas por la Comisión. Se evitará el concepto de *benchmarks* en el texto que será adoptado por el Consejo y se utilizarán preferentemente los términos complicados y poco legibles de «niveles de referencia del rendimiento medio europeo en Educación y Formación» (Consejo de la Unión Europea, 2003). La sensibilidad política de cara a los indicadores a nivel europeo no es nueva. La aplicación del MAC permitirá avances lentos, ciertamente, pero sin comparación con el inmovilismo que habría seguido reinando en la materia si la estrategia de Lisboa no hubiera iniciado un cambio necesario de actitud. Los *benchmarks* adoptados siguen siendo objetivos europeos cifrados y, tal y como lo indican las conclusiones de mayo de 2003, no se imponen a los Estados miembros individuales. Aún así, no se puede negar su carácter dinámico y concreto.

Efectivamente, atañen a cuestiones de gran actualidad en la mayor parte de los Estados miembros: reducción del fracaso escolar, participación en la educación y aprendizaje permanente, competencias lectoras de los jóvenes, etc.). Son objeto de un informe anual de progreso (Comisión Europea, 2004, 2005, 2006) por parte de la Comisión y favorecen el planteamiento de debates y preguntas. Facilitan la identificación de los países con mejores resultados y abren la vía a intercambios más concretos sobre las prácticas de los resultados obtenidos y los factores de éxito. Puesto que hacen también que aparezcan los países con peores resultados, favoreciendo así la comparación entre ellos y la realización de una cierta clasificación (*league table*), dichos informes anuales de la Comisión Europea no son siempre bien recibidos por algunos Estados, en especial por aquéllos que eran ya muy reticentes desde el inicio a la utilización de los indicadores

y *benchmarks* en el MAC «Educación y Formación 2010». Aunque, si observamos con atención, ¿no están ya en su gran mayoría los indicadores utilizados por la Comisión publicados por la OCDE? Y, ¿qué sentido tendría un MAC en el que los Ministros se fijaran objetivos comunes a medio término sin instrumentos para realizar el seguimiento de sus progresos colectivos y conseguir que su cooperación y sus intercambios de experiencias y de buenas prácticas sean más pertinentes?

No obstante, está claro que el conjunto de indicadores utilizados por la Comisión para el análisis regular de los progresos en el sentido de los cinco *benchmarks* ha de ser utilizado por ésta de forma razonable, favoreciendo las lecturas cruzadas de varios indicadores. Éstos no son, en cualquier caso, más que un instrumento de trabajo, un medio (cuantitativo) muy incompleto y, a menudo, imperfecto (es el caso del indicador utilizado para evaluar la aplicación del *benchmark* referente a la participación de los adultos en la educación y aprendizaje permanente), para medir realidades enormemente complejas y muy diversificadas cuando se sitúan al nivel de 25 sistemas educativos -incluso más, si tenemos en cuenta los Estados miembros en los que cohabitan varios sistemas (por ejemplo, las tres Comunidades en Bélgica o Escocia en el Reino Unido). Los informes bianuales que la Comisión ha obtenido a partir de 2004 por parte de los Estados Miembros sobre la aplicación del programa de trabajo *Education & Formation 2010* constituyen otro avance gracias al MAC. En esta ocasión, hablamos de informes cualitativos, en los que los Estados Miembros pueden demostrar el estado de desarrollo de su sistema y de sus políticas con respecto a los objetivos fijados para 2010, de los progresos conseguidos, pero también de los desafíos a los que hay que responder.

Dichos informes permiten a la Comisión presentar un balance de conjunto y alimentar las reflexiones y conclusiones anuales del Consejo Europeo, haciendo valer las necesidades del sector de la educación. Ambos tipos de informe, combinados razonablemente, son una valiosa fuente de información sobre el estado de la Unión en materia de educación y un instrumento de trabajo muy útil tanto a nivel comunitario como a nivel nacional. Ya que dichos informes permiten seguir la aplicación a nivel nacional de estrategias de Educación y aprendizaje permanente (objetivo fijado por el Consejo Europeo), su preparación supone la cooperación entre distintos Ministerios (Educación, Enseñanza superior, Formación Profesional, Asuntos Sociales y Empleo) y los protagonistas implicados en este amplio objetivo. Para algunos países, este tipo de cooperaciones entre los diferentes sectores eran hasta entonces muy limitadas. Aparece así un efecto indirecto interesante en la producción de tales informes que irá adquiriendo importancia con el tiempo. La implicación de los interlocu-

tores sociales y de las organizaciones de la sociedad civil en este proceso es otra dimensión del MAC. Aplicación de forma muy heterogénea según los Estados miembros, éste es el auténtico desafío para años venideros en el caso de que la estrategia de Lisboa deba adquirir todo su significado para los ciudadanos.

Otro efecto positivo del MAC para la cooperación educativa a nivel comunitario consiste en que éste ha hecho salir este campo de un cierto aislamiento con respecto a otros ámbitos más centrales de la estrategia económica y social de la Unión (empleo, economía, investigación). Implicándolo en la estrategia de Lisboa, junto con otros MAC, tales como la aplicación en materia de empleo y de inclusión social, el Consejo Europeo dio la posibilidad a este sector de hacer oír su voz, aunque responsabilizándolo, con respecto a su papel, del cumplimiento de los objetivos económicos y sociales de la Unión y de su necesaria «modernización» (Consejo de la Unión Europea, 2000). En efecto, ¿cómo los Jefes de Estado y de Gobierno habrían podido dar una visión de la Unión en la que ésta debería convertirse antes de 2010 en una región destacada en la sociedad y economía del conocimiento, sin abordar la cuestión principal de la inversión en recursos humanos para la educación y el aprendizaje? ¿No se ha demostrado que la ampliación de un año más de educación tiene un efecto muy positivo sobre la productividad a corto y a largo plazo? (De La Fuente y Ciccone, 2002), eso sin contar con el impacto en el empleo, la sanidad, la participación social, etc.

«Al invertir en conocimiento, uno de los motores que coloca a la Unión Europea en la vía de la prosperidad, los Jefes de Estado y de Gobierno pusieron sobre el escenario el papel que los sistemas de educación y de formación deberían representar a este respecto y de este modo los hicieron, en cierta manera, ineludibles. A partir de ahora, los Ministros de Educación tienen efectivamente la posibilidad de hacer oír su voz, de manera más fuerte y más sistemática que en el pasado, junto a la de ministros con carteras más «dominantes» en la estrategia de Lisboa, como son la de Economía y Empleo» (Pépin, 2006).

El MAC «Educación y Formación 2010» no está avocado a girar sobre sí mismo. Tiene su propia dinámica de trabajo, acorde con la naturaleza misma de un sector (grupos de trabajo de expertos hasta 2004 y, después, desarrollo de actividades de aprendizaje mutuo -*peer learning activities*- sobre el terreno, para interactuar sobre las reformas, trabajo en red, etc.). Sin embargo, sus principales resultados y el seguimiento de las políticas nacionales que éste respalda se recogen en el proceso global de seguimiento de la estrategia de Lisboa, realizado anualmente por la Comisión. Este filtrado se lleva a cabo mediante el seguimiento de la aplicación de las directrices integradas (Directrices generales relativas a las políticas económicas y Estrategia europea de empleo), que forman parte desde ahora y de manera más concreta que en el

pasado de los aspectos vinculados directamente a los sistemas de Educación. Dichas directrices integradas, situadas a nivel de la gestión general del proceso de Lisboa, dan lugar a recomendaciones por parte de la Comisión a los Estados miembros, a la luz de informes globales de aplicación remitidos por ellos mismos y que afectan a todos los ámbitos implicados en la consecución de los objetivos de Lisboa.

Desde la revisión a medio plazo de la estrategia, en 2005, no se emitieron este tipo de recomendaciones. Sin embargo, sí debería ser el caso en 2007. Será interesante ver si las recomendaciones se formulan sobre los puntos de las mencionadas directrices vinculadas directamente a la Educación y cómo lo serán. En particular, la directiva 24 encaminada a «adaptar los sistemas de educación y formación en respuesta a las nuevas exigencias en materia de competencias». Dicha directiva afecta, principalmente, a la identificación de las necesidades en calificaciones, el reconocimiento y transparencia de las calificaciones y la convalidación de la educación no formal. Ésta tiene también como objetivo la garantía del atractivo, la apertura y un elevado nivel de calidad de los sistemas de Educación y de Formación. Este último aspecto está vinculado directamente al contenido y modalidades de los sistemas educativos de los Estados miembros, y es por tanto más sensible en términos de subsidiariedad que los primeros, que tienen una relación más directa con la creación de un mercado europeo de empleo.

Lograr el éxito de la Europa del conocimiento mediante una subsidiariedad dinámica

El MAC ha hecho correr ríos de tinta y ha despertado muchas sospechas con respecto a los riesgos de debilitamiento que éste infringiría al método comunitario que está en el centro del edificio de la construcción comunitaria. Aunque conviene mantener cierta vigilancia para evitar esta posible situación, podemos imaginar dos enfoques que actuarían reforzándose mutuamente en lugar de oponerse. Sin base jurídica clara en el tratado, la fuerza del MAC sigue siendo relativa, en tanto que depende fundamentalmente de la voluntad de los Estados de apropiárselo y de hacer de él una auténtica herramienta de desarrollo acorde con sus políticas nacionales. Dicho esto, en un ámbito como el de la Educación, en el que, de todos modos, la competencia comunitaria es baja y las tomas de posición son, tal y como hemos visto, de naturaleza «mixta» (combinando intergubernamental y comunitario), el MAC actúa como un estimulante y no como un freno. «Sus efectos pueden aumentar la capacidad de los sistemas nacionales para auto-reformarse» (Pochet, 2001).

Éste enriquece el conjunto de elementos de cooperación y potencia una aplicación dinámica de la subsidiariedad, haciendo aumentar la actividad de cooperación entre Estados y actores del mundo de la educación y acercándola a las realidades educativas. Permite la confrontación entre países europeos, a todos los niveles de responsabilidad, de experiencias, de resultados, de dificultades encontradas y de posibles soluciones. La Comisión Europea favorece este tipo de intercambios. Éste juega también un papel de diagnóstico y de seguimiento de los progresos realizados en la dirección de los objetivos comunes que es esencial. Ha sabido mantener hasta hoy un indispensable flujo en ambos sentidos entre los resultados del MAC «Educación y Formación 2010» (intercambio de buenas prácticas, aprendizajes mutuos, trabajo en red, etc.) y el nivel comunitario. Por ejemplo, en base a este tipo de trabajos desarrollados en el marco del MAC, el Consejo adoptó en mayo de 2004 ciertas conclusiones (Consejo de la Unión Europea de 2004) sobre la validación de la educación formal y no formal adquirida, dimensión importante en la aplicación de la Educación y de la Formación permanente. Lo mismo ocurre con la Propuesta de Recomendación (Comisión Europea, 2006) sometida recientemente por la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo con el fin de establecer un marco europeo de las calificaciones para el aprendizaje permanente.

La Comisión recurre también de forma más frecuente que en el pasado a comunicaciones «políticas», con el fin de estimular el debate a nivel europeo y nacional sobre los principales desafíos para los sistemas de educación y aprendizaje y de dar orientaciones para las futuras reformas. De esta forma, ella sitúa el papel del ámbito de la educación dentro de la Estrategia de Lisboa, no sólo con respecto a los objetivos de crecimiento y de empleo propuestos por la revisión intermedia de la estrategia, sino también con respecto a los desafíos de cohesión social. La última comunicación hasta la fecha (Comisión Europea, 2006) argumenta, por ejemplo, que los sistemas educativos dentro de la Unión Europea tienen un papel clave que representar en el desarrollo económico y la cohesión social dentro de la Unión. A tal efecto, deben ser no sólo eficaces sino también equitativos, y las reformas que descuidasen las consecuencias sociales tienen un elevado coste. La Comisión subraya que los objetivos de refuerzo de eficacia y los de reducción de las desigualdades no se oponen o no se excluyen mutuamente. Propone cuatro ámbitos de acción que permitirían actuar a la vez sobre la eficacia y la equidad de los sistemas: invertir en la enseñanza preescolar, evitar la orientación precoz, reforzar las fuentes de financiación públicas y privadas para la enseñanza superior y desarrollar una cultura de evaluación.

El MAC Educación lleva consigo un importante potencial, y aporta una plusvalía nada desdeñable, ni en su naturaleza ni en sus efectos, tanto a medio como a largo

plazo. Probablemente hacia el 2010 se llevará a cabo un balance de su aplicación, cuando haya que decidir sobre el futuro de la Estrategia de Lisboa. Sin volver a cuestionar el fundamento de la Estrategia de Lisboa ni sus objetivos, el balance intermedio realizado en 2005 por la Comisión Europea estaba ya bastante atenuado por el conjunto de los sectores involucrados, mostrando a su vez el débil compromiso de los Estados con respecto a su aplicación y la poca implicación de los interlocutores sociales y sobre todo de la sociedad civil. En su informe al Consejo Europeo de primavera de 2004 sobre la educación (Comisión Europea, 2003), la Comisión adoptó también un tono muy solemne y preocupante respecto de la lentitud de los progresos realizados y de la urgencia de las reformas, tanto a nivel de la enseñanza superior para reforzar el atractivo y la eficacia, como a nivel de la enseñanza escolar, en el que los resultados son aún muy insuficientes en ámbitos de importancia como el de la lucha contra el fracaso escolar, la adquisición de competencias básicas para que todos puedan vivir y trabajar en la sociedad del conocimiento. La Unión lleva retraso con respecto a sus principales competidores en la escena internacional cuando de inversión en conocimiento e investigación se trata.

No obstante, es importante señalar que, con respecto a otros MAC –como por ejemplo el MAC referente al empleo (Goetschy, 2004)–, el MAC «Educación y Formación 2010» es joven aún, con un acuerdo político y un programa de trabajo que tienen respectivamente 5 y 4 años de edad. Como toda reforma en materia de educación, hace falta tiempo para recoger los frutos de los esfuerzos invertidos. Antes de la llegada de la Estrategia de Lisboa, en marzo del 2000, la cooperación política en materia de educación (al margen de la enseñanza superior, reactivada tras la Declaración de la Sorbona y de Bolonia) se estaba quedando sin oxígeno. Los programas (Sócrates y Leonardo da Vinci) estaban bien experimentados, pero la cooperación política, por su parte, entraba en una fase de estancamiento. La Estrategia de Lisboa supuso un verdadero impulso. Algunos vieron en ella nuevas amenazas para la subsidiariedad; otros, sin embargo vieron, acertadamente, una oportunidad real de hacer de la cooperación entre los Estados algo más pertinente y más útil, y de asociar más estrechamente las políticas de educación a otras políticas conexas, como son el empleo y la investigación.

Aún queda mucho por hacer para que las oportunidades ofrecidas se transformen en una acción concreta a nivel nacional y comunitario y para que el programa «Educación y Formación 2010» se convierta en un auténtico instrumento de trabajo a nivel nacional, implicando a todos los protagonistas interesados. En la realidad, la Educación no ha alcanzado aún el estatuto otorgado a las políticas de empleo o de investigación en la Estrategia de Lisboa, ya sea a nivel nacional o comunitario. Sin embargo, de la eficacia del triángulo formado por estas tres políticas dependerá el

éxito de Europa en la sociedad del conocimiento. En gran medida dependerá de la voluntad de los Estados miembros de establecer más estrechas interacciones entre sus políticas nacionales y de alcanzar concretamente los objetivos comunes que se fijan a nivel europeo. Tal avance haría la cooperación europea más transparente para todos los ciudadanos europeos y sería portadora de una verdadera dimensión europea para todos los sistemas educativos dentro de la Unión, sin dañar a la diversidad de sistemas. Una aplicación dinámica y no limitada del principio de subsidiariedad a nivel europeo es la mejor vía a seguir para que la cooperación pase a una velocidad superior aún después de 2010, y que los Estados continúen acercando sus posiciones para transformar la diversidad de sus sistemas de Educación y Formación en fuerza de progreso y de cambio, en beneficio de todos los ciudadanos y del desarrollo a la vez económico y social de la Unión. Podríamos fácilmente hacer nuestra la siguiente definición: «La subsidiariedad activa es una filosofía y una práctica de gobierno que parte de una necesidad esencial del mundo moderno: conciliar la unidad y la diversidad» (Calame, 2001).

Traductora: Ana Cristina Romero Rodríguez

Referencias bibliográficas:

- CALAME, P. (2001) : «Le principe de subsidiarité active - concilier unité et diversité», dans «*Les cahiers de la Cellule de Prospective -La Gouvernance dans l'Union européenne-*». Commission Européenne, 2001.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (1974): «L'éducation dans la Communauté européenne», en *Bulletin des Communautés européennes*, supplément 3-74.
- COMMISSION EUROPEENNE (2003): *Education et formation 2010: l'urgence des réformes pour réussir la stratégie de Lisbonne*. Communication deu 11 de noviembre de 2003, COM (2003) 685 final.
- (2004; 2005; 2006): *Progress towards the common objectives in education and training: indicators and benchmarks*. Rapport annuel.
- (2006): «Mettre en œuvre le programme communautaire de Lisbonne - Proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil établissant le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie», deu 5 septembre de septembre de 2006, COM (2006) 479 final.

- (2006): *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*. Communication de la Commission au Parlement européen et au Conseil, Bruxelles, del 8 de octubre de 2006. COM (2006) 481 final.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS EUROPEENNES (1971): *Résolution des ministres de l'éducation du 16 de novembre de 1971 concernant la coopération dans le domaine de l'enseignement*.
- (1976): *Résolution du 9 février 1976 du Conseil et des ministres de l'éducation réunis au sein du Conseil comportant un programme d'action en matière d'éducation*, JOC 38 de 19 de febrero de 1976.
- CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE (2000): *Conclusions du Conseil européen de Lisbonne, 23 y 24 mars de marzo de 2000*, paragraphe 2.
- (2003): *Conclusions du Conseil. Document 8981/03*. EDUC 83 du 7 mai de 2003.
- (2004): *Conclusions du Conseil «Education» sur des principes européens communs pour l'identification et la validation de l'éducation et de la formation informelles et non formelles*. Conseil de l'Union européenne, doc. 9600/04, EDUC 118, SOC 253, du 18 mai de 2004.
- DE LA FUENTE ET CICCONE (2002): *Le capital humain dans une économie globale fondée sur la connaissance*. Commission européenne, 2002.
- FRAZIER, C. (1995): *L'éducation et la Communauté européenne*. CNRS Editions.
- GOETSCHY, J. (2004): Para más información sobre el MAC en el campo del *empleo pour plus d'informations sur la MOC dans le domaine de l'emploi*, véase «L'apport de la méthode ouverte de coordination à l'intégration européenne» in en P. MAGNETTE (2004): *La grande Europe*. Editions de l'Université de Bruxelles, 2004, pp. 141-167.
- JANNE, H. (1973): «Pour une politique communautaire de l'éducation», informe elevado a la Comisión Europea tras la consulta de 35 expertos y personalidades del campo de la educación. Commission des Communautés européennes, *Bulletin des Communautés européennes*, supplément 10/73.
- JONES, H.C. (1988): *Présentation lors du Congrès annuel de l'International Confederation of Public Servants*. Luxembourg, 16 mai 1988. Hywel Ceri Jones ha sido Director de la Task Force Recursos humanos, Educación, Formación y Juventud en la Comisión europea de 1989 a 1993. Ha ocupado un puesto de responsabilidad en el campo de la educación en el nivel comunitario de 1973 a 1993.
- PEÉPIN, L. (2006): *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation -Comme l'Europe se construit: un exemple*.

Commission européenne, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2006.

POCHET, P. (2001): «Méthode ouverte de coordination et modèle social européen», Note de recherche núm. 03/01, Observatoire social européen.

RICHELET (1680): *Dans Le Grand Robert de la Langue Française*, deuxième édition dirigée par Alain Rey, 2001.

VALLE, J. (2006): *La Unión Europea y su política educativa* (Tomo II. Medio siglo de acciones en materia educativa). Madrid: MEC. Esta obra presenta un análisis exhaustivo del significado del programa Erasmus para la cooperación europea en la enseñanza superior, su desarrollo y sus resultados, de 1987 al 2000.