



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

**LA COMPETENCIA EUROPEÍSTA:
DEFINICIÓN DEL CONSTRUCTO, DISEÑO Y
VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA Y
ANÁLISIS DE SU RELACIÓN CON EL PROGRAMA DE
MOVILIDAD ACADÉMICA ERASMUS**

Autor: Juan Tomás Asenjo Gómez

Directora: Dra. Belén M. Urosa Sanz. Codirector: Dr. Javier M. Valle López

Madrid

Febrero 2017

*La renovación de la educación reviste ante nuestros ojos
cada día más el carácter de una empresa de dimensiones
internacionales que pide ser pensada a una luz universal.*

(Edgar Faure)

*A Mayte, por encontrarme,
por encontrarnos.*

A mis padres.

AGRADECIMIENTOS

El momento de redactar estas iniciales líneas coincide con el final de un proceso que se originó tiempo atrás. En el ejercicio de encontrar el porqué de este trabajo, la razón que ha dado consistencia al documento de investigación que presentamos, nos tendríamos que remontar en el tiempo. De manera más precisa, nos tendríamos que ubicar en la actividad docente; y, con mayor concreción, en las propias aulas, en el contacto con la realidad del alumnado, ya que fue ahí donde surgió la idea que nos ha inspirado.

Durante tres años impartí, en el último año del grado de Educación Infantil, una asignatura que abordaba la educación en términos de comparación europea. La sorpresa como profesor de esta asignatura se repetía, año tras año, al constatar el más profundo desconocimiento por parte del alumnado no tanto sobre Europa, más bien sobre la presencia de Europa en su realidad ciudadana, así como en su vida diaria. El desconcierto aumentaba cuando se abordaba el peso del Espacio Europeo de Educación en la etapa universitaria, por definición su ámbito de aprendizaje y su entorno relacional. Por no ahondar sobre la interpretación expresada en torno al sentido de los programas de movilidad, en especial del programa Erasmus.

Este cúmulo de datos y sensaciones generaba un sinfín de interrogantes que se teñían de desconcierto cuando contextualizaba el lugar en el que eran recogidos: unas aulas en donde convivía una población joven, formada y capacitada para el ejercicio de su futura profesión. Las sorpresas no suelen navegar en solitario, ni acontecen como elementos inconexos. El mayor de los asombros estaba por llegar. Transcurrido el espacio de una asignatura cuatrimestral como era la impartida, los diferentes grupos habían experimentado una notable transformación académica. Los conocimientos habían

aumentado de forma considerable. Hasta ahí lo previsible. Pero también las destrezas. Varios fueron los alumnos que decidieron realizar las prácticas intensivas en un país de la Unión. Un proyecto que seguro nacía de los propios intereses y de motivaciones personales anteriores, pero que en algunos casos parecía que se matizaba con esta asignatura: en concreto, varios fueron los alumnos que decidieron realizar el programa de movilidad en Bélgica, visitando las instituciones comunitarias; y numerosos los que afirmaban que afrontaban esta experiencia con mayor seguridad y responsabilidad. También pude constatar cómo un buen número de alumnos se decidieron a votar en las *elecciones europeas*, que coincidieron con uno de los años en los que se impartió la asignatura; cuando, tal y como reconocieron los propios alumnos, no tenían interés previo en hacerlo antes de cursar la asignatura. Sin embargo, la variación más importante se situó en el cambio de las actitudes. La asignatura que estaban cursando iba acompañada de un trabajo en el que había que realizar una comparación entre dos países de la Unión Europea, trasladando esta comparación con un país del Tercer Mundo. Las conclusiones extraídas por los alumnos al finalizar la tarea abrían de par en par la puerta del optimismo: me encontré con que el alumnado había reforzado ese baúl de ideas y sentimientos en el que se constata que el mundo se compone a partir de una heterogeneidad positiva; que se debe construir desde la equidad; que este mundo está necesitado de la relación ética entre los pueblos. Otro de los reflejos registrados, entre debates y trabajos, fue el hecho de valorar a la educación como uno de los ejes de actuación, ineludible, mostrándose con nitidez en ese renombrado puente establecido entre la necesaria solidaridad de la sociedad y la importancia de la formación; y, por extensión, surgía el papel clave a desempeñar por Europa en esta tarea. Es obligado reconocer, por tanto, que en el espacio dedicado a los agradecimientos hay un lugar en el que se encuentra, también, el grupo de alumnos que me acompañaron esos años.

Un trabajo como el desarrollado en estas páginas, sin embargo, está cimentado sobre todo en mi familia. Gracias es una palabra que se antoja en exceso concisa para describir la deuda adquirida con Mayte, mi esposa, y Myriam e Íñigo mis hijos. Ellos son, sin duda, la razón de este trabajo; y en ellos reconozco el aliento que he necesitado en esos ya pretéritos momentos de zozobra.

De igual modo, en el esfuerzo diario que supone compaginar familia, trabajo e investigación ha resultado clave la herencia de unas personas indispensables; ha sido, no tanto la presencia, como, con toda la fuerza que ello supone, algo más elevado que el acompañamiento: un legado. Me refiero a los cimientos que mis padres han establecido en mi persona. Mi madre, Isabel, que seguro estará muy orgullosa, y mi padre, Emilio, que podrá leer estas páginas, me enseñaron que el esfuerzo no conoce las horas; que la familia no entiende de reservas; que no hay distinción posible entre las personas, tratando a todos por igual, sin distinción; que el camino es uno y éste tiene que ser justo con los que te rodean; que no hay tiempo que perder en la desesperanza; que la esperanza se encuentra en la Fe. Al hablar de familia, mis cuatro hermanos, Félix, Teresa, Alfredo y Cristina, están más que presentes, pues componen el marco de una foto que crece con el tiempo y que supera desde la armonía los avatares de una vida que se presenta, sin previo aviso, en sus diversas y no siempre amables caras. Y hablar de familia significa también incluir a mi tía Antonia, que siempre ha estado con nosotros.

Un trabajo de investigación es el trabajo de varias personas, y aquí la figura de mis directores adquiere la categoría de esencial. Javier Valle, europeísta convencido, me ha transmitido tanto el mérito de la Unión Europea como el valor específico que la educación ha supuesto en la construcción de esta realidad supranacional. Durante este período hemos compartido la convicción de apostar por la educación como cimiento de

un futuro más impredecible y por tanto más necesitado que nunca de una ciudadanía formada. Belén Urosa no sólo ha sido mi directora de investigación durante este periplo académico, es una persona clave en mi trayectoria profesional. Belén confió en mí cuando no era fácil, apostó sin la ventaja de manejar todos los datos, creyó en mi esfuerzo y en mi persona. Por todo esto y por mucho más siempre será una figura apreciada y querida para mí, para mi familia.

Son muchas las personas que componen el departamento y a todas estoy agradecido. Desde aquí mi sincero agradecimiento, pues hemos compartido espacios de trabajo y de convivencia siempre gratos. Con ello creo no olvidarme de nadie, pero sí he de resaltar la figura de Pedro Álvarez; su trabajo, su familiaridad, su ánimo, siempre han estado presentes, sintiéndome en todo momento acompañado. Leonor Prieto, por su parte, de manera continuada me ha prestado su alegría y su entusiasmo. Juan Carlos Torre, cuyas observaciones han resultado del todo acertadas, ante todo me ha transmitido el reconocimiento de un trabajo que he tenido el privilegio de compartir durante su periodo como jefe de estudios. Rosa Salas, que también ha depositado en mí la confianza de quien da sin esperar. Victoria Montes, mostrado siempre su mejor cara. Jorge Torres con el que comparto esa tranquilidad por valorar lo realmente importante. Santa Lázaro, para quien la serenidad es una forma de trabajo y de hacer frente al día a día. Nadia Rodríguez, pues si su aportación fue clave, su cercanía y afecto es inestimable. Carmen Agudo, cuyo trato me ha hecho sentir desde el primer momento como un compañero. María Jesús Vega, pues su amabilidad ha sido una constante. Marta Villacieros, cuya valiosa aportación ha demostrado una vez más la amistad que la une con esta familia. Alfonso Diestro, dispuesto desde un primer momento a aportar orientaciones al trabajo. David Casillas, con el ánimo de ofrecerte con generosidad su tiempo y una sonrisa. Beatriz Madruga, para quien el trabajo es un lugar de encuentro entre personas que se respetan y ayudan. María

Martínez, con cuyo interés siempre se puede contar. Yolanda Martín nos recuerda que el camino más corto en la convivencia es la bondad. Laura Bermejo, compañera de despacho con quien compartir ese espacio es una satisfacción. Rosalía Mota, dispuesta para transmitir ánimo en cualquier momento. Destacar también a aquellas personas que han colaborado en la evolución del instrumento de medida, como Andrea Schäpers, José Antonio López, Patricia Vázquez y tantas otras. No quisiera cerrar el apartado de los agradecimientos sin nombrar a dos personas que de manera directa han fortalecido mi manera de enfocar la educación. Estas personas son Camille Nodjita y Richard Dounia. Las vivencias relatadas, las conversaciones mantenidas, han propiciado un equilibrio que la cotidianeidad suele envolver en distracciones, muchas de ellas alejadas de la responsabilidad ciudadana que nos acompaña.

Este trabajo significa, por tanto, un camino recorrido junto a muchas personas. Mi mayor deseo es haber alcanzado una meta a compartir, propiciando nuevos itinerarios en los que aportar elementos formativos de mejora, desde este espacio educativo que nos une.

Juan Tomás Asenjo Gómez

Índice

Introducción. Sentido y pertinencia.

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA EDUCACIÓN COMO PARADIGMA PEDAGÓGICO.

1.1. La Dimensión Europea, una dimensión también educativa.....	34
1.2. La educación y la Dimensión Europea ¿sintonía europea?	45
1.2.1. La Dimensión Europea en los centros educativos.....	50
1.3. Simetrías de la Dimensión Europea de la Educación.....	62

Capítulo 2. UNA NUEVA ESTRATEGIA EN EL MARCO DE UN CONTEXTO EUROPEÍSTA: EL PROGRAMA ERASMUS+.

2.1. Erasmus+. Un programa único, integrado, en materia de Educación, Formación, Juventud y Deporte para el periodo 2014 - 2020.....	86
2.1.1. El nuevo reagrupamiento de los programas y tres Acciones Clave.....	97
2.1.2. El programa Erasmus+ en el marco de una estrategia integral.....	106
2.1.2.1. La Estrategia Europa 2020.....	108
2.1.2.2. El Marco estratégico ET 2020.....	116
2.1.2.3. La estrategia Rethinking Education.....	122
2.1.3. El Programa Erasmus+, en convergencia con el aprendizaje permanente.....	124
2.2. El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea.	
2.2.1. Erasmus, cronología de un éxito.....	127
2.2.1.1. El programa Erasmus Mundus.....	141

2.2.2. El programa Erasmus, una <i>calzada</i> para el encuentro.....	144
2.2.2.1. Erasmus, en esencia ¿un éxito, o no?	149
 Capítulo 3. UNA RENOVADA PROPUESTA EDUCATIVA: EL MODELO COMPETENCIAL EN EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE PERMANENTE.	
3.1. La educación permanente, las competencias y el protagonismo de las Instituciones internacionales.....	158
3.1.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).....	165
3.1.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): PISA y DeSeCo.....	179
3.1.3. La OCDE y la educación recurrente.....	187
3.1.4. El Consejo de Europa.....	194
3.1.5. La Unión Europea. Las competencias clave.....	198
3.2. La educación supranacional, una visión integral e integradora para un contexto globalizado.....	243
3.3. El concepto de competencia. Una idea de competencia, un proyecto de definición.....	
3.3.1. Introducción.....	254
3.3.2. Las competencias frente a las corrientes críticas.....	269
3.3.3. Enfoques educativos y definiciones de competencia.....	277
3.3.3.1. Una propuesta de definición.....	284
 Capítulo 4. EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA UNIÓN EUROPEA.	
4.1. Las competencias en el marco de la Unión Europea.....	290
4.2. El Espacio Europeo de Educación Superior y las competencias.....	298
4.2.1. La Declaración de Bolonia.....	305

4.2.2. El proceso de Bolonia, su seguimiento.....	310
4.2.3. La Declaración de Bolonia y la Estrategia de Lisboa.....	314
4.2.4. La Declaración de Bolonia, su relevancia y su proyección en la universidad.....	317
4.3. La sociedad del conocimiento y la educación basada en competencias.....	320
4.3.1. Sociedad de la información vs. sociedad del conocimiento.....	324
4.3.2. Visión crítica de la sociedad del conocimiento.....	331
4.3.3. La sociedad del conocimiento en el contexto universitario.....	341
4.3.4. Dos modelos de universidad.....	344
4.3.5. El camino recorrido por Europa.....	348
4.3.6. La tercera misión de la universidad.....	352
4.3.7. Retos de la universidad.....	359
4.3.8. Una nueva realidad educativa, diferentes planos de intervención.....	364
4.4. Las competencias, ¿un nuevo modelo educativo?	
4.4.1. El profesorado y las competencias, hacia un perfil competencial docente.....	366
4.4.1.1. Las competencias, la ética y el magisterio.....	374
4.4.1.2. Calidad y competencias, un reto educativo.....	379
4.4.1.3. El profesor, las nuevas competencias y las tutorías.....	384
4.4.2. El alumno y el aprendizaje autónomo.....	394
4.4.3. El conocimiento en el nuevo escenario del aprendizaje.....	398
4.4.4. La evaluación y las competencias.....	405

Capítulo 5. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA.

5.1. La competencia social y cívica, una competencia diferente.....	416
5.2. La universidad y la competencia social y <i>ciudadana</i>	426
5.2.1. La formación ético-cívica.....	438
5.2.2. La responsabilidad social universitaria, una realidad <i>en acto</i>	441
5.3. Una formación en valores desde un compromiso social y cívico del profesorado.....	446
5.3.1. Alumnos y profesores como agentes de cambio social.....	449

5.3.2. La ética, la convivencia y la interculturalidad, determinantes de las competencias.....	455
5.4. Formando europeos, una cultura social y ciudadana; una competencia.....	466
5.4.1. Fomentar una identidad europea en base a una oferta formativa.....	476
5.4.2. La Europa a construir.....	484

Capítulo 6. LA COMPETENCIA EUROPEISTA.

6.1. Conceptualizando la importancia de esta competencia.....	500
6.1.1. Una interpretación del marco de las competencias.....	503
6.1.2. Nuevas metas, nuevas necesidades.....	508
6.1.3. El enfoque del europeísmo.....	514
6.2. Una nueva competencia, transversal e integradora.....	517

PARTE II. MARCO METODOLÓGICO

Capítulo 7. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.

7.1. Justificación teórica. Objetivos de investigación. Hipótesis de trabajo.....	524
7.2. Fase I. Diseño de investigación para la conceptualización de la competencia europeísta.	
7.2.1. Planteamiento y diseño de la investigación.....	534
7.2.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.....	535
7.3. Fase II. Diseño de investigación para la construcción de un instrumento de medida de la competencia europeísta.	

7.3.1. Planteamiento y diseño de la investigación.....	542
7.3.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.....	550
7.4. Fase III. Diseño de investigación para el análisis de la relación entre la competencia europeísta y el programa de movilidad Erasmus.	
7.4.1. Planteamiento y diseño de la investigación.....	551
7.4.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.....	552

Capítulo 8. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

8.1. Fase I. Definición y dimensiones de la competencia europeísta.	
8.1.1. Resultados de la Fase I.....	556
8.1.2. Discusión de la Fase I.....	563
8.1.2.1. Factores constituyentes que configuran la competencia europeísta.....	565
8.1.2.2. Indicadores que conforman cada factor constituyente, distribuidos en el marco tridimensional.....	566
8.1.2.3. Definición de la competencia europeísta.....	570
8.2. Fase II. Construcción de un instrumento de medida de la competencia europeísta.	
8.2.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la competencia europeísta.....	571
8.2.2. Análisis del Cuestionario de Aprendizaje de la competencia europeísta.....	573
8.2.3. Discusión de la Fase II.....	575
8.3. Fase III. Análisis de la relación entre la competencia europeísta y el programa de movilidad Erasmus.	
8.3.1. Validación mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la competencia europeísta.....	575
8.3.2. Análisis del efecto de la realización de la experiencia Erasmus sobre la variable dependiente competencia europeísta.	
8.3.2.1. Respecto al Cuestionario de Actitudes y Destrezas.....	582

8.3.2.2. Respecto al Cuestionario de Aprendizaje sobre Conocimientos de la Unión Europea.....	586
8.3.3. Discusión de la Fase III.....	590
 Capítulo 9. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.	
9.1. Conclusiones de la investigación.....	602
9.2. Limitaciones.....	616
9.3. Futuras líneas de investigación.....	617
9.4. Propuestas educativas de actuación.....	619
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 626
 ANEXOS.	
- Anexo 1. Primer cuestionario expertos	
- Anexo 2. Segundo cuestionario expertos	
- Anexo 3. Primer cuestionario competencia europeísta	
- Anexo 4. Cuestionario definitivo competencia europeísta	

Índice de Tablas, Figuras y Gráficos

Índice de Tablas

Tabla 2.1

<i>Erasmus + en cifras. Objetivos y retos del programa para 2020</i>	105

Tabla 3.1

<i>Top 10 de países según el número de colegios con Bachillerato Internacional</i>	248

Tabla 3.2

<i>Comparación de la capacidad, la cualificación y la competencia profesional</i>	257

Tabla 3.3

<i>Cronología del concepto de competencia</i>	260

Tabla 3.4

<i>Concepción de las competencias en los diferentes enfoques</i>	279

Tabla 3.5

<i>Definiciones de competencia</i>	281

Tabla 4.1

<i>Evolución competencias clave en el ámbito europeo</i>	296

Tabla 4.2

<i>Evaluación de los roles de los agentes escolares</i>	367

Tabla 4.3

<i>Finlandia, selección de docentes</i>	383

Tabla 4.4

<i>Singapur, selección de docentes</i>	383

Tabla 5.1

<i>Evolución del contenido de las investigaciones acerca de la competencia social</i>	424

Tabla 5.2

<i>Conceptualización de ciudadanía y componentes claves asociados</i>	425

Tabla 5.3	
<i>La dimensión social en el EEES</i>	428
Tabla 5.4	
<i>Elementos que definen el compromiso cívico</i>	451
Tabla 5.5	
<i>Instrumentos para la exploración de la ciudadanía intercultural</i>	464
Tabla 5.6	
<i>Pedagogía de la inclusión en el marco competencial</i>	487
Tabla 6.1	
<i>Modelos de competencia ciudadana</i>	505
Tabla 7.1	
<i>Caracterización de los expertos que participaron en la consulta</i>	537
Tabla 7.2	
<i>Factores constituyentes de la competencia europeísta</i>	539
Tabla 7.3	
<i>Preguntas sobre ideología europeísta</i>	543
Tabla 7.4	
<i>Indicadores e ítems destrezas y actitudes 9 factores constituyentes</i>	544
Tabla 7.5	
<i>Indicadores e ítems sobre conocimientos 9 factores constituyentes</i>	547
Tabla 7.6	
<i>Variables descriptivas participantes</i>	549
Tabla 7.7	
<i>Alumnos participantes</i>	551
Tabla 8.1	
<i>Análisis estadístico primer cuestionario</i>	556

Tabla 8.2	
<i>Cuadro resumen de factores, dimensiones y estadísticos</i>	558
Tabla 8.3	
<i>Indicadores competencia europeísta</i>	567
Tabla 8.4	
<i>Análisis de las preguntas ideológicas del primer cuestionario</i>	570
Tabla 8.5	
<i>Ítems seleccionados por el AFE</i>	572
Tabla 8.6	
<i>Análisis discriminatorio ítems de conocimiento</i>	574
Tabla 8.7	
<i>Variables descriptivas muestra Fase III</i>	576
Tabla 8.8	
<i>Índices de bondad de ajuste para los AFC del Cuestionario Competencia</i> <i>Europeísta</i>	577
Tabla 8.9	
<i>Solución factorial del modelo AFC de 9 factores y 34 ítems con un factor de</i> <i>segundo orden competencia europeísta</i>	578
Tabla 8.10	
<i>Valores R^2 de los 9 factores del modelo</i>	580
Tabla 8.11	
<i>Tabla de correlaciones entre factores</i>	580
Tabla 8.12	
<i>Datos descriptivos de ideología y desempeño real</i>	580
Tabla 8.13	
<i>Correlaciones de Pearson</i>	582
Tabla 8.14	
<i>Muestra análisis cuestionario actitudes y destrezas competencia europeísta</i>	583

Tabla 8.15	
<i>Estadísticos descriptivos puntuaciones ANOVA actitudes y destrezas</i>	583
Tabla 8.16	
<i>Resultados del ANOVA de dos factores</i>	585
Tabla 8.17	
<i>Contrastes univariados para el efecto Erasmus</i>	585
Tabla 8.18	
<i>Variables descriptivas participantes cuestionario sobre conocimientos</i>	587
Tabla 8.19	
<i>Estadísticos descriptivos cuestionario de conocimientos</i>	587
Tabla 8.20	
<i>Resultados ANOVA de dos factores</i>	589
Tabla 8.21	
<i>Contrastes univariados para el efecto Erasmus</i>	589

Índice de Figuras

Figura 1.1	
<i>Simetrías de la DEE</i>	67
Figura 2.1	
<i>Distribución presupuestaria del programa Erasmus+ (2014-2020)</i>	104
Figura 2.2	
<i>Distribución porcentual de las Acciones Clave</i>	106
Figura 3.1	
<i>La educación permanente, las competencias y el contexto</i>	233

Figura 3.2

<i>Propuesta para un contraste delimitador de los objetos de estudio de la Política educativa, la Educación Comparada, la Ed. Internacional y la Política Educativa supranacional</i>	246

Figura 4.1

<i>Modelo gráfico de representación de la política educativa de la Unión Europea</i>	295

Figura 4.2

<i>Principales modalidades de la transferencia de conocimiento</i>	355

Figura 4.3

<i>El Triángulo de la sociedad del conocimiento</i>	358

Figura 4.4

<i>El Triángulo de la sociedad del conocimiento, universidad y políticas</i>	359

Figura 4.5

<i>Competencias profesionales docentes</i>	373

Figura 5.1

<i>Cuatro tipos de impactos universitarios</i>	433

Figura 5.2

<i>Cuatro ejes de responsabilidad social universitaria</i>	434

Figura 5.3

<i>Evolución del concepto de convivencia escolar</i>	458

Índice de Gráficos

Gráfico 8.1

<i>Valoración de los indicadores de la competencia europeísta</i>	562

Gráfico 8.2

<i>Rango intercuartílico indicadores</i>	563

Gráfico 8.3

<i>Número de amigos en Facebook</i>	581

Gráfico 8.4

<i>Resultados de las puntuaciones ANOVA del cuestionario de actitudes y destrezas</i>	584

Gráfico 8.5

<i>Resultados de las puntuaciones ANOVA del cuestionario de conocimientos</i>	588

INTRODUCCIÓN. SENTIDO Y PERTINENCIA

Observar el último tercio del siglo XX desde la óptica educativa significa asistir al gran esfuerzo que se está realizando en el seno de la Unión Europea en pos de un proyecto educativo compartido que pueda ser soporte y vehículo del proyecto supranacional. Este empeño se ve reflejado en el denominado Espacio Europeo de Educación. Dentro de la estrategia del proceso de Convergencia Europea, la aparición de este itinerario educativo comunitario y, en concreto, del Espacio Europeo de Educación Superior, ha tenido un impacto decisivo en el desarrollo de las competencias; competencias que pretenden facultar a las personas para desenvolverse en una sociedad dinámica, competitiva e innovadora. Las políticas de educación comunitarias se encaminaron, desde un principio, a facilitar y reforzar el desarrollo personal, profesional y social de las personas, según queda reflejado en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*:

La educación y la formación serán, más que nunca, los principales vectores de identificación, pertenencia y promoción social. A través de la educación y la formación, adquiridas en el sistema educativo institucional, en la empresa, o de una manera más informal, los individuos serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo. (Comisión Europea, 1995, p, 16)

Este nuevo escenario educativo, cimentado en torno al paradigma competencial e impregnado por la presencia explícita de un concepto habitual ya en los orígenes del Consejo de Europa, la Dimensión Europea de la Educación (DEE), declara a la educación como promotora de la propia idea de integración europea; como eje vertebrador de cohesión social en el seno de un nuevo orden europeo. Una orientación que la Comisión Europea recogería en el *Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación*, con fecha de 29 de septiembre de 1993, y que supuso la exposición de unas directrices muy concretas sobre cuáles tendrían que ser las rutas a seguir por las políticas educativas

comunitarias: “contribuir a una ciudadanía europea; ofrecer oportunidades para mejorar la calidad de la educación; preparar a los jóvenes para la integración en la sociedad y para una mejor transición a la vida laboral”. Y cuáles las estrategias, entre las que se encontraban: “la cooperación a través de la movilidad y los intercambios; la formación de los maestros y otras personas involucrados en la educación”.

Por su parte, la evolución del concepto de calificación al de competencia ha originado un nuevo tipo de aprendizaje, el aprendizaje basado en competencias. Hoy, el concepto de competencia ocupa un lugar central en la capacitación de los ciudadanos tanto a nivel profesional como social. La Unión Europea publicaba el 30 de diciembre de 2006 (Diario Oficial de la Unión Europea L 394/14) el documento de política educativa *Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE) en el que éstas son identificadas, definidas e interpretadas. Unas competencias que entendemos, avanzado el siglo XXI, vislumbrado un nuevo escenario socio-político y educativo, podrían ser implementadas por una competencia más, una novena competencia, transversal y cohesionadora con respecto a *las ocho competencias clave*; caracterizada por su participación en la promoción del europeísmo y a la que denominaríamos: *la competencia europeísta*. Se trataría de una competencia *adaptativa* con la realidad de un ideario supranacional; ámbito éste que vive tiempos de confusión ante la falta de consenso y de respuestas decididas a los retos de gran envergadura, tanto de carácter continental como global, que estamos presenciando. Junto a la evidente ausencia de toma de decisiones y de iniciativas, agravada por la criticada opacidad de las instituciones comunitarias, se percibe una desafección ciudadana hacia el proyecto comunitario y una debilidad en las actitudes identitarias con el proyecto común europeo. Este panorama nos lleva a considerar que la presencia de esta nueva competencia sería del todo pertinente en

cuanto que implicaría un planteamiento configurador de la conceptualización de una competencia *ad hoc* sobre europeísmo. Al tiempo, se vería acompañada por la singularidad propia que define al conjunto de las competencias de poder ser cuantificada y evaluada.

El trabajo que iniciamos, el planteamiento y desarrollo de esta propuesta de *competencia europeísta*, se estructura en dos bloques: un marco teórico que pretende contextualizar el paradigma educativo que nos envuelve. A la vez, procura esbozar elementos de reflexión sobre el papel de la educación y, en concreto, de la universidad, en este voluble, en numerosas ocasiones frívolo y con demasiada frecuencia insolidario escenario social. El segundo bloque se organiza en torno a un marco metodológico que parte de la conceptualización de la competencia europeísta y de la elaboración de un instrumento *ex profeso* de análisis. Esta innovadora apuesta concentrada en la promoción de una nueva competencia a añadir a las competencias clave, así como la elaboración de un cuestionario *ad hoc* para medir esta competencia en sus dimensiones de conocimiento, destrezas y actitudes, representan el marco sobre el que se tratará de analizar la relación entre la nueva competencia y el programa de movilidad Erasmus. Es decir, nos proponemos averiguar si la participación en la experiencia de movilidad Erasmus se traduce en una mejora de la competencia europeísta.

El marco teórico se estructura en tres partes. La primera de éstas comprendería el capítulo 1 y 2, dedicados respectivamente a la Dimensión Europea de la Educación y al programa Erasmus. Si el programa de movilidad Erasmus no necesita carta de presentación, en este trabajo adquiere para nosotros una importancia adicional al ser objeto de nuestra investigación. En cuanto al valor de la Dimensión Europea de la

Educación es de destacar cómo bajo este ideario se establece las que van a ser las líneas de actuación en la política educativa comunitaria.

La segunda parte ocuparía los capítulos 3 y 4. Unos capítulos que recorren el contexto en el que los ciudadanos están abocados a desenvolverse: la sociedad de la información y del conocimiento, el paradigma del aprendizaje permanente y el marco educativo de las competencias. Todo ello interpretado a partir de una visión pedagógica centrada en el nuevo rol de la universidad, la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel a desempeñar por el profesorado y el carácter supranacional que envuelve las relaciones entre los diferentes países comunitarios. La presencia de las organizaciones internacionales en todo este proceso, así como el punto de inflexión que supuso la Declaración de Bolonia, confluye en este análisis de las nuevas misiones de la universidad y en la panorámica de una Europa que busca una restaurada presencia internacional y una mayor cohesión social.

La tercera parte, capítulos 5 y 6, nos trasladan, desde las competencias clave a la especificidad de la competencia social y cívica. Nos aproximan a los conceptos de *convivencia*, *interculturalidad* y *alteridad*, necesarios en la “Europa a construir”. Nos conducen a la necesidad de una formación ética y cívica; a la visión de una Europa alejada del etnocentrismo y garante de los valores universales; y al eje de nuestro trabajo, la competencia europeísta.

Partiendo, por lo tanto, de la entidad de la Dimensión Europea de la Educación, el trabajo se dilata en la panorámica de un contexto social y educativo renovado, se decanta por la necesidad de una sociedad más democrática y por una universidad más

comprometida. Para sintetizarse, avanzando en esta línea de investigación, en la esencia de una nueva competencia, holística y transversal, acorde con las iniciativas europeas de promoción de la identidad europea. Competencia que presentamos como: la competencia europeísta.

El bloque metodológico, capítulos 7 y 8, se inicia con una primera fase centrada en elaborar la estructura que nos permita definir qué es la competencia europeísta. A partir de esta definición, accedemos, en una segunda fase y de forma casi paralela, a la construcción de un cuestionario que nos posibilite medir esta competencia. La tercera fase estará dedicada a determinar, por medio del cuestionario validado, la adquisición o mejora de la competencia europeísta en una muestra muy concreta, pero representativa, de la población: el alumnado universitario que participa del programa de movilidad Erasmus.

Una investigación, la que aquí comenzamos, que busca la posibilidad de valorar si las acciones que la Unión Europea pone en marcha para promover la identidad europea y una ciudadanía activa tienen un efecto en la competencia europeísta, o no. Lo que nos llevaría a intentar detallar si el esfuerzo realizado desde las instituciones europeas y nacionales se traduce realmente en los objetivos de esa ciudadanía activa y comprometida con el proyecto europeo que ambicionan fomentar los programas de movilidad. Para concluir, en base a los resultados obtenidos, pretendemos, por un lado, aportar elementos válidos para la reflexión de los temas tratados; y, por otro, conseguir que nos faculte para sugerir la promoción de *acciones y programas* que incidan en la mejora de los *factores* que conforman la competencia europeísta.

Capítulo 1.

LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA EDUCACIÓN COMO PARADIGMA PEDAGÓGICO

1.1. La Dimensión Europea, una dimensión también educativa.

1.2. La educación y la dimensión europea
¿sintonía europea?

1.2.1. La Dimensión Europea en los
centros educativos.

1.3. Simetrías de la Dimensión Europea de la
Educación.

1.1. La Dimensión Europea, una dimensión también educativa

Quienes han nacido en alguno de los países de la Unión Europea son de derecho ciudadanos europeos. Pero, para serlo de hecho y auténticamente, además de ser plenamente consciente de ello, se precisa una formación que permita conocer la realidad de la Unión Europea y de sus instituciones y saber cuáles son los derechos y los deberes, las actitudes y los comportamientos que implica la ciudadanía europea, y lo que exige el compartir un destino común con gentes de culturas e intereses tan diversos, y el marchar con ellas haciendo el mismo camino que la nueva Europa tiene que hacer al andar. Hay mucho que andar, por consiguiente, en el campo de la educación escolar. (Mencía, 1996, p. 13)

Muchas son las definiciones que sobre el concepto de dimensión europea de la educación se han elaborado: “La forma más simple de describir la dimensión europea es decir que es una forma de abrir un área adicional de libertad en la educación., (...) la dimensión europea se centra en la democracia, el pluralismo y el interculturalismo” (Bîrzéa, 1999, p. 73). Y variados los enfoques relativos a la idea de una identidad compartida: “una unidad concebida esta vez, quizá, de manera distinta: no en contra de algo (el comunismo, los americanos, los japoneses), sino en favor de algo (afirmar el poder cultural y económico de Europa)” (Braga, 1995 p. 205). Pero puede ser que la imagen más nítida en cuanto a la construcción de un proyecto común en el seno de Europa la encontremos en Schneider (1963, p. 165), apoyado en las palabras de Frieden:

Como advierte Pierre Frieden, no debemos creer que al hombre del futuro le baste un pasaporte europeo: *Es verdad que con él se pueden pasar fronteras, pero de esta manera no se crea una Europa como forma constante de vida. Europa ha de ser primeramente creada en los espíritus y luego puede ser inscrita en los pasaportes.*

Los europeos contemplan lo irreversible de una realidad en la que lo *conocido* abandona la seguridad de lo local en busca de lo *desconocido*, en un claro paralelismo con una globalización tan tecnológica como tribal. Toda vez que el nuevo escenario de

interacción entre los pueblos y naciones se intuye como radicalmente diferente, y ante la avalancha de cambios y desafíos venideros, la Unión Europea ha apostado por la formación de la ciudadanía para orquestar una estructura de respuesta eficaz. Esto ha dado lugar, como efecto colateral, a la prioridad de una identificación con el modelo europeo, con sus proyectos; pero sobre todo a la necesidad de una filiación, por parte de la ciudadanía, con su cultura y sus valores, incluyéndose tal orientación como un ámbito más en la dinámica educativa. La Unión Europea ha apostado por el conocimiento, *la Europa del conocimiento*, tras el Consejo Europeo de Lisboa, como una estrategia que para muchos es político-económica y que para otros presenta una inclinación hacia lo político y cultural; quizás esta segunda vía sea más una querencia que una realidad, pues la fuerza de los mercados está más que presente en las relaciones internacionales. Así, en estos momentos de inquietud y desazón por los que atraviesa la Unión Europea adquieren más relevancia que nunca las palabras de Diestro (2013): “resulta una ironía que el motor del proyecto de construcción e integración europea (la economía y el mercado común) pudiera convertirse en el motivo principal por el cual quiebre completamente el proceso” (p. 114). Aunque, con lo que es difícil que las diferentes posturas estén en desacuerdo es “que el principal reto al que se enfrenta la Europa actual y futura es de índole social” (Rodríguez y Sabariego, 2003, p. 299). Asumido este desafío, las cuestiones que, a nuestro juicio, subyacen en buena parte de las reflexiones, estudios y documentos, relativos a la construcción de una Europa más social atienden, por extensión, al papel de la educación en el contexto europeo. Cuestiones que agrupamos en dos bloques:

- Cómo y cuánto de necesaria es la formación de una ciudadanía europea que, a su vez, albergue una identidad europea comprendida y reflexionada.
- Por consiguiente, se plantea el reto de cómo articular una estrategia educativa armonizada y armonizadora; en concreto, de qué forma se puede establecer

una reciprocidad entre la construcción de Europa y los sistemas educativos nacionales.

Un elemento tangencial a esta auténtica encrucijada está concentrado en la búsqueda de unas raíces comunes, ensalzadas por unos e ignoradas por otros, pero en ambos casos valoradas como necesarias en la identificación de un proyecto que supera lo nacional para afrontar lo transfronterizo. Ante este panorama nos remitimos a lo que un intelectual como Morín ya definía en 1994 como: “nudo gordiano paradójico de la identidad europea: las divisiones y conflictos son las causas de la diversidad cultural, que resulta constitutiva de la identidad europea” (p. 144). Rodríguez y Sabariego (2003) simplifican esta realidad y proponen que se trata no tanto de conciliar lo *global con lo particular* como de ajustar ambos polos, ocupando la educación una zona de privilegio: “Lo que se espera de la Educación es que transforme esas tensiones en vínculos. El peligro estaría en ignorarla o bien en permitir que un tipo de tensión supere todo lo demás” (p. 306). Ryba escribía en 1993:

Margaret Shennan¹, en un libro reciente *Teaching about Europe*, demuestra que los intentos de europeizar el currículum pueden llevarse, al menos, hasta las propuestas educativas de Comenio en el siglo XVII. A partir de ahí, se encuentran también presentes en los planteamientos de muchos pensadores de la educación en los siglos XVIII y XIX. Sin embargo, a pesar de lo convincente de sus argumentos, muy pocas de sus propuestas terminaron en algo positivo. (p. 48)

En la década de los 70, junto al incipiente desarrollo de los programas educativos comunitarios y a la concreción del paradigma competencial avanza un concepto enraizado en los documentos de la Unión Europea y del Consejo de Europa: *la Dimensión Europea de la Educación*. La puesta en escena de la Dimensión Europea en la enseñanza pronto

¹ Shennan, M. (1991). *Teaching about Europe*. London: Cassell/Council of Europe, capítulo 1.

evidencia una progresión exponencial y un protagonismo en el desarrollo de la Comunidad, puesto que, a través de ella, se pretende contribuir a:

Fortalecer en los jóvenes el sentido de la identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea, de las bases sobre las cuales los pueblos europeos pretenden hoy en día fundar su desarrollo, concretamente la salvaguardia de los principios de la democracia, la justicia social y el respeto de los derechos humanos (Declaración de Copenhague, abril de 1978).

Tres son las fechas que en la década de los 70 jalonan la trayectoria de una inicial coordinación en materia educativa y que derivarán en una definición europea de la educación. En 1973, por medio de un grupo de expertos externos a las instituciones europeas y supervisado por Henry Janne surge el informe *Pour une politique communautaire de l'éducation*, también conocido como informe Janne, cuyo título es ya una declaración de intenciones. Rodríguez (1993) destacaba como gran aportación de este informe “la oposición a considerar la Educación General y la Formación Profesional como cuestiones separadas” (p. 10). Una postura significativa que inicia un nuevo rumbo en la relación educación-entorno. Este informe, como detalla Valle (2006, p. 61), abarca seis áreas de actuación. La primera de ellas² viene definida como “Dimensión Europea de la Enseñanza”, en la cual la idea de sentimiento de pertenencia se concreta en *nacionalismo europeo*, y donde se afirma que “nada mejor para lograrlo que los intercambios entre europeos, que favorezcan la superación de estereotipos y prejuicios peyorativos”.

El 6 de junio de 1974 trae consigo la Resolución de los Ministros de Educación³,

² El resto de áreas quedan definidas en estos campos: *Conocimiento de idiomas. Intercambio y equivalencia de diplomas. Cooperación y creación de consorcios universitarios. Prioridad de la Educación Permanente. Medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías.*

³ Resolución de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector educativo. Diario Oficial, serie C, número 98, de 20 de agosto de 1974.

relativa a la cooperación en el sector educativo. Los ámbitos a desarrollar coinciden con los del informe Janne, pero, por primera vez “ya no se habla sólo de un ámbito educativo muy concreto, como es el de la Formación Profesional, protagonista hasta ese momento, sino de la educación en su sentido más amplio, dándole un carácter de Educación Permanente” (Valle, 2006, p. 64). De forma simultánea se constituye el *Comité de Educación*, herramienta indispensable para actuar en los campos educativos detallados y materialización de la incipiente percepción de la educación como agente integrador de la cooperación europea. Este encadenamiento de actuaciones adquiere un peso específico con la adopción, en 1976, del *Primer Programa de Acción de la Comunidad Europea en educación*⁴, en la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo. Este programa aún de forma definitiva los términos de cooperación y de educación en el contexto europeo, aunque quizás uno de los *momentos* relevantes de esta Resolución resida en que “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” (Rodríguez, 1993, p. 12). Esta Resolución, como bien destacan Bárcena, Gil y Jóver (1994, p. 29) apela a la necesidad de establecer una dimensión europea educativa; es decir, a ofrecer *una dimensión europea a la experiencia de los profesores y de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias en la Comunidad*. Concretada principalmente en el intercambio tanto de profesores como de alumnos, así como en *actividades con contenido europeo*. Pero, ante todo, es una Resolución que propone una autonomía del ámbito educativo respecto al económico, basada, a juicio de Valle (2006) en dos cimientos: “el primero, la educación como promotora de la propia idea de la unidad europea; el segundo, la educación como

⁴ Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. Diario Oficial, serie C, número 38, de 19 de febrero de 1976.

elemento fundamental para el desarrollo de la igualdad de oportunidades sociales” (p. 57). Un nuevo rol educativo estaba ya en marcha: “ejemplos de esta aseveración se materializaron en centros como el Instituto Universitario Europeo de Florencia (1976) o la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE) (1980)” (Arriazu, 2011, p. 85). Este nuevo papel tiene que ver con la necesidad de atender un nuevo contexto social que se escapa a las soluciones convencionales; en el que una cooperación más estrecha en el área educativa entre los diferentes países se observa con menos reparos. Sin embargo, todos estos pasos sufren un estancamiento que traslada los nuevos acuerdos hasta bien avanzada la década de los 80.

Durante el recorrido de esta época nos encontramos con acontecimientos como la Declaración Solemne de la Unión Europea firmada en Stuttgart en 1983 o la Declaración de Fontainebleu de 1984, donde los conceptos de identidad, ciudadanía y educación son planteados de forma conjunta en un resurgir del tema de una ciudadanía europea. Un año después, fue el Consejo Europeo reunido en Milán en 1985 quien creó un Comité *ad hoc* bajo la supervisión de Pietro Adonnino, *Comité para la Europa de los ciudadanos* o Informe Adonnino, en el que la ciudadanía europea, como elemento cohesionador del proyecto europeo, recibe un nuevo impulso; y en el que se encuentran acciones educativas para tal fin. El 17 de febrero de 1986 se firma en Luxemburgo el Acta Única Europea, “la primera modificación de gran alcance del Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE)” (DO L 169 de 29.06.1987). Revisión que no tiene, sin embargo, su reflejo en el campo cultural y social, en esa línea de trabajo vislumbrada hasta ahora.

Pero todos los pasos dados van tomando forma en un documento preparatorio de las decisiones que se tomarán en breve: “Conclusiones del Consejo y de los Ministros de

Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 27 de septiembre de 1985, *sobre un mayor realce de la dimensión en la educación*". Para constatar esa definición de educación en el contexto europeo hay que esperar hasta finales de esa década, hecho que se ve refrendado en una resolución que expone la necesidad de una dimensión europea en la cual la educación asume una importancia destacada: la Resolución⁵ del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo, de 24 de mayo de 1988, *sobre la dimensión europea en la enseñanza*. Entre los objetivos que se enumeran en esta Resolución se encuentran el ya mencionado en la referida Declaración de Copenhague; otro de los objetivos enlaza con los acuerdos provenientes del Acta Única Europea:

Preparar a los jóvenes para su participación en el desarrollo económico y social de la Comunidad y realizar avances tangibles en la realización de la Unión Europea, tal como se establece en el Acta Única Europea.

Un tercer objetivo se centra en la necesidad de una formación básica que posibilite un análisis crítico y reflexivo del hecho de pertenecer a un "espacio" supranacional":

Hacerles tomar conciencia de las ventajas que ésta supone, pero también de los desafíos que entraña, al abrirles un espacio económico y social más amplio.

El cuarto objetivo establecería lo que interpretamos como una responsabilidad de las instituciones hacia la ciudadanía y de la propia ciudadanía con su entorno, y que Mencía (1996) expresa así: "que conozcan y asuman los principios y los valores en los que se asienta la convivencia común, y que adopten las actitudes que lleven a

⁵ Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, de 24 de mayo de 1988, reunidos en Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza. (88/C 177/02). Diario Oficial, serie C, número 177, de 6 de julio de 1988.

comportamientos propios de un buen ciudadano europeo" (p. 75). Este cuarto objetivo viene enunciado de esta manera:

Mejorar sus conocimientos de la Comunidad y sus Estados miembros en sus aspectos histórico, cultural, económico y social, así como inculcarles el significado de la cooperación de los Estados miembros de la Comunidad Europea con otros países de Europa y del mundo.

Objetivos todos ellos que tanto Mencía como Ryba (1993) reubican en la Recomendación⁶ de la Asamblea n. 1.111 (89):

La educación debe preparar a cada persona para vivir en una sociedad democrática haciéndola capaz de ejercer sus deberes y responsabilidades de ciudadano, iniciándola en la política y enseñándole los valores y principios en los que se basa nuestra sociedad, como son el respeto de los derechos del hombre, así como la tolerancia y la solidaridad que se derivan de un mayor conocimiento del otro.

La década de los noventa supone la aparición de un documento fundamental en la escenificación de la DEE: el “Libro Verde⁷ de la Dimensión Europea de la Educación” publicado en 1993, en el que se establecen las líneas de actuación en la política educativa comunitaria.

Es, tal vez, el primero de los “documentos estratégicos” emanados desde la Comisión tras la entrada en vigor del *Tratado de Maastricht*. Intenta iniciar las líneas generales de la política educativa de la Unión Europea en el nuevo panorama que se dibuja desde el Tratado, cuyo artículo 126 señala la dimensión europea como uno de los ámbitos a los que debe dirigirse la acción de la Unión en esa búsqueda de calidad que se ha marcado como fin último. (Valle, 2006, p. 233)

⁶ Recomendación de la Asamblea n° 1.111 (89), *the European dimension of education*, Parliamentary Assembly of the Council of Europe.

⁷ Informe de la Comisión, de 29 de septiembre de 1993, Libro Verde de la dimensión europea de la educación (COM (93) 457 final).

Con todo, Lázaro y Martínez (1999) ven una clara limitación de este documento dada la coincidencia en el tiempo con proyectos de mayor alcance, y sobre todo de mayor concreción, como el programa Sócrates⁸, el programa *Leonardo*⁹, o el programa *Juventud con Europa*¹⁰, “que han experimentado una evolución muy rápida, por lo que el Libro Verde ha perdido su papel precursor” (p. 78). Diestro (2009) subraya esta coincidencia de fechas, señalando que “el Comité Económico y Social (CES) de la UE, órgano consultivo, consideró esta situación como paradójica, pues el propio programa Sócrates tenía como uno de sus objetivos básicos el refuerzo de la DEE en todos los niveles de la educación” (p. 61). Si nos paramos a revisar los *objetivos* del programa Sócrates, *artículo 3*, nos encontramos que el primer objetivo que se propone viene definido como sigue:

- a) *Desarrollar la dimensión europea en los estudios de todos los niveles para consolidar el espíritu de ciudadanía europea apoyándose en la herencia cultural de los Estados miembros.*

Mientras que descubrimos que el quinto de estos objetivos está dirigido al establecimiento de un vínculo estable entre universidad, movilidad y dimensión europea:

- e) *Fomentar la movilidad de los estudiantes universitarios, permitiéndoles realizar una parte de sus estudios en otros Estados miembros, para consolidar la dimensión europea de la enseñanza.*

⁸ Programa Sócrates. Programa Global Integrado, iniciativa de la Comisión Europea, aprobado en Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. (95/819/CE). Diario Oficial, serie L, número 87, de 20 de abril de 1995.

⁹ El programa Leonardo da Vinci, financiado por la Comisión Europea y aprobado en Decisión del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea (LEONARDO DA VINCI). (94/819/CEE). Diario Oficial, serie L, número 340, de 29 de diciembre de 1994. Está dirigido a atender las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todas las personas implicadas en la educación y Formación Profesional, así como a las instituciones y organizaciones que imparten o facilitan esa formación. Entre sus objetivos destaca aumentar el atractivo de la Formación Profesional y de la movilidad para las empresas y los particulares y facilitar la movilidad de trabajadores en formación.

¹⁰ Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se adopta el programa La Juventud con Europa. (95/818/CE). Diario Oficial, serie L, número 87, de 20 de abril de 1995.

A pesar de no contar con un protagonismo perdurable, Valle (2006) considera que hay “salvando las distancias, un paralelismo entre este documento y el Informe Janne de 1973” (p. 234). La razón queda argumenta por la influencia que tendrá en documentos posteriores. El primer ejemplo de este efecto lo confirma Arriazu (2011, p. 86), que considera al Libro Verde “precedente directo del posterior *Libro Blanco: Enseñar y Aprender. Hacia la Sociedad Cognitiva*¹¹, publicado en 1995”. Representa el Libro Blanco una profunda suma de consideraciones en las que como telón de fondo se encuentra la crisis económica y, de forma notoria, el fenómeno del desempleo. Pero no olvida preguntarse por la misión de los sistemas educativos y formativos, así como su labor en contra de la exclusión. En este documento se habla de una Europa de *reflexión y de actuación*, así como de una Europa reconocida en *la libertad de circulación de las personas y de las ideas*. Las consecuencias de todo ello, continúa el texto, “hará indispensable que los sistemas nacionales de educación y formación tomen en cuenta la dimensión europea. (p. 3). Varias son las actuaciones propuestas en *el Libro Blanco: Enseñar y Aprender*, concretándose en cinco objetivos: 1. Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos. 2. Acercar la escuela a la empresa. 3. Luchar contra la exclusión. 4. Hablar tres lenguas comunitarias. 5. Tratar en un plano de igualdad la inversión en equipamientos y la inversión en formación. El primero de estos objetivos “Fomentar la adquisición de nuevos conocimientos” formula varias acciones entre las que se encuentran: *la creación, en los países de la Unión, de "centros de recursos del conocimiento"*, o la que plantea que *las nuevas tecnologías de la comunicación deben ponerse al servicio de la educación y de la formación*. Pero hay dos de estos objetivos sobre los que hacemos un alto:

¹¹ Informe de la Comisión, de 29 de noviembre de 1995, titulado Libro Blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y Aprender: Hacia la sociedad cognitiva. (COM (96) 471 final).

- Ya que, por un lado, modulan una orientación educativa ya iniciada con el programa Erasmus: *El apoyo a la movilidad es también un factor de incitación al aumento del conocimiento. La movilidad geográfica amplía el horizonte individual, estimula la agilidad intelectual, incrementa la cultura general.*
- Y, por otro, se suman a la corriente que impregna las nuevas tendencias pedagógicas, las competencias, en el marco del aprendizaje permanente: *La valorización de los conocimientos adquiridos por la persona a lo largo de toda su vida supone iniciar nuevos modos de reconocimiento de las competencias, más allá del diploma y de la formación inicial.*

Volviendo a la relevancia del Libro Verde, este breve, no alcanza las 20 páginas, pero denso documento, no sólo se ve acompañado por los Programas Globales europeos. Las organizaciones internacionales irrumpen con determinación en el ámbito educativo en torno al fomento del paradigma del aprendizaje permanente y alrededor de las competencias, consideradas como estrategia favorecedora de ese paradigma. En palabras de Ketele (2008),

Y no sólo el Banco Mundial y la OCDE¹², sino también la UNESCO, UNICEF, PNUD y muchos otros organismos mostraban, mediante sus trabajos, que la única preocupación por el rendimiento cuantitativo por parte de los sistemas educativos era bastante insuficiente, y que iba a ser necesario apuntar hacia un rendimiento cualitativo. (p. 7)

Junto a esta coyuntura, y en respuesta a los interrogantes que nos planteábamos al inicio de este capítulo (*cómo y cuánto de necesaria es la formación de una ciudadanía*

¹² OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

europea, que albergue una identidad europea comprendida y reflexionada; cómo articular una estrategia educativa armonizada y armonizadora, en concreto, de qué forma se puede establecer una reciprocidad entre la construcción de Europa y los sistemas educativos), se observa que “la aparición de organismos internacionales y su implicación cada vez más intensa en acciones de carácter educativo, va promoviendo una sutil pero perceptible armonización en las formas de entender las grandes cuestiones que afectan a la política educativa” (Valle, 2012, p. 112). Puede ser que esta evolución se esté dando porque empecemos a comprender aquellas palabras que Morín (1994) utilizaba a mediados de los años 90 para entender Europa: “Nuestra comunidad de destino no surge en modo alguno de nuestro pasado, que la contradice. Surge apenas de nuestro presente porque nuestro futuro nos la impone” (p. 144).

1.2. La educación y la dimensión europea ¿sintonía europea?

Europa, crisol de culturas y de lenguas, contempla cómo las universidades trabajan en la armonización de títulos y programas, confiando el intercambio de ideas y la colaboración a la movilidad; edificando un nuevo campus, internacionalizado, sobre la estructura del EEES. Schneider (1963, p. 172) nos acerca a los años 50 cuando ya se hablaba en los círculos políticos, económicos e intelectuales de una *universidad europea común*. Hecho que, sin embargo, generaba importantes discusiones entre partidarios y detractores, objetando estos últimos el “monopolio” que una universidad especializada y única supondría para un tema que incumbía a todas las naciones implicadas. Surgen así una serie de alternativas “una universidad europea para cada país” o la creación dentro de las universidades de un “Instituto Europeo”. La posibilidad de crear una universidad nacional

con un carácter europeísta, de conocimiento, estudio y reflexión de la realidad europea, con el marchamo de universidad europea, tendría que avalar, para Schneider, unos principios entre los que la movilidad está más que presente:

- Bilingüismo o poliglotismo en la enseñanza.
- Alistamiento europeo de profesores y estudiantes.
- Por medio de residencias de estudiantes, facilitar, con exclusión de todo carácter político, la vida en común de los estudiantes de diversa nacionalidad europea y con ello el desarrollo de un espíritu europeo. (p. 182)

Entendida la movilidad como instrumento, en el afán de convertir las distancias en algo meramente geográfico, la finalidad se centra en ese “espíritu europeo” canalizado en la DEE. “La dimensión europea tiene una larga historia, no tan larga como la de las universidades de Europa, pero aún así venerable. Su importancia siempre estribó en que el ámbito académico fue un símbolo de la universalidad del conocimiento” (Neave, 2001, p. 117). En un giro social, la universidad no sólo ha democratizado su acceso, convirtiéndose por primera vez en un todavía reducido grupo de ciudadanos, pero alejada de la homogeneidad social de modelos precedentes. Sino que también ha sumado sus recursos a una sociedad sumida en una serie de desafíos que la superan: la globalización, la protección del medio ambiente, el terrorismo internacional, el drama de la inmigración. Todos ellos de una complejidad tal que no habría explicación, ni ética, que soportara la omisión de la esencia investigadora de la universidad.

Qué duda cabe que la magnitud de los acontecimientos vividos en este estrenado siglo viene caracterizada por una interrelación, de estos verdaderos desafíos, a nivel mundial, de tal forma que causas y consecuencias están entrelazadas conformando esa *sociedad red* definida por Manuel Castells. Si el papel de la universidad es de una importancia evidente, la manera de afrontar los retos que la humanidad tiene ante sí no

tienen otra salida que el del trabajo conjunto de los países. Europa no puede rehuir esta meta pues, más allá del necesario respeto a la idiosincrasia de cada una de las naciones y del recelo inicial a compartir algo más que el espacio continental, no pueden albergarse demasiadas dudas para calibrar que: una Europa unida puede afrontar con mayores garantías una demandada batería de soluciones. La Unión Europea, convertida en uno de los mayores procesos de integración económica, política, social y educativa vivido en un continente, sin comparación posible, debe asumir la doble responsabilidad de: construir un proyecto supranacional que, a su vez, la catapulte hacia el panorama internacional. Un proceso que favorecería **su rol como agente de equilibrio y su papel como garante de la democracia y los derechos humanos.**

Aunque todo este planteamiento implica un recorrido que parte de lo global, se proyecta en lo local y concluye en lo individual. Es decir, poco o nada se avanzará desde la pasividad e indiferencia de una ciudadanía cada día más aturdida y desbordada. Mucho menos si son las propias instituciones la que se empeñan en trabajar de espaldas a sus ciudadanos. Pepín (2007) contempla que el diseño de la Europa del conocimiento permitirá alcanzar los logros perseguidos sólo a partir de una mayor interrelación entre las diferentes políticas nacionales, lo que desencadenaría en “una 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” (p. 618). Estamos, por lo tanto, ante lo que Marín (2003) resume con estas palabras:

La necesidad de construir una Unión Europea que no se basara solamente en una unión económica y/o política sino también social y cultural propició que se concediera un papel relevante a la educación. Otro de los elementos que han influido en este papel concedido a la educación ha sido el constatar la falta de conciencia de pertenencia a esta nueva realidad transnacional por parte de la

ciudadanía de los distintos países de la Unión. Surge así en 1976 el término *Dimensión europea de la educación*. (p. 81)

La DEE sugiere, a nuestro parecer, toda una implementación en los sistemas educativos de la Unión proponiendo una estructura transversal de inmersión europea. A la vez que aspira a que *el estado del bienestar social* quede asociado:

- a la educación en general, como fuente de mejora personalizada;
- a la formación europea, como encuentro de individuales personales y nacionales;
- a la construcción de un proyecto común, el europeo.

La dirección tomada para acometer la amplitud de campos que este proyecto propone imprime que, en clave educativa, “es necesario conocer los cambios políticos y sociales que se han producido en su pasado más reciente en ese proceso de construcción de la Unión Europea” (Rodríguez y Sabariego, 2003, p. 295); ya que **no es cuestión tanto de buscar raíces como de encontrar futuros lugares comunes**.

Los autores Bárcena et al. (1994) ahondan en los diferentes mecanismos propiciatorios de una actitud europeísta: “reestructurando las instituciones, o con un mayor desarrollo normativo en política social se va a conseguir generar una mayor conciencia de europeos, o si esto requerirá volver a asentar ese conjunto de vigencias colectivas de las que hablaba Ortega” (p. 13). Parece ser que *los tiempos* se están decantado por la política social, cuyo desarrollo nos conduce hacia una revalorización de un sistema educativo partícipe del proyecto comunitario. Como afirma Madrid (2007) “las inercias inmovilizan los procesos sociales, sobre todo cuando no existe un

convencimiento político sobre la dirección de los mismos. Se burocratizan e institucionalizan” (p. 280). Pues, el laberinto de leyes, normas y papeleo en el que se han convertido algunas acciones educativas sólo puede producir una distancia y el desconcierto entre la ciudadanía. Favoreciendo esa sensación de opacidad que convierte a determinados programas en ajenos o en grandes desconocidos; todo lo contrario a lo buscado en los programas formativos; el camino opuesto al fomento de la dimensión europea.

“Al finalizar la última de esas dos guerras, se veía la necesidad urgente de cambiar radicalmente las actitudes para modificar el nefando proceso de los hechos: guerras, victoria, derrota, preparación de una revancha, y otra vez vuelta a empezar” (Mencia, 1996, p. 9). En esa labor de trabajar actitudes es donde encontramos a la DEE; en la tarea de activar unas actitudes positivas hacia el proyecto supranacional. Y el lugar por el que empezar no puede ser otro que las aulas en las que se recogen los ciudadanos más jóvenes. Bárcena et al. (1994) barajan varios modelos para alcanzar la ciudadanía europea, pero concluyen que la mejor alternativa “para lograr la integración de los educandos como ciudadanos activos en el contexto de los ideales de una Europa solidaria, capaz de constituirse en verdadera comunidad cívica, sea aquélla que resalta la dimensión europea de la enseñanza y la educación” (p. 29). Para Madrid (2007) la dimensión europea de la educación se tiene que marcar como objetivo “que los alumnos tomen conciencia de la realidad de Europa, desarrollen el espíritu cívico y los valores de pluralismo y tolerancia, de que todos somos miembros en igualdad de la Unión Europea (p. 260). Fernández (2004) valora que la DEE es clave como base formativa de la identidad europea en los ciudadanos, pues trabaja “intentando desarrollar una percepción del patrimonio cultural común europeo y haciendo que los alumnos conozcan con claridad los deberes y derechos que comporta su condición de europeos” (p. 200).

Es cierto que la dimensión europea ocupa los ámbitos políticos y económicos; pero también es acertado declarar que la dimensión cultural-educativa es algo más que un mero eje tangencial respecto al conjunto de medidas que ocupan buena parte de la gestión diaria de las instituciones europeas. Lo que nos lleva a compartir con Diestro (2011) el criterio de ubicar a la educación en el eje de la dimensión europea “como producto de convergencia y como recurso capaz de diseminar los valores y los principios comunes de esta acción, en las otras dimensiones donde se produce la cooperación europea (normativa, social, económica, medioambiental, etc.)” (p. 59). Nos conduce también a sostener que “existe desde Europa una política educativa que se materializa en acciones concretas y reales y que, entre muchos objetivos, pretende colaborar a la construcción de una identidad europea entre sus ciudadanos” (Valle, 2008, p. 122). Este emplazamiento de la educación ya fue vaticinado por Schneider (1963) “se demostrará, y se ha demostrado ya, que una unión política y económica real y duradera no es posible sin un intelectualismo que la sustente” (p. 103). La ausencia, demasiadas veces, de ese intelectualismo comprometido se puede asociar, junto a otras causas, a la incesante cascada de acontecimientos sociales que están convulsionando el día a día de la sociedad. Dejando entrever una pasividad institucional reflejada en lo que a veces parecen vetustos edificios comunitarios. Por otro lado, se está evidenciando la falta de verdaderos líderes, intelectuales europeístas, con la valentía, el compromiso y la visión suficiente para apreciar la amplitud de un proyecto que abarca mucho más que los intereses regionales: “Los intereses nacionales y la falta de espíritu europeo de sus gobernantes, incluso su notable carestía en la comprensión del proceso, han supuesto un serio obstáculo a cotas mayores de cooperación e integración política” (Diestro, 2013, p. 115).

1.2.1. La Dimensión Europea en los centros educativos.

Schneider (1963) mantiene que, igual que es necesaria para formar actitudes europeas el papel de las universidades, “es necesaria la escuela europea de enseñanza primaria y media” (p. 196). Proyecto que, como el propio autor reseña, se pone en marcha en Luxemburgo, en la denominada *Escuela de Luxemburgo*, o *Escuelas Europeas* en el año 1957. Esta escuela surgió a partir de la iniciativa de los funcionarios de la CECA¹³ (Comunidad Europea del Carbón y del Acero) destinados en las instituciones comunitarias, con la inicial finalidad de conciliar su destino profesional y la familia. Bajo el amparo de la CECA y del gobierno de Luxemburgo surge una comunidad educativa formada por alumnos de diferentes nacionalidades y con diversos idiomas, conviviendo bajo un mismo ideario educativo. El primer centro comenzó a funcionar en realidad en el año 1953, firmándose el estatuto el 12 de abril de 1957 y el Protocolo¹⁴ el 13 de abril de 1963; titulándose la primera promoción en el año 1959. Este hecho ha derivado en el actual Bachillerato Europeo, reconocido por todos los Estados miembros. Entre 1953 y 2012 se han creado un total de 14 escuelas, distribuidas entre Luxemburgo, Bélgica, Italia, Francia, Alemania, Holanda, Reino Unido y España¹⁵. La importancia de esa primera escuela no es un mero ajuste familiar, pues “surge así la primera actuación en materia propiamente educativa por parte de los seis Estados miembros” (Valle, 2006, p. 22). Valle

¹³ El Tratado CECA, firmado en París en 1951, reúne a Francia, Alemania, Italia y los países del Benelux en una Comunidad que tiene por objeto organizar la libertad de circulación del carbón y del acero y el libre acceso a las fuentes de producción. Además, se crea una Alta Autoridad común que supervisa el mercado y el respeto de las normas de competencia y vela por la transparencia de los precios. Este Tratado está en el origen de las instituciones tal y como hoy las conocemos. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:xy0022&from=ES>

¹⁴ El Protocolo relativo a la creación de Escuelas europeas se firmó en Luxemburgo el 13 de abril de 1962. Fue ratificado por los seis Estados miembros. Se publicó en el documento 84-D-68, editado el 5 de septiembre de 1984. En su artículo 1 se fija el objetivo y los destinatarios: *Para la educación y la enseñanza en común de los hijos del personal de las Comunidades Europeas se podrán crear en el territorio de las Partes Contratantes centros denominados “Escuelas europeas”. Podrán ser admitidos igualmente otros niños, cualquiera que sea su nacionalidad.*

¹⁵ Escuela Europea de Alicante, fundada en el año 2002. http://www.escuelaeuropea.org/?page_id=118

añade, además, que “el gran factor de excelencia de estas escuelas es la posibilidad de ofrecer una educación intercultural en un contexto europeísta” (p. 23).

Las razones que nos pueden motivar a **anticipar esa formación europeísta previa al espacio universitario**, es decir, en el ámbito de la escuela, de la etapa de educación obligatoria, hace referencia a diferentes esferas de argumentación:

- La primera, evidente, se encuentra en el apartado del conocimiento. Omitir una formación en cuanto a lo que es, ha sido y la proyección que representa, la construcción de un espacio geopolítico al que se pertenece, significa una carencia limitadora de comprensión tanto de los entornos cercanos como de la visión transcontinental. Aunque esta implementación “puede generar consecuencias no buscadas, efectos no deseados dado que las reformas externamente definidas son vividas como ataques o controles que fortalecen la rigidez de las instituciones y sus agentes” (Ruiz, 2016, p. 42).
- La segunda razón para trabajar la pertenencia a Europa en las aulas de los colegios estaría centrada en la objetividad de un mundo interconectado. La ausencia de una visión cosmopolita y global en las aulas de la educación obligatoria lastra, ciertamente, el aprendizaje de valores básicos en la formación temprana, como son la convivencia, la empatía, la solidaridad. Una socialización reducida a contextos familiares y homogéneos empequeñece, con toda seguridad, la cultura personal; y condiciona la elaboración de actitudes abiertas y comprensivas.
- La movilidad académica, potencial germen de la movilidad profesional, y de la idea de pertenencia a estructuras macrosociales, no puede retardarse a la etapa de la juventud. Hay suficientes mecanismos, didácticas y estrategias para

facilitar ese intercambio, como veremos en capítulos posteriores. Pero, sobre todo, porque parece comprobado que familiarizarse en edades tempranas con otras culturas facilita su comprensión.

- Formar desde la conciencia de pertenecer a un entramado supranacional como es Europa supone para el alumnado que “comprendan la necesidad de defender los valores que representa” (González y Herrero, 2013, p. 57). El valor principal es, entendemos, el de **una ciudadanía democrática y compartida**.
- Por último, hay que terminar con la construcción de barreras educativas elaboradas desde una base de exclusión hereditaria. Estructuras que proponen una formación abierta de europeísmo sólo para un reducido número de ciudadanos, ubicados en la privilegiada esfera del campus universitario. Según Neave (2001, p. 117) “el peligro que afronta Europa y, por asociación, la *dimensión europea*, no es una Europa de velocidades múltiples”. Para Neave “el peligro más bien consiste en la perspectiva de una Europa cuyo perfil común sea una sociedad dividida entre aquellos individuos móviles (...) y la mayoría, cuya vida transcurre dentro del país”.

Con especial frecuencia ha sido criticado ese modelo vivido con anterioridad en los centros escolares y calificado como “instructivo”, que proponía un aprendizaje individual y academicista, alejado del contexto social. La renovación pedagógica ha permitido superar esta fase para hablar en la actualidad de un modelo que se asienta en la estructura “educativa”. Este modelo es reconocido por un trabajo integral con el alumno, y del alumno, en el que su desarrollo como persona está en la rúbrica de los proyectos educativos; y donde el trabajo sistémico ha abierto las puertas de los centros al resto de *agentes* educativos, en especial a las familias. Aun así, todo este proceso no es más que un paso necesario para alcanzar la verdadera meta de los centros formativos, pues ¿no es

su finalidad la de convertir a los alumnos en verdaderos *representantes sociales* del progreso, un progreso constructivo, sostenible, crítico y reflexivo? Diestro (2011) encuadra esta tarea en “hacer nacer en las jóvenes generaciones la conciencia de la identidad europea, que les capacite para asumir responsabilidades como ciudadanos de Europa” (p. 336). Una capacitación que en parte está canalizada por medio de la estructura competencial; modelo bastante consolidado. Una responsabilidad social que entendemos es aquella que se enuncia, de forma coloquial, recurriendo al manido “el futuro está en las nuevas generaciones”; posición, por el contrario, que no se ve acompañada por un proyecto firme y consensuado que dote a estas generaciones de los conocimientos ni de las actitudes que les permita entender, vivir y asimilar esa Europa en la que han nacido. Podríamos hablar de *irresponsabilidad social institucional* en cuanto que los objetivos generales propuestos no se ven acompañados por didácticas específicas. De igual manera que podríamos hablar de incoherencia el hecho de depositar la esperanza de una Europa armonizada en aquellos a los que no se les facilita una pedagogía europeísta. Para operativizar un planteamiento que podría ser calificado como abstracto, Diestro (2011) argumenta una serie de objetivos “en relación con la nueva vida en el espacio europeo, por lo que se trataría de fomentar las siguientes capacidades, actitudes o competencias” (p. 336). Todos ellos libres de sospecha, en cuanto están inmersos en los principios democráticos y el respeto de los derechos humanos:

- La voluntad de comprensión, de eliminación de prejuicios y de reconocimiento de los puntos comunes y de una aprobación de la pluralidad europea.
- Apertura de espíritu multicultural que preserve la propia identidad cultural del individuo.
- El respeto de los valores que representan las condiciones jurídicas y la jurisprudencia europea en el marco de los derechos humanos.
- De la facultad de coexistencia en el espíritu de buena vecindad y la voluntad de adoptar compromisos en la puesta en marcha de los diferentes intereses de Europa.

- La defensa de la libertad, la democracia, los derechos del hombre, de la justicia y la seguridad económica.
- La voluntad de preservar la paz en Europa y en el mundo. (p. 336)

Es el propio Diestro quien retoma lo expuesto en el XV Congreso de Educación Comparada¹⁶, celebrado en Buenos Aires en el año 2013, para exponer la manera en la que la DEE puede desarrollarse en el espacio de la educación obligatoria: “las competencias van más allá de las clases y la DEE pretende integrarse en el conjunto de la comunidad escolar” (p. 126). El autor reúne el papel a desempeñar por la DEE en cuatro acciones:

- *El currículo y los programas educativos en el paradigma del aprendizaje a lo largo de toda la vida, por lo que afecta a todas las etapas de la educación del ciudadano europeo.* La DEE, como hemos abordado con anterioridad, no se circunscribe a etapas concretas, a la universitaria o a la obligatoria. Implica conocimientos y reflexiones que acompañen a la persona, pues ésta permanece en un proceso necesariamente dialógico constante con su entorno. “La intención de la DEE reside en la europeización del currículum y los programas escolares, incluso del conjunto de las políticas y sistemas educativos nacionales, lo cual no debe confundirse como una injerencia eurocentrista emitida desde Bruselas” (p. 119).
- *El ámbito de la formación inicial y continua del profesorado, pues sin la formación adecuada, la comprensión y la colaboración del cuerpo docente no será posible integrar esta idea.* Es preocupante que esta fase,

¹⁶ Diestro, A. (2013). Towards a European Supranational Policy of Education: the European Dimension on Education, comunicación presentada al XV Comparative Education World Congress, New Times; New voices in Comparative Education (24-28 de junio de 2013, Buenos Aires, Argentina).

entendemos que la primera de todas, no esté presente en los planes de formación; más allá de una serie de recomendaciones y buenas intenciones que no terminan de anclarse en los planes de estudio de los futuros maestros. Diestro lo recapitula en esta enumeración cuando recoge las palabras compartidas con Hernández¹⁷ “a pesar de los notables cambios que ha provocado la creación del EEES, la inclusión de la DEE en la formación inicial y continua del profesorado es testimonial” (p. 121).

- *Las actividades no formales (extraescolares) que se integran en la vida diaria de los centros escolares. Cobran una especial importancia la movilidad de alumnos y profesores, los intercambios, los contactos y las redes intercentros, los clubes y asociaciones de la comunidad local, etc.*
- La movilidad no es un *privilegio* limitado al programa Erasmus. Por razones obvias de edad y presupuesto adquiere todo su protagonismo en los campus universitarios, pero cada vez más los programas específicos para las etapas previas son conocidos y utilizados tanto por el profesorado como por el alumnado. Del mismo modo que la movilidad tecnológica, la cual facilita esa interacción entre los profesionales de la educación del entorno europeo.
- *La cuarta es la relativa a los estilos de dirección, el liderazgo y la gestión de los centros escolares en la perspectiva de la DEE.* Siendo indispensable el liderazgo de los equipos directivos, sin el apoyo de las administraciones competentes dejamos caer en el buen hacer de los centros todo el peso de la acción. Falta, a todas luces, una postura decidida por las élites

¹⁷ Diestro, A. y Hernández, J. L. (2012). *La Dimensión Europea en la Formación del Profesorado* (pp.115-124). En AA. VV, *La educación, elemento de transformación social*. Valladolid: AEGPP.

educativas que se traduzca en acciones integradas en la dinámica académica de los centros; favoreciendo de esa manera que se estructure una visión conjunta de la Dimensión Europea de la Educación.

El ámbito de las actitudes, aludido por Emiliano Mencía al inicio de este capítulo y señalado por otros autores, también es abordado por Leclercq (1999), pero desde un enfoque muy concreto: “la actividad europea en la enseñanza no depende sólo de conceptos educativos y metodológicos, sino más bien de las actitudes que transmitimos a los profesores” (p. 104). Leclercq es muy preciso a la hora de explicar su idea:

Animar a los profesores a promover la dimensión europea no es tratar de que promuevan una causa política (...) El objetivo es que, en sus propios países y en sus tratos con otros, los estados miembros han de respetar valores tales como los derechos humanos y los de las minorías. En otras palabras, es un proyecto esencialmente cultural, que se propone cambiar desde dentro la manera en que las sociedades se comportan, haciendo que acepten ciertos valores; algo que tendrá un efecto pleno sólo si aceptan estos valores libremente. (p. 119)

En la Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación del 24 de mayo de 1988 *sobre la dimensión europea en la enseñanza*, junto a los objetivos ya mencionados en este capítulo, se invita a activar una serie de *acciones*, entre las que se toma nota de la importancia del profesorado. Las acciones propuestas se materializan en las siguientes medidas:

A. Por parte de los Estados miembros¹⁸.

Formación de los profesores.

5. Dar más énfasis a la dimensión europea en la formación inicial y permanente de los profesores. Pueden contribuir a alcanzar dicho objetivo:

¹⁸ El resto de medidas de esta acción se concretan en: *Incorporación de la Dimensión Europea en los sistemas Educativos. Programas escolares y enseñanza. Material pedagógico. Medidas complementarias.*

- *cooperación con centros de formación del profesorado de otros Estados miembros, desarrollando, en particular, programas comunes que instituyan la movilidad de estudiantes y profesores,*
- *el establecimiento, en el marco de la formación permanente, de actividades específicas, con vistas a sensibilizar a los docentes en activo sobre la dimensión europea en la educación y darles la oportunidad de mantenerse al día sobre las actividades de la Comunidad,*
- *la apertura a algunos profesores procedentes de otros Estados miembros, de determinadas actividades de formación permanente, lo que constituiría una expresión concreta de la pertenencia europea y un importante medio para favorecer el proceso de integración.*

B. A escala de la Comunidad Europea¹⁹.

Formación de los profesores.

11. Utilice las posibilidades que ofrece el programa ERASMUS para proporcionar durante su formación, experiencia de un país extranjero a los estudiantes que se estén formando para ser profesor, así como para intensificar las cooperaciones entre centros de formación y entre profesores.

Otro documento elaborado por la Comisión Europea (2007) bajo el título “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”, recurre, de forma precisa en el apartado *Marco de actuación*, a unos *Principios comunes*, apoyándose en que: *los retos a los que se enfrenta la profesión docente son esencialmente los mismos en toda la Unión Europea*. Estos Principios dan lugar a una *visión de la docencia* reflejada en unas características representativas de la misma: *se trata de una profesión de alta cualificación; se trata de una profesión de personas en aprendizaje permanente; se trata de una profesión basada en la colaboración*. Entre estas características no podía faltar la relativa a la movilidad:

Se trata de una profesión móvil: la movilidad es un componente fundamental de los programas iniciales y continuos de formación; se anima a los profesores a que trabajen o estudien en otros países europeos para que se desarrollen profesionalmente.

¹⁹ Esta segunda acción incluye también: *Intercambio de información. Material pedagógico.*

En esa correspondencia ampliamente estudiada entre la calidad de los sistemas educativos y el nivel profesional de los docentes (que nosotros abordaremos más adelante), Leclercq (1999, p. 119) establece la relación entre la dimensión europea y la calidad de la formación del profesorado ciñéndose a tres áreas:

- “Prepara a los profesores para las diversas formas de comportamiento de los alumnos”. La dimensión europea surge como una forma de conocer las diferentes realidades que conforman unas aulas cada año más diversas y multiculturales.
- “La calidad depende también de que adquieran la base académica y teórica que necesitan para comenzar a funcionar inmediatamente, pero sin olvidar que deben continuar trabajando en sus capacidades, mejorándolas y adaptándolas”. La dimensión europea implica una adaptación continua, pues el concepto *europeo* tiene que acompañarse de una capacidad adaptativa que se presume clave ante la pluralidad de pueblos que lo integran.
- “La buena formación es también una formación que convenza a los alumnos de que destacar en soledad es un error y que los anime, en cambio, a optar por el trabajo en equipo”. La dimensión europea es, en esencia, equivalente a los términos transnacional, intercambio, movilidad.

Starida (1993, p. 28) ya presuponía en la década de los 90 que los futuros profesores dispondrían de conocimientos y de “habilidades” de lo que significaba Europa. Pero ¿para qué este “bagaje”? Para “ser capaces de despertar en los alumnos las actitudes y conciencia europeas” ¿Con qué finalidad? Por ser estas actitudes “indispensables para cualquier tipo de cooperación en una sociedad multicultural”. El mismo Starida analiza cuál es el mejor método para “incorporar” la dimensión europea a la formación del

profesorado, estableciendo una distinción sutil a nivel léxico, pero de gran calado teórico: “desarrollar un modelo europeo para la formación del profesorado”; o, por el contrario, “construir un modelo de cooperación europea entre las instituciones dedicadas a la formación del profesorado” (p. 29). Tomando partido por esta segunda opción, a la que orienta en una actividad muy concreta, el *intercambio*:

Lo necesario para el funcionamiento de la dimensión europea, a nivel de la formación inicial del profesorado, es un intercambio activo y continuo de visitas, ideas, estudiantes, profesores y formadores de profesores con un seguimiento continuo de base intercultural e internacional. (p. 29)

Bîrzéa (1999), al hablar de los proyectos enmarcados bajo la dimensión europea concluye que todos coinciden en implicar encuentros educativos entre los diferentes socios, lo que denomina “la enseñanza por medio de los intercambios”. Al desarrollar uno de estos proyectos, *Una educación secundaria para Europa*, dependiente de la Red de Enlaces e Intercambios Escolares creada por el Consejo de Europa, ofrece una “definición sistémica” para explicar lo que a su parecer implica la enseñanza mediante intercambios. Una descripción que bien podemos extrapolar como esencia de la movilidad:

- Mejorar el conocimiento de los otros y abrirse a sus culturas en el contexto de las sociedades plurilingües y multiculturales.
- Un mejor entendimiento de uno mismo y de los demás, que incluya la superación de los prejuicios y traumas históricos que han separado a pueblos vecinos durante mucho tiempo.
- Mejorar los conocimientos lingüísticos, lo que supone una parte, si bien no siempre la más importante, del descubrimiento y el enriquecimiento mutuos. (p. 87)

El análisis llevado a cabo por Bîrzéa (1999) sobre este proyecto le llevaría a definirlo como: “centrado en la innovación y la cooperación”. De éste subraya una serie

de recomendaciones²⁰ que especifica a la hora de poner en marcha las diferentes actividades. Entre estas recomendaciones Bîrzéa reúne las siguientes:

- Dadas las nuevas realidades europeas, es esencial que se prepare a las generaciones actuales de niños y adolescentes para que vivan juntos en una sociedad global, abierta al intercambio, a la comunicación y a la interacción. Es, por tanto, importante recordar que la dimensión europea no es simplemente un objetivo educativo: es un problema de cómo ser un ciudadano europeo²¹.
- Desde esta perspectiva global, los centros escolares son el punto de crucial de un complejo sistema de educación y formación. Sobre todo, es la educación secundaria la que desempeña un papel esencial en cualquier iniciativa proeuropea en virtud de su papel como interfaz entre la educación general, la educación superior y el mundo del trabajo.
- Por regla general, los proyectos e intercambios educativos han aportado claridad desde tres puntos de vista concretos:
 - la práctica temprana de la democracia,
 - el ejercicio diario del pluralismo,
 - el acercamiento intercultural a la diversidad. (p. 96)

Tal y como recoge Ryba (1999, p. 48), en 1991 el Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa²² estableció, para este proyecto los siguientes objetivos:

- *Proporcionar a los jóvenes de los conocimientos, competencias y actitudes que necesitarán para responder a los desafíos más importantes de la sociedad europea.*
- *Preparar a los jóvenes para la educación superior y para la movilidad, el trabajo y la vida cotidiana en una Europa democrática, plurilingüe y multicultural.*
- *Concienciar a los jóvenes de su patrimonio cultural común y de sus responsabilidades compartidas como europeos.*

Un proyecto nacido para la base educativa de los países europeos al inicio de la década de los 90, y que en estos tres objetivos infiere las conclusiones que, avanzada ya

²⁰ Una educación secundaria para Europa. Resolución nº. 1 del CDCC, Consejo de Cooperación Cultural, Estrasburgo, 5-8 de febrero de 1991.

²¹ El subrayado es nuestro.

²² Consejo de Europa, CDCC (1991). *Una educación secundaria para Europa. Atlas de la dimensión europea: estudio de progreso*. DECS/SE/Sec (92) 16.

la segunda década del siglo XXI, asumimos y valoramos como proposiciones evidentes y realidades incuestionables:

- a) la movilidad y la juventud, involucrados en un mismo protocolo de actuación;
- b) la toma de conciencia no sólo de un pasado compartido, más bien de un futuro a compartir y del que son pieza fundamental;
- c) la herencia de una Europa diversa y democrática;
- d) y la necesidad de adquirir, por parte de esa juventud, competencias y valores, ambos, a fecha de hoy, convertidos, respectivamente, en la pedagogía del cambio y en la autenticidad del proyecto común europeo.

1.3. Simetrías de la Dimensión Europea

Rodríguez y Sabariego (2003, p. 306) reconocen la aproximación al concepto de la dimensión europea realizada en la década de los setenta, pero ubican en los noventa la consolidación de la misma, en concreto en el documento emitido el 6 de octubre de 1989: *Conclusiones²³ sobre la cooperación y la política comunitaria en materia de educación en la perspectiva de 1993*. Tal y como subrayan los autores, en este documento nos encontramos, en el apartado 3, cinco objetivos *que favorecerán la aproximación de éstos en el ámbito de la educación y de la formación contribuyendo así a realizar una Europa del saber y de la cultura*:

²³ Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 6 de octubre de 1989 sobre la cooperación y la política comunitaria en materia de educación en la perspectiva de 1993 (89/C 277/04)
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1989:277:FULL&from=ES>

- *Una Europa pluricultural.*
- *Una Europa de la movilidad.*
- *Una Europa de la formación para todos.*
- *Una Europa de las competencias.*
- *Una Europa abierta al mundo.*

Son estos cinco objetivos los que sin duda están presentes en el espíritu educativo y social que empapa los programas de *una Europa* en permanente evolución, estructurando un proyecto en proceso supranacional. Y son estos objetivos, con certeza, los parámetros que, iniciado el siglo XXI, nos permiten conservar la esperanza de estar trabajando sobre un proyecto de futuro. Porque la “Europa pluricultural”, tal y como se describe en el documento referido, persigue *favorecer un mutuo enriquecimiento y una mejor integración, en particular en el medio escolar, de los hijos de ciudadanos de los Estados miembros de la Comunidad*. Sin olvidar a la juventud, para la que se plantea: *el afianzamiento entre los jóvenes de un sentimiento de pertenencia a una comunidad europea mediante el desarrollo de la dimensión europea en la enseñanza y en la formación del personal docente*.

Una “Europa abierta al mundo”, tanto con las organizaciones internacionales dedicadas a la educación (una constante en este ámbito), como con aquellos países vecinos a la Unión (germen de la internacionalización). Así como una Europa centrada *en definir nuevas formas de solidaridad con los países en desarrollo*. Unas nuevas formas que **planteen políticas que superen lo asistencial para propiciar el progreso autónomo y un desarrollo en igualdad de condiciones**. Siendo esto una asignatura reincidente en lo pendiente por una falta de verdadero compromiso financiero y sobre todo actitudinal.

Junto a disposiciones proactivas frente al etnocentrismo, **en el apartado educativo se propone trabajar en torno a esa Europa más social**, partiendo de “la Europa de la formación para todos”. Sobre esta máxima entendemos que toman forma los dos ejes educativos que canalizan las iniciativas educativas europeas actuales. El primero de ellos va a constituirse en un nuevo paradigma del aprendizaje: el de las competencias, “una Europa de las competencias”: *una mejor preparación de los jóvenes para la vida profesional y una formación que les permita adaptarse a las evoluciones económicas, tecnológicas, sociales y culturales.*

Ligado a la estructura competencial se sitúa la “Europa de la movilidad”, *basada en el apoyo a la organización de intercambios de jóvenes y de períodos de formación en el extranjero para los profesores, el personal docente, los alumnos, los estudiantes y los responsables administrativos de la educación.* Movilidad que implica a toda la comunidad educativa, haciéndola partícipe de un dilatado escenario de intercambios y aprendizajes. Competencias y movilidad, dos términos recurrentes en las páginas educativas de la Unión Europea y **dos fórmulas para garantizar la solidez del proyecto comunitario a partir de una dimensión europea de la educación.**

Todo este esfuerzo, tantos planteamientos alrededor de la DEE, tantas iniciativas puestas sobre las mesas de negociación de la Unión Europea y del Consejo de Europa²⁴,

²⁴ El Consejo de Europa es una organización internacional que tiene como objetivo principal la defensa y protección de la democracia, el Estado de Derecho y los derechos humanos, en particular los civiles y políticos. El Consejo de Europa, cuya sede se ubica en Estrasburgo (Francia), nace tras la Segunda Guerra Mundial con el objetivo de erigirse como guardián de los valores democráticos en el continente. Su origen se remonta al Congreso de La Haya de 1948 o también denominado Congreso de Europa. Uno de sus máximos promotores fue el entonces primer ministro británico Winston Churchill. El Consejo de Europa nació el 5 de mayo de 1949 tras la firma de su Carta fundacional -el Tratado de Londres- por parte de Bélgica, Francia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido. Poco después, se adhirieron Irlanda, Italia, Dinamarca, Noruega y Suecia. Se trata de la institución de este tipo más antigua de nuestro continente y engloba a la totalidad de las naciones europeas con la sola excepción de Bielorrusia. Tiene su sede en la

podrían ser sintetizados en una utopía, como lo fue en su momento la creación de estas dos realidades supranacionales: “la propia voluntad y el deseo de una paz duradera representan los elementos esenciales que han motivado y consolidado este proceso por todo el continente” (Diestro, 2011, p. 61). Una imagen plasmada por Schneider (1963), quien se apoya en el pensamiento de Emery Reves para validar la idea de una Europa en paz: “Quien conoce por haberlos vivido los horrores de la última guerra y puede imaginarse los más terribles aún de una nueva, será por tanto un defensor de la idea de Europa, porque sólo su realización asegura la paz en Europa” (p. 40).

Uno de los frentes actuales, que ocupa una parte destacable de las reflexiones institucionales de la Unión Europea, es el de la formación de una ciudadanía europea identificada con el proyecto comunitario. Pero de lo que se trata, en realidad, es de saber en qué se concreta la apuesta realizada desde Bruselas; o, mejor dicho, cuál es la valentía política de la clase dirigente de los países miembros para proponer políticas educativas acordes con el proyecto europeo. Cuando, por lo menos sobre el papel, se entiende que “la educación constituye un ámbito esencial en el diseño estratégico de las decisiones económicas, políticas, sociales y culturales de la Unión Europea” (Arriazu, 2011, p. 80).

ciudad francesa de Estrasburgo y su órgano más activo es el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Una de las primeras medidas de la recién creada organización fue la redacción en 1950 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales. Este texto recogía en un instrumento jurídico de obligado cumplimiento los derechos enunciados dos años antes por la Declaración Universal de Derechos Humanos.

En 1953 entró en vigor y desde entonces ha sido una pieza clave en la actuación de la entidad. M.E.C. <http://www.exteriores.gob.es/PORTAL/ES/POLITICAEXTERIORCOOPERACION/CONSEJODEEUR/OPA/Paginas/Inicio.aspx>

Ambas organizaciones comparten el enfoque orientado a la ciudadanía (para la integración y la cohesión social), si bien, el COE incide más en los aspectos identitarios y en una participación activa y crítica, la UE lo hace en aras de garantizar la igualdad de oportunidades, sin que esta diferenciación suponga que en las dos organizaciones no se contemple la visión estratégica del europeísmo. Sin embargo, la influencia del enfoque economicista en la UE (para la competitividad y la empleabilidad), basado en las competencias clave para todos y, especialmente, las instrumentales (lenguas y TIC), se contraponen a los enfoques pedagógico y político del COE. (Diestro, 2011, p. 470)

Momento actual en el que se quiere reforzar la idea de un proyecto que nació en un acuerdo centrado en las materias primas del carbón y del acero pero que, como defendemos, “puede afirmarse que desde el momento mismo en que se firma el Tratado de Roma de 1957 ha existido una política educativa desde las instituciones comunitarias” (Valle, 2004, p. 17).

En lo concerniente al rol asumido por la ciudadanía, habrá que valorar qué nivel de responsabilidad ha alcanzado el conjunto de los ciudadanos: bien si hay una predisposición para formar parte de la resolución de los problemas; bien si la postura adoptada es la de la acomodación pasiva y desinteresada a las propuestas establecidas; o bien si su toma de conciencia se va a limitar a la mera *pataleta* ante el constatable déficit democrático. Delors (1996b) en el momento de abordar esta disyuntiva lo concretó con claridad: “Tres agentes principales contribuyen al éxito de las reformas educativas: la comunidad local (los padres, los jefes de establecimiento y el personal docente), las autoridades públicas y la comunidad internacional” (p. 6). Sería bueno recordar en este momento convulso y de desconcierto del proceso de la Unión Europea lo que Bárcena et al. (1994, p. 12) escribían en la misma época:

El último paso hasta ahora en el avance hacia una mayor integración europea ha sido el complejo proceso que lleva a la entrada en vigor del Tratado de Unión Europea, que, como se dice en su primer artículo, pretende ser *una nueva etapa en el proceso creador de una Unión cada vez más estrecha entre los pueblos de Europa. En la cual las decisiones serán tomadas de la forma más próxima posible a los ciudadanos* (Art. A del Tratado).

Llegados a este punto, compartimos con Alfonso Diestro (2011) la especificidad del objetivo que contempla la dimensión europea en lo que compete a la educación: “debe hacer nacer en las jóvenes generaciones la conciencia de la identidad europea, que les

capacite para asumir responsabilidades como ciudadanos de Europa y para reconocer el valor de la cultura, el patrimonio y los valores comunes” (p. 123). Como también coincidimos con Ryba (1999) cuando afirma que “la interpretación de la dimensión europea de la educación es fundamentalmente una cuestión de desarrollar competencias, valores y actitudes para vivir satisfactoriamente en Europa” (p. 61). Todo este bagaje nos ha permitido concretar las *simetrías* que entendemos componen la dimensión europea de la educación (Figura 1.1), que hemos organizado en cuatro planos interrelacionados:

- a) Identidad / identidades.
 - b) Ciudadanía.
 - c) Los valores.
 - d) La Educación
-

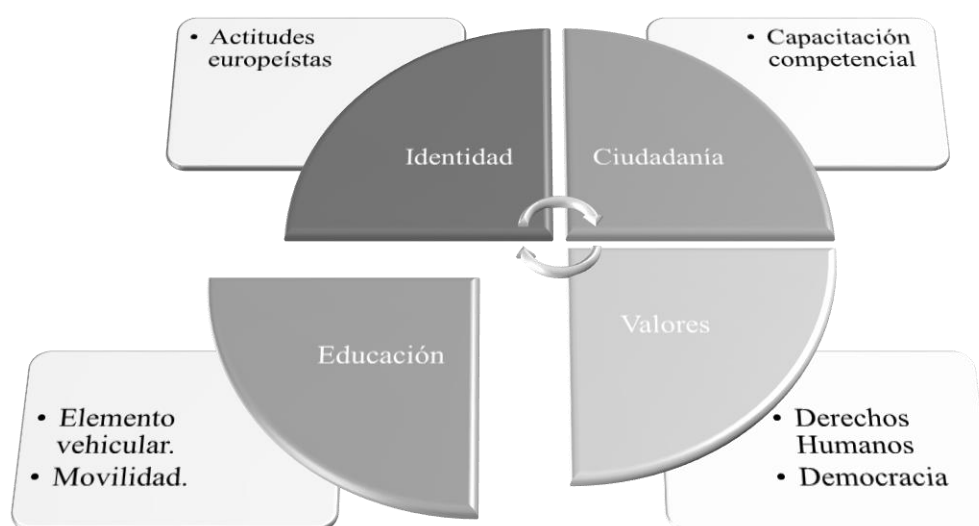


Figura 1.1. Simetrías de la DEE

Nota: Elaboración propia

a) Identidad, identidades. Actitudes europeístas.

Braga (1995) no tiene ninguna duda a la hora de definir a la DEE: “principio básico de la organización y funcionamiento del sistema educativo europeo” (p. 213). La autora considera que la DEE tiene una base tanto política y económica como cultural; lo que se traduce en “acciones prácticas”, como lo son los propios programas educativos, o como es la incorporación de la DEE en las aulas y en los libros de texto. Pero antes de estas acciones considera que es indispensable partir de lo que denomina “una reflexión filosófica”. Una reflexión que abriría las puertas hacia lo que considera el verdadero objetivo de la DEE:

- Plantear un *ideal educativo europeo*.
- Plantear las finalidades de los sistemas educativos, que tienden hacia la armonización. (p. 213)

Toda una declaración de intenciones que la autora contrasta con la llevada a cabo por Neave (2001), cuando recoge cómo este autor cataloga cuáles son los elementos²⁵ que configuran la DEE. Una enumeración que Braga encuadra con los estadios organizativos y prácticos, pero que en su opinión no se centra específicamente en “un principio general que debería gobernar la educación europea, tal como la igualdad de oportunidades, la educación permanente, la interdisciplinaridad, etc.” (p. 209).

Junto a este posicionamiento por un *ideal educativo europeo*, lo que también encontramos en esta autora es una descripción de la DEE, acompañada por una lógica

²⁵ “Los elementos que componen la Dimensión Europea de la Educación son: la enseñanza sobre Europa; la movilidad e intercambio de alumnos; la tarjeta escolar europea; la enseñanza de idiomas; las escuelas de ámbito internacional; la movilidad y formación del profesorado” (Neave, 1984, p. 124).
Neave, G. (1984). *The EEC and Education*. European Institut of Educationand Social Policy: Trentham Books

aplastante cuando se refiere a los que deciden sobre la educación europea: “deberían saber -y, quizá, lo saben- que no se puede crear un sistema educativo nuevo empezando por su estructura, sus contenidos o métodos de enseñanza, sino por plantear sus finalidades y objetivos” (p. 213). Este principio argumental, más que insinuado, razonado, propone una postura decidida que sí se encuentra en los primeros europeístas que iniciaron el proyecto europeo; siempre ensalzados al tiempo que olvidados. Pero que queda desdibujado en los discursos político-educativos actuales, muchas veces complacientes con las especificidades nacionales y rancos con la solidaridad comunitaria.

Para Diestro (2011) el europeísmo supone “la competencia de la educación por Europa con una actitud crítica y comprometida, que promueva la identidad complementaria, la ciudadanía participativa, la comprensión compartida, el acercamiento de los europeos a la idea de Europa y al valor del proyecto emprendido” (p. 124). Una visión universalista es la adoptada por Marías (2009, p. 117): “La madurez de Europa, el momento en que se inició la constitución de sus naciones dentro de la gran unidad de convivencia, coincidió, y no fue un azar, con su proyección exterior”. Momento que califica y denomina como *transeuropeo*, frente al concepto de *intraeuropeo*. Esta idea de europeidad, entiende, es la que da fuerza a esta comunidad continental “porque Europa es transeuropea”. Una reflexión que queda perfectamente detallada cuando Julián Marías afirma que “el europeísmo a ultranza, exclusivista, es profundamente antieuropeo”. Reflexión que asociamos a la realizada por Bárcena et al. (1994): “teniendo como referencia que un hombre educado en y desde Europa es el que respeta y promociona los derechos humanos en su cultura y fuera de ella” (p. 30).

Nos resistimos a no acudir a la década de los 60, pues en ella encontramos autores que ya delineaban con intuición lo que ahora enunciamos como *la idea de Europa*, y las

implicaciones que supondrían para sus *habitantes*. Schneider (1963), por ejemplo, afirmaba lo siguiente: “Esta idea sólo ofrece perspectivas de realización si la defienden las masas populares. Pero esto sólo se logrará cuando nuestra instrucción pública entera y nuestros educadores se pongan al servicio de la educación europea de la juventud” (p. 8). Una demanda actitudinal cuyos destinatarios son la propia ciudadanía pero que se particulariza en el rol de los profesores. Spranger (1961), por su parte, habla de una superposición de capas sumativas, manejando el concepto ahora en boga del trabajo sistémico, para lograr una realización personal vinculada con la humanidad:

(...) tengo de mi parte al inmortal Pestalozzi si digo: el hombre puede ser formado sólo en sus propios círculos de vida que han de ampliarse paulatinamente para abarcar la familia, la escuela, la profesión, hasta abarcar los grandes conjuntos: el pueblo, el Estado, el género humano. (p. 135)

En definitiva, estamos hablando de unas actitudes europeas recogidas en los Principios Fundamentales de la Unión Europea y concretadas en la solidaridad, la igualdad, la libertad, la dignidad humana; partícipes todas ellas de la moral cristiana: “la seguridad que necesitamos como presupuesto de nuestra libertad y de nuestra dignidad no puede venir, en último análisis, de los sistemas técnicos de control, sino que sólo pueden brotar precisamente de la fuerza moral del hombre” (Ratzinger, 2005, p. 25). Es el mismo Papa, Benedicto XVI, ahora Emérito, quien recuerda el vínculo que ha acompañado los avatares de este continente con la religión cristiana:

Es verdad que el cristianismo no ha surgido de Europa y, por tanto, ni siquiera se puede clasificar como religión europea. Pero ha sido precisamente en Europa donde el cristianismo ha recibido su impronta cultural e intelectual más eficaz, y por consiguiente está vinculado de manera especial a Europa. (p.26)

b) Ciudadanía. Capacitación competencial.

Diestro (2011) sostiene que “mediante la actuación en la DEE se pueden alcanzar las competencias sociales, histórico-culturales y lingüísticas, que resultan clave en la educación y la formación de la ciudadanía europea, en la perspectiva del aprendizaje permanente” (p. 60). Un enfoque que nos acerca a esa coyuntura en la que la educación se sustenta, en la actualidad, en el modelo competencial demandado por el paradigma del aprendizaje permanente y por la sociedad del conocimiento. Panorama que Barthélémy (1999) analiza como sigue: “el debate sobre la enseñanza de la dimensión europea basado en las competencias es por ello esencial, porque nos hace que nos planteemos preguntas bajo una perspectiva de adquisición dinámica” (p.31). Preguntas como las que toma del que fuera Director General del Instituto Nacional de la Enseñanza Pública de Hungría: *¿Qué competencias necesita la sociedad europea? ¿Qué competencias deberían desarrollar las escuelas en los alumnos si queremos que formen parte plenamente de la sociedad europea?*²⁶ Lo que Barthélémy, en conclusión, entiende por la función de las competencias tiene que ver con “los procesos de adquisición que debe ser posible aplicar en el contexto de la construcción y el desarrollo de la sociedad europea” (p. 31).

“Como afecta a todas las disciplinas, la dimensión europea es, por encima de todo, una cuestión de interdisciplinariedad que tiene que reconsiderarse en términos de competencias” (Barthélémy (1999, p. 27). Un concepto quizás ambiguo y controvertido el de las competencias, pero de innegable actualidad (que será trabajado en capítulos venideros), al que su propia dimensionalidad establecida en conocimientos, destrezas y actitudes le permite afrontar la idea de Europa en todas sus vertientes. Esta cualidad holística tendrá que ejercer el equilibrio que permita sopesar en cada contexto, en cada

²⁶ Halasz, G. (1996). *Competencias individuales y las demandas de la sociedad*. Estrasburgo: Consejo de Europa (DECS/SE/Sec (96) 15)

situación y en cada individuo la combinación de sus dimensiones para conseguir la respuesta más acorde; no tanto en términos de recursos individuales como de progreso colectivo. En un acercamiento a la definición de competencias Tobón (2007) define las competencias como “procesos complejos porque implican la articulación y aplicación entretejido de diversos saberes y dimensiones humanas” (p. 17). Implementando el ámbito actitudinal de las competencias con el ético “buscando que la persona, en toda actuación, sea responsable consigo misma, la sociedad, el ambiente ecológico y la misma especie humana, tomando como base los valores universales” (p. 18).

El mismo Barthélémy entiende que “si hemos de *equipar* honestamente a los jóvenes de hoy, debemos darles las herramientas para que puedan llegar a la máxima integración posible en una sociedad que se ha hecho europea en virtud de realidades” (p. 27). Ante este entorno, podríamos añadir la incongruencia de no formar en competencias europeas cuando el itinerario personal pasa por estar enlazado con la evidencia de una comunidad supranacional, que a su vez forma parte de la mundialización que caracteriza el ámbito relacional de este siglo XXI. Es una obviedad, que pretende ser ignorada por algunos sectores, que la fase de conocimiento no deja de ser lo intrínseco a la propia pertenencia continental. Sin conocer es difícil aspirar a un cambio, o a valorar las alternativas contemporáneas. Por otra parte, la estructura competencial supera la noción de conocer y la de destreza, para favorecer ese *conocer Europa* y *vivir Europa* en un *sentir Europa*. Marías (2009) a la hora de hablar de Europa alude al *patriotismo europeo* al que considera “que no es una mera realidad económica, o política, o cultural, ni una mera conciencia de unidad histórica (...) es una emoción” (p. 117). Un enfoque anticipado por un visionario europeísta y un pacifista convencido, Coudenhove-Kalergi, quien en 1923 publicó la obra *Pan-Europa*, que edición tras edición nos guía ante el reto de la

construcción europea. Coudenhove-Kalergi, (2010) considera que “existen naciones Europeas, y sería absurdo negar su existencia, pero estas naciones no son comunidades de *sangre* sino comunidades de *espíritu*” (p. 155). Una afirmación plena de significados, pues junto a esa reunión alrededor de los sentimientos alerta de las alianzas sustentadas en símbolos.

c) Valores. Derechos Humanos, democracia.

Escribe Joseph Ratzinger (2005)

No se puede negar que hoy en día existe una nueva moralidad articulada en torno a palabras clave como justicia, paz, conservación de lo creado, etc.; palabras que hacen referencia a valores morales fundamentales que necesitamos imperiosamente. Pero ese moralismo es demasiado vago, de modo que resbala inevitablemente hacia la esfera política y partidista. Ese moralismo es, ante todo y sobre todo, una pretensión dirigida a los otros, y no tanto un deber personal de nuestra vida cotidiana. (p. 25)

El proceso de formación de una sociedad solidaria se forja principalmente desde la base de una identidad personal ética. Por eso cuando Moreno (2014, p. 126) afirma que “el modelo social europeo es un proyecto articulado en torno a los valores de equidad social (igualdad), solidaridad colectiva (redistribución) y eficiencia productiva (optimización)” (p. 126) es fácil caer en la cuenta que quizás estemos dando *palos de ciego* en la labor de transmisión de valores; pues lo que retumba en el orden europeo, y global, es la ausencia de una ciudadanía madura e introspectiva, equipada con las *competencias* éticas indispensables para afianzar un humanitarismo que muchas veces parece estar suplantado por la barbarie. De forma casi espontánea, las miradas se vuelven hacia la educación en búsqueda de soluciones, fijando muchas expectativas en el ámbito universitario: “Se insiste no solo en la necesaria renovación de la institución universitaria en los aspectos metodológicos, científicos y técnicos, sino también en la necesaria

presencia de unos contenidos humanísticos y éticos que ayuden a la formación de ciudadanos” (Ortega, 2012, p. 54). Torre (2007), por ejemplo, ve factible que “la incorporación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior fuerce a que éstas contemplen las competencias socioemocionales de carácter sistémico de forma más explícita” (p. 185). Al tiempo que propone como uno de los objetivos fundamentales de los centros de Educación Superior promocionar “la universalidad”, “la conciencia de la universalidad”. Para ello considera que dos son los ámbitos que tiene que ser trabajados en esa dimensión relacional intrínseca al ser humano “tanto los aspectos asociados a la mismidad como los propios de la alteridad, es decir, una plataforma propia y bien asentada desde la que moverse a la vez que una conciencia fuerte de la comunalidad esencial de todos los seres humanos” (p. 181).

Juan Carlos Velasco, en la introducción del libro de Habermas *La inclusión del otro*, se pregunta cómo éste resolverá una cuestión clave en nuestra época: *¿cómo conciliar la universalidad de los principios sobre los que se asientan las constituciones de las sociedades democráticas con la diversidad de identidades y con las tendencias centrífugas de la globalidad?* La respuesta del autor no se hace esperar y ya en las primeras páginas encontramos un posicionamiento esclarecedor: “La desconfianza postmoderna frente a un universalismo despiadadamente asimilador y unificador malinterpreta el sentido de esta moral y elimina en el ardor de la disputa aquella estructura relacional de alteridad y diferencia que, precisamente, un universalismo bien entendido hace valer” (Habermas, 1999, p. 24).

Bárcena et al. (1994) entienden que hay varios elementos *imprescindibles* en lo que se refiere a la ciudadanía y a la identidad europea, a la que catalogan como

cosmopolitismo multicultural. De entre estos elementos que tienen que constituir ese perfil europeo hay uno al que consideran el *más importante*, el cual explican como sigue:

Tiene una fuerte dimensión de solidaridad, en la medida que de él derivan fuertes imperativos normativos, de tipo ético, ante grupos humanos enteros cuya trágica situación actual en el mundo, trascendiendo las fronteras de un solo país, es absolutamente inhumana. (p. 22)

Entre los obstáculos encontrados en la construcción del modelo europeo, al que desde aquí reconocemos como integrante de “una comunidad que impulse el derecho a ser hombre más allá de cualquier nacionalidad (Bárcena et al., 1994, p. 30), el *adversario* principal no lo tendríamos que buscar tanto fuera como dentro de nuestro propio sistema: “la superación de los viejos fantasmas del nacionalismo autosuficiente y del estatismo particularista condiciona la aplicación práctica de los principios de subsidiariedad y democratización” (Moreno, 2014, p. 51). Pudiéndolo encontrar asentado en nuestras propias instituciones “el problema de los límites de la democracia continúa abierto cada vez que acceden al poder por la vía democrática fuerzas que prevén la supresión de la propia democracia” (Morín y Ceruti, 2013, p. 87). Una Europa fuerte solo lo será edificada como una Europa proactiva, comenzando la toma de medidas por superar el alarmante déficit democrático y el preexistente distanciamiento representado en el eje ciudadanía - instituciones - toma de decisiones: “para inmunizarse contra el populismo destructivo, Europa debe democratizar sus instituciones” insisten Morín y Ceruti (2013, p. 56). Esa Europa manejada por una clase dirigente que Habermas (2012) tiñe de elitismo: “prosигuen impasibles su proyecto elitista y la inhabilitación de los ciudadanos europeos” (p. 119).

Aun así, el verdadero reto se encuentra en cada uno de los europeos, en la introspección de cada una de las personas, siendo esto la esencia sobre la que nacería el

conjunto de la ciudadanía ética. Es por eso que las palabras del Papa Emérito Benedicto XVI, que recogíamos al principio de este apartado, focalizan el auténtico desafío de una cultura europea basada en valores.

En este apartado dedicado a los valores queremos abordar una de las características que abanderan el contexto europeo: la democracia. “Antes de que podamos saber lo que todavía falta a las decisiones europeas en cuanto a legitimización, tenemos que apreciar la calidad democrática de la configuración que la Unión Europea ya ha tomado con el Tratado de Lisboa” (Habermas, 2012, p. 54). El componente democrático es la característica más significativa que nos define como europeos, establecido como un *convenio* que articula la vida comunitaria y que bajo la máxima del bien común se gestiona en base a los deberes y los derechos de los ciudadanos. Este equilibrio democrático entre lo individual y lo colectivo, en palabras de Dewey (1998) “equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad” (p. 81). Para alcanzar estas metas, la democracia, la igualdad entre los ciudadanos, necesita del componente educativo que le permita avanzar en derechos y concienciar sobre su valía: “Construir Europa es ante todo un proyecto democrático que conviene enraizar en la escuela” (COE; 1996a: 6)” (Diestro 2011, p. 431).

Mientras que Dewey (1998) afirmaba que “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p. 81), Ortega y Gasset (1961) nos ilustra en este texto:

Una sociedad no se constituye por acuerdo de las voluntades. Al revés, todo acuerdo de voluntades presupone la existencia de una sociedad, de gentes que

conviven, y el acuerdo no puede consistir sino en precisar una u otra forma de esa convivencia, de esa sociedad preexistente. (p. 13)

Y Habermas (2012) mencionaba los “componentes” que toda democracia tiene que exhibir:

- la comunitarización de personas jurídicas que se unen, en un espacio limitado, en una asociación de ciudadanos libres e iguales, concediéndose mutuamente derechos que garanticen a cada uno la misma autonomía privada y cívica;
- la distribución de competencias en el marco de una organización que asegura, con medios administrativos, la capacidad colectiva de acción a los ciudadanos asociados; y
- el medio de integración de una solidaridad ciudadana estatal o supraestatal, necesaria para una formación común y política de la voluntad y, con ello, para la creación comunicativa de poder democrático y la legitimación del ejercicio del dominio. (p. 54)

La estabilidad de un proyecto supranacional en el continente europeo pasa por reforzar el valor de la democracia. Una democracia vivida, pero alejada de populismos; populismos cuya esencia viene caracterizada por lo que el filósofo Fernando Savater (2016) expresa con la elocuencia que le acompaña: “el populismo siempre trabaja contra la mitad de los ciudadanos”²⁷.

Será inviable, por consiguiente, sin la conciliación democrática entre las naciones europeas, elaborar un proyecto creíble que permita a los europeos presentarse en el entramado internacional con el peso suficiente para desempeñar ese papel protagonista que entendemos debe representar. Sólo si asumimos que el punto de mira debe fijarse en la sólida construcción de una Europa de todos los ciudadanos, esto nos investirá de la consistencia necesaria en el contexto internacional. Porque, no tenemos que olvidar, ante todo, que la bandera que acompaña al proyecto europeo es la de una paz alcanzada en el

²⁷ Nota en prensa: <http://www.elmundo.es/opinion/2016/10/01/57ee94e1ca4741145e8b4591.html>

marco de la democracia, principio político de la justicia. Ese es el patrimonio a compartir por los europeos. Aquí es donde se acredita la importancia de la educación; donde la dimensión europea de la educación obtiene su fundamento.

d) Educación. Movilidad.

El consenso que preside las valoraciones respecto a la importancia de la educación para la sociedad ha convertido al factor educativo en un elemento vehicular de promoción del proyecto europeo. Pero lo que, a nuestro juicio, tiene que preceder a estos planteamientos reside en el enfoque socioeducativo a adoptar: “uno de los elementos que más igualdad de oportunidades ofrece es la educación (...) Una formación básica que sea convergente para todos los ciudadanos de la Unión es un elemento imprescindible para construir Europa sobre un pilar de igualdad sólido” (Valle, (2004, p. 25). Sobre esta tribuna adquiere especial relevancia las palabras de Morín y Ceruti (2013): “Europa necesita un pensamiento capaz de relacionar problemas, contextualizar los datos e integrar el conocimiento de las partes y el conocimiento del todo. Europa necesita un proyecto que reforme el pensamiento y la educación” (p. 66).

El voluminoso *espigón* de documentos elaborados como programas y didácticas parece esconder, con una especie de rubor pueril, la amplitud que alberga un espacio educativo compartido. Se llega a tener la impresión, por ejemplo, que al anunciar con todo tipo de artificios el éxito del programa Erasmus en realidad lo que se pretende es eso, publicitar un programa de movilidad; cuando, en el fondo, el éxito debe atribuirse a la *armonización* de los programas europeos como modelo de armonización de los pueblos europeos. Erasmus representa un patrón de lo que una Europa democrática es capaz de alcanzar. Es posible que la DEE sea todo esto, también es probable que continuemos

aparcados en programas y en didácticas, en reagrupamientos de proyectos y en paradigmas educativos. Por lo que, sin dilación, lo que nos debe ocupar es esa *filosofía europeísta*, de la que hablaba Braga, que acompañe a la DEE e impregne la formación y la educación de los ciudadanos europeos; y poder así interpretar este proyecto no en su expresión económica, sino en su vertiente social.

La movilidad de la ciudadanía presenta su reflejo también en el proyecto educativo, con quien mantiene una estructura de correspondencia. Desde una perspectiva puramente técnica Tobón (2007) considera que “el enfoque de las competencias es clave para buscar la movilidad de estudiantes, docentes, investigadores, trabajadores y profesionales entre diversos países” (p. 16); pues en su naturaleza reside la idea de los “créditos”, herramienta básica para facilitar el reconocimiento de programas y títulos. Starida (1993, p. 32) valora positivamente la movilidad de los profesores en cuanto que les permite comprobar que “las competencias, las responsabilidades, la ética y los retos a los que tienen que enfrentarse son elementos comunes compartidos por sus colegas de un extremo al otro de la Comunidad” (p. 32). Siendo los profesores pieza fundamental en la calidad educativa, su movilidad es más que valiosa. Pero, como Starida subraya, no en el sentido de convertirse en una “cooperación educativa”; más bien lo que destaca el autor son “las perspectivas y las implicaciones de tal cooperación” (p. 32). Son Martínez y Payá (2007) más concluyentes en cuanto a la correlación entre movilidad e identidad europea: “lo que ayuda a construir esa noción de europeidad y la cultura común es el intercambio y el movimiento de personas dentro del territorio” (p. 82). Morín y Ceruti (2013), tienen una opinión menos rotunda respecto a los beneficios generados en la movilidad de los estudiantes, centrándose en esa identidad *compleja* característica de su pensamiento: “al realizar estancias de estudios en el extranjero, se sumergen, al menos de manera

provisional, en la vida cotidiana de los países que los hospedan y pueden vivir una experiencia desde el interior, manteniendo al mismo tiempo un enfoque externo (p. 41).

Ante un debate que estará necesitado de múltiples narraciones, y que nosotros emplazamos a páginas posteriores, acudimos a Ortega y Gasset (1961): “Y es que para estos pueblos llamados europeos vivir ha sido siempre, claramente desde el siglo XI, desde Otón III, moverse y actuar en un espacio o ámbito común. Es decir, que para cada uno vivir era convivir con los demás” (p. 13).

Toda vez que hemos establecido esa reciprocidad entre los diferentes ejes por los que entendemos se desenvuelve la dimensión europea, alcanzamos una etapa difusa que Diestro (2011) denuncia con empeño:

El valor para la política educativa europea de la DEE es sustancial, pero su falta de concreción e indeterminación en momentos puntuales, la carencia de una posición integral en su definición política y la ausencia de un mayor compromiso por parte de los Estados han sido también responsables de su dispersión conceptual y de las interpretaciones abstractas que de esta se han derivado”. (p. 446)

Bárcena et al. (1994) reclamaban que “la eficacia educativa en la incorporación de la dimensión europea de la educación tiene que poder medirse por los efectos suscitados en las decisiones y actuaciones morales del alumno” (p. 30). Nos encontramos ante el reto de calibrar y sopesar cómo se desarrolla esa dimensión europea; cómo se adaptan y modifican los recursos personales adquiridos y qué actuaciones se proyectan en el contexto local y continental. El enfoque de las competencias lo propicia, en cuanto que “las competencias no solo hay que desarrollarlas, sino también evaluarlas” (Pérez y Sierra 2013, p. 178); y porque facilitan “la articulación de lo cualitativo con lo

cuantitativo” (Tobón, 2007, p. 19) en esa transversalidad que ofrece la estructura dimensional de conocimiento, destrezas y actitudes que da forma a las competencias. Se podría afirmar que las líneas que separan los tres ámbitos se difuminan, en un enfoque transversal que valora lo que conocemos y analiza lo que hacemos, para concretarse en lo que somos. Un enfoque propuesto por Delors (1996a) y sus “cuatro pilares de la educación”, en donde el *aprender a conocer* y *aprender a hacer* es acompañado por el *aprender a convivir* y *aprender a ser*.

En la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 *sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE) (sobre la que volveremos más adelante), en el Anexo *competencias clave para el aprendizaje permanente - un marco de referencia europeo* se sostiene que

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones.

Sobre este contexto, globalizado, interrelacionado, plantea una serie de objetivos educativos, en los que de una forma sutil se incluye el cómo y el para qué del trabajo en el marco de un proyecto comunitario:

Impulsar las iniciativas nacionales y europeas en pos de objetivos comúnmente acordados.

Si los centros formativos buscan una finalidad educativa próxima a estas metas europeas, el registro de unos contenidos parcelados en áreas curriculares no puede estar más alejado de éstas. La sociedad de la información y del conocimiento, originada por un

avance tecnológico sin precedentes, demanda un tipo de disposición más “compleja”, más integral, en el que el eje educativo esté ubicado en el alumno, y donde los roles de profesores y alumnos evolucionen hacia un aprendizaje compartido. La educación no es una acumulación de información, ni una mera capacitación. La educación que desde aquí pensamos es una educación convertida en agente de cambio social, generadora de cohesión social, impulsada por el proyecto de una Europa *educada y educadora*. Diestro (2011), recapitulando el proceso de la propia DEE, se percata que “la cuestión de introducir Europa como un contenido educativo en los currículos no ha sido objeto de ningún estudio pormenorizado, por lo que resulta necesario reconsiderar la relación de la DEE con los contenidos y las competencias en términos curriculares” (p. 430).

Recogiendo el testigo que la coyuntura actual nos revela:

Lo que proponemos a lo largo del análisis que aquí comenzamos es elaborar esa dimensión en torno a la idea de Europa por medio de la renovada *pedagogía de las competencias*; fusionando la noción adquirida de europeísmo con la constatación de la adquisición de *actitudes europeístas*. Sugerimos rebasar el simple academicismo del conocimiento de una Europa ciertamente desconocida, por el estímulo de la construcción reflexiva de actitudes europeístas que traspasen la frontera de las aulas. Nos cuestionamos si la práctica de los intercambios educativos afianza una ciudadanía europea activa y responsable, al tiempo que fortalece una *identidad dual*. Y debatimos si esa necesaria responsabilidad se traduce en una *alteridad mundializada*.

Puede ser que las palabras de Habermas nos orienten, ciudadanos, educadores, dirigentes políticos, a la hora de retomar el proceso de construcción de una Europa cohesionada (hacia el interior) y comprometida (hacia el exterior). La perspectiva de vivir un momento de máxima fragilidad para el proyecto comunitario y convivir con una realidad crítica para millones de personas insta, sin demora, a lo que nosotros denominamos un ***emprendimiento social***. Habermas (1997) expresa con claridad la dirección a tomar:

Antes de que pueda cuajar una Constitución europea tiene en todo caso que desarrollarse un espacio público que abarque toda Europa, el cual permita a los ciudadanos, y no sólo a los gobiernos, la formación de una voluntad política común. Muchos tienen esto por una pura utopía; pero los mismos problemas globales que hoy nos abruman y que provocan escepticismo nos empujan por nuestro propio interés precisamente en esa dirección. (p. 181)

El propio autor, años más tarde y ante lo acentuado de los problemas que amordazan al conjunto de la humanidad, apostilla: “y frente a la magnitud de estos problemas, la tarea que tenemos que resolver en Europa ya casi adquiere dimensiones asequibles” (Habermas 2012, p. 124). Morín y Ceruti (2013, p. 60) mantienen este discurso: “todos los seres humanos tienen en común los mismos problemas vitales y las mismas amenazas globales, y los grandes problemas sobrepasan las competencias de los Estados nacionales”. Y nos devuelven a la realidad que nos está acompañando: “no obstante, vivimos en unos tiempos en los que los Estados nacionales no solo resisten, sino que se multiplican y se miniaturizan”. Realidad que nos tiene que motivar para revertirla: “los europeos debemos querer ser árbitros de nuestro propio destino”.

Capítulo 2.

UNA NUEVA ESTRATEGIA EN EL MARCO DE UN CONTEXTO EUROPEÍSTA: EL PROGRAMA ERASMUS+

2.1. Erasmus+. Un programa único, integrado, en materia de Educación, Formación, Juventud y Deporte para el periodo 2014 - 2020.

2.1.1. El nuevo reagrupamiento de los programas y tres Acciones Clave.

2.1.2. El programa Erasmus+ en el marco de una estrategia integral.

2.1.2.1. La Estrategia Europa 2020.

2.1.2.2. El Marco estratégico ET 2020.

2.1.2.3. La estrategia Rethinking Education.

2.1.3. El Programa Erasmus+, una convergencia con el aprendizaje permanente.

2.2. El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea.

2.2.1. Erasmus, cronología de un éxito.

2.2.1.1. El programa Erasmus Mundus.

2.2.2. El programa Erasmus, una *calzada* para el encuentro.

2.2.2.1. Erasmus, en esencia ¿un éxito, o no?

2.1. Erasmus+. Un programa único, integrado, en materia de Educación, Formación, Juventud y Deporte para el periodo 2014 - 2020

El 1 de enero de 2014 entró en vigor el Programa Erasmus +²⁸, que abarcará el período 2014-2020, tomando el relevo al Programa de Aprendizaje Permanente (Lifelong Learning Programme)²⁹, que incluía el Programa Comenius, Grundtvig, Erasmus y Leonardo, y que ha ocupado el espacio comprendido entre el año 2007 y el año 2013. Al nuevo Programa se ha sumado también tanto el Programa Juventud en Acción como los Programas Internacionales de Educación Superior Erasmus Mundus, Tempus, Alfa y Edulink. La búsqueda de una unificación en un solo programa de las diferentes acciones en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte para el periodo pretende:

Ser una ayuda importante para abordar los cambios socioeconómicos, los principales desafíos a los que se enfrentará Europa hasta el final de la presente década, y para respaldar la aplicación de la Agenda Política Europea destinada al crecimiento, el empleo, la equidad e inclusión. (Guía Erasmus+, 2016, p. 7)

Erasmus+ es mucho más que un futuro organizado como un conjunto de unos objetivos definidos y consensuados. Es también la historia de un trayecto de encuentros y desencuentros que ha ido creciendo junto al proyecto político comunitario. El inicio del relato se remonta al año 1995, fecha en la que, por medio de la Decisión 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, se adopta el programa Sócrates, auténtico punto de

²⁸ Reglamento (UE) n.º 1288/2013 del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones n.º 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:ES:PDF>

²⁹ Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de acción en el ámbito del Aprendizaje Permanente. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11082&from=ES>

inflexión para la reestructuración de los programas educativos europeos. Una Decisión que como nos recuerda el documento de la Comisión de las Comunidades Europeas *Informe final de la comisión sobre la aplicación del programa Sócrates 1995-1999* está fundamentada a nivel jurídico en los artículos³⁰ 126 y 127 del Tratado de la Unión Europea.

El programa Sócrates surge como una iniciativa de la Comisión Europea con fecha de inicio de 1 de enero de 1995, ocupando el espacio comprendido hasta el 31 de diciembre de 1999. “El éxito del programa Erasmus, aconseja canalizar la movilidad a otros niveles y con otros objetivos a los inicialmente planteados. Por ello se crea el macro-programa Sócrates” (Senent, 2007, p. 367). Desde las primeras líneas del programa Sócrates se percibe la inercia que el programa Erasmus va a imprimir a las acciones educativas europeas:

El programa está destinado a contribuir al desarrollo de una enseñanza y una formación de calidad y de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza.

En el artículo 1, apartado 2, se distingue una estructura de programas que bajo unos objetivos comunes suponen acciones concretas y diferenciadas. Este modelo de trabajo se convierte en una tendencia operativa que, a partir de ahora y en el ámbito educativo, va a propiciar ese gran agrupamiento de programas que culmina en el

³⁰ Artículo 126: Educación

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

Artículo 127: Formación Profesional

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

programa Erasmus+. De momento, el programa Sócrates *comprende* los siguientes programas,

- capítulo I: Enseñanza superior (ERASMUS);
- capítulo II: Enseñanza escolar (COMENIUS);
- capítulo III: Acciones transversales en los siguientes ámbitos de:
 - las aptitudes lingüísticas en la Comunidad (LINGUA),
 - la enseñanza abierta y a distancia,
 - los intercambios de información y de experiencias (incluidos EURYDICE y ARION).

Los objetivos específicos que confieren una personalidad conjunta a las diferentes acciones comprendidas en los programas de enseñanza superior y escolar, así como en los ámbitos de las aptitudes lingüísticas, de enseñanzas abiertas y de intercambios, son numerosos. Entre estos objetivos destacan los implicados con el establecimiento de cauces relacionales entre los miembros de la comunidad educativa europea, bien por medio de la cooperación y los intercambios de información, bien por la movilidad. Pero esta batería de objetivos está encabezada por uno, quizás el más obvio, pero al mismo tiempo muchas veces el más olvidado, sobre todo en las etapas educativas obligatorias: la dimensión europea de la educación, requisito clave para *consolidar el espíritu de ciudadanía europea*. Los objetivos están enumerados como sigue a continuación:

- a) *desarrollar la dimensión europea en los estudios de todos los niveles para consolidar el espíritu de ciudadanía europea apoyándose en la herencia cultural de los Estados miembros;*
- b) *promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea, en especial de aquéllas menos difundidas y*

- menos enseñadas, para fortalecer la comprensión y la solidaridad entre los pueblos que componen la Unión, así como promover la dimensión intercultural de la enseñanza;*
- c) promover en los Estados miembros una cooperación amplia e intensa entre centros de enseñanza de todos los niveles, haciendo que fructifiquen sus posibilidades intelectuales y pedagógicas;*
 - d) fomentar la movilidad de los profesores para dar una dimensión europea a los estudios y contribuir a la mejora cualitativa de las competencias del profesorado;*
 - e) fomentar la movilidad de los estudiantes universitarios, permitiéndoles realizar una parte de sus estudios en otros Estados miembros, para consolidar la dimensión europea de la enseñanza;*
 - f) fomentar las relaciones entre alumnos en la Unión Europea, promoviendo al mismo tiempo la dimensión europea de la educación que se les imparte;*
 - g) fomentar el reconocimiento académico de los títulos, períodos de estudio y otras cualificaciones, con objeto de facilitar el desarrollo de un espacio europeo abierto de cooperación en materia de enseñanza;*
 - h) fomentar la enseñanza abierta y a distancia en el marco de las actividades del programa;*
 - i) promover los intercambios de información y de experiencias para que la diversidad y las particularidades de los sistemas educativos de los Estados miembros se conviertan en una fuente de enriquecimiento y de estímulo recíproco.*

Los objetivos se concretan en una serie de acciones descritas en el *anexo* del documento oficial. Dichas acciones se organizan en tres capítulos: I. Enseñanza Superior (Erasmus); II. Enseñanza escolar (Comenius); y III. Acciones transversales. En el capítulo que corresponde a la Enseñanza Superior las acciones están motivadas hacia dos ejes muy concretos que nos hablan de las motivaciones que rodean la política educativa comunitaria:

- *Acción 1: promoción de la dimensión europea en las universidades.*
- *Acción 2: fomento de la movilidad de los estudiantes universitarios y financiación de las becas Erasmus (el programa Erasmus acapará un porcentaje nunca inferior al 55% del total asignado al programa Sócrates).*

La evaluación que se lleva a cabo de este programa fue publicada en el año 2001 en el documento *Informe Final* del 12 de febrero de 2001³¹ *sobre la aplicación del Programa Sócrates 1995-1999*. Es llamativo el hecho que, ante la amplitud de los objetivos que presenta el programa, el informe se organiza básicamente en dos bloques: ciudadanía europea (objetivos a, b, d, e, f, vinculando dimensión europea y movilidad) y calidad de los sistemas educativos (objetivos c, g, h, e, i). Varias son los puntos de mejora que este documento, elaborado por una comisión externa, encuentra. Como por ejemplo, el que afirma que: *hasta ahora el programa SÓCRATES ha contribuido más a desarrollar el concepto de ciudadanía europea, en general, que a reforzar la dimensión europea en los estudios como tal*. Pero aún resulta más curioso cuando este grupo evaluador considera lo siguiente: *la movilidad debería haber sido considerada no como un objetivo en sí, sino como un medio, esencialmente destinado al desarrollo de la ciudadanía europea*. Estas incongruencias teóricas son propias de una primera fase del reagrupamiento de programas, aunque, por otro lado, ponen de relieve el peso que se otorga a la movilidad. El éxito del programa Erasmus y las posibilidades que la movilidad podrían representar para la construcción de ese espacio ciudadano europeo parece que no pasan por alto para la clase dirigente comunitaria.

El programa Sócrates debería buscar, según se concluye en el *Informe Final*, en cuanto al apartado de la gestión, una *mayor descentralización*, y en cuanto al seguimiento, una *política más activa de control y evaluación*. Surge, bajo estas condiciones y con el interés de continuar el trabajo iniciado, el programa Sócrates II, por un periodo de duración mayor, siete años. El 1 de enero de 2000 entra en vigor la segunda fase del

³¹ Para acceder al documento completo el enlace es el siguiente:
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0075&from=ES>

programa Sócrates, que se extenderá hasta el 31 de diciembre de 2006. Si la inversión dispuesta, en esta segunda fase, en cuanto a tiempo fue mayor, también lo fue en cuanto a provisión económica, pasando de los 850 millones de ecus a los 1.850 millones de euros. Por medio de la Decisión (2000/253/CE) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, queda establecido el programa de acción comunitario en materia de educación SÓCRATES II. La línea de trabajo está ya decidida y sobre ella se irán articulando las normativas sucesivas. En el artículo 1 *Establecimiento del programa*, apartado 3, localizamos esa base argumental iniciada en el anterior programa y que encontramos en plena vigencia también en Erasmus+. El apartado 3 identifica la sociedad del conocimiento como una realidad del contexto vivido en Europa; la dimensión europea como un objetivo a desarrollar; y el aprendizaje a lo largo de la vida adquiere la categoría de paradigma educativo:

3. El programa contribuirá a la promoción de una Europa del conocimiento propiciando el desarrollo de la dimensión europea en el ámbito de la educación y la formación mediante el fomento del aprendizaje a lo largo de la vida, basado en la educación y en la formación formal y no formal.

Pero este mismo apartado representa también toda una apuesta instrumental, las competencias, preparada para la consecución de los objetivos que se van ir proponiendo, entre los que la ciudadanía despunta como un objetivo estructural:

El programa apoyará el desarrollo de los conocimientos, de las aptitudes y de las competencias que puedan favorecer un ejercicio activo de la ciudadanía y la capacidad de inserción profesional.

En el artículo 2 se especifican los objetivos del programa, que mantienen una continuidad con los del anterior programa, aunque organizados de forma diferente:

- a) *reforzar la dimensión europea de la educación a todos los niveles y facilitar un amplio acceso transnacional a los recursos educativos en Europa fomentando al mismo tiempo la igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación;*
- b) *promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea, en especial de las menos difundidas y menos enseñadas, para fortalecer la comprensión y la solidaridad entre los pueblos que componen la Unión Europea, así como promover la dimensión intercultural de la enseñanza;*
- c) *promover la cooperación y la movilidad en el ámbito de la educación, en particular:*
 - *estimulando los intercambios entre centros de enseñanza,*
 - *fomentando la educación abierta y a distancia,*
 - *promoviendo un mejor reconocimiento de los títulos y períodos de educación,*
 - *desarrollando los intercambios de información,*
 - *y contribuir a eliminar los obstáculos a este respecto;*
- d) *fomentar las innovaciones en el desarrollo de prácticas y materiales educativos, incluida, cuando proceda, la utilización de las nuevas tecnologías, y estudiar temas de interés común en el ámbito de la política educativa.*

“Lo esencial del programa, su finalidad y sus objetivos, se mantiene, en el fondo, sin grandes cambios (artículo 2). El fin último del programa permanece fiel a los dictados del artículo 126 del Tratado de Maastricht” (Valle, 2006, p. 153). Los objetivos marcados en el artículo 2 se desarrollan en el Anexo a través de un paquete de *acciones*. La acción 2 está destinada al programa Erasmus, que queda definido así:

Erasmus pretende mejorar la calidad y potenciar la dimensión europea de la enseñanza superior, fomentar la cooperación transnacional entre universidades, estimular la movilidad europea en el sector de la enseñanza superior y favorecer la transparencia y el reconocimiento transnacional de estudios y cualificaciones en toda la Comunidad.

En el apartado *acción 2.2* se especifica que la movilidad “afecta” a la comunidad educativa, incidiendo de manera significativa en el caso de los profesores, pues en ellos recae la tarea de *intensificar la dimensión europea* como parte de su actividad docente:

1. *La Comunidad fomenta actividades de movilidad transnacional que se refieren a:*

- a) los estudiantes, de conformidad con el apartado 2;*
- b) los profesores universitarios, a efectos de la realización de labores de enseñanza que puedan intensificar la dimensión europea o ampliar la gama de los cursos impartidos por las universidades de que se trate.*

Un nuevo panorama político, social y educativo coincide con la finalización del plazo de ejecución del programa Sócrates en su segunda fase. El Espacio Europeo de Educación Superior avanza con paso firme, la Estrategia de Lisboa y la agenda de la economía del conocimiento se encuentran en el ecuador de su programa, y la idea de ciudadanía europea que se legisla en el artículo 8 del Tratado de Maastricht recibe un reconocimiento del Consejo de Europa: el año 2005 fue designado *Año Europeo de la Ciudadanía a través de la educación*; testigo que fue retomado años más tarde por la Unión Europea al dedicar el año 2013 al *Año Europeo de los Ciudadanos* (conmemorando el 20º aniversario de la creación de la Ciudadanía de la Unión Europea contemplado en el marco del Tratado de Maastricht). Es en este momento en el que se inicia la evolución natural del programa Sócrates, dando lugar al Programa del Aprendizaje Permanente a través de la Decisión N°. 1720/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006, por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. En el artículo 2. *Definiciones*, concreta lo que se entiende por aprendizaje permanente, siendo todo aquel aprendizaje que insiste de manera constructiva en el desarrollo de los conocimientos, las aptitudes y las competencias:

Todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral. Incluye la prestación de servicios de asesoramiento y orientación.

Un programa sobre el aprendizaje permanente, por lo tanto, que aspira facilitar la adaptación de los ciudadanos a los cambios de la sociedad. Y que a través de la educación, por medio de una ciudadanía formada, como se especifica en el artículo 1, apartado 2, *pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial*. El nuevo programa engloba a todos los programas anteriores de educación y los redistribuye en la estructura definida en el artículo 3. *Subprogramas*. La organización de estos subprogramas queda establecida en la siguiente estructura:

- a) *Cuatro programas sectoriales*:
 - i. Programa Comenius: que incluye desde la educación preescolar hasta la educación secundaria.
 - ii. Programa Erasmus: *que atenderá a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes en la educación superior formal y en la educación y formación profesional de nivel terciario, cualquiera que sea la duración de la carrera o cualificación e incluidos los estudios de doctorado*.
 - iii. Programa Leonardo da Vinci: dedicado a la formación profesional.
 - iv. Programa Grundtvig: centrado en la formación de adultos.
- b) Un programa transversal, que abarcará acciones destinadas a la cooperación política, el fomento del aprendizaje de lenguas, el desarrollo de las TIC.
- c) El programa Jean Monnet, prestará apoyo a centros y actividades en el ámbito de la integración europea.

En lo que concierne al programa Erasmus, el artículo 21. *Objetivos del programa Erasmus*, identifica, en el apartado 1 los *objetivos específicos* de este programa, entre los que localizamos: *a) apoyar la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior*. En el apartado 2 encontramos una serie de *objetivos operativos* que marcaban metas en su momento ambiciosas pero que el tiempo les ha dado credibilidad: *contribuyendo a*

lograr que, en 2012, al menos 3 millones de estudiantes se hayan desplazado gracias al programa Erasmus y sus programas predecesores.

La estructura educativa comunitaria que se desprende de este programa único en torno al aprendizaje permanente va más allá de una simple racionalización de los programas educativos existentes y de la búsqueda de la eficacia de los mismos. Con él surge con claridad la arquitectura educativa europea, articulando, en un ejercicio de equilibrios, el aprendizaje permanente, la dimensión europea, las competencias y la movilidad. **Se inicia así una actuación sistémica de la educación** que consideramos, por lo menos de una manera inicial, que:

- Posibilitará una mayor fluidez en el establecimiento de relaciones educativas con el contexto más próximo. Demanda histórica por parte de la sociedad, convertida en la actualidad en dinámicas institucionalizadas.
- Permitirá una mayor visibilidad del trabajo educativo. Favoreciendo este protagonismo la presencia de las organizaciones internacionales y de los responsables nacionales educativos en la toma de decisiones de importancia general.
- Facilitará a la ciudadanía unos mecanismos de aprendizaje permanente claramente necesarios en una sociedad del conocimiento globalizada.
- Consolidará su papel como bisagra básica en el acercamiento entre las instituciones comunitarias y la ciudadanía, ejerciendo de plataforma reflexiva respecto a la constitución de identidades europeas compartidas.

Sólo un mes después, a mediados de diciembre, en un documento decisivo para el devenir de la política educativa europea, se propone un marco estratégico que hace suya

la tendencia marcada por numerosas organizaciones internacionales en cuanto a la manera de afrontar los retos de un nuevo contexto globalizado. Este documento es la reconocible Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE) de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En éste se recomienda a los estados miembros:

Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las «Competencias clave para el aprendizaje permanente — un marco de referencia europeo».

El marco de referencia establece las *ocho competencias clave* siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

Por medio de estas competencias se pretende alcanzar una serie de objetivos³², que desde las primeras líneas nos hablan de ciudadanía, pero una ciudadanía activa,

³² El marco de referencia persigue los siguientes objetivos:

1) *determinar y definir las competencias clave necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento;*
2) *apoyar las iniciativas de los Estados miembros que tengan por objeto garantizar que, al término de la educación y la formación iniciales, los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta, y sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral, y los adultos sean capaces de desarrollar y actualizar sus competencias clave a lo largo de sus vidas;*

partícipe de la sociedad del conocimiento y de la cohesión social, para lo que es *clave* la realización de cada una de las personas. Como trasfondo, pretenden estas competencias *impulsar las iniciativas nacionales y europeas en pos de objetivos comúnmente acordados*; es decir, construir juntos un escenario europeo de crecimiento.

2.1.1. El nuevo reagrupamiento de los programas y tres Acciones Clave.

La ambición del Programa Erasmus+ va más allá de la agilidad en las cuestiones administrativas, o de la fiabilidad de la evaluación de las acciones desarrolladas; tiene que ver sin duda con una gestión más eficiente de las inversiones realizadas. Pero, ante todo, está condicionada por la visión de una década que se inicia con la incertidumbre de no ser capaz de reconocer con exactitud los retos que las nuevas tecnologías, el cambio climático, los nuevos agrupamientos sociales, el perfil profesional requerido, etc., van a imponer a los ciudadanos. Esa necesidad formativa para un futuro inmediato y desconocido está en la base de un programa que ha entendido que sólo desde el trabajo conjunto, desde el esfuerzo colectivo, se podrá hacer frente a los escenarios venideros. Lo que ha propiciado que ***colaboración y movilidad*** se conviertan en sinónimos, y que la **internacionalización de la educación sea la evolución natural de la movilidad europea**.

Es en la introducción de la Guía del Programa Erasmus+, elaborada por la Comisión Europea, donde se pueden reconocer los ejes sobre los que se va trabajar:

-
- 3) proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, los proveedores de educación, los empleadores y los propios alumnos, con el fin;
 - 4) facilitar un marco para posteriores actuaciones a escala comunitaria tanto en el ámbito del programa de trabajo «Educación y Formación 2010» como en el de los programas comunitarios en materia de educación y formación.

- *Combatir los crecientes niveles de desempleo, en particular los de desempleo juvenil, se ha convertido en una de las tareas más urgentes de los gobiernos europeos. Para esta meta hay dos conceptos a los que se apela, sobre los que la UE considera que hay que apoyarse: el talento y la innovación. Es decir, anticipar propuestas laborales que estarán relacionadas, en buena lógica, con las nuevas tecnologías y que, por lo tanto, requieren de formación constante y renovada.*
- *Otro de los desafíos tiene que ver con El desarrollo del capital social entre los jóvenes, la autonomía de estos y su capacidad de participar activamente en la sociedad, con arreglo a las disposiciones del Tratado de Lisboa para fomentar la participación de los jóvenes en la vida democrática de Europa. Para abordar este reto las pistas que aparecen en el texto son más que significativas: competencias, ciudadanía activa, formación y cooperación, dimensión europea.*
- *Un aspecto que se revaloriza es el del Atender al principio del aprendizaje permanente, vinculando el apoyo al aprendizaje formal, no formal e informal en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud. Una estrategia educativa que ha ubicado en el núcleo de la actuación a la persona, en fortalecer el talento humano y social europeo.*
- *El programa Erasmus+ está diseñado para apoyar los esfuerzos de los países participantes por utilizar de forma eficiente el potencial del talento humano y social europeo atendiendo al principio del aprendizaje permanente. El aprendizaje a lo largo de la vida pasa a ser un paradigma educativo que incluye tanto al aprendizaje formal, como al no formal y al informal.*

- *El programa mejora las oportunidades de cooperación y movilidad con los países asociados, en especial en las esferas de la educación superior y la juventud. En una clara apuesta internacional por el intercambio de aprendizajes.*
- *Erasmus+ apoya también las actividades orientadas al desarrollo de la dimensión europea en el deporte, fomentando la cooperación entre los organismos responsables del deporte. Dos son las líneas de actuación que se enmarcan en este apartado: por un lado, el establecimiento de *redes europeas* que faciliten esa necesaria cooperación; y, por otro lado, la lucha contra la *inactividad física*.*

Entre las características que sobresalen en este programa, la Guía del Programa Erasmus+ identifica las siguientes:

- *Reconocimiento y validación de las competencias y cualificaciones.*
- *Difusión y aprovechamiento de los resultados del proyecto.*
- *Requisitos de acceso abierto a los materiales didácticos, documentos y soportes producidos mediante Erasmus+.*
- *Dimensión internacional.*
- *Multilingüismo.*
- *Equidad e inclusión.*
- *Protección y seguridad de los participantes.*

La característica de la internacionalización, *de cooperación con los países asociados*³³, se materializa sobre todo en el terreno de la educación superior y en la esfera

³³ En el artículo 2., del Programa Erasmus+ se define “asociación” como:

un acuerdo entre un grupo de instituciones y/u organizaciones de diferentes países del Programa asociados con objeto de realizar actividades europeas conjuntas en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte, o bien crear una red formal o informal en un ámbito pertinente, como proyectos conjuntos de aprendizaje para alumnos y profesores en forma de intercambios de clases y de movilidad individual a largo plazo, programas intensivos en el ámbito de la educación superior y cooperación entre las autoridades regionales y locales con el fin de promover la cooperación interregional, en especial la cooperación transfronteriza. Podrá hacerse extensivo a instituciones y/u organizaciones de países asociados con vistas a reforzar la calidad de la asociación.

de la juventud: asentando una faceta equivalente a la globalización; siendo formulada esta dimensión internacional, ahora, con la convicción de ser la extensión del programa europeo. Hay que señalar que ambas iniciativas, tanto la correspondiente a la educación superior como la centrada en la juventud, están enmarcadas en las denominadas *Acciones Clave*, representativas del Programa (que ahora ubicamos y más adelante desarrollamos). En lo referente a las iniciativas circunscritas a la educación superior se encuentran las acciones:

- Movilidad internacional de los individuos para la obtención de créditos académicos y Títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus. (Acción Clave 1).
- Proyectos de Desarrollo de las Capacidades en la educación superior. (Acción Clave 2).
- Apoyo al diálogo político (Acción Clave 3).
- Actividades Jean Monnet, orientadas a favorecer la docencia, la investigación y la reflexión en el ámbito de los estudios de la Unión Europea en todo el mundo.

En cuanto a las actividades pertenecientes al ámbito de la juventud se han programado las siguientes:

- Movilidad de los jóvenes y los trabajadores en el ámbito de la juventud (Acción Clave 1).
- Proyecto de Desarrollo de las Capacidades en el ámbito de la juventud (Acción Clave 2).
- La implicación de jóvenes y organizaciones juveniles de los países asociados vecinos de la UE en el Diálogo Estructurado sobre la juventud (Acción Clave 3).

El Programa Erasmus+ podríamos concretar que se presenta como: una estructura en la que se apoya las acciones nacionales, pero manteniendo una perspectiva supranacional; donde la figura de la juventud está muy presente; en el que se busca que la movilidad alcance la característica de “normalización”; y en el cual la promoción de la Unión Europea adquiere una importancia paralela al protagonismo de la ciudadanía. En

la *Guía del Programa* se exponen y desarrollan las Acciones Clave ya mencionadas, que persiguen favorecer la consecución de los objetivos a conseguir:

- Acción Clave 1: Movilidad de las personas. Esta acción se traduce en:
 - La movilidad de los educandos y el personal. Pretende reforzar *una experiencia de aprendizaje o profesional en otro país*.
 - Los títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus. *Programas de estudios internacionales integrados de alto nivel impartidos por consorcios de instituciones de educación superior que conceden becas completas a los mejores estudiantes de máster del mundo*.
 - Los Préstamos Erasmus+ para máster. *Cuando se cursa un máster completo en el extranjero*.
- Acción Clave 2: Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.
 - Las Asociaciones Estratégicas transnacionales, caracterizadas por la promoción de *la innovación, el intercambio de experiencia y conocimiento entre diferentes tipos de organizaciones implicadas en la educación, la formación y la juventud o en otros ámbitos pertinentes*.
 - Las Alianzas para el Conocimiento entre instituciones de educación superior y empresas.
 - Las Alianzas para las Competencias Sectoriales. Se base en *las tendencias existentes en un sector económico determinado y en las competencias necesarias en uno o más ámbitos profesionales*.
 - Los proyectos de Desarrollo de las Capacidades. Su objetivo es *contribuir en el proceso de modernización e internacionalización de las organizaciones o instituciones y sistemas*.
 - Las plataformas de apoyo a las TI, como eTwinning, la Plataforma electrónica para el aprendizaje de personas adultas en Europa (EPALE) y el Portal Europeo de la Juventud.
- Acción Clave 3: Apoyo a las reformas políticas.
 - Los conocimientos en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud para la formulación de políticas contrastadas y actividades de seguimiento.
 - Las iniciativas a favor de la innovación política.
 - El apoyo a los instrumentos políticos europeos, *con el fin de facilitar la transparencia y el reconocimiento de competencias y cualificaciones, así como la transferencia de créditos*.

- La cooperación con organizaciones internacionales *con conocimientos y capacidad analítica ampliamente reconocidos (como la OCDE y el Consejo de Europa).*
- *La promoción del diálogo con las partes interesadas, la política y el programa.*

A estas acciones hay que añadir dos acciones específicas, la primera de ellas claramente identificada con la promoción del proyecto europeo a partir de la formación y el estudio de la construcción europea en el marco universitario; y la segunda, volcada en favorecer *la inclusión y la igualdad de oportunidades* por medio del deporte:

- Actividades Jean Monnet.
 - Módulos académicos, Cátedras, Centros de Excelencia, a fin de intensificar la enseñanza en estudios sobre la integración europea incorporada a un plan de estudios oficial de una institución de educación superior, y de realizar, someter a seguimiento y supervisar la investigación sobre contenidos de la UE, también en otros niveles educativos como la formación del profesorado y la educación obligatoria.
 - El debate político con el mundo académico, respaldado por: a) Redes para mejorar la cooperación entre las diferentes universidades de Europa y de todo el mundo, impulsar la cooperación y crear una plataforma de intercambio de conocimientos de alto nivel con los agentes públicos y los servicios de la Comisión centrada en asuntos de la UE de gran relevancia; b) Proyectos de innovación y enriquecimiento mutuo y difusión de contenidos de la UE dirigidos a promover el debate y la reflexión sobre asuntos de la UE y a mejorar el conocimiento acerca de la UE y sus procesos.
 - El apoyo a asociaciones a la hora de organizar y llevar a cabo las actividades sobre estudios y cuestiones de la UE previstas por sus estatutos, y para divulgar datos de la UE entre un público amplio y potenciar así una ciudadanía europea activa.
 - Las actividades Jean Monnet también concederán subvenciones de mantenimiento a las instituciones designadas que persigan un objetivo de interés europeo y que organicen estudios y conferencias orientadas a proporcionar ideas nuevas a los responsables de la elaboración de políticas y a presentarles sugerencias concretas.

- Y las acciones para el Deporte, que apoyarán
 - Las asociaciones en colaboración que promuevan *la integridad en el deporte, la buena gobernanza, las estrategias de inclusión social e igualdad de oportunidades, la participación en el deporte, la actividad física y la aplicación de las directrices europeas sobre la doble carrera*³⁴ *profesional de los deportistas.*
 - Los acontecimientos deportivos europeos sin ánimo de lucro.
 - El refuerzo de la base informativa para la elaboración de políticas.
 - El diálogo con las partes interesadas europeas pertinentes.

La asignación presupuestaria para la ejecución de este Programa supone un incremento importante respecto al anterior programa, pasando de 6.970.000.000 EUR, a una inversión de 14.774.524.000 EUR. Es esta una prueba inequívoca de la convicción a la que se ha llegado en lo que se refiere a la relación entre inversión en educación y desarrollo económico. Una correspondencia más estrecha de la admitida hasta el momento. La distribución porcentual para cada una de las acciones del Programa, especificadas en el artículo 18. *Presupuesto*, queda como sigue (Figura 2.1):

- a) *el 77,5 % a educación y formación, debiendo asignarse los porcentajes mínimos siguientes a los ámbitos que figuran a continuación:*
 - i. *el 43 % a la educación superior, lo que equivale al 33,3 % del presupuesto total;*
 - ii. *el 22 % a la educación y formación profesional, lo que equivale al 17 % del presupuesto total;*
 - iii. *el 15 % a la educación escolar, lo que equivale al 11,6 % del presupuesto total;*
 - iv. *el 5 % al aprendizaje de adultos, lo que equivale al 3,9 % del presupuesto total;*
- b) *el 10 % a la juventud;*
- c) *el 3,5 % al mecanismo de garantía de préstamos a estudiantes*
- d) *el 1,9 % a Jean Monnet;*
- e) *el 1,8 % al deporte, del cual un porcentaje máximo del 10 % a la actividad mencionada en el artículo 17, apartado 1, letra b;)*
- f) *el 3,4 % en concepto de subvenciones de funcionamiento a las agencias nacionales; así como*
- g) *el 1,9 % para cubrir gastos administrativos.*

³⁴ “Doble carrera” se refiere a la combinación de una formación deportiva de alto nivel con la educación general o el trabajo (Artículo 2. Definiciones)

Budget allocation 2014 - 2020

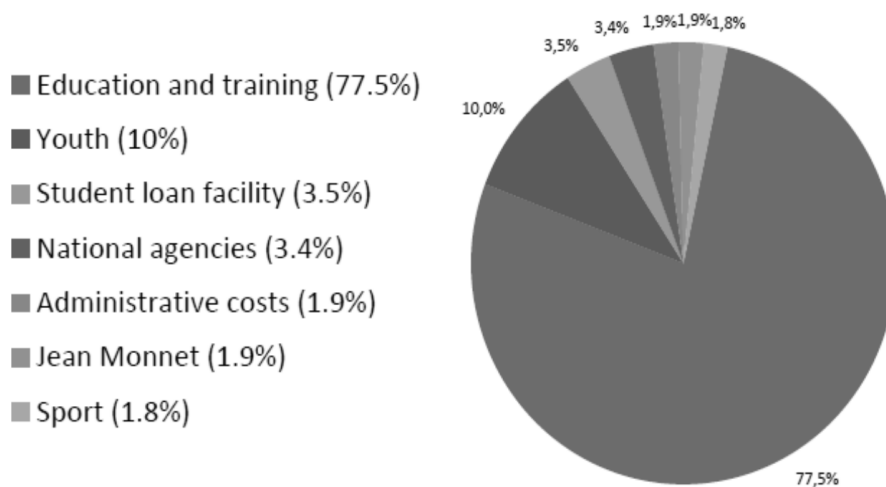


Figura 2.1. Distribución presupuestaria del programa Erasmus+ (2014-2020)

Nota: Tomada del OAPEE

Como se puede observar a través de los datos, la inversión preparada para la Educación Superior supera con creces al resto de iniciativas: un 33% del total de la inversión. La razón entendemos que estriba en la consideración de esta etapa como *vanguardia*, así como porque la previsión de movilidad que se maneja entre la comunidad educativa universitaria atiende a unas cifras más que considerables. Esta acción, junto a la movilidad en la formación profesional, la movilidad del personal de educación o la movilidad virtual representan la gran apuesta, no sólo económica, sino más bien de estrategia global para la sociedad europea (Tabla 2.1).

Tabla 2.1

Erasmus + en cifras. Objetivos y retos del programa para 2020

Presupuesto total		14.700 millones €
Movilidades Educación Superior	2 millones de estudiantes	
Movilidades Formación Profesional	650.000 estudiantes	
Garantía de préstamo para máster	200.000 estudiantes	
Programas juveniles (voluntariado / intercambio)	500.000 jóvenes	
Máster conjuntos	25.000 estudiantes	
Movilidades de personal de educación, profesores, formadores, trabajadores de juventud, para docencia o para formación	800.000 acciones	
Asociaciones estratégicas	25.000 SP (125.000 instituciones)	
Alianzas para el Conocimiento y Alianzas		
Competencias Sectoriales	300 (3500 instituciones educativas y empresas)	
eTwinning	200.000 profesores, más	

Nota: Tomada del OAPEE

Otro elemento presente en el análisis de los datos reside en la base presupuestaria destinada a la movilidad, pues acapara una buena parte de la inversión. Del total presupuestado, dos tercios, *un 63% como mínimo*, tendrá como destino la movilidad de las personas por razones de aprendizaje, ajustando el resto de la inversión en un 28% para la cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas y un 4,2% para el apoyo a las reformas políticas. Esta distribución de la cuantía económica, a través de las tres Acciones Clave (Figura 2.2), es un fiel reflejo de la importancia que desde Bruselas se da a la movilidad, catalogando esta actividad como un hecho de aprendizaje. La confianza depositada en esta Acción se origina en buena parte por la definida como *necesidad de movilidad de los agentes educativos*. Este dinamismo pretende impulsar los intercambios educativos, en un afán de mejorar la colaboración entre los diferentes países, propiciando así lo que valoramos como:

- el impulso de la denominada sociedad del conocimiento,
- la cooperación en la resolución de problemas,

- la consistencia supranacional,
 - la identificación con el proyecto europeo desde el mutuo conocimiento y el respeto.
-

Breakdown of Education, Training and Youth budget by Key Action 2014-2020

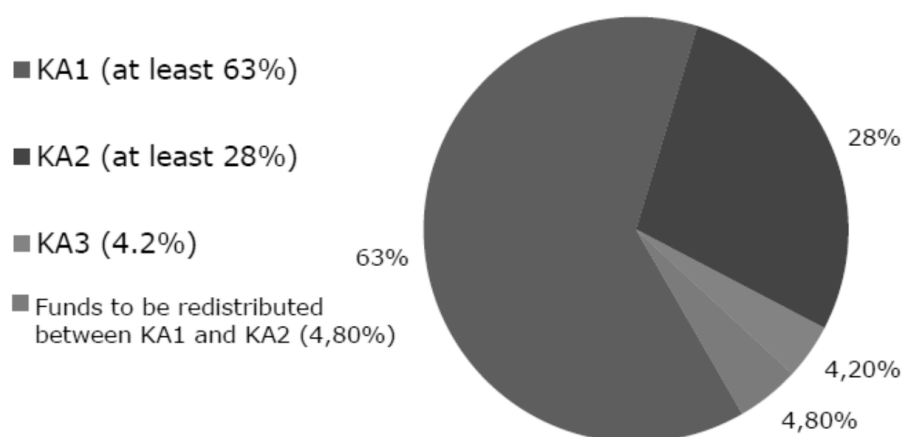


Figura 2.2. Distribución porcentual de las Acciones Clave

Nota: Tomada del OAPPE

2.1.2. El programa Erasmus+ en el marco de una estrategia integral.

El programa Erasmus+ no sólo reagrupa los diferentes programas que formaban la arquitectura del Programa de aprendizaje permanente. Completa una estructura interrelacionada de tres estrategias³⁵, diseñadas como itinerarios que, configurados como

³⁵ El nuevo programa Erasmus+ se enmarca en la estrategia Europa 2020, en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia Rethinking Education y engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte. (Diario Oficial de la Unión Europea 20.12.2013)

compatibles, posibiliten alcanzar los objetivos que la Unión Europea se ha marcado con una fecha muy concreta: el año 2020. Los tres ejes de actuación, a los que se suma el Programa Erasmus+ son:

1. La Estrategia Europa 2020.
2. El Marco estratégico ET 2020.
3. La estrategia Rethinking Education.

La estructura de programas generada se encuentra recapitulada en el objetivo general que se ha ideado para el programa Erasmus+. Así, si acudimos al artículo 4 del capítulo I, *Disposiciones generales*, encontramos que:

Artículo 4. Objetivo general del Programa. *El Programa contribuirá a la consecución de:*

- a) *los objetivos de la Estrategia Europa 2020, incluido el objetivo principal sobre educación;*
- b) *los objetivos del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), con los correspondientes indicadores de referencia;*
- c) *el desarrollo sostenible de países asociados en el campo de la educación superior;*
- d) *los objetivos globales del Marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018);*
- e) *el objetivo del desarrollo de la dimensión europea en el deporte, en particular el deporte de base, en consonancia con el Plan de Trabajo de la Unión para el Deporte.*

A estos objetivos se suma: *la promoción de los valores europeos, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea*³⁶.

³⁶ Artículo 2 del Tratado de la Unión Europea

La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres. (Diario Oficial de la Unión Europea C 83/13).

2.1.2.1. La Estrategia Europa 2020.

A finales de los años 90 la UE reconocía los avances que la asociación económica estaba significando en cuanto a competitividad económica, en esa comparación constante hacia el resto de potencias, especialmente la americana. A la vez, se comprendía que la progresiva integración de países del continente europeo representaba una realidad supranacional que permitiría un mayor peso en la toma de decisiones internacionales. Estos avances coincidían con un mercado económico radicalmente modificado en donde la perspectiva de crecimiento se focalizó en la denominada *economía del conocimiento*. Mientras, la palabra “crisis” empezaba a retumbar con fuerza en los mercados globales. La incertidumbre y la readaptación propiciaron la Estrategia de Lisboa³⁷ en el inicio del nuevo milenio, como posicionamiento de una Europa decidida a reconquistar su valía en el contexto internacional. Los días 23 y 24 de marzo de 2000, el Consejo de Europa se reunía en una sesión especial en la que se establecía un nuevo objetivo estratégico que implicaba una nueva orientación económica, reconocía las dificultades para crear empleo y valoraba la necesidad de una cohesión social. Este último aspecto, desapercibido en un principio, junto a los estragos de una crisis económica no calibrada con la suficiente antelación, ha ido perfilando un nuevo discurso en el que se reconoce abiertamente la necesidad de una población implicada en el complejo tejido económico. Muestra fehaciente de este giro hacia la ciudadanía es el enfoque denominado *economía basada en el conocimiento*, en el que va a primar la formación individual y el emprendimiento como estrategias de crecimiento colectivo. Es cierto que la palabra ciudadano aparece vinculada con la estrategia económica, pero esta exposición desarrolla una corriente en la que se está demandando a las instituciones europeas unas estrategias más próximas al

³⁷ Conclusiones de la Presidencia y del Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000
http://www.consilium.europa.eu/es/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/00100-r1.es0.htm

conglomerado social; y más alejadas de ese capitalismo voraz, generador de desigualdades y ajeno a la sostenibilidad y la solidaridad.

El repetido objetivo de llegar a ser una economía líder basada en el conocimiento se estructura como una maniobra necesitada de: una transición hacia la estrategia de la sociedad del conocimiento y de unas “políticas macroeconómicas adecuadas”; sin olvidar la necesidad de emprender, al mismo tiempo y sin demora “la modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social” (tal y como se recoge en el documento de la Estrategia de Lisboa). La puesta en marcha de este objetivo se encontraba carente de una formación de la ciudadanía acorde a unos proyectos de crecimiento y enmarcados en el contexto de la sociedad de la información y la comunicación; por lo que la apuesta por la educación estaba lanzada. El 24 de mayo de 2005, en las Conclusiones del Consejo *sobre nuevos indicadores en materia de educación y formación*³⁸ se mantiene lo siguiente:

La afirmación del Consejo Europeo de Lisboa de que los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo.

En este marco propuesto por la Agenda de Lisboa, el Consejo establece los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación, los denominados *Puntos de referencia*:

- a) Abandono escolar prematuro.
Para 2010 debería alcanzarse un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10 %(4).
- b) Matemáticas, ciencias y tecnología
El número total de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología en la Unión Europea debería aumentar al menos en un 15 % para 2010, al tiempo

³⁸Diario Oficial de la Unión Europea (2005/C 141/04)
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0610\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XG0610(01)&from=ES)

que debería disminuir el nivel de desequilibrio en la representación de hombres y mujeres.

- c) Conclusión de la enseñanza secundaria superior.
Para 2010, al menos el 85 % de los ciudadanos de 22 años de la Unión Europea debería haber cursado la enseñanza secundaria superior.
- d) Capacidades básicas.
Para 2010, el porcentaje de ciudadanos de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura en la Unión Europea debería haber disminuido por lo menos un 20 % con respecto al año 2000.
- e) Formación permanente.
Para 2010, el nivel medio de participación en la formación permanente en la Unión Europea deberá alcanzar al menos el 12,5 % de la población adulta en edad laboral (entre 25 y 64 años).

Este quinto punto de referencia, el que concierne a la formación permanente, se desarrolla en estos términos: *En una sociedad del conocimiento, todas las personas tienen que actualizar y complementar sus conocimientos, competencias y capacidades a lo largo de toda la vida para lograr su máximo desarrollo personal y mantener y mejorar su situación en el mercado laboral.* El equilibrio entre empleabilidad, competencias y el paradigma del aprendizaje permanente aparece como un proceso conjunto. No es de extrañar, por tanto, que a estos cinco puntos se sume “la inversión en recursos humanos”:

La inversión en educación tiene un rendimiento a largo plazo y beneficios tanto indirectos como directos, y la mayor parte de los Gobiernos considera que influye de forma positiva en varios retos políticos clave, como la cohesión social, la competencia internacional y el crecimiento sostenible.

De vuelta al documento del Consejo de Lisboa, nos encontramos con la idea original de una política económica necesitada de la población, y no ajena a ella, con el imperativo de modelar un estado del bienestar. Sobre esta cuestión, nos topamos con un apartado escueto pero concluyente, que bajo el título “modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar”, expone, en el punto 24, que: *Las personas constituyen en Europa el principal*

activo, por lo que deberían convertirse en el centro de las políticas de la Unión. Para afirmar más adelante, en el punto 25, la necesaria adaptación de los sistemas de educación y formación, hacia unos destinatarios que incluyen todos los sectores sociales, con un cometido concreto:

Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido.

Sobre este mismo punto se diseñan los tres elementos que permitirían desarrollar el objetivo planteado, en los que se puede intuir el reflejo del nuevo paradigma del aprendizaje, el marco competencial, y la apuesta por la movilidad académica a través del reconocimiento de los créditos:

- *la creación de centros de aprendizaje locales,*
- *el fomento de la adquisición de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información,*
- *y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.*

En torno al Proceso de Lisboa se ha ido generando una abundante documentación que refuerza la vía de la inversión en educación y formación, manteniendo muy presente el actual contexto de la sociedad de la información y el conocimiento.

- Comunicación de la Comisión de 10 de enero de 2003. *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa.* [COM (2002) 779 final - no publicada en el Diario Oficial].
- Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.* [COM (2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial].
- Comunicación de la Comisión de 20 de abril de 2005. *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa.* [COM (2005) 152 final - no publicada en el Diario Oficial].

Una inversión que se abre al conjunto de los ciudadanos, pero donde se hace especial hincapié en la que debe ser la vanguardia educativa, las instituciones universitarias, tal y como queda detallado en el documento de la Comisión “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento” (2003):

Debido a su doble misión tradicional de investigación y enseñanza, a su papel cada vez más importante en el complejo proceso de innovación, así como a sus demás aportaciones a la competitividad de la economía y a la cohesión social, por ejemplo, su función en la vida ciudadana y en materia de desarrollo regional.

En el mismo documento se hace referencia al aislamiento de las universidades, *tanto de la sociedad como a nivel internacional* y se pregunta: “¿pueden las universidades europeas esperar, tal como están organizadas actualmente, conservar en el futuro su lugar en la sociedad y en el mundo?”. Como respuesta, se enumera que para superar estos desafíos las universidades europeas deben atender a tres objetivos:

- *garantizar que las universidades europeas dispongan de recursos suficientes y duraderos y los utilicen eficazmente;*
- *reforzar su excelencia, tanto en materia de investigación como de enseñanza, concretamente mediante la creación de redes;*
- *lograr una mayor apertura de las universidades hacia el exterior e incrementar su atractivo a escala internacional.*

Las iniciativas desencadenadas por la Agenda de Lisboa, sin embargo, no alcanzaron el nivel de logros previstos, mostrándose si no desacertadas si incompletas. Junto a estas perspectivas de crecimiento insuficiente e incluso, de desaceleración económica, se sumó “la crisis económica y financiera que desde 2007 se ha instalado en el continente ha provocado un grave trastorno socio económico y político que ha calado significativamente en los planteamientos educativos del inicio de esta década que comienza” (Valle, 2010, p. 15). La necesidad de nuevas propuestas se hace indispensable,

presentándose, como indica Valle “un nuevo plan de trabajo en materia de educación y formación para la década 2010-2020 (Consejo de Ministros de la Unión Europea, 2009)”;

plan de trabajo que abordamos en el apartado siguiente.

La inestabilidad económica convertida en crisis internacional está golpeando con dureza al proyecto europeo, pero sobre todo a la ciudadanía y, en especial, a las clases sociales menos favorecidas. Esta realidad se asume en el documento³⁹ “Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador”:

La Estrategia Europa 2020 se puso en marcha en un contexto caracterizado por unos niveles de crecimiento y de productividad más bajos que los de otras economías desarrolladas y por el rápido deterioro del entorno económico y social, como consecuencia de la peor crisis financiera mundial vivida por la UE.

De esta manera, desde la Comisión Europea se plantea, iniciado el año 2010, relanzar un paquete de medidas establecidas en la denominada *Estrategia Europa 2020*, la cual se construye desde la nueva visión de desarrollo. Esta estrategia viene caracterizada por un crecimiento *inteligente, sostenible e integrador*⁴⁰. Estos tres adjetivos adquieren entidad propia dando pie a una serie de *iniciativas emblemáticas* distribuidas como sigue:

- Crecimiento inteligente:
 - Una agenda digital para Europa.
 - Unión por la innovación.
 - Juventud en movimiento.

³⁹ Para acceder al documento completo el enlace es:
http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_es.pdf

⁴⁰ La estrategia Europa 2020 propone tres prioridades que se refuerzan mutuamente:

- *Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.*
- *Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.*
- *Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.*

- Crecimiento sostenible.
 - Una Europa que utilice eficazmente los recursos.
 - Una política industrial para la era de la mundialización.
- Crecimiento integrador.
 - Una agenda de nuevas cualificaciones y empleos.
 - Plataforma europea contra la pobreza.

La medida denominada como “crecimiento integrador” se define en la mejora del empleo sin distinciones de edad ni género, la actualización de las cualificaciones y la formación, así como por un reparto más equitativo del crecimiento. Esta medida incluye dos *iniciativas emblemáticas* que bajo un título ya de por sí descriptivo incluyen una serie de actuaciones que trazan los resortes integradores de la Unión Europea.

La primera de estas actuaciones la compone la iniciativa *Nuevas cualificaciones para nuevos empleos*, donde se encuentran las competencias clave, a las que se califica como *imprescindibles* para el contexto de la sociedad del conocimiento. También es destacable el apoyo explícito a la constitución de cauces entre la universidad y la empresa, en sintonía con ese nuevo rol al que la universidad está llamada a desempeñar. El conjunto de medidas establecido es el siguiente:

- Previsiones del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP).
- Análisis de las tendencias emergentes a escala sectorial y creación de consejos sectoriales de capacitación.
- El marco europeo de competencias clave para el aprendizaje permanente, que define las ocho competencias principales imprescindibles para prosperar en una sociedad del conocimiento.
- Investigaciones en curso con la OIT y la OCDE.
- Clasificación europea de competencias, cualificaciones y profesiones (European Skills Competences and Occupations taxonomy – ESCO, en inglés), en fase de desarrollo, que describirá las competencias y cualificaciones más importantes para cada puesto de trabajo

- El Marco Europeo de Cualificaciones, que define las cualificaciones en función de los resultados del aprendizaje para que todos puedan comprender lo que significan en la práctica.
- Financiación de la UE a través del Fondo Social Europeo y el Programa ERASMUS +.
- El foro de universidades y empresas, que fomenta el diálogo entre empresas y centros de educación y formación.

La segunda iniciativa *emblemática* que compone la medida de “crecimiento integrador” responde a *La plataforma europea contra la pobreza*, cuyo objetivo es: *ayudar a los países de la UE a alcanzar el objetivo general de rescatar a 20 millones de personas de la pobreza y la exclusión social*. Para trabajar sobre este objetivo las actuaciones previstas son estas cinco:

- Tomar medidas en todo el espectro de políticas: mercado de trabajo, renta mínima, sanidad, educación, vivienda y acceso a cuentas bancarias básicas.
- Utilizar mejor los fondos de la UE para apoyar la inclusión social: la Comisión ha propuesto que el 20% del Fondo Social Europeo se destine a la lucha contra la pobreza y la exclusión social.
- Abogar por pruebas sólidas de lo que funciona y lo que no en cuanto a innovaciones de política social antes de aplicarlas en general.
- Trabajar en colaboración con la sociedad civil para contribuir con mayor eficacia a que se apliquen las reformas de política social. Hoy en día nadie pone en duda la importancia de la participación de las personas en situación de pobreza como catalizador de las estrategias de inclusión.
- Mayor coordinación entre las políticas de los países miembros: ya establecida gracias al método abierto de coordinación en el ámbito de la protección social y la inclusión social (MAC social) y, más concretamente, al Comité de Protección Social.

Esta nueva estrategia, la Estrategia Europa 2020, este bloque de iniciativas, obedecen a *cinco objetivos principales*⁴¹ *relacionados entre sí*, que agrupan los retos de mayor envergadura que este nuevo siglo conlleva:

⁴¹ Características de los objetivos de la Estrategia 2020.

- *Los objetivos ofrecen un panorama global de lo que deben ser los parámetros fundamentales de la UE en 2020.*
- *Se concretan en objetivos nacionales para que cada Estado miembro pueda por sí mismo evaluar su avance hacia esas metas.*

1. Empleo.
Aumentar la tasa de empleo de la población de 20 y 64 años de edad al menos hasta el 75 %
2. I+D e innovación.
Aumentar el nivel combinado de la inversión pública y privada en I+D hasta el 3 % del PIB.
3. Cambio climático y energía.
Reducir las emisiones de gases de efecto invernadero como mínimo en un 20 % en comparación con los niveles de 1990, aumentar al 20 % la cuota de las energías renovables en el consumo final de energía e incrementar en un 20 % la eficiencia energética.
4. Reducir las tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10 % y aumentar hasta el 40 %, como mínimo, el porcentaje de la población de 30 a 34 años que finaliza la enseñanza superior
5. Lucha contra la pobreza y la exclusión social.
Librar a al menos veinte millones de personas del riesgo de pobreza o exclusión social.

2.1.2.2. El Marco estratégico ET 2020.

El panorama perfilado para el decenio actual nos remite a valorar el significado de la Agenda de Lisboa y del documento Educación y Formación 2010. Luzón y Sevilla (2010, (p. 17) consideran que la estrategia de Lisboa “no deja de ser una estrategia, un programa de acción fijado por el Consejo Europeo, celebrado en Lisboa en marzo del año 2000, con el objetivo de dotar de mayor competitividad económica y cohesión social a la Unión Europea”. Pero con una clara intención: “adaptar los sistemas de educación y formación de los países miembros a las nuevas necesidades y exigencias”.

-
- No suponen compartir cargas: se trata de objetivos comunes que deben alcanzarse combinando medidas nacionales y europeas.
 - Están relacionados entre sí y se potencian mutuamente:
 - las mejoras educativas contribuyen a la empleabilidad y la reducción de la pobreza
 - más I+D e innovación en la economía, unidos a recursos más eficaces, nos harán más competitivos y crearán empleo
 - invertir en tecnologías más limpias combate el cambio climático y crea nuevas oportunidades de negocios y empleo. (http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eu-targets/index_es.htm).

Un año después de la Estrategia de Lisboa, El Consejo Europeo, en la reunión celebrada en Estocolmo, determinaba que los países comunitarios “participasen” de las metas propuestas por la estrategia de Lisboa. Es al año siguiente, en el Consejo que tuvo lugar en Barcelona⁴² en el año 2002, donde se *acoge con satisfacción el acuerdo sobre el "Programa de trabajo para 2010" relativo a los sistemas de educación y de formación*, con el objetivo de consolidar estos sistemas en *una referencia de calidad mundial para 2010*. Para conseguir tal propósito, tres son los componentes que se considera deben configurar este Programa: *la mejora de la calidad, la facilitación del acceso universal y la apertura a una dimensión mundial*. Llama la atención la previsión de una dimensión mundial que avanzado el siglo XXI se está consolidando con el impulso de la internacionalización educativa.

Junto a las tres acciones asociadas a este Programa, el Consejo de Barcelona requiere de otras iniciativas que acompañen su desarrollo, consolidándose este Consejo celebrado en Barcelona como una parada, en concreto, importante en la evolución de Espacio Europeo de Educación Superior y, en general, determinante para el ámbito educativo. Estas acciones continúan siendo, a fecha de hoy, fácilmente reconocibles, y cuya descripción queda como sigue:

- *la introducción de instrumentos concebidos para garantizar la transparencia de los diplomas y cualificaciones⁴³ (ETCS, suplementos a los diplomas y certificados, CV europeo) y una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga antes de la reunión de Berlín en 2003; en el ámbito de la formación profesional deberían fomentarse acciones similares;*

⁴² De este Consejo surge el Programa de trabajo detallado para el seguimiento del Informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa (DO, C 142, de 14 de junio de 2002).

⁴³ El subrayado es nuestro

- *mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana: establecimiento de un indicador de competencia lingüística en 2003; desarrollo de la cultura digital; generalización de un título en informática e Internet para los alumnos de secundaria;*
- *el Consejo Europeo pide a la Comisión que realice un estudio de viabilidad con el objeto de que se definan opciones para permitir a cada escuela secundaria la creación o la mejora de una conexión para el hermanamiento a través de Internet con otra escuela asociada de otro lugar de Europa, y que le informe al respecto en el Consejo Europeo de Sevilla en el mes de junio;*
- *promover la dimensión europea en la enseñanza y su integración en las competencias básicas de los alumnos de aquí a 2004.*

Agotada la primera década, los resultados del Programa de Trabajo ET2010, tal y como fueron anunciando los diversos informes intermedios, no alcanzaron las metas que se habían supuesto. “Los éxitos de aquélla no fueron los esperados lo que obligó a revisarla, sobre todo a la luz de la nueva coyuntura que marca la crisis económica de 2007” (Valle, 2012, p. 128). La formulación de un nuevo plan estratégico se fragua en el Consejo de Ministros que tuvo lugar en el año 2009, con el propósito de alcanzar las metas, quizás algo pretenciosas, formuladas en el anterior Programa. El nuevo Programa⁴⁴ ET2020 se presenta manteniendo el apoyo a los sistemas de educación y formación, pero se añade un mayor énfasis en algunos términos, ya presentes en otros documentos, aunque no con la notoriedad expuesta en estos momentos. Estos núcleos claramente promocionados sobre los que gravita el Programa atienden a: la ciudadanía activa, la interculturalidad, la dimensión mundial; pero, por encima de ellos, destaca la propuesta de *la realización personal*. **Nos encontramos ante una nueva coyuntura, en la que se sitúa a los ciudadanos ante una doble tesitura:** por un lado, han pasado a ocupar el centro de los objetivos, modificándose el término “capital humano” por el de “ciudadanía”. Como contrapeso, se ha traspasado a la masa social un importante

⁴⁴ Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (DO 2009/C 119/02).

“impuesto”, definido en altas cuotas de responsabilidad en lo referente a una evolución social positiva, a unas tasas de crecimiento económico y al desarrollo del estado del bienestar. Al tiempo que, sin posibilidad de eludirlo, se demanda al conglomerado social: gestionar su propio desarrollo de competencias; administrar este marco competencial dentro de la necesidad de un aprendizaje permanente; y todo ello, inserto en una perspectiva relacional cuyo alcance va más allá de las fronteras nacionales. En medio de este panorama presentado sin demasiada didáctica, se encuentran las realidades tecnológicas y económicas que acompañan el nuevo siglo, produciéndose entre las diferentes estructuras sociales síntomas claros de agotamiento, desorientación, crisis y desigualdades sociales. Casi con la misma celeridad que se propicia un progresivo desapego hacia las élites dirigentes. Éstas, a su vez, se ven superadas en muchas ocasiones por las circunstancias y se sienten incapaces de ofrecer respuestas adecuadas, quedando señaladas tanto instituciones como gobiernos. Lo que genera, en una especie de efecto boomerang, una inquisidora mirada, por parte de las clases dirigentes, hacia una base social hasta ahora ignorada.

Este panorama ha originado que uno de los primeros pasos dados por la Europa supranacional para generar un cambio de rumbo esté enclavado en la educación, entendida ahora como una acción europea armonizadora. Más allá de la *visión romántica* que puede suponerse en una decisión de este tipo, está la convicción por la que se entiende que una sociedad dependiente de gobiernos herméticos y aislados es incapaz de mantener el ritmo impuesto por la industria tecnológica y por la globalización. La necesidad de grandes acuerdos educativos internacionales, la toma de decisiones consensuadas desde agrupamientos supranacionales, nos dirige sin discusión hacia una ciudadanía comprometida, formada, partícipe e identificada con un proyecto común. Un modelo

social que sólo se puede generar desde las aulas. El Programa de Educación y Formación 2020 lo recoge con precisión:

1. *Hasta 2020, el objetivo primordial de la cooperación europea deberá ser seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros, cuya finalidad es lograr:*
 - a. *la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos;*
 - b. *la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.*
2. *Estos objetivos han de enmarcarse en una óptica mundial.*
3. *(...) De hecho, el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio fundamental que sustenta todo el marco, el cual está destinado a abarcar el aprendizaje en todos los contextos —formal, no formal e informal— y en todos los niveles —desde la educación en la primera infancia y la escuela hasta la enseñanza superior, la educación y formación profesional y el aprendizaje de adultos.*

La gestión de unos objetivos, éstos, que pretenden superar un modelo económico que se ha mostrado trasnochado e improductivo y, ante todo, deshumanizador, se enmarca en *cuatro objetivos estratégicos* que buscan favorecer el desarrollo de la actual estructura de educación y formación. Estos cuatro objetivos estratégicos que recopilamos a continuación incluyen la *equidad, la calidad, la innovación*, siendo acompañados por *el aprendizaje permanente* y por *la movilidad*, ahora compañeros inseparables de una ciudadanía activa y comprometida.

1. Objetivo estratégico nº 1: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
 - a. Un enfoque permanente del aprendizaje y unos sistemas de educación y formación que sean más sensibles al cambio y estén más abiertos al mundo en general.
 - b. Sigue siendo necesario avanzar en las iniciativas ya en marcha, especialmente en la aplicación de unas estrategias coherentes y amplias de aprendizaje permanente.
 - c. Es necesario trabajar para garantizar la creación de redes nacionales de cualificaciones con arreglo a los resultados del aprendizaje

correspondientes y a su relación con el Marco Europeo de Cualificaciones.

- d. El establecimiento de unas vías de aprendizaje más flexibles, incluidas unas transiciones mejores entre los diversos sectores de la educación y la formación,
- e. Una mayor apertura a la educación no formal e informal y una transparencia y un reconocimiento mayores de los resultados del aprendizaje.
- f. También se necesita un esfuerzo adicional para fomentar el aprendizaje de adultos
- g. Aumentar la calidad de los sistemas de orientación
- h. Hacer el aprendizaje más atractivo en general, incluyendo nuevas formas de aprender
- i. El empleo de nuevas tecnologías de enseñanza y aprendizaje.

2. Objetivo estratégico nº 2: Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.

- a. El principal reto consiste en garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias clave,
- b. Desarrollar al mismo tiempo la excelencia y el atractivo en todos los niveles de la educación y la formación.
- c. Deberá prestarse mayor atención a elevar el nivel de las cualificaciones básicas, como el alfabetismo y las nociones aritméticas elementales.
- d. Potenciar las competencias lingüísticas.
- e. Es necesario garantizar una docencia de alta calidad,
- f. Ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores.
- g. Hacer de la docencia una opción atractiva de carrera.
- h. Mejorar la gobernanza y la dirección de los centros de educación y formación e impulsar unos sistemas eficaces de aseguramiento de la calidad.
- i. Una alta calidad sólo se conseguirá mediante una utilización eficaz y sostenible de los recursos, tanto públicos como privados, según convenga, y mediante el fomento en la educación y la formación de una política y una práctica basadas en datos reales.

3. Objetivo estratégico nº 3: Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.

- a. Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave.

- b. Respaldo el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.
- c. Las desventajas educativas deben abordarse ofreciendo una educación preescolar de alta calidad y un apoyo específico, así como fomentando una educación incluyente.
- d. Los sistemas de educación y formación deberían tener el objetivo de garantizar que todos los educandos, incluidos los procedentes de medios desfavorecidos, aquellos con necesidades especiales y los migrantes, completen su educación, recurriendo cuando proceda a la educación compensatoria y facilitando un aprendizaje más personalizado.
- e. La educación debería promover las aptitudes interculturales, los valores democráticos y el respeto de los derechos fundamentales y del medio ambiente, así como la lucha contra toda forma de discriminación.

4. Objetivo estratégico nº 4: Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

- a. El primer desafío consiste en fomentar la adquisición por todos los ciudadanos de las competencias clave transversales, como la competencia digital, la capacidad de aprender a aprender, el sentido de la iniciativa y el carácter emprendedor y la conciencia cultural.
- b. Un segundo desafío consiste en garantizar un triángulo del conocimiento, educación, investigación e innovación, plenamente operativo.
- c. Deberán fomentarse unas comunidades de aprendizaje más amplias, con participación de representantes de la sociedad civil y otras partes interesadas.

2.1.2.3. La estrategia **Rethinking Education**.

El 20 de noviembre de 2012 la Comisión Europea presentó una nueva estrategia: *Replantear la Educación*⁴⁵. La Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud, Androulla Vassiliou, declaraba en la presentación de este documento, que si bien no se podrán conseguir los objetivos planteados sin mejorar los presupuestos educativos, habría que tener muy presente los retos venideros.

⁴⁵ Estrategia Rethinking Education: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_es.htm

Replantear la educación no es solo cuestión de dinero: si bien es cierto que debemos invertir más en educación y formación, es evidente que los sistemas educativos también deben modernizarse y funcionar de forma más flexible para responder a las necesidades reales de la sociedad actual.

La nueva estrategia plantea una serie de recomendaciones formuladas a partir de las conclusiones del estudio Monitor de la Educación y la Formación de 2012⁴⁶. Entre las *recomendaciones* enunciadas encontramos algunas ya clásicas como son el aprendizaje de idiomas o las nuevas tecnologías. La vuelta a iniciativas pretéritas es otra de las recomendaciones, que nos trasladan a esos primeros pasos en el ámbito educativo realizados por la Unión Europea como es la inversión en la formación profesional, (itinerario que ha adquirido una renovada actualidad). El esfuerzo necesario por apoyar al vértice más olvidado por los programas, el profesorado, es otra de las recomendaciones. Por último, la necesidad de crear puntos de encuentro entre *el mundo académico y las empresas*. Las recomendaciones quedan planteadas en estos términos:

- *Debe hacerse mucho más hincapié en el desarrollo de capacidades transversales y capacidades básicas a todos los niveles. Esto se aplica especialmente a las capacidades empresariales y en materia de TI.*
- *Un nuevo parámetro de referencia sobre el aprendizaje de idiomas: de aquí a 2020 al menos el 50 % de los jóvenes de 15 años deben conocer una primera lengua extranjera (un 42 % actualmente) y al menos el 75 % deben estudiar una segunda lengua extranjera (un 61 % actualmente).*

⁴⁶ Desde el año 2012 se publica anualmente el informe titulado Monitor de la Educación y Formación. Se trata de nuevo estudio anual de la Comisión en el que se resume la oferta de capacidades en los Estados miembros y cuya misión es realizar un seguimiento de la Estrategia Europa 2020 y del marco Educación y Formación 2020. Su objetivo general se centra en poner de relieve las prioridades educativas en las que más falta hace invertir y expone las políticas que pueden contribuir a mejorar la integración, la calidad y la pertinencia de los sistemas de educación y formación en Europa. Para ello revisa el desarrollo de los sistemas educativos de Europa en base a una serie de indicadores. Indicadores que se suman a los ofrecidos por la Red Eurydice y por el Centro de Investigaciones sobre el Aprendizaje Permanente (CRELL, por sus siglas en inglés). Tibor Navracsics, comisario europeo de Educación, Cultura, Juventud y Deporte, ha declarado, en la presentación de la edición de 2015 del Monitor de la Educación y Formación: *La educación es crucial para impulsar el crecimiento económico y construir sociedades cohesivas. Los sistemas de educación europeos están mejorando, y es importante que las personas en mayor situación de riesgo compartan los beneficios de esta mejora. Ello exige nuevas y mayores inversiones en la educación, a fin de garantizar unos entornos de aprendizaje de calidad, abiertos, favorecedores y tolerantes para todos.*

- *Es necesario invertir para la construir sistemas de educación y formación profesional de calidad mundial y aumentar los niveles de aprendizaje en puesto de trabajo.*
- *Los Estados miembros deben mejorar el reconocimiento de las cualificaciones y capacidades, incluidas las adquiridas al margen de los sistemas de educación y formación formales.*
- *La tecnología, en particular internet, debe aprovecharse plenamente. Las escuelas, las universidades y los centros de formación profesional y deben mejorar el acceso a la educación a través de recursos educativos abiertos.*
- *Estas reformas deben recibir el apoyo de profesores bien formados, motivados y emprendedores.*
- *Las necesidades de financiación deben estar orientadas a maximizar el rendimiento de las inversiones. Es necesario un debate a nivel nacional y de la UE sobre la financiación de la educación, especialmente de la formación profesional y la educación superior.*
- *Es esencial adoptar un enfoque asociativo. Tanto la financiación pública como la financiación privada son necesarias para impulsar la innovación y aumentar la interacción entre el mundo académico y las empresas.*

2.1.3. El Programa Erasmus+, en convergencia con el aprendizaje permanente.

La puesta en marcha de toda una reordenación de programas como supone el programa Erasmus+, que implica al mismo tiempo una coordinación con un marco estratégico integral como el esbozado, tiene presente su interrelación con el mercado laboral; algo que le ha valido no pocas críticas. La Unión Europea está intentando consolidar un proyecto centrado en la empleabilidad, en la batalla frente a la crisis económica y en la necesidad de formar parte de la toma de decisiones a nivel internacional. Semejante tarea se concreta en la mencionada y reconocible apuesta trazada, definida, en la Estrategia de Lisboa:

Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social⁴⁷.

⁴⁷ Para ver el documento completo se puede consultar el enlace:
http://www.idi.mineco.gob.es/stfls/MICINN/Internacional/FICHEROS/Estrategia_de_Lisboa_y_Proceso_de_Liubliana.pdf

Educación y economía parecen estar condenadas a compartir espacios y legislación, depositándose en la autonomía que alcance la educación buena parte de las esperanzas de un contexto social más justo y cohesionado. El programa Erasmus+ diseña con precisión esta relación, en el artículo 5. *Objetivos específicos*, del Capítulo II, *la educación y la formación*:

1. De acuerdo con el objetivo general del Programa tal como se establece en el artículo 4, en particular con los objetivos del Marco estratégico ET 2020 y en apoyo del desarrollo sostenible de países asociados en el ámbito de la educación superior, el Programa perseguirá los siguientes objetivos específicos:

a) Mejorar el nivel de las aptitudes y competencias clave, atendiendo en particular a su pertinencia para el mercado de trabajo y a su contribución para la cohesión social, en particular a través de un incremento de las oportunidades de movilidad por motivos de aprendizaje así como a través de una cooperación reforzada entre el mundo de la educación y la formación y el mundo del trabajo.

Este apartado del artículo 5 nos permite extraer cómo se incorporan al discurso educativo tres conceptos, convertidos en protagonistas “estrella” del nuevo panorama educativo del aprendizaje permanente:

- las competencias clave,
- la movilidad, y
- la cohesión social.

Tres conceptos, tres procedimientos, que fundamentan la vanguardia educativa, teniendo muy presente, en sus respectivos programas, la necesidad del desarrollo personal en conjunción con la mejora colectiva. De ahí que el marco del aprendizaje permanente no sólo nos recuerde la cara de un futuro más difuso y dinámico que nunca, sino que incide en el aspecto cívico, en lo que el artículo 2 (*Definiciones*, apartado 1) del programa Erasmus+ se recoge, a la hora de definir aprendizaje permanente, como: *participación en*

la sociedad con una perspectiva personal. Por lo que trabajar en el fomento y la renovación de competencias se ha convertido en una prioridad, en cuanto facilitadoras del aprendizaje adaptativo, del aprender a aprender, de la participación en la comunidad, del compromiso social y cívico, y de la identificación con la idea de una Europa cohesionada. La definición completa de aprendizaje permanente enunciada en el artículo 2 se concreta con las siguientes premisas:

Aprendizaje permanente: todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, aprendizaje no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las capacidades y las competencias o la participación en la sociedad con una perspectiva personal, cívica, cultural, social y/o laboral, incluida la prestación de servicios de asesoramiento y orientación.

Las directrices indicadas representan el fruto de **una evolución que se ha ido fraguando a lo largo de una serie de documentos de referencia obligada**, como son: el famoso *Informe Delors* (que será trabajado con profundidad en los capítulos siguientes), el ya analizado *Libro Verde sobre la Dimensión Europea*, el *Libro Blanco: enseñar y aprender en la sociedad cognitiva*, y los sucesivos *programas de Trabajo Educación y Formación ET2010 y ET2020*. En todos ellos está presente, de una manera más o menos formativa, la promoción del proyecto comunitario europeo, enmarcado en la Dimensión Europea de la Educación. El Programa Erasmus+ no es una excepción, más bien al contrario, convertido en una estrategia que pretende: *facilitar la colaboración entre los países miembro, participar de las iniciativas internacionales y desarrollar acciones de intercambio formativo*. Todo ello determinado, con relativo empeño, bajo el común denominador del fomento del carácter supranacional europeísta, pertinente para una sociedad que se asoma a lo desconocido con mayor rapidez de lo asimilable.

No es de extrañar que el Programa incluya ex profeso un artículo, el artículo 3, bajo el título *Valor añadido europeo*, en el que se contempla, en el apartado 1, lo siguiente: *El Programa únicamente apoyará las acciones y las actividades que presenten un valor añadido europeo potencial*. Para alcanzar ese marco europeo tres son los recorridos que, en el apartado 2, se establecen, con la finalidad de respaldar ese valor añadido europeo:

- a) *carácter transnacional, especialmente por lo que se refiere a la movilidad y la cooperación encaminadas al logro de un impacto sistémico sostenible;*
- b) *complementariedad y sinergia con otros programas y políticas a escala nacional, internacional y de la Unión;*
- c) *contribución a un uso eficaz de las herramientas de transparencia y reconocimiento de la Unión.*

2.2. El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea

2.2.1. El programa Erasmus, cronología de un éxito.

El profesor Puelles nos pone en la pista de ese interés que ya existía en España a principios del siglo XX por formarse a partir de la movilidad, con especial presencia entre las clases intelectuales, las cuales mostraban un reconocible carácter europeísta. Entre estos intelectuales, Puelles (1982, p. 309) nos describe cómo Joaquín Costa se plantea la manera de promover el progreso en España y “hacer a éste [país] europeo”. Entre las propuestas que menciona se encuentra una de ellas que ahora nos parece coherente, pero a principios del siglo XX era toda una apuesta valiente, incomprensida y de progreso:

Mandando todos los años al extranjero legiones de jóvenes sobresalientes y honrados a estudiar y saturarse de ambiente europeo, para que a su regreso lo difundan por España en cátedras, escuelas, libros y periódicos, en fábricas,

campos, talleres, laboratorios y oficinas. (Conclusiones de la Asamblea Nacional de Productores, celebrada en Zaragoza, 1899. *Maestro, escuela y patria*. Joaquín Costa. Madrid, 1916, p. 230-234)

No menos interesantes y reveladores son los Decretos que Puelles recopila en su recorrido por la historia educativa de España y en los que nos topamos con iniciativas equivalentes a las que guían hoy en día los proyectos europeos de movilidad educativa. En estos fragmentos de nuestra historia se remarca la necesidad de un paulatino crecimiento en el número de intercambios, así como *los deseos de europeización*:

El Real Decreto⁴⁸ de 18 de julio de 1901 dictando reglas acerca de la concesión de pensiones para ampliar sus estudios en el extranjero a los alumnos que hayan dado mayores pruebas de capacidad y aprovechamiento". (p. 118)

"El Real Decreto⁴⁹ de 6 de mayo de 1910 disponiendo que la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas, fundará en Madrid una residencia de estudiantes y creará un Patronato de estudiantes españoles fuera de España y de estudiantes extranjeros en nuestro país". (p. 192)

Senent (2007, p. 363) desciende más en el tiempo y mantiene que la originalidad del fenómeno de la movilidad de los estudiantes en el contexto europeo hay que buscarla en las propias raíces de la universidad, en tiempos pretéritos en los que la función y el alcance de la institución universitaria difería de la universidad del siglo XXI. Pero donde,

⁴⁸ El Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de la época, D. Álvaro Figueroa, expone que la orientación de esta reforma data del año 1813, en que la Junta de Instrucción Pública, en un memorable informe, redactado por D. Manuel José Quintana, proponía la concesión de pensiones "para salir fuera del Reino y adquirir en la Naciones sabias de Europa el complemento de la instrucción". Tan significativas palabras honran la mente del legislador que logró anticiparse casi un siglo a los deseos de europeización que, actualmente manifiestan con acentos de verdadera convicción las más privilegiadas inteligencias de nuestro país. Madrid, 18 de julio de 1901.

⁴⁹ Como preámbulo a los artículos que componen este Real Decreto, el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes de la época, D. Álvaro Figueroa afirma: *Felizmente, el intercambio con el extranjero va extendiéndose de modo considerable, y es forzoso encauzar, proteger y vigorizar ese movimiento, no sólo con pensiones y recursos pecuniarios, sino también con aquellas instituciones de protección eficaz y positiva, que sirvan de guía y orientación a los estudiantes y a sus familias, que nos informe documentalmente del movimiento educativo en otras naciones, que haga fecundos y más provechosos los viajes, las enseñanzas y los desembolsos que hoy hacemos, y que habremos de hacer en mayor escala, si queremos alcanzar el nivel cultural de otros países. Madrid, de mayo de 1910.*

de igual modo, se promocionaba el estudio y la investigación, y donde la movilidad era un hecho: “Un estudiante universitario del siglo XIV podía hacer su bachiller de Retórica y Gramática en La Sorbona, licenciarse en Teología en Salamanca y finalizar su doctorado en Bolonia”. El mismo Senent advierte que ambos momentos históricos “no están en equivalencia funcional ni contextual”, pero compartimos con él que “la idea del universitario *europeo* que encontrábamos en la universidad renacentista sigue siendo el sueño de los creadores de la actual Europa y el objetivo de las políticas de las dos últimas décadas”.

Para comprender este proceso nos vamos a apoyar en el recorrido histórico realizado por Valle (2004, p. 27), quien plantea todo un trayecto compartido entre el desarrollo de la política educativa europea y la propia historia comunitaria. Un recorrido sobre el que el propio autor mantiene y subraya que “el Proceso de Bolonia no es el punto de partida para esa armonización de la Educación Superior Europea, sino, antes al contrario, la culminación de una larga evolución en la política educativa de la Unión Europea” (Valle 2005, p. 1). Este itinerario quedaría estructurado por el autor en tres etapas:

Primera etapa (1957 – 1976): Etapa de Creación de infraestructuras. Senent (2007, p. 364) establece dos hitos ubicados en la década de los 50 que facilitaron la germinación de un programa de movilidad académica: la Declaración Schuman⁵⁰ y el Tratado de

⁵⁰ La Declaración Schuman corresponde al discurso pronunciado por Robert Schuman, ministro francés de Asuntos Exteriores el 9 de mayo de 1950. En este discurso se proponía un proyecto comercial común en torno a la creación de una Comunidad Europea del Carbón y del Acero. El acuerdo al que se llegó fue ratificado por Christian Pineau por Francia, Joseph Luns por los Países Bajos, Paul Henri Spaak por Bélgica, Joseph Bech por Luxemburgo, Antonio Segni por Italia y Konrad Adenauer por la República Federal de Alemania.

Roma⁵¹. Schuman, en su ya famoso discurso, perfila conceptos reconocibles en el ideario del programa Erasmus:

La contribución que una Europa organizada y viva puede aportar a la civilización es indispensable para el mantenimiento de unas relaciones pacíficas. (...). Europa no se hará de una vez ni en una obra de conjunto: se hará gracias a realizaciones concretas, que creen en primer lugar una solidaridad de hecho.

Es el Tratado de Roma, como remarca Senent donde “en su título III establece la libre circulación de personas y materiales, y en su título VIII plantea una política social, de educación, de formación profesional y de juventud”. El Tratado de Roma implica la firma que tuvo lugar en Roma el 25 de marzo de 1957 para la consecución del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE); y el Tratado Constitutivo de la Comunidad de la Energía Atómica (EURATOM), cuya entrada en vigor data del 1 de enero de 1958. Estos acuerdos “incluyen en diversos de sus artículos menciones a cuestiones relacionadas con la Formación Profesional y la Educación Superior respectivamente, aspectos ambos claramente constitutivos de *política educativa*” (Valle, 2004, p. 27). En los dos Tratados se promueve la movilidad como argumento para la cooperación, quedando reflejado en el texto original del Tratado de la CEE, artículo 3, en el que figura que “este mercado común se basa en las famosas *cuatro libertades* que son la libre circulación de personas, servicios, mercancías y capitales”.

La movilidad intraeuropea se concreta como una alternativa necesaria. La prueba de ello se encuentra en dos iniciativas pioneras y decisivas para la educación y para el intercambio académico. El Informe Janne, en primer lugar, propuso a la Comisión en

⁵¹ El Tratado CEE, firmado en Roma en 1957, reúne a Francia, Alemania, Italia y los países del Benelux en una Comunidad que tiene por objetivo la integración a través de los intercambios con fines de expansión económica. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:xy0023&from=ES>

1973, como rescatan González y Herrero (2013), una estrategia comunitaria de educación entre la que se encontraba como objetivo general “*la movilidad, los intercambios y la cooperación* (Janne, 1973: 2) (p. 22)”. La segunda iniciativa nos lleva a 1975, fecha en la que *abre sus puertas* el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional⁵². Es en el artículo 2, en los apartados 1 y 2, donde la movilidad está ya presente de una manera incipiente.

1. *El Centro tendrá como misión ayudar a la Comisión a fin de fomentar, a nivel comunitario, la promoción y el desarrollo de la formación profesional y de la formación continua. (...). En particular, el Centro fomentará el intercambio de informaciones y de experiencias”.*
2. *El Centro tendrá como tareas, especialmente:*
 - (...) *constituir un lugar de encuentro y reunión para las partes interesadas.*

Segunda etapa (1976 – 1992): Etapa de *Programas sectoriales*. El programa de Acción de 1976 “recoge las ideas del Informe Janne de 1973” (Valle, 2006, p. 52). En el apartado IV se pueden encontrar una serie de áreas; la cuarta de estas áreas hace referencia a *la cooperación en el campo de la enseñanza superior*. Como destaca Valle, a esta área pertenecen los epígrafes 11 a 16 que manifiestan acciones determinantes⁵³ para facilitar y agilizar los intercambios entre universidades.

⁵² Reglamento (CEE) nº 337/75 del Consejo: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) Diario Oficial, serie L, número 39, de 13 de febrero de 1975.

⁵³ El primero de ellos se refiere a la necesidad de intensificar los contactos entre las instituciones de Enseñanza Superior. Para lograrlo se proponen las siguientes acciones: aumentar las vinculaciones institucionales entre ellos; organizar conjuntamente jornadas de estudio; desarrollar programas comunes de estudio y de investigación.

El segundo epígrafe se ocupa de la movilidad tanto de profesores e investigadores como de estudiantes. Para potenciarla, se invita a debatir formas comunes de acceso a la educación superior, estudiar fórmulas para becar los intercambios y analizar cuáles son los principales obstáculos a la movilidad.

El tercer epígrafe aborda la necesidad de estudiar las condiciones para que los períodos profesionales que un profesor realice en otro país le sean computados en el suyo propio a efectos de antigüedad, pensiones, retiro, etc.

El último de los epígrafes insiste en la idea de mejorar las posibilidades del reconocimiento académico de títulos y de períodos de estudio, para lo cual demanda nuevos informes y sugiere la realización de consultas entre dirigentes políticos y expertos en educación. (Valle, 2006, p. 54)

La segunda etapa coincide con la producción de redes de transmisión de la información que facilitarán ese trabajo colaborativo intrínseco a la movilidad. Arteaga y Bengoetxea (2007) se centran en la reunión que los Ministros de Educación mantuvieron en el año 1976 y de la cual surgió la Red Eurydice, que comenzó su labor en 1980. Para estos autores “este sistema de intercambio de información desencadena el lanzamiento en 1986 del programa Erasmus” (p. 28). Senent (2007) apunta a otra Red, la que dio lugar a la formación en 1984 de la Red de Centros Nacionales de Información para el Reconocimiento Académico (NARIC, por sus siglas en inglés) que “evidenciaba el deseo de suprimir obstáculos a la movilidad y abonaba el terreno para la aparición de Erasmus, unos años después” (p. 364). Haug (2008) establece como un punto de apoyo e impulso de los programas de movilidad la fecha de 1985, cuando “el Tribunal Europeo de Justicia estableció que la enseñanza superior, en la medida en que sirve de preparación a la vida profesional, se debía considerar como *formación profesional*” (p. 288). “Esta decisión de la justicia comunitaria aplaca los recelos de algunos Estados a aceptar decisiones de Bruselas en materia de educación superior” (García 2013, p. 26). Los pasos siguientes los describe Haug con una didáctica esclarecedora:

Esta decisión abrió una ventana jurídica que la Comisión Europea utilizó sin esperar para proponer la primera generación de programas de cooperación y de movilidad en la enseñanza superior: Comett por la cooperación universidad-industria (1986) y sobre todo Erasmus para la cooperación y la movilidad entre universidades de distintos países de la UE (1987, después de una larga batalla jurídica entre la Comisión Europea y los Estados Miembros por definir la base jurídica sobre la cual se podía apoyar el desarrollo y la financiación de este programa). (p. 289)

La década de los 80 está subrayada en la historia de la construcción europea por varios motivos:

1986 no sólo será recordado en la historia de la Unión Europea por el ingreso de España y Portugal. Un hecho de trascendental importancia para el futuro de la integración de Europa tendrá lugar también ese mismo año, la firma del Tratado conocido como Acta Única Europea. (Valle 2004, p. 166)

El Acta Única Europea supuso toda una revolución que Valle (2006, p. 170) resume a través de las palabras de Jacques Delors:

El Acta Única es, en una frase, la obligación de realizar simultáneamente el gran mercado sin fronteras, más la cohesión económica y social, una política europea de investigación y tecnología, el reforzamiento del Sistema Monetario Europeo, el comienzo de un espacio social europeo y de acciones significativas en materia de medio ambiente.

El Acta Única Europea, antesala del Mercado Único de 1993 viene acompañado por mayores inversiones, aspecto que incide en la financiación de los denominados programas sectoriales, e “impulsa definitivamente los trabajos en materia de reconocimiento de títulos” (Senent (2007, p. 365). Entre los programas sectoriales se encuentra el que va a ser verdadero canalizador de la movilidad académica intraeuropea: el programa Erasmus. Si la transcendencia del año 1986 es evidente, 1987 supone el amanecer de un programa que iba a modelar el panorama universitario con una profundidad estructural y académica no vista hasta ahora. Supuso activar una movilidad que, transcurridos casi 30 años, muestra una envergadura difícil de sospechar en los momentos de su fundación. Pero, antes de materializarse la concreción del programa, y junto a todos los pasos dados hasta el momento, la realidad de un programa de movilidad en el contexto europeo necesitaba de una espoleta que lo catapultara hacia los documentos comunitarios. Este definitivo impulso vino de manos de una propuesta muy concreta

presentada por la asociación estudiantil francesa AEGEE Europe⁵⁴ (Asociación de los Estados Generales de los Estudiantes de Europa, fundada por Franck Biancher). Esta propuesta de inmediato contó con el apoyo incondicional del Comisario europeo de Educación de la Comisión Delors, el español Manuel Marín⁵⁵ y del presidente de la República Francesa François Mitterrand.

1987 rubrica la fecha en la que un programa europeo inicia un periplo de éxitos reconocidos y valorados por propios y extraños: el programa de movilidad académica Erasmus. Se trata de un programa de intercambio entre los campus universitarios europeos, convertido en el programa de mayor éxito y reconocimiento de todos los programas educativos europeos. Aproximándose hacia su trigésimo aniversario, cuenta con una previsión de crecimiento tanto en lo referente a usuarios, así como al nivel de los servicios prestados. En el primer año operativo del programa fueron 3.244 los universitarios beneficiarios de la acción de movilidad. El año 2003 arrojaba unas cifras de un millón de estudiantes. Dos millones es el dato del año 2007, año del vigésimo aniversario del programa. En el vigésimo quinto aniversario se alcanzó la cifra de tres millones de jóvenes participantes de este proyecto europeo, un proyecto sin comparación posible en ningún otro continente. La universidad ha comprendido el vértigo de una sociedad catapultada hacia un desarrollo que impone una readaptación constante de las personas y de las instituciones. Y ha despertado de un letargo que la había despistado de

⁵⁴ "AEGEE Fundada en 1985 en París, hoy AEGEE ha crecido en una red de 13.000 amigos, presente en 200 ciudades de 40 países de toda Europa. (...) AEGEE fortalece el entendimiento mutuo entre los jóvenes europeos y acerca Europa a los jóvenes". <http://www.aegEE.org/>

⁵⁵ Manuel Marín formó parte de la Comisión Europea desde 1986, de la que llegó a desempeñar el puesto de vicepresidente durante varios años y presidente en funciones en 1999. Su papel y su gestión junto a Jacques Delors fue clave para lograr el inicio del programa. Europeísta convencido, es un firme defensor de la labor desempeñada por el programa Erasmus y del papel fundamental de la juventud en la construcción del proyecto europeo

la esencia universalista que la ha caracterizado en los siglos pasados. “Hasta la mitad de la década de los años ochenta, un rasgo dominante de la educación superior europea fue el marcado aislamiento y el estatismo de los distintos sistemas nacionales” (Haug, 2008, 286). Muchos son los acontecimientos que han propiciado este despertar: la globalización, las nuevas tecnologías, estructuras sociales cambiantes, las sucesivas crisis económicas, la pobreza, las guerras, el terrorismo internacional... Y variadas son las respuestas planteadas y emprendidas. El trabajo compartido y colaborativo más allá de las fronteras territoriales es uno de los itinerarios retomados, pues no cabe duda que forma parte de la esencia de la institución universitaria. Esta dimensión internacional que como afirma Haug (2010) acompaña las raíces de la Universidad europea en la Edad Media, simbolizándose “en la peregrinación de académicos y científicos famosos por toda Europa” (p. 21).

La educación y la historia trenzan capítulos en los años 80 que vaticinan la oleada de cambios que se iban a producir tanto en un ámbito como en otro. En lo referente a la educación el 18 de septiembre de 1988, se genera el primero de tres manifiestos que orientarán los designios de la institución universitaria: La Carta Magna de las Universidades Europeas⁵⁶ (a la que darán continuidad la Declaración de la Sorbona, 1998, y la Declaración de Bolonia, 1999). Esta Carta fue firmada en Bolonia por los rectores de las universidades que acudieron a la propuesta realizada por la Universidad de Bolonia, con motivo del IX centenario de la que es la universidad más antigua del mundo occidental. Entre los *principios fundamentales* acordados por los rectores no falta el propósito de acercar la heterogeneidad de culturas, para lo cual las fronteras no deberían constituir un impedimento:

⁵⁶ Para acceder al documento el enlace es el siguiente:
<https://www.ucavila.es/calidad/images/files/cartaMagnaUniversidadesEuropeas1988.pdf>

Principios fundamentales.

4. Depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de atender al saber universal, la Universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

Este principio se ve reflejado entre los diferentes *Medios* que se proponen para favorecer la consecución de los objetivos marcados:

Medios

4. Las Universidades -y en particular las europeas- ven, tanto en el intercambio recíproco de información y documentación como en la multiplicación de iniciativas científicas comunes, los instrumentos fundamentales para un progreso continuo de los conocimientos.

Es por lo que las Universidades, encontrando en ello sus fuentes, alientan la movilidad de profesores y estudiantes y consideran que una política general de equivalencia en materia de status, títulos, exámenes (aún manteniendo los diplomas nacionales) y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión actual.

La atmósfera vivida en esta época cuenta con un momento histórico, convertido en hito, que bien puede mostrar las sinergias que conducían hacia una época de interrelaciones y cooperación entre las naciones, tras la oscura época de la Guerra Fría⁵⁷: la caída del muro de Berlín en 1989. **Seña definitoria de la unión frente a la separación**, la apertura frente al aislamiento, y sobre todo, **la libertad frente a la opresión**, el 9 de noviembre de 1989 se derrumbaron 28 años de separación, abriéndose camino la unificación de las dos Alemanias y el triunfo de la democracia.

⁵⁷ "El programa Erasmus se gestó en 1969, en la etapa de la Guerra Fría. En aquel momento, aquélla fue mi campaña personal a favor de la paz. Hasta que el Erasmus se lanzó, por fin oficialmente, en 1987". Discurso de Sofía Carradi, figura clave en el desarrollo del programa Erasmus, en el acto por el que la fundación Academia Europea de Yuste le otorgaba el galardón (9 de mayo de 2016). En el mismo acto también afirmó: "Me gustaría que los intercambios Erasmus se ampliaran a todo el mundo". (Nota en prensa: <http://www.elmundo.es/sociedad/2016/05/09/573044e2e5fdeae4128b457a.html>)

Tercera etapa (1992 – Actualidad): Etapa de *Programas Globales Integrados*. La última de las etapas de este eje cronológico estructurado por Valle está encabezada por el Tratado de Maastricht⁵⁸ de 1992, o Tratado de la Unión Europea (TUE). Todos los progresos vistos, que culminan en la firma de Maastricht avanzan en la trayectoria que comenta Arriazu (2011): “los Programas Sectoriales de mediados de la década de 1980 dejaron paso a acciones globales que integraron un mayor número de competencias, dando así un nuevo giro universalista a la política educativa propuesta hasta ese momento” (p. 88). Haug (2008, p. 289) destaca igualmente la importancia de este Tratado, que incluye el “principio de subsidiariedad”, otorgando la iniciativa a cada uno de los países, pero que “permitió consolidar y ampliar las actividades ya existentes gracias a una segunda generación de programas de cooperación y de movilidad educativas que se adoptaron a lo largo de los años noventa, como los programas Sócrates, Leonardo da Vinci o Tempus”. Valle (2004, p.32), a su vez, subraya la fecha de 1993 pues “se instaure la Ciudadanía Europea y el sentido entero de la Unión se acerca más a la Europa de los ciudadanos”. Lo que culmina en “un artículo específico destinado a educación, siendo la primera vez en la historia de la Unión que la educación general forma parte del Derecho Primario: el artículo 126”. En el apartado 2 del transcendental artículo 126 se concretan las acciones a desarrollar, en donde no falta la promoción de la dimensión europea, a la vez que se alienta hacia la cooperación, los intercambios y la movilidad educativa:

- *desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros;*
- *favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;*
- *promover la cooperación entre los centros docentes;*
- *incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;*

⁵⁸ Maastricht, 7 de febrero de 1992, Tratado de la Unión Europea Título VIII, Capítulo 3 “Educación, formación profesional y juventud”.

- *favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos;*
- *fomentar el desarrollo de la educación a distancia.*

El Tratado de Maastricht supone nada más y nada menos que la consideración de la educación con carácter comunitario, permitiendo que la educación escribiera sus primeras páginas de notoriedad en el entramado constitutivo de la Unión. Páginas que se ven reforzadas por la aparición de los informes el *Libro Verde sobre Dimensión Europea de la Enseñanza* (1993) y el *Libro Blanco: enseñar y aprender en la sociedad cognitiva*⁵⁹ (1995). Con ellos queda inaugurada una nueva época de la educación en sintonía con la realidad supranacional vivida en el continente europeo. Por lo que las palabras de Valle (2004) para sinterizar este momento están cargadas de significado: “Podría decirse que, tímidamente y al menos en el apartado de las disposiciones intencionales, la política educativa de la Unión, hasta ahora muy vinculada a lo económico y a lo laboral, compensa su inclinación equilibrándose algo más hacia lo social” (p. 32).

El camino para la Declaración de la Sorbona y la Declaración de Bolonia estaba marcado. Y el banderazo de salida para el Espacio Europeo de Educación Superior estaba señalado para ese mismo año de 1999. Pero no queremos obviar un hecho que concurre con la atmósfera de colaboración internacional y que mejora la movilidad entre los pueblos de la Unión Europea, al eliminar los controles internos y facilitar la circulación

⁵⁹ Hay que recordar que los artículos 126 y 127 del Tratado de Maastricht precisan que “la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos” y que “la Comisión desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros”, respectivamente. Libro Blanco: enseñar y aprender en la sociedad cognitiva, fecha de 29 de noviembre de 1995, Preámbulo.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>

de las personas: el Acuerdo de Schengen. Fontaine (2000, p. 32) añade este componente indispensable al contexto de libertad de movimiento entre los diferentes países. Un acuerdo cuyo valor refleja el autor al subrayar que “el Tratado de Amsterdam introdujo en 1997 el acervo de Schengen en los textos constitutivos de la Unión”. Aunque, como recuerda, este *objetivo y derecho* de los ciudadanos ya estaba presente en el Acta Única Europea de 1986 y en el Tratado de Maastricht de 1992. El espacio Schengen⁶⁰ representa el territorio en el que la libre circulación de las personas está asegurada. El primer acuerdo formalizado por Francia, Alemania, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos en 1985 evolucionó en número de países firmante y se incorporó el 1 de mayo de 1999 al acervo de la Unión Europea. Esta cooperación entre los países miembros incluía, entre otros acuerdos, “la supresión de controles de personas en las fronteras interiores”.

El final de siglo XX coincidió con las Declaraciones de la Sorbona y de Bolonia cuya estrategia sintetizaba la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior antes de finalizar el año 2010. La Declaración de la Sorbona, ratificada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido en la ciudad de París, el 25 de mayo de 1998, bajo el título “Declaración conjunta para la armonización del diseño del sistema de educación superior europeo”, manifestaba lo siguiente

El aniversario de la Universidad de París, hoy aquí en La Sorbona, nos ofrece una oportunidad solemne de participar en una iniciativa de creación de una zona Europea dedicada a la Educación Superior, donde las identidades

⁶⁰ La base jurídica aprobada el 20 de mayo de 1999 fue adoptada en las Decisiones del Consejo 1999/435/CE y 1999/436/CE. En el anexo B, artículo 2, parte 2, punto 3, se encuentra el protocolo de adhesión de España:

Protocolo, firmado en Bonn el 25 de junio de 1991, sobre la adhesión del Gobierno del Reino de España al Acuerdo entre los Gobiernos de los Estados de la Unión Económica Benelux, la República Federal de Alemania y la República Francesa, relativo a la supresión gradual de los controles en las fronteras comunes, firmado en Schengen el 14 de junio de 1985 y modificado por el Protocolo sobre la adhesión del Gobierno de la República Italiana, firmado en París el 27 de noviembre de 1990, y las declaraciones correspondientes.

<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31999D0435&from=ES>

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

La Declaración de Bolonia, que reunió a una treintena de Ministros Europeos de Educación en Bolonia, el 25 junio de 1999, continuó las iniciativas de su predecesora, fijó la fecha de “la primera década del tercer milenio” para alcanzar las metas previstas, y detalló una serie de objetivos entre los que se sitúan:

Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a:

- *El acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.*
- *El reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.*

La Estrategia de Bolonia amplificaba las acciones de movilidad en una correlación de actuaciones: “corresponde [la Estrategia] al reconocimiento de que la integración europea exigía una movilidad aún más amplia de estudiantes y egresados, y que por ello deberían hacerse más legibles y compatibles las estructuras de las titulaciones (o mejor dicho las *cualificaciones*)” (Haug, 2010, p. 22). Es el propio Haug (2008) quien ya había concluido en el año 2007 que “esta toma de conciencia es una de las raíces más directas de las *Declaraciones de la Sorbona* (1998) y sobre todo de *Bolonia* (1999) que abrieron la etapa de reformas estructurales convergentes, es decir la del cambio sistémico” (p. 294).

2.2.1.1. Erasmus Mundus.

La internacionalización de la educación aparece ya como un término asentado en los discursos de la universidad del siglo XXI. El mismo programa Erasmus+ participa de esa previsión internacional de la educación superior, de la que forma parte la movilidad como instrumento necesario, hecho que se puede comprobar en los considerandos del documento Erasmus+:

(8) El Programa debe incluir una importante dimensión internacional, en particular en lo que se refiere a la educación superior, (...) para promover el entendimiento entre las personas y contribuir al desarrollo sostenible de la educación superior en los países asociados, así como a un desarrollo socioeconómico más amplio de los mismos, en particular estimulando la circulación de cerebros mediante acciones de movilidad con nacionales de los países asociados.

Coyuntura que Haug (2010) considera como una dinámica evolutiva del programa Erasmus, de Bolonia, y de otras acciones de la UE. Este panorama abre la puerta de la internacionalización hacia los espacios externos al marco europeo, lo que resume con acierto en esta frase: “la europeización ha sido un paso hacia una forma de mundialización de la educación superior” (p. 28). Ulrich (2006, p. 53) comparte esta transición y no ve incoherencias entre las acciones emprendidas desde la europeización y las políticas de internacionalización; más bien al contrario, argumentando que se trata de políticas “entrelazadas”. Wit (2011, p. 80) sitúa en la Declaración de Bolonia y en la Estrategia de Lisboa las dos parcelas que a su juicio acompañan a la internacionalización: *cooperación* y *competencia*. Cooperación, centrada en “desarrollar un área europea para la enseñanza superior y la investigación: una Europa de conocimiento”. Y competencia, dedicada en “afrontar la competencia de Estados Unidos, Japón y, cada vez más, China, además de otras economías emergentes”.

El resultado de la ecuación Erasmus más internacionalización tiene como resultado un programa que vio la luz en el año 2003, en la Decisión N°. 2317/2003/CE del Parlamento europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003 por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008)⁶¹. El objetivo general del programa viene definido en el artículo 3:

1. El objetivo general del programa es mejorar la calidad de la enseñanza superior europea favoreciendo la cooperación con terceros países, con objeto de mejorar el desarrollo de recursos humanos y de promover el diálogo y la comprensión entre los pueblos y las culturas.

Para comprender los objetivos específicos diseñados en este programa, acercarnos a las acciones propuestas nos facilitará ver el alcance de las metas perseguidas. Estas acciones están recogidas en el artículo 4:

- a) cursos de máster de Erasmus Mundus, seleccionados en función de la calidad de la formación ofrecida y de la acogida dada a los estudiantes;*
- b) un régimen de becas;*
- c) asociaciones con centros de enseñanza superior de terceros países;*
- d) medidas que potencien la capacidad de atracción de Europa como destino educativo;*
- e) medidas de apoyo técnico.*

Qué duda cabe que el programa Erasmus Mundus persigue la modernización de su oferta académica y la búsqueda de una excelencia acorde a esa competitiva sociedad del conocimiento. Para alcanzar tales logros, la globalización impone una internacionalización académica, ya que como afirma Senent (2007) “al favorecer la

⁶¹ Este programa tuvo su continuidad en una segunda fase: Decisión N°. 1298/2008/CE DEL Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008 por la que se establece el programa de acción Erasmus Mundus 2009-2013 para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países.

movilidad internacional de académicos y estudiantes, Erasmus Mundus pretende preparar a sus participantes, tanto europeos como de otros países, para vivir en una sociedad global, basada en el conocimiento” (p. 384). El engranaje de las cinco acciones del programa Erasmus Mundus activa una dinámica de apertura desde la fase continental a la internacional; hecho que se observa si analizamos la progresión y la coherencia interna de las mismas. La acción 1: inicia una *selección de cursos de tercer ciclo europeos*: “cursos de máster de Erasmus Mundus”, cuyo requisito inicial es *la participación de al menos tres centros de enseñanza superior de tres Estados miembros diferentes*. La acción 2: esta acción está enfocada a *un programa de becas único y global destinado a los estudiantes titulados superiores y a los académicos de terceros países*. La acción 3: implica un tercer paso más en la oferta de cooperación: *apoyar relaciones estructuradas entre los cursos de máster de Erasmus Mundus y centros de enseñanza superior de terceros países*. La acción 4: se centra en *apoyar actividades encaminadas a mejorar el perfil, la visibilidad y la accesibilidad de la enseñanza europea*. La acción 5: *para la ejecución del programa la Comisión podrá recurrir a expertos, a una agencia de ejecución, a agencias competentes*.

Valle y Garrido (2009) concluyen que este programa “pretende diseñar una oferta Europea de Educación Superior, distinguida por su calidad, para terceros países” (p. 103). Análisis compartido por Senent (2007), quien subraya la idea presente en el objetivo general de mismo, afirmando el autor que “los másters y las becas Erasmus Mundus proporcionarán un marco que permitirá establecer valiosos intercambios y un diálogo entre las culturas” (p. 384). Un reconocimiento hacia toda esta labor que se materializa en la obtención del Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional 2004⁶² por

⁶² El programa de intercambio educativo ERASMUS es uno de los más importantes proyectos de cooperación internacional en la historia de la Humanidad. Hasta la fecha, ha permitido que cerca de dos

parte del Programa Erasmus, en donde en el Acta del Jurado se recoge lo siguiente: *El jurado quiere resaltar con este motivo la nueva y esperanzadora etapa que la extraordinaria iniciativa que significa el Erasmus ha abierto recientemente al permitir que jóvenes de todos los países del mundo se beneficien del nuevo programa Erasmus Mundus.*

2.2.2. El programa Erasmus, una *calzada* para el encuentro.

En la revisión que del proceso de Bolonia se realiza en el año 2012, en concreto en el documento elaborado por Eurydice (2013), se refuerza la postura tomada desde Bruselas en lo que respecta a la movilidad, considerándola un *elemento* de primer orden para el Proceso de Bolonia: “La movilidad se ha concebido como una acción transversal para complementar las líneas de actuación originales del Proceso y como un instrumento clave para desarrollar el Espacio Europeo de Educación Superior” (p. 161). En este mismo documento se recuerda las diferentes *dimensiones* que componen las actividades de movilidad para lo que recurre al Comunicado de Berlín⁶³ (2003) en el cual se aborda el seguimiento de la promoción de la movilidad: *Los ministros ponen el énfasis a su importancia académica y cultural, así como para las esferas políticas, sociales y*

millones de estudiantes de dos mil universidades hayan elevado su nivel formativo y enriquecido su conocimiento de los valores que comparten los pueblos de Europa, así como su diversidad cultural, contribuyendo de manera eficaz a la creación de la ciudadanía europea. Oviedo, 7 de julio de 2004, Acta del Jurado.

⁶³ La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Comunicado de la Conferencia de Ministros Responsables de Educación Superior, Berlín, 19 de septiembre de 2003. En este Comunicado se aborda, junto a la movilidad, varios elementos que van a ir conformando el proyecto educativo europeo en el área universitaria: *la promoción de la dimensión europea en la educación superior; la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior; el aprendizaje a lo largo de la vida; el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.*

Para acceder al Comunicado, el enlace es el siguiente:

http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf

económicas. La movilidad académica representada por el programa Erasmus es reconocida desde los primeros pasos del proceso de Bolonia como uno de los pilares básicos en la construcción de ese nuevo espacio europeo en el que se debe desarrollar la educación superior. Una movilidad asentada como una de las acciones clave de la Estrategia 2020, pero cuyo respaldo legislativo se localiza en la Resolución del Consejo, de 14 de diciembre de 2000, en el Plan de acción para la movilidad⁶⁴:

La movilidad de los ciudadanos, en particular en los ámbitos de la educación y la formación, fomenta el intercambio cultural y promueve el concepto de la ciudadanía europea y el de una Europa política.

Es en esta Resolución en donde queda recogido el Plan de Acción para la movilidad que el 30 de septiembre de 2000 recibieron, en la Sorbona, los Ministros de Educación, y en el que se incluía, como Objetivos Generales: *definir* (elaboración de una definición común del concepto de movilidad y de los públicos interesados: edad, itinerario, ámbito geográfico, duración de la estancia) y *democratizar* (democratización del acceso a los dispositivos de movilidad) *la movilidad en Europa*. Los Objetivos Específicos se presentaron en cuatro bloques, que daban lugar a *objetivos concretos*, y estos, a su vez, a una serie de medidas. Los cuatro Objetivos Específicos se delimitaron bajo las denominaciones:

- I. *Favorecer la movilidad en Europa.*
- II. *Favorecer la financiación de la movilidad.*
- III. *Incrementar y mejorar las posibilidades de movilidad.*
- IV. *Valorizar los períodos de movilidad.*

⁶⁴ Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 14 de diciembre de 2000, sobre el plan de acción para la movilidad [Diario Oficial C 371 de 23.12.2000]. *El objetivo central de esta Resolución consiste en definir una estrategia europea a favor de la movilidad de los jóvenes, los estudiantes, los profesores, los formadores y los investigadores de la Unión, con el fin de construir un verdadero espacio europeo del conocimiento.*
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42000Y1223\(01\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:42000Y1223(01)&from=ES)

Como ejemplo de lo minucioso y regularizado de este plan, hallamos el *objetivo 41. Multiplicar los puentes desarrollando el sistema de reconocimiento y equivalencia de títulos y formaciones*. Este objetivo concreto incluye la Medida 411. *Equivalencias*, que queda redactada así: *estímulo a todas las universidades para que generalicen los sistemas de equivalencias de diplomas, el ECTS, el proceso de la Sorbona y de Bolonia*. Más significativo aún es el objetivo 11. *Formar a “personas expertas” en la movilidad en Europa*, donde se describe la Medida 111. *Una orientación adaptada*, o lo que es lo mismo, la importancia de una formación de los agentes intervinientes para la promoción y la calidad de la acción (una constante en las diferentes Resoluciones y un tema abordado en este trabajo a partir de perspectivas complementarias):

Preparación de los docentes y del personal administrativo interesado para que sean operadores de movilidad preparados para asesorar, orientar y elaborar proyectos de movilidad: formación sobre los itinerarios de movilidad, los distintos sistemas educativos de la Unión, los derechos de las personas en situación de movilidad

Continuando con este guion retrospectivo, topamos con el documento raíz que proporciona el marco legislativo al programa Erasmus. El 15 de junio de 1987, se publica en el Diario oficial de las Comunidades Europeas la Decisión 87/327/CEE del Consejo, en la que se certifica el programa de acción comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS). En el artículo 2 quedan establecidos los objetivos del programa:

- i. *conseguir un aumento importante del número de estudiantes de universidad, según la definición⁶⁵ de “universidad” del apartado 2 del artículo 1, que cursen estudios integrados en otro Estado miembro, de*

⁶⁵ Artículo 1, apartado 2:

En el contexto del programa ERASMUS, el término “universidad” se utilizará para abarcar todos los tipos de centros de enseñanza y de formación postsecundaria que ofrezcan, cuando corresponda y dentro del marco de una formación avanzada, cualificaciones o títulos de dicho nivel, cualquiera que sea su denominación respectiva en los Estados miembros.

- forma que la Comunidad pueda disponer de personal con una experiencia directa de la vida económica y social de otros Estados miembros, sin dejar de garantizar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes de uno y otro sexo que se beneficien de esta movilidad;*
- ii. *promover una amplia e intensa cooperación entre las universidades de todos los Estados miembros;*
 - iii. *movilizar todo el potencial intelectual de las universidades de la Comunidad mediante una mayor movilidad del personal docente, que permita mejorar, de esta forma, la calidad de la enseñanza y de la formación dispensadas por las universidades para garantizar la competitividad de la Comunidad en el mercado mundial;*
 - iv. *reforzar las relaciones entre los ciudadanos de los diferentes Estados miembros para consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos;*
 - v. *disponer de titulados que tengan una experiencia directa de cooperación intracomunitaria y crear, de esta forma, una base a partir de la cual pueda desarrollarse, a nivel comunitario, una cooperación intensa en materia económica y social.*

La década de los 80, testigo del amanecer del programa Erasmus, distaba de este principio de siglo en muchos de los parámetros económicos, tecnológicos, culturales, políticos, sociales y, por supuesto, educativos vividos en la actualidad. Sin embargo, los objetivos que propone no han perdido vigencia. Como bien señala Novoa (2010) “algunos de los programas más emblemáticos lanzados en los 80, como el Erasmus, se caracterizaban por cierto voluntarismo y por la necesidad de ir eliminando las fronteras entre los Estados y entre los ciudadanos europeos” (p. 26). Y qué mayor objetivo que “eliminar” lo que separa para centrarse en lo que nos une.

En el caso de los tres primeros objetivos plasmados en el artículo 2 de ese año ya emblemático de 1987, el contenido de los mismos representa, por un lado, lo acertado que fueron en su momento la delimitación de estos objetivos; convirtiéndose, a la vez, en un indicador de una tarea inconclusa. La apertura de los campus universitarios en un intento de ir eliminando cualquier tipo de barrera, o la cooperación entre las universidades a partir de objetivos comunes, ha alcanzado cotas impensables hasta hace poco tiempo. Aun así, no nos podemos acomodar tras los irreprochables datos alcanzados, pues es necesario un

mayor esfuerzo en pos de la equidad y la cohesión social, necesitando un proyecto institucional carente de demagogia. Un proyecto con un *consensuado* compromiso por parte de la comunidad universitaria.

Los objetivos cuarto, *consolidar el concepto de una Europa de los Ciudadanos* y quinto, *una cooperación intensa en materia económica y social*, revelan, por otro lado, toda una capacidad de previsión de la evolución hacia la que el proyecto europeo ha derivado. La idea de una ciudadanía europea, de una Europa de los ciudadanos y para los ciudadanos, es una máxima que no escapa a las élites dirigentes. Ahora bien, habrá que esperar a lo acertada de las medidas planteadas para averiguar que efectivamente nos conducen hacia esa finalidad. Porque limitar el trabajo comunitario a una integración de la parcela económica implica, como se está demostrando, un fracaso del proyecto europeo. Si bien el origen de este proyecto supranacional viene marcado por el acuerdo comercial de la CECA (Comunidad del Carbón y del Acero) también es cierto que, como Fontaine (2000, p, 17) nos muestra, “el preámbulo del Tratado CECA, constituido por cinco breves párrafos⁶⁶, contiene toda la filosofía que sigue inspirando a los promotores de la construcción europea”:

Resueltos a sustituir las rivalidades seculares por una fusión de sus intereses esenciales, a poner, mediante la creación de una comunidad económica, los primeros cimientos de una comunidad más amplia y profunda entre pueblos tanto tiempo enfrentados por divisiones sangrientas, y a sentar las bases de instituciones capaces de orientar hacia un destino en adelante compartido.

⁶⁶ El párrafo incluido en el texto representa al último de los cinco, quedando redactados los otros cuatro como sigue:

- *considerando que la paz mundial sólo puede salvaguardarse mediante esfuerzos creadores proporcionados a los peligros que la amenazan,*
- *convencidos de que la contribución que una Europa organizada y viva puede aportar a la civilización es indispensable para el mantenimiento de relaciones pacíficas,*
- *conscientes de que Europa sólo se construirá mediante realizaciones concretas, que creen, en primer lugar, una solidaridad de hecho, y mediante el establecimiento de bases comunes de desarrollo económico,*
- *preocupados por contribuir, mediante la expansión de sus producciones fundamentales, a la elevación del nivel de vida y al progreso de las acciones en favor de la paz.*

2.2.2.1. Erasmus, en esencia ¿un éxito, o no?

Pero, llegados a este punto, ¿qué es el Programa Erasmus? Oír las palabras *programa Erasmus* nos imprime automáticamente imágenes de viajes, juventud, multiculturalidad, en donde reconocemos que se mezclan experiencias de crecimiento personal con el horizonte de una mejora de los aprendizajes académicos. También nos muestra unas cifras de participación que lo convierten en un programa líder dentro de las propuestas europeas. Sin duda, se ha convertido en una *calzada* que establece la comunicación y los intercambios culturales entre los europeos y que alcanza a todos los rincones de la Unión Europea. Al tiempo que se ha **sincronizado con la globalidad que envuelve las relaciones entre los países**, convirtiéndose en la antesala de la internacionalización académica. Necesitado de mejoras, como las que afectan a la financiación y por extensión a la accesibilidad, personaliza, sin embargo, una de las estrategias que con mayor amabilidad es reconocida, incluso por los escépticos del proceso de convergencia europea.

La denominación del programa Erasmus surge como acrónimo de European Community Action Scheme for the Mobility of University Students; acrónimo que a la vez concuerda con el nombre en latín del filósofo, teólogo y filólogo Erasmo de Rotterdam, en un guiño que pretende honrar la figura de este humanista. Tras esta nomenclatura descubrimos un programa cuyo fundamento es la movilidad, su cometido el intercambio de ideas y de conocimiento, y su finalidad el encuentro de culturas y pueblos. En el documento del Parlamento y del Consejo ya referenciado, con fecha 11 de diciembre de 2013, que da lugar al programa Erasmus+, se recoge en el artículo 2. *Definiciones*, el concepto de movilidad:

Movilidad por motivos de aprendizaje: desplazamiento físico a un país distinto del de residencia a fin de cursar estudios, realizar una formación o llevar a cabo

un aprendizaje no formal o informal; puede adoptar la forma de períodos de formación y prácticas, intercambios de jóvenes, voluntariado o actividades de enseñanza o participación en una actividad de desarrollo profesional, y puede incluir actividades preparatorias, como formación en la lengua de acogida, así como actividades de envío, acogida y seguimiento.

Más allá de la búsqueda de una definición, en los documentos específicos destinados al programa Erasmus localizamos, detallado con mayor precisión, la esencia que acompaña a la movilidad. Por ejemplo, en el documento Informe sobre el seguimiento de la Recomendación⁶⁷ del Parlamento Europeo y del Consejo (2001), *relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores* se afirma que “la movilidad transnacional en la educación, su potenciación y su mejora cualitativa desempeñan un papel cada vez más importante en la modernización de los sistemas de educación y formación en Europa” (p. 4). Unas líneas más adelante encontramos a los verdaderos promotores de esa *modernización* a la que se hace referencia, los propios alumnos, los propios ciudadanos: “La movilidad transnacional con fines de aprendizaje contribuye a extender la visión de los ciudadanos europeos más allá de las fronteras y culturas nacionales, preparándoles para el empleo y la participación activa en una Europa más amplia” (p. 8). Una *preparación* como fundamento de la *participación*, distanciándose la estrategia de la movilidad de esa actitud ciudadana individualizada e individualista, postura alejada de los compromisos sociales adquiridos por el hecho del propio estatus de ciudadano.

Hoy es incuestionable la función que un programa como el programa Erasmus está teniendo para la modernización de las estructuras universitarias europeas,

⁶⁷ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de julio de 2001, relativa a la movilidad en la Comunidad de los estudiantes, las personas en formación, los voluntarios, los profesores y los formadores. DO 2001/613/CE.

apremiando esa cartera de modificaciones académicas en una búsqueda, hasta ahora desconocida, de espacios de encuentro, diálogo y colaboración transfronteriza. García (2013) afirma que “el programa Erasmus ha potenciado la internacionalización de las instituciones de Educación Superior (p. 119). Aunque el mayor logro que se puede esperar de este programa parece distar, para numerosos autores, de ser alcanzado, pese al optimismo que los innegables avances nos invitan a reconocer. Un logro que se configuraría, a nuestro juicio, en la consecución entre la comunidad universitaria, de:

- mayores niveles de conocimiento del contexto político y socioeconómico europeo;
- un mutuo reconocimiento sociocultural entre los diferentes pueblos;
- una identificación con el proyecto europeo que desencadene en una ciudadanía activa y comprometida.

Desde la óptica del año en curso, permanece con plena vigencia el requerimiento realizado en la anteriormente citada Recomendación del año 2001:

Hay que convencer a la gente de los beneficios que aporta una experiencia de movilidad relacionada con el aprendizaje, así como de las ventajas de dicha movilidad para los centros de aprendizaje, las empresas y la sociedad en su conjunto.

Nos topamos con un ideario ampliamente cotejado por las instituciones europeas, el cual busca la actualización de los sistemas de educación y formación, en concreto de las universidades, así como la cohesión social y ciudadana. Ambos objetivos persiguen la implicación de la ciudadanía en torno al proyecto común europeo. El otro lado de la moneda percibido por Bruselas es la distancia que el organigrama comunitario produce respecto a los pueblos a los que representa, observando con notable preocupación cómo

se generan, en su propio seno, corrientes de eurofobia cada vez más preocupantes. No es de extrañar que en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 referente a la movilidad, y bajo el título *Carta Europea de Calidad para la Movilidad*, entre los considerandos, en concreto en el apartado 2, se explique la que podríamos denominar *pedagogía de la movilidad* en cuanto fuente de cohesión:

La movilidad aproxima a los ciudadanos y mejora el entendimiento mutuo. Favorece la solidaridad, el intercambio de ideas y un mejor conocimiento de las distintas culturas que forman Europa; por lo tanto, la movilidad contribuye a la cohesión económica, social y regional.

Para, a renglón seguido, en el apartado 4, recomendar a los Estados Miembros:

Ofrezcan el apoyo adecuado y las infraestructuras apropiadas para la movilidad con fines de educación y formación, con vistas a mejorar los niveles de educación y formación de sus ciudadanos.

Tal y como hemos visto con anterioridad, en la base del actual programa Erasmus se encuentra, entre otros elementos dinamizadores, la iniciativa ciudadana (AEGEE). Podríamos deducir, sin temor a errar, que a partir de una demanda ciudadana se ha llegado a estructurar toda una estrategia institucional y supranacional. Nos hallamos ante un éxito difícil de encontrar en el ámbito educativo, sobre todo si valoramos que la movilidad académica ha venido a consolidar el peso específico de la educación en el entramado político comunitario; y a reformular, sobre ese principio de movilidad, tanto los programas académicos de los centros universitarios como la agenda internacional de los mismos. En palabras de Valle (2006) “Erasmus no es sólo la acción más representativa de la Unión Europea en el nivel de Educación Superior, sino que es uno de los programas más destacados dentro de su política educativa global” (p. 295). Si tuviéramos que

enumerar **los logros alcanzados, de forma directa o indirecta, por el programa Erasmus**, consideramos que no podrían faltar los siguientes:

- Ejercer de auténtico escaparate de una renovada universidad, hasta ahora percibida como distante tanto de la comunidad como de las necesidades de la misma.
- Impulsar una serie de medidas, difíciles de concebir con el anterior modelo universitario, promotoras y al tiempo constitutivas de un modelo de redes de intercambio de ideas y proyectos.
- Demostrar la posibilidad de entendimiento mutuo entre los diferentes pueblos, vinculados ahora a través de la educación; adquiriendo, la educación, la propiedad de nexo de unión y garante de tolerancia.
- Acercar a la población académica el conocimiento y la posibilidad de interacción con esa dimensión europea de la que forman parte y en la que está inmersa.

En el momento de diseñar el proyecto que debe acompañar el trabajo de los centros de educación superior, el debate de si la universidad tiene entre sus cometidos el de formar ciudadanos adquiere un espacio nuclear. Debate que, por extensión, plantea si la promoción y fomento de la dimensión europea de la educación tiene que estar presente en la transversalidad de los programas universitarios. Arriazu (2011) considera que “será solo el tiempo el que progresivamente afiance los sentimientos de pertenencia hacia un ente supra-nacional embrionario de no más de sesenta años de historia compartida” (p. 96). Palabras que nos recuerdan posturas poco activas para un proyecto, el *Europeo*, que discurre entre tendencias claramente enfrentadas a la armonización. Siendo esto último aceptado por la propia dialéctica democrática que rige en el espacio europeo, es de recibo

valorar que **la educación se ha erigido en baluarte del proyecto comunitario**. Modelo inconcluso y en permanente proceso, necesitado de una población formada y consciente de los retos globales a los que se enfrenta. *Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas* (Declaración de Bolonia). Es el momento, por consiguiente, de iniciativas que trabajen en torno al lema de la Unión Europea, “unidos en la diversidad”, mostrándose la movilidad como un recurso más que válido.

No queremos olvidar el recelo existente entre un nada minoritario grupo de ciudadanos en cuanto a la proximidad interesada de los mercados económicos con la nueva perspectiva que oferta la universidad. Por ejemplo, Ulrich (2006) cuestiona las motivaciones que acompañan al esfuerzo de la remodelación de programas y titulaciones en vías de un “moderado” crecimiento en el nivel de alumnos que participan de la movilidad académica, llegando a afirmar que “La Declaración de Bolonia aborda, predominantemente, la posición de Europa dentro del mundo” (p. 52). Entre los *debe* que acompañan al programa Erasmus, para nosotros hay dos que sobresalen de manera notoria: el primero de éstos se encuentra en la financiación, establecidos como están unos *cánones* alejados de la mayoría de la población universitaria. Alimentando, de este modo, una discriminación, en cuanto a la accesibilidad al programa, basada en los criterios económicos. De mayor profundidad es la segunda crítica, que encontramos desarrollada en Ulrich. Ulrich (2006, p. 54) habla de dos movilidades, la *movilidad horizontal*, la que tiene lugar “entre asociados que habían alcanzado aproximadamente un mismo nivel de calidad” y la *movilidad vertical*, “la establecida con países en vías de desarrollo que acudían a Europa”, resultando esta última con menor *valor* respecto a la movilidad

horizontal. Por eso, si acordamos que “Erasmus ha cambiado la realidad de la dimensión internacional en las Universidades europeas y ha creado las condiciones necesarias para las ulteriores etapas de su internacionalización” (Haug, 2010, p. 21), **no se debería caer en una internacionalización condicionada y excluyente.**

Senent (2015) enumera una serie de elementos a los que atribuye el éxito del programa Erasmus: el concepto amplio de universidad, la confianza en las instituciones, la equivalencia académica, la autonomía en la gestión, el apoyo de los coordinadores y que el programa Erasmus sea “un programa basado en la relación interpersonal de los estudiantes y los profesores universitarios. En la necesidad de vivir en común en las aulas y a menudo fuera de ellas, con otros estudiantes y en otros contextos” (p. 118). Esta última razón, más allá de la necesidad de una estructura perfectamente construida, coincide con la estrategia de Bolonia a la hora de poner el punto de actuación en el alumno, trasladando el eje de actuación del proyecto europeo hacia el ciudadano. Si el nuevo paradigma del aprendizaje atribuye al alumno un rol protagonista, el programa Erasmus, que nace como un programa de movilidad e intercambio, se ha desarrollado por una decidida motivación de sus *usuarios*, descrita perfectamente en esa “necesidad de vivir en común”. Un impulso dirigido a vivir ese mundo que las nuevas tecnologías muestra a los alumnos, pero que en realidad se alcanza con lo que Herodoto⁶⁸ desarrolló sin descanso: viajar para conocer y para comprender el mundo.

⁶⁸ Herodoto de Halicarnaso es para muchos especialistas el primer historiador, convertida su famosa obra, *Historia*, en un análisis de la época. Más allá de una recopilación de datos y experiencias, es catalogada como un trabajo en el que se suma la herencia de anteriores autores y un análisis de la época. Para llevar a cabo esta pionera labor, el autor se apoyó en sus innumerables viajes. Indro Montanelli (1909-2001), periodista y escritor italiano, afirmaba que “una característica de este insigne griego es la de ser un gran viajero”. (*Historia de los griegos. La vida cotidiana en la antigua Grecia*).

Otro análisis de la trascendencia del programa Erasmus lo hallamos en Zabalza y Zabalza (2010, p. 27). Estos autores destacan cinco elementos que proporcionan un interés añadido al programa Erasmus: el valor formativo de la internacionalidad; la movilidad como *experiencia curricular fuerte*; el refuerzo de la dimensión europea en los currículos universitarios; la posibilidad de obtener titulaciones dobles junto a la plusvalía lingüística; y las posibilidades que abre el poder realizar las Prácticas en el extranjero. Los factores a mejorar por el programa Erasmus que proponen serían: la burocratización progresiva, la dependencia lingüística que retrae a mucho estudiante y la desigualdad en el acceso por razones económicas, sociales y geográficas. Si en Senent destacábamos la necesidad de avanzar en el campo educativo como un bloque armonizado, Zabalza y Zabalza exponen abiertamente la importancia de trabajar en los campus universitarios la dimensión europea como pieza primaria del engranaje ciudadano - europeísmo. Así lo ve Manuel Marín, que en el prólogo del libro de García (2013) afirma:

Erasmus ha sido y sigue siendo una de las iniciativas europeas que más han contribuido a la creación de una Europa de los ciudadanos, sin fronteras, donde la movilidad es un hecho extraordinariamente positivo que han vivido de forma personal casi tres millones de jóvenes. (p. 13)

Capítulo 3.

UNA RENOVADA PROPUESTA EDUCATIVA: EL MODELO COMPETENCIAL EN EL PARADIGMA DEL APRENDIZAJE PERMANENTE.

3.1. La educación permanente, las competencias y el protagonismo de las instituciones internacionales.

3.1.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

3.1.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE): PISA y DeSeCo.

3.1.3. La OCDE y la educación recurrente.

3.1.4. El Consejo de Europa.

3.1.5. La Unión Europea. Las competencias clave.

3.2. La educación supranacional, una visión integral e integradora para un contexto globalizado.

3.3. El concepto de competencia. Una idea de competencia, un proyecto de definición.

3.3.1. Introducción.

3.3.2. Las competencias frente a las corrientes críticas.

3.3.3. Enfoques educativos y definiciones de competencia.

3.3.3.1. Una propuesta de definición.

3.1. La educación permanente, las competencias y el protagonismo de las instituciones internacionales

La educación permanente y las competencias son enunciados sobre los que las diferentes organizaciones internacionales han reflexionado, investigado y se han posicionado a la hora de dar respuestas válidas a los desajustes económicos y sociales acentuados tras la finalización de la II Guerra Mundial. En un momento histórico, en el que se mira con perplejidad la barbarie de la guerra, poco a poco la educación va asumiendo responsabilidades que hasta ahora se le habían negado, superando el tradicional papel de transmisor de conocimientos en el que estaba relegada. Ese salto cualitativo es promocionado desde un reconocimiento internacional; así, la educación es considerada como uno de los recursos esenciales para reorientar una sociedad en crisis.

El aprendizaje continuo, al igual que las competencias, acarrear un origen sustantivado en la economía, la productividad, la capacitación, el crecimiento, la competitividad que le ha supuesto no pocos detractores. En el polo opuesto, no son menos los que han recibido esta corriente educativa sin el menor rigor reflexivo. Ambas polaridades han generado un notorio desconcierto, escenificado en una amalgama de conceptos, en críticas sin alternativa, en el mercantilismo de la educación -basta observar la desproporcionada oferta educativa-, en un fundamentalismo educativo, donde el peso de los programas se antepone a los receptores de los mismos, y, ante todo, en una auténtica contradicción: la falta de progresión de ambos conceptos, tanto del aprendizaje permanente como de las propias competencias.

Una de las transformaciones tácitas de este verdadero paradigma afecta de manera directa a las instituciones educativas, conscientes de cómo una parte importante de los

conocimientos adquiridos en los centros educativos tienen fecha de caducidad; y de la indudable movilidad laboral, por diferentes áreas, que las nuevas tecnologías y el propio mercado implican. Es predecible que un empleado no terminará su vida laboral ni en el mismo puesto ni con las mismas herramientas con las que se inició, donde se intuye la aparición de puestos profesionales desconocidos hasta ahora; y todo ello en medio de una celeridad no vivida hasta el momento por el ser humano. **El desafío a los centros de formación está planteado y los cambios no se han hecho esperar:**

- Entre las primeras consecuencias aparece la asimilación de un giro en el estilo formativo, en la forma de entender la comunicación profesor - alumno; el rol de profesor como personaje transmisor de conocimientos se ve implementada por la de canalizador de la abrumadora información a la que se tiene acceso por parte de los alumnos. Hay un papel, imprescindible, de acompañamiento, que el maestro representa en la era de las nuevas tecnologías. Para Tunerman (1995, p. 20) “el reto actual es cómo articular la adquisición de conocimientos con la inmensa masa de información disponible”. Lo que para la actividad formadora se traduce “no en la mera acumulación de conocimientos sino saber qué tipo de información es necesaria, dónde encontrarla y cómo usarla. El interrogante que subsiste es cómo traducir la información disponible en materias o contenidos curriculares y en métodos adecuados de enseñanza”.
- Un segundo cambio radica en la necesaria construcción de líneas de comunicación y retroalimentación entre la teoría y la práctica, entre la formación y la acción, entre lo que se estudia y el desempeño en que se materializa.

- La tercera consecuencia afecta a la evaluación, una evaluación de todos estos procesos, pero una evaluación que debe ampliar sus registros, abarcando habilidades comunicativas, de trabajo grupal, de reflexión, de manejo de diferentes fuentes; y que, ante todo, debe abanderar el cambio hacia la evaluación formativa, en ese camino de fomentar la mejora y no transcribir la sanción, o mejor dicho, la *selección*.
- Pero el cambio más sustancial es el que sitúa al alumno en el centro de la actividad formativa⁶⁹, donde el aprender a aprender es un objetivo básico en ese proceso formativo de ciudadanos con espíritu activo, crítico y constructivo.

Ante esta nueva singladura y con la voluntad de construir una estructura que permita una cohesión entre las diferentes respuestas, los agentes educativos, desde diferentes plataformas internacionales, han sopesado la necesidad de un aprendizaje continuo; un aprendizaje en el que la adquisición de competencias, entendidas desde su abanico tridimensional de conocimientos, destrezas y actitudes, posibilite un equilibrio entre el vértigo de los cambios, la cohesión social y el desarrollo personal.

⁶⁹ La Comisión de las Comunidades Europeas sobre el aprendizaje permanente presentó en noviembre de 2001 la comunicación *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. Así definía este documento, en el “Anexo 2: Glosario” los distintos tipos de aprendizajes:

- *Aprendizaje formal*: «Aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno».
- *Aprendizaje no formal*: «Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno».
- *Aprendizaje informal*: «Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio)».
- *Aprendizaje permanente*: «Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo».

La educación permanente representa una estructura organizadora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un esfuerzo de adaptación a las necesidades emergentes de las nuevas sociedades, desde una estrategia educativa que pretende asimilar los cambios sociales sin detrimento del desarrollo personal. Incorporando los diferentes métodos de educación, materializa una propuesta para afrontar los retos enmarcados en los cambiantes contextos de los que forma parte la persona. Adecuar, implementar, modernizar, son objetivos que acompañan a la educación pero que adquieren un cariz de permanencia y constancia en el aprendizaje permanente. Implica la inclusión, en el conjunto de las dimensiones de la actividad humana, de todas las formas de aprender; y su desarrollo en el hacer y en el ser diario. Y significa, ante todo, la democratización del derecho a aprender.

El camino transitado por el aprendizaje permanente nos remite de forma tenaz al lugar en donde se asienta la educación de adultos. Una educación que como plantea Kallen (1996) “ha estado determinada en gran medida por factores económicos y sociales específicos: la industrialización, la gran crisis económica de los decenios 1920 y 1930 y el regreso de millones de jóvenes desmovilizados de la guerra” (p.17). Kallen realiza una reflexión sobre este último hecho, la finalización de la guerra y la integración de los soldados en la sociedad, y lo analiza desde dos planos.

Por una parte, muchos jóvenes volvieron a la educación formal. Por vez primera, las universidades tuvieron que tratar con estudiantes cuya experiencia, situación familiar y edad diferían de la de su clientela habitual. Por otra parte, los que volvieron tenían que familiarizarse con técnicas y competencias nuevas, producidas por el fantástico progreso tecnológico alcanzado durante la guerra. Por primera vez se adquirió experiencia por medio de una "segunda oportunidad" o una educación "recurrente" y por primera vez se reconoció la necesidad de un reciclaje organizado para los trabajadores. (p. 17)

Reiterando la localización del origen de este concepto tras la finalización de la Gran Guerra, García (2009a) subraya cómo en el año 1.919 un Comité sobre la Educación de Adultos reunido por el Ministerio de Reconstrucción británico argumentó que:

La educación de adultos no debería ser considerada como un lujo exclusivo de un núcleo excepcional de personas, ni un aspecto cronológicamente vinculado al corto período de la joven madurez, sino como una necesidad nacional permanente, como un aspecto inseparable de la ciudadanía y, por ello, debería poseer tanto los atributos de universal como de duradera a lo largo del ciclo vital. (p.5)

La realidad de este planteamiento, la base de un nuevo modelo educativo, el de la educación permanente, arraiga y se registra en las diferentes organizaciones internacionales; proceso que Kallen explica de la siguiente forma:

Paralelamente a los esfuerzos pertinentes a escala nacional, los principales organismos intergubernamentales se encontraron con el reto de conseguir una mayor coherencia en sus programas y, en particular, de esbozar una nueva relación entre educación y formación, por un lado, y sus actividades en el campo social, cultural y económico, por otro. Los países miembros tenían la expectativa de encontrar nuevas ideas y conceptos que establecieran la necesaria coherencia. En este contexto fueron desarrollados por el Consejo de Europa, la UNESCO y la OCDE los tres principales paradigmas del aprendizaje permanente que aún orientan todo el pensamiento significativo sobre el tema. (p. 18)

La simultaneidad, la *coincidencia*, de tres paradigmas de aprendizaje permanente en tres organizaciones internacionales en la década de los años 70 invita a transitar por caminos paralelos, lindantes en algunos objetivos y distantes en otros. Y ubicar un organismo como la UNESCO en el epicentro del movimiento de la educación permanente no parece desacertado del todo, especialmente si valoramos la visión humanista del aprendizaje; visión descifrada a través de las diferentes Comisiones e Informes en el

"Aprender a ser"⁷⁰. Si para Tünnermann (1995, p. 5) “la educación de adultos no es más que una parte, aunque importante, de un sistema de educación permanente”, dentro de la propia UNESCO el concepto de educación ha discurrido junto al de educación permanente. Un ejemplo de esto son las diferentes conferencias internacionales sobre educación de adultos. Pero como refiere de forma precisa Valle (2015) no sólo la UNESCO, sino

Incluso aquellas cuyo ámbito de cooperación era inicialmente de corte más económico, como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) o la Unión Europea, se hicieron conscientes de que cualquier modelo de cooperación internacional requería necesariamente atender cuestiones en materia educativa, dada la estrecha relación que esta guarda con cualquier otro aspecto de las realidades de la sociedad de hoy (economía, empleo, política...). Así, las acciones de carácter educativo entraron pronto a formar parte de las agendas de estos organismos internacionales. (p. 11)

Este giro, inesperado, pero obligado por una internacionalización⁷¹ pautada en torno al concepto económico de globalización, y escenificado en la interrelación virtual y en los flujos migratorios, ha originado una nueva sociedad mundializada. La proyección de esta nueva sociedad ha originado un modo de proceder que podemos caracterizar por:

- La reformulación de la interpretación del entramado relacional entre instituciones internacionales.
- La consideración de la educación como resorte no sólo desde la esfera explicativa, más bien desde el área de la intervención; propiciado por la

⁷⁰ *Aprender a ser. La educación del futuro*. Título que encabeza la obra de Edgar Faure (1908-1988). Escritor, político y académico francés, que presidió una Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación en el seno de la UNESCO.

⁷¹ En el artículo de Luzón, A. y Torres, M. (2013). *Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza*, se realiza un análisis sobre la distinción entre los términos de internacionalización y globalización.

necesidad de nuevas formas de actuación que contemplen y aúnen la colectividad y singularidad.

Arenal (2001) al referirse a instituciones *no estatales* explica que “su espectacular crecimiento y protagonismo es consecuencia directa de las dinámicas de interdependencia, globalización y transnacionalización, que han erosionado las fronteras del Estado” (p. 62). Y Luzón y Torres (2013) nos introducen en una nueva disciplina que emerge ante el reto educativo de liderar la transición hacia una sociedad irreconocible,

Tal es la importancia que las organizaciones internacionales juegan en la actualidad que el profesor Javier Valle (2012)⁷², en un reciente artículo publicado en la Revista Española de Educación Comparada, plantea abiertamente la necesidad de abordar su estudio desde un nuevo campo de conocimiento denominado política educativa supranacional. (p. 62)

Estos mismos autores, siguiendo una línea temporal, ubican en el inicio del siglo XX “las primeras organizaciones e instituciones internacionales con una clara vocación universalista en el ámbito educativo y que son representativas de un claro proceso de internacionalización entendido como un entramado de relaciones y de cooperación entre las diferentes naciones” (p. 62). Realizando una revisión histórica acuden a Tröhler⁷³ (2009) quien mantiene que

Los primeros fenómenos globales de la educación surgieron a finales del siglo XVI cuando la Contrarreforma Jesuita comenzó a establecer instituciones de educación superior, primero en Europa y más tarde en otras partes del mundo, con un currículum estandarizado, desarrollado por expertos internacionales y con sistemas de clasificación normalizados de calidad para evaluar los logros de los

⁷² Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.

⁷³ Tröhler, D. (2009). Globalizing globalization: the neo-institutional concept of a world culture. En Popkewitz, T. y Rizvi, F. (eds.) *Globalization and the study of education*, Massachusetts: Wiley-Blackwell (29-48).

estudiantes. Así, la importancia de una misión religiosa y civilizadora tendría una importancia central en este periodo, pero separada de la realidad nacional y más próxima a una visión cosmopolita de la sociedad medieval. (p. 55)

3.1.1. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Prácticamente desde la constitución de la UNESCO, en el año 1946, ha tenido lugar la realización de una conferencia internacional sobre educación de personas adultas (CONFINTEA, como se conoce por la traducción francesa) cada doce años: la primera, con los ecos de la II Guerra Mundial muy presentes, tuvo lugar en Elsinor, Dinamarca (1949). A ésta la siguieron Montreal, Canadá (1960), Tokio, Japón (1972), París, Francia (1985), Hamburgo, Alemania (1997). La VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI) tuvo como sede un país emergente, diferenciándose del resto de sedes, siendo la ciudad de acogida Belém, Brasil (2009); esta Declaración toma el testigo de las propuestas del V CONFINTEA,

Por educación de adultos se entiende el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad. (Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, aprobada por la CONFINTEA V, julio de 1997)

Pero con una clara predisposición por la valoración de las políticas de aprendizaje y la educación de adultos. Si en la CONFINTEA V destacan documentos como la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y la Agenda para el Futuro, en la CONFINTEA VI se aglutinan los grandes retos que acompañan a esta organización⁷⁴:

⁷⁴ Otros encuentros reseñables organizados por la UNESCO son: la 19ª Conferencia General de Nairobi (1976), la Conferencia Mundial sobre educación para todos de Thailandia (1990) y el Foro Mundial de

- la Iniciativa de Alfabetización “Saber para poder” (LIFE),
- el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización (DNUA) y
- el Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DEDS).

El fluir de estas reuniones periódicas inicia la apertura de las compuertas hacia una visión más amplia de la propia educación de adultos; configurándose una estructura conceptual con el designio claro de proporcionar a las personas un soporte formativo. Una tarea presente, como destaca Fernández Represas (2015) que pasa por ser:

Una de las principales misiones de la UNESCO es ayudar a los Estados miembros (especialmente a las regiones de África) a promover el pleno acceso a una educación de calidad (desde la etapa infantil hasta la educación superior) y la igualdad entre hombres y mujeres. Para ello, se centra en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (UNESCO, 2007)⁷⁵. (p. 109)

Estas primeras conferencias tienen su correspondencia en la obra publicada dentro de la colección UNESCO, programas y métodos de enseñanza, y titulada: *La introducción*

Dakar (2000). Al aprobar el Marco de Acción de Dakar los participantes en el Foro reafirmaron la visión de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que habían aprobado diez años antes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia). También reiteraron la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y “un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones”. (Informe Final Foro Mundial Dakar, 2000).

Entre las Conferencias Europeas de Educación de Adultos que se han celebrado encontramos algunas como la I Conferencia sobre la Educación Continua para Adultos celebrada en Atenas (1994); la II Conferencia sobre la Educación de Adultos para vivir y trabajar en Europa, celebrada en Dresde (1995); la III Conferencia Europea de Educación de Adultos “Organización de un sistema integrado de educación de personas adultas”, celebrado en Madrid (1995); o la IV Conferencia “Hacia una sociedad del saber: orientaciones para una política de la educación en la edad adulta” celebrada en Florencia (1996). Sanz, F. (1997). *La educación de personas adultas en Europa*. En García, J. (Coord.). *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel, pp. 92-94.

⁷⁵ UNESCO (2007). *Estrategia a Plazo Medio 2008-2013*. Documento 34/C4. París: UNESCO.

a la educación permanente de Paul Legrand⁷⁶ (1973). Reflejo de una tendencia de pensamiento que sólo imagina una sociedad democrática desde la equidad de la educación para todos, sustentada en una educación permanente. El concepto de alfabetización se redefine por medio de Paul Legrand, y se redefine en la idea universal de democratización educativa. La educación de adultos evoluciona así hacia la educación permanente, haciendo extensible una formación social, en una edad concreta, hacia una forma de afrontar la realidad vital en toda su amplitud. Para este aventajado autor francés,

(...) si la educación tiene que cumplir durante toda la vida de un individuo y en todas las dimensiones de su existencia el papel que hemos descrito, es evidente que lo más importante es que salga del marco escolar y ocupe el conjunto del campo de posibilidades humanas, tanto las relativas al trabajo como las relativas al ocio. La educación no es algo que se añade a la vida, como un apéndice externo. No es un bien que se adquiere, como tampoco la cultura. Utilizando el lenguaje de los filósofos, no pertenece al campo del tener, sino al del ser. (p. 60)

De la misma manera Legrand no duda en afirmar que,

La educación permanente representa, en adelante, una gran esperanza. Y esta esperanza descansa sobre una gran fe en el hombre, una fe en su capacidad de convertirse en adulto, responsable de su pensamiento, de sus sentimientos y de sus opciones. Y es aquí donde el papel de la educación permanente se nos antoja básico, en ese ejercicio de acompañamiento de la persona en su desarrollo vital; no como un conjunto de habilidades, más bien como una manera de afrontar las diferentes fases que conforman la biografía personal. (p. 100)

En relación a la ideología humanista que promulga la institución, se estima especialmente relevante educar a las nuevas generaciones bajo los valores de: libertad, igualdad, justicia, respeto, comprensión mutua y colaboración (Fernández Represas, 2015, p. 108).

⁷⁶ En 1969 Legrand publicó un artículo titulado *El significado de la Educación permanente*, donde discriminaba entre los conceptos de educación de adultos y educación permanente.

a) El informe Faure. Aprender a ser.

La obra de Legrand fue el preludio del informe Faure “Aprender a ser”. En 1973, promovido por la UNESCO, ve la luz un informe elaborado por un grupo de expertos dirigidos por Edgar Faure, de quién toma nombre el informe. Faure, nacido en 1908, ministro de educación, presidente de la Asamblea Nacional Francesa y miembro de la Academia Francesa, dirigió un grupo de expertos que talló el molde sobre el que se conformaría esa visión humanista del aprendizaje. Asumió el reto de realizar una radiografía del momento en que se encontraba la educación. Y afrontó este reto desde la perspectiva social y humana, con la decisión de extenderse por la intrincada realidad educativa; y con la clara determinación de recomendar cambios considerados como necesarios. Recorriendo las páginas del informe se percibe una condensación de temas que abren al lector innumerables puertas a la reflexión. Desde ese capítulo inicial, "la educación a revisión", pasando por el capítulo cuarto, "la educación, producto y factor de la sociedad", nos dirige, a manera de presagio, hasta "la ciudad educativa". Y cristaliza en su "elaboración del concepto de educación permanente" de la siguiente manera:

Las exigencias del desarrollo social, económico y cultural de las sociedades del siglo XX hacen que centenares de millones de adultos tengan necesidad de educación, no sólo como en el pasado por el placer de perfeccionar sus conocimientos o de contribuir a su propio desarrollo sino para poder hacer frente a las necesidades de sus sociedades y ofrecerles las potencialidades máximas de una colectividad educada.

Por consecuencia, se ha demostrado que la empresa educativa no será eficaz, justa y humana sino al precio de transformaciones radicales que afectan a la sustancia del acto educativo, del espacio educativo y del tiempo de la educación, en una palabra, avalan el concepto de educación permanente. (p. 219)

b) Informe Botkin al Club de Roma. Aprender: horizonte sin límites.

Entre el Informe Faure y el célebre Informe Delors, que vería la luz en 1996, cabe destacar el *Informe Boltkin al Club de Roma*⁷⁷ (1980) *Aprender, horizonte sin límites*. El informe, liderado por los profesores J. W. Botkin, M. Elmandjra y M. Malitza de las universidades de Harvard, Rabat y Bucarest, representa una forma de entender el aprendizaje; donde la parcela singularizada, personalizada, se ve asociada con la participación y el trabajo colaborativo y la previsión. La proactividad ya se vislumbra como estrategia, pero una proactividad acompañada, participativa, como eje para afrontar los retos que se plateaban en estas décadas del pasado siglo: el paro, el consumismo, el incremento de la población mundial, el agotamiento de las fuentes de energía, la extenuación del planeta.

De esta forma se proyecta una nueva idea del aprendizaje, donde el término innovador se propone frente al aprendizaje adaptativo. Se trata de un concepto que supone prever los cambios desde *la anticipación y la participación*⁷⁸, con la pretensión de conseguir un doble objetivo que Botkin, Elmandjra y Malitza (1979) enuncian de la siguiente manera: “uno de ellos es la “autonomía”; el otro objetivo del aprendizaje innovador es la “integración que para las sociedades representa interdependencia y para el individuo es el fundamento de sus relaciones sociales. Objetivos al servicio de los

⁷⁷ El club de Roma, organización sin ánimo de lucro, inició su andadura en 1.986 formada por un reducido y heterogéneo grupo de expertos, originarios de distintos países, que acudieron a un encuentro en Roma, invitados por el empresario italiano Aurelio Peccei y el científico escocés Alexander King. El objetivo del encuentro: analizar los cambios acaecidos en el planeta fruto de la acción humana. A día de hoy cuenta con más de 100 especialistas y sus informes superan la veintena.

⁷⁸ Boltkin explica la anticipación como la capacidad de hacer frente al futuro, de prever los acontecimientos que se avecinan, a la vez que de evaluar las consecuencias a medio y largo plazo de las decisiones y acciones que se toman hoy. Y la participación como la realidad de la cooperación, diálogo, comunicación y empatía en los problemas comunes; no se limita únicamente a la común comprensión de ellos sino también a su solución solidaria.

objetivos marco: la supervivencia y la dignidad humana” (p. 78). En la aproximación a la idea de educación, Botkin afirma que la noción de aprendizaje que plantea el informe:

No se identifica con enseñanza escolar o educación. De hecho, se trabaja con el término aprendizaje frente al de educación, con el aprendizaje formal y el informal, definiendo aprendizaje como la adquisición y práctica de nuevas metodologías, nuevas destrezas nuevas actitudes y nuevos valores necesarios para vivir en un mundo en constante cambio. Implica un desarrollo personal que facilita al individuo afrontar en su vida situaciones imprevistas y dar una respuesta adaptada a cada contexto. (p. 68)

Orientan, por lo tanto, a la adquisición y puesta en práctica de nuevas destrezas, habilidades, actitudes y valores para actuar dentro de una sociedad en permanente transformación. El club de Roma anticipa en este informe el vínculo entre sociedad y educación, una interdependencia que derivará en un flujo de influencias de la sociedad hacia los sistemas educativos; y que revertirá en diferentes alternativas formativas adaptadas a las necesidades de los cambios esperados en las estructuras sociales. Es en estos términos donde adquieren un peso específico las habilidades y destrezas, pero sobre todo los valores y las actitudes que los conforman, en esa búsqueda de respuestas éticas a los retos de una sociedad global empeñada en una obstinada mudanza. En esta línea también se expresa Vallés (2003, p. 350) al establecer la relación de la empresa con la sociedad, así como al referirse al denominado *crecimiento sostenible*: “hoy día no concebimos hablar de empresa o empresario sin hacer referencia a la ética y a los valores morales que, respondiendo a su responsabilidad social, mejoran a su vez la eficiencia económica”. De la misma manera que el autor no duda en sostener la siguiente afirmación: “esta preocupación salió a la luz a principios de los años 70 con la publicación de la obra del Club de Roma *Los límites del crecimiento*”.

c) El informe Delors.

En el año 1996 la UNESCO publicó el *Informe Delors*⁷⁹, (el sobrenombre por el que se conoce el Informe de la UNESCO titulado “La Educación encierra un tesoro”, que fue prologado por el entonces presidente de la Comisión, Jacques Delors, sobre la educación mundial). Este informe fue realizado por una Comisión Internacional designada unos años antes por la misma institución. Y en él se destacaba, entre otros principios, “la necesidad de una formación permanente en línea con un mundo de cambios rápidos y continuos”. Este informe, ampliamente desarrollado en otras fases de este capítulo, proponía cuatro pilares educativos para que el desarrollo de la educación fuera un continuum que se extendiera a lo largo de toda la vida. La entidad alcanzada por estos “pilares” es perceptible en muchos de los documentos oficiales elaborados a posteriori por diferentes organizaciones:

- *Aprender a conocer: Consiste en adquirir una cultura suficientemente amplia y profundizar en los conocimientos de un número reducido de materias.*
- *Aprender a hacer: Consiste en adquirir capacidades para hacer frente a un gran número de situaciones y trabajar en equipo.*
- *Aprender a ser: Consiste en desarrollar la capacidad crítica, la autonomía y el sentido de la responsabilidad, y crear así la propia personalidad.*

⁷⁹ El informe Delors fue realizado por una Comisión compuesta por expertos de diversos países y de diferentes medios culturales y profesionales y supervisado por Jacques Delors. Delors, nacido en París en el año 1925 fue presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995.
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- *Aprender a convivir juntos: Consiste en desarrollar la comprensión hacia el otro, y la capacidad para realizar proyectos comunes y hacer frente a los conflictos, desde una actitud de respeto.*

d) Edgar Morín y el pensamiento complejo.

En 1996 la Comisión para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas realizó el siguiente encargo a la UNESCO: el “Programa Internacional sobre educación, la sensibilización del público y la formación para la viabilidad”. La envergadura del trabajo, las propuestas para la construcción de un futuro viable, derivó en la petición de un análisis al pensador Edgar Morín, planteando la educación en términos de durabilidad. Edgar Morín, sociólogo e investigador francés (París, 1921) definido por la UNESCO como "un ciudadano y humanista planetario" nos invita a reflexionar desde el ámbito del pensamiento complejo⁸⁰. En 1999 cuando la UNESCO publica la obra firmada por Edgar Morín *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* no contaban con la aceptación que iba a provocar ni con la huella que iba a suponer. Pero ¿de dónde surge esta iniciativa? La respuesta la encontramos en el prefacio al libro, realizado por el entonces Director General de la Unesco Federico Mayor Zaragoza, que reproducimos con exactitud por lo esclarecedor que resultan sus palabras:

La UNESCO se ha dedicado a pensar de nuevo la educación en términos de durabilidad, especialmente en su función de encargada del “Programa internacional sobre la educación, la sensibilización del público y la formación para

⁸⁰ “Pero si los modos simplificadores del conocimiento mutilan, más de lo que expresan, aquellas realidades o fenómenos de los que intentan dar cuenta, si se hace evidente que producen más ceguera que elucidación, surge entonces un problema: ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador? De todos modos, este problema no puede imponerse de inmediato. Debe probar su legitimidad, porque la palabra complejidad no tiene tras de sí una herencia noble, ya sea filosófica, científica, o epistemológica.” Prólogo de la obra *Introducción al pensamiento complejo* de Edgar Morin, 1998.

la viabilidad’; lanzado en 1996 por la Comisión para el desarrollo sostenible de las Naciones Unidas. Este programa de trabajo enuncia las prioridades aprobadas por los Estados y apela a estos, así como a las organizaciones no gubernamentales, al mundo de los negocios y de la industria, a la comunidad académica, al sistema de las Naciones Unidas, y a las instituciones financieras internacionales para que tomen rápidamente medidas con el fin de poner en práctica el nuevo concepto de educación para un futuro viable y reformar, por consiguiente, las políticas y programas educativos nacionales. En esta empresa, la UNESCO ha sido llamada a ejercer el papel de motor que movilice la acción internacional.

Es así como la UNESCO solicitó a Edgar Morín que expresara sus ideas en la esencia misma de la educación del futuro, en el contexto de su visión del “Pensamiento Complejo “. Este texto es, pues, publicado por la UNESCO como contribución al debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia el desarrollo sostenible. Edgar Morín presenta siete principios clave que él estima necesarios para la educación del futuro. Mi intención es que estas ideas susciten un debate que contribuya a ayudar a educadores y dirigentes a aclarar su propio pensamiento sobre este problema vital.

En la obra de Morín, a través de una serie de epígrafes sintéticamente desarrollados, se traza un itinerario donde la durabilidad y la propia educación son interpretadas a través del conocimiento de la complejidad:

- Una educación que cure la ceguera del conocimiento.
- Una Educación que garantice el conocimiento pertinente.
- Enseñar la condición humana.
- Enseñar la identidad terrenal.
- Enfrentar las incertidumbres.
 - Enseñar la comprensión.
 - La ética del género humano.

Frente a esta complejidad integradora, señala Morín (1999) “que como nuestra educación nos ha enseñado a separar, a compartimentar, a aislar y no a unir conocimientos, el conjunto de éstos constituye un rompecabezas ininteligible” (p. 19).

Como un automatismo nos surgen las preguntas, ¿no es esa una de las críticas que reciben los nuevos planes de estudio emanados desde el Plan Bolonia? ¿No es una realidad histórica de la educación obligatoria? Continúa el autor, en el análisis de *los problemas esenciales*, afirmando que “los grandes problemas humanos desaparecen en favor de los problemas técnicos y particulares” (p.52), verdadera pandemia del siglo XXI, enraizada en el postmodernismo de una sociedad deslumbrada por unas nuevas tecnologías, globalizada por las comunicaciones. Y lo que es peor, unas tecnologías que relegan las interacciones, la acción de dialogar, conocer, vincular en el, con frecuencia olvidado, contexto de la convivencia con los demás. Esta falta de tejido relacional tanto del pensamiento como de la acción del ser humano se ve dibujada en toda su obra:

La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva y reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido y unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia miope que normalmente termina cegándose. Destruye desde el núcleo la posibilidad de comprensión y de reflexión; reduce toda ocasión de realizar un juicio correctivo o de tener una visión a largo plazo. (p. 69)

Si quisiéramos **compendiar el proceso de los diferentes documentos enunciados**, la reveladora exposición de Asher Deleon⁸¹ sobre la Comisión Faure nos serviría de perfecta guía. Es por ello que nos decidimos a transcribir parte del texto, dada la capacidad de síntesis que contiene, y donde Deleon afirma que,

Educación permanente y sociedad educativa son las dos nociones fundamentales del Informe Faure. Se consideraba que la primera era la *piedra angular* de las políticas educativas, y la segunda, una estrategia encaminada a lograr que toda la sociedad participara en el proceso educativo. Esta concepción se basaba en la idea de una ósmosis entre educación y sociedad, y procuraba, ante todo, corregir algunos errores de apreciación, en particular los que consisten en concebir la educación como un subsistema» de la sociedad y la instrucción

⁸¹ Asher Deleon, Secretario Ejecutivo de la Comisión Faure. Extractos de “Hace un cuarto de siglo”. El Correo de la UNESCO, abril de 1996. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/DELEON_S.PDF

como un instrumento capaz de resolver todos los problemas individuales y sociales, y en dividir la vida en un *tiempo para aprender* y un *tiempo para vivir*.

Centrado en el aprendizaje (learning), el Informe va más allá de la mera educación y, con mayor razón, de la enseñanza (teaching). La educación y la enseñanza aparecen como dimensiones subordinadas al acto de aprendizaje. Partiendo de esta base, el Informe trata las actividades escolares y extraescolares (formal, non formal and informal education) sin establecer un orden jerárquico, e insiste además en la importancia de la educación básica para todos y de la educación de adultos: aprender es asunto de toda una vida, por su duración y su diversidad.

Sin embargo, la educación permanente (lifelong education), a juicio de la Comisión, no es sinónimo de escuela perpetua, ni de educación de adultos, ni de formación profesional continua. No es tampoco un sistema, ni un ámbito educativo particular. Es un principio en que se basa la organización global de un sistema y, por consiguiente, la elaboración de cada una de sus partes. Constituye una necesidad, común a todos. (p. 1)

Esta visión humanista que abarca más allá de los contextos y modelos educativos también tiene sus detractores. El propio Edgar Faure (1973) sale al frente de las críticas sobre las motivaciones de la UNESCO, para sostener que “las reservas que un organismo de las dimensiones de la UNESCO lleva parejas no pueden constituirse en un prejuicio ni en subestimar la valía de sus proyectos y actividades”. Pero, ante todo, siendo destacado de forma acertada por Edgar Faure, sin la existencia de la UNESCO “un gran número de países en vías de desarrollo hubieran encontrado mayores dificultades para mejorar sus sistemas de enseñanza y sobre todo para ponerlos en situación de responder a la demanda social de educación que se ha manifestado con tanta pujanza” (p. 339).

La evidencia de ese empeño por la educación tiene su germen en la creación del Instituto de la UNESCO para la educación⁸². Instituto que ve la luz en junio de 1950 con

⁸² Adama Ouane (director del Instituto desde el año 2000 al 2011) declaraba: *Toda la labor del Instituto la impregna este triple mensaje: la educación es una empresa que dura toda la vida, las personas necesitan constantemente actualizar sus conocimientos y competencias para desenvolverse en las sociedades modernas, y los sistemas educativos – formales y no formales – deben ser capaces de adaptarse para*

el firme propósito de hacer frente a los devastadores efectos de la II Guerra Mundial, desde la promoción de los Derechos Humanos y el entendimiento entre las naciones. En junio de 1951 se reúne la primera reunión del Consejo de Administración en Wiesbaden (Alemania). En esta primera reunión tomaron parte personalidades tan relevantes para la educación como María Montessori, fundadora del método Montessori y Jean Piaget, y su teoría constructivista del aprendizaje. Ya en el año 2007 se convierte en un instituto internacional de pleno derecho, cuya nueva denominación es reveladora: *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*.

En el desarrollo de la educación a lo largo de la vida la UNESCO identifica el derecho a participar de las escuelas con la necesidad de dotar a las personas de las herramientas para que esto sea posible; es aquí donde la UNESCO ya insinúa la presencia de las competencias:

La educación permanente debe hacer posible, además, que cualquier persona, en cualquier etapa de su vida, pueda regresar a las aulas encontrando siempre en ellas la oportunidad de reincorporarse a la vida académica y alcanzar nuevos niveles de formación profesional, dado que, más allá del credencialismo, la competencia adquirida posee un valor en sí misma. (UNESCO, 1996)⁸³

En este mismo informe de la UNESCO también se hace hincapié en las instituciones de educación superior y propone que éstas, en “cuanto formadoras de profesionales, deben prever las situaciones de cambio que se traducen en nuevas

satisfacer las necesidades de las personas. Este mensaje tiene eco y la demanda de formación continua se ha vuelto apremiante una vez más. Si el Instituto de la UNESCO para la Educación no existiera, habría que inventarlo.

http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=3308&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

⁸³ Conferencia Regional de la UNESCO sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, provenientes de 26 países, reunidos en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996. <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>

realidades laborales y educativas”. Al igual que señala a la formación inicial como “punto de partida para una educación permanente y dar paso a lo que se denomina el aprendizaje o educación para toda la vida”. Por lo que mantiene, en su sexto punto, que la educación superior necesita introducir “métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, de suerte que sean capaces de generar sus propios empleos e incluso crear entidades productivas que contribuyan a combatir el flagelo del desempleo” (UNESCO, 1996)⁸⁴.

Tünnermann (1995, p. 22), sumándose a esta visión humanista, en cuanto a las nuevas formas de aprendizaje y al registro de lo aprendido, considera que “las instituciones de educación superior deberán transformarse en verdaderos centros de educación permanente”; pero ya atisba la obligatoriedad de nuevas metodologías y modelos de aprendizaje “modificando la organización, métodos de trabajo y curriculum”. Y mantiene que “al hacerlo, la educación superior habrá colocado a la persona humana como núcleo de sus preocupaciones y justificación de su quehacer, lo que equivale a decir que un nuevo humanismo encontrará albergue en la antigua academia”.

A lo largo del siempre sugerente Informe Delors aflora entre sus apartados una reflexión sobre la evaluación de los aprendizajes, más en concreto, analiza la transición del concepto de calificación al de competencia. El siguiente párrafo, perteneciente al propio Informe Delors, ilustra la evolución dentro de la propia Comisión, pues ésta “considera indispensable proceder de acuerdo con las condiciones propias de cada región

⁸⁴ El Foro Mundial sobre la Educación, que tuvo lugar del 26 al 28 de abril de 2000 bajo el Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, retoma los acuerdos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos alcanzados en 1990, diez años antes en Jomtien (Tailandia).

y cada país, a un replanteamiento en profundidad de los procedimientos de titulación, para que se tengan en cuenta las competencias adquiridas más allá de la educación inicial” (p. 158). En octubre de 1998, transcurridos dos años desde la publicación del Informe Delors, a petición de la UNESCO se llevó a cabo en París una decisiva reunión a la que asistieron los representantes de la educación superior de 182 países; se inició así la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

La producción de estas Comisiones, así como el conjunto de trabajos y propuestas llevadas a cabo por la UNESCO en el último cuarto del siglo pasado, evidencian, por lo tanto, la toma de conciencia ante los desafíos que se observan en el horizonte social; y suponen una propuesta tanto de reflexión como de actuación desde la exploración de la realidad educativa. Con este ambicioso reto, fraguado en los diferentes informes y trabajos que difunde, anticipa temas que hoy entendemos nucleares en el marco del aprendizaje permanente, de las competencias y de las identidades. Conceptos como aprender a ser, formación permanente, ciudadanía planetaria, la adquisición de destrezas, actitudes y valores, son términos convertidos en cotidianos y que envuelven los actuales paradigmas de los variados sistemas educativos. Sin perder de vista la concreción de este epígrafe y la amplitud de un paradigma como es la formación permanente no podemos obviar un elemento intrínseco al aprendizaje a lo largo de la vida: la personalización de los procesos formativos de enseñanza, aprendizaje y orientación. Anexo a este modelo nos encontramos con un *principio* que aborda y desarrolla Faure (1972), *la autodidaxia, el autodidactismo*: “la nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural”. (p. 294). Las competencias, sin duda, es en este espacio donde tienden a desarrollar su misión facilitadora de adquisición y mejora de las capacidades individuales en línea con una evolución pareja e integrada a la sociedad.

3.1.2. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

La tarea precursora llevada a cabo por la UNESCO transmite e inculca el carácter internacional necesario para abordar temas de dimensión global. E incluye a la educación en el núcleo de temas vitales; de tal manera que Faure insiste en que “la renovación de la educación reviste ante nuestros ojos cada día más el carácter de una empresa de dimensiones internacionales que pide ser pensada a una luz universal” (p. 340). Otra característica que determina las acciones emprendidas por la UNESCO es el planteamiento humanista presente en sus acciones educativas: “en relación a la ideología humanista que promulga la institución, se estima especialmente relevante educar a las nuevas generaciones bajo los valores de: libertad, igualdad, justicia, respeto, comprensión mutua y colaboración” (Fernández Represas, 2015, p. 108).

Junto a estos elaborados planteamientos de la UNESCO en búsqueda de una adecuación a un contexto social y educativo en permanente cambio, otro organismo internacional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realiza análisis y evaluaciones de las nuevas necesidades que la sociedad plantea, con el objetivo de ofertar respuestas que se materialicen en soluciones educativas, sociales y económicas. La OCDE puso en marcha dos proyectos que con el tiempo se han convertido en referencias ineludibles y han propiciado una vertebración del trabajo iniciado en el informe Delors, asentando un avance definitivo en el posicionamiento del aprendizaje a lo largo de la vida y de las competencias.

El primero de ellos en 1997 con el lanzamiento del Programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés). El objetivo de PISA es

“monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarios para su completa participación en la sociedad del saber” (OCDE, 2005, p. 3). Las primeras evaluaciones PISA se realizaron en el año 2000 y desde entonces se han llevado a cabo cada tres años. La población a la que va dirigida esta evaluación son los alumnos de 15 años y lo que se pretende medir es el rendimiento en “áreas temáticas clave”. Como señala Valle (2012):

La evaluación se realiza en tres de las Competencias Clave (Unión Europea, 2007): Competencia Lectora, Competencia Matemática y Competencia Científica. No se trata de un test normal sobre conocimientos, sino de complejos exámenes (estandarizados y adaptados a los contenidos curriculares y a la lengua de cada país participante) que evalúan la forma en que los alumnos son capaces de desplegar esas competencias ante problemas de la vida real (...). Al margen de las evaluaciones, los alumnos rellenan cuestionarios sobre diversas variables (socioeconómicas, culturales, etc.) y los directores hacen lo mismo en relación a variables del centro. Ello permite un análisis de los resultados que no sólo se refiera a los logros en las competencias, sino que permite cruzar esos datos con factores que puedan asociarse a dichos logros. (p.137)

Gimeno (2008, p.21) puntualiza que en el año 2000 desde la OCDE se publica, con carácter anual, un “informe global comparativo” (Education at a glance); a través del mismo se pretende detallar “el estado” de los diferentes sistemas educativos de los países que lo componen; para lo que utiliza “una serie de indicadores”. Sostiene el autor que “la misma OCDE ha segregado de este modelo de informe general el diagnóstico de los rendimientos básicos (lectura, matemáticas y ciencia), dando cuerpo a lo que a partir de 2000 se conocen como informes PISA”. Tiana (2011) realiza igualmente una revisión de los prolegómenos de PISA y afirma que los estudios anteriores a PISA

Construían sus pruebas a partir de complejos análisis de los currículos y la práctica escolar de los países participantes, de los que constituye un magnífico ejemplo el realizado en el contexto del TIMSS - Third International Mathematics and Science

Study (Schmidt et al., 2001)⁸⁵. Pero la OCDE decidió no utilizar el mismo procedimiento que venía siguiendo la IEA⁸⁶ International Association for the Evaluation of Educational Achievement, sino que prefirió adoptar un punto de partida diferente. Para ello se planteó una indagación sistemática acerca de qué formación se consideraba que deberían haber adquirido los jóvenes al llegar al final de su escolarización obligatoria, para construir a partir de tal definición las pruebas de evaluación. Y es así cómo comenzó a difundirse el concepto de lo que hoy denominamos key competencias o competencias básicas. (p. 64)

En lo que coinciden la mayoría de los autores es que un proyecto como PISA ha establecido un reconocible protocolo de recogida de información educativa, además de haber alcanzado una más que notable relevancia en los debates educativos internacionales. A la vez, desde los datos obtenidos se ha instaurado un estado de presión sobre los gobiernos propiciando una toma de decisiones políticas con una premura que antes no existía. Puede ser este el mayor logro de PISA, pues desde la visión comparada que sus cifras exhiben se muestra las carencias de un sistema educativo; lo que está produciendo la obligada reflexión de cuál puede ser la causa de esas carencias y, lo que es más importante, cómo darle una solución. En palabras de García (2011, p. 12) “los resultados de PISA son tomados muy en serio por las naciones participantes, como medida de la eficacia de sus sistemas educativos y la calidad de su capital humano”. Es en esta dinámica donde surge lo que valoramos como segunda gran contribución de este proyecto: la promoción del flujo de información educativa entre los diferentes países, así como los lazos internacionales establecidos entre las administraciones educativas. Los responsables de las políticas educativas al igual que miembros de la comunidad educativa estudian y visitan los países que han obtenido mejores resultados en busca de soluciones plausibles. Valle (2015) no duda en definirlo como uno de “los instrumentos de recogida

⁸⁵ Schmidt, W. H. et al. (2001). *Why Schools Matter. A Cross-National Comparison of Curriculum and Instruction*. San Francisco: Jossey-Bass.

⁸⁶ International Association for the Evaluation of Educational Achievement

de información homogénea sobre los sistemas educativos, quizá el de mayor repercusión política y mediática” al tiempo que nos recuerda que

El enorme alcance de su impacto puede calibrarse tanto por la numerosa divulgación periodística que recibe, como por la abultada literatura académica y científica a que da lugar y, por supuesto, por sus alusiones reiteradas en diferentes leyes de reforma educativa. Es, a nuestro entender, una de las softpolicies de la educación supranacional de mayor alcance. (p. 13)

Una tercera, y poco reconocida aportación de los estudios PISA, es la que expone Ferrer (2012),

Es muy sintomático el hecho de que haya sido PISA quien haya aflorado de nuevo la gran importancia de la clase social como factor explicativo de los resultados de los alumnos. (...). Ha tenido que ser un organismo internacional como la OCDE, acusado en muchas ocasiones de estar al servicio de las políticas neoliberales y conservadoras, el que ha vuelto, en la década del 2000, a poner la clase social en el debate sobre la escuela y los sistemas educativos de los países desarrollados. (p. 13)

Los beneficios pueden ser evidentes pero la prudencia tiene que acompañar unas valoraciones estrictamente cuantitativas; “la elaboración de una crítica extensa y rigurosa sobre las carencias en teoría pedagógica del PISA es una de las tareas pendientes de los académicos actuales” (García, 2011, p. 13). Pedró (2012) plantea un verdadero enfrentamiento entre “los actores políticos que buscan soluciones quick and dirty que aporten algo en relación a su agenda; y, por otra, los investigadores cuya pauta y ritmo de trabajo obedece a la lógica, tranquila y transparente, de la ciencia” (p. 166). Otro hecho a tener en cuenta, que por frecuente no puede dejar de parecer insólito, es la descontextualización con la que se reciben y asimilan los datos. La realidad cultural y socioeconómica de determinados países con elevadas puntuaciones en PISA dista mucho de guardar algún parecido con países que obtienen menor puntuación. Pero lo que es

inquietante son los intentos por implementar lo conocido de los países que mejor valoración obtienen en países que carecen, por ejemplo, de proyectos educativos estables y socialmente consensuados. Fernández González (2015) habla de “la recontextualización que hace PISA del fenómeno educativo, leído a través de la estadística. Lo educativo queda reducido a aquello que pueda ser medido” (p. 171). Pongratz (2013), por su parte, mantiene que “PISA no es una prueba de rendimiento tradicional; PISA no evalúa las características de personalidad de los estudiantes, sino más bien su actuación a la hora de hacer frente a tareas futuras (p. 149); para, en otro momento afirmar que “el Estado no se retira por completo de los eventos, sino que se convierte en el “vigilante” y deja la actuación a los actores (de la educación)”. Y finaliza sosteniendo que “ante nosotros se haya la vacía trascendencia del deseo por la calidad” (p. 151).

Para completar esta somera lista de objeciones no queremos dejar pasar la definición que sobre PISA establecen algunos autores, pues nos ayuda a situar el verdadero marco de estos estudios: “PISA es una ciencia social importante de muestreo de resultados, pero bajo ningún contexto de carácter antropológico, histórico, sociológico o cultural se trata de un trabajo comparativo” (Pereyra, Kotthoff y Cowen, 2013, 11). Es posible que la valoración que de estas pruebas realiza Gimeno (2008) esboce la crítica educativa que las acompaña, cuando afirma que

Una evaluación externa facilita partir de los resultados que proporciona el debate sobre la estructura, flujos, dimensiones y rasgos generales de los sistemas educativos; pero no sirve para abordar las relaciones didácticas con el alumno que aprende mejor o peor, ni sobre los métodos empleados (...). El informe PISA nos da un golpe de atención, nos puede incitar a especular sobre el posible origen de las deficiencias, pero no puede decirnos qué hacer, ni nos obliga a hacerlo. (p. 9)

La búsqueda de una mejora en el rendimiento, desde la base estadística de la comparación, puede permitir una mejora de los diferentes sistemas educativos, fundamentando así a las evaluaciones externas como una herramienta útil. El riesgo, disimulado, subliminal, viene ligado a la propia herramienta; y progresa, a la vez que el protagonismo adquirido por ésta, usurpando el núcleo de los proyectos educativos de algunos centros. Las programaciones, las didácticas, los contenidos derivan hacia la búsqueda de estándares de calidad dictaminados por dichas evaluaciones; y, contrariamente a lo buscado, la personalización de la educación, la formación integral, la evaluación formativa centrada en los procesos, queda relegada, en muchos casos a un segundo plano. Lo que parece que importa a los profesionales que se suman a las nuevas corrientes sin el espíritu de análisis necesario, y que no les importará cambiar de criterio si eso es lo que mantiene los centros en “la nueva ola”, es el ranking, el puesto que ocupa el centro con respecto a otros. ¿Y los alumnos? Se ven inmersos en una realidad donde conviven con conceptos como la inclusión, el desarrollo integral, la educación personalizada, la formación en valores; conceptos que perciben claramente difuminados en cuanto avanzan por el sistema educativo y se topan con la única realidad: la fría evaluación de conocimientos; una evaluación que en el caso de PISA representan conocimientos estándar procedentes de culturas diferentes. Los paralelismos entre estas evaluaciones y los sistemas de educación nórdicos no son menores.

No nos debe intimidar la evaluación externa desde las estructuras de la comparación, pues aporta datos a correlacionar entre variables de carácter estatal, tales como el tipo de jornada, la carga lectiva, el acceso a la carrera de magisterio... que nos ponen en la pista de diferentes formas de organizar una macro estructura tan compleja como la educativa; compleja porque forma a las nuevas generaciones, compleja porque

en ella intervienen diferentes agentes sociales, compleja porque sienta en la mesa de los consejos escolares al propio centro y a las familias; y compleja, porque es un reflejo de la sociedad a la vez que un ingrediente básico de la misma. Pero no tenemos que perder la razón de ser del trabajo en los colegios, término más cercano que el de centros educativos, que es el de formar de forma integral a los menores; donde el proceso de conocer y descubrir tiene que anteponerse a la búsqueda de la excelencia.

Es el momento de preguntarnos, una vez más, ¿cuál es la misión de los centros educativos en la sociedad? Porque si se trata de descubrir los problemas macro de nuestros sistemas educativos no deberíamos utilizar a la población como única fuente de obtención de datos; y si lo que pretendemos es promover actitudes positivas hacia los procesos de aprendizaje quizás estemos remando en la dirección equivocada, o por lo menos esos es los que nos dicen los índices de fracaso escolar. ¿Cómo promover esas actitudes positivas? La didáctica, la gestión del aula, el aprender a aprender, favorecer el conocimiento de sí mismo, los retos como estímulos, y, ante todo el “fracaso” como elemento de mejora, no como pretexto para una promoción social condicionada. La evaluación PISA nos puede y debe ayudar, pero no nos tiene que despistar. Recogiendo el discurso del ministro de educación de Suecia Olof Palme⁸⁷ durante la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación, podemos extrapolar la relevancia subyacente de los exámenes externos, a la vez que nos invita a ajustar los condicionantes que envuelven el hecho evaluativo; así como la actual repercusión de las acciones evaluativas sumativas, distantes siempre de una evaluación de procesos.

⁸⁷ Declaración del Sr. Olof Palme, ministro de educación de Suecia, durante la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación, bajo el título *La educación en la encrucijada*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1969-203/1969re203educacionencrucijada01.pdf?documentId=0901e72b818397a2>

El tradicional sistema de exámenes es también inconsistente con los fines de la escuela. Un medio de evaluación que, por una parte, da una extremada importancia a lo logrado durante un período muy corto bajo penosas circunstancias y, por otra parte, funciona como medio para ajustar el trabajo de la escuela a las demandas de los institutos de enseñanza superior, lo que está fuera de lugar en un sistema moderno de enseñanza. (p. 54)

El segundo proyecto puesto en marcha por la OCDE nació a finales de 1997 bajo las siglas DeSeCo, Proyecto de Definición y Selección de Competencias, con el objetivo de “proporcionar un marco que pudiera acompañar las evaluaciones de nuevos dominios de competencias”. El Proyecto DeSeCo certifica un trabajo de “colaboración multidisciplinario” y para ello se reunió a expertos de diferentes países, con el claro propósito de aglutinar y consensuar la opinión de los diferentes actores intervinientes en los procesos educativos. El resultado de este ingente trabajo produjo “un análisis coherente y ampliamente compartido de qué competencias clave son necesarias para el mundo moderno, complementando y relacionándose con dos grandes evaluaciones internacionales de estas competencias, PISA y ALL” (Toribio, 2010, p. 28).

El modelo de competencia del estudio DeSeCo relaciona las exigencias sociales con la forma de hacer frente a estas exigencias desde la individualidad, definiendo la competencia, en su Resumen Ejecutivo del año 2001 como: *la capacidad de responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Surge de la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.*

Este modelo estructura las competencias básicas en tres categorías: actuar de manera autónoma, utilizar herramientas o recursos de manera interactiva y funcionar en

grupos socialmente heterogéneos. El proyecto, en el Resumen Ejecutivo, determina las competencias básicas como: *un sistema de acción complejo que engloba las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos; a la vez que acentúa el hecho de ser desarrolladas por los sujetos a lo largo de su vida para poder participar con eficacia en diferentes contextos sociales*. Para el proyecto DeSeCo las cualidades de una competencia residirían en: *establecer un saber hacer capaz de adaptarse a los diferentes contextos, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes*.

Las diferentes fases del proyecto se llevaron a cabo bajo el liderazgo de la Oficina Federal de Estadística de Suiza (SFSO) entre finales de 1997 y la publicación de su informe final en el año 2003. Pero el resultado fue más allá de la propia selección de competencias, pues estableció un marco conceptual que orientaba la toma de decisiones; de la misma manera, favoreció la incorporación de las competencias clave a los sistemas educativos de los diferentes países. Por su parte, como anota Toribio (2010), en el año 2005, los Ministros de Educación de la OCDE afirmaban: “el desarrollo sostenible y la cohesión social dependen críticamente de las competencias de toda nuestra población, con competencias que se entiende cubren el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores” (p. 23).

3.1.3. La OCDE y la educación recurrente.

En palabras de Faure (1973)

Pensar que la UNESCO se halla fuera del complejo mecanismo de la política mundial es ignorar la realidad. El error inverso consiste en pretender que no puede salir nada bueno de una organización demasiado sometida políticamente (...). Si bien es cierto que la UNESCO no está exenta de trabas, el hecho mismo de que su trabajo sea político y comprometa a las autoridades políticas confiere a las tesis

elaboradas y formuladas bajo sus auspicios un gran peso, una gran fuerza de penetración. (p. 339)

Similar crítica puede realizarse en torno a la OCDE, donde no sólo sus siglas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) su origen (el Plan Marshall⁸⁸) y sus miembros (los países más industrializados del mundo) producen ciertas reticencias. Aunque también hay que valorar en su justa medida el impulso que generan en las políticas educativas los proyectos propuestos; y desde cuyos planteamientos derivan nuevas formas de orientar y entender los sistemas educativos. Para García (2009a)⁸⁹

Frente a la frente a la visión humanista e incluyente de la educación a lo largo de la vida promovida por la UNESCO surgió de la OCDE, expuesta en términos de capital humano y mayormente dirigida a objetivos conducentes a paliar la situación de crisis económica y las elevadas tasas de desempleo manifiestas en muchos países del ámbito occidental a comienzos de los setenta. Así, frente al término de educación a lo largo de la vida, la OCDE empleó preferentemente el de educación recurrente⁹⁰, proponiendo medidas políticas específicamente dirigidas a la mayor preparación de los jóvenes para el mundo laboral. (p. 6)

⁸⁸ El Plan Marshall (ERP, European Recovery Program en su denominación Oficial) supuso la inyección de más de 13.000 millones de dólares de esa época en las economías europeas tras la Segunda Guerra Mundial (con la excepción de España, cuya solicitud no fue atendida y Finlandia que no solicitó esta ayuda). El Plan recibió el nombre del secretario de Estado estadounidense, el general Marshall y la ayuda se sucedió entre abril de 1948 y junio de 1951. Entre las críticas recibidas a este plan están el hecho de beneficiar tanto a los emisores como a los receptores del mismo, así como la realidad de facilitar a los países europeos mantener sus colonias.

⁸⁹ Octava ponencia de la Cátedra Andrés Bello sobre *Las relaciones entre España y América: un potencial educativo*, titulada: “los sistemas de educación permanente en América y España”. <http://www.uned.es/andresbello/documentos/sistemasdeeducacionpermanente.pdf>

⁹⁰ Hablar de educación permanente se traduce dentro de esta organización en “educación recurrente”. En la IV Conferencia de Ministros Europeos de Educación, celebrada en Versalles en mayo de 1969, el ministro sueco de Educación, Olof Palme inició las jornadas abordando los documentos de la OCDE: “Desarrollo de la Educación Secundaria y el Consejo de Europa” y “Evolución y perspectivas de la educación escolar”. En su comparecencia destaca lo que el mismo define como “hipótesis extremada” que se fundamenta en simultanear la formación y el trabajo una vez terminada la segunda enseñanza superior. Es lo que denomina “bases recurrentes, educación recurrente”, en una búsqueda de combinación ininterrumpida de ambas facetas de actividad en la persona, donde tampoco se olvida del ocio y la individualización.

La educación recurrente, término publicitado a nivel internacional debido al ministro de educación de Suecia Olof Palem, proponía “el establecimiento de una relación más flexible entre educación y formación, por una parte, y trabajo, por la otra, a fin de que la educación y la formación sintonizaran con las necesidades reales del mercado de trabajo y de las personas” (Kallen, 1996, p. 20). Proposición que se puede interpretar en documentos actuales de la OCDE y de la Unión Europea, ante la necesidad de alternativas válidas a la crisis económica y la distancia entre lo aprendido en los centros formativos y lo requerido por la sociedad. La educación recurrente propone una *alternancia* entre el aprendizaje formal y el no formal, entre los tiempos de estudio y las etapas de trabajo, donde el acceso a los estudios superiores, o de otro ciclo, no se circunscriba a una etapa de la vida. Implica, por tanto, una toma de decisiones que difumina la elección entre estudios y trabajo, pues ambos se entrecruzan en el proceso de la persona. No podemos olvidar la estrecha afinidad entre esta propuesta y la búsqueda de una “racional” distribución del mercado laboral, en un momento de crisis de empleabilidad, donde el mercado era incapaz de asimilar los titulados anuales y las tasas del paro se disparaban por las diferentes geografías. Y donde la formación superior se interpretaba en términos de ascenso social directo, cuando, sin embargo, los datos hablaban de un colapso por saturación de los mercados, generando una nueva imagen de desempleado: el cualificado.

Es fácil acercarnos a esta dicotomía desde la irrupción de los nuevos títulos emanados de la Declaración de Bolonia, pues el protagonismo de las destrezas ha tomado un puesto relevante. Pero en la década de los 70 es toda una evolución a valorar: se superan las ideas de mediados del siglo XX en las cuales la formación se explicaba en términos de individualidad y con un marcado sesgo social e intelectual, a la vez que alejada de la proyección laboral. Se abandonan conceptos como reciclaje profesional, en

esa equiparación deshumanizada entre materia y persona; así como la estrategia de perfil profesional único, que encasilla y bloquea la posibilidad de mejora.

Esta corriente que emana desde el documento *Educación recurrente: una estrategia para la educación a lo largo de la vida*⁹¹ (OCDE, 1973) nos conduce igualmente hacia una vía ya transitada, la de la formación permanente, buscando la interrelación de la persona con una realidad que demanda una constante actualización. Tal y como se presenta en este documento, el concepto de educación recurrente se basa en un enfoque diferente, a saber, que las oportunidades de educación deben ser repartidos a lo largo de la vida de un individuo, como una alternativa al período cada vez más larga de la formación continua para los jóvenes. El propio documento hace hincapié en que el atractivo de la propuesta de educación recurrente reside en su pretensión de ofrecer una alternativa a la expansión ilimitada del sistema educativo formal y orientado a la juventud, así como hacer posible la participación anterior del individuo en la sociedad. Al tiempo que pone el visor en los sistemas educativos, pues la educación recurrente necesita de unos sistemas flexibles en cuanto a necesidades sociales y en cuanto a rangos de edad. Pero, ante todo, precisa de la conjunción conocimientos y destrezas.

La educación recurrente incorpora el planteamiento, a través de las sucesivas combinaciones entre estudios y trabajo en un proceso continuado, de actuar de forma proactiva contra la exclusión por razones formativas y de edad. La evolución de esta visión de educación permanente se modela, como indica Rizvi (2010, p. 191), “en un nuevo discurso mucho más centrado en la contribución de la educación al desarrollo

⁹¹ Informe publicado en 1973 por la OCDE, dirigido por Olof Palme y presentado en la V Conferencia de Ministros Europeos de Educación.

personal, social y económico, orientado hacia una sociedad del aprendizaje y en la consecución de la igualdad de acceso y participación”. La utilización de términos como igualdad de acceso y participación da pie a pensar que la persona está en el centro de los proyectos, aunque esté expresada en términos de actividad laboral. Es así como Rizvi continúa afirmando que “bajo este mismo discurso, existía una creencia incuestionable en considerar la educación como un medio capaz de proporcionar no sólo las habilidades requeridas por una economía basada en la información, sino también la cohesión social y el desarrollo personal”. Dentro del organigrama de proyectos educativos la OCDE se organizan en torno a tres grandes programas:

- Construcción escolar, que ha dado lugar al Programa para la Construcción y el equipamiento de la Educación (PEB, por sus siglas en inglés: Programme on Educational Building).
- El Comité de la Educación, cuyos trabajos se centran en *investigar las fuerzas que coexisten entre la sociedad, el mercado de trabajo y la educación* y donde podemos destacar la puesta en marcha, en junio de 1973, de una Conferencia sobre el futuro de la enseñanza tras la secundaria.
- Centro para la investigación y la innovación en la enseñanza (CERI). Este programa, creado en 1968, tiene un reconocido prestigio internacional por su labor en el área de la investigación educativa. Sus líneas de trabajo se engloban en *torno la innovación en la educación, las mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la educación en prospectiva*. Pero, junto a una colección de trabajos sobre la educación recurrente hay que destacar el Programa para la Gestión de Instituciones de Educación Superior (IMHE en su acrónimo en inglés) y el Programa de Evaluación

Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC, por sus siglas en inglés).

El PIAAC es un programa dependiente de la OCDE que mide competencias en comprensión lectora, cálculo matemático, componentes de lectura y resolución de problemas en contextos informatizados. El procedimiento incluye *entrevistas a personas que se sitúan en la franja de edad 16-65 años*; el objetivo es *investigar las correlaciones entre las competencias cognitivas y las destrezas laborales y los resultados económicos*. La finalidad de estos datos pretende *ayudar a diseñar las políticas de educación a los diferentes gobiernos*. Su semejanza con el programa PISA, más bien la extensión de este último, evidencia la apuesta de un organismo como la OCDE por la formación de adultos y cómo las competencias se convierten en el instrumento de canalización; aunque, eso sí, con un notorio objetivo de mejora de las competencias profesionales y como impulso de las economías nacionales en un mundo globalizado, embarcado en la era del conocimiento y de *la sociedad de servicios*.

Como característica común a los diferentes programas inscritos en estas dos instituciones, destaca el lugar ocupado por los receptores de la educación, asentados en el centro de los proyectos. La persona se erige en verdadera protagonista del sistema educativo alcanzando una posición hasta ahora confiscada por las propias instituciones y los diferentes sistemas. La certeza, asumida por gobiernos e instituciones internacionales y nacionales, de la debilidad que acompaña a los programas despersonalizados, ha hecho reconducir sus planteamientos hacia proyectos más pedagógicos, donde se divisa al alumno como ciudadano en potencia. El factor económico, no nos engañemos, está claramente presente. Aun así, el crecimiento en términos de progreso está ligado al

ciudadano, a la persona, formada y preparada para participar de forma activa y crítica en el entramado social. Y en esta dialéctica, la consistencia ética con la que los agentes educadores asuman su labor toma una entidad vital, pues contribuirán a la constitución de esa sociedad de progreso honesto tan necesitada.

La educación adquiere, adjetivada por el paradigma “permanente”, un nuevo estatus al constituirse en una dimensión más del proyecto vital de cada persona, con, además, unas características específicas:

- incluye aprendizajes formales, no formales e informales;
- comprende todas las etapas de la vida;
- personaliza los diferentes itinerarios;
- posibilita una adecuación de los aprendizajes a las necesidades de los nuevos contextos sociales y económicos;
- materializa la coordinación de teoría y práctica, formación y trabajo;
- forma de manera proactiva en un proceso de continua adaptación;
- establece puentes que conectan los conocimientos y valores con su expresión en el mundo laboral y personal;
- reduce los efectos de la exclusión desde la eliminación de estratos sociales inmóviles;
- promociona el principio de segundas oportunidades formativas;
- infunde la motivación necesaria para una participación ciudadana responsable y activa;
- se consolida como un derecho intrínseco a la persona;
- y, ante todo, nace fundamentada en las personas, no en las organizaciones.

En medio de este discurso educativo que, como señala Rizvi (2010, p. 192), “incluye todos los procesos de aprendizaje”, y que “responsabiliza al sujeto de su propia educación”, surgen las competencias. Para el autor, la educación a lo largo de la vida “promueve el desarrollo del conocimiento y las competencias que permiten a cada ciudadano adaptarse a una sociedad basada en el conocimiento y a participar activamente en todos los aspectos de la vida social y económica, siendo ésta progresivamente esculpida por la globalización”.

3.1.4. El Consejo de Europa.

El Consejo de Europa⁹² (COE), fundado el 12 de julio de 1949, es una organización internacional, compuesta por 47 países, diferenciada⁹³ de la Unión Europea, con la que terminológicamente se confunde, y cuya labor se centra en la cultura, la educación y los derechos democráticos y humanos. Representa la mayor y más antigua organización intergubernamental e interparlamentaria Europa, cuyo propósito es establecer elementos de unión entre las democracias europeas. Su actividad se desarrolla en campos tales como, los derechos humanos, la democracia, el patrimonio artístico, la educación, la juventud, pero ninguno centrado en conceptos de defensa.

⁹² El Consejo de Europa surge tras la Segunda Guerra Mundial con el firme propósito de evitar la tragedia de una nueva guerra. Para ello se identificó con el claro objetivo de apoyar y fomentar los regímenes democráticos (requisito básico para formar parte de esta organización) y defender los derechos humanos. Su institución más reconocida es el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

⁹³ El Consejo de Europa inicia su andadura el 5 de mayo de 1949 con el Tratado de Londres, Carta Fundacional rubricada por Bélgica, Francia, Luxemburgo Países Bajos y Reino Unido. La Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), antecedente de la Unión Europea, inicia su andadura dos años después con el Tratado de París el 19 de mayo de 1951. Las instituciones con las que se tiende a confundir, por su denominación, son: el Consejo Europeo (organismo de la Unión Europea, constituido por los jefes de Estado y de Gobierno de los Estados miembros de la UE y el presidente de la Comisión Europea); y el Consejo de la Unión Europea, también conocido como Consejo de Ministros, (donde están representados los Estados miembros por medio de sus diferentes ministros).

Una de sus primeras acciones es el Tratado Cultural Europeo, fechado en 1954. Pero es en 1950, un año después de su fundación, cuando se redactó el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, proporcionando un marco jurídico a la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue ratificada en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en París. En ella, y a través de su artículo 26, la educación adquiere una estructura propia, establecida como sigue:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Su carácter orientativo no reduce su trascendencia a la vez que sí pone marco al guion escrito y desarrollado por el Consejo de Europa en materia educativa. Guion que adquiere carácter de cooperación internacional con la publicación del libro *La Educación Permanente*⁹⁴, en el contexto de participación promocionado por el Año Internacional de la Educación de 1973. En este año, las diferentes organizaciones de las Naciones Unidas plantearon centrar sus trabajos en materias educativas, especialmente en el ámbito de la

⁹⁴ Consejo de Europa (1970). *Permanent education*. Estrasburgo.

formación. Aunque, en una conveniente retrospectiva, Tiana y Sanz (2015) nos hacen ver cómo el camino de la educación permanente tiene raíces profundas en la literatura educativa y social, al situar en los años 60 a dos autores que anticipan claramente el nuevo paradigma que se avecina. Es así que destacan cómo Bertrand Schwartz y P. H. Coombs⁹⁵

Reivindican, en 1967, en la Conferencia Internacional de Virginia (EE.UU.) sobre la Crisis de la Educación, nuevas modalidades de enseñanza que complementen la enseñanza escolar y que permitan una posibilidad educativa para todos. Estas reivindicaciones ya no se apoyan solamente en el crecimiento demográfico sino en los cambios tecnológicos y sociales que exigen nuevos aprendizajes a colectivos más grandes, diferentes y distintos de los niños y jóvenes a quienes van dirigidos los sistemas de enseñanza. (p. 172)

En el ámbito educativo es el Consejo de Cooperación Cultural (CDCC) el encargado de coordinar los diferentes proyectos, repartidos en cuatro comités: el Comité del patrimonio artístico, el Comité de Cultura, el Comité de Educación y la Conferencia sobre cuestiones universitarias. Esa singularidad de cooperación toma verdadera entidad en el vínculo establecido con las Conferencias de Ministros Europeos de Educación. El Consejo de Europa se asienta sobre una estructura formada por la Asamblea Parlamentaria y por el Comité de Ministros Europeos. Este Comité se puede constituir por ministerios a nivel intergubernamental, lo que dio lugar, en el caso de la educación, a la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación (CPMEE). La primera de estas Conferencias tuvo lugar en La Haya en 1959. En la sexta reunión y en concreto en su Resolución número 4, que tuvo lugar en Versalles en 1969, se abordaron, como nos indica Diestro (2010),

⁹⁵ Una aproximación a los materiales elaborados en esta conferencia que tuvo lugar en 1967 en Williamsburg, Virginia (EE.UU.) bajo el título de *Conferencia Internacional sobre la Crisis de la Educación* se puede encontrar en Coombs, P. H. (1968). *La crisis mundial de la educación*. New York: Oxford University Press. P. H. Coombs (1915-2006) ocupó varios puestos en la administración educativa norteamericana, llegando a desempeñar el cargo de Secretario de Estado de Educación bajo la presidencia de J. F. Kennedy. También es reconocido por su labor como director del IIEPE, International Institute for Educational Planning.

Temas concretos como *la democratización de la educación y la formación para todos*, teniendo en cuenta los informes presentados a la CPMEE por la OCDE y la UNESCO. Se reconocía que la democratización era uno de los objetivos prioritarios a los que debían responder las políticas educativas de los países miembros. La investigación realizada en el seno del COE había revelado como aspecto necesario la ampliación del periodo de escolarización obligatoria y adaptar las estructuras de los países hacia un amplio programa común, basado en la flexibilidad de los sistemas educativos y en la demora de la especialización en la enseñanza formal. (p. 55)

La Conferencia de Ministros Europeos de Educación celebrada en 1975 en Estocolmo afianzó el término de educación permanente, ya presentado en la publicación mencionada, dotándolo de entidad internacional en el Symposium *Una política de educación permanente para hoy*, que tuvo lugar en la ciudad italiana de Siena cuatro años más tarde⁹⁶. Es llamativo que, a su vez, esta CPMEE celebrada en Estocolmo pidiera “a los diferentes organismos internacionales con intereses en educación, OCDE, UNESCO, COE, Comunidades Europeas y Consejo de Ministros nórdicos, que colaborasen en la realización del Informe sobre la cooperación europea en materia educativa” (Diestro, 2010, p. 58). Se estaba fraguando, por un lado, el entramado que permitiría la colaboración en materia educativa y, por otro lado, la percepción por los diferentes gobiernos de la existencia de elementos educativos en franca simetría; todo ello, además, desde un pensamiento común alcanzado por las administraciones educativas nacionales: la necesidad de extender la educación a toda la población desde el parámetro del aprendizaje continuo, permanente. De tal manera que Diestro (2010) entiende que

El Informe tenía como finalidad recoger y analizar la colaboración internacional e interinstitucional entre estos organismos en materia de educación, ya que se reconocían desde hace tiempo tendencias convergentes”, tanto en los problemas a

⁹⁶ El Symposium de Siena se encuentra cronológicamente ubicado entre dos documentos publicados por el Consejo de Europa: *Educación continua*, 1970, y *Contribución al desarrollo de una nueva política de educación*, 1981, que persiguen adaptar las tendencias educativas a los cambios culturales, económicos y sociales.

los que se enfrentaban, como en las acciones desarrolladas por unos Estados y otros de manera individual. (p. 59)

Este interés por buscar puntos de colaboración con otras instituciones tiene su afinidad en la Unión Europea, donde en diferentes Resoluciones se insiste en establecer estos lazos. En la Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002⁹⁷ sobre la educación permanente se insta a la Comisión a que:

Fortalezca la cooperación con las organizaciones internacionales competentes, como el Consejo de Europa, la OCDE y la Unesco en el desarrollo y aplicación de políticas de educación permanente y acciones concretas.

3.1.5. La Unión Europea. Las competencias clave.

De forma paralela a estos proyectos surge, apoyado por la Comisión Europea, el proyecto denominado Tuning Educational Structures in Europe⁹⁸. Pero, ¿qué es el proyecto Tuning? “Tuning es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga” (González y Wagenaar, 2003, p. 17). “El proyecto está especialmente enmarcado en el proceso de La Sorbona-Bolonia-Praga-Berlín, a través del cual los políticos aspiran a crear un área de educación superior integrada en Europa en el trasfondo de un área económica europea” (González y Wagenaar, 2003, p. 25). Y ¿cuál es su objeto de estudio?

⁹⁷ Diario Oficial de las Comunidades Europeas Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente (2002/C 163/01).

⁹⁸ Los documentos de la conferencia de clausura, celebrada en Bruselas el 31 de mayo de 2002, el informe final y las conclusiones de la Fase I del proyecto Tuning, publicados en enero de 2003, así como otras informaciones, pueden obtenerse en los sitios web de las dos universidades coordinadoras: Universidad de Deusto, Bilbao (España): www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm Universidad de Groningen (Países Bajos): www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm

El proyecto Tuning no gira en torno al trabajo sobre sistemas educativos, el objetivo es: “las estructuras y el contenido de los estudios. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo, responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior” (González y Wagenaar, 2003, p. 26). Este proyecto, que tiene el concepto de *convergencia* como referencia de trabajo, simboliza este principio en su denominación, por lo que para responder a qué se debe esta denominación, la respuesta la encontramos en estas palabras:

Tuning busca puntos comunes de referencia. La centralidad del logo del «Tuning», sobre fondo azul europeo que lo enmarca, la tiene la letra «U» que recuerda el diapasón que es el que sirve para afinar los instrumentos musicales. También significa la centralidad de la Universidad en el proyecto. Es una «U» diversa pero coordinada, con movimiento acordado en puntos, pero clara, abierta, dinámica y multicolor. (González y Wagenaar, 2003, p. 27)

En el prólogo del proyecto se añade: *en el proyecto se usa Tuning, en gerundio, para dejar claro que es algo que está en proceso y que siempre lo estará, puesto que la educación debe estar en diálogo con las necesidades sociales y éste es un proceso abierto y dinámico*. Aquí, en la decisión de la denominación del proyecto, radica la esencia de la “armonización” buscada, que no es otra que la tan nombrada idea de interrelación entre escuela y sociedad, universidad y contexto, formación y desarrollo.

Es en el verano del año 2000 cuando un grupo de universidades, más de 100 instituciones, representativas de la Unión Europea (UE) y del Espacio Europeo de Educación (EEE), y coordinadas por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Países Bajos), recogía el reto que representaba la Declaración de Bolonia⁹⁹ de 1999:

⁹⁹ La Declaración de Bolonia (junio, 1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, reunidos en la ciudad italiana de Bolonia. Abogaba por la creación, para 2010, de un espacio europeo de enseñanza superior y promocionar el sistema europeo de enseñanza superior en todo el mundo. Se determinaron seis líneas de acción, a las que añadieron otras tres en mayo de 2001 en Praga: 1. Adopción

Crear un área de educación superior integrada en Europa y cercana a la realidad económica por la que atravesaba la sociedad europea. Desde esta propuesta se trabajaron varias de las líneas de intervención señaladas en Bolonia como, por ejemplo, la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables, la propuesta de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento de un sistema de créditos. El proyecto *Tuning* contribuye igualmente al conjunto de los demás objetivos fijados en Bolonia; comprendiendo la promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior como una acción indispensable. Hablar del proyecto Tuning es referirse, junto a la meta de armonización, a una estructuración de competencias. La descripción de competencia supone para este proyecto:

“Conocer y comprender” (conocimiento teórico de un campo académico, la capacidad de conocer y comprender); “saber cómo actuar” (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) “saber ser” (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Para, a continuación, definir las competencias como “una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (González y Wagenaar, 2003, p.80).

Este innovador proyecto, desarrollado a través de dos fases que abarcaron los períodos 2000-2002 y 2003-2004, emprende en la segunda fase *la validación y la consolidación* de los resultados obtenidos anteriormente. La envergadura del trabajo de la primera fase se puede valorar en cuanto se lee con detenimiento su objetivo: *determinar*

de un sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. 2. Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales. 3. Establecimiento de un sistema de créditos. 4. Promoción de la movilidad. 5. Promoción de la cooperación europea en el control de calidad. 6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior. 7. Aprendizaje permanente. 8. Instituciones y estudiantes de enseñanza superior. 9. Promover la atracción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

puntos de referencia para las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina. Las competencias, valoradas como resultados de aprendizaje, asumen un protagonismo que ya no van a abandonar. Esta es la significación de este proyecto, compartimentar los resultados de aprendizaje en competencias y con una unidad de medida: los créditos ECTS (por sus siglas en inglés, Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos); unos ECTS “basados en el trabajo del estudiante” (González y Wagenaar, 2006, p. 11).

Junto a este esfuerzo del proyecto Tuning por orquestar las estructuras educativas de educación superior en el contexto europeo y así contribuir al desarrollo económico y social del mismo, la Unión Europea inicia una andadura similar a la realizada por foros internacionales como la UNESCO o la OCDE. Recorrido que se pone de manifiesto por medio de dos estrategias afines:

- la desarrollada en la denominada Agenda de Lisboa (2000); y
- la perteneciente a la estructuración de programas educativos.

El segundo de estos puntos ha sido elaborado en los capítulos 1 y 2 de este trabajo, en los cuales se ha pretendido profundizar en el origen, planteamientos y objetivos de una corriente de armonización que impregna toda la normativa educativa europea y que se bifurca, a su vez, en dos líneas de trabajo: la Dimensión Europea de la Educación y los Programas Globales Integrados de educación. Se puede afirmar que en paralelo al incipiente desarrollo del marco competencial, presente en esfuerzos como el proyecto Tuning, adquiere forma la Dimensión Europea de la Educación (DEE). El *Informe de la Comisión, de 29 de septiembre de 1993, Libro Verde de la dimensión europea de la*

educación, es valorado por Valle (2006) como el inicio de una serie de “documentos estratégicos” que desde la Comisión van a acompañar la estrategia educativa europea. “La transcendencia de este breve pero denso documento coincidía en el tiempo con la preparación y entrada en vigor de los nuevos Programas Globales Integrados de la política educativa europea, como el programa Sócrates¹⁰⁰, para la educación formal” (Diestro, 2009). Por otro lado, ambas iniciativas se ven acompañadas por la irrupción de las grandes organizaciones internacionales en torno a la necesidad de favorecer el aprendizaje permanente y su sintonización con las competencias.

Centrados en la Estrategia de Lisboa, en marzo de 2000, el Consejo Europeo de Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: *llegar a ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social*. Una economía basada en el conocimiento convirtiéndose éste en el producto de una sociedad donde la educación pasa a ser la piedra angular. Las sociedades occidentales europeas desandaron el camino que discurre entre el crecimiento económico y la construcción de una comunidad cohesionada, situando a la educación como parada estratégica. A todo esto hay que añadir que se balizó el trayecto para la concreción de competencias, de tal manera que posibilitaran ese paradigma tan mencionado, el aprendizaje permanente. Un aprendizaje a lo largo de toda la vida que aglutina los diferentes estilos educativos, modelos de formación y contextos de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo integral de la persona.

¹⁰⁰ Programa Global Integrado (1995), iniciativa de la Comisión Europea, que fue remplazado por el programa Lifelong Learning (2007-2013), y que a su vez ha sido remplazado por el programa Erasmus+ (2014-2020).

En el espacio temporal que precede a esta decidida dirección, es más que destacable la aportación de El Libro Blanco sobre la educación y formación. *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (Comisión Europea, 1995), que retoma el testigo de la educación y formación a lo largo de la vida de su predecesor, el Libro Blanco sobre Crecimiento, Competitividad y Empleo (Comisión Europea, 1993). La Comisión Europea aborda en el Libro de *Enseñar y aprender* los “retos” y los “objetivos” que acompañan al enunciado: “la sociedad del futuro será, pues, una sociedad del conocimiento”. Para ello parte de una reflexión ineludible en la que se asocia economía y conocimientos, relacionando a estos últimos con la competencia: “(...) los países europeos ya no tienen elección. Para mantener su sitio y seguir siendo una referencia en el mundo, deben completar los progresos conseguidos en la integración económica con una inversión más importante en saber y competencia” (p. 16). El acceso a la propuesta de actuación que se propone ya se percibe si leemos con detenimiento el índice de la obra, en donde se detalla “los tres choques motores: de la sociedad de la información, de la mundialización y de la civilización científica y técnica”; una nueva sociedad, un nuevo contexto, abierto, globalizado, y la poderosa presencia de las nuevas tecnologías. Donde se propone dos “respuestas”; inscritas ambas en la necesidad de un desarrollo personal por parte de los ciudadanos: “el desarrollo de la cultura general y el desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad.” En el crecimiento de la cultura personal se pretende hacer frente a una circunstancia ya presente en el día a día de las personas: “el individuo deberá cada vez más comprender situaciones complejas que evolucionan de manera imprevista” (p. 26); para lo que necesitará tanto de los recursos educativos formales como no formales: “asistimos a una nueva vitalidad de la cultura general como instrumento de comprensión del mundo al margen de los marcos de la enseñanza” (p. 28). En lo que respecta a la segunda respuesta: el desarrollo de la aptitud para el empleo y la actividad, ésta se centra

en la necesidad de trabajar las aptitudes personales: cada persona “se convierte en el agente y constructor principal de su cualificación: es apto para combinar las competencias transmitidas por las instituciones formales y las competencias adquiridas a través de su práctica profesional y sus iniciativas personales en materia de formación” (p. 32). Como se puede apreciar, la presencia de las competencias como herramienta evolutiva de las aptitudes es ya una apuesta formativa clara, que en ese momento se concentró en la empleabilidad pero que en el discurso formativo actual se ha tornado en la base del modelo educativo de la Unión Europea.

Pero ¿cómo construir esa sociedad del conocimiento? Entre los “objetivos generales” que se plantea en esta guía de acción comunitaria, el primero de ellos (ya abordado en el capítulo 1), enunciado de la siguiente manera “fomentar la adquisición de nuevos conocimientos”, es ya toda una declaración de intenciones pues incluye:

- *el reconocimiento de las competencias,*
- *la movilidad de los universitarios y*
- *los programas educativos multimedia.*

No es casualidad que la primera intervención gire en torno a las competencias, ya que el ámbito de los conocimientos cada vez más se identifica con las competencias: “la valorización de los conocimientos adquiridos por la persona a lo largo de toda su vida supone iniciar nuevos modos de reconocimiento de las competencias” (p. 58). La apuesta por construir un entramado donde se compartan una base de conocimientos valorados como necesarios y, a la vez, permita su validación y reconocimiento, es una postura decidida por los países miembros: “si, sobre una base, por definición, voluntaria, se llega

a crear este sistema de acreditación de competencias a escala europea, se habrá dado un gran paso en dirección de la sociedad del conocimiento” (p. 59). El primer resultado de este elaborado proyecto se condensa en un producto que tendrá un claro desarrollo futuro: las tarjetas personales de competencias¹⁰¹; que, a su vez, ayudará a ese otro gran proyecto iniciado con anterioridad: la movilidad académica a partir del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés).

Pero hasta llegar hasta esta fase de madurez, donde la educación adquiere un papel relevante, el recorrido no ha sido fácil; la educación y su extensión, la educación permanente, permanecieron diluidas ante el peso de los grandes pactos económicos originarios de la CECA, (Comunidad del Carbón y del Acero) y la firma del Tratado de Roma. Como sostiene Valle (2006), “no es de extrañar, sin embargo, esta “creencia generalizada”, ya que desde la propia Unión Europea se ha contribuido a fomentar ese planteamiento”. Es significativo el dato que aporta el autor:

Cuando el Consejo de la Unión Europea publica en 1988 la primera obra que, bajo el título *Textos sobre la política educativa europea*, hace un repaso a las disposiciones en materia de enseñanza, la primera referencia que aparece recogida es la Resolución de 1971¹⁰². (Consejo de las Comunidades Europeas, 1988: 3-5) (p. 14)

El 16 de noviembre de 1971 los Ministros de Educación propiciaron los pasos a dar en materia de cooperación educativa, que se materializó, en 1975, en una primera

¹⁰¹ Tarjetas personales de competencias: “serán documentos que permitirán a cada individuo hacer reconocer sus conocimientos y competencias a medida de su adquisición. Se trata de identificar, por medio de estudios y de proyectos piloto, cuáles son los datos pertinentes y reflexionar sobre las modalidades de utilización de estas tarjetas por los individuos. El objetivo de esta acción no es concebir e imponer en Europa una tarjeta única, sino colaborar a la creación de tales herramientas, para llegar progresivamente a la determinación de estándares comunes, también transprofesionales”.

¹⁰² CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1971). Resolución de Ministros de Educación del 16 de noviembre de 1971. Secretaría General del Consejo, núm. 2.257/11.

acción como fue la formación del CEDEFOP, Centro Europeo de Desarrollo de la Educación y Formación Profesional. Uno de los objetivos que propició la creación de este programa fue la formulación de nuevas competencias ante las urgentes necesidades de un mercado inmerso en la crisis del petróleo. La educación permanente y las competencias están, por lo tanto, ya muy presentes en la realidad económica-educativa vivida por los países miembros. Varios son los autores que afirman que hasta 1971 no se pueden distinguir documentos que hagan referencia al ámbito educativo de forma expresa. Aun así Valle (2006) sostiene que

Desde los documentos que dan carta de naturaleza a la Unión Europea se tratan asuntos de educación. Ciertamente es que se refieren al estricto ámbito de la Formación Profesional, y respondiendo al objetivo de facilitar la libre circulación de trabajadores en el seno territorial de la Unión. Pero, a pesar de esos motivos, la aparición de los artículos 118 y 128 dentro de epígrafes del Tratado referidos a Política Social inicia el desmantelamiento del mito de que la educación no ha sido preocupación de la Unión Europea en sus orígenes y de que si lo ha sido es sólo porque era beneficioso para las cuestiones económicas. Importa, casi más que los motivos, el hecho de que desde el primer momento existe un claro interés en la Unión Europea por la Formación Profesional. Y, ¿quién podría negar que la Formación Profesional es parte de la política educativa? (...). Ese interés inicial por la FP se verá materializado en disposiciones más concretas. (p. 17)

Los principios generales que se mencionan en el artículo 128 del Tratado de Roma se fijan seis años más tarde, en 1963, mediante la Decisión del Consejo 63/266, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los *principios generales* para la elaboración de una política común sobre Formación Profesional. Los objetivos de esta incipiente labor común en materia educativa, determinados en *La Formación Profesional como Política Social en el Tratado de la Comunidad Económica Europea* se establecen en el Artículo 118:

Promover una estrecha colaboración entre los Estados miembros en distintas materias relacionadas con el ámbito social, siendo una de ellas “la formación y perfeccionamiento profesionales”

Y en el Artículo 128:

Constituir los principios generales para la ejecución de una política común de Formación Profesional, capaz de contribuir al desarrollo armonioso de las economías nacionales y del mercado común.

La “formación”, el “perfeccionamiento” y el “desarrollo” como base de crecimiento nos permiten percibir el interés por una adaptación constante a los nuevos ámbitos. Sí es cierto que el fondo está claramente motivado por el crecimiento económico, pero la forma insinúa una evidente y firme apuesta por una formación en consonancia a un mercado en constante movimiento y el interés por la capacitación de los futuros trabajadores.

Valle (2006) continúa con dos acontecimientos destacables que nos ayudan a secundar esa tendencia educativa en el seno de esa incipiente Comunidad Europea: el Estatuto de la Escuela Europea de Luxemburgo (ya analizado en el capítulo 1). Y, algo más de una década después, en 1970 “se aprueba la Resolución 70/35 sobre la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, que supone el primer documento oficial (aunque aún no obligatorio) que aborda la conveniencia de la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes” (p. 28). La educación, en este proceso lento pero ininterrumpido de actuaciones, hace valer su presencia en medio de la ebullición de acuerdos económicos que se dan en las fases embrionarias de los tratados europeos. Como carta de presentación, la Comunidad aboga por uno de los principios propios de su estructura contemporánea: la educación como derecho. Si bien la escuela de Luxemburgo

parte de facilitar la educación para los hijos de los funcionarios europeos, la escolarización de los trabajadores migrantes ofrece una alternativa educativa a las familias con menos recursos; apareciendo el resorte indispensable de la estrategia social de la inclusión.

Junto a estos movimientos concretos, lo que está decididamente asumido es la valoración del año 1971 como fecha impulsora del nuevo rol de la educación en la construcción de la Unión Europea (UE). Idea ya recogida precisamente por uno de los padres de la UE Jean Monnet¹⁰³ cuando afirmó que “si hubiera que empezar de nuevo, empezaría por la educación”. Así pues¹⁰⁴, tras este año, en el que se dio la primera reunión de Ministros de Educación de los países miembros de la Comunidad Europea, se produjo, en el año 1973, un hecho definitivo para posicionar la educación en los centros de debate de los países miembros: el referido informe Janne y sus seis áreas de trabajo, “los pilares educativos comunitarios”:

- Dimensión Europea de la Enseñanza.
- Conocimiento de idiomas.
- Intercambio y equivalencia de diplomas.
- Cooperación y creación de consorcios universitarios.
- Medios de comunicación de masas y nuevas tecnologías.
- Prioridad de la Educación Permanente.

¹⁰³ Jean Monnet es una figura indispensable en los inicios de la construcción europea, denominado, junto a Konrad Adenauer, Alcide De Gasperi y Robert Schuman como "Padres de Europa". “Siendo consejero del Gobierno francés, fue el principal inspirador de la «Declaración de Schuman», de 9 de mayo de 1950, que llevó a la creación de lo que se considera el embrión de la UE: la Comunidad Europea del Carbón y del Acero. Entre 1952 y 1955 fue el primer presidente de su órgano ejecutivo”. http://europa.eu/about-eu/eu-history/founding-fathers/pdf/jean_monnet_es.pdf

¹⁰⁴ El recorrido cronológico que aquí iniciamos es paralelo al planteado en el capítulo 1, pero la especificidad de la DEE no incluye la amplitud que aquí nos proponemos, siendo ambas exposiciones complementarias.

Este grupo capitaneado por Henry Janne dispuso de una objetividad y de un atrevimiento propiciado por una independencia de las instituciones internacionales, a lo que habría que sumar la calidad del resultado expuesto. “Sin ánimo de exageraciones, sus reflexiones no han perdido un ápice de vigencia y las áreas de atención prioritarias señaladas en él siguen focalizando aún hoy, 30 años después, las acciones de la Unión Europea en materia educativa” (Valle 2006, p. 38). Vigencia que destacamos en la Dimensión Europea de la Educación y en la propia educación permanente, alcanzando la categoría de *paradigma* para la totalidad de organizaciones internacionales. Valle subraya la importancia que la educación permanente adquiere desde un principio en el discurso educativo europeo, subrayando cómo este paradigma se encuentra en la base del proyecto formativo comunitario:

Para el informe, la adopción de una visión global de la educación que asuma el paradigma de educación permanente es un punto de partida esencial a la hora de diseñar la política educativa comunitaria. Desde el punto de vista del informe, la Educación Permanente supone que la educación del hombre no se vea limitada al período escolar o a su juventud, sino que se extienda a lo largo de toda su vida, convirtiéndose en una dimensión socio-cultural más de su vida. Así, la educación permanente se convierte en un factor potencial de desarrollo constante para la persona y para la sociedad en su conjunto. Esta concepción implica, pues, no sólo a la institución escolar, sino a empresas, sindicatos, universidades y a la sociedad en general, por lo que habría que crear foros que permitan trabajar conjuntamente a esas instancias. (p. 34)

El Informe Janne, la aportación que implica este documento clave para el devenir de la educación, propicia la coyuntura de dos momentos equidistantes con el CEDEFOP: El Comité de Educación y el Primer Programa de Acción:

- El Comité de Educación. El 6 de junio de 1974 una nueva Resolución derivada del Consejo de Ministros insiste en la relevancia del concepto de educación permanente y propicia los pasos a seguir en la elaboración del

referido CEDEFOP. Aunque el salto cualitativo consiste en hablar de educación no desde la especificidad de la Formación Profesional, sino de la necesidad de la educación en un sentido tan amplio como el que implica la educación permanente.

- El Primer Programa de Acción en materia de educación. El 9 de febrero de 1976 se firma la Resolución del Consejo Europeo y de los Ministros de Educación que origina ese Primer Programa de Acción en Materia Educativa; lo que supuso un verdadero reconocimiento de los objetivos educativos que precedieron a la formulación de los programas venideros.

Una década, la de los setenta, asociada ya al paradigma de la educación permanente y en la que el Symposium celebrado en Siena conlleva una verdadera apertura hacia nuevas formas de entender la educación. Tiana y Sanz (2015) lo expone de forma didáctica en las siguientes líneas:

A mediados de la década de los setenta, sobre todo a partir de los trabajos del Consejo de Europa y particularmente de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación de Estocolmo en 1975 y del Symposium sobre *Una política de educación permanente para hoy*¹⁰⁵ en Siena en 1979, otro término, el de educación permanente comienza a tener una aceptación internacional. Este concepto o, mejor, principio educativo, colabora enormemente a desarrollar las posibilidades de formación tanto dentro de los sistemas de enseñanza existentes como fuera. (p. 244)

La década de los 90 se convierte en un torrente de acontecimientos que propician todo un hervidero de documentos. Pero si tuviéramos que destacar una fecha esa es la de 1992. Parada fundamental es la fecha del nuevo Tratado de la Unión Europea (TUE), el

¹⁰⁵ García Aretio (1992) recoge que en el Symposium que tuvo lugar en 1979 en Siena, bajo el auspicio del Consejo de Europa “se llegó a considerar a la educación permanente como *el sistema de los sistemas educativos*”. Para acceder al documento completo el enlace es: <http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1992/la%20educacion%20permanente%20objetivo%20de%20las%20universidades.pdf>

Tratado de Maastricht, donde la educación adquiere entidad propia y la educación permanente aparece para quedarse y formar parte del proyecto educativo y social; a la vez que se calibra la importancia de la ciudadanía activa como base de la construcción de Europa. Esto es posible ya que el TUE establece el marco jurídico necesario (el TUE posibilita legislar las acciones de cooperación de la Comunidad) para promover acciones educativas que impliquen a todos los países participantes. Es en este marco donde destacan dos artículos que para el ámbito educativo adquieren una significación esencial: el artículo 126, el artículo 127 y el 128¹⁰⁶. El TUE en su título VIII, artículo 126, apartado 1, expone lo siguiente:

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

El artículo 127, del título VIII, apartado 1, expone,

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

El artículo 128, del título VIII, apartado 1, expone,

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

¹⁰⁶ El código de la Unión Europea establece que los artículos 126 y 127 correspondan con la numeración 149 y 150 respectivamente, del título XI (antiguo título VII), y el artículo 128 pase a ser el artículo 151 del título XII (antiguo título IX).

Educación, formación profesional y cultura conforman un bloque de acciones donde la Comunidad, desde la cooperación, pretende, entre otras acciones “incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros” (presente en el apartado 2 tanto del artículo 126 como en el 127); y cuya ascendencia en los programas sectoriales es toda una línea de trabajo. Sin olvidar una acción, como se destaca en el apartado 2 del artículo 128, implantada en los planteamientos educativos, inicialmente, y en los políticos-sociales en la actualidad:

La mejora del conocimiento y la difusión de la cultura y la historia de los pueblos europeos.

La educación, en ese tránsito que ha discurrido entre la adquisición de un rol propio, pasando por el peso de la Dimensión Europea de la Educación, hasta situar a la formación de la ciudadanía como una de las columnas de apoyo de la Unión, ha señalado al complemento “permanente” como su principal valedor. Si del Libro Blanco sobre la educación y formación. *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva* podemos obtener numerosas proyecciones hacia el futuro, una de estas nos trasladaría inequívocamente al año 1996, Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente¹⁰⁷ donde, entre otros objetivos, se pretende concienciar sobre la importancia de la educación permanente a los ciudadanos. En ese mismo año, el 20 de diciembre, como destaca Ríos (2007),

¹⁰⁷ Decisión nº 95/2493/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el "Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes". Los temas abordados en el Año Europeo son los siguientes: la importancia de una educación general de alta calidad; el fomento de una formación profesional que culmine en cualificaciones para todos los jóvenes; la motivación de las personas para acceder a la educación y a la formación permanentes; el fomento de una mayor cooperación entre los centros de enseñanza y formación y los medios económicos; la sensibilización de los interlocutores sociales y de los padres; el desarrollo de la dimensión europea de la educación y de la formación iniciales y continuas.

En el Diario Oficial de las Comunidades Europeas se publican: 1) *los fundamentos de una política de educación permanente encaminados a conseguir*: el bienestar económico, cultural, individual y social, y mejorar la calidad de vida de los ciudadanos europeos, y 2) *sus ámbitos de actuación que se centrarán en*: hacer realidad la educación permanente para todos. En definitiva, podemos indicar que con esta celebración se produce uno de los hitos más importantes en el desarrollo de la educación permanente a escala europea. *Este Diario Oficial es la Carta Magna de la educación y de la formación permanente a nivel europeo*, debido a la claridad con la que se exponen sus conceptos, fundamentos y dimensiones, y a la trascendencia que tendrá en el futuro. (p. 274)

El Consejo de Florencia (1996) y especialmente el Consejo Extraordinario de Luxemburgo (1997) incluyen entre los temas fundamentales, la educación permanente como *objetivo horizontal de la estrategia europea de empleo*. Avanzando en la hoja de ruta de la Unión Europea, los conceptos de sociedad, economía, ciudadanía y europeísmo aparecen interrelacionados, y la educación poco a poco se convierte en la argamasa que los cohesiona; es decir, en objetivo fundamental para las instituciones europeas. Ahora ya se puede afirmar que en la construcción de Europa no sólo se reconoce a la educación, sino que se la tiene en cuenta, paso previo, indudablemente, para consolidar una Europa de los ciudadanos. El Tratado de Ámsterdam, 17 de junio de 1997, en sus Artículos 149, 150 y 151 mantienen las premisas del anterior Tratado y aboga por la entidad que implica la educación, la formación y la cultura de los ciudadanos como resorte de esa sociedad competitiva e inclusiva.

Todos estos análisis, donde por un lado se marcan las líneas maestras a seguir en educación y por otro se pretende orientar una labor de concienciación ciudadana, fragua en el Consejo de Lisboa del año 2000¹⁰⁸ y en su concreción: el programa Educación y

¹⁰⁸ El texto completo está disponible en la siguiente página web del Parlamento Europeo: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

Formación 2010¹⁰⁹. El informe final que surge desde el Consejo Europeo de Lisboa representa el primer documento, con carácter oficial, donde se aborda las políticas nacionales de educación dentro de la Unión Europea. Nos encontramos ante un nuevo escenario europeo, pues se identifica, de forma explícita, empleabilidad y cohesión social en el marco de la educación y la formación. Europa se encontró ante el momento de dar un paso decisivo en materia de convergencia educativa; una convergencia en constante dialéctica ante la diversidad que encierra y mantiene la Unión Europea y lo reacio de los países miembros a supeditarse a un currículo demasiado homogeneizador. Pero, se trata de un primer paso que se ve acompañado por otros movimientos de gran calado, como son la gestión de los títulos universitarios desde los ECTS¹¹⁰ (European Credit Transfer and Accumulation System, por sus siglas en inglés), el establecimiento de la red NARIC¹¹¹ (National Academic Recognition Information Centres, por sus siglas en inglés)

¹⁰⁹ El “Programa de educación y formación 2010” integra todas las acciones en los campos de educación y formación a nivel europeo, incluyendo educación y formación profesional (el “proceso de Copenhague”). También tiene en cuenta el proceso de Bolonia en el desarrollo del Área de Educación Superior Europea. El informe provisional acerca del proceso, “Education and Training 2010”, The Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, está disponible en: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html

¹¹⁰ El Real Decreto 1125/2003 del MECDD establece: Entre las medidas encaminadas a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se encuentra el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) en las titulaciones oficiales de grado y de posgrado. Este sistema se ha generalizado a partir de los programas de movilidad de estudiantes Sócrates- Erasmus, facilitando las equivalencias y el reconocimiento de estudios realizados en otros países. Asimismo, su implantación ha sido recomendada en las sucesivas declaraciones de Bolonia (1999) y Praga (2001). (...) La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en sus artículos 87 y 88, encomienda al Gobierno, en el ámbito de sus competencias, la adopción de las medidas necesarias para la plena integración del sistema español en el espacio europeo de educación superior. Entre esas medidas se encuentra, en primer lugar, determinar las normas necesarias para que sea el crédito europeo la unidad de medida del haber académico correspondiente a la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudio de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. La aplicación del sistema de créditos europeos supone, por lo demás, una condición previa y necesaria para establecer las nuevas titulaciones que deberán ir configurándose como consecuencia de las previsiones contenidas en el apartado 2 del artículo 88 de la mencionada ley orgánica. BOE núm. 224 de 18 septiembre 2003.

¹¹¹ Fue constituida a instancias de la Comisión Europea en 1984 y la forman los centros nacionales, desde sus respectivos Ministerios de Educación, de la UE, el EEE y los países asociados. Su principal objetivo es la mejora del reconocimiento de los títulos académicos entre los países miembros, facilitando así la movilidad de los ciudadanos.

y los programas de movilidad de profesores y alumnos; al frente del cual se encuentra, sin duda, por el éxito de participación, el programa Erasmus. Movimientos que en las competencias buscan la concreción de elementos comunes que posibilite una Europa integradora y próspera desde la educación. Una nueva terminología, las competencias, que encierra un fondo de actuación de empleabilidad y evaluador, pero que lo supera desde la perspectiva social que implica el paradigma del aprendizaje permanente.

La década iniciada en el año 2000 con el Consejo Europeo de Lisboa y con el referido *objetivo estratégico de que la Unión Europea llegara a ser la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo* abre el camino a los Consejos de Santa María de Feira (2000), de Estocolmo (2001), de Barcelona (2002) y al Consejo Europeo de Sevilla (2002). Década que simboliza la asociación entre dos conceptos destinados a progresar de forma conjunta: educación permanente y dimensión europea, eje de los diferentes temas abordados en los sucesivos Consejos: cohesión social, empleo, migración, intercambios culturales y movilidad, aprendizaje de lenguas, la educación superior... Desde el planteamiento de una Unión Europea asentada sobre el aprendizaje permanente para toda la ciudadanía, en el año 2000 la Unión Europea describió, en la publicación del *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*¹¹², los itinerarios a seguir:

Los dos objetivos igualmente importantes del aprendizaje permanente: promover la ciudadanía activa y mejorar la empleabilidad. El concepto de ciudadanía activa alude a la oportunidad y la manera de participar en todas las esferas de la vida económica y social, las posibilidades y riesgos que supone intentar hacerlo y la medida en que ello aporta el sentimiento de pertenecer a la sociedad en que uno vive, y gozar en ella de voz y voto. Tener un trabajo remunerado implica, para las vidas de muchas personas, independencia, autoestima y bienestar y constituye, por lo tanto, la clave de la calidad de vida

¹¹² Como se recoge en el documento COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2001) *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*, el Memorandum sobre el aprendizaje permanente “constituyó la base para una consulta a escala europea organizada lo más cerca posible de los ciudadanos, de conformidad con el objetivo de la Comisión de reformar la gobernanza europea” (p. 8).

general de la gente. La empleabilidad –capacidad para lograr y mantener un empleo– es una dimensión central de la ciudadanía activa, pero también una condición decisiva a la hora de lograr el pleno empleo y de mejorar la competitividad y la prosperidad de Europa en la «nueva economía». Tanto la empleabilidad como la ciudadanía activa dependen de la posesión de conocimientos y capacidades adecuados y actualizados para poder participar en la vida económica y social y aportar la contribución de cada uno. (p. 5)

Los medios:

Los protagonistas de las sociedades del conocimiento son los propios ciudadanos. Lo principal es la capacidad humana para generar y utilizar conocimientos de modo eficaz e inteligente, sobre una base en continua transformación. Para desarrollar esa capacidad plenamente tenemos que querer y poder tomar el control de nuestras propias vidas; en definitiva, tenemos que convertirnos en ciudadanos activos¹². La educación y la formación permanentes son la mejor manera de ayudarnos a asumir el reto del cambio. (p. 8)

Y “las tres grandes categorías básicas de actividades de aprendizaje útiles”:

- El aprendizaje formal se desarrolla en centros de educación y formación y conduce a la obtención de diplomas y cualificaciones reconocidos.
- El aprendizaje no formal se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación y formación, y no suele proporcionar certificados formales. Este tipo de aprendizaje puede adquirirse en el lugar de trabajo o a través de las actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil (como organizaciones juveniles, sindicatos o partidos políticos). También puede ser adquirido merced a organizaciones o servicios establecidos para completar los sistemas formales (como cursos de arte, música o deportes o clases particulares para preparar exámenes).
- El aprendizaje informal es un complemento natural de la vida cotidiana. A diferencia del aprendizaje formal y no formal, el aprendizaje informal no es necesariamente intencionado y, por ello, puede no ser reconocido por los propios interesados como positivo para sus conocimientos y aptitudes. (p. 9)

A la vez que estableció una definición de aprendizaje permanente: “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida que mejore los conocimientos, las competencias y las aptitudes”. Para lograr esa apuesta nacida en el Consejo de Lisboa, y

tal y como señala *el Grupo de Trabajo B, competencias clave* (“grupo” que abordaremos más adelante)¹¹³,

Los sistemas de educación y formación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Uno de los componentes básicos de esta propuesta es la promoción de destrezas básicas; en concreto, el Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamamiento a los Estados Miembros, al Consejo y a la Comisión para que establecieran un marco europeo que definiera “las nuevas destrezas básicas” proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 3)

La Estrategia de Lisboa no está exenta de críticas que valoran las medidas a adoptar en cuanto un modelo encubierto de las demandas económicas dictadas por parte de un mercado voraz. Otra de las críticas más sostenidas es el encorsetamiento al que se ven sometidos los conocimientos, así como la falta de autogestión de los planes educativos. Quizás la crítica más utilizada es la supeditación de la educación hacia los requerimientos de la economía global, donde la adjetivación de la economía entraña, junto a avances notables, diferencias crecientes entre norte y sur, entre economías desarrolladas y países sin visos de desarrollo. Fernández Represas (2015) de forma ilustrativa expone cómo la tan nombrada globalización, partía de “la internacionalización financiera, económica y comercial, favorecida por la proliferación de las tecnologías de la información y la comunicación. Sin embargo, este modelo también ha acarreado cambios a nivel social, a los que la educación debe hacer frente” (p. 102). En medio de esta polémica se encuentran las propias competencias, consideradas como patrones homogeneizadores dictaminados desde fuera de los círculos educativos y culturales. Frente a las lógicas reticencias alimentadas por lo tardío de la incorporación de la educación a la plataforma de construcción de Europa, se puede alegar la más que

¹¹³ Para acceder al documento completo el enlace es el siguiente:
http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

progresiva presencia de lo educativo en los documentos emanados por la Unión Europea. Documentos en los que la empleabilidad es una prioridad pero, al mismo tiempo se la identifica como un factor básico no sólo de herramienta para el crecimiento económico; esa empleabilidad se interpreta como una necesidad en el desarrollo personal. Se pretende formar a la ciudadanía desde aspectos que se ven reflejados, por ejemplo y por mantener una cronología, en el documento fechado el 21 del 11 del 2001: *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*¹¹⁴ y que perfilan, desde el aprendizaje permanente, cuatro objetivos básicos, “amplios y complementarios entre sí: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad” (p. 10). A la vez que establece una “definición ampliada” del aprendizaje permanente: “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (p. 10). Se puede extrapolar que las competencias no se sitúan de forma exclusiva ni en la mejora del desarrollo laboral, característico de una sociedad competitiva, ni en la adquisición de conocimientos, propio de una sociedad de la información; más bien se ubican en la estrategia de desarrollo personal donde los ciudadanos interactúan y participan en su entorno. De ahí sus dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes y su contribución al proyecto que nace en el Consejo Europeo de Lisboa. Consejo que, ante la magnitud de los cambios vividos por la sociedad, afirma que Europa necesita no sólo “una transformación radical” de sus estructuras económicas, sino, al mismo tiempo “un programa ambicioso de modernización del bienestar social y de los sistemas educativos”.

¹¹⁴ Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

La Estrategia de Lisboa dio paso al Consejo Europeo de Estocolmo¹¹⁵ que se celebró en el año 2001 y que supuso el espaldarazo definitivo a las propuestas decididas en Lisboa: *El Consejo Europeo de Estocolmo se ha centrado en cómo modernizar el modelo europeo y alcanzar el objetivo estratégico de la Unión para el próximo decenio fijado en Lisboa*. De igual forma, mantuvo el interés en el ámbito educativo y en concreto en la educación permanente: *La mejora de las capacidades básicas, especialmente en temas digitales y de tecnología de la información, es una prioridad fundamental (...). Esta prioridad incluye las políticas educativas y la formación permanente*. Y estableció que el avance educativo plasmado en Estocolmo consistía no sólo en una proposición, sino en la puesta en marcha de un “programa de trabajo”. El Consejo Europeo encarga tanto a la Comisión como al Consejo para la primavera del año siguiente *un programa de trabajo detallado sobre el cumplimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación, en el que se incluirá una evaluación de los logros en el marco del método abierto de coordinación y con una perspectiva mundial*¹¹⁶. La siguiente parada estaba señalada en el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en febrero de 2002. Como resume (Menéndez, 2009, p. 11) este Consejo adoptó el programa de trabajo y lo implementó con ciertas consideraciones:

- la introducción de instrumentos para garantizar la transparencia de diplomas y cualificaciones, y una colaboración más estrecha en el proceso de Bolonia;
- mejorar el dominio de las competencias básicas;

¹¹⁵ El enlace para acceder al documento es el siguiente:

http://www.consilium.europa.eu/el/uedocs/cms_data/docs/pressdata/es/ec/acf429.html

¹¹⁶ El programa de trabajo se elaboró bajo el título *Los futuros objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*. Documento del Consejo 5980/01 del 14/02/2001.

- un estudio de la viabilidad para fomentar el hermanamiento a través de internet de centros de secundaria de diferentes países europeos;
- y promover de cara a 2004 la dimensión europea de la enseñanza y la integración de las competencias básicas de los alumnos.

Estaríamos en disposición de afirmar que en estos cuatro puntos se conceptualiza la estructura en materia educativa sobre la que se volcarán los esfuerzos venideros por parte de la Unión Europea. Se incluye un impulso del EEES, pero sin olvidar las etapas educativas previas (se habla abiertamente de los centros de secundaria). Las competencias, denominadas básicas en esta fase embrionaria, alcanzan el estatus de integración. Como telón de fondo, a la promoción de la dimensión europea de la enseñanza se le fija una fecha de actuación. Compartiendo año, a través de la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea¹¹⁷ (EURYDICE) se impulsó un estudio entre los países de la UE para averiguar qué interpretaba cada uno de ellos respecto al concepto de competencia clave, utilizando para ello un cuestionario cuyos resultados fueron publicados en 2003:

Lo que nos ocupa es saber la interpretación que por competencia nos aporta, y es la siguiente: a pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de clave, fundamental, esencial o básica, debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre apropiadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las instituciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances.

¹¹⁷ La Red Eurydice, puesta en marcha por primera vez en 1980, fomenta la cooperación europea en educación a través del intercambio de información sobre los sistemas y políticas y con la elaboración de estudios sobre temas comunes a todos los sistemas educativos. Su actividad se dirige principalmente a los responsables de las políticas educativas en el ámbito nacional y de las instituciones de la Unión Europea. Internet. La página web es la siguiente: <http://www.eurydice.org>

Retomando los pasos dados en el Consejo Europeo de Barcelona, este Consejo asumió en marzo de 2002 la puesta en marcha de un programa de trabajo¹¹⁸ que facilitara, desde una labor de seguimiento, los objetivos planteados por el Consejo de Lisboa con fecha para el año 2010. “En 2002, el Consejo Europeo de Barcelona aprobó el programa de trabajo denominado Educación y Formación 2010, documento base para la acción política de la Unión Europea en el terreno educativo para esta primera década del siglo veintiuno” (Novoa, 2010, p. 28). A lo largo del documento se establecen tres objetivos estratégicos, que se subdividen en trece objetivos y en cuarenta y dos cuestiones clave:

- Objetivo estratégico 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea, teniendo en cuenta las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y la evolución de los modelos de enseñanza y aprendizaje.
- Objetivo estratégico 2: Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, teniendo en cuenta los principios rectores del aprendizaje permanente, el fomento de la capacidad de acceso al empleo y el desarrollo profesional, así como la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
- Objetivo estratégico 3: Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior, teniendo en cuenta la necesidad fundamental de promover su utilidad para el trabajo y para la sociedad y de responder a los desafíos que plantea la mundialización.

¹¹⁸ Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa, 2002/C 142/01.

El primer *objetivo estratégico* incluye el objetivo *Desarrollar las capacidades necesarias para la sociedad del conocimiento*, donde se aborda de manera simultánea el concepto de capacidad y competencia, pero donde se plantea lo siguiente:

Es preciso definir las *capacidades* necesarias para la sociedad del conocimiento teniendo en cuenta las necesidades previstas a medio y largo plazo, de manera que no sólo incluyan el cálculo, la lectura y la escritura (capacidades básicas) sino también competencias básicas en el campo de las ciencias, las lenguas extranjeras, el uso de las TIC y la tecnología, la capacidad de aprender a aprender, las competencias sociales, el espíritu empresarial, y lo que se podría designar como cultura general. (p. 16)

En el empeño por favorecer el progreso de las propuestas del programa detallado, la Comisión constituyó “grupos de expertos” que trabajaría en uno o en varios de los trece objetivos. Es así como se configura: *el Grupo de Trabajo B “Competencias Clave”*. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*, que comenzó su andadura en el año 2001. Este grupo de trabajo se marcó como objetivos a desarrollar: *identificar y definir qué son las nuevas destrezas y cuál es la mejor manera de integrarlas en el currículum, mantenerlas y aprenderlas a lo largo de la vida*. El nexo del aprendizaje permanente con las competencias ya estaba ajustado y su proyección en los programas educativos era una realidad cercana. En el mismo párrafo se añade: *Hay un enfoque particular hacia grupos con menos ventajas, aquellos con necesidades especiales, fracaso escolar y alumnado adulto*, incorporando la inclusión social en la hoja de trabajo educativa y perfilando el acceso de los grupos menos favorecidos a una formación abierta.

El programa Educación y Formación 2010 puso de manifiesto la necesidad de evaluar la evolución de los objetivos establecidos por los distintos países, lo que dio lugar a la reunión de Ministros de Educación de la Unión Europea en Bratislava, en junio de 2002; de donde surgieron los Indicadores de Calidad de la Educación Permanente.

Evaluación que propició la concreción de indicadores, “puntos de referencia”. Como mantiene Novoa (2010):

La intención de asegurar y monitorizar la calidad educativa lleva aparejada la evaluación de los progresos y resultados a través de puntos de referencia e indicadores comparables. El objetivo es dirigirse hacia políticas y prácticas más basadas en el conocimiento, que proporcione a los responsables políticos datos contruidos a partir de indicadores y normas definidos «en común» y aceptados «libremente». Estos puntos de referencia (benchmarks) son los principios que construyen una política educativa basada en formas específicas de conocimiento y de asesoramiento. (p. 29)

La Comunicación por parte de la Comisión del 20 de noviembre de 2002 *Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa [COM (2002) 629 final]*¹¹⁹ pretendía facilitar la evaluación de los sistemas de educación y formación definiendo puntos de referencia¹²⁰. La labor de sistematización se fijó con la agrupación de estos puntos de referencia en seis áreas:

- inversión en educación y formación,
- abandono escolar prematuro,
- titulados en matemáticas, ciencias y tecnología,
- población que ha terminado la enseñanza secundaria superior,
- competencias clave y
- aprendizaje permanente.

¹¹⁹ Comunicación de la Comisión de 20 de noviembre de 2002 - Puntos de referencia europeos en educación y formación: seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa [COM (2002) 629 final] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11064>

¹²⁰ En palabras de la Comisión “en la Comunicación se utiliza el término “punto de referencia” para designar objetivos concretos en relación con los cuales es posible medir los progresos”.

Si bien estos puntos de referencia *no dejan de ser indicativos*¹²¹ las competencias clave y el aprendizaje permanente¹²² acompañan a áreas tan decisivas como el abandono escolar prematuro o la inversión en educación y formación.

El Consejo y la Comisión asumen el encargo de informar al Consejo Europeo, transcurridos dos años, acerca de los progresos alcanzados una vez puesto en marcha el Programa de trabajo Educación y Formación 2010. En la primavera del año 2004 presentan el primer “Informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y formación 2010” bajo el título *Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*¹²³ (Diario Oficial C 104 de 30.4.2004). Para avanzar en la estrategia de Lisboa el Consejo y la Comisión sugieren *cuatro resortes prioritarios*:

¹²¹ En el mismo documento se especifica que “los puntos de referencia no dejan de ser indicativos. Según el principio de subsidiariedad, corresponde a los Estados miembros seguir las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa. Por consiguiente, los Estados miembros tienen plena responsabilidad sobre el contenido y la organización de sus sistemas educativos”. Para acceder al documento completo el enlace es el siguiente: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11064>

¹²² La noción de educación torna en aprendizaje, matiz que modifica de manera sustancial este paradigma, edificando todo el proceso de formación a lo largo de la vida en torno a un ejercicio particular: *la elaboración del propio itinerario de aprendizaje*; y sobre la actuación de los centros educativos: *la orientación personalizada*.

¹²³ Para acceder al documento de este primer informe, así como a los tres posteriores informes, las páginas web son las siguientes:

- Primer informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y formación 2010: Urgencias de reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11071>
- Segundo informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y formación 2010: Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aef0005>
- Tercer informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y formación 2010: Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aef0005>
- Cuarto informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y formación 2010: Competencias clave para un mundo cambiante. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Aef0020>

- concentrar las reformas y las inversiones en los puntos clave de cada país;
- hacer que el aprendizaje permanente sea una realidad concreta;
- construir por fin la Europa de la educación y de la formación;
- otorgar el lugar que le corresponde al programa “Educación y Formación 2010”.

A lo largo de estos *cuatro resortes* se proponen diferentes acciones, pudiéndose percibir la necesidad de *indicadores, referencias, cualificaciones, principios* que certifiquen “el papel central de las políticas de educación y de formación para el logro de la estrategia de Lisboa”. En lo que se refiere al aprendizaje permanente y su desarrollo, el hecho de *apoyarse en referencias y principios europeos comunes* toma forma en:

- al marco único para la transparencia (el nuevo “Europass”¹²⁴);
- los principios de validación de las competencias no formales e informales;
- la definición de las competencias clave que debe adquirir cada uno y que condicionan el éxito de todo aprendizaje ulterior;
- la definición de las competencias y las cualificaciones que necesitan los docentes y los formadores para asumir sus nuevos papeles;
- y los principios de base que deben respetarse para una movilidad de calidad.

¹²⁴ “EUROPASS-Formación”: certificado por el que se establece que su poseedor ha realizado uno o más periodos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje en otro Estado miembro en las condiciones definidas en la Decisión. “Persona en formación en alternancia”: toda persona que, independientemente de su edad, siga una formación profesional de cualquier nivel, incluida la enseñanza superior. Dicha formación, reconocida o certificada por las autoridades competentes del Estado miembro de procedencia de conformidad con la legislación, procedimientos o prácticas allí vigentes, se compondrá de periodos estructurados de formación en una empresa y, en su caso, en un centro o establecimiento de formación, cualquiera que sea el estatuto, con contrato laboral, contrato de aprendiz, escolar o estudiante, del beneficiario. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:c11041>

La toma de partido por las competencias como recurso válido para afianzar el paradigma de la educación permanente alcanza, pues, a los polos de la relación educativa: profesorado y alumnado. Ambos extremos de la actividad del aprendizaje se ven apremiados en la adquisición de competencias. En el caso de los profesores para *asumir sus nuevos papeles*; y porque *condicionan el éxito de todo aprendizaje ulterior*, en el caso de los alumnos y de la población en general. Desde la lógica de la adecuación, de ajustar los procesos y las metas educativas, parecía ilógico mantener modelos de aprendizaje de épocas pasadas en tiempos de verdadera transformación de las estructuras sociales y económicas; por no hablar de la celeridad impuesta por las nuevas tecnologías. Uno de esos cambios estructurales ejemplifica con nitidez la necesidad de nuevas propuestas educativas a la vez que fundamenta la esencia del propio aprendizaje permanente: el acceso mayoritario de la población a la formación. Esta circunstancia queda acotada con precisión en el siguiente párrafo de Esteve (2003), que nos atrevemos a trasladar en su totalidad, pues en no demasiadas líneas aborda su amplitud:

Los primeros indicios de disfunciones en nuestros sistemas educativos, al pasar de un sistema educativo de élites a un sistema educativo de masas, se detectaron en las nuevas dificultades del trabajo de los profesores, incapaces, en muchos casos, de solucionar con éxito los problemas prácticos que estos profundos cambios planteaban en el interior de las aulas. Nuestros sistemas educativos no supieron responder con una modificación de la formación de nuestros profesores que les permitiesen enfrentarse a los nuevos desafíos de la enseñanza, ni con una profunda remodelación de las condiciones de trabajo y una reorganización institucional de nuestros de enseñanza; por el contrario, pretendieron seguir trabajando en el nuevo sistema educativo con la misma organización escolar y el mismo sistema de formación de la antigua enseñanza selectiva. Así, mientras los éxitos sociales y estadísticos de la extensión de la educación se asumían casi sin valorarlos, como éxitos normales del progreso, los problemas y disfunciones provocados por la nueva situación salieron a los medios de comunicación llevando a una visión general de la educación de carácter negativo. (p. 102)

Retomando el primer *informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y formación 2010*, y tal y como se contempla en éste, las

diferentes propuestas se han desarrollado principalmente sobre la base de las conclusiones de los grupos de trabajo establecidos en el marco de Educación y Formación 2010 y del análisis de los informes nacionales sobre la educación y la formación permanente y la movilidad. Junto a este primer informe, el ya referido “Grupo de Trabajo B competencias clave”, define, con los “ámbitos” de conocimientos, destrezas y actitudes, ocho competencias clave, estableciendo un marco de actuación educativo europeo que “aunque no crean obligaciones para los Estados Miembros sí contribuyen al desarrollo de una confianza mutua entre los participantes principales y alientan la reforma con atención hacia los diversos aspectos de un aprendizaje a lo largo de la vida” (p.4).

Cuatro son los contextos de aplicación del marco de las competencias clave:

- a. La educación general obligatoria, la cual se caracteriza de forma creciente por un cambio de énfasis; un movimiento de alejamiento del conocimiento *codificado o explícito* hacia un *conocimiento tácito* incluido en las competencias personales y sociales del aprendiz.
- b. Educación y formación de adultos; desde la educación *compensatoria* (incluyendo las *destrezas elementales* de alfabetización y alfabetización numérica) hasta una educación posterior de nivel superior y la continuación del desarrollo profesional.
- c. Provisión educacional específica para grupos de riesgo de exclusión social; por ejemplo, inmigrantes, minorías étnicas, gente joven y adultos con niveles bajos educativos, aquellos que viven en zonas remotas y aisladas, etc.
- d. Provisión educacional para alumnos con necesidades educativas especiales; aunque se reconoce que no todos los alumnos con necesidades educativas especiales en educación serán capaces de conseguir todas estas competencias,

tienen derecho a acceder a una provisión educacional que les ayude a alcanzar su máximo potencial en el logro de los objetivos de aprendizaje que se acercan de algún modo a las competencias clave destacadas en la sección 2 arriba indicada. Esto significa que los alumnos con necesidades educativas especiales deberían tener acceso a programas de aprendizaje convenientemente diferenciados e individualizados basados en el marco de las competencias.

Y ocho son los *dominios* de las competencias clave que este grupo de trabajo *considerada necesarios para todos en la sociedad del conocimiento*:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales y cívicas.
- Espíritu emprendedor
- Expresión cultural

El primer informe se vería acompañado por tres *Informes* más. Bajo el título *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa* (Diario Oficial C 79 de 1.4.2006) se presenta, en abril de 2006, al Consejo Europeo el segundo de los informes. En él se insiste en algunos temas planteados por el anterior informe (...) *que los alumnos salgan de la enseñanza secundaria con los conocimientos y las competencias que necesitarán como ciudadanos*

europeos sigue siendo uno de los principales desafíos; y se abordan nuevos retos: la inversión en la educación preescolar reviste una importancia fundamental para prevenir el fracaso escolar y la exclusión social, así como para poner los cimientos del aprendizaje permanente. El gran reto que se vislumbraba en los diferentes textos consistía en proponer un modelo formativo permanente que favoreciera vías de acceso en diferentes momentos de la vida, al tiempo que permitiera una formación continua. Pero, esquivando el auténtico peligro latente en una propuesta competencial como la formulada: la estratificación de niveles de exclusión enunciados por los diferentes niveles de competencias adquiridos. Es así que en la “síntesis” del documento se afirma:

Todos los ciudadanos deben adquirir conocimientos, capacidades y competencias, y ponerlos al día continuamente a través del aprendizaje permanente. Por otro lado, se tienen que tomar en cuenta también las necesidades específicas de las personas amenazadas de exclusión social. Esto contribuirá a elevar la tasa de actividad y el crecimiento económico, garantizando al mismo tiempo la cohesión social.

En abril del 2008 el Consejo y la Comisión presentan el tercero de los informes: *Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación* (Diario Oficial C 86 de 5.4.2008). En este documento se insta a progresar en los ámbitos de cualificación, aprendizaje permanente y a una nueva estructura de aprendizaje que en el contexto de la Unión Europea se ha denominado “triángulo del conocimiento” (educación, investigación e innovación). En lo que respecta a la “estrategia de aprendizaje permanente” la valoración que se hace es que esta estrategia no se ve acompañada por dos características indispensables para el marco europeo: *coherencia y globalidad* por parte de los Estados miembros. Por lo que se considera fundamental la puesta en marcha de las siguientes iniciativas:

- tener mejor conocimiento del impacto económico y social de las políticas educativas y de formación;
- reforzar las medidas para garantizar una financiación sostenible;
- aumentar las capacidades, sobre todo gracias a la adquisición precoz de las competencias clave y la EFP (educación y formación profesionales);
- corregir las desventajas socioeconómicas, dando prioridad a la equidad en el acceso, participación, trato y resultados;
- tener en cuenta a los inmigrantes en las políticas y sistemas de educación y formación;
- ofrecer preparación profesional y desarrollo continuo a los profesores.

De nuevo se concentran en un mismo plano tres vertientes diferenciadas pero interrelacionadas: la económica, la inclusiva y la educativa. En lo referente a ésta última se mantiene la preocupación por establecer un cuerpo de profesorado motivado y preparado, capaz de hacer frente a las exigencias de una sociedad en pleno desarrollo económico y caracterizada por grandes transformaciones sociales. Una preocupación ya mostrada en el primero de los cuatro informes cuando se apremiaba a que *cada país instaure, de ahora a 2005, un plan de acción en materia de formación permanente del personal educativo que responda claramente a esos retos y refuerce el atractivo de la profesión de docente y de formador*. Junto a esta preocupación se mantiene en el informe del año 2008 la apuesta por las competencias; donde se relaciona, de forma expresa, el aumento de las capacidades, necesarias para desarrollarse en el contexto económico y social, con la *adquisición precoz de las competencias clave*. En buena lógica Valle y Manso (2016) analizan en perspectiva que “junto a la identidad docente, la adquisición

de competencias debe ser la otra gran finalidad a exigirse en todo programa de formación de profesorado” (p. 180).

El último de los informes intermedios conjuntos del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo Educación y formación 2010 se presentó al Consejo Europeo en mayo de 2010 bajo el título *Competencias clave para un mundo cambiante* (Diario Oficial C 117 de 6.5.2010). Conscientes de la magnitud de las reformas iniciadas se presentan *las tendencias y los desafíos* ¹²⁵ sobre los que, transcurridos diez años, se debe seguir trabajando; pues, como se constata en el informe *se ha observado una mejora general de los resultados obtenidos por la UE en materia de educación y formación. Sin embargo, no se alcanzarán la mayoría de los puntos de referencia fijados para 2010*. En el debe se encuentra también: “la alfabetización”, la evolución de las universidades hacia posiciones de mayor adaptabilidad tanto desde la visión de la empleabilidad como de la proximidad a la realidad de su entorno más próximo, así como la formulación de nuevos panoramas de aprendizaje donde la presencia de un profesorado con un perfil competencial más elaborado sea un hecho. En el apartado de los logros se

¹²⁵ 1. *Se ha observado una mejora general de los resultados obtenidos por la UE en materia de educación y formación. Sin embargo, no se alcanzarán la mayoría de los puntos de referencia fijados para 2010 y, en cuanto al punto de referencia esencial de la alfabetización, se observa incluso un deterioro de los resultados. Para alcanzar estos puntos de referencia, se necesitarán iniciativas nacionales más eficaces. La recesión económica, combinada con el reto demográfico, sirve para subrayar la urgencia de realizar reformas y, al mismo tiempo seguir invirtiendo en los sistemas de educación y formación para dar respuesta a los principales desafíos económicos y sociales.*

2. *Numerosos países están introduciendo reformas que utilizan explícitamente como punto de referencia el marco de competencias clave. Se han realizado notables avances para adaptar los planes de estudios escolares. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para apoyar el desarrollo de las competencias de los profesores, actualizar los métodos de evaluación e introducir nuevas maneras de organizar el aprendizaje en un entorno escolar innovador. Uno de los principales desafíos es garantizar que todos los estudiantes se beneficien de metodologías innovadoras, incluso los estudiantes de grupos desfavorecidos y los inscritos en la EFP y la formación de adultos.*

3. *La puesta en práctica efectiva del aprendizaje permanente a través del aprendizaje formal, no formal e informal, así como el aumento de la movilidad, sigue planteando un reto. La educación y la formación, incluidas las universidades, deberían ser más abiertas y adaptadas a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad en general. Debe prestarse especial atención a la creación de asociaciones entre la educación y formación y el trabajo.*

encuentra el avance experimentado en la implementación de las competencias en los diferentes sistemas educativos de los países miembros: *numerosos países están introduciendo reformas que utilizan explícitamente como punto de referencia el marco de competencias clave. Se han realizado notables avances para adaptar los planes de estudios escolares. Y reconoce que*

En la UE existe una tendencia clara a favor de la enseñanza y el aprendizaje basados en las competencias y un enfoque basado en los resultados del aprendizaje. El marco europeo de competencias clave ha contribuido considerablemente a esta evolución. En algunos países, ha sido un elemento determinante de la reforma de las políticas educativas.

Pero aún se mantiene que *uno de los principales desafíos es garantizar que todos los estudiantes se beneficien de metodologías innovadoras, incluso los estudiantes de grupos desfavorecidos y los inscritos en la EFP y la formación de adultos. En definitiva, tal y como indica este cuarto informe*

La educación y formación iniciales deben ofrecer a los jóvenes, incluso a los más desfavorecidos, los medios para desarrollar sus competencias clave de forma que estén preparados para aprender en el futuro y para la vida laboral. Todos los adultos deben poder beneficiarse, mediante la educación y la formación, de oportunidades concretas para mejorar y actualizar sus competencias clave a lo largo de su vida.

Cuando el presente informe habla de las competencias clave las define como *necesarias para la plena realización personal, la ciudadanía activa, la cohesión social y la empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Es decir, sitúa a las competencias como un componente más del eje de realización personal y al propio desarrollo personal como estrategia de crecimiento económico y social (Figura 3.1). Esta fusión de conceptos está presente en una institución como la UNESCO. Como se determina en el documento de la UNESCO (2014, p.1) La educación después de 2015: “la UNESCO reafirma una visión*

humanista e integral de la educación como derecho humano primordial y elemento fundamental del desarrollo personal y socioeconómico”. Para continuar afirmando:

El objetivo de esa educación debe contemplarse desde una perspectiva amplia de aprendizaje a lo largo de toda la vida cuya finalidad es ayudar y empoderar a las personas para que puedan ejercer su derecho a la educación, cumplir sus expectativas personales de tener una vida y un trabajo dignos, y contribuir al logro de los objetivos de desarrollo socioeconómico de sus sociedades. Además de la adquisición de conocimientos y competencias elementales, el contenido del aprendizaje debe promover la comprensión y el respeto de los derechos humanos, la inclusión y la equidad y la diversidad cultural, e impulsar el deseo y la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida y aprender a convivir, todo lo cual es esencial para la realización de la paz, la ciudadanía responsable y el desarrollo sostenible.

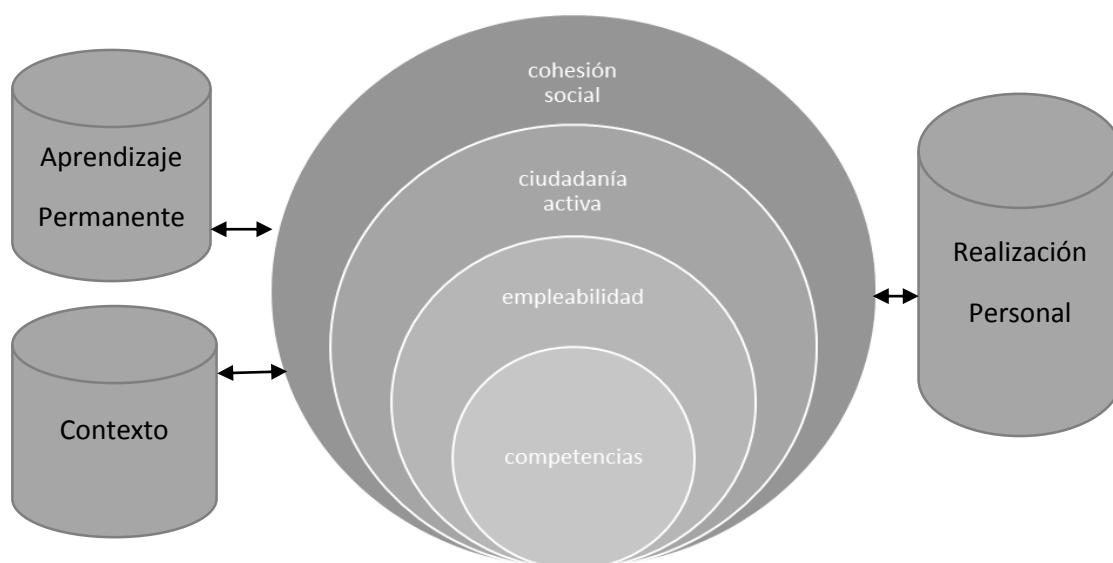


Figura 3.1. La educación permanente, las competencias y el contexto

Nota: Elaboración propia

Un concepto relativamente reciente como el de competencia, y ubicado en el contexto académico, se nos presenta como acicate de: una sociedad necesitada de respuestas laborales y sociales y de unos centros académicos que se encuentran desligados de su entorno. La crisis económica no disimula estas carencias y, a través de las

numerosas fisuras ocasionadas por los desequilibrios económicos, irrumpe con determinación la estructura competencial. Si bien las reticencias hacia unos estándares de aprendizaje tan establecidos son innegables, el hecho de formar parte de la estrategia del aprendizaje permanente le confiere un estatus de presunción. Toda vez que el aprendizaje permanente es ampliamente reconocido como marco de actuación, tanto para la empleabilidad como para la integración social, las competencias se convierten en los núcleos formativos personales necesarios para interactuar de forma responsable. El epígrafe 6.2. *Competencias clave para todos mediante el aprendizaje permanente* del informe intermedio *Competencias clave para un mundo cambiante* no deja lugar a dudas de la simbiosis entre ambas estructuras. Pero el factor que ha favorecido esta interrelación ha sido la necesidad de una comunidad que supere un inmovilismo alimentado por unos conocimientos carentes de dinamismo y adaptación. Lejos quedan las sociedades surgidas en la periferia de la revolución industrial vivida a mediados del siglo XX, despuntando una nueva sociedad de la comunicación, la información y el conocimiento. Es aquí donde el itinerario de las competencias aporta una estructura dimensional que se ha convertido en el auténtico reto de los centros formativos, pues, como destaca el documento referido, *la enseñanza no sólo debe transmitir conocimientos, sino también dotar a los alumnos de las aptitudes y actitudes pertinentes.*

El discurso económico ha evolucionado hacia posturas político-educativas, siendo esto un verdadero avance social. Ya nadie comprende una sociedad económica sin una sociedad del conocimiento, de ahí la necesidad de reformular los cánones educativos. Porque una comunidad provista de los instrumentos necesarios tanto para comprender la relación con su entorno local y global como para continuar progresando en la adquisición

de competencias estaría facultada para modelar una sociedad depositaria de juicio y capacidad crítica; para consolidar una sociedad con dimensión ética.

Finalizando el recorrido del Programa Educación y Formación, podemos concretar que el testigo para una nueva estrategia se diseña partiendo de dos ámbitos irrenunciables: la cooperación en materia educativa y el desarrollo del marco de las competencias clave:

*Si bien la cooperación europea en materia de educación y formación ha contribuido a reformar los sistemas nacionales, aún siguen pendientes retos cruciales. En concreto, es preciso aplicar plenamente el marco europeo de competencias clave y mejorar la apertura y pertinencia de la educación y la formación. A fin de lograr estos avances, el Consejo y la Comisión se han comprometido a trabajar juntos a partir del nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) y dentro del contexto de la estrategia general " Europa 2020 "*¹²⁶.

Unas competencias que se inscriben en el Diario Oficial de la Unión Europea (C 117 de 6.5.2010) como *necesarias no sólo para el mercado laboral, sino también para la integración social y la ciudadanía activa*; que se *propician* desde el aprendizaje permanente y desde la movilidad. Se origina, de este modo, un círculo formativo que se retroalimenta, en el que la formación permanente favorece la adquisición de competencias, siendo éstas un mecanismo que impulsa una evolución adaptativa para el necesario aprendizaje a lo largo de la vida.

¹²⁶ La estrategia formulada en el año 2009, Educación y Formación 2020, estableció cuatro objetivos comunes y estratégicos sobre los que la UE debía trabajar, durante la próxima década, para afrontar los problemas de los sistemas de educación y formación presentes en el territorio comunitario. Cuatro objetivos estratégicos definidos en los siguientes términos:

- *hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad,*
- *mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación,*
- *promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa,*
- *incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.*

Las competencias clave.

Retomando el *Segundo informe conjunto sobre la puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”* vemos como se declara que para “consolidar” el desarrollo del programa de trabajo sería necesario (entre otros aspectos): *la celebración de un acuerdo sobre una recomendación relativa a un marco europeo de cualificaciones, así como sobre el proyecto de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativo a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Es así como emerge un documento, transcurridos cuatro años desde el Consejo Europeo de Barcelona y de la adopción del Programa de trabajo “Educación y formación 2010”, determinante en la nueva política educativa europea. Y es el documento de política educativa de la Unión Europea: *Competencias clave para el aprendizaje permanente- Un marco europeo* (Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10 de 30 de diciembre de 2006¹²⁷), donde a través de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 se definen e identifican en los siguientes términos las competencias clave para el aprendizaje permanente: *una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*. En el anexo de este culminante documento, en este “marco de referencia”, se establecen ocho competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna.

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de

¹²⁷ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)
<https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>

forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.

2. Comunicación en lenguas extranjeras.

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna: se basa en la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. La comunicación en lenguas extranjeras exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo.

3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

A. La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entraña — en distintos grados— la capacidad y la

voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas).

B. La competencia en materia científica alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en materia de tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanos. Las competencias científica y tecnológica entrañan la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.

4. Competencia digital.

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.

5. Aprender a aprender.

Aprender a aprender es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de

aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia.

6. Competencias sociales y cívicas.

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

7. Sentido de la iniciativa.

Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta

competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza.

8. Conciencia y expresión.

Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas.

Junto a la puesta en escena de estas ocho competencias se *recomienda* a los Estados Miembros:

Desarrollar la oferta de las competencias clave para todos en el contexto de sus estrategias de aprendizaje permanente y utilizar las “Competencias clave para el aprendizaje permanente - un marco de referencia europeo”, denominadas en lo sucesivo como el “marco de referencia” adjuntas en el anexo, como instrumento de referencia para garantizar que:

- 1. se vele por que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la*

vida adulta y sienten las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral;

- 2. se vele por que se tomen las medidas adecuadas con respecto a aquellos jóvenes que, debido a su situación de desventaja en materia de educación como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo;*
- 3. los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y se atienda, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contexto nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias;*
- 4. se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluido profesores y formadores, procedimientos de validación y evaluación, y las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos, que reconozcan la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos;*
- 5. la coherencia de la oferta de educación y formación para adultos, destinada a ciudadanos particulares, se logre estrechando los vínculos con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación y con otras políticas que afecten a los jóvenes, así mediante la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas”.*

Es decir, las competencias son asumidas como “instrumentos” del paradigma del aprendizaje permanente *a disposición de todos los jóvenes*, incluyendo tanto a la formación inicial de los más jóvenes, como a la formación de adultos; y, respecto a este segundo grupo, bien como una propuesta para articular la indispensable actualización de los aprendizajes primarios, bien como una oferta para incorporarse a la sociedad del conocimiento. Dos colectivos merecen en esta recomendación una llamada de atención: los profesores, pieza primordial de todo el engranaje de una sociedad basada en el conocimiento, y los grupos menos favorecidos, pues sin cohesión social estaríamos hablando de un proyecto de difícil realización y carente de los valores promocionados por la propia Unión Europea. Un reto de trabajo, el de la incorporación de los grupos menos favorecidos a la sociedad del conocimiento, que encontramos como propuesta de actuación en numerosos documentos comunitarios. Tras el relevante título *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*, este documento de la Comisión de las Comunidades Europeas recoge las palabras de Fuente y Ciccone¹²⁸ en las que afirman que “la inversión en recursos humanos constituye a la vez un factor de crecimiento, en particular en un contexto como el actual de rápida evolución tecnológica, y un instrumento clave para potenciar la integración social” (p. 8).

Transcurridos tres años, en el año 2009, en el Anexo I del documento de la Comisión de las Comunidades Europeas *Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* el concepto de competencia se define de manera muy similar: *demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo*

¹²⁸ Fuente, A. y Ciccone, A. (2002). *Human capital in a global and knowledge-based economy*. Informe final destinado a la DG Empleo y Asuntos Sociales, Comisión Europea.

profesional y personal; dos son las características que acompañan a las competencias cuando se las describen en términos de responsabilidad y autonomía. Una exposición que mantiene esa doble *acepción* de la anterior definición, de singularidad y de colectividad, de individualidad y de ciudadanía activa, que enfatiza el desarrollo personal a la vez que el social. En esta coyuntura, el concepto de competencia, su adquisición, desarrollo, asimilación, se establece en el eje sobre el que rotan *las políticas educativas*, a las que en el Informe Delors (1996a) se considera como “un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos y del saber-hacer, pero también, y quizás, sobre todo, como una construcción privilegiada de la persona y de las relaciones entre los individuos, entre los grupos, entre las naciones” (p.10).

3.2. La educación supranacional, una visión integral e integradora para un contexto globalizado

Ya hace tiempo que los centros formativos trabajan desde enfoques sistémicos, claramente implantados en áreas como el trabajo social o la psicología, en los que para entender un acontecimiento o vivencia se debe abordar todos los agentes intervinientes que inciden en el mismo. Un esquema de trabajo que Castells enfoca de manera dilatada por medio de la imagen de “sociedad red”, exponiendo una sociedad organizada en torno al flujo de la información y del conocimiento. La globalización amplifica esta manera de actuar y nos obliga a reflexionar, interpretar y valorar el hecho formativo; un marco, el de la globalización, sobre el que descansa buena parte de las iniciativas socioeconómicas propuestas en esta nueva sociedad. Presenciamos, por tanto, un momento en el que la educación está necesitada, por un lado, de una visión integral e integradora que posibilite acompañar el ritmo de la denominada *era global*; al tiempo que se la requiere una

proyección de su actividad en torno a un tejido social, con quien ya ha establecido numerosos e irreversibles puentes de relación.

Si hablamos de políticas educativas, es en esta coyuntura en la que la presencia de las organizaciones internacionales en la elaboración de los discursos educativos es absoluta. En donde “las organizaciones internacionales se están convirtiendo en agentes fundamentales dentro de los procesos de toma de decisiones en materia educativa (Luzón y Torres, 2013, p. 62). Arenal (2001) habla del establecimiento de nuevos *actores no estatales* que han dado lugar al “reforzamiento de las dimensiones transnacional y humana de la sociedad mundial y la conformación de lo que algunos han denominado una *sociedad civil global*, que desempeña papeles crecientes en las relaciones internacionales” (p. 64). Enumera el autor una serie de características de esta nueva sociedad: 1. *Una sociedad universal y planetaria*. 2. *Una sociedad heterogénea y compleja*. 3. *Una sociedad crecientemente interdependiente y global*. 4. *Una sociedad políticamente no integrada y sin regulación adecuada*. 5. *Una sociedad crecientemente desequilibrada y desigual*.

Este renovado marco internacionalizado, *global, planetario, interdependiente*, con el acuciante, urgente, reto de afrontar *los desequilibrios y las desigualdades* cada vez más acentuadas, es el sustrato sobre el cual la imagen de “supranacionalidad” toma forma. Tras el título *la política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado*, Valle (2012) da forma a este concepto sumativo como “área del saber pedagógico, en íntima conexión con la Política Educativa, la Educación Comparada y la Educación Internacional” (p. 112). En un recorrido por estas tres disciplinas el autor reseña que la política educativa nos *acerca a*

la realidad política de una nación. Mientras que la educación comparada y la educación internacional

Tienen entidad propia pero están relacionadas. La Educación Comparada, en sentido estricto, estudiaría convergencias, divergencias y tendencias entre políticas educativas de carácter nacional. La Educación Internacional, propiamente, compara políticas educativas internacionales, esto es, cualquier política educativa cuyo ámbito trascienda lo nacional, penetrando de manera armónica en un conjunto de países. (p. 116)

A partir de este panorama se destila una disciplina que incorpora los objetivos e instrumentos de las disciplinas mencionadas para así “sintetizar que la especificidad de los intereses de la Política Educativa Supranacional¹²⁹ se centra en el estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales” (p.117). La interrelación establecida entre estas cuatro disciplinas se concreta en la visualización de la Figura 3.2, que propicia un marco de trabajo donde las instituciones internacionales trabajan a partir de la coherencia de una estructura mundializada.

¹²⁹ La facultad de educación de la Universidad Autónoma de Madrid incluye al Grupo de Investigación Reconocido sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) (UAM/PR-20). Este grupo de investigación ha establecido un programa de trabajo en torno a la visión supranacional de las políticas educativas; a su vez, realiza publicaciones periódicas por medio de la edición de su revista *Journal of Supranational Policies of Education* (<http://www.jospoe-gipes.com/index.htm>) presente también en la Supranational Education Library (<http://www.sel-gipes.com>), donde se puede acceder a la abundante documentación que acompaña a las distintas organizaciones internacionales.



Figura 3.2. Propuesta para un contraste delimitador de los objetos de estudio de la Política Educativa, la Educación Comparada, la Ed. Internacional y la Política Educativa Supranacional

Nota: Tomada de Valle, 2012, 119

Una aproximación a este equilibrio relacional interdisciplinario lo encontramos en las palabras de Raventós y Prats (2012),

En época de globalización, los especialistas en Educación Comparada, y en general los comparatistas, no podemos cerrar fronteras ni acotar un territorio como propio y exclusivo. Por lo tanto, no parece en modo alguno aconsejable instalar ningún tipo de aduana epistemológica; por el contrario, las nuevas demandas de comparación y el uso cada vez más extendido en el ámbito internacional, por ejemplo en la propia OCDE, sugieren que se abran de par en par las fronteras de nuestra disciplina y de nuestras investigaciones. (p. 26)

El propósito de cooperar de forma supranacional en un ámbito tan sensible como es la educación estaba ya decidida cuando en torno al concepto de educación permanente y con el *patrocinio* de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación celebrada en 1975 en Estocolmo, como hemos mencionado y referenciado en páginas anteriores, “se

pidió a los diferentes organismos internacionales con intereses en educación, OCDE, UNESCO, COE, Comunidades Europeas y Consejo de Ministros nórdicos, que colaborasen en la realización del Informe sobre la cooperación europea en materia educativa” (Diestro, 2010, p. 58). Un testigo que es recogido y que encontramos en el Tratado de la Unión Europea, en su título VIII, artículo 126, apartado 3, donde se destaca que *la colaboración no sólo entre países, sino también entre instituciones, es capital:*

La Comunidad y los Estados miembros favorecerán la cooperación con terceros países y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

Esta predisposición, presente en el Tratado de la Unión Europea, con fecha de 7 de febrero de 1992, se mantiene de manera fiel y persistente en los *objetivos específicos* del programa Erasmus+, que entró en vigor transcurridos doce años, en concreto, el 1 de enero de 2014, y entre los que sobresale,

Reforzar la dimensión internacional de la educación y la formación, incrementando el atractivo de las instituciones de educación superior europeas y apoyando la acción exterior de la Unión.

La Política Educativa Supranacional “abarca tanto el estudio de las acciones de los organismos internacionales en materia educativa (hechos y resultados) como de los factores y las dinámicas que han generado esas acciones” (Valle, 2012, p. 119). Proceder que permite esa conceptualización sistémica, previa y necesaria de las estrategias educativas que conforman un nuevo espacio de aprendizaje para la ciudadanía.

El desarrollo de esta disciplina se ve acompañado por la materialización de políticas educativas fácilmente reconocidas como supranacionales y que el autor ejemplifica en *dos políticas supranacionales referidas a la armonización de sistemas*

educativos como son el Bachillerato Internacional y el Espacio Europeo de Educación Superior. Comenzando por el Espacio Europeo de Educación Superior, desarrollado en el capítulo 4, compartimos que representa “una de las políticas educativas supranacionales más evidentes, mejor conocida y que ha dado lugar a mayor volumen de documentación, tanto desde la normativa como desde la literatura científica y académica” (Valle, 2012, p. 132).

Respecto al Bachillerato Internacional, Menéndez (2015) elabora en el artículo *International baccalaureate: a supranational curriculum for global citizens* una amplia revisión bibliográfica sobre este tema. Una modalidad educativa presente en numerosos países, como queda reflejado en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1

Top 10 de países según el número de colegios con Bachillerato Internacional

United States of America	1527
Canada	338
United Kingdom	155
Australia	150
India	110
Mexico	104
China	79
Spain	74
Ecuador	64
Germany	61

Nota: Tomada de Menéndez, 2015, 185

Aunque, lo que para la autora verdaderamente es el elemento que distingue a esta institución se puede apreciar en el siguiente párrafo,

Lo que hace que una escuela sea internacional ya no se refiere únicamente a que una escuela tiene estudiantes internacionales, si enseña una o más lenguas extranjeras o si muestra banderas de diferentes países. Lo que hace que una escuela sea verdaderamente internacional es ofrecer una educación supranacional que animará a los estudiantes en todo el mundo para convertirse en aprendices

activos, comprensivos y estudiantes a lo largo de la vida, que entiendan que otras personas, con sus diferencias, también pueden estar en lo cierto. (p. 183)

El nuevo perfil desarrollado por las organizaciones internacionales incluye, sin lugar a dudas, la faceta educativa, debido a “la estrecha relación que esta guarda con cualquier otro aspecto de las realidades de la sociedad de hoy (economía, empleo, política...). Así, las acciones de carácter educativo entraron pronto a formar parte de las agendas de estos organismos internacionales” (Valle, 2015, p. 11). A partir de esta visión supranacional es como Valle diseña una interpretación que engloba en cuatro categorías:

- el liderazgo reflexivo,
- el impulso de grandes proyectos de cooperación internacional en materia de educación,
- el establecimiento de marcos de interpretación de la realidad educativa o, incluso y
- el intento de armonizar algunos elementos o estructuras de los sistemas educativos. (p.12)

En la última de estas categorías el autor recoge dos estrategias que describen con nitidez tanto los esfuerzos de *armonización* como su naturaleza *supranacional*, conceptos, ambos, identificadores de una entidad como la Unión Europea: por un lado, la estrategia surgida del proceso de Bolonia; y por otro, las competencias clave. Las cuales “deben entenderse como una de las políticas educativas supranacionales de la Unión Europea que ha llegado a transformarse en un referente a escala internacional” (Valle y Manso, 2013, p, 27). Estos mismos autores expresan a continuación unas características que apuntalan la faceta supranacional de las propias competencias, estableciéndose como verdadera estrategia de política internacional, al tiempo que identifican el peso de la Unión Europea en la expansión de las mismas:

Debemos ser conscientes de que éstas no surgen exclusivamente desde Europa, sino que su origen tiene fuentes internacionales diversas; el paradigma de competencias es una tendencia educativa global. Sin embargo, sí podría pensarse que la Unión Europea se ha convertido en uno de sus mejores exponentes internacionales en lo que a su materialización política se refiere. (p.27)

Unas competencias que constituyen la praxis de un modelo educativo ya convertido en supranacional y con el cual comparten espacio y tiempo;

Podemos comprobar que junto a las competencias clave, el aprendizaje permanente está igualmente presente en las políticas educativas actuales de la Unión Europea. Y lo que es más importante en este momento, constatamos que ambos planteamientos (lifelong learning y key competences) se desarrollan de forma simultánea, interrelacionada y complementaria. (p. 19)

La perspectiva supranacional expuesta es reconocida por numerosos autores, **pudiéndose localizar en parcelas educativas concretas**. Por ejemplo, en primer lugar, en la concreción de un elemento muy presente en los centros educativos, vinculado a la calidad alcanzada por los mismos: **el concepto de liderazgo escolar**. Egido (2015), tras un minucioso recorrido en busca de convergencias entre lo internacional y lo nacional, de la indispensable convivencia entre los elementos homogeneizadores y las particularidades nacionales, concluye que “parece confirmarse, por tanto, la influencia del plano supranacional en las políticas relativas al liderazgo escolar y la necesidad de contemplar este nivel en el análisis de las mismas” (p. 80).

En segundo lugar, en el desarrollo de las propias competencias, en concreto, de **la competencia emprendedora**, Manso y Thoilliez (2015), infieren esa “tendencia educativa supranacional de la educación en la competencia emprendedora” (p. 94). En una búsqueda de progreso económico y social, los Estados se abren a favorecer dinámicas internacionales, dirimidas en instituciones supranacionales, a través de prácticas como la

del emprendimiento. Un emprendimiento que no sólo se identifica con la perspectiva económica-empresarial. En la parcela educativa “la educación de la competencia emprendedora ayudaría a estar *equipados* con una voluntad formada que permite dirigirse por la vida con autonomía y capacidad de tomar iniciativas” (p. 90). Es decir, el emprendimiento formaría parte del perfil de ciudadano emancipado, pero inmerso en la construcción y mejora de su entorno.

Avanzando, en tercer lugar, nos encontramos con un grupo de **instituciones con un marcado espíritu supranacional**. En este punto nos tenemos que dirigir de forma indudable a una de las organizaciones internacionales centrada de manera exhaustiva en el desarrollo de los pueblos. Una institución que considera la educación como un bien y un derecho: la UNESCO. Este organismo compartió desde el inicio el planteamiento de educación permanente surgido de la Conferencia de Ministros Europeos de Educación de 1975. En 1976, en la XIX Conferencia General de la UNESCO que tuvo lugar en la capital de Kenia, Nairobi, registró en las Actas el proceso de transición de la educación de adultos al paradigma de la educación permanente: “la educación de adultos no puede ser considerada intrínsecamente: sino como un subconjunto integrado en un proyecto global de educación permanente” (p. 124). Definiendo a esta última en los siguientes términos: “la expresión *educación permanente* designa un proyecto global encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo” (p. 124). Y argumentando la razón de este hecho: “los procesos educativos, que siguen a lo largo de la vida los niños, los jóvenes y los adultos, cualquiera que sea su forma, deben considerarse como un todo” (p. 124).

Una institución, la UNESCO, que Fernández Represas (2015) define de forma precisa como “un organismo de carácter supranacional que obra por crear las condiciones propicias para un diálogo entre las civilizaciones, las culturas y los pueblos, teniendo como base el respeto de los valores comunes” (p. 105). Este autor explica, apoyándose en el organigrama y en la proyección de esta entidad, la razón de esa necesaria supranacionalidad: “la naturaleza y envergadura de las políticas de los organismos internacionales provoca que los métodos de estudio de los sistemas educativos nacionales no sean suficientes. Se trata de organizaciones complejas que engloban multitud de Estados de diversa índole” (p. 103).

Pero, sobre todo, y en cuarto lugar, consideramos que esta política supranacional enlaza con un concepto clásico, esencial y estrechamente relacionado con las competencias, que ya abordamos en el capítulo 1, y que no es otro que: **la Dimensión Europea de la Educación**. Dimensión Europea de la Educación que para Diestro y Valle (2015) se puede entender *según la definición de Roselló*¹³⁰: “as an educational movement within the European supranational educational policy” (p. 101). Los autores desarrollan esta postura con la determinación de considerar la educación, y su labor de promoción de los valores universales democráticos, como una estructura decisiva, asentada en el contexto de un escenario supranacional:

The EDE is a key specific concept for Europe with direct consequences for the educational-pedagogic policy. It refers to the essence that soaks the supranational policy of education and arises to renew modern pedagogy in the pro-European philosophy of education and the driving force of the European supranational policy of education. Without it, a real convergence to reach a narrower union among people -which is the main aim of the EU and the COE-, is not possible. (p. 111)

¹³⁰ " Education trends may be defined as a group of homogeneous educational phenomena whose relevance increases, settles, decreases and eventually vanishes throughout a certain time and space " (Roselló, 1978, p. 20). En Roselló, P. (1978). *La teoría de las corrientes educativas*. Barcelona: Promoción cultural.

“La Unión Europea se propuso identificar un conjunto de competencias clave que pudieran constituir un objetivo común de los sistemas educativos de los países europeos” (Tiana, 2011, p. 65). Para ello, la Unión partió de la educación en su sentido más amplio, global e inclusiva, y buscó garantizar el aprendizaje permanente como llave y las competencias como bisagra ante lo que en el anexo del documento ya referenciado, Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10 de 30 de diciembre de 2006, se recoge de manera rigurosa:

Dados los nuevos retos que la globalización sigue planteando a la Unión Europea, cada ciudadano requerirá una amplia gama de competencias para adaptarse de modo flexible a un mundo que está cambiando con rapidez y muestra múltiples interconexiones.

En su doble función, social y económica, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios.

Es posible que aquí esté diseñada la apuesta por una sociedad formada en la individualidad de la ciudadanía y en la colectividad de la comunidad, como proceso de actuación ante la complejidad de los retos percibidos. Retos que atraviesan las fronteras y que están necesitados de unas prácticas éticas. Pues, las desbordantes necesidades presentes instan a formalizar un eje que movilice unas dinámicas morales asentadas en nuevos modelos educativos; siendo la estructura de conocimientos, destrezas y actitudes que conforman las competencias una posible alternativa para para un renovado proceder educativo. Las competencias, en palabras de Gairín (2011),

Destacan el carácter aplicativo de los aprendizajes (decimos que la persona es competente cuando es capaz de resolver problemas propios de su ámbito de actuación) y también su carácter dinámico (esto es, se adquieren y desarrollan en la acción y también se perfeccionan gracias a la misma acción). Estas dos

características son las que justifican cambios en los modelos de programación y evaluación, a la vez que dan sentido al aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 96)

Gimeno (2008), comparte esa visión dinámica de las competencias y afirma que “no pueden entenderse como algo que se tiene o no se tiene, no representa estados o logros terminados, sino estados en proceso de evolución” (p. 29). Nos encontramos, por consiguiente, ante la característica menos publicitada de las competencias, pero la más acorde tanto con su estructura interna como con el marco educativo del aprendizaje permanente en el que se encuentran inmersas: el ininterrumpido movimiento de adaptación y evolución.

En medio de toda esta amalgama de acontecimientos emergen con decisión las entidades internacionales; organizaciones que se han propuesto liderar los proyectos educativos que hace tiempo superan los límites nacionales para instalarse en las necesidades internacionales. Es en esta parcela en la que la educación supranacional asume, a partir de la base de la comparación, del análisis de las políticas educativas y de la educación internacional, la valoración de las metas educativas que acompañan el marco supranacional.

3.3. El concepto de competencia. Una idea de competencia, un proyecto de definición

3.3.1. Introducción.

Sin ser el objetivo de este epígrafe realizar una búsqueda del ascendente de las competencias, lo que sí nos ocupa es la forma en que las competencias se han instaurado

en las estructuras educativas y porqué se ha producido este hecho. Es decir, cómo partiendo de una búsqueda de mejora, educativa o profesional, se ha llegado al reconocimiento de las competencias como paradigma educativo. De la amplia literatura que se ocupa de este tema, y como forma de introducir las diferentes alternativas que se barajan en cuanto a origen y motivaciones, llama la atención la visión de Tovar (2009) al tratar el origen de las competencias. Tovar habla de un origen norteamericano, de una década, la de los años sesenta, y de un movimiento de “boomerang”, por el que partiendo de la educación, se accede al mundo de la empresa, para volver a la educación. Un planteamiento sugerente que, como se podrá distinguir, consideramos adquiere fundamento en la sociedad del conocimiento; y toma forma en el paradigma del aprendizaje permanente como eje relacional con el contexto laboral. El nexo incipiente entre educación y el mundo laboral, presente en el estudio de las competencias, se puede observar también en las palabras de los autores Mulder, Weigel y Collins (2007), que no dudan en hablar de un “uso profesional” de las competencias,

McClelland (1973) señalaba el valor de los exámenes basados en competencias frente a los basados en inteligencia, y sus conclusiones se aplicaron a en las prácticas de selección y desarrollo de la capacidad de directivos. Gilbert¹³¹ (1978) situó este concepto en un marco más amplio de mejora del rendimiento en los ámbitos social, organizativo e individual. Varios autores, como Zemke (1982) y Dubois (1993), aplicaron el concepto de competencia a la educación y la formación. (p. 11)

Esteban y Vilma (2011), de forma similar, recogen que “el concepto de competencia empezó a ser utilizado como resultado de las investigaciones de David McClelland, en los años setenta, las cuales se orientaron a identificar las variables que

¹³¹ - Gilbert, T.F. (1978). *Human competence. Engineering worthy performance*. New York: McGraw-Hill.
- Dubois, D. D. (1993). *Competency-based performance improvement: a strategy for organizational change*. Amherst, MA: HRD.
- Zemke, R. (1982). Job competencies: can they hel you desing better tranining? *Training*, 19 (5), 28-31.

permitieran explicar el desempeño en el trabajo” (p. 22). López-Barajas (2009, p. 86) añade que McClelland se propuso “mostrar que el éxito profesional o personal no se puede predecir únicamente a partir de una serie de rasgos fijos, como hacen los test de aptitudes o de personalidad”. Lo que, para este autor, le condujo “a buscar nuevas variables a las que llamó competencias, que permitieran una mejor predicción del rendimiento laboral”. En palabras del propio McClelland (1973):

Los test académicos de aptitud tradicionales y los test de conocimientos, al igual que las notas escolares y las credenciales: 1. No predicen el rendimiento en pruebas o el éxito en la vida. 2. A menudo están sesgados en contra de las minorías, las mujeres, y las personas de los niveles socioeconómicos más bajos. (p. 11)

Una de las muchas cronologías sobre competencias es la que Tobón (2010) aporta, en la que describe cuatro momentos que para el autor han conformado el concepto de competencia:

- El primer momento, es la elaboración de sus bases por pedagogos e investigadores en el siglo XIX y primeras décadas del XX (como por ejemplo, Montessori).
- El segundo momento, corresponde a las primeras elaboraciones teóricas aplicando explícitamente el concepto, como Chomsky en el área del lenguaje (décadas de los años 50 y 60) y McClelland en el ámbito de la psicología organizacional (década de los años 70).
- El tercer momento, es la aplicación del concepto en procesos organizacionales y educativos a finales de los años 80 y en los años 90.
- El cuarto momento, que es la articulación del concepto con lo social a través de las competencias ciudadanas a finales de los años 90 y su consolidación en la década del 2000. (p. 14)

López-Barajas (2009) coincide con Tobón al situar la “recuperación” de la idea de competencia en los años 90. Una valoración que deduce por las necesidades de una sociedad en evolución y por la presencia de “las nuevas tecnologías de producción y

servicio” (p. 86). Bolívar (2008, p. 8), que sitúa el origen de las competencias en la década de los 70, también considera que detrás de las competencias está el desafío de las nuevas tecnologías y la velocidad de los cambios.

Martínez y Echevarría (2009) utilizan tres conceptos enmarcados en las décadas de los 60-70, 80 y 90 respectivamente para aproximarse a la noción de competencia profesional: *capacidades, cualificaciones y competencias*, refiriéndose a estas últimas de la siguiente manera: “la intersección de cualificaciones impuso un profundo replanteamiento de los perfiles profesionales, que de forma progresiva tienden a definirse en términos de competencias” (p. 128). Una distinción similar es la que realizó un autor clásico como es Bunk (1994, p. 8), quien establece un breve eje cronológico (Tabla 3.2) en el que ubica el término de “capacidades profesionales” en el inicio del siglo XX.

Tabla 3.2
Comparación de la capacidad, la cualificación y la competencia profesional

	Capacidad profesional	Cualificación profesional	Competencia profesional
Elementos profesionales	Conocimientos Destrezas Actitudes	Conocimientos Destrezas Actitudes	Conocimientos Destrezas Actitudes
Radio de acción	Definido y establecido para cada profesión	Flexibilidad de amplitud profesional	Entorno profesional y organización del trabajo
Carácter de trabajo	Trabajo obligatorio de ejecución	Trabajo no obligatorio de ejecución	Trabajo libre de planificación
Grado de organización	Organización ajena	Organización autónoma	Organización propia

Nota: Tomada de Bunk, 1994, p. 9

Este término daría paso al de “cualificación” en la década de los 60, adoptado por “la pedagogía de la formación profesional” y que incluiría “la flexibilidad y la

autonomía”. Para determinar que “a principios del decenio de 1970, el Consejo de Educación alemán estableció la *competencia* de los alumnos como objetivo global del proceso de aprendizaje, aunque sin indicar qué entendía por competencia”.

El análisis que Bunk (1994) lleva a cabo respecto a la formación profesional en Alemania se ha convertido en un referente pues, como afirma Rodríguez (2007), diferencia dos tipos de competencias “aquellas centradas en el desarrollo de conocimientos, técnicas, destrezas, aptitudes y habilidades relacionadas con el puesto de trabajo; y aquellas referidas a la necesaria interacción del individuo con el grupo, la organización y el entorno en el que se integra” (p. 150). Aunque la principal característica que Bunk (1994) destaca de la oferta que propone el enfoque de las competencias se puede encontrar en el siguiente párrafo:

Si el paso de la capacidad a la cualificación profesional era todavía cuantitativo, el paso de la cualificación a la competencia profesional es ya cualitativo, puesto que, al incluirse los aspectos de organización y planificación, se produce un cambio paradigmático con respecto a la aptitud profesional de los trabajadores tradicionales. (p. 9)

El autor describe de forma precisa el nuevo rol del trabajador que se asentará, en lo referente al ámbito educativo, en los documentos de las numerosas organizaciones internacionales. Las características que propician ese cambio se podrían estructurar como: la capacidad de emprendimiento y como la promoción de una forma de actuar autónoma por parte de la ciudadanía. Fundamentándose, en ambos casos, en la adquisición de competencias: “El papel del trabajador competente se ha transformado por completo frente al pasado: se ha avanzado de la organización ajena a la propia organización” (p. 9). Hay otra gran aportación que acompaña a la aparición del término competencia y que

Bunk destaca a continuación: “se entiende que éste [el proceso de aprendizaje] exige el desarrollo de procesos de aprendizaje integrados en los que, además de competencias de especialista, se transmiten competencias humanas y sociopolíticas” (p. 8). Todas ellas adquieren para el autor lo que podríamos interpretar como la puesta en marcha de sus dimensiones.

Las competencias parecen abocadas a convivir con numerosos debates y a estar envueltas en interrogantes difíciles de responder. Uno de ellos es el que afecta a su origen. Coll (2009, p.8) acude a una de las fuentes más nombrada para iniciar el recorrido de las competencias, para establecer, sin embargo, una clara distinción. Coll entiende que “en Chomsky la competencia lingüística es una capacidad innata, universal, ideal, potencial, que se hace efectiva en realizaciones o ejecuciones más o menos correctas en función de las características concretas de los hablantes y del contexto de producción”. Pero, en lo referente a lo lingüístico, Coll aporta la visión de Hymes¹³²: “en Hymes, en cambio, las competencias comunicativas no son innatas, sino que requieren ser desarrolladas y aprendidas y son sensibles a la intervención educativa”. M^a. C. Ortega (2010), como se puede observar en la Tabla 3.3, coincide con los numerosos autores en la aportación de McClelland, profesor de psicología de Harvard en los años 70:

McClelland, en los años sesenta, demuestra que la predicción del éxito profesional no es sólo fruto de los expedientes académicos y de los tests de inteligencia, sino que también de otras nuevas variables que es la que denomina precisamente competencias, que hacen referencia a las características de la persona y que les capacitan para desempeñar tareas en el trabajo con un rendimiento eficiente. (p. 312)

¹³² Hymes, D. (1972). *On Communicative competence*. En J. B. Pride y J. Holmes (eds), *Sociolinguistics* (pp. 69-293). Harmondsworth: Penguin.

Pero mantiene ese *punto* originario ubicado en la educación. Esos inicios relacionados con la educación son asumidos también por Orden (2011), quien sitúa la educación basada en competencias como sigue:

El intento americano de cambiar en profundidad la capacitación inicial del profesorado de Educación Primaria (década de 1970) y la reforma del entrenamiento laboral y técnico-profesional en Europa, USA, Canadá y Australia (década de 1990) constituyen el origen inmediato del actual movimiento de educación basada en competencias, EBC. (p. 47)

Tabla 3.3

Cronología del concepto de competencia

Década de los sesenta	Canadá	Se hablaba de la necesidad de que en el currículo sea posible evaluar el dominio de una determinada destreza o habilidad.
Década de los setenta	McCelland	Se hace extensivo el uso del concepto de competencias al mundo educativo desde la empresa.
Década de los ochenta	Concepto Generalizado	La terminología de competencia se extiende a nociones múltiples y diversas tales como conocimientos, capacidades, aptitudes y actitudes.
Década de los noventa	Concepto Generalizado	Las competencias hacen referencia a conocimientos, destrezas, aptitudes, recursos, motivos, etc., que están sujetas a las condiciones del contexto siempre cambiante y de la sociedad de la información en la que las personas se encuentran inmersas.

Nota: Tomada de Ortega, 2010, p. 312

Más explícito es Tobón (2010), quien en la entrevista realizada por Aldan y Ruiz afirma con rotundidad lo siguiente:

Yo no creo que el concepto de competencias venga del mundo laboral, como tantas veces se dice. Mi tesis es que el concepto de competencias se fue estableciendo con base en contribuciones de diversas fuentes que han tenido su aplicación tanto en las organizaciones como en la educación y en la sociedad. (p. 14)

Sin embargo, para Ketele (2008, p. 7) “no es casualidad que las primeras obras destacables en francés sobre las competencias han sido escritas por expertos que

trabajaban en el mundo de la empresa, como Le Boterf (1994, 1997, 1998) y L  vy-Leboyer (1996)”. Aún concreta más su posición al mantener que “los expertos en educación se basaron ampliamente en sus obras (como Romainville, 1996; Perrenoud, 1997)”.

Las competencias y su propuesta formativa, bien parten de un origen educativo o laboral, est  n cumpliendo un itinerario que condiciona nuestra relación con el aprendizaje; itinerario jalonado por la presencia de numerosas instituciones internacionales, cuyo papel ha resultado decisivo. Esteve, Adell, y Gisbert (2013) recogen el trabajo desarrollado por numerosas organizaciones que perseguían establecer una estructura de competencias académicas. El recorrido queda dispuesto de la siguiente forma:

- Año 1991: El informe SCANS¹³³. “Este proyecto, bajo el lema “aprender a vivir”, trat   de determinar qué competencias requerían los más jóvenes para tener éxito en el mundo laboral y así mejorar las expectativas económicas del país”.
- Año 1999: El proyecto "Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)" de OCDE.
- Año 2001: El "CEO Forum on Education and Technology”.
- Año 2003: El Grupo Metiri publicó el informe "enGauge 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age", “describiendo un marco de habilidades y estándares que sirvan de base para transformar la política y la práctica educativa”.
- Año 2006: La Unión Europea y las “Competencias clave para el aprendizaje permanente”.

¹³³ Esta referencia, así como las que acompañan al texto de Esteve, Adell, y Gisbert han sido obtenidas a partir de la bibliografía de los autores.

- The SCANS (1991). What work requires of schools. A Scans report for America 2000. The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills U.S. Department of Labor.
- Burkhardt, G. et al. (2003). En Gauge 21st century skills: Literacy in the digital age. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). Framework for 21st century learning. Tucson, Arizona: Autor.
- Singapore, Ministry of Education (2010). Nurturing our Young for the Future. Competencies for the 21st Century. Singapore: Autor.

- Año 2009: "Framework for 21st Century Learning" desarrollado por el "Partnership for 21st Century Skills", al que se reconoce como P21. Modelo que describe "un marco de habilidades y estándares que sirvan de base para transformar la política y la práctica educativa".
- Año 2010: el modelo "Nurturing our Young for the Future: Competencies for the 21st Century". "Este modelo fue respaldado por el Ministerio de Educación de Singapur¹³⁴, y buscaba "ayudar a las escuelas y familias en el desarrollo de estas competencias, y que éstos sean personas seguras de sí mismos, flexibles, responsables de su aprendizaje, activos y comprometidos social y cívicamente". (p. 307)

Quizás uno de los déficits que con mayor dureza se pueden achacar a las diferentes propuestas educativas, o a la falta de nuevas propuestas, es la lentitud con la que afrontan las demandas que su contexto requiere; demandas realizadas, en estos momentos, con mayor premura que nunca. La evidencia de estar contemplando una verdadera reestructuración de las relaciones sociales (entre los centros escolares y su entorno, en la dinámica formativa presente en las aulas, en las microsociedades que son las familias, entre la heterogeneidad de las agrupaciones ciudadanas) exige nuevas fórmulas de mediación. La persona, *animal social*¹³⁵, sufre una deriva ante la falta de *rutinas* que favorezcan el normal fluir de la convivencia y ante la impotencia de verse relegado fuera de las estructuras sociales por la carencia de herramientas básicas. A todo ello hay que sumar la idiosincrasia de la sociedad del conocimiento que convive con el fenómeno económico de la globalización y que está instaurada bajo la sombra de las nuevas tecnologías y la realidad de una población en constante movimiento. No son pocos los autores que hablan de *economía del conocimiento* como denuncia de modelos educativos enfocados hacia el único objetivo de un desempeño de calidad, hacia la productividad,

¹³⁴ Singapur, tras la evaluación PISA del año 2012 se situó en el segundo puesto en las pruebas de matemáticas y en el tercer puesto en las de lectura y ciencias.

¹³⁵ Visión aristotélica de la relación del hombre con la *polis*, a la que se suma el concepto de "animal moral" y "animal cívico".

manteniendo el centro de actuación en el producto final y no en la persona. Las competencias, se quiera o no, son partícipes de este dilema, siendo la propia OCDE (2010) quien valora esta realidad recogiendo los estudios que consideran que “en lugar de poner el énfasis en el desarrollo armonioso de todas las capacidades humanas, el discurso sobre las competencias exagera la relevancia de las competencias relacionadas con el ámbito laboral” (p. 4). En este documento titulado *Habilidades y competencias del siglo XXI*¹³⁶ para los aprendices del milenio en los países de la OCDE (2010) recoge las “voces críticas” que insisten en cómo esas competencias del siglo XXI mantienen una meta clara: “preparar trabajadores para economías del conocimiento altamente cualificado o en algunos casos, incluso, para empresas concretas” (p. 4). Al tiempo que recoge una predicción realizada por estos sectores críticos:

Algunos [autores] discuten que, tal y como están definidas, no todos los estudiantes alcanzarán las habilidades del siglo XXI, porque en primer lugar no todos los jóvenes de hoy serán trabajadores altamente cualificados de mañana ni siquiera en los países desarrollados, y en segundo lugar porque esta retórica olvida las necesidades de la amplia mayoría de los países del mundo. (p. 4)

No deja de llamar la llama la atención este acopio de valoraciones llevado a cabo por la OCDE, técnicamente centrada más en indicadores de rendimiento que en la implementación de un modelo formativo renovado. A la vez que compartimos las palabras de Gimeno (2008),

En el caso de la UE, la proximidad del concepto de competencia al contenido del curriculum las convierte en una llamada de atención para reorientar esos contenidos; algo que viene estando presente entre las preocupaciones de la tradición pedagógica renovada, crítica y progresista desde hace más de un siglo. Un legado que genera una cultura desde la que los docentes entienden y diseñan sus prácticas; algo que la OCDE, PISA o DeSeCo ignoran. (p. 35)

¹³⁶ La OCDE define competencia como “un concepto amplio que puede, de hecho, componerse de habilidades (así como de actitudes, conocimiento, etc.)”. Y utiliza los conceptos “skill” and “competence” para referirse a “habilidades” y “competencias”.

Se podría haber iniciado este apartado con el enfoque planteado por Gimeno (2008, p. 17) “el lenguaje no es inocente” ya que en torno al término de competencia encontramos diferentes utilizaciones, conceptos similares que se solapan, la carencia de una definición consensuada, la presencia de un debate inconcluso sobre su origen, y la sospecha de encontrarnos ante un *más de lo mismo*. Lo que sí parece asumido es que las competencias son un concepto ineludible que forma parte de la realidad educativa tanto de la educación superior como de las etapas precedentes. Estamos, parece probado, ante un término complejo que se puede adaptar dependiendo de los componentes que lo formen y del contexto en el que se involucre. *Movilización de recursos* es la reflexión que mayor aceptación está teniendo entre las diferentes corrientes. Pero sobre todo, destaca una característica que lo define, que no es otra que el desarrollo paralelo que mantiene con esta sociedad en permanente evolución y la respuesta que pretende ofrecer a los cambios que la globalización, las nuevas tecnologías y las nuevas estructuras sociales nos plantea.

El hecho de coexistir un gran número de definiciones e interpretaciones del término competencia está asociado con la “ambigüedad en relación con las teorías de aprendizaje y con otros enfoques innovadores del aprendizaje” (Mulder et al., 2007, p. 3). Aunque consideramos que también se debe tener en cuenta, como causa directa de la ingente cantidad de definiciones, tanto a su reciente aterrizaje en el mundo educativo, como por el recorrido evolutivo que ha acompañado a este proceso. El resultado se ha caracterizado, como no podía ser de otra manera, por un cierto desconcierto ante la oleada de definiciones, no siempre complementarias, así como por las reticencias de acomodar un concepto presuntamente originario de las prácticas económicas al “ingenuo” sector educativo. “La atención que el mundo de la economía y la empresa ha volcado sobre ellas

ha originado algunas suspicacias sobre su intención y, en consecuencia, sobre el valor y las repercusiones que podría tener su traslado al mundo educativo” (Escamilla, 2008). Escamilla apunta, a la hora de explicar la desconfianza generada en el ámbito educativo, el protagonismo de evaluaciones externas ampliamente difundidas por los medios de comunicación, con un gran aporte de datos pero con poca profundidad en la interpretación de los mismos; y donde sobresalen “la IEA (International Association for Educational Achievement) en Estados Unidos y el Proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE” (p. 21).

Desconcierto y reticencias que se han incrementado toda vez que los muros de los centros educativos se han ido difuminando con su entorno, al tiempo que crecía una, ahora urgente, necesidad de establecer líneas de coordinación entre el contexto que rodea a los centros formativos y las estructuras educativas. ¿Hacia dónde encaminar el debate? entendemos que sería la cuestión a plantear. La educación se ha encontrado, sin sospecharlo, frente a la labor de cimentar un valor intrínseco al concepto básico de competencia; con el imperativo de ofrecer una alternativa de cambio en y desde el ámbito educativo; y así, ofertar un modelo de actuación, alejado de la utopía y la demagogia, ante los cambios y retos que la sociedad actual está originando. “Lo que ahora parece estar en crisis es la capacidad misma del sistema educativo en su conjunto para satisfacer las necesidades educativas de las personas en el nuevo escenario económico, social, político y cultural en el que nos encontramos” (Coll, 2010, p.3). Aunque, quizás, la cuestión que nos ocupa la tendríamos que orientar atendiendo a una nueva perspectiva: ¿cómo articular los “protocolos” y, ante todo, las finalidades de esta nueva relación formación-sociedad? Es más ¿cómo llevar a cabo esta transformación relacional sin que el entorno diluya los cimientos académicos? Porque, lo que en el fondo nos estamos jugando, **ante el reto de**

una nueva sociedad transformada y transformadora, es no perder, de manera inexorable, la esencia de las escuelas. Una entidad determinada por ser:

- Activa.
- Autónoma.
- Investigadora.
- Crítica y reflexiva.
- Transmisora y productora de conocimientos
- Generadora de valores cívicos y morales.
- Formadora de nuevas generaciones partiendo de la responsabilidad ética.
- Y promotora de una visión mundializada de nuestra actividad individual.

Ese déficit de identidad y de proyecto es lo que Coll (2010, p.18) describe como “el fenómeno del desvanecimiento o pérdida progresiva del sentido que ha tenido tradicionalmente la educación escolar”, que se fundamenta “en el hecho de que la mayoría de los sistemas educativos responden a una realidad que es muy diferente de la que hoy tenemos”. Por lo que, este *desvanecimiento* “afecta por igual al para qué, al qué y al cómo de las tareas de enseñar y aprender”. Ferrán Ferrer (1998), en los albores del nuevo siglo, planteaba hacia dónde se dirigiría la educación en los siguientes términos:

- Una educación que permita la convivencia entre diferentes culturas.
- Una educación enfocada como aprendizaje a lo largo de la vida.
- Una educación que utilice todo el potencial que permiten las nuevas tecnologías.
- Una educación que sobrepasa el aula.
- Una educación con más implicación de las familias.
- Una educación que forme en la autonomía y la responsabilidad personal.
- Una educación universalista.
- Una educación que rescate la importancia del largo plazo.
- Una educación que potencie el pensamiento crítico, creativo y solidario. (p. 22)

Más allá de la acertada visión de Ferrer a la hora de plasmar el *qué* debe ocupar a las instituciones encargadas de formar a las personas, el *para qué* se ha convertido, en esta sociedad del conocimiento, en una pregunta retórica, una vez aceptada la presunción de la sociedad del conocimiento como entorno válido para la evolución económica y social. Pero *cómo* alcanzar unas metas hasta ahora desconocidas no ha supuesto una tarea fácil. Pronto se comprendió que el aprendizaje no podía estar acotado por franjas de edad, ni siquiera por la consecución de unos logros. Más bien tendría que obedecer a un esfuerzo continuado a lo largo de la vida, con la posibilidad de retomarse en cualquier momento del proceso personal. Es precisamente aquí, en este nuevo paradigma del aprendizaje permanente, donde las competencias adquieren un valor educativo.

El irrevocable paradigma del aprendizaje permanente nace de la lógica evolución hacia futuros modelos educativos, necesarios ante nuevas sociedades; incluyendo, sin lugar a dudas, el fundamento de las competencias en su estructura: “en el enfoque por competencias está explícitamente presente la idea del lifelong learning” (Pavié, 2011, p. 69). La esencia adaptativa de este paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida impregna el diseño de la estructura competencial dotándolo de una particularidad que muchas veces se pasa por alto: la evolución del constructo de la competencia. “Educar un alumno competente hoy requiere un cambio de paradigma coherente con los nuevos paradigmas que surgen en las demás áreas de la sociedad” (Pozo, 2014, p. 2). Compartimos con Ortega (2010) que se trata de “un término en permanente evolución que tiene su origen en respuesta a los cambios planteados por el siglo XXI, y a la globalización económica y cultural” (p. 311). A lo que añadiríamos, que el hecho evolutivo de las competencias mantiene una coherencia conceptual, al formar parte de un modelo de aprendizaje que acompaña a la persona en su proceso vital. El propósito de entender las competencias

como un término en desarrollo nos obliga a reformular cada poco su fundamento, así como su puesta en marcha en los centros formativos: “a la luz de las experiencias europeas, parece claro que, a día de hoy, se necesita mucha más investigación sobre las competencias clave, especialmente en relación con la forma de trasladar el modelo teórico a la práctica de los centros” (Egido, 2011a, p. 257).

Una de las aportaciones que trae consigo las competencias se concreta en esa extensión del proceso señalado por Egido. Nos referimos a que todo un modelo teórico como el de las competencias, elaborado en gran parte desde instituciones supranacionales, ha pasado a instalarse, con mayor o menor exactitud, en los centros educativos, en la práctica formativa; este *trasladar el modelo teórico a la práctica de los centros* sube un peldaño operativo más consistente en habilitar a los alumnos como ciudadanos activos y responsables; como ciudadanos competentes. Proceso que las propias instituciones valoran como la única manera de garantizar la evolución de la sociedad en un contexto globalizado. A partir de aquí este entorno reclama a la educación la responsabilidad de constituir un conglomerado de valores que representen un nuevo paradigma educativo, con la clara finalidad de evolucionar de forma pareja a la sociedad; con el ineludible objetivo de ofertar respuestas educativas acordes a la ética que deben acompañar a las propias instituciones educativas. Las palabras de Coll (2007a), vienen a valorar la necesidad de un nuevo “discurso educativo” que de momento se genera alrededor de la noción de competencia:

Si bien las competencias no son una panacea que venga a remediar la situación crítica de los sistemas educativos, actualmente son mucho más que una moda, pues su presencia después de varios lustros ha obligado a mover el discurso educativo, para ubicarlas en el momento actual en todos los niveles educativos y a producir en torno a ellas. (p.21)

El trabajo no ha hecho más que empezar, determinado por un horizonte en el que se barruntan grandes cambios estructurales en los ámbitos económicos, tecnológicos y sociales. “Educar a un alumno competente hoy requiere un cambio de paradigma coherente con los nuevos paradigmas que surgen en las demás áreas de la sociedad (Pozo, 2014, p. 2). Al tiempo que “sigue siendo imprescindible identificar de manera más precisa y empírica las competencias que necesita o necesitarán los adultos, sobre todo las que conciernen a una opción amplia de cada generación en formación” (Perrenoud, 2012, p. 213). Pero, sobre todo, no hay que perder la perspectiva que ocupa tanto planteamiento, que no es otra que facilitar a las personas su relación con su entorno en busca de un desarrollo personalizado. Los paradigmas, los proyectos pedagógicos, las nuevas terminologías tienen que estar al servicio de los alumnos, de los ciudadanos. UNICEF interpreta este principio y expone su propio punto de vista:

El derecho a la educación también significa el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El plan de estudios debe orientarse a garantizar que cada niño adquiera las competencias¹³⁷ esenciales para la vida práctica y que ningún niño salga de la escuela sin estar equipado para afrontar los retos que la vida pueda depararle. (UNESCO, 2008, p. 69)

3.3.2. Las competencias frente a las corrientes críticas.

La entrada en la escena educativa de las competencias no se ha caracterizado por ser un proceso gradual, pues en poco más una década se han incorporado a las diferentes etapas

¹³⁷ Entre esas competencias se encuentran: *la capacidad de tomar decisiones racionales, de resolver los conflictos de manera no violenta, de llevar una vida sana, de crear los vínculos sociales apropiados y demostrar sentido de la responsabilidad, de ejercer el pensamiento crítico, la creatividad y otras aptitudes que dotan a los niños de los instrumentos que necesitarán para la consecución de los objetivos que se hayan fijado en la vida.* Comité de los Derechos del Niño. “Observación General, nº 1: Los propósitos de la educación; artículo 29 (1) (2001)”, CRC/GC/2001/1, 2001, párr. 9.

educativas, siendo la educación superior la etapa que más literatura ha producido y en la que mayor desarrollo han alcanzado. Coll (2007b) sitúa este proceso hacia mediados de los años noventa, momento en el que las competencias “han ido ganando terreno de forma progresiva en todos los ámbitos y niveles de la educación formal, desde la educación superior hasta la educación infantil, convirtiéndose en muchos países en un enfoque dominante” (p. 34).

Si al inicio de este epígrafe acudíamos a Gimeno para reflexionar sobre el término de competencia, el título de la obra que encabeza, junto a otros autores: *“Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?”*, da pie para abordar posturas más críticas con este concepto. Son frecuentes los paralelismos que se hacen entre las competencias y teorías precedentes, por ejemplo, el modelo educativo de trabajo por objetivos, que redundan con frecuencia en la intención de seguir trabajando de la misma manera pero con diferencias sólo nominales; pues la meta a conseguir tiende a caracterizarse por el peso del *registro*, las evaluaciones, de los objetivos definidos, por la inmediatez de resultados y por la excelencia de los mismos. Tovar (2009, p.4) considera la pedagogía por objetivos y en concreto la taxonomía de Bloom “la piedra angular” de la que partió la educación basada en las competencias. J. Martínez (2012, p. 13) comparte este análisis describiendo la teoría de Bloom como “modelo de referencia” para las competencias; y no duda en declarar el rechazo del que es objeto este modelo en la actualidad. Gimeno (2008) va más allá y afirma que “aquella taxonomía se convirtió, de la mano de la administración educativa y de la formación y perfeccionamiento del profesorado, en una orden jerarquizada de objetivos a tener en cuenta en la preparación de programaciones didácticas” (p. 24).

Otra identificación de conceptos es la similitud entre la evaluación formativa y la evaluación de las competencias, donde en ambos casos prima la recogida de datos desde la variedad de registros. “La evaluación formativa trata de verificar si los estudiantes han adquirido, además de los conocimientos relacionados con la materia, las distintas destrezas y capacidades definidas en los objetivos de cada currículo” (Salaburu, Haug y Ginés, 2011, p. 213). La evaluación de competencias pretende trabajar a partir de principios holísticos que favorezcan el desarrollo de las competencias. Una circunstancia más que termina en confusión es la falta de una visión global en torno a una nomenclatura nueva como la que acompaña a las competencias, tal y como señala Rodríguez (2011), quien enumera los siguientes ejemplos:

Competencias de Grado, Título, Materia que no siempre se vinculan con otras taxonomías como la de Competencias Generales y Específicas, o con la taxonomía de Competencias Académicas y Profesionalizantes, o con la clasificación de Competencias Instrumentales, interpersonales y Sistémicas o con la taxonomía de Competencias Básicas, Primarias-profesionales y Secundarias-capacitadoras, o con las Competencias de Nivel Superior y Nivel Inferior. (p. 68)

Aunque una de las críticas más enconadas es la que identifica a las competencias con términos propios de la empresa como utilitarismo, mercancía, caducidad y con las estrategias propias del contexto capitalista, como productividad, logros, expansión. Es decir, una formación propia de los años setenta. Cano (2013, p. 4), por ejemplo, no duda en hablar de “la economía de la educación”, generadora de “beneficios monetarios como no monetarios” y distinguiendo que la formación producía beneficios “tanto individuales como colectivos”. El propio Gimeno, nada más inaugurarse la década de los noventa, ya anticipaba esta crítica cuando se refería a un modelo asociado a las competencias, como fue el de la pedagogía por objetivos, sobre el cual no duda en afirmar lo siguiente

El culto a la eficacia supone en la mayoría de los casos asumir sin mayores discusiones el patrón de medida que se utiliza para diagnosticarla, el grado de calidad que se entiende como aceptable y, lo que es más grave, los resultados comprobables que se dice responden a los objetivos buscados. La eficacia adquiere valor en sí misma sin poner claramente de manifiesto en orden a qué se es eficaz. (Gimeno, 1990, p. 5)

J. Martínez (2012, p. 11) se suma a esta corriente: “el conocimiento producido en la universidad, mediado por una relación institucional con la empresa, se concreta por su valor de cambio bajo la forma conocimiento-mercancía”. Para, a renglón seguido, valorar aspectos positivos que surgen en esta tesitura: “un mayor diálogo inter y transdisciplinar, la apertura de dialogo crítico entre ciencia y sociedad, o la presencia de organizaciones y movimientos sociales que reclaman y utilizan el conocimiento universitario, para finalidades no mercantiles”.

Asociada a esta crítica se encuentra aquella que enuncia la falta de diferenciación entre competencia y desempeño, enmarcando a las primeras en un “saber hacer” carente de historia y futuro, asentada en lo circunstancial y alejada de conocimientos y actitudes. Barnett (2001) parte de una aproximación optimista del concepto de competencia, pero considera que se ha desarrollado siguiendo dos rutas diferentes, con la búsqueda de objetivos diferentes: metas relacionadas con el contexto económico, o por el contrario, fidelizadas con el aprendizaje de una materia o ciencia. Por lo que define y caracteriza dos conceptos de competencia: “competencia académica” y “competencia operacional”; representando la primera “la idea del dominio de la disciplina” y la segunda “reproduciendo esencialmente el interés de la sociedad en el desempeño, sobre todo en desempeños que mejoren los resultados económicos” (p. 224). Esta distinción entre “el saber cómo” y “el saber qué” la encontramos en Méndez (2007, p. 181) quien establece

una diferencia entre los conceptos de competencia y desempeño, valorando que el desempeño “se centra en la calidad de los resultados” y la competencia incluye dos particularidades diferenciadoras: “la competencia parte de las posibilidades o potencialidades del individuo”, al tiempo que “se interesa en la movilización de diferentes recursos en vista de resolver la situación”.

Jonnaert, Barrette, Masciotra, y Yaya (2008) introducen la variante de *desempeño competente*: “Se trata entonces de describir cómo puede manifestarse la competencia en una situación más que de identificar *competencias* para cada situación” (p. 18). Para afirmar, a continuación, que “la inteligencia de las situaciones va mucho más allá del simple desempeño competente que puede limitar el aprendizaje escolar a la dimensión instrumental del manejo de las situaciones” (p. 20). Es aquí donde la posibilidad de una educación utilitarista, al servicio de los intereses de los mercados y de los empleadores, puede teñir el desarrollo competencial con la tonalidad del pesimismo. Si acudimos al pensamiento inicial que pone en duda la inocencia del lenguaje quizás nos podamos orientar para trabajar desde el optimismo, que no desde la demagogia. ¿De qué manera? Zabala y Arnau (2014, p. 12) se aventuran en discernir las diferencias existentes entre utilitarismo y funcionalidad. Para ello acuñan dos ideas de notable valor para nuestro trabajo. La primera de ellas establece el eje *competencias-enseñanza-ciudadanía* al que nos gustaría implementar con el eje compromiso-responsabilidad-ética: “La enseñanza de competencias para la vida será más o menos banal en función del tipo de ciudadanía que se propone formar”. La segunda de las ideas es igual de directa: “Será la selección de competencias que se desarrolle lo que permitirá valorar si los aprendizajes son utilitaristas o no”. Compartimos con los autores la comprensión de las competencias como pieza *funcional* de una actividad compleja: “desde una función de la enseñanza basada en la

formación integral de la persona, el término más apropiado para expresar el carácter de las competencias es el de funcionalidad”. Es el momento de calibrar, por consiguiente, con exactitud el término de competencia en un esfuerzo por evitar interpretaciones parciales y, ante todo, por ajustar el alcance de una nueva terminología plena de fundamentos. Una explicación concluyente es la que realizan Valle y Manso (2013) en estas líneas que siguen:

Se menciona el concepto de competencias junto, al mismo nivel, como si fueran de la misma naturaleza, al de conocimientos, habilidades, aptitudes..., cuando las competencias integran estos tres conceptos. Ello evidencia una conceptualización errónea de lo que hemos podido comprobar que se entiende por competencias, que incluiría todos esos elementos (dimensiones de la competencia) puestos al servicio de la resolución (desempeño) de una situación problemática. (p. 28)

Es llamativa la explicación que realiza Ribes (2011, p. 38) a la hora de conceptualizar el aprendizaje basándose en el desarrollo psicológico: “Aprender no denota ninguna acción o actividad específicas. Cuando se dice que alguien aprende es porque se realizan actividades relativas a un criterio de logro o resultado”. Más directo es cuando afirma: “El niño no camina y aprende, sino que aprende caminando”. ¿Por qué esta fundamentación del aprendizaje? Pues para interpretar la definición que el autor realiza sobre las competencias: “El concepto de competencia, como concepto técnico, debe incluir dos aspectos. Uno, la especificación del desempeño y, otro, la especificación de los criterios que dicho desempeño debe satisfacer” (p. 41). La relación existente entre competencia y desempeño es evidente, aunque no debemos olvidar dos facetas esenciales que consideramos establecen una consonancia, que no una semejanza, entre ambos términos: la primera, el contexto en el que se lleva a cabo la acción y por qué se realiza determinado desempeño; es decir, toda acción va acompañada por una motivación y está relacionada con un entorno del que forma parte. Y la segunda, la elaboración personal,

que produce una identificación del desempeño con el protagonista de la acción, es decir, toda acción debe ser fruto de la personalización de los aprendizajes. En una línea de pensamiento parecida, aunque centrándose en la importancia de los conocimientos como fundamento de las acciones, se pronuncian Jornet et al. (2011):

La dificultad del enfoque por competencias radica en que son constructos complejos en los que la integración desde la teoría a la práctica debe ser consistente y coherente (no puede haber una buena práctica si no se sustenta en una buena integración cognitiva de los elementos teóricos que la sustentan). (p. 126)

Esta inclinación fundamenta la visión de competencia que subyace en la normativa europea, donde se busca el desempeño de las actuaciones pero partiendo de un aprendizaje autónomo y de un protagonismo civil. En el documento de las Comunidades Europeas (2009) *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* la competencia queda defendida en estos parámetros: “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal” (p. 11). En este Marco las competencias se conceptualizan junto a “los términos de responsabilidad y autonomía”. Dos términos que Villa y Poblete (2007) descifran de forma sencilla pero clarificadora. Así, *responsabilidad* es “la actitud que se intenta desarrollar, es la responsabilidad personal de cada alumno sobre su propio aprendizaje” (p. 20). Mientras que *autonomía*, en el ámbito de la educación, lo coordinan con el aprendizaje significativo “que implica las diversas capacidades y sentimientos del alumno, su capacidad de pensar y reflexionar individualmente o con otros, que le lleva a una positiva interiorización cognoscitiva y afectiva simultáneamente” (p. 19).

Como hemos expresado con anterioridad, del equilibrio que se establezca en la relación entre progreso económico y progreso social, entre el peso de determinadas instituciones y el protagonismo de los ciudadanos, dependerá en gran parte el éxito en la implantación de un aprendizaje basado en competencias. Se trata, pues, de reconocer una simbiosis entre teoría y práctica, eso sí, alejada del parasitismo de la utilidad, de un conocimiento servil hacia el materialismo, de un desempeño vacío de actitudes; todo ello abono de firmes y merecedoras críticas hacia las competencias. A nadie se le escapa, llegados a este punto, que una formación favorecedora de la autonomía y la autogestión en el aprendizaje va pareja a una industria cada vez más volátil y necesitada de trabajadores con competencias adaptativas. Tovar (2009, p. 10) recoge las palabras de Alaluf¹³⁸ para plantear la siguiente postura: “ha sido el efecto de las nuevas tecnologías el que ha hecho que la competencia forme parte de la evolución del trabajo, pues aquellas trajeron consigo la ruptura en la proporción entre el esfuerzo y la producción” Gairín (2011), recoge una de estas críticas que atañen de forma directa al modelo educativo basado en competencias, y en la que subyace el convencimiento de un camino paralelo entre la formación y las necesidades de los grandes holdings:

[Un modelo educativo] muchas veces ligado, sobre todo en los sistemas públicos que enfatizan en la rendición de cuentas, a los estándares de calidad que se utilizan en los procesos de acreditación institucional y de programas. Y esto no siempre le ha favorecido una adecuada imagen. (p. 97)

El profesorado no se libra de las críticas vertidas en torno al modelo competencial, y frente a lo que Zahonero y Martín (2012) consideran sobre las competencias profesionales: “grupo de conocimientos, técnicas de enseñanza y rasgos personales que,

¹³⁸ Alaluf, M. (2003). La sociología del trabajo a través de una relectura de Claude Durand: situación de trabajo, cualificaciones, competencias y clase obrera. *Cuaderno de Relaciones Laborales*, 21.

a través de aplicaciones y transferencias oportunas permiten al enseñante mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos y alumnas en un ámbito específico del saber” (p. 57); Angulo y Redón (2010) hablan de la *descualificación* profesional y de una regresión política hacia el taylorismo: “al traducir en forma transparente, medibles, cuantificables y acumulables, las habilidades profesionales, las estamos exponiendo al control de los gestores, a su mercantilización y a la descualificación neoliberal de la profesión docente” (p. 296).

La figura del profesorado se torna clave en el discurso de las competencias. Es por ello que entendemos que una vez sea definida qué es una competencia, merece un epígrafe aparte (el cual se ubica y se desarrolla en páginas posteriores) para reflexionar sobre el papel, el rol y las funciones del profesor. Aunque, no queríamos avanzar sin antes recoger unas palabras de Ianfrancesco (2003) que interpretan con precisión la dimensionalidad de las competencias, tienden a mitigar en parte las críticas recogidas y orientan la misión educativa: “la escuela transformadora forma al ser, desde el saber para el saber hacer” (p. 63).

3.3.3. Enfoques educativos y definiciones de competencias.

La educación se puede organizar partiendo de diferentes enfoques o modelos educativos, que son los que forman el marco de referencia del sistema y estructuran las acciones a emprender. La llegada de las competencias no ha favorecido tampoco una unidad de criterios, más bien ha originado una variedad de interpretaciones y actuaciones. Sin embargo, Pavié (2011) considera que hablar de modelos de competencias con la amplitud con la que algunos autores lo hacen es incorrecto, pues para este autor las competencias

se han desarrollado según tres enfoques: conductista, funcionalista y constructivista; por lo que “el resto de los modelos de competencias son sólo variaciones o adaptaciones de estos tres enfoques” (p. 70). Lo categórico de esta afirmación no solo parece que tiene su sentido, superando lo meramente conceptual, sino que cuenta con la aceptación de la mayoría de los autores que sobre el tema se han pronunciado; aunque, como podremos observar, las variaciones son notables. Mulder et al. (2007, p. 3) hablan del enfoque conductista o behaviorista, del genérico y del cognitivo. Martínez y Echevarría (2009), del constructivismo, el cognitivo y el socio-constructivismo, matizando este último como “la dimensión relacional del aprendizaje” (p. 139). Aunque Mertens (1996), en los años 90 y desde el marco de las competencias laborales, distingue entre tres enfoques: *conductista*, *funcionalista*, *constructivista*; admitiendo diferencias entre estos tres modelos teóricos, apunta que “se ha observado en la actualidad una tendencia ecléctica por parte de las organizaciones empresariales” (p. 110). Un enfoque que adquiere un nivel holístico por el que toman partido los autores ya citados Mulder et al., (2007) y lo catalogan como una “nueva dirección paralela” (p.18) a los enfoques descritos con anterioridad.

La falta de consenso para interpretar el desarrollo de las competencias ha originado más enfoques, y a los ya nombrados, conductismo, funcionalismo y constructivismo, Tobón (2007) incorpora el sistémico-complejo. Es éste un enfoque que en palabras del autor “da primacía a la formación de personas integrales con compromiso ético, que busquen su autorrealización, que aporten al tejido social y que, además, sean profesionales idóneos y emprendedores” (p. 19). De este autor tomamos la Tabla 3.4, pues realiza una síntesis de los diferentes enfoques y nos permite entender su modelo.

Tabla 3.4
Concepción de las competencias en los diferentes enfoques

Enfoque	Definición	Epistemología	Metodología curricular
1. Enfoque conductual	<i>Enfatiza en asumir las competencias como:</i> comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.	<i>Empírico-analítica</i> <i>Neo-positivista</i>	- Entrevistas - Observación y registro conducta - Análisis de casos
2. Enfoque Funcionalista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como:</i> conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.	<i>Funcionalismo</i>	Método del análisis funcional
3. Enfoque Constructivista	<i>Enfatiza en asumir las competencias como:</i> habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.	<i>Constructivismo</i>	ETED (Empleo Tipo Estudiado en su dinámica)
4. Enfoque complejo	<i>Enfatiza en asumir las competencias como:</i> procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente.	<i>Pensamiento complejo</i>	- Análisis de procesos - Investigación acción pedagógica

Nota: Tomada de Tobón, 2007, p. 19

El enfoque denominado *complejo*, propuesto por Tobón, evoluciona hacia un enfoque *socioformativo*, pero manteniendo la base de “un compromiso ético”. Desde este enfoque, el concepto de competencias evoluciona hacia la definición que sigue: “Son actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, Pimienta, y García, 2010. p. 11). A partir de aquí, es uno de los autores, Pimienta (2011, p. 79) quien concluye, sobre los diferentes enfoques, lo siguiente: “una *naciente* teoría de diseño educativo desde el enfoque de la educación basada en competencias, en la que consideramos, subyacen dos epistemologías que la sustentan, por un lado, la constructivista (Mayer, 2000) y por otro, la

socioformativa (Tobón, Pimienta y García, 2010)”. Para lo cual argumenta que “se pretende invertir la lógica, de una lógica que parte de la explicación de contenidos, a una lógica que parte de la acción en un contexto” (p. 80). Pozo (2014), menciona otra alternativa de propuesta teórica, el conectivismo (George Siemens y Stephen Downes) como una de las teorías *emergentes* “que quiere ir más allá del constructivismo y considera el aprendizaje en la era digital como un proceso de conexión de nodos o de fuentes de información” (p.5).

Los enfoques tratados con anterioridad dejan la puerta abierta a nuevas investigaciones, aunque parece imponerse, en las nuevas corrientes, la presencia de la formación integral así como el impulso de los valores éticos. Esta misma inclinación se advierte en el más que considerable conglomerado de definiciones que la literatura especializada presenta. Por enlazar con las características enunciadas y con el tema que nos ha ocupado en los párrafos anteriores, para Orden (2011) hablar de competencias es hablar de “un macro concepto que incluye mucho más que un conjunto de unidades discretas de carácter psicomotor, intelectual y afectivo. Además de esto, la competencia implica complejas interacciones entre estos factores poderosamente influidas por estilos de aprendizaje y condiciones motivacionales” (p. 53). Esteban y Vilma (2011) conciben a las competencias como “una red conceptual amplia que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)” (p. 26). Zabala y Arnau (2014), con el propósito de acercar el concepto de competencia a la escuela, consideran la competencia como “la capacidad para resolver problemas en cualquier situación y, especialmente, cuando se trata de situaciones nuevas, o diferentes a las ya conocidas, y en diversos contextos de actuación” (p. 9). Por su parte Beckers, Crinon y Simons (2014) completan una definición

en la que destaca, por encima del origen de los recursos el proceso al que éstos son sometidos por la persona, paso previo a la toma de decisiones personal. Su definición se estructura como la forma de “emplear de manera integrada algunos recursos internos de calidad (conocimientos, habilidades y actitudes) y también recursos externos, con el fin de enfrentar situaciones abiertas, susceptibles de enfoques diferentes, de soluciones plurales cuyo grado de adecuación requiere un juicio crítico” (p. 13).

Una aproximación a la densa bibliografía en torno al concepto de competencia es la llevada a cabo por Méndez (2007) de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica), que recurre, Tabla 3.5, a una serie de autores ya clásicos, aunque con una tendencia en la selección de los mismos de cierta proximidad al entorno laboral.

Tabla 3.5
Definiciones de competencia

Autor	Fecha	Definición
Meirieu	1991	Un saber identificado, que pone en juego una o más capacidades dentro de un campo nacional o disciplinario
CEPEC*	1992	Un sistema de conocimientos conceptuales y procedurales, organizados en esquemas operatorios, que permiten la identificación de una situación o problema.
Legendre	1993	Una habilidad adquirida gracias a la asimilación de conocimientos pertinentes y a la experiencia.
Le Boterf	1995	Un saber integrar, movilizar y transferir un conjunto de recursos en un contexto dado, a fin de realizar una tarea o de hacer frente a diferentes problemas que se presenten.
De Ketels	1996	Un conjunto ordenado de capacidades que se ejercen sobre los contenidos de aprendizaje, y cuya integración permite resolver problemas que se plantean dentro de una categoría de situaciones.
Perreneud	1998	La capacidad de actuar eficazmente en una situación de un tipo definido, capacidad que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a ellos.
Roegiers	2001	La posibilidad que tiene un individuo de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con el fin de resolver una familia de situaciones-problemas.
Beckers	2002	La capacidad que permite al sujeto movilizar, de manera integrada, sus recursos internos.
Scallon	2004	La capacidad de movilizar adecuadamente saberes y saber-hacer en diversas situaciones.

Nota: Tomada de Méndez, 2007, p. 174 (*Centre d'études pédagogiques pour l'expérimentation et le conseil)

Es llamativo, a su vez, observar que el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación) incluya, en el año 2008, los parámetros de desarrollo personal y valores éticos, alineándose con corrientes menos *instrumentales* como las referenciadas: “Capacidad de una persona para aplicar correctamente los resultados de aprendizaje obtenidos a un contexto concreto (en la educación, el trabajo o el desarrollo personal o profesional)”;

definición que completa con la siguiente nota: ”la competencia no se limita a elementos cognitivos (uso de teorías, conceptos o conocimientos tácitos); abarca asimismo aspectos funcionales (capacidades técnicas), cualidades interpersonales (p.e.: capacidades sociales u organizativas) y valores éticos” (p. 48).

Villa y Poblete (2007) establecen una relación de intercambio entre lo personal y lo social y se expresan en términos de *logros efectivos*, afirmando que las competencias “son factores de superación individual y grupal que permiten el desarrollo de los recursos personales para integrarlos en las posibilidades del entorno y obtener así, de esa complementariedad, el mayor beneficio mutuo” (p. 23).

Braslavsky y Acosta (2006) especifican que “se trata de un proceso de actuación que se apoya en esquemas operativos transferibles a familias de situaciones comunes. La competencia reside en el encadenamiento. Es una disposición antes que una operación” (p. 33).

El hecho de nombrar a estas autoras argentinas de contrastado crédito (Braslavsky, pedagoga de reconocido prestigio internacional, fue Directora de la Oficina Internacional de la Educación de la Unesco; Acosta es vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación) nos obliga a acercarnos a su teoría sobre la formación en competencias.

Braslavsky y Acosta (2006, p. 35) sugieren una serie de “principios generales” que estarían detrás de la formación de las competencias en el marco de la “gestión y la política educativa”, y que estructuran en seis pasos:

- a. el desarrollo del modelo Acción-Reflexión-Acción,
- b. el uso de estrategias didácticas transversales,
- c. el uso de estrategias didácticas específicas a cada competencia,
- d. la conexión con los procesos de trabajo de los “aprendices”,
- e. el desarrollo de la reflexividad y
- f. la promoción de comunidades de práctica.

Para estas autoras, el aprendizaje de las competencias tendría lugar como resultado de “aproximaciones progresivas, donde el sujeto avanza en un círculo que parte de la experiencia o de lo conceptual y debe siempre pasar por la reflexión y la experiencia de esa reflexión”, lo que denominan *modelo de Acción-Reflexión-Acción*. La esencia de este modelo se inspira, como afirman, en la teoría pedagógica de Kolb, Rubin y McIntyre¹³⁹ (1977), que representan la construcción de las competencias en cuatro tiempos:

1. la experiencia concreta (al enfrentar a los participantes con situaciones problemáticas),
2. la observación reflexiva (al analizar diversos puntos de vista, sus propias experiencias y las de otros),
3. lo conceptual (para adquirir perspectiva ante la experiencia, obtener lo invariable, los principios rectores, las teorías de acción, las hipótesis) y
4. la puesta en práctica de los conceptos y las teorías de acción y su traducción e interpretación en función de nuevos contextos de intervención.

¹³⁹ Kolb, D.; Rubin, I. y McIntyre, J. (1977). *Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos*. México: Prentice Hall.

3.3.3.1. Una propuesta de definición.

El recorrido de aproximación que hemos realizado en torno a las competencias nos ha conducido a intentar conceptualizar un término de novedosa actualidad, pero de profundas raíces formativas y de significativas perspectivas de mejora pedagógica. Para iniciar esta tarea nos hemos acompañado por estimaciones afines que entendemos fijan la que es nuestra noción de competencia.

1. La idea.

Para proponer “una idea” de definición consideramos que Ketele (2008), en pocas palabras, planea con certeza y valentía sobre aspectos de las competencias no explorados lo suficiente y que consideramos nucleares para comprender el alcance de las mismas.

Sería una insensatez creer que la historia de los sistemas educativos va a pararse con el enfoque por competencias. Este enfoque, como todos los anteriores, lleva con él brotes de deriva que empujarán a los actores del mundo socio-político y de los sistemas educativos a buscar un nuevo enfoque o suponerlo. (p. 8)

Resulta llamativa la escasa literatura que se puede encontrar al respecto de ese *progresar* que representan las competencias y la propia educación. Toda vez que se considera a las competencias como esencia de adaptabilidad; y de evolución. Por otro lado, nos sumamos a la confianza de ver prosperar a las competencias girando alrededor del famoso **saber ser** de Delors; que, a su vez, Ketele describe como sigue: “Apostamos hacia el optimismo y esperamos que el enfoque por competencias que, en los hechos, se ha centrado exclusivamente (y demasiado) en la movilización e integración de conocimientos y saber hacer, se preocupará más del desarrollo del saber estar” (p. 9).

2. La aproximación.

Muchas son las expresiones, características, rasgos y ámbitos atribuidos a las competencias: conocimientos, destrezas, actitudes, permanente, movilidad, adaptación; y no menos son las variables que coexisten con ella: mundialización, globalización, nuevas tecnologías, ciudadanía, responsabilidad, ética. No obstante, **la personalización**, factor que consideramos intrínseco a las competencias, nos sugiere que el término “adaptarse” implica la adecuación a los nuevos contextos y a las necesidades emergentes; pero, eso sí, en una ruta de doble dirección: individuo-sociedad. Las competencias, entendemos, deben poder representar esa personalización de la educación a partir de la propuesta de una **estructura equidistante** entre las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes que facilite la interacción con los agentes formadores; ubicándose en un aprendizaje permanente y manifestándose en una ciudadanía activa. Las competencias, instrumentalizadas desde esa dimensionalidad, posibilitan a la persona avanzar en el **descubrimiento gradual** tanto de las realidades cercanas como de las que componen la aldea global. A la vez que favorece que la sociedad, las instituciones, ante la complejidad de los nuevos contextos, puedan comprender la necesidad de una ciudadanía formada, *móvil*, activa y organizada desde el respeto de las diferencias.

Asumimos, en este acercamiento a la idea de competencia, la necesidad de una **formación integral** que reúna y trabaje cada uno de los aspectos que constituyen la esencia de la personalidad, destacando los aspectos formativos y de crecimiento personal sobre los academicistas. Una formación integral que supere a la formación *propedeútica*, esta última descrita por Zabala y Arnau (2014) como: “la escuela tradicional, que prima la función instructiva y propedéutica de la enseñanza, es decir, el propósito es que el alumnado vaya superando una serie de etapas educativas que tienen como objetivo final

la enseñanza universitaria” (p. 11). En el polo opuesto estaría la demandada formación integral, que busca la realización completa del alumno sin la necesidad de ceñirse a los estándares convencionales y homogéneos de evaluación, más bien adaptada a las características individuales que definen a cada una de las personas.

3. El marco relacional.

La presencia de las competencias en los planes educativos, en las estrategias internacionales y en investigaciones de diferente índole, nos hace pensar en una sociedad que se ha planteado la necesidad de una renovación. Un cambio no sólo del paradigma educativo, más bien en la forma de articular el nivel relacional ante un modelo globalizado. Las competencias adquieren una particularidad que las identifica dentro de la nueva organización social, en cuanto actúan como estímulos individuales a la vez que redundan en la colectividad. Es decir, las competencias intensifican la **emancipación** del educando, (tanto en los contextos de educación formal como no formal e informal), promocionando la autogestión de los aprendizajes, desde una base de conocimientos. Pero, a su vez, ese desempeño que conllevan las competencias **se ubica en el marco social, con el que interactúa, al cual se adapta y, a la vez, modifica.**

La aproximación a la variedad de modelos teóricos que acompañan a las competencias nos permite obtener tres conclusiones. En primer lugar, que el concepto de competencia, de forma análoga a los propios enfoques, lleva asociado la singularidad de la evolución; idiosincrasia propia de un paradigma como el del aprendizaje permanente y “mecanismo” indispensable en la sociedad actual. La segunda, que la tendencia preeminente establece a la persona como el núcleo sobre el que conocimientos y acciones inciden. Al tiempo, y como tercera conclusión, **se ha revalorizado el aspecto relacional**

de los aprendizajes. A todo esto, habría que sumar, como formula Sánchez (2012), que un enfoque basado en competencias significa admitir notables *implicaciones pedagógicas*:

- Curriculares: las competencias introducen una nueva forma de entender el currículum, a la vez que se establecen como organizadoras del mismo. La propia ingeniería curricular toma como centro de organización las competencias.
- Metodológicas: el cambio más significativo es la utilización de tareas auténticas, así como del concepto de evaluación real y progresiva
- Organizativas: esta es quizá la que precisa de una transformación más profunda y, cuya puesta en marcha puede ser más compleja debido a que contamos con estructuras organizativas para otros tiempos y necesidades. (p. 137)

4. La dimensión ética.

Con toda seguridad, el enfoque basado en competencias tiene que acompañarse también de unas implicaciones éticas. Lo que para Núñez (2013) es evidente: “la educación tiene una responsabilidad ética concreta, de coadyuvancia en la comprensión y transformación emancipadora del mundo” (p. 61); en Martínez-Otero (2006) recibe la siguiente valoración: “la educación es, por su propia naturaleza, ética, pues se encamina a formar y fortalecer la capacidad de pensar, sentir y obrar de acuerdo a la dignidad humana” (p. 55); siendo ampliada esa dimensión ética por Hortal (2007):

la ética profesional queda incompleta y distorsionada si no se enmarca en la perspectiva de una ética social, desde la que poder discernir en qué contribuye o puede contribuir en general y en concreto el propio ejercicio profesional o mejorar la justicia de la sociedad. (p. 77)

Ya nadie comprende una sociedad económica sin una sociedad del conocimiento, de ahí la necesidad de reformular unos cánones educativos en los que se sume la noción

intrínseca de *autonomía* y extrínseca de *responsabilidad*. Superando, de manera sustancial, el estadio de la cooperación **para instalarse en el de la vivencia ética**. Es Gimeno (2008) quien afirma que: “el déficit de los procesos actuales de socialización se ubica fundamentalmente en el territorio de los sentimientos y las conductas” (p. 64). Estaríamos ante el requisito de una ciudadanía no *dependiente* de las macro estructuras sociales, pero formadora de esas mismas estructuras. Una ciudadanía autónoma, participativa, activa, por medio de una formación competencial favorecedora del aprendizaje crítico. Estaría asumida una sociedad del conocimiento que busque la empleabilidad y la competitividad, pero tendría que ser constitutiva de una cohesión social y de una fuerza centrífuga hacia las realidades más castigadas y olvidadas. **Aquellas realidades, estas cercanas realidades**, que Arenal (2001) denomina “nuevas realidades internacionales”, ante las cuales el autor demanda: *la revalorización de lo humano y de lo humanitario como dimensión de las relaciones internacionales; y la revalorización de la solidaridad a nivel internacional*.

5. La propuesta de definición.

En un intento de condensar la estrategia competencial, nos hemos decidido a formular la siguiente **definición**:

Las competencias son un constructo activo y en evolución que representan una experiencia compleja, donde teoría y práctica se implementan en torno a una formación ética e integral de la persona, se estructuran en relación a un marco político, social y cultural, siendo constitutivas del paradigma del aprendizaje permanente.

Capítulo 4.

EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO DE LA UNIÓN EUROPEA.

4.1. Las competencias en el marco de la Unión Europea.

4.2. El Espacio Europeo de Educación Superior y las competencias.

4.2.1. La Declaración de Bolonia.

4.2.2. El proceso de Bolonia, su seguimiento.

4.2.3. La Declaración de Bolonia y la Estrategia de Lisboa.

4.2.4. La Declaración de Bolonia, su relevancia y su proyección en la universidad.

4.3. La sociedad del conocimiento y la educación basada en competencias.

4.3.1. Sociedad de la información vs. sociedad del conocimiento.

4.3.2. Visión crítica de la sociedad del conocimiento.

4.3.3. La sociedad del conocimiento en el contexto universitario.

4.3.4. Dos modelos de universidad.

4.3.5. El camino recorrido por Europa.

4.3.6. La tercera misión de la universidad.

4.3.7. Retos de la universidad.

4.3.8. Una nueva realidad educativa, diferentes planos de intervención.

4.4. Las competencias, ¿un nuevo modelo educativo?

4.4.1. El profesorado y las competencias, hacia un perfil competencial docente.

4.4.1.1. Las competencias, la ética y el magisterio.

4.4.1.2. Calidad y competencias, un reto educativo.

4.4.1.3. El profesor, las nuevas competencias y las tutorías.

4.4.2. El alumno y el aprendizaje autónomo.

4.4.3. El conocimiento en el nuevo escenario del aprendizaje.

4.4.4. La evaluación y las competencias.

4.1. Las competencias en el marco de la Unión Europea

Para acercarnos al pensamiento sobre competencia presente en la Unión Europea una de las fuentes a la que tenemos que acudir es la base documental aportada por Eurydice¹⁴¹. En el documento titulado *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria* se abordó el concepto de *competencias clave* con la siguiente descripción:

A pesar de las diferentes concepciones e interpretaciones del término, la mayoría de los expertos parecen coincidir en que para que una competencia merezca el atributo de “clave”, “fundamental”, “esencial” o “básica” debe ser necesaria y beneficiosa para cualquier individuo y para la sociedad en su conjunto. Debe permitir que un individuo se integre adecuadamente en un número de redes sociales, al tiempo que permanece independiente y personalmente eficaz tanto en situaciones que le son conocidas como en otras nuevas e imprevisibles. Finalmente, puesto que todas las situaciones están sujetas a cambios, una competencia clave debe permitir a las personas actualizar sus conocimientos y destrezas constantemente con el fin de mantenerse al corriente de los nuevos avances. (Eurydice, 2002, p. 14)

Si desglosamos este denso párrafo, tres son las ideas que destacan. La que se desarrolla en las últimas frases es la ya comentada y trabajada interrelación entre lo que significan las competencias y las nuevas realidades a las que debe enfrentarse la persona. Si seguimos ascendiendo por el texto nos encontramos con la dualidad individualidad-colectividad, que concibe desde la armonía de ambas necesidades. La tercera de las aportaciones del texto es la que hace referencia a la polisemia del término, no carente de

¹⁴¹ “La Red Eurydice tiene como misión analizar y ofrecer información sobre los sistemas y políticas educativas europeas. La componen 37 unidades nacionales con base en los 33 países participantes en el programa de Aprendizaje Permanente de la UE (Estados miembros de la UE, países de la AELC, Croacia y Turquía). Su coordinación y gestión corre a cargo de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, con sede en Bruselas, que elabora la versión preliminar de las publicaciones y bases de datos de la red”.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134ES_HI.pdf

En el año 2010 se constituyó Eurydice España-REDIE. “Este portal web es el principal soporte de difusión de todos los trabajos de las Redes española y europea, y de conocimiento de los sistemas educativos”. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/inicio.html>

debate y que Valle y Manso (2013) sancionan de forma acertada: “Debe hacerse notar que en castellano se prefiere el término “básicas” a “clave”, incluso en la LOE, lo que desde nuestro punto de vista supone una traducción del término que no da cuenta de forma adecuada el trasfondo pedagógico del concepto” (p. 24). Inmaculada Egido (2011a, p, 243) reconoce que *básicas* y *clave* se utilizan como un mismo término, algo con lo que, al igual que Valle y Manso, no está de acuerdo. Para esta autora el concepto de *clave* se identifica con “*llaves maestras* para el desarrollo futuro”; mientras que la noción *básica*, “puede, por el contrario, inducir a error, ya que parece indicar que una vez logradas dichas competencias, éstas son suficientes para toda la vida”.

La transición hacia un modelo competencial, auténtico reto al que nos enfrentamos, es analizado por el mismo documento con el que iniciábamos este apartado, y en el que la Comisión Europea expone:

Se ha dado una evolución progresiva hacia un currículo que ya no está centrado en la adquisición de los conocimientos sino en capacitar a los alumnos para aplicar los conocimientos adquiridos a la vida diaria. Esto marca la transición desde un currículo basado en los conocimientos a otro basado en las competencias. (Eurydice 2002, p. 139)

Ese paso del conocimiento a las competencias que descubrimos en Eurydice supone la travesía a recorrer por las instituciones tanto de educación superior como de las etapas precedentes; partiendo de una formación en conocimientos, con un itinerario de formación en competencias y en constante relación con su entorno, donde la innovación, entendida en estos términos, es la meta. Dos años después, un nuevo documento emitido por la Comisión Europea, *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. *Un marco de referencia europeo* propone una definición de competencia

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 7)

El año 2006, en el documento ya catalogado como propulsor del nuevo paradigma de la educación permanente: *Competencias clave para el aprendizaje permanente- Un marco europeo* (Diario Oficial de la Unión Europea L 394/14 de 30 de diciembre de 2006), es el momento en el que las competencias son definidas en los ámbitos de conocimientos, destrezas y actitudes, al mismo tiempo que son adjetivadas con el término “clave”, dando lugar a una estructuración del aprendizaje permanente.

Las competencias, que inicialmente se concentraron en la modalidad educativa de la Formación Profesional, están posicionadas, en este siglo XXI, en la base curricular de los colegios y se mantienen muy presentes en la etapa de Educación Superior. Si el arranque de este modelo teórico que afecta de manera muy concreta a las universidades lo encontramos en los escritos procedentes de la Sorbona, parada previa a la propuesta de Bolonia, en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior adquiere entidad propia. Hay tres momentos que interpretamos como hitos en el registro de las competencias en el contexto europeo. Uno, *indirecto*, como es la Estrategia de Lisboa, a partir de la cual, en marzo del 2000, se hace una firme apuesta por “una economía del conocimiento” y por “una mayor cohesión social”, para lo que se cuenta de manera detallada con los sistemas de educación y formación de los países miembros. Otro, indispensable, marcado en el calendario con fecha de junio de 1999, y reconocido como la Declaración de Bolonia. En ella se identifica ese marco del conocimiento del que tanto

se va hablar, se aboga por unos valores comunes y se asocia competencias a una estrategia que permita afrontar los retos de una sociedad del conocimiento y de una cultura tecnológica y global.

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, con capacidad para dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de valores compartidos y de pertenencia a un espacio social y cultural común. (Declaración de Bolonia)

El tercer momento, esencial, cohesionador, es la materialización del Espacio Europeo de Educación Superior, inicial banco de pruebas de la nueva estrategia y actual modelo de trabajo en competencias. Para Zahonero y Martín (2012, p. 55) las competencias y la universidad tienen un nexo que sintetizan con la propuesta de “convergencia” y tienen un patrocinio que no es otro que “las instancias políticas de la Unión Europea”. Esteban y Vilma (2011), en el plano formativo, conciben a las competencias como “un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico” (p. 46). Mora (2011), por su parte, a la pregunta de si es la universidad capaz de mejorar las competencias de sus alumnos, responde, de forma afirmativa, partiendo de un cambio del modelo de enseñanza y aprendizaje “de forma que esto sirva para incrementar las competencias que necesitan los graduados” (p. 116).

Rodríguez (2011, p. 79), a la hora de explicar a las competencias, habla de *consistencia*, de consistencia interna y externa, y de cómo “las competencias constituyen un elemento central que contribuye a dar coherencia interna y externa a la propuesta del EEES”. Consistencia interna porque “los contenidos, los métodos y la evaluación deben ser coherentes con las competencias establecidas, y han de articularse en torno a ellas.

Todo ello subyace a la propuesta del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS)”. Y consistencia externa porque el beneficio de trabajar en un marco educativo supranacional “favorece una formación equivalente, así como el reconocimiento y la acreditación de la misma. Todo ello redundará en la movilidad de estudiantes y profesionales dentro del Espacio Europeo”.

Si quisiéramos detallar los numerosos elementos que dan forma a la política educativa de la Unión Europea, nos encontramos que Valle (2004, p. 45) no duda en relatar una Europa formada en competencias, partícipe y constructora de una sociedad del conocimiento, respetuosa con las identidades nacionales y con el principio de subsidiariedad e involucrada en el fomento del europeísmo como promotor de los valores universales. A la vez que orienta hacia una estrategia de acción: actuar a partir del paradigma educativo del aprendizaje permanente, el cual está vinculado a la Dimensión Europea de la Educación; y participar en la tarea de “ofrecer competencias básicas para todos” (p. 46). De nuevo, en palabras de Valle, y como se puede observar en la Figura 4.1, a la hora de hablar de la política educativa llevada a cabo por la Unión Europea, en *sus planos real e intencional*, se pueden encontrar los siguientes elementos:

- La misión de *crear un Espacio Europeo de Educación, para una Europa de los ciudadanos, inmersos en una Sociedad del Conocimiento*.
- Esa misión se desarrolla desde un paradigma educativo, el *Aprendizaje Permanente*, entendido como la posibilidad de disponer de herramientas de aprendizaje (destrezas y aptitudes) que permitan un constante «aprender a aprender».
- Las estrategias básicas consisten en diseñar y ofrecer nuevas cualificaciones, compatibles en todos los estados, introducir una Dimensión Europea de la Educación que pueda fomentar el europeísmo, crear un espacio de formación más flexible y abierto y ofrecer competencias básicas para todos, entre las que son imprescindibles las TIC y las lenguas, además de las competencias ya tradicionales.
- El método de trabajo para conseguirlo será la *cooperación* entre los Estados Miembros y el apoyo a las acciones de éstos desde la Unión Europea, basado en

dos principios irrenunciables: subsidiariedad y respeto a las competencias nacionales en materia educativa”. (p. 45)

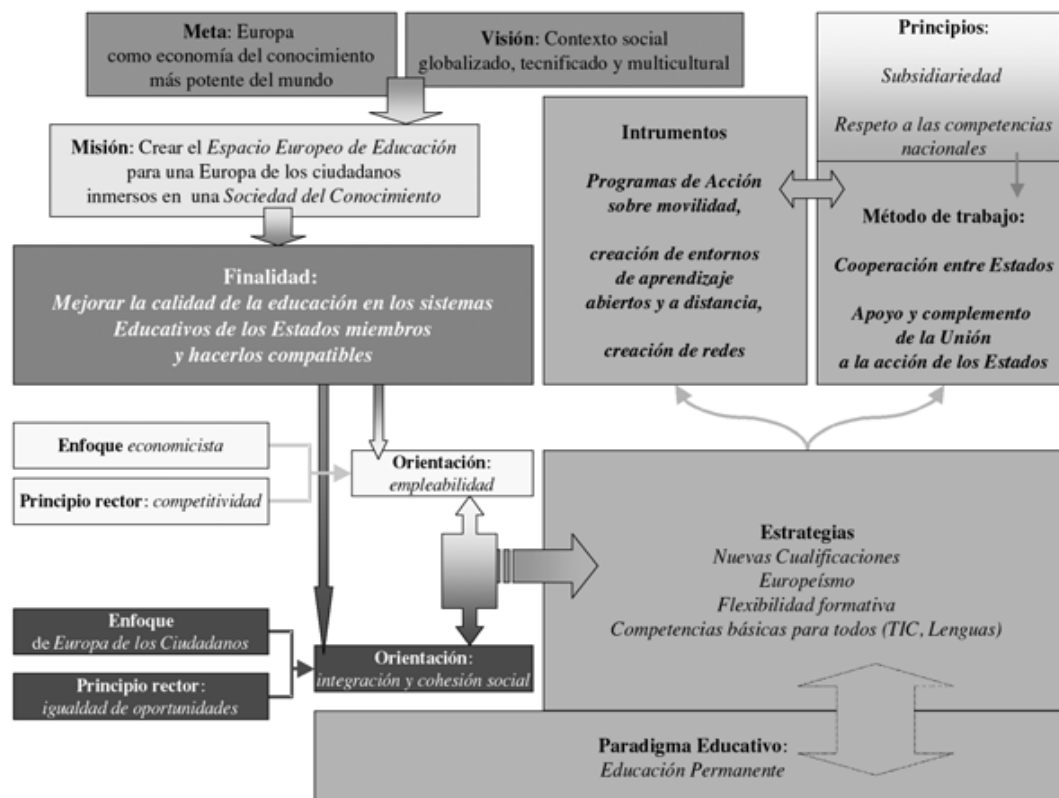


Figura 4.1. Modelo gráfico de representación de la política educativa de la Unión Europea

Nota: Tomada de Valle, 2004, p. 47

El concepto de competencia es un concepto activo, como contraposición a pasivo y como equivalente a evolutivo, que ha generado una estrategia de actuación y que está implantado y determinado en el marco del aprendizaje permanente. Junto a la aportación de Javier Valle, a la hora de tener una visión panorámica del desarrollo de este concepto, en un entorno singular como es Europa, valoramos que el cuadro aportado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) en el año 2013 no puede ser más completo (Tabla 4.1).

Tabla 4.1

Evolución competencias clave en el ámbito europeo

Año	Organismo/Proyecto	Acción
1990	Conferencia Mundial de Jomtien	Se toma conciencia de la necesidad de una revisión conceptual de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje y se definen los contenidos básicos de aprendizaje para superar las desigualdades.
1996	UNESCO. Informe Delors	Establece los principios precursores de las competencias al definir los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI: aprender a convivir; aprender a ser; aprender a conocer y aprender a hacer.
1997	Proyecto Cheers	Investigación sobre el desarrollo profesional después de finalizar los estudios superiores. Se especifican y señalan las competencias que se demandan en el mundo laboral.
1999	OCDE Proyecto DeSeCo	Definición y Selección de Competencias Clave. Estudio en doce países para determinar las competencias clave. Define el término competencia e indica sus rasgos diferenciales.
2000	OCDE Programa PISA	Señala la necesidad de contar con indicadores de evaluación fiables en el ámbito internacional.
2000	UNESCO. Foro Mundial sobre Educación, Dakar	Se define el derecho humano de beneficiarse de una formación concebida para responder a sus necesidades educativas fundamentales, en el sentido más amplio del término; una formación que incluye aprender para saber, para hacer, para vivir juntos y para ser.
2000	Consejo Europeo de Lisboa	Marca el objetivo estratégico para el año 2010 de llegar a ser una economía competitiva basada en el conocimiento y considera que para alcanzar este reto los sistemas de educación deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento promocionando las destrezas básicas que van a permitir a los individuos seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Se identifican las competencias para el acceso al aprendizaje en la sociedad del conocimiento.
2002	Eurydice	Estudio para revisar los currículos de la Educación General Obligatoria de los países miembros en el que se concluye que todos los países incluyen en sus currículos referencias implícitas o explícitas a las competencias.
2002	Consejo Europeo de Barcelona	Intenta promover la dimensión europea de la enseñanza y mejorar el dominio de las competencias introduciendo las lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.
2003	Proyecto Tunning	Proyecto enmarcado en el proceso de convergencia y adaptación de títulos y planes de estudio para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A partir de las competencias clave establece unas competencias específicas asociadas a las diferentes titulaciones y disciplinas de conocimiento.
2004	Comisión Europea. Programa de trabajo "Educación y Formación 2010"	Se dan las definiciones semánticas y operacionales de las competencias y los correspondientes conocimientos, destrezas y actitudes en cada uno de los ocho ámbitos.

Tabla 4.1

Evolución competencias clave en el ámbito europeo

Año	Organismo/Proyecto	Acción
2006	Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente	Se definen las competencias clave como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes apropiadas para el contexto. Las competencias clave son aquellas que necesitan todas las personas para su desarrollo y realización personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.
2009	Consejo de mayo de 2009 sobre el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación	Se describen los objetivos que han de orientar las acciones educativas de los países miembros durante la década 2010-2020.
2010	Comunicación de la Comisión Europea (2010) EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible integrador	Se señalan las estrategias de trabajo para conseguir que se adquieran las competencias necesarias para participar en el aprendizaje permanente y en el mercado de trabajo.
2011	Red de la política europea sobre la aplicación de las competencias clave en la enseñanza escolar. Convocatoria de propuestas-EAC/13/11	La Comisión Europea abrió una convocatoria de propuestas para crear una red europea de diversas organizaciones de los países que participasen en el programa de aprendizaje permanente. La red debía examinar y presentar recomendaciones sobre qué políticas pueden ayudar a los centros escolares a garantizar mejor el desarrollo de las competencias clave por los estudiantes.
	Proyecto KeyCoNet	Red de Política Europea sobre la aplicación y desarrollo de las competencias clave en la educación escolar. El proyecto analizará iniciativas para su implementación en varios países europeos.
	Documento de trabajo la Comisión Europea sobre orientaciones normativas para la evaluación de competencias clave en educación	En este documento se hace un balance de los desarrollos normativos en esta materia y ofrece una visión general de las tendencias actuales en acciones europeas sobre la implantación y evaluación de las competencias clave.
	Eurydice. Desarrollo de las competencias clave en la escuela en Europa: datos y oportunidades políticas	Análisis de las actuales políticas nacionales de apoyo a la adquisición de las competencias clave por parte de los jóvenes.

Nota: Tomada de CNIIE, 2013 p. 13

Para concluir este periplo y encuadrar la estrategia adoptada por instituciones y gobiernos, las palabras de Egido (2011a) nos pueden orientar en lo que es nuestra parcela, la educativa:

El esfuerzo de los organismos internacionales, en especial de la OCDE y la UE, por clarificar el concepto y por llegar a un consenso sobre cuáles son las competencias clave, se inscribe en esa necesidad de transformar el funcionamiento de la educación. (p. 256)

4.2. El Espacio Europeo de Educación Superior y las competencias

Parece asumido que las competencias son un concepto ineludible que forma parte de la realidad educativa, tanto de la educación superior como de las etapas precedentes. La competencia es un término relativamente nuevo cuyo origen se enmarca en el ámbito laboral, y del que no hay consenso en cuanto a su definición. Se trata de un término complejo que se puede adaptar dependiendo de los componentes que lo formen y del contexto en el que se involucre. Pero si hay una característica que lo defina es el desarrollo paralelo que mantiene con esta sociedad en permanente evolución y la respuesta que pretende ofrecer a los cambios que la globalización nos plantea. Una sociedad envuelta en la interinidad e inmersa en la sociedad del conocimiento y de las nuevas tecnologías, donde las distancias son relegadas por la información, pero donde **la fractura social se manifiesta en las diferentes cuotas de formación de los ciudadanos**. Esta nueva realidad demanda un rol de liderazgo firme y urgente por parte de los sistemas educativos y, en concreto, de la vanguardia que para estos sistemas representan las universidades. Rol que conlleva la responsabilidad de proponer respuestas formativas e iniciativas sociales, donde el trayecto universidad-sociedad se vea minimizado, la investigación se convierta en progreso sostenible, y la democratización educativa sea la meta a lograr¹⁴².

¹⁴² “Toda persona tiene derecho a la educación” (Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

Aspectos todos ellos que vamos a abordar en este amplio apartado titulado *El aprendizaje por competencias en el marco de la Unión Europea*, bajo el que interrelacionan los nuevos modelos educativos con las cambiantes realidades sociales, el papel de la universidad y el cometido de la Unión, los progresos generados y las brechas sociales originadas.

Una primera concreción en la ruta de la renovación educativa desde el marco de las competencias puede valorarse en el esfuerzo por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La implantación de este proyecto, producto inequívoco del Proceso de Bolonia, entraña toda una revolución, donde el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS, por sus siglas en inglés) promociona la movilidad de personas y el intercambio de ideas; y, ante todo, sitúa al docente en la necesidad de dar respuestas formativas desde un perfil competencial de conocimientos, destrezas y actitudes. La multiculturalidad, el aprendizaje a lo largo de la vida, la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son la realidad con la que debe mimetizarse una institución clave en el desarrollo de las sociedades.

El establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior, decididamente identificado con el marco de la Convergencia Europea, ha promovido a las competencias a una atalaya desde la que se atisban dos itinerarios: por un lado, una estrategia de formación donde los recursos de aprendizaje, los procedimientos de enseñanza y la evaluación de competencias está relacionada con el mundo profesional y social; por otro, una intención de habilitar a las personas con un nivel de autonomía que favorezca la inclusión social y el desarrollo de una ciudadanía activa. La Comisión Europea afirmaba en el año 1995 que las políticas de educación superior se encaminan a ayudar, desarrollar

y maximizar el desarrollo personal, profesional y social de las personas, según queda reflejado en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Representando esta estrategia uno de “los principales vectores de *identificación, pertenencia y promoción social* [...] de tal manera que las personas serán dueños de su destino y garantizarán su desarrollo” (Comisión Europea, 1995, p. 16). Catorce años después, la propia Comisión Europea define competencia como: “demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. En el Marco Europeo de Cualificaciones, las competencias se describen en términos de responsabilidad y autonomía” (Comisión Europea, 2009).

Si la idea de educación ha incluido numerosos cambios en su trayectoria histórica, es en estos momentos en los que se percibe la necesidad de una mayor adaptación a un entorno en ininterrumpida renovación. Las nuevas fronteras, a la vez difuminadas e infranqueables, el aprendizaje a lo largo de la vida, las actuales fuentes de información y comunicación, la ineludible globalización, demandan esa nueva universidad que prepare a las personas para la vida. Y la convergencia universitaria, en la realidad de la Unión Europea, constituye toda una forma de entender el proceso formativo con la presencia de las competencias en el centro del escenario educativo.

El banderazo de salida que supone Bolonia representa la clara intención de favorecer la Europa del conocimiento, en la cual la educación superior recoge el testigo de constituirse en la vanguardia académica de estos cambios. Por su parte, las competencias se disponen como mediadoras de estrategias didácticas, metodologías, evaluaciones y conocimientos. Pero ¿qué entraña esta revolución de estructuras,

conceptos y metas? En un intento de delimitar este nuevo panorama nos acercamos, por un lado, a la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998 por la UNESCO, donde en su preámbulo traza con solvencia el recorrido realizado y el camino de renovación a transitar:

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

Y, por otro lado, de una manera más técnica, es en la referida Declaración de Bolonia donde se especifica el porqué y el para qué de este giro en la dinámica de la formación.

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confirmando a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común. (Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza, Bolonia, 19 de junio de 1999)

De la lectura de ambos documentos, ampliamente difundidos y formadores de nuestra realidad educativa, podemos extraer numerosas conclusiones. Quizás una de la más llamativa es ese puente que se construye entre la universidad y la sociedad. El componente laboral que subyace en el nuevo trazado, en un período de crisis económica como el vivido, es difícil de ignorar. Pero la perspectiva del constructo “ciudadanía”,

como valedor de los retos que plantea una sociedad tan compleja, representa el nuevo papel otorgado a la universidad: formar de manera integral a los futuros ciudadanos dotándoles del complejo competencial necesario.

Esteban y Martínez (2006) determinan una misión clara para la universidad del siglo XXI cuando consideran

Que la Europa que surge tras la caída del muro de Berlín, que permite al Consejo de Europa alcanzar cuarenta y seis países en 2006, supone un horizonte convergente que debe sentar los principios de acción y de paz entre los europeos después de tantos años de luchas y guerras y permitir a quienes desean alcanzar el nivel superior de enseñanzas de todo tipo, superar el umbral y los obstáculos tradicionales. (p. 7)

Diestro (2010, p. 65) aboga también, dentro del rol de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación (CPMEE) en el *proceso de colaboración interestatal*, por la importancia que tuvo la caída del Muro de Berlín, así como por la trascendencia de la firma del Tratado de Maastricht en la UE.

El proceso de Bolonia y la reforma que supuso en la etapa universitaria nos introduce en una realidad diferenciada de épocas anteriores, tanto en la parte formativa como en la gestión de los estudios superiores. La búsqueda de la calidad en los procesos y de la excelencia en los resultados ha derivado en una nueva forma de interpretar la práctica formativa; así como en una nueva definición de los roles de los participantes en la actividad educativa y de la misión de una institución poco dada a las revoluciones como es la universitaria. También reescribe las relaciones internacionales, en un campo tan sensible como es la educación nacional y las equivalencias internacionales, fortaleciendo intercambios y colaboraciones. Novoa (2010) argumenta que “Europa funciona como un

regulador ideal que tiende a influir, si no a construir, las políticas nacionales (...). Y, mientras tanto, continuamos asistiendo al desarrollo de tendencias destinadas a definir metas comunes, estrategias similares y, en consecuencia, políticas idénticas a nivel comunitario” (p. 37). El cambio que implica la convergencia de los diferentes sistemas nacionales hacia un Espacio único de Educación Superior, el conocido como Proceso de Bolonia, como ilustra Novoa “es un proceso que afecta a países no pertenecientes a la Unión Europea (...); pero, por otra parte, ha desempeñado un papel muy relevante en las políticas europeas, reestructurando la educación superior y la investigación” (p. 37).

Si desde la UNESCO (1995) se nos dibuja el nuevo registro de la universidad

XX. La internacionalización de la educación superior obedece en primer lugar al carácter universal del aprendizaje y la investigación. Se ve fortalecida por los actuales procesos de integración económica y política y por la creciente necesidad de entendimiento intercultural. El número cada vez mayor de estudiantes, profesores e investigadores que trabajan, viven y se comunican en un contexto internacional demuestra claramente esta tendencia. La expansión considerable de diversos tipos de redes y otros mecanismos de enlace entre instituciones, profesores y estudiantes se ve facilitada por el progreso constante de las tecnologías de la información y la comunicación. (p.10)

En la Declaración de Bolonia se perfila la intención de los ministros de educación de desarrollar un paquete de medidas delimitadas en los siguientes apartados:

- Adoptar un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable.
- Implementar un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales.
- Establecer un sistema de créditos (como el ECTS).
- Apoyar la movilidad de los estudiantes, docentes, investigadores y personal administrativo.
- Promover cooperación europea en el ámbito de la garantía de calidad.
- Fomentar y promover la dimensión europea en la educación superior (tanto en términos de desarrollo curricular como de cooperación entre instituciones). (Eurydice, 2010, p.10)

Intenciones que, a su vez, se recogen en los grandes objetivos de la Declaración de Bolonia, a saber:

- La adopción de un sistema de títulos de sencilla legibilidad y comparabilidad, a través de la introducción del Diploma Supplement, con tal de favorecer la employability (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, respectivamente de primer y segundo nivel. El acceso al segundo ciclo precisa de la conclusión satisfactoria de los estudios de primer ciclo, que duran un mínimo de tres años. El título otorgado al final del primer ciclo será utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo. El segundo ciclo debe conducir a un título de máster o doctorado como en muchos países europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos –como el modelo ECTS- como medio de promover la movilidad de estudiantes. Los créditos también pueden adquirirse en otros contextos, como la formación permanente, siempre que estén reconocidos por las universidades receptoras en cuestión.
- La promoción de la movilidad, mediante la eliminación de los obstáculos para el pleno ejercicio de la libre circulación, con especial atención a lo siguiente:
 - Para los estudiantes: el acceso a oportunidades de estudio y formación, y a servicios relacionados.
 - Para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo: el reconocimiento y valorización de períodos de investigación en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación, sin perjuicio para los derechos adquiridos.
- La promoción de una colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables.

- La promoción de las dimensiones europeas necesarias en la enseñanza superior, sobre todo en lo que respecta al desarrollo curricular, colaboración interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación.

4.2.1. La Declaración de Bolonia.

El origen de la Declaración de Bolonia tenemos que buscarlo en la Magna Charta Universitatum (Carta Magna de las Universidades)¹⁴³ que vio la luz tras la reunión de los rectores de las universidades europeas el 18 de septiembre de 1988. Los “Principios Fundamentales” que propugna son:

1. La Universidad, en el seno de sociedades organizadas de forma diversa debido a las diferentes condiciones geográficas e históricas, es una institución autónoma que, de manera crítica, produce y transmite la cultura por medio de la investigación y la enseñanza.
2. En las Universidades, la actividad docente es indisociable de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza siga tanto la evolución de las necesidades como las exigencias de la sociedad y de los conocimientos científicos.
3. La libertad de investigación, de enseñanza y de formación son el principio fundamental de la vida de las Universidades.

¹⁴³ La firma de la Carta Magna de las Universidades Europeas supuso la intención de establecer un espíritu de colaboración científica en el contexto europeo. El acto, inmerso en las celebraciones del centenario de la más antigua de las universidades de Europa, la universidad de Bolonia, estuvo presidido por Jacques Delors. Para acceder al documento <https://www.ucavila.es/calidad/images/files/cartaMagnaUniversidadesEuropeas1988.pdf>

4. Depositaria de la tradición del humanismo europeo, pero con la constante preocupación de atender al saber universal, la Universidad, para asumir su misión, ignora toda frontera geográfica o política y afirma la necesidad imperiosa del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas.

No obstante, Valle (2005) sitúa su raíz en el programa Erasmus, “antesala del espíritu de lo que luego serán las Declaraciones de La Sorbona y de Bolonia, por cuanto desde ERASMUS ya se está pensando en el seno del Viejo Continente en un espacio universitario compartido y de conceptualización flexible” (p. 6). En la evolución de la política de la Educación Superior en el espacio europeo Valle destaca una serie de etapas, la segunda de las cuales incluiría: “Desde el Acta Única Europea en 1986 hasta la Declaración de La Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999). Se define por las realizaciones concretas de reconocimiento de títulos y, sobre todo, por los programas de movilidad” (p. 4). Y señala el hecho de que “dos años después del Acta Única surge ya la Directiva 89/48/CEE del Consejo¹⁴⁴, de 21 de diciembre de 1988, relativa a un sistema general de reconocimiento de títulos de enseñanza superior que sancionan formaciones profesionales de una duración mínima de tres años” (p. 5). Pero, dentro de esta cronología, hay un momento que sobresale en este período de grandes evoluciones para el contexto educativos. Éste y no es otro que “la puesta en marcha de los programas de movilidad de estudiantes y profesores de Educación Superior, entre los que figura uno de los hitos más emblemáticos de toda la política educativa de la Unión Europea: el Programa ERASMUS” (p. 5). Avanzando en esta argumentación Valle prosigue de la siguiente manera:

¹⁴⁴ Diario Oficial, serie L, número 19, de 24 de enero de 1989.

El programa [Erasmus], según se indica en la propia Decisión que lo origina, se justifica, entre otras razones, porque “el desarrollo futuro de la Comunidad depende en gran medida de que ésta sea capaz de disponer de un gran número de graduados que tengan experiencia directa de los estudios y modo de vida de otro Estado miembro” (Considerando nº 11) y porque “podría explotarse mucho más eficazmente el potencial intelectual de cada una de las universidades de la Comunidad mediante la creación de una red que permitiera aumentar la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios”. (Considerado nº 13) (p.5)

Acompañando este planteamiento, Solanas (2014) aporta una cita extraída de una entrevista con un exfuncionario de la CE realizada en París en el año 2007: “No existiría Bolonia sin Erasmus. Bolonia es un producto no previsible, no obstante, es un producto de Erasmus y Erasmus es un producto de la UE” (p. 16). Solanas sostiene que “a partir del ECTS, que había sido pensado exclusivamente como una herramienta que permitiese garantizar la movilidad sin mayores inconvenientes para los estudiantes desplazados, se asentaría más tarde el llamado *proceso de Bolonia*” (p. 16).

Por su parte Salaburu et al. (2011) afirman:

Aunque el proceso de Bolonia es único e innovador en muchos aspectos, lo cierto es que no salió de la nada y no se produce *ex novo*. Tiene sus raíces en el proceso más amplio de integración política y económica de Europa y en iniciativas como el programa ERASMUS para la movilidad estudiantil, que se adaptó en la UE ya en 1988. La novedad que ha traído Bolonia es que ha permitido extender el movimiento de integración a otro ámbito, el de los sistemas de educación superior en su conjunto. (p. 35)

Estos autores acuden al informe Trends 1¹⁴⁵ para rescatar que en el mismo ya se anunciaba cómo todo este proceso de convergencia “no era un fenómeno aislado surgido de la nada, sino que marcaba el inicio de una nueva etapa en la *europización* (e

¹⁴⁵ Una iniciativa de la Comisión Europea que desarrollamos en el siguiente epígrafe.

internacionalización) de la enseñanza superior europea que había empezado veinte años antes con el programa ERASMUS” (p. 40). La necesidad de movilidad de los estudiantes supuso reforzar la idea de la Europa del conocimiento a la vez que favorecer una cohesión identitaria. Las acciones que se inician con este proceso de convergencia parten, por lo tanto, de un nuevo modelo de aprendizaje por parte de los alumnos, el sistema de créditos, originario del programa Erasmus, que se define en unidades de aprendizaje traducidas en créditos; este modelo se refuerza con todo un radical cambio de estructuras como son los grados y postgrados; y culmina con la transparencia en el reconocimiento de títulos (idea originaria de la iniciativa Erasmus) a través del Suplemento Europeo al Título¹⁴⁶. El resultado es la creación de toda una red de títulos universitarios comparables entre sí. El proceso se centra en la armonización de estudios, planes y programas; pero el germen estuvo y está en la movilidad de alumnos, profesores, experiencias, conocimientos e innovaciones.

La Convención de Lisboa¹⁴⁷ de 1997 dio paso a la Declaración de la Sorbona de 1998, donde el 25 de mayo de 1998 concurrieron los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido en París, en la sede de la universidad de la Sorbona. El 19 de junio de 1999 los 29 ministros de educación europeos se reunieron para seguir el proceso iniciado y firmaron la Declaración de Bolonia, verdadera base teórica del Espacio

¹⁴⁶ *El Suplemento Europeo al Título es el documento que acompaña al título universitario de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior.* Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.

¹⁴⁷ La Convención para el Reconocimiento de Cualificaciones en la educación superior en la zona europea fue desarrollada por el Consejo de Europa y la UNESCO y adoptada en Lisboa en 1997, y con ella se pretende garantizar que las titulaciones otorgadas en un país europeo se reconocen también en los demás. Consúltase más información en http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/LRC_en.asp (Eurydice, 2010, p. 154)

Europeo de Educación Superior (EEES), que buscaba fomentar la coordinación de los diferentes sistemas de educación superior. Según matiza Ulrich (2006), “en la Declaración de la Sorbona, de 1998, se empleó el término *armonización*. Desde la Declaración de Bolonia, en 1999, los actores están de acuerdo en que *convergencia* es el término más adecuado para designar los cambios que se pretenden” (p. 52). Esta “convergencia” deriva, continúa afirmando Ulrich “como un proceso de creciente similitud (no el establecimiento de soluciones idénticas) en algunos aspectos, en este caso de una estructura marco de programas y titulaciones, junto con el mantenimiento de la variedad en otros aspectos” (p. 52). Tal y como se señala en el documento *La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia* (Eurydice, 2010) la Declaración de Bolonia tiene como antecedente la Declaración de La Sorbona convirtiéndose “en el documento de referencia para los países firmantes a la hora de establecer un marco común para la modernización y la reforma de la educación superior europea. Este proceso de reforma pasó a denominarse *proceso de Bolonia*” (p.10).

Continuando en esta línea Ulrich (2006) define el que considera el principal objetivo del Proceso de Bolonia: “contribuir a una convergencia de los sistemas nacionales de los programas de estudio y de las titulaciones en Europa. La Declaración de Bolonia propugna explícitamente *una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior*” (p. 58). La Declaración de Bolonia, además, dio lugar a la celebración de una serie de Conferencias Ministeriales en las que se ha tratado de impulsar y supervisar el proceso iniciado.

4.2.2. El proceso de Bolonia, su seguimiento.

La tarea llevada a cabo por las Conferencias es perfilada por una labor de seguimiento, con el objeto de verificar la forma en que las nuevas directrices están siendo implementadas, así como la repercusión de éstas en el contexto académico. Siendo así que en la reunión de los ministros en la Conferencia de Praga se acordó la necesidad de realizar una supervisión de los avances en la aplicación de las medidas acordadas, lo que dio origen a la constitución del Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG, por sus siglas en inglés). Este grupo está constituido por los representantes de los diferentes países que asumen el proceso de Bolonia, así como por representantes de la Comisión Europea¹⁴⁸.

Hay que mencionar también la labor de supervisión llevada a cabo por Eurydice, quien, igualmente, cada dos años presenta un estudio comparado. Tal y como se nos define en este documento “en la línea de uno de los objetivos fundamentales del Proceso de Bolonia desde sus inicios en 1999, el EEES se concibió para garantizar que los sistemas de educación superior de toda Europa sean más comparables, compatibles y coherentes” (Eurydice, 2012, p. 194).

Un tercer estudio de seguimiento fue el gestionado, a iniciativa de la Comisión Europea, por la Asociación de la Universidad Europea¹⁴⁹ (EUA, por sus siglas en inglés).

¹⁴⁸ El Grupo de Seguimiento de Bolonia está formado, a su vez, con carácter consultivo por, el Consejo Europeo, la EUA, EURASHE, ESIB y UNESCO/CEPES. La presidencia y vicepresidencia corresponderá a la Presidencia Europea y al país anfitrión de la próxima Conferencia de Ministros, respectivamente, y la secretaría corresponderá al país organizador de la reunión de ministros. La periodicidad de las reuniones será cada dos años y la supervisión del trabajo contará con un Comité, presidido por la Presidencia Europea, en la que participarán los organismos consultivos y las Presidencias Europeas anteriores y posteriores junto a tres países participantes en el proceso. Entre las funciones que realiza este Comité destacan la preparación de las Conferencias de Ministros y la aceptación de programas de trabajo cuyo eje de investigación esté relacionado con la convergencia europea.

¹⁴⁹ “La EUA es el resultado de la unión entre la Asociación de Universidades Europeas y la Conferencia de Rectores de las Universidades de la Unión Europea que tuvo lugar en Salamanca, España el 31 de marzo de 2001” <http://wzar.unizar.es/servicios/inter/ASOCIACIONES/EUA.pdf>

Dentro de sus publicaciones destacan las denominadas *Trends in learning structures*. Estos documentos suponen una labor de investigación cuyos resultados son presentados de forma coincidente con las reuniones bienales de los Ministros de Educación de Europa. El primero de estos informes es el ya mencionado *Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education (1999)*, y el último de ellos, hasta la fecha, *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. En 2005 la publicación abordó el proceso de Bolonia bajo el título *Trends IV: European Universities Implementing Bologna (2005)*, y en ella se afirmaba:

Tendencias IV revela que en muchas universidades la reforma y la innovación continua ya son realidad, y que muchos factores afectan conjuntamente a la naturaleza y al éxito de estos complejos procesos. Si queremos que estas reformas culminen con éxito, es preciso que la sociedad en su conjunto sea cada vez más consciente, por un lado, de que actualmente está teniendo lugar un importantísimo cambio cultural, que está transformando las antiguas ideas preconcebidas sobre educación superior, y, por otro lado, de que la puesta en práctica de las reformas de una forma sostenible exige tiempo y apoyo. (p. 9)

Este estudio, que contó con la visita a sesenta y dos universidades para la recogida de información, se ocupa de los siguientes temas: *aceptación de las reformas; afrontando las reformas; implantación de los tres ciclos; impacto de las reformas estructurales; empleabilidad de los titulados de primer ciclo o de grado; mejora de la calidad; reconocimiento de títulos; y relación entre educación superior e investigación*. Junto a todos ellos, en las conclusiones, no se olvida hacer hincapié en la importancia de la educación superior para Europa y en el apoyo que debe recibir por parte de los diferentes Estados: “la fortaleza de Europa proviene de su concepción de la educación superior como responsabilidad pública ante necesidades sociales y esto exige un compromiso de financiación pública sostenible y a largo plazo” (p. 10).

No queremos dejar pasar un hecho relevante que formó parte del orden del día en las diferentes reuniones ministeriales. En esta fase de convergencia educativa se instaure un concepto que no partía en la base constitutiva de la Declaración de Bolonia de 1999, pero que hace acto de presencia en la reunión ministerial de 2001 celebrada en Praga: la Dimensión Social en la Educación Superior. Presencia que fue tomando forma en el Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior, celebrada en el año 2005 en la localidad de Bergen¹⁵⁰:

La dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. En esta línea de trabajo, renovamos nuestro compromiso de apoyar una educación superior de calidad accesible para todos e insistimos en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio. Aunque no es hasta el Comunicado de Londres¹⁵¹ del año 2007 cuando se reconoce y describe el contenido de la dimensión social en el EEES:

2.18 La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de

¹⁵⁰ El Espacio Europeo de Educación Superior: alcanzando las metas. Bergen, 19 de mayo de 2005. Enlace http://www.eees.es/pdf/050520_Bergen_Communique1.pdf

¹⁵¹ Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. Londres, 18 de mayo de 2007. Enlace: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento. Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles debería reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades.

La promoción de la dimensión social en la educación superior implica algo más que un manifiesto de intenciones. Supone la definición de una universidad abierta. Lo que se debiera asumir en el compromiso de una universidad:

- orientada a nuevos procesos formativos;
- promotora de modernos programas de convergencia;
- impulsora de la movilidad de personas y de la transferencia de ideas;
- pero, de manera especial, abierta a la tolerancia y a la democratización de sus aulas;
- y abierta a la sociedad.

El Comunicado de Londres detalla conceptos como “la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad”, que deja clara muestra de un posicionamiento por un desarrollo en el que aprendizajes y desempeños, junto al conglomerado de las competencias, formen parte de una misma realidad. También se subraya: “maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento”, por medio de lo cual se busca una sociedad cohesionada desde individuales formadas y responsables. Pero, ante todo, incide en que “la igualdad de oportunidades” sea el principio diferenciador de una comunidad supranacional democrática.

4.2.3. La Declaración de Bolonia y la Estrategia de Lisboa.

La Declaración de Bolonia condensa, a lo largo de sus concretos párrafos, todo un revelador proyecto que se inició con la participación de cuatro países en ese auténtico preámbulo que significa, como ya hemos valorado, la Declaración de la Sorbona. Concretándose en la firma por parte de veintinueve países en la ciudad de Bolonia. De entre todos los párrafos hay uno, mencionado con anterioridad, en el que ahora nos vamos a detener de manera analítica, pues recopila la idea de una propuesta supranacional que integra los componentes formativos y sociales:

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.

Si nos ceñimos a la primera parte del texto: “La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano”, se puede identificar en los conocimientos, en la formación, en la importancia de los centros educativos, a una de las piezas “insustituibles” en un crecimiento que aquí se determina en las personas, no en la economía. Se propone un “crecimiento” del conjunto de la sociedad desde la individualidad, basándose en la sociedad del conocimiento y no en la economía del conocimiento.

A continuación, se enlazan los conceptos de conocimiento y ciudadanía: “como elemento [el conocimiento] indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea”. Desde la fusión entre conocimiento y ciudadanía concretamos que surge uno

de los principios fundamentales que implican de nuevo a la educación y que atañe de forma clave a la idea de una Europa cohesionada: la dimensión europea de la educación.

El siguiente fragmento: “confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio” introduce la noción de “competencia”, eje sobre el que descansa el conocimiento. Unas competencias que se convierten en administradoras de la necesaria relación con el entorno a través del desempeño; se proyectan desde el fundamento de un modelo educativo renovado: el “aprender a”; y se consolidan en la esencia del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida.

Para finalizar, esa Europa del conocimiento camina “junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común”. Una Europa que invita a ser conocida, y que a su vez solicita el descubrimiento de lo común propiciando, así, que la ciudadanía se reconozca en la construcción de su propia sociedad democrática.

En el párrafo siguiente, de este breve, pero clarificador texto, se asume el originario reto de la construcción de un Espacio Europeo de Enseñanza, junto con la promoción de la dimensión cultural europea

La declaración de La Sorbona del 25 de mayo de 1998, subrayó el papel central de las universidades en el desarrollo de la dimensión cultural europea. Asimismo, hizo hincapié en la construcción del espacio europeo de enseñanza superior como instrumento clave en la promoción de la movilidad de los ciudadanos, su ocupabilidad, y el desarrollo global del continente.

Dos objetivos que se ven acompañados por la adaptación al momento que vive Europa, la sociedad del conocimiento:

La constante adecuación del sistema de enseñanza superior y de investigación a las necesidades y exigencias de la sociedad y del conocimiento científico.

Y la apertura al resto de comunidades:

Los cuales (los objetivos propuestos en la Declaración) consideramos de máxima relevancia para el establecimiento del espacio europeo de enseñanza superior y para la promoción mundial del sistema europeo de enseñanza superior.

La Declaración de Bolonia forma parte de todo un proceso de transformación que introduce a la sociedad en la Europa del conocimiento a través de la formación y de los conocimientos; y que, a la vez, conecta con otro proyecto de enorme envergadura: la estrategia de Lisboa. La Estrategia de Lisboa, también denominada Proceso de Lisboa o Agenda de Lisboa fue aprobada, un año después, en marzo del año 2000, por el Consejo de Europa en la ciudad de Lisboa. Esta estrategia acordó el objetivo analizado en el capítulo 1:

Hacer de Europa en 2010 la economía más próspera, dinámica y competitiva del mundo capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.

Los dos procesos, las dos estrategias, constituyen el armazón de las numerosas resoluciones que han visto la luz en estos años, las cuales pretenden, como objetivo principal, la competitividad de la denominada “economía del conocimiento”; pero reconociendo el protagonismo de la ciudadanía, no creciendo a pesar de la sociedad. Esto queda patente desde el momento que los objetivos del Proceso de Bolonia los podemos

encontrar tanto en las estrategias de “Educación y Formación 2020” como en la de “Europa 2020”. El éxito de los objetivos marcados dependerá, por lo tanto, del modelo de asociación establecido por ambas estrategias; y del nivel de consolidación del EEES. Por lo que no es aventurado afirmar que en la capacidad de cooperación que alcancen las universidades europeas se concentra una buena porción de las expectativas puestas en la Europa del conocimiento y de la cohesión social. Quizás sea el momento de evocar las palabras de los ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido que dieron forma a la Carta Magna de las universidades europeas:

(...) ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos, estimando que los pueblos y los Estados deben tomar más conciencia que nunca del papel que las Universidades están llamadas a jugar en una sociedad que se transforma y se internacionaliza. (Bolonia, 18 de septiembre de 1998)

4.2.4. La Declaración de Bolonia, su relevancia y su proyección en la universidad.

Cuatro años después de la emblemática Declaración proyectada en la ciudad de Bolonia, el documento emitido por la Comisión Europea, (2003): *El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento*, enuncia en uno de sus epígrafes, en concreto el titulado *Las universidades europeas frente a los nuevos desafíos*, la coyuntura en la que las universidades y, particularmente, las europeas, se tienen que desenvolver actualmente. Para resaltar, a continuación, la necesidad imperiosa de adaptarse a una serie de cambios profundos. Dichos cambios los asocia a cinco densas categorías:

- El aumento de la demanda de formación superior.
- La internacionalización de la educación y la investigación.
- Desarrollar una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria.
- La multiplicación de los lugares de producción de conocimientos.
- La reorganización de los conocimientos. (p. 6)

Categorías que, en mayor o menor medida, mantienen a día de hoy su estatus de cambio y que obligan a una constante reflexión del papel de la universidad. Junto a estas cinco categorías se incluye el apartado: *La aparición de nuevas expectativas*, donde la Comisión explica que la universidad,

Además de su misión fundamental de formación inicial, debe responder a las nuevas necesidades en materia de educación y formación que surgen con la economía y la sociedad del conocimiento y, especialmente, la necesidad cada vez mayor de enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que exigen una mayor permeabilidad entre los distintos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación. (p. 9)

Conceptos como “permeabilidad” y “competencias” toman forma para afianzar nociones de mayor trascendencia como son las que Novoa menciona: “identidad”, “construcción europea”. En palabras de Novoa (2010)

Una de las principales promesas políticas del Espacio Educativo Europeo es construir una identidad interna entre ciudadanos y países. De acuerdo con la principal fuerza conductora de la construcción europea, no sorprende que el empleo y la cohesión social sean las referencias principales de las políticas educativas. En este sentido, la Unión Europea adoptó al principio orientaciones inspiradas fuertemente en las teorías del capital humano y en el vocacionalismo, orientaciones que ahora se están redefiniendo en el marco de la empleabilidad y del aprendizaje a lo largo de la vida. (p. 38)

Novoa relaciona toda la reordenación que supone el Espacio Educativo Europeo con dos auténticos retos a afrontar (y que entendemos tiene que implicar a gobiernos, instituciones internacionales y nacionales, así como, de forma especial, a los sistemas educativos) desde *acciones concretas con trascendencia supranacional*, a saber: “una nueva concepción de la responsabilidad ciudadana”; y “el papel de la educación en una nueva organización del mercado laboral” (p. 38).

Ante los *nuevos* retos de la ciudadanía responsable, de la empleabilidad, de los proyectos supranacionales, la sociedad y sus instituciones han vuelto la mirada hacia la *vieja* (entendiendo *vieja* desde una perspectiva histórica) escuela, hacia la educación. Esa sociedad se ha encontrado, ahora, con la elaboración y puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior, y la extensión de éste en ese aprendizaje continuo y constante denominado aprendizaje a lo largo de la vida; aprendizaje que, como esencia del nuevo proyecto educativo común, trabaja sobre la plataforma del paradigma competencial. Riesco (2008) identifica “el término competencias en el ámbito universitario europeo al proceso de armonización transparente de títulos y vincula de manera directa la formación universitaria con el mundo profesional y con la libre circulación de estudiantes” (p. 80).

El concepto de competencia alcanza la denominación de *clave* no sólo por cuanto añade nuevas configuraciones en los currículos (al mismo tiempo que propone toda una reforma de las evaluaciones) sino por **implicar a toda la ciudadanía en la adquisición de unas competencias promotoras de la construcción social; incentivando la participación social**. Por todo ello, la noción de competencia se debe traducir en una eficiente conexión entre las aulas, el contexto laboral y la responsabilidad social; donde los conocimientos vayan unidos a unas destrezas en constante renovación; con la necesidad de ser acompañados de una ética actitudinal, constitutiva de una sociedad más justa.

4.3. La "sociedad del conocimiento" y la educación basada en competencias

La irrupción del concepto *sociedad del conocimiento* en los discursos económicos políticos, sociales y también educativos revela toda una evolución de la sociedad desde finales de los años 70 hasta nuestros días; o lo que es lo mismo, la transformación de la sociedad industrial en una sociedad de la información y el conocimiento. Bell (1976) lo aborda de la forma que sigue:

La sociedad post-industrial es una sociedad del conocimiento en un doble sentido: primero, las fuentes de innovación derivan cada vez más de la investigación y del desarrollo (y de modo más directo, se produce una nueva relación ente la ciencia y la tecnología en razón del carácter central del conocimiento teórico); segundo, la carga de la sociedad (que se mide por una mayor proporción del Producto Nacional Bruto y una mayor tasa de empleo) reside cada vez más en el campo del conocimiento. (p. 249)

Y aventura, este reconocido sociólogo americano, que

El mayor problema para la sociedad post-industrial consistirá en disponer de la cantidad de personas preparadas profesional y técnicamente. Se presupone, a pesar de depresiones momentáneas, una demanda continuada en el futuro previsible, y esto es único en la historia humana. La expansión de las industrias fundadas en la ciencia requerirá más ingenieros, químicos y matemáticos. Las necesidades de planificación social, en educación medicina y asuntos urbanos, precisarán grandes cantidades de personas preparadas en ciencias sociales y biológicas. (p.272)

La expresión sociedad del conocimiento plantea una nueva fase en la evolución de la ciudadanía alcanzado unos parámetros de dimensión global. Se conforma así un nuevo concepto asumido por las instituciones internacionales, que impregna a las diferentes estructuras económicas y que va a implicar de forma directa a los centros formativos de la sociedad. Este nuevo panorama establecerá una dialéctica entre desarrollo económico y desarrollo social, avanzando en esa complicada relación entre formación teórica y aplicación práctica; dialéctica, o confrontación, desde la cual se van

a delinear las metas de progreso y en el que la actuación de la *educación* tiene un peso clave en cuanto productora de conocimiento. Pero quizás el valor fundamental de la educación estriben no en construir fábricas de conocimiento sino en formar una ciudadanía democrática y libre. Esta nueva fase social que estamos viviendo tiene como punto de partida la segunda mitad del siglo XX y como eje vehicular el conocimiento. Krüger (2006) localiza la noción de sociedad de conocimiento en los años 1960

Cuando se analizaron los cambios en las sociedades industriales y se acuñó la noción de la sociedad post-industrial. Así, por ejemplo, el sociólogo Peter F. Drucker¹⁵² pronosticó la emergencia de una nueva capa social de trabajadores de conocimiento (P.F. Drucker 1959) y la tendencia hacia una sociedad de conocimiento (Drucker 1969). Este tipo de sociedad está caracterizada por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales (Drucker 1994). (p. 2)

Mientras Hargreaves (2003) identifica que “uno de los primeros escritores que recrea la idea de los trabajadores del conocimiento en los contextos educativos fue Shlechy¹⁵³” (p. 45). Más allá de localizar los incipientes pasos del nuevo paradigma en el que se está desarrollando la sociedad hubo una enorme corriente de autores que, desde diferentes disciplinas, abordan esta nueva realidad de enorme incidencia en la sociedad. Es así como Tedesco (1999) relata que “los primeros análisis sobre el papel del conocimiento y de la información como variables centrales del poder fueron

¹⁵² Drucker, P. F. (1959). *Landmarks of Tomorrow*. New York: Harper.

Drucker, P. F. (1969). *The Age of Discontinuity*. New York: Harper & Row.

Drucker, P. F. (1994). The Age of Social Transformation. En *The Atlantic Monthly*, Volume 273, Number 11, Boston <http://www.theatlantic.com/election/connection/ecbig/soctrans.htm>

¹⁵³Shlechy P. (1990). *Schools for the twenty-first century: leadership imperatives for educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

significativamente optimistas¹⁵⁴ acerca de sus potencialidades democratizadoras” (p. 2).

Esta visión *romántica* contrasta con la postura que Tedesco mantiene, para quien:

La evolución de la sociedad y particularmente de aquellas que utilizan las nuevas tecnologías de producción basadas en el uso intensivo de conocimientos e información, mostró rápidamente que este optimismo era, por lo menos, ingenuo. Hoy disponemos ya de visiones más realistas y complejas acerca de los efectos sociales de los nuevos patrones de organización social y económica basados en el conocimiento y la información. La hipótesis más general sobre la cual se apoyan estas revisiones, consiste en sostener que una sociedad basada en el uso intensivo de conocimientos produce simultáneamente fenómenos de más igualdad y de más desigualdad, de mayor homogeneidad y de mayor diferenciación. (p.2)

Tünnermann y De Souza (2003) comparten la reflexión de Tedesco y recogen, en un artículo producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe, del Foro de la UNESCO, las palabras de Buarque¹⁵⁵: “El siglo XX, nos dice el profesor brasileño Cristovam Buarque, superó todas las expectativas en cuanto a avances técnicos y económicos, pero fue un fracaso desde el punto de vista de la construcción de una sociedad utópica para todos” (p. 12). Para Krüger (2006), en la idea de sociedad del conocimiento “se proyecta la visión de que se puede alcanzar una mayor igualdad social a través de esfuerzos educativos y formativos. Sin embargo, hay varios argumentos de peso que inducen más bien a una versión pesimista” (p. 9). En la visión sociológica utilizada por este autor se introduce el concepto de “división digital” que lo identifica con

¹⁵⁴ Para Juan Carlos Tedesco Alvin Toffler (escritor americano que alcanzó reconocimiento tras la publicación del libro *La tercera ola* en el que explica la evolución de la sociedad industrial hacia una sociedad globalizada) fue, sin duda alguna, el representante más importante de esta corriente. Sus análisis se basaban en el carácter esencialmente democrático que tienen tanto la producción como la distribución de los conocimientos y las informaciones. Según Toffler, el conocimiento es infinitamente ampliable. Su uso no lo desgasta sino que, al contrario, puede producir aun más conocimiento. La producción de conocimientos requiere, además, un ambiente de creatividad y de libertad opuesto a toda tentativa autoritaria o burocrática de control del poder. Desde este punto de vista, la utilización intensiva de conocimientos produce la disolución de las formas burocráticas de gestión, porque obliga a renovar permanentemente las líneas de decisión en función de la acumulación y el intercambio de conocimientos. Por último, la distribución de conocimientos es mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder, ya que, dice Toffler, “el débil y el pobre pueden adquirirlo”.

¹⁵⁵ Buarque, C. (1997). *La cortina de oro. Los sustos técnicos y sociales del fin de siglo y un sueño para el próximo*. Colección Utopos, Colección Comunica p. 13.

el uso y acceso a internet y que produce lo que acertadamente define como *desigualdad geográfica y social*. Porque cuando hablamos de sociedad del conocimiento no se nos puede olvidar que hablamos de las sociedades denominadas del *primer mundo*. La tan mencionada sociedad de la información y del conocimiento son verdaderas quimeras en sociedades que carecen de las necesidades básicas. Por lo que ¿acaso no es responsabilidad de esta sociedad del conocimiento actuar desde la idea de globalidad que maneja en todos sus proyectos? Como muestra, Krüger menciona “el olvido del continente africano” (p. 9).

La nueva etapa por la que atraviesan las diferentes sociedades involucra de forma directa a las administraciones políticas y a las instituciones educativas. Es a ellas a quienes la ciudadanía demanda una actuación proactiva que posibilite acompasar las evoluciones que se suceden. Frente a *modelos pasados de moda*, expone Campos (2009),

Basados en el papel preeminente del capital, estamos viviendo en una economía basada fundamentalmente en el conocimiento, y por ello se exige a la Universidad que ejerza el papel que le corresponde en la generación y distribución de conocimiento avanzado como contribución a la conformación de una sociedad más próspera y más justa. Además, tanto en la situación previa de bonanza económica como en la actual de profunda crisis económica, la sociedad está solicitando encarecidamente que la Universidad ponga su conocimiento en práctica, bien transfiriéndolo a la sociedad y/o al mercado, bien fundando empresas de origen universitario, creando así de forma directa riqueza y empleo, que pueda ser compartido por la comunidad social a la que presta sus servicios. (p. 20)

Prosigue Campos, en un afán por destacar el cometido de la universidad, que la presencia de éstas tanto en ámbitos políticos como sociales es cada vez más notoria. Porque, como entendemos, una universidad ajena a su contexto pierde la coherencia con el ideario formador que propugna, ya que el fin de esa formación, en la universidad que estamos viviendo, es aportar ciudadanos que colaboren en la evolución de la sociedad

democrática. En una perspectiva asentada en el ámbito financiero, pero que se puede enmarcar en el progreso social, Galindo, Sanz y Benito (2011) consideran que

“La Universidad del siglo XXI ha de ser el motor de la competitividad regional promoviendo una visión de la educación superior acorde a su tiempo, en la que se impulse el valor intelectual, tecnológico y científico, y se redirija la innovación hacia las auténticas necesidades que plantea la sociedad actual”. (p. 115)

4.3.1. Sociedad de la información vs. sociedad del conocimiento.

La visión panorámica de la sociedad postindustrial nos permite observar cómo ésta avanza en medio de una acción informativa, divulgativa y comercial, a escala global, apoyada en el ámbito digital. Junto a ésta, se lleva a cabo una actividad formativa, centrada en las competencias y ubicada en los centros educativos. El énfasis puesto en uno u otro aspecto, en el informativo o en el formativo, se nos antoja crucial, pues, tal y como hemos abordado anteriormente, los conocimientos no pueden ser relegados a un segundo plano cuando son la esencia de esta nueva sociedad, de esta *sociedad del conocimiento*. Del mismo modo que la información también exige una relevancia, ya que forma parte de la propia evolución de las nuevas tecnologías. En esta contienda en la que se encuentran ambas realidades, información y era digital frente a conocimiento, es de donde surge la necesidad de formar en capacidades que permitan un uso coherente, adecuado y reflexivo de la información y de las nuevas tecnologías. Situación sólo realizable desde un soporte de conocimientos que preceda a la propia información. La definición que Colás (2002) propone de *conocimiento* muestra que éste incluya “lo que se sabe, como se usa lo que se sabe y la capacidad de aprender cosas nuevas. Del valor clave del conocimiento en el sistema productivo se deriva la denominación de Sociedad del Conocimiento” (p. 2).

En una graduación de términos, ¿los conocimientos no tendrían que ser priorizados a la información? ¿La tecnología no tendría que equivaler nada más que a una plataforma digital? Estas preguntas, que podrían requerir una no muy elaborada respuesta, no disfrutan de una homogeneidad de interpretaciones. Mientras que el centro del desarrollo debe centrarse en las personas, parece evidente que los medios informáticos representan, o tendrían que representar, el soporte tecnológico de una sociedad que vive la revolución postindustrial. Al tiempo, estos medios son el necesario cauce por donde circula la información y los avances científicos, razón de más por lo que no se tendrían que mostrar como el fundamento del progreso. Sin embargo, se da, con demasiada frecuencia, numerosos casos en los que se percibe menos nítida la distancia entre información y tecnología frente a los conocimientos. La tecnología, emparentada con una *corriente informativa* caracterizada por atosigar y aturdir al receptor (donde no sólo ha crecido de manera exponencial el volumen de información a la que se puede acceder sino también los medios por los que se recibe) estima todo ese fluir de información como *un fin en sí mismo*¹⁵⁶. E ignora la necesidad de estructuras cognitivas que procesen y valoren el torrente de datos; es decir, este modelo olvida la necesaria reflexión individualizada, asentada en la formación de capacidades, de competencias personales. Steinmueller (2002, p. 5)) advierte que “los economistas no suelen establecer diferencias entre información y conocimiento. Tener información es tener conocimientos, y aquel que tiene

¹⁵⁶ Tal como la UNESCO puso de relieve en la primera parte de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI): *la noción de sociedades del conocimiento es más enriquecedora y promueve más la autonomía que los conceptos de tecnología y capacidad de conexión que a menudo constituyen un elemento central en los debates sobre la sociedad de la información. Las cuestiones relativas a la tecnología y la capacidad de conexión hacen hincapié en las infraestructuras y la gobernanza del universo de las redes. Aunque revisten una importancia fundamental evidente, no deberían considerarse como un fin en sí mismas. En otras palabras, la sociedad mundial de la información sólo cobra sentido si propicia el desarrollo de sociedades del conocimiento y se asigna como finalidad “ir hacia un desarrollo del ser humano basado en los derechos de éste”.*

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO. Enlace: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

conocimientos será capaz de expresarlos como una información transmisible que, una vez recibida por otro, reproducirá el conocimiento original”. Pero, a la vez, señala que aquellos que estudian la revolución tecnológica “han impugnado la idea de que la información y el conocimiento deberían ser considerados sinónimos, y sostienen que esta perspectiva es inadecuada para entender el proceso de la innovación en general y de la transferencia de tecnologías en particular”.

El concepto de transferencia, como trataremos más adelante, marca el punto de inflexión en la relación de información y conocimiento, ya que conjuga ambos términos con una clara finalidad: su desarrollo en el contexto social. Según Steinmueller (2002) desde las ciencias sociales los conceptos de información y conocimiento derivan hacia la investigación y concluye que “tratar como iguales a la información y el conocimiento deja en la sombra a actividades y capacidades humanas muy fundamentales, como el aprendizaje y la cognición” (p. 7). Otros autores, como David y Foray (2002) extienden esta visión sobre las ciencias sociales y afirman que “el conocimiento debe distinguirse de la información. Poseer conocimientos, sea en la esfera que sea, es ser capaz de realizar actividades intelectuales o manuales. El conocimiento es por tanto fundamentalmente una capacidad cognoscitiva” (p. 12). Y relegan a la información a un segundo plano: “La información es un conjunto de datos, estructurados y formateados pero inertes e inactivos hasta que no sean utilizados por los que tienen el conocimiento suficiente para interpretarlos y manipularlos” (p. 12). Es probable que sea en la fase de transmisión de conocimientos, de reproducción del conocimiento y de la información, cuando los autores exponen un matiz que nos dirige hacia el poder auténtico del conocimiento: “su interpretación y manipulación”; es decir, la capacidad del conocimiento en generar nuevos conocimientos. Tanto es así que David y Foray afirman que:

El conocimiento se puede codificar, es decir, explicitar y articular de forma que se pueda manifestar este conocimiento según cierto lenguaje e inscribir esta manifestación sobre un soporte físico. (...) Lo que se expresa e inscribe no es el conocimiento completo. Es un programa de aprendizaje que ayuda a reproducir el conocimiento. Debemos insistir, por último, en una segunda función de la codificación, a nuestro parecer muy importante. La codificación consiste en producir una representación del conocimiento que permite inscribirlo sobre un soporte físico. De esa manera, se crean posibilidades cognoscitivas nuevas, que son impensables cuando el conocimiento sigue vinculado al individuo. (p. 12)

De forma similar se expresa Cebrián (2009) quien entiende “que con la acepción *sociedad del conocimiento* se pretende otorgar un valor más, como es el de la transformación de los datos y la exposición de hecho en conocimiento, que es lo que realmente da sentido a la información” (p. 27). Este proceso, el de “transformación”, es el que determina el rol de ambos conceptos, definido por el autor de esta manera: “El dato por sí sólo de poco sirve si no va acompañado de su adecuación, contextualización y justificación. Tampoco existe conocimiento sin información previa. Se trata de dos campos interrelacionados. La cuestión radica en atinar con su armonización e interrelación” (p. 27).

Una visión diferente, un concepto alternativo, es lo que aporta el sociólogo español Manuel Castells, “la sociedad red”; que, de manera acertada, Krüger (2006) nos presenta en equidistancia entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Castell, autor de una extensa y reconocida obra, aborda en el primero de los tres volúmenes¹⁵⁷ de la obra “La Era de la Información” el concepto de sociedad de la información y del conocimiento pero desde una óptica diferente pues la denomina

¹⁵⁷ La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Vol. I: La Sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III: Fin de Milenio.

sociedad “informacional”: “en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas que surgen en este periodo histórico” (Castells, 2000, p. 47).

En una labor de aproximación a la parcela educativa, en la distinción entre información y conocimiento, encontramos que es en los conocimientos, en su proceso, donde se asienta la acción educativa, identificando conocimiento y educación con progreso personal. Aquí se evidencia una afinidad con la idea del aprendizaje permanente en línea con unos conocimientos en constante crecimiento. En esta convergencia de conocimientos y formación, Inda y Rodríguez (2012, p. 251) plantean la cuestión de “si tener información es tener conocimiento”, y cuál es el papel del docente en esta disyuntiva. Para ello acuden a los trabajos de Teófilo Rodríguez, de quien toman los siguientes análisis y elaboran una respuesta que involucran a los verdaderos partícipes del proceso formativo, a saber, el alumno, el profesor y los conocimientos:

Rodríguez (2011, p. 131)¹⁵⁸ señala que la «información no es conocimiento», el conocimiento supone la selección de la información, su sistematización y organización, así como dotarla de significatividad. A partir de este proceso, magníficamente descrito por Rodríguez, T. (2011a), no sería factible emplear la expresión «transmitir información en el aula», sino que la función del docente es *crear conocimiento y enseñar al alumnado a construir conocimiento*. Pero para poder realizar este proceso es necesario *tener conocimientos*. (Rodríguez, 2010, p. 240)¹⁵⁹

¹⁵⁸ Rodríguez, T. (2011). *Hacia una nueva civilización. Los muros de la escuela y el asedio de los bits*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

¹⁵⁹ Rodríguez, T. (2010). *Los cristales rotos de la escuela*. Barcelona: Sello.

Nos parece necesario, por lo tanto, que los centros educativos asuman esa labor formativa, que canalicen la información y los conocimientos desde el rigor ético y en consonancia con las estructuras de la formación personalizada. A la vez, que proporcionen a los alumnos las competencias que les capaciten para afrontar los retos de una sociedad inmersa en la revolución tecnológica. **En este marco de actuación, en el cual los profesores, así como los formadores de los futuros profesores, tienen un cometido decisivo, es en el que la educación debe tomar partido como:**

- garante de la transmisión de conocimientos,
- elemento vehicular, pero no como un fin interesado, huyendo así de la misma confusión en la que se ve envuelta la información,
- promotora de la madurez del juicio crítico y reflexivo, capacitando a los *receptores* de las competencias necesarias para este indispensable ejercicio,
- transformadora de la información general en conocimiento particular,
- formadora de una la realización personal y compartida, principio de cualquier evolución social.

Aunque de una forma más oportuna la UNESCO (2005) plantea los verdaderos cometidos de escuelas y universidades:

La importancia de la educación y del espíritu crítico pone de relieve que, en la tarea de construir auténticas sociedades del conocimiento, las nuevas posibilidades ofrecidas por internet o los instrumentos multimedia no deben hacer que nos desinterese por otros instrumentos auténticos del conocimiento como la prensa, la radio, la televisión y, sobre todo, la escuela. Antes que los ordenadores y el acceso a Internet, la mayoría de las poblaciones del mundo necesitan los libros, los manuales escolares y los maestros de que carecen. (p. 18)

Esa *necesidad* la canaliza Cebrián (2009) hacia las competencias, como procesadoras de información a la hora de producir conocimientos. Pero, avanzando más

en el alcance de las competencias, valoramos que aún tiene mayor trascendencia la afirmación que señala cómo “esto no debe quedarse en el ámbito curricular, sino que debe tener sus aplicaciones en el ámbito de la sociedad civil” (p. 31). La educación en competencias, la transversalidad de los aprendizajes y su implementación en la sociedad y con la sociedad, son por sí mismos toda una forma diferente de enfocar los procesos educativos. Nos hallamos, pues, con la necesidad de extrapolar los conocimientos adquiridos por los conductos tradicionales hacia un entorno carente muchas veces de respuestas y de alternativas. Una necesidad, también, de transmitir conocimientos y competencias que la Unión Europea, al abordar el papel de la formación en la era del conocimiento, en concreto el rol de las universidades, afirma que

La economía y la sociedad del conocimiento nacen de la combinación de cuatro elementos interdependientes: la producción del conocimiento, esencialmente por medio de la investigación científica, su transmisión mediante la educación y la formación, su difusión a través de las tecnologías de la información y la comunicación, y su explotación a través de la innovación tecnológica. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003, p. 5)

De una manera acertada Bell (1976, p. 309) señala que esta sociedad instaurada como comunidad de conocimiento “deberán afrontar una serie de decisiones cruciales sobre su futuro interrelacionado: la financiación de la educación superior; la evaluación del conocimiento; las condiciones de creatividad; la transferencia de tecnología; el ritmo del conocimiento (...)”. El autor finaliza esta enumeración con una pregunta que expone la responsabilidad formativa “¿no precisamos nosotros de más medios conscientes de *instruir* el cambio social y la creación de mecanismos para anticipar el futuro?”.

A modo de síntesis de este epígrafe nos hacemos eco de las palabras de Cyranek (2008)¹⁶⁰.

Las sociedades del conocimiento son una extensión del concepto de sociedad de la información, ya que este último está fuertemente vinculado a la innovación tecnológica. El desarrollo de sociedades del conocimiento no está dominado por los aspectos tecnológicos de las TIC sino que fortalece los aspectos plurales del acceso al aprendizaje y de un amplio acceso a las oportunidades de creación de conocimientos por parte de individuos y comunidades. (...) El concepto pluralista de sociedades del conocimiento va más allá de la sociedad de la información ya que apunta a transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable. Los pilares de las sociedades del conocimiento son el acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística. El Sr. Khan, Subdirector General de UNESCO para Información y Comunicación, explicó durante el evento anual de la Alianza Global para las TIC y el Desarrollo (GAID por sus siglas en inglés), que tuviera lugar en mayo del 2008 en Kuala Lumpur, que la brecha digital no es tanto acerca de equipos y tecnología, sino que es sobre contenidos, valores y las personas que pueden o no acceder a esa información y conocimiento.

4.3.2. Visión crítica a esta sociedad del conocimiento.

El entramado social globalizado que compartimos los ciudadanos de los diferentes países viene definido por una nueva revolución, la revolución de la tecnología en la que se apoya la denominada sociedad de la información y del conocimiento. Pero si tenemos por novedoso a la tecnología que nos acompaña mucho más es la velocidad con que se ha instalado en nuestra cotidianeidad y, sobre todo, la velocidad con la que se desarrolla. El vértigo tecnológico producido por esta aceleración constante está impidiendo fijar un armazón social y educativo capaz de acompasar tanta celeridad, estableciéndose en el concepto de *brecha digital* uno de los indicadores de exclusión social. Es por ello que acudir a la educación como único eje de actuación se está antojando insuficiente,

¹⁶⁰ Tomado del prefacio del documento *Etapas hacia las sociedades del conocimiento*, documento elaborado a partir de la coordinación dirigida por Günther Cyranek y realizado por la UNESCO y la Agencia Inter Press Service (IPS).

simplemente porque **los ritmos con los que se desenvuelve la educación distan mucho de aproximarse a los de la industria tecnológica**. Hargreaves (2003, p. 34) interpreta esta distancia en términos de brecha, “brecha de creatividad” y brecha social. Para ello acude a varios autores. Por un lado, a Homer-Dixon, para argumentar que “mientras que en el complejo mundo actual necesitamos una mayor porción de creatividad social, la creatividad que podemos crear es poquísima para cubrir la sobrecogedora demanda de ella”. Y, por otro lado, acude a Martin Carnoy y Manuel Castells quienes afirman que “el trabajo de hombres y mujeres está siendo transformado por las nuevas tecnologías, pero las instituciones sociales necesarias para apoyar este cambio se están quedando muy atrás”.

Esa industria tecnológica a la que aludíamos es, al mismo tiempo, la industria adjudicataria del progreso, siendo este hecho, junto a otros, lo que ha desembocado en una doble fractura ética: de una manera se puede observar que la faceta comercial se ha impuesto con claridad a la de necesidad. Valga como ejemplo la aparición de términos como sociedad de consumo, obsolescencia¹⁶¹, provisionalidad, convirtiendo falsas necesidades en fenómenos *virales*. A su vez, se ha producido un contagio de esta interpretación irracional de las nuevas tecnologías hacia estructuras como las familiares y hacia los cimientos morales de la sociedad, propiciando, desde la fugacidad de identidades y afectos, el vacío y la soledad de la persona. Todo ello muy alejado de la meta de un desarrollo humano colectivo. Como bien destaca Ruiz (2010) “la persona actual queda en un estado de vulnerabilidad ante la fortaleza de los estímulos generados

¹⁶¹ Definición de *obsolescencia* tomada del diccionario de la RAE: “Que está volviéndose obsoleto, que está cayendo en desuso”. Este término ha evolucionado hacia *la obsolescencia programada o planificada*, en el que el periodo útil de servicio de un producto viene fijado por el propio fabricante, estableciéndose como un proceso determinante de la actividad consumidora.

por la cultura de la apariencia. El individuo queda inmerso en una sociedad evanescente y consumista, en la que todo puede comprarse y venderse” (p.181). La “vulnerabilidad” a la que alude Ruiz podemos situarla en la propia sociedad economicista y en la ausencia de valores formadores de ciudadanos asertivos y solidarios; ante esto, continúa Ruiz contemplamos “una sociedad en la que el consumo es promovido a través de la exaltación del culto a la apariencia y a la propia autocomplacencia”. El **postmodernismo** surge y avanza junto a las sociedades postindustriales, imprimiéndolas características que, paradójicamente, las distancian de valores como democratización y responsabilidad social; particularidades que las instituciones sí se empeñan en imprimir en sus discursos de *sociedad del conocimiento*. El postmodernismo “aparece como la democratización del hedonismo” (Gilles, 1990, p. 105), e instala en nuestra agenda diaria el consumo como “forma de emancipación del individuo por una parte y de la regulación total y microscópica de lo social por otra” (p.107). El riesgo de fragmentación se extiende: de lo personal hacia lo social. Frente a la idea de proyecto común que se enarbola en modelos educativos como el EEE, supranacionales como la propia Unión Europea, “los postmodernos, olvidándose de la sociedad, concentran todas sus energías en la realización personal. Hoy es posible vivir sin ideas. Lo que importa es conseguir los ingresos adecuados, conservarse joven, cuidar la salud...” (González-Carvajal, 1993, p. 162). Nos parece esclarecedor como define González-Carvajal ambos estadios: “la modernidad fue el tiempo de las grandes utopías sociales” y, por el contrario, “los postmodernos tienen experiencia de un mundo duro que aceptan, pero no tiene esperanza de poder cambiarlo” (p.157). La formación en competencias se mueve sobre el mismo filo, toda vez que se vea instrumentalizada como generadora de riqueza, como economía del conocimiento, pasando de puntillas por las dimensiones actitudinales. Por su parte, las nuevas tecnologías ocupan un lugar privilegiado en la sociedad del consumo, tanto como

productos encumbrados a la categoría de “imprescindibles” como por convertirse en torrentes de información, y de publicidad. Es así como nos parece muy acertada la reflexión que propone Castells (2000):

La dimensión social de la revolución de la tecnología de la información parece obligada a seguir la ley sobre la relación entre tecnología y sociedad propuesta hace tiempo por Melvin Kranzberg¹⁶²; la primera ley de Kranzberg dice lo siguiente: la tecnología no es buena ni mala, ni tampoco neutral. (p. 109)

Llegados a este punto, cuando Romero (2012) afirma que por definición “una sociedad del aprendizaje no puede ser una sociedad de la mera información” (p.113) sitúa sobre el escritorio una de las prioridades que debemos atender: la formación. Es por ello que valoramos, retomando el discurso del apartado anterior, que la formación se convierte en esa vacuna que nos protege del feroz ataque de miles de datos, de la necesidad de estar informados de lo lejano y desinformados de lo cercano, de estar en una constante comunicación con aquellos que no están sentados a nuestro lado. La formación incluye, además, la facultad de prevenir uno de los males que acompañan a las sociedades del primer mundo, la individualidad. Individualidad que se construye en base a una relación unidireccional con las herramientas tecnológicas; que patrocina el desapego hacia la comunidad en la que se vive y a la que no se considera como parte de su realidad. Romero apunta “que frente a los posibles excesos que entraña la generalización de una sociedad mundial de la información, la noción de aprendizaje vuelve a introducir la dimensión de distancia crítica” (p. 113). Coincidimos con el autor en que “una de las tareas principales de las sociedades actuales será la de replantearse las actividades sociales vinculadas a la producción y transmisión del saber, es decir, la educación y la difusión pública de los

¹⁶² Kranzberg, M. (1985). *The information age: evolution or revolution?* en Bruce R. Guile (ed). *Information technologies and social transformation*. Washington D. C.: National Academy of Engineering.

conocimientos” (p. 113). Surge con determinación, como vemos, el término “producir” conocimientos. Esta actividad, principio de evolución de cualquier sociedad, necesita de unas estructuras organizadas, asentadas en la ética de una cultura que posibilite la emancipación de alumnos y ciudadanos, y fundamentada en la investigación. Posturas difíciles de encuadrar en la acción de una economía del conocimiento, del mercado del conocimiento; y aún menos en la mera difusión de información.

Parece claro, por lo tanto, que desde la información no necesariamente se busca el desarrollo, convirtiéndose muchas veces los paquetes informativos en meros artículos de consumo, desechables, y productores de un efecto anestésico; donde la reiteración de imágenes y datos genera una atrofia emocional y una inmovilidad de la ciudadanía ante realidades de crueldad y devastación sufridas por nuestros semejantes. Tünnermann y Souza (2003) recurren de nuevo a Buarque, quien insiste en:

Denunciar las desigualdades generadas por una revolución que prometía alternativas cohesionadoras: “la informática y la telemática, la revolución en las comunicaciones han integrado a la especie humana en una sola sociedad universal, pero dividida por una "cortina de oro", que separa a los que usufructúan la abundancia, la riqueza y el lujo, de aquellos que están inmersos en la más clamante miseria, hambre y suciedad. (p.12)

Una **manera de paliar esta asimetría social** es la expuesta por Cebrián (2009) “insistiendo en que antes de crear la sociedad de la información y del conocimiento habrá que lograr una sociedad en la que todos sus componentes se hallen en estado de igualdad” (p. 28). A la vez que denuncia que para alcanzar el estatus de sociedad de la información y del conocimiento hay que lograr una sociedad “en sentido genérico e igualitario”. Naval y Arbués (2012b) sintetizan más la acción a llevar a cabo, explicando el papel indispensable que tienen que afrontar los centros de formación como ejemplos de la

correcta utilización de los nuevos recursos de la tecnología y de la información. Para ello definen la alfabetización “mediática e informacional”¹⁶³ como “la disciplina que pretende dotar a los ciudadanos de los conocimientos básicos sobre el papel de los medios de comunicación y los dispositivos de información en las sociedades democráticas” (p. 95). Estos autores reiteran el papel esencial de la educación en la construcción de la sociedad de la información y del conocimiento, labor que nosotros entendemos se diversifica en varios campos de actuación:

- afianzar el valor de los conocimientos;
- promocionar la vigencia y la importancia de los centros educativos y de los profesores;
- proporcionar a la ciudadanía las competencias necesarias para la construcción de una autonomía emancipadora;
- ubicar el aprendizaje a lo largo de la vida como una característica democratizadora de la educación;

¹⁶³ Hasta llegar a esta conceptualización Naval y Arbués (2012b, p.95) valoran que ha habido varias aportaciones interesantes, también promovidas por la UNESCO, que pueden ayudarnos a entender la evolución de la forma de entender este tipo de enseñanza y el momento en el que nos encontramos. Son las siguientes:

- La Declaración de Grünwald de 1982 en la que se hace un llamamiento a las autoridades competentes a organizar y apoyar programas integrados de educación relativa a los medios de comunicación en todos los niveles educativos con vistas a desarrollar una mayor competencia entre los usuarios, así como desarrollar cursos de formación para los educadores para familiarizarlos con métodos de enseñanza apropiados. (en http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/MEDIA_S.PDF)
- La Declaración de Alejandría de 2005 en la que se apunta a la alfabetización informacional y a la educación permanente como esenciales para el desarrollo de la sociedad de la información. Se define como la que “capacita para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, educacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las personas”. Va más allá de las actuales tecnologías y abarca el aprendizaje, el pensamiento crítico y las habilidades de interpretación. En concreto se insta a que se promueva entre los profesionales de la educación (en <http://alfactic.wikispaces.com/file/view/declaracion+de+Alejandria.pdf>)
- La Agenda de París de 2007, en la que se formulan una serie de recomendaciones, entre ellas fortalecer los vínculos entre la educación para los medios, la diversidad cultural y el respeto de los derechos humanos; definir las competencias básicas y los sistemas de evaluación; integrar la educación en medios en la formación inicial de los docentes; desarrollar métodos pedagógicos adecuados; y la investigación en la educación superior (en <http://www.ifap.ru/pr/2007/070625ba.pdf>)

- y responder desde la ética del desarrollo humano al empuje estratégico de la industria.

Un papel, el educativo, que Bauman (2008) dibuja con precisión:

En el pasado la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. (...). Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo. (p. 46)

Entonces ¿cuál debe ser la aportación de la escuela ante esta nueva sociedad?

Marcelo (2001) sostiene que “son muchos los autores que vienen decantándose en la necesidad de una profunda y fundamentada reflexión acerca de las nuevas misiones de las escuelas como instituciones que promueven el conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 544). Y fija su atención, entre otros autores, en Dalin y Rust¹⁶⁴ quienes anticipan una serie de cuestiones y respuestas del todo pertinentes:

- ¿Qué y quien serán los alumnos?: En el futuro los alumnos serán desde los recién nacidos hasta los adultos y mayores. El mensaje aquí es que lo importante es el que aprende y la escuela debe dar respuestas a las necesidades.
- ¿Qué y quién será profesor?: El profesor tradicional seguirá siendo importante, pero la distinción entre profesor y estudiante será más diluida. Los estudiantes podrán ser profesores y los profesores deberán seguir aprendiendo. Los padres podrán ser recursos adecuados. Habrá contribuciones de voluntarios.
- ¿Qué currículum?: Será muy difícil definir un currículum comprehensivo, debido a la revolución del conocimiento y debido a las necesidades cambiantes de los alumnos.
- ¿Qué libro de texto?: La información proviene del libro, del ordenador, del CD-ROM.
- ¿Qué será una clase?: La mayor parte de la información no está en la escuela, sino en ordenadores, bibliotecas, locales comunitarios, en los medios, en los lugares de trabajo. (p. 544)

¹⁶⁴ Dalin, P. y Rust, V. (1996). *Towards schooling for the twenty-first century*. London: Cassell

Veinte años después, estas cuestiones no sólo siguen en pleno debate, sino que nos generan la necesidad de recapacitar sobre el destino de las instituciones educativas en esta relación-confrontación-asimilación que mantienen con un entorno que ha entrado a formar parte de su día a día. Hemos pasado, en muy poco tiempo, de respetar un modelo de escuela ajeno al mundo exterior, enrocado sobre sí mismo y viviendo en la seguridad de los muros del saber, a una convivencia sistémica con el resto de agentes educativos, y a una ineludible integración de las nuevas tecnologías como fuentes de saber. Es por ello que lo más complejo no sea cómo enseñar, más bien qué enseñar; la didáctica ya viene diseñada por un rol del profesor más valorado como guía que como fuente del conocimiento, por lo que la dificultad se presenta en qué ofrecer a los alumnos que no se pueda adquirir desde los medios de información y comunicación, desde un sencillo “click”. Un debate que puede relativizarse desde una perspectiva evolutiva de las TIC, pero adquiere tintes de mayor calado cuando se dirime cuáles deben ser los cimientos sobre los que construir *los edificios educadores*. Esta realidad es abordada por Colás que se pregunta por la prioridad de una alfabetización en el manejo de las nuevas tecnologías “a fin de no perder el carro del desarrollo (determinismo tecnológico) o, por el contrario, la posición crítica y creativa de las tecnologías aboga por el papel determinante de los usuarios en las directrices y evolución de las nuevas tecnologías” (p. 83). De igual manera Pablos (2010) nos recuerda que para el profesor Tedesco¹⁶⁵ “la evolución de las tecnologías responde a los requerimientos de las relaciones sociales. Esta hipótesis se contrapone a la versión extrema de la visión tecnocrática que, por el contrario, sostiene que son las tecnologías las que provocan los cambios en las relaciones sociales” (p. 7). Inmersos en esta dialéctica Mayor (2000) plantea que:

¹⁶⁵ Tedesco, J.C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

La educación deberá conciliar en todos los niveles la información y la reflexión. Así el instrumento (internet y las nuevas tecnologías) ha de remitirnos constantemente al contenido (los libros, el saber), el contenido a la función (la educación, el aprendizaje del saber), y la función a la misión (la promoción de la paz, los derechos humanos y la democracia). (p. 372)

Si la imagen de profesor demandada en la sociedad del conocimiento es “la de un profesor entendido como un *trabajador del conocimiento*, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para rentabilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento” (Marcelo, p. 555). O como sugiere Hargreaves “comprometernos con la sociedad del conocimiento y sus consecuencias humanas exige que hagamos de nuevo de la docencia una misión social y una profesión creativa y apasionada” (p. 226). Entonces ¿cuál es la misión concreta de la universidad en el panorama de la sociedad del conocimiento? Muchas son los autores que abordan esta temática y variadas las reflexiones, aunque hay un nexo común, compartido: la apertura hacia la sociedad, apertura que se bifurca en dos planteamientos, la empleabilidad y el progreso social. Esto se ha plasmado en un giro de la universidad hacia el mundo de la industria, estableciendo auténticas actuaciones simbióticas (el ejemplo más cotidiano es el que representa el mundo de la informática). También se puede observar en la necesidad de una verdadera vinculación con el entorno social en el que se asienta, tanto en una fase regional como en una dimensión global. La sociedad industrial generó un desarrollo económico no alcanzado en épocas anteriores, pero originó desigualdades sociales de consecuencias nefastas.

Esta nueva sociedad postindustrial establece unos nuevos parámetros de crecimiento, pero sobre los que Beraza y Rodríguez (2007, p. 47), recogiendo las palabras

de Lundvall¹⁶⁶, señalan *los riesgos sociales explícitos que la acompañan*. De tal manera que recogen cómo el autor teme “que la economía del aprendizaje acentúe la polarización social, en función de la capacidad de aprendizaje de los individuos”. A la vez que plantea que “el papel que la universidad debe, en primer lugar, asumir una dimensión ética, a través de una enseñanza que redistribuya esa capacidad de aprendizaje, y que lleve a cabo investigación útil socialmente (no necesariamente para las empresas)”. Desde la moderación, subrayan cómo Lundvall indica que otra de las misiones de la universidad se debe centrar en “racionalizar la interacción con empresas, considerando que en algunas disciplinas científicas se producen mayores oportunidades para interactuar que en otras, y que sólo parte de las empresas interactúan con parte de las universidades”. Para concluir que “la principal contribución de la universidad a la sociedad y la economía seguirá siendo la formación de graduados con espíritu crítico y habilidades de aprendizaje”. Dos características necesarias en los alumnos, en los graduados, que consideramos emparentadas, respectivamente, con las competencias y con el aprendizaje permanente. En el primero de los casos, el “espíritu crítico” está instalado en la estructura interna de las competencias: ser competente supera la adquisición de conocimientos desdoblándose en la movilización de los mismos y en la personalización de esas adquisiciones. Cuando hablamos de la segunda de las características, de “las habilidades del aprendizaje”, la referencia al aprender a aprender es notoria; y su desempeño como disciplina necesaria en el paradigma del aprendizaje permanente es obvia.

Imbuidos en esta misión de la universidad, Carlos Tünnermann (2005) nos aproxima, en el documento *la universidad en el contexto de la internacionalización y la multiculturalidad*, al siguiente término: la *internacionalización*, al que define como “una

¹⁶⁶ Lundvall, B.A. (2002). *The University in the Learning Economy*. DRUID Working Paper nº 02-06.

cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados” (p. 4). Coincidimos con el propio Tünnermann cuando se refiere a Jocelyne Gacel-Ávila¹⁶⁷, el cual describe la internacionalización, como concepto divergente a la globalización, en los siguientes términos: “la internacionalización es la respuesta construida por los universitarios frente a los efectos homogeneizadores y desnacionalizadores de la globalización. Además, es un recurso educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para un buen desempeño en un contexto globalizado” (p. 1).

4.3.3. La sociedad del conocimiento en el contexto universitario.

La evidencia de estar presenciando una nueva sociedad, más allá de la propuesta de una sociedad del conocimiento, ha aupado a los diferentes grupos sociales a un primer plano. Esto ha supuesto que, junto a los muchos cambios procedentes por el avance *cronometrado* de las nuevas tecnologías, otros muchos surjan desde el epicentro de la propia sociedad, desde la ciudadanía y desde los centros de formación. Todas estas dinámicas se han trasladado hacia una realidad que, a su vez, se encuentra necesitada de respuestas técnicas y éticas. Originando un requerimiento preciso a las instituciones educativas, en cuanto fuente de posibles respuestas. Una de las instituciones más señaladas dentro del organigrama educativo es la universidad, por esa característica intrínseca que la define y que no es otra que simbolizar la vanguardia del conocimiento. Para Pablos (2010) “la creación de conocimiento es el reto más importante para las

¹⁶⁷ Gacel-Ávila, J. (2003). *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

universidades; se trata además, por su naturaleza, de un empeño colaborativo” (p. 8). Mientras que para Fainhol (2006) esa “gestión del conocimiento” tiene que tener una finalidad evidente: “orientar hacia el aprendizaje autorregulado, que se constituye en la vía más adecuada para enfrentar las demandas imprevisibles” (p. 4). Un aprendizaje autorregulado que “genera en los alumnos un estilo propio de implicarse en la resolución de tareas, estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias para evaluar el grado de cumplimiento de las metas, procesando información y encontrando recursos para aprender” (Marcelo, p. 553).

Por su parte es García (2009) quien retrata de manera didáctica que “las instituciones de enseñanza superior, y la universidad, por tanto, van seguramente a constituirse en las instituciones claves de esta nueva era, del mismo modo que fueron las “industrias” las instituciones claves de la sociedad precedente” (p. 21). Esta equivalencia entre industria y universidad nos obliga a reflexionar sobre si demandamos una universidad productora de profesionales bien capacitados o, por el contrario, generadora de ciudadanos capaces de formar parte de una sociedad a la que pretenden mejorar. Y nos impone, al mismo tiempo, definir de forma exacta el peso de las competencias: como mejora del desempeño o como visión holística de una formación personalizada. Porque como vemos, Beraza y Rodríguez (2007) reseñan que:

Para numerosos autores (Conner y Prahalad, 1996; Medina, 1998; Espinoza, 2000; Rodríguez, 2002; Lundvall, 2002; Rodríguez et al., 2006) la ventaja competitiva de las empresas depende cada vez más de la intensidad de capital intangible, especialmente conocimiento, y dado que la capacidad más decisiva para adquirir nuevos conocimientos es el aprendizaje, la universidad se convierte en un elemento clave del sistema de innovación”. (p. 41)

Siendo esto una realidad, la universidad tiene que favorecer la innovación entendida como relación constructiva con su entorno, pero no puede ceder a convertirse en el vivero de las empresas. Desde el estricto marco académico, y en este contexto de nuevas tecnologías y saturado de información, Torres y Torres (2012) mantienen que “profesores y alumnos ven alteradas sus finalidades y sus relaciones en el mundo y en el espacio educativo. Han de digerir estos cambios realizando un esfuerzo para superar las propias contradicciones del sistema social y educativo”; y reproducen la obra en la que Marchesi y Martín¹⁶⁸ nos proponen reflexionar sobre una serie de *paradojas*:

- a) La flexibilidad de la economía llega al mercado laboral y el alumno debe prepararse para incorporarse en el mundo laboral, pero con una capacidad crítica ante los cambios que en él se están produciendo.
- b) La globalización lleva a una internacionalización de los conocimientos y a la mundialización de la información, ante estos aspectos peligran las identidades propias y las dinámicas de los ámbitos de poder.
- c) La incertidumbre moral reduce la confianza de lo que se enseña y de los valores que toda relación educativa comporta.
- d) La organización flexible de las instituciones debería servir para que las escuelas encuentren respuestas más autónomas, ágiles y adecuadas a sus necesidades, en lugar de culpabilizar al profesorado de su inmovilidad.
- e) La influencia del mundo de las imágenes puede conducir a hacer superficiales las relaciones, evitando la vitalidad que caracteriza el acompañamiento cooperativo en la tarea educativa.
- f) La comprensión del tiempo y del espacio deben permitir una mejor capacidad de respuesta de la escuela.
- g) La inserción de la escuela en su medio debe posibilitar una nueva respuesta de las comunidades escolares, antes que queden reducidas a unas salidas culturales. (p. 118)

En relación al penúltimo punto, el referente al tiempo y al espacio, Torres y Torres (2012) hacen hincapié en el momento en que se encuentra la enseñanza en el principio del siglo, enseñanza que se distingue por mantener “la ley de las tres unidades: unidad de tiempo, unidad de espacio y unidad de acción (todos en el mismo lugar, mismo tiempo y

¹⁶⁸ Marchesi, A. y Martín, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial S.M.

desarrollo de las mismas actividades de aprendizaje)”. Pero ambos autores avisan que “esta ley empieza a modificarse cuando cambian las coordenadas espacio-tiempo que nos proporcionan las telecomunicaciones, facilitando el acceso a recursos de aprendizaje a una más gran diversidad de personas y en diferentes circunstancias” (p. 116). Una reflexión que se ve enriquecida por Tünnermann y Souza (2003): “la absorción del espacio-tiempo del capital financiero y del mercado de la moda conduce al abandono del núcleo fundamental del trabajo universitario, es decir, la formación” (p. 4). La canalización de esa formación entendemos que sitúa en un primer plano, de nuevo, a los profesores, entre cuyas renovadas tareas se encuentra establecer unos procedimientos de aprendizaje acordes, para dar sentido a esa incesante afluencia de datos proyectados de forma desordenada y expuestos desde infinidad de plataformas.

4.3.4. Dos modelos de universidad.

Junto a estas *paradojas* mencionadas por Marchesi y Martín encontramos dos modelos de universidad que no siempre caminan juntos: la universidad investigadora y la universidad empleadora, la universidad más concreta y la universidad de mayor amplitud social. Ginés (2004) mantiene esa idea de universidad como “transmisora de formación y como recurso, como espacio abierto a lo largo de la vida” (p. 23). El propio Ginés identifica que por primera vez en la trayectoria de la universidad ésta se ha hecho “universal en tres sentidos”:

- en su expansión geográfica (tanto por la movilidad como por la educación virtual);
- en el sentido temporal (por la tendencia creciente a ofrecer estudios a lo largo de la vida para cubrir las necesidades de formación continua de los profesionales, pero también las de una demanda cultural creciente de la población adulta);

- y en el acceso (por la proporción elevada de jóvenes que finalizan sus estudios secundarios y acceden a la educación superior). (p. 22)

Un verdadero debate que supera los aspectos organizativos y academicistas de la universidad y se sumerge en los intrincados pasillos de las ideologías sociales y políticas. El sociólogo Daniell Bell perfila los diferentes enfoques desde los que se observar esta complicada realidad, cuando escribe

Que tal cantidad de gente pierde por sí misma su distinción, y la idea de educación superior pierde su cualidad de élite. Lo que se hace más relevante son las distinciones dentro de la misma sociedad del conocimiento. Y el que el sistema educativo de las sociedades se halle dividido, como lo está en colleges locales, universidades públicas y pequeños colleges privados, tiende efectivamente a repetir y perpetuar la trifurcación de una élite, los privilegiados y una masa instruida, y a reforzar las divisiones de clase dentro de la estructura de la propia “ciudad científica. (p. 284)

La formación a lo largo de la vida, producto de la sociedad del conocimiento, proyecta una democratización de la enseñanza en todas sus etapas, destacando la etapa universitaria como verdadero sustento de la sociedad del conocimiento. Aun así, Ginés afirma que la universidad “debe mantener la formación de élites, la investigación científica pura y el análisis crítico de la sociedad. No cultivar estos aspectos sería impedir el desarrollo futuro de la propia institución y de la sociedad” (p. 32). Propuesta que García (1999, p. 41) matiza abriendo la puerta a la reforma del concepto universidad que ahora mismo conocemos: “estamos honestamente convencidos de dos cosas, primero, que las élites intelectuales, culturales y científicas son absolutamente necesarias para el progreso de las sociedad, especialmente de esta que llamamos *sociedad del conocimiento*”; pero ¿dónde y con qué formato?, a lo que el propio García Garrido responde: “segundo, que es preciso reservar instituciones concretas y bien dotadas para la formación de esas élites, se llamen como se llamen”.

Todas estas invitaciones a repensar el momento de cambio que vivimos, elaboradas por autores procedentes de diferentes ámbitos, nos proponen sopesar con cautela las consecuencias vividas en el seno de la ciudadanía; ciudadanía inmersa en tal cantidad de cambios que afronta una verdadera revolución, también, en el campo educativo. Algunas de estos efectos ya fueron enunciados a finales del siglo XX por Tünnermann (1996), quien manifestaba que tampoco la masificación asegura por sí misma la movilidad social, por cuanto puede ir acompañada del fenómeno de la “desvalorización” de los títulos universitarios, echando por tierra las aspiraciones de ascenso de las clases medias (p. 26). De este aspecto también se ocupa Krüger (2006) quien menciona el argumento utilizado por algunos autores cuando establecen una correlación entre un mayor número de titulados con una devaluación de los títulos. De una manera muy gráfica este autor dibuja lo que con frecuencia ha supuesto para la sociedad la educación, meta que ahora no se corresponde con lo que se está viviendo: “En otras palabras, una alta cualificación no serviría ya para conseguir subir escalones sociales sino solamente evitaría bajarlos” (p. 56). Circunstancia que atiende la UNESCO (2009) cuando advierte que “los proveedores espurios (“fábricas de diplomas”) constituyen un grave problema. La lucha contra esas “fábricas de diplomas” exige esfuerzos multifacéticos de ámbito nacional e internacional” (p. 5). También afirma Tünnermann (1996) que “el simple incremento de las matrículas no es signo inequívoco de democratización ni de aumento de oportunidades para los menos privilegiados” (p. 25). Pero hay una aportación por parte de este autor que nos permite identificar el origen de una estratificación social ya condicionada por los propios centros de formación; y que nos obliga a recalcular el sistema educativo desde la base, desde las primeras etapas: “La *igualdad de oportunidades* de acceso a la educación superior es a menudo un mito, pues la democratización depende más de medidas que se adopten en los niveles primario y

medio” (p. 25). En la misma década Federico Mayor Zaragoza, en el prólogo del documento que surge a raíz de *la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* (UNESCO, 1998) insiste en el papel de la enseñanza secundaria como soporte necesario no sólo en el itinerario directo a la educación superior, más bien como garantía de acceso en cualquier momento vital de la persona. Una consolidada base de competencias se convertiría en la garantía para aspirar a adquirir nuevas capacidades y para participar de la educación a lo largo de la vida:

Esta situación, los profundos cambios que se imponen en la educación superior y la perspectiva de la educación permanente para todos que supone la posibilidad de acceder a la educación superior a cualquier edad a lo largo de la vida para completar o poner al día la formación general o especializada, para reciclarse o adquirir competencias nuevas, hacen necesario reconsiderar la concepción general de la enseñanza secundaria. Ésta debe tener una doble finalidad: la preparación para la vida activa y la preparación para acceder a la educación superior. En función de esta doble finalidad, se podrán definir el espíritu y los contenidos de la enseñanza secundaria del siglo XXI, la diversificación y el puesto, dentro de esta enseñanza, de la formación profesional y técnica. (p. 4)

Un nuevo reto es el que Hargreaves plantea al diferenciar las “estrategias” para atender las diversas necesidades de los centros educativos, superando “la estandarización”. Hargreaves (2003) denuncia que

Algunos sectores se amparan en el concepto del desarrollo diferencial para preparar a los estudiantes procedentes de clases sociales más o menos privilegiadas para dos caras muy distintas de la economía del conocimiento: aquellos que crean la economía del conocimiento y aquellos que están a su servicio. (p. 211)

Argumentación que se ve acompañada de la obra de Zygmunt Bauman *Globalization: the human consequences*¹⁶⁹. Siendo el propio Tünnermann (1996) quien, en una reflexión que, como hemos visto con anterioridad, acoge el profesor García (2009), sugiere una propuesta de intervención:

Luego, lo que cabe es diversificar la oferta de educación superior y no limitarla a la enseñanza universitaria. La masificación no debe enfrentarse exclusivamente en términos de la respuesta de las universidades, sino de la rica gama de respuestas que puede ofrecer todo el subsistema de educación postsecundaria. Solo así, quizás, será posible satisfacer la gran variedad de demandas individuales de educación superior. (p. 25)

4.3.5. El camino recorrido por Europa.

Orientaciones como la expuesta ofrecen un modelo que posibilita conjugar formación y aprendizaje permanente pero, como queda patente en la obra de Bell, surgen con décadas de retraso en la sociedad europea respecto a la cultura anglosajona y, en particular, con la sociedad americana. Bell recoge lo siguiente:

El crecimiento de graduados en las diferentes áreas en la sociedad americana avanza codo con codo con una democratización de la educación superior en una escala nunca vista antes en el mundo. Ninguna sociedad ha tratado jamás de procurar una educación formal para la mayoría de su juventud hasta los diecinueve o veinte años (el nivel “junior” de un “college”) o hasta los veintidós años; ésta ha llegado a ser ahora la política explícita de los Estados Unidos. Lo mismo que en la década de 1920 se decidió proporcionar la educación secundaria a todos los niños del país, así en las últimas dos décadas (1960, 1970) se ha decidido

¹⁶⁹ Bauman, Z. (1999). *Globalization: the human consequences*. Oxford: Basil Blackwells. Según las palabras de Zygmunt Bauman, destaca Hargreaves, *que los estudiantes, los docentes y los padres de las comunidades acomodadas, que obtienen buenos resultados, se convierten en los “turistas” de las escuelas de la sociedad del conocimiento que disfrutan de la flexibilidad, la autonomía, la libertad de movimiento, el trabajo en red y la movilidad, en cuanto son atraídos por imanes de excelencia, oportunidad y aprendizaje organizativo*. En cambio, los estudiantes, los docentes y los padres de las comunidades más pobres, y con peores resultados, se convierten en lo que Bauman denomina “errantes” o “vagabundos” de la sociedad del conocimiento: *estudiantes inmigrantes o de clase trabajadora y sus docentes temporales, de baja cualificación o desmoralizados, cuya movilidad debe ser controlada y cuyos movimientos deben ser vigilados a través de una estrecha vigilancia y evaluaciones sin fin; y cuyo aprendizaje está restringido y regulado a la vez que quedan alejados de la forzosa localización de los “imanes de educación especial” del sistema*.

proporcionar una educación de college, o al menos algunos años en el college, para todos los jóvenes disponibles en el país. (p. 256)

Beraza y Rodríguez (2007) insisten en el camino recorrido por los Estados Unidos y el desfase ocurrido en Europa:

La universidad estadounidense, con una mezcla de instituciones públicas y privadas, ha jugado tradicionalmente un significativo papel en llevar a cabo investigación que contribuya al desarrollo tecnológico y de la industria. En la actualidad el desarrollo de sectores basados en la ciencia, como las biotecnologías y las TIC, es liderado por los Estados Unidos, y sus universidades han jugado un rol clave en este proceso con sus relaciones con la industria, su creciente tendencia a patentar y el aumento de los ingresos generados por la venta de la propiedad intelectual. La creación de empresas basadas en la ciencia ha sido un elemento clave de esta tendencia. (p. 35)

Campos (2009), en una visión retrospectiva, destaca la colaboración de las universidades con el Gobierno durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial en el apartado de la “industria de guerra”. Lo que se tradujo, una vez concluida la Guerra, en uno nuevo tipo de relación: “el Gobierno del Presidente Roosevelt y su New Deal también favoreció la financiación pública de la Universidad, entendiendo que su contribución al avance del conocimiento era un bien comunitario” (p. 7). Por su parte Colás (2002, p. 80) mantiene que las universidades americanas “constituyen todo un paradigma de la relación entre ciencia y demandas sociales”. Y nos habla de dos programas paralelos pero diferenciados en el tiempo: en el margen americano es “en los años cincuenta cuando se crean en algunas de las universidades los programas Science, Technology and Public Policy (STPP, Ciencia, Tecnología y Política Pública) con el objeto de formar profesionalmente a gestores de la ciencia y la tecnología” En el espacio europeo señala al V Programa Marco (VPM) como “el instrumento político que fija las bases y prioridades

de las actividades de investigación, desarrollo tecnológico y demostración financiadas por la Unión Europea”; eso sí, en el periodo que transcurre entre 1998-2002.

Testar (2012, p. 7) presenta dos hitos importantes que sí suceden en ambos lados del Atlántico; aunque con una distancia en el tiempo considerable. Entre dichos hitos sin duda sobresale en los EE.UU. “la conocida como Bayh-Dole Act, 1980, que concede a las universidades americanas y a sus investigadores la posibilidad de comercializar los derechos de la propiedad intelectual (IPR) generada a partir de los resultados de su investigación sufragada con fondos federales”. En el ámbito europeo señala como uno de los hitos más significativos el Libro Verde de la Innovación de 1995, “donde por primera vez se enuncia de forma clara un problema que Europa todavía no ha sabido resolver como es la llamada *paradoja europea*”. Concepto que Vilalta (2013) explica como “el hecho por el cual la producción y la calidad científica es similar entre Europa y los EE.UU. Pero la capacidad de innovación de estos últimos es mucho mayor” (p. 11). Matías (2005, p. 172) ahonda en esta distancia desde los datos aportados por la consultora internacional Morgan Stanley confirmando que “la inversión acumulada por la UE en tecnologías de la información estaba en 1998 casi al mismo nivel que la de EE.UU. en 1990”. Al mismo tiempo, afirma: “la consultora Booz, Allen & Hamilton sugería que en algunas áreas la distancia con América había crecido desde mediados de los años noventa como consecuencia del mejor aprovechamiento de la revolución digital realizado por los Estados Unidos”.

En el caso español destacar que “en 2011 se aprobaron dos leyes de gran trascendencia para el desarrollo de la tercera misión de las universidades: la Ley de Economía Sostenible (LES) y la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (LCTI)”

(Palma, 2012, p. 9). La misma autora mantiene que estas dos leyes “junto a la modificación de la Ley Orgánica de Universidades de 2007 (LOMLOU), constituyen los tres pilares legislativos fundamentales del nuevo marco normativo en educación superior y universitaria, para la generación de conocimiento y su transferencia al sector productivo” (p. 9).

“Podríamos resumir, por tanto, que si la primera revolución industrial fue británica, la primera revolución de la tecnología de la información fue estadounidense, con una inclinación californiana” (Castells, 2000, p. 94). García (2009) sostiene estas reflexiones y valora que

Europa se vio psicológicamente impulsada por los Estados Unidos a aplicar más generalizadamente y con mayores recursos un modelo que, en realidad, había nacido mucho antes en su propio suelo y al que se le había prestado quizá bastante atención en teoría, pero escasa en la práctica. (p.15)

Una de las interpretaciones que de este fenómeno se han realizado es la expuesta por Beraza y Rodríguez (2007, p. 36) cuando razonan que el rol desempeñado por las universidades europeas ha sido “contribuir al conocimiento para su propio bien y la preservación de su propia cultura”. El ejemplo que ponen para argumentar esta afirmación es el siguiente: “En muchos países los investigadores de las universidades han tenido prohibido trabajar directamente con la industria, y ha estado mal visto que desarrollen actividades comerciales” (p. 36). Por lo que consideran que en Europa la universidad no presenta esa complicidad con la industria que la universidad norteamericana lleva años desarrollando.

4.3.6. La tercera misión de la universidad.

A lo largo de todo este apartado en el que nos hemos acercado a la sociedad del conocimiento y al papel desempeñado por la educación y por el modelo competencial, hemos ido trabando la relación entre las universidades y su entorno, lo cual se ha concretado en una mayor colaboración de las primeras con la industria. Fruto de ello se ha dado un mayor impulso a la inversión en investigación desde parámetros de crecimiento económico y, también, de progreso social. Embarcados en la sociedad del conocimiento parece evidente que el rol de la universidad está definido tanto en mejoras sociales como en desarrollo económico. Es este el puente que une universidad e industria, el lugar en el cual se edifica la denominada *tercera misión* de la universidad, que viene a dilatar las funciones de formación y de investigación para derivar en una participación del desarrollo de su entorno. Entre los elementos que articulan las interacciones del progreso económico y de la evolución de la sociedad se encuentran el paradigma de *sociedad del conocimiento* y la propia universidad; pudiéndose aventurar que el tipo de relación que establezcan determinará en buena parte la consistencia del tejido social. Si para Bueno (2007)¹⁷⁰ la nueva misión de la universidad es la denominada tercera misión, la cual ubica en los ámbitos de: *emprendimiento, innovación y compromiso social*; en palabras de Testar (2012) la tercera misión se concreta en:

El reconocimiento de la importancia de la generación de nuevo conocimiento para el desarrollo económico futuro de países y regiones el que lleva a realizar una clara llamada a la universidad, en su condición de institución relevante en su producción, para que se involucre en el desarrollo económico de su entorno, convirtiéndose en agente activo de la dinamización del ámbito territorial, ciudad o región, en que se ubica y participando así en el impulso de la competitividad de su tejido productivo, a través de la innovación. (p. 8)

¹⁷⁰ Para acceder al documento completo el enlace es el siguiente:
<http://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>

Para realizar una aproximación al itinerario de esta tercera misión nos apoyamos en la cronología realizada por Campos (2009, p. 5) cuando muestra que en el año 2000 la universidad de Sussex (UK) publica *Medición de las actividades de la tercera corriente*. En el año 2006 la Business Higher Education Round Table australiana publica: *La tercera misión de las universidades: Participación de la Comunidad*. En el año 2009 se inicia un proyecto denominado como *E3M*¹⁷¹, que finaliza tres años más tarde, *esponsorizado* por la Dirección General Europea de Educación y Cultura, a través de su programa de Aprendizaje a lo largo de la vida: “una investigación que llevan a cabo 8 universidades europeas (entre ellas la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad de León) con el objetivo de construir una Metodología europea de Ranking e Indicadores para la Tercera Misión universitaria” (p. 5).

Continuando con la aproximación a la reciente historia de este nuevo concepto, y tras la detallada revisión llevada a cabo por Campos, Vilalta, (2014, p. 8) habla de cómo este proceso no llega a Europa hasta la década de los 60, “de forma paralela a la consolidación de las tareas de transferencia de tecnología en las universidades”, aunque lo sitúa en la década de los noventa cuando esta tercera misión “se transforma en un activo de las instituciones universitarias”. Respecto al caso de España indica que “la tercera misión aparece reflejada en la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983 y en la Ley de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica, más conocida como Ley de la Ciencia de 1986”.

Son numerosos los autores que abordan la tercera misión de la universidad (Etzkowitz, 2003; Galindo, 2009; Laredo, 2007; Molas-Gallart, 2005; Pulido, 2006), misión que Bueno (2007) enmarca desde tres enfoques:

¹⁷¹ Se puede acceder al proyecto a través del siguiente enlace <http://www.e3mproject.eu/>.

- Un primer enfoque se ha centrado en que la tercera misión recoge el conjunto de actividades que las universidades llevan a cabo con diferentes agentes sociales con los que se relacionan, orientadas a las necesidades del bienestar social y a cooperar con los objetivos públicos y privados de aquéllos. Aportación conceptual que se alinea, con la tercera actividad propuesta por Ortega¹⁷², más allá de la enseñanza de las profesiones intelectuales y de la investigación científica.
- Un enfoque derivado del anterior, concretando algo más esta nueva orientación, define la “tercera misión” como la perspectiva social de su extensión y compromiso comunitario, es decir, relacionada con las necesidades sociales de su entorno, tanto locales como regionales.
- Finalmente, el enfoque que más influencia está teniendo es el de la universidad emprendedora, propuesto por Clark (1998)¹⁷³, basado en el proceso de la comercialización tecnológica de los recursos universitarios.

De forma paralela a este último enfoque se encuentra el concepto de “transferencia de conocimientos y de tecnología” que Vilalta (2014) valora como central en esta tercera misión de la universidad. Para explicar este concepto elabora el gráfico de la Figura 4.2. Los conocimientos, en concreto su formación y difusión, vuelven a posicionarse en el punto de partida de todo un proceso que se inicia en las aulas, se amplifica en el entorno regional y global, y posibilita la evolución de la sociedad. Como analizan Beraza y Rodríguez (2007, p. 50) la ecuación universidad y conocimiento se resuelve con la transmisión del conocimiento, con el hecho de “transmitirlo mediante la formación, la publicación y la divulgación, y transferirlo a las organizaciones del entorno (empresa,

¹⁷² Bueno mantiene que “la aportación relevante y precursora que sobre el tema de una nueva misión de la universidad llevó a cabo Ortega y Gasset (1930) cuando en ésta fecha publicó su ensayo sobre **La Misión de la Universidad** indicando que”: *en la Universidad reciben la enseñanza superior todos los que hoy la reciben. Si mañana la reciben mayor número que hoy, tanta más fuerza tendrán los razonamientos que siguen. ¿En qué consiste esta enseñanza superior ofrecida en la Universidad? En dos cosas: La enseñanza de las profesiones intelectuales. La investigación científica y la preparación de futuros investigadores*”. (...) Ortega añade que la Universidad debe incorporar a su misión un tercer aspecto que concreta así: *El compromiso con la sociedad y con su tiempo, por lo que ha de depurar un tipo de talento para saber aplicar la ciencia y estar a la altura de los tiempos*” (Vid Ortega y Gasset (1937): *La rebelión de las masas*).

¹⁷³ Clark, B. (1998) *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transformation*. New York: International Association of Universities and Elsevier Science, .

entidades públicas, organizaciones sociales, etc.), de forma que impulse la innovación y favorezca el desarrollo económico y social en su entorno” (p. 5). Estos autores, tras situar el objetivo de *la transmisión de los conocimientos* como punto de partida de la tercera misión, recapitulan explicando que la tercera misión está ya asentada en el proyecto de la universidad, pudiéndose denominar de forma diferente: “desarrollo económico y social, servicios a la comunidad o *extensión*”. Ahondando en la interrelación entre universidad, aprendizaje permanente y compromiso con el contexto cercano, los autores consideran que educación para toda la vida es el paradigma que engloba y da forma a ese nuevo proyecto presente en el ideario de la nueva universidad.

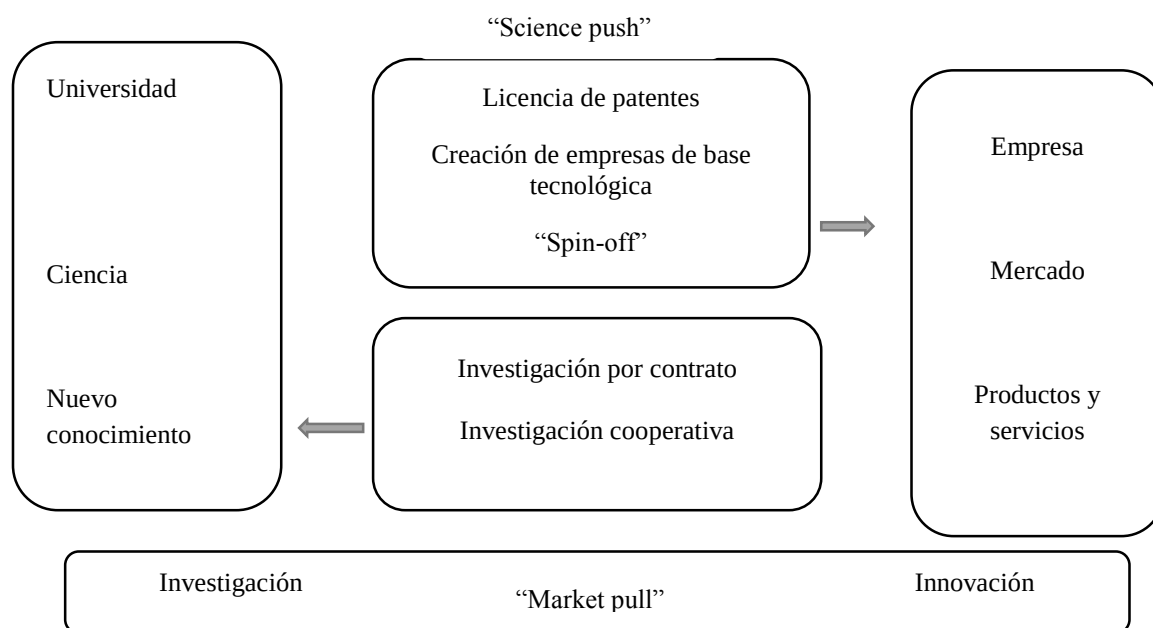


Figura 4.2. Principales modalidades de la transferencia de conocimiento

Nota: Tomada de Vilalta. ACC10 en Testar-Ymbert, 2012

Nos situamos ante una nueva sociedad y frente a una renovada universidad que de manera simbiótica interrelacionan, modificándose mutuamente. Si la transformación que supone las nuevas tecnologías en la sociedad es implacable, los compromisos asumidos por la universidad no son pocos. La búsqueda de equilibrio por parte de la educación superior tendrá que centrarse en combinar la docencia y la investigación con una relación activa con el contexto con el que necesariamente debe interactuar. No es una tarea menor, pues implica mantener su idiosincrasia formadora y de vanguardia, a la vez que se siente en la obligación de abrir sus puertas a una sociedad demasiado condicionada por las nuevas industrias. Es decir, mantener su autonomía, participar en la formación de la sociedad del conocimiento y contribuir al emprendimiento desde esa no fácil relación con las fuerzas empleadoras y comerciales. Campos (2009, p. 4) concreta esta misión como “una estrategia de responsabilidad social universitaria” cuando afirma que “asentado el papel investigador en el ámbito universitario, a lo largo de los últimos años se ha dado en conferir (y demandar) una tercera misión a la institución universitaria”. Campos define esta tercera misión desde una doble acción: “como la contribución al desarrollo de la comunidad en la que presta sus servicios”; a la vez que remarca, como la segunda de las acciones, el papel social de las universidades, el rol de liderazgo que tiene que sustentar, la “responsabilidad social” que debe asumir y ejercer. Esta segunda acción la enuncia como: “una aportación efectiva a la innovación y el emprendimiento, añadiendo a esa tarea la del desarrollo de una estrategia de responsabilidad social universitaria”. Una responsabilidad social por parte de la universidad que en el marco de las competencias clave referidas por la Unión Europea se define en la competencia social y cívica, objeto de estudio del próximo capítulo.

En este punto, la Unión Europea tenía ante sí un frente nuevo, educativo, de reforma universitaria, que le obligaba a avanzar en la línea marcada por Estados Unidos, donde la innovación está muy presente, pero manteniéndose fiel a los principios de formación e investigación que han caracterizado el prestigio que posee la universidad europea. A su vez, necesitaba la predisposición de los países miembros a colaborar en un modelo educativo de carácter supranacional; con una clara vocación de armonización, pero con una consensuada voluntad de respeto hacia las singularidades de cada país. Este reto, asumido desde la Declaración de Bolonia, lo recorreremos de forma sinóptica apoyados en dos autores. Por un lado, Galindo y Aleixandre (2011) exponen que

La Comisión Europea (2000) expuso, en la Declaración de Lisboa del año 2000, los ejes principales de la nueva política europea, incorporando a la universidad como principal agente creador de conocimiento en el centro de gravedad de la nueva economía basada en el conocimiento”. De esta manera en el año 2000 se manifiesta la necesidad de intensificar la cooperación entre las universidades y el mundo industrial, como apoyo al desarrollo económico regional a través de la transferencia de conocimiento a las empresas existentes y la creación de nuevas empresas de base tecnológica (Comisión Europea, 2003). (p. 5)

Bueno (2007), por su parte, realiza el siguiente análisis:

Insistiendo en la “tercera misión” de la Universidad, la Comisión Europea en su Comunicación de 6 de abril de 2005 presentó su compromiso de pasar del 2 por ciento de media nacional en la UE del esfuerzo en I+D sobre el PIB, aprobado en la Cumbre de Lisboa del Consejo, a un 3 por ciento de dicho indicador en la UE ampliada para el año 2010, cuestión que será la guía estratégica del 7º Programa Marco de I+D+I (2007-2013). Este compromiso se explicitó con el lema “Construir la Europa del Conocimiento para el Crecimiento” y se concretó en la metáfora gráfica del “triángulo de la sociedad del conocimiento en Europa”, (Figura 4.3) triángulo que enfatiza el papel relevante del mayor esfuerzo en I+D, de una nueva orientación en la educación primaria y secundaria, así como en la enseñanza universitaria, que lleve a una armonizada convergencia de acciones orientadas a la generación de innovación. (p.22)

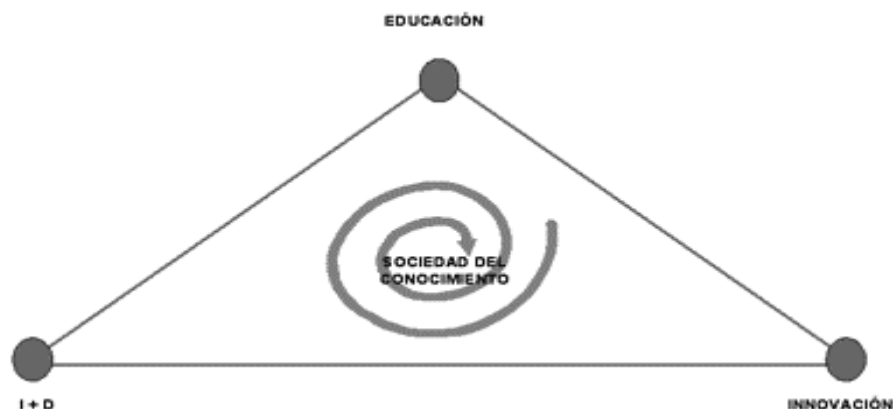


Figura 4.3. El Triángulo de la sociedad del conocimiento

Nota: Tomada de Bueno (2007). Comisión Europea (2005), Jainez Potocnik (2005b) y Bueno (2006b)

Siendo el propio Eduardo Bueno quien propone *una propuesta de formalización de la tercera misión* a la vez que aborda *el reto de su cuantificación*¹⁷⁴. Esta propuesta recoge (Figura 4.4) “las tres misiones fundamentales: educación superior, investigación e innovación; así como las políticas que hay que llevar a cabo para que la *tercera misión* sea una realidad en los próximos años”. (p. 29)

¹⁷⁴ Aunque la medición de las actividades de la tercera misión está plagada de dificultades, a partir de la década de 1990, se han producido diversos intentos importantes en la medición de aspectos de la interacción entre la universidad y la sociedad, entre los que pueden citarse:

- En el Reino Unido, se han realizado varias encuestas de las interacciones de la universidad-industria, patrocinado por Higher Education Funding Councils of England (HEFCE).
- La encuesta más conocida de las actividades de la tercera misión posiblemente sea la evaluación anual realizada por la Association of University Technology Managers (AUTM) en los Estados Unidos. El enfoque AUTM representa una buena práctica en la elaboración y realización de encuestas orientadas a la evaluación de la actividad comercial de las universidades.
- La OCDE en colaboración con la Comisión Europea, han participado en estudios dirigidos a la evaluación comparativa de las interacciones entre la industria y la ciencia.
- La Comisión Europea ha puesto en marcha una iniciativa de investigación de relevancia en este estudio: el proyecto llamado Proton. (Bueno, 2007).



Figura 4.4. El Triángulo de la sociedad del conocimiento, universidad y políticas

Nota: Tomada de Bueno (2007). Potocnik (2005); Bueno (2006b)

4.3.7. Retos de la universidad.

Como ya se ha podido comprobar, el contexto del que forma parte la universidad del siglo XXI difiere bastante del anterior a Bolonia. Esta nueva sociedad se distingue de manera notable por la incorporación de las nuevas tecnologías tanto en los procesos didácticos como en la gestión de los propios centros educativos, así como por las características de la sociedad postindustrial o postmoderna. Las nuevas necesidades a las que las instituciones educativas deben hacer frente, los recursos y limitaciones con que se encuentran, la gestión “empresarial” que las rodean, las tecnologías de la información y la comunicación, los nuevos perfiles competenciales de los docentes, etc., implica un nuevo modelo de educación que en muchos casos se ve rebasado por la celeridad de los cambios y por las demandas sociales. La sociedad de la información y del conocimiento supone así toda una revisión del ejercicio llevado a cabo por la institución universitaria, pues su rol de producción y difusión de conocimientos se enfrenta a un doble reto: por un lado, legitimar ese rol ante una sociedad que ha encontrado nuevas fuentes de

conocimiento, o de información; y por otro, adaptar sus estructuras a la compleja arquitectura social con la que convive, pero con la que no siempre interacciona. Aunque puede ser que un reto más al que deba enfrentarse sea el de saber transmitir, que esta nueva universidad sepa comunicar al conjunto de la sociedad, que los centros educativos, en sus diferentes etapas (subrayamos en sus diferentes etapas pues todas las etapas se tienen que ver involucradas) representan un eje formativo básico en la formación de conocimientos indispensables. Conocimientos que permitan habilitar a las personas como sujetos libres en el manejo y selección del conglomerado informativo presente en los diversos y diferentes medios; y que posibiliten, a su vez, la evolución del conglomerado social. Marcado este reto como ineludible, se podrá hacer frente a la ya mencionada y reconocible *brecha digital*, **sustrato de la brecha social, que desde aquí dibujamos en dos modalidades de exclusión:**

- La primera, cuando el acceso a la información se encuentra restringido, supeditado a intereses comerciales que condicionan el acceso desde esa miope óptica mercantil.
- La segunda, cuando la información supera los recursos cognitivos del receptor, inhabilitando cualquier toma de decisiones de una forma libre.
- Se podría hablar de un tercer caso que no se encuentra en la órbita de la exclusión pero que genera una distorsión entre información y conocimiento, alterándose la relación con la sociedad. Se produce cuando los procedimientos de adquisición de conocimientos son los adecuados, pero derivan hacia una *excelencia* alejada de la realidad; se trataría de un *conocimiento desinformado*, descontextualizado de su entorno más inmediato y, por lo tanto, ineficaz para el desarrollo de la comunidad.

Marcelo (2001) pone el foco en la Unión Europea cuando ésta encargó en 1996 el informe titulado *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*¹⁷⁵. Carlos Marcelo señala que la aparición de nuevas necesidades formativas y unas expectativas en los ciudadanos van parejas a la oferta que representa la nueva sociedad. Pero, sobre todo, este autor destaca, del mencionado informe, lo siguiente:

Ya se apuntaba hacia el peligro de exclusión social que una falta de respuesta adecuada podría producir, afirmando que existe el riesgo de una grieta en la sociedad entre aquellos que pueden interpretar; aquellos que sólo pueden usar; y aquellos que quedan fuera de la sociedad y dependen de ella para sobrevivir: en otras palabras, entre los que conocen y los que no conocen. (p. 540)

Un hecho que por frecuente se ha convertido en aceptado, que evidencia el consentimiento de una desigualdad, y que en el marco de la sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida se traduce en términos de permanente, de exclusión permanente. La Comisión Europea, desde el Comité de Protección Social¹⁷⁶ (2011) apuesta por la educación, y en concreto por las competencias, como “factores determinantes de la inclusión social”. Considera que “mejorar los niveles de educación y garantizar el acceso a un aprendizaje permanente contribuirá a reducir la pobreza a medio y largo plazo” (p. 13). Competencias y aprendizaje permanente son dos de los proyectos impulsados por la Unión Europea, que poco a poco van adquiriendo entidad propia en la sociedad del conocimiento y que ya se anticiparon en el informe Delors. Siendo en el año

¹⁷⁵ Para acceder al documento el enlace es el siguiente:

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf

¹⁷⁶ El Comité de Protección Social (CPS) ha estado reuniendo a representantes de los Estados miembros de la Unión Europea (UE) y la Comisión Europea desde el año 2000. Se trata de un foro de alto nivel sobre políticas que permite a los Estados miembros y a la Comisión Europea trabajar conjuntamente e intercambiar ideas como parte del método abierto de coordinación social (MAC social). El CPS prepara informes, formula opiniones y lleva a cabo otros trabajos dentro de su ámbito de competencia, ya sea a petición del Consejo o de la Comisión o por iniciativa propia. Desde 2011, también elabora un informe anual en el que se evalúan los aspectos sociales de la Estrategia Europa 2020. Comisión Europea (2011). *La dimensión social de la estrategia Europa 2020*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.).

2011 cuando se *calibra* con rigor la necesidad de ese cambio de estrategia: el Comité de Protección Social estima que “el nivel de riesgo de pobreza y exclusión para las personas poco cualificadas es 10 puntos porcentuales mayor que para las que cuentan con niveles de estudios medios, y más de 20 puntos porcentuales mayor que para las altamente cualificadas” (p. 13). El concepto de *grieta* es recogido por Cebrián (2009) quien distingue entre “brecha tecnológica y de conocimientos”, a la vez que apela, igualmente, a la educación como la verdadera fórmula para resolver este enquistado problema:

La brecha del conocimiento concierne más directamente al desarrollo de las personas y de los grupos sociales. La brecha tecnológica puede remediarse mediante instrumentos técnicos externos. La brecha del conocimiento puede eliminarse sólo con un desarrollo mundial de la educación, algo intrínseco y que no puede comprarse en los mercados, sino que requiere una actitud de transformación de las personas en su desarrollo. La brecha digital es tecnológica, la del conocimiento es vital. (p.28)

Es, por consiguiente, el momento de afrontar una serie de objetivos que tienen que ser, en un primer momento, definidos para después ser afrontados. En esta tesitura es como Tünnermann y Souza (2003) se preguntan “¿cuáles son los principales retos que enfrenta la educación superior contemporánea y las respuestas estructuradas por las instituciones universitarias para hacerles frente?” En el momento de hablar de la tercera misión de la universidad, la respuesta a este interrogante por parte de los autores se condensa en una enumeración de retos que consideramos ordenan de forma integral el perfil de una universidad que se adapta a un momento de reestructuración de gran calado como el que estamos viviendo:

- El reto cuantitativo de atender una matrícula en constante crecimiento, sin sacrificar la calidad inherente a una educación de tercer nivel.
- La pertinencia o relevancia de los estudios
- El equilibrio entre las funciones básicas de docencia, investigación y servicio.
- Otro reto es el de la calidad, evaluación y acreditación.
- El reto de perfeccionar la administración de la educación superior.

- La incorporación de la llamada "cultura informática".
- El reto de la generación del conocimiento.
- La internacionalización de la educación superior que es un reflejo del carácter mundial del conocimiento, la investigación y el aprendizaje. Como afirma Jocelyn Gacel-Ávila "la internacionalización de la educación superior es la respuesta construida por los universitarios frente a los efectos homogeneizadores y desnacionalizadores de la globalización". Pero también es "un recurso educativo para formar ciudadanos críticos y preparados para un buen desempeño en un contexto globalizado". (p.16)

De la misma manera, nos preguntamos ¿qué medidas debe adoptar la universidad para acompañar a una sociedad determinada por el enfoque de una sociedad del conocimiento? ¿Qué papel debe jugar en la construcción de una sociedad más justa? ¿Qué valores debe promover para encontrar la coherencia con sus proyectos educativos? Para la universidad esta sociedad del conocimiento es una oportunidad, que junto a proyectos como el EEES, valoramos tendría que:

- Legitimar el rol formador, investigador y de vanguardia que debe caracterizar la última de las etapas del sistema educativo.
- Respalda al propio sistema educativo en toda su transversalidad, acercando los progresos de la universidad a las etapas educativas obligatorias.
- Vincular con la sociedad, es decir, construir puentes de interacción y de trabajo compartido. El primero de esos puentes debe tener una mirada retrospectiva, hacia los centros educativos. Los otros vínculos se tienen que reorientar hacia las instituciones, empresas, colectivos sociales y demás capas sociales que conforman el entramado plural de la sociedad y representan el destino real de los universitarios.
- Velar por la necesidad de una sólida base cognitiva, cada vez más infravalorada por aquellos sectores centrados en la inmediatez de las

realidades; sectores carentes de bases argumentales favorecedoras de un desarrollo sostenible.

- Entender la educación como una necesidad, no como un privilegio.

Ante las diferentes alternativas de actuación, Ginés (2004, p. 25) sugiere que “la educación superior debe atender diferentes cambios. El primero de ellos sería el cambio del modelo educativo: de la enseñanza al aprendizaje”. El segundo se centraría “en los cambios de los modelos organizativos: un nuevo enfoque para los procesos de evaluación”. Siendo el tercero denominado “cambios objetivos: de los conocimientos a las competencias”. En este último apartado el autor insiste en cómo “las necesidades del nuevo contexto de la educación superior exigen, además de los conocimientos, formar a los individuos en un amplio conjunto de competencias que incluyan los conocimientos, pero también las actividades y las actitudes que son requeridas en el puesto de trabajo”.

4.3.8. Una nueva realidad educativa, diferentes planos de intervención.

Transcurrido un tiempo desde las iniciales propuestas formativas orientadas hacia la sociedad del conocimiento, compartimos las reflexiones llevadas a cabo por M. Martínez (2012) cuando agrupa conceptos tan próximos como los siguientes: sociedad del conocimiento, aprendizaje a lo largo de la vida, competencias, rol del profesorado y desarrollo social; en una línea de acción definida, inmune a los destellos de la tecnología, y que no puede ser otra que la de *formar personas*. Partiendo de este conglomerado es como M. Martínez esgrime que:

La sociedad espera que la educación atienda, entre otros objetivos, la formación de personas hábiles en el aprovechamiento de las tecnologías y capaces de

transformar esta sociedad de la información en sociedad del conocimiento y del aprendizaje a lo largo de la vida. Todo ello reclama enfocar la tarea docente no sólo para propiciar el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, sino también para promover su movilización en situaciones reales a lo largo de la vida. Reclama una educación orientada al aprendizaje y desarrollo de competencias que no será posible si el profesorado no posee una buena formación en conocimientos. (p. 263)

De igual forma entendemos y concluimos que la estructura competencial del profesor, el nuevo rol del alumno y los conocimientos son la estructura sobre la que se levanta: a) la sociedad de la información y del conocimiento; b) el aprendizaje a lo largo de la vida; c) la adquisición de competencias como paradigma formativo. Por lo que intentar construir una sociedad sin apoyarse sobre esta estructura es edificar sobre unos cimientos de cristal, al tiempo que nos condena a estar sujetos a las tiranías de las revoluciones industriales, tecnológicas... y a las derivas de las modas. Pero, ante todo, significa alejarse de una ciudadanía necesitada de la democracia procedente de la formación. Si asumimos la necesidad de cambio, la ordenación de un sistema formativo abierto a la sociedad y la presencia de las competencias como una alternativa de actuación, entonces, quizás sea cierto que, como sostienen Hernández, Martínez, Martínez y Monroy (2009) en una sociedad como la actual, en esta sociedad actual del conocimiento “se promueve el aprender a aprender, aprender a lo largo y ancho de la vida, el desarrollo de competencias, el aprender a convivir en una sociedad diversa y la construcción moral y ética” (p. 316).

4.4. Las competencias, ¿un nuevo modelo educativo?

4.4.1. El profesorado y las competencias, hacia un perfil competencial docente.

El término “cambio”, al que se recurre con insistencia para tratar de interpretar los fenómenos que acompañan a la sociedad actual, nos habla de mudanza, fugacidad, eventualidad, transformación, alteración... Para algunos autores toda la batería de transformaciones que estamos viviendo tiene su origen en las nuevas tecnologías; para otros, es producto de una modernidad mal gestionada y de una postmodernidad carente de valores; también nos encontramos con quienes piensan que son ciclos históricos que se deben interpretar; o quienes hablan de crisis estructurales. Centrados en el área educativa, Mora (2011, p. 13) hace un repaso a los cambios que se están produciendo en este momento de implantación de las competencias destacando los cuatro siguientes:

- La sociedad global.
- La universalidad de la educación superior.
- La sociedad del conocimiento.
- Internet y sus derivados.

La realidad de estos acontecimientos demanda una educación capaz de entender las nuevas exigencias para así facilitar los recursos que se necesitarán en el nuevo entramado social. Una nueva noción de aprendizaje, tanto en lo referente a las *formas* como a los *contenidos*, implica nuevos modelos formativos que de manera automática han sido reclamados a las instituciones educativas y que, por extensión, ha puesto el foco de atención en el profesorado. La iniciativa, al contrario de lo imaginable, ha sido tomada por instituciones internacionales, que se han decantado por la necesidad de una educación

permanente de la que sería partícipe la propuesta del enfoque por competencias, con un marcado carácter supranacional y sustentada en un perfil competencial del profesorado.

El rol a desempeñar por el profesorado adquiere tintes de protagonismo, no para apropiarse el centro sobre el que giren los diferentes planteamientos educativos, más bien como guía experto de unos alumnos expuestos a numerosos estímulos formativos. En la Tabla 4.2 Ianfrancesco (2003) disecciona los diferentes papeles desempeñados en la relación enseñanza-aprendizaje, reservando el último apartado para definir los papeles actuales: un profesor “mediador” y un alumno “líder transformacional”. La imagen de “guía”, de “mediador” se ha consolidado tanto dentro como fuera del área de los centros formativos; y el objetivo de la autonomía personal se ha establecido como prioritario.

Tabla 4.2
Evaluación de los roles de los agentes escolares

Roles		Relación	
De quién enseña	De quién aprende	Enseñanza	Aprendizaje
Decir	Escuchar	Profesor	Alumno
Explicar	Entender	Maestro	Estudiante
Demostrar	Aprender	Docente	Discente
Construir	Aprender significativamente	Educador	Educando
Transformar	Competir	Mediador	Líder transformacional

Nota: Tomada de Iafrancesco, 2003, p. 25

Respecto al rol “de quién enseña” y “de quién aprende” la personalidad de “líder” se moldea como “líder competente”, al que el autor caracteriza, de forma extensa y ambiciosa, pero sobre todo lo describe de esta forma: “el que propone alternativas de solución lógicas a los problemas de su entorno (país, región, localidad, comunidad) y que

al resolver estos problemas crea ambientes para mejorar su calidad de vida y la de los suyos” (Ianfrancesco, 2003, p. 25). El marco en el que tanto profesores como alumnos se mueven es el de una formación centrada en el aprendizaje, una evidencia más reciente de lo que se puede uno imaginar, y que se desarrolla conforme a un modelo de competencias. Un modelo con el conviven los alumnos y que debe ser interiorizado por el profesorado. Pero, para que un profesor se convierta en ese mediador de la información y trabaje en torno a las competencias tendrá que dominar, ante todo, la estructura de conocimientos, destrezas y actitudes que las componen; en segundo lugar, tendrá que conocer cuáles son las competencias a transmitir; a la vez, y en tercer lugar, tendrá que asumir una serie de principios que M. Rodríguez (2011) de forma precisa ordena en la siguiente clasificación:

1. Qué es una competencia y qué tipo de conocimiento incorpora, es decir, saber qué se aprende cuando uno adquiere competencias;
2. Qué clase de conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal está presente en cada una de las competencias específicas que se enseñan;
3. Cómo se aprenden estos contenidos;
4. Cómo se integran todos los conocimientos en la competencia que se está aprendiendo;
5. Una vez analizado el conocimiento que se pretende que los alumnos aprendan, los profesores también deberían conocer los métodos de enseñanza más adecuados para obtener los mejores resultados. (p. 9)

Tras esta fase de asimilación, por parte del profesorado, de un entorno nuevo como es el de las competencias, se abre una segunda fase muchas veces obviada y pocas veces promovida: la necesidad de una adecuada formación en competencias, pero con la particularidad de llevarse a cabo de manera *continuada*. En torno a todo este discurso Ribes (2011, p. 42) apunta un dato que influye en la tan buscada calidad de los centros, y que pasa por una formación del profesorado en competencias, pues sobre éstas va a desarrollar su actividad: “para aprender una competencia se requiere de alguien que la domine previamente y que el aprendizaje tenga lugar en la situación en que se ejercita en

la forma de conocimiento funcional (y no puramente formal o declarativo)”. Una vez que las competencias están presentes en lo macro, discursos pedagógicos, y en lo micro, programaciones, es inevitable seguir formándose. Este aspecto, que siempre se menciona pero sobre el cual pocas veces se actúa es interpretado por Egido (2011a) de la forma que sigue: “se necesita más formación y apoyo para el profesorado y para las escuelas, lo que requiere que la reforma del currículo se acompañe de reformas en otros ámbitos del sistema educativo” (p. 257). Pavie (2011), partiendo de la inclusión de las competencias en la formación permanente de los profesionales, hace una especial mención a este aspecto constatando que hay “una imperativa necesidad de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional. Esta misma situación se da, por cierto, en el caso de los docentes” (p. 69).

El hecho de estar en *primera línea* conlleva, para el profesorado, críticas que en ocasiones pueden tener fundamento pero que la mayoría de las veces, consideramos, no es más que un recurso fácil de la sociedad y de las instituciones para justificar determinadas decepciones: los niveles de fracaso escolar, la conflictividad de las aulas que se extiende a las redes sociales, la falta de un proyecto educativo estable, los malos resultados en las pruebas internacionales. Pero, frente a un análisis maduro por parte de todos los agentes intervinientes, lo que se ha instaurado es una falta de confianza entre los diferentes agentes y, en especial, hacia la actividad de los profesores.

Los autores Jornet, González, Suárez y Perales (2011, p. 126), abordan el papel de esa simbiosis que debe constituir la actividad educativa entre alumnos y profesores, auténticos protagonistas del hecho educativo, en el nuevo marco de las competencias. Ese papel, en el caso del alumno lo caracterizan como “rol activo del estudiante (autoaprendizaje)”, a la vez que alertan que “en ocasiones se observa que está implicando

(en especial en la Educación Superior) malas interpretaciones por parte del profesorado, abdicando en parte de sus funciones de guía y acompañamiento del aprendizaje”. Para intentar comprender las causas que acompañan esa “abdicación” nos hemos acercado a Tobón, Pimienta y García (2010, p. 190) pues analizan “los modelos mentales negativos en los docentes en torno al enfoque de competencias en la educación” en los siguientes apartados:

1. El concepto de competencia es reciente.
2. Lo que aborda el concepto de competencia es un ideal casi imposible de lograr.
3. El concepto de competencia proviene del mundo laboral.
4. Lo que se propone para las competencias es lo mismo que siempre se ha hecho en el ámbito de la educación.

A esta visión contraria a las competencias, añadiríamos **las siguientes dificultades (respecto a las competencias) con las que, valoramos, los profesores conviven en su día a día:**

- La poca literatura en cuanto a la operativización del modelo competencial; es decir, cómo formar en competencias logrando un equilibrio entre conocimientos, destrezas y actitudes.
- La distancia existente entre la etapa universitaria y la educación obligatoria, en cuanto a la implantación de las competencias. Lo que se percibe como una corriente asentada en los estudios superiores, está en fase elemental en las etapas precedentes.

- La polémica entre la primacía de los conocimientos y las destrezas¹⁷⁷, entre los contenidos y las didácticas. Un debate en el que seguimos enzarzados y que Egido (2011b, p. 44), ha analizado: “resulta una obviedad que no es posible enseñar una materia que no se conoce, pero también es cierto que el conocimiento de una disciplina no garantiza por sí mismo el dominio de las estrategias didácticas para enseñarla”.
- La evaluación de las competencias¹⁷⁸ se ha convertido en una meta utópica; el profesorado se encuentra en medio de dos corrientes enfrentadas: la formativa (el aprendizaje como un proceso y las competencias como finalidades en construcción) y la sumativa (el expediente académico y la promoción). “La evaluación formativa se refiere a la evaluación que va más allá de la calificación final del curso sobre la materia” (Salaburu et al. 2011, p. 213). Llama la atención, por la época en que Mertens (1996) se pronuncia, los interrogantes que se plantea, pues nos obligan a reflexionar sobre la evaluación, su relación con las competencias y el peso de las evaluaciones externas: “El enfoque de la competencia ¿está orientado en primer lugar a desarrollar o a evaluar competencias, o a ambos? O bien ¿es una forma de aumentar la masa de calificaciones en papel para poder comparar internacionalmente las calificaciones?” (p. 89).

En medio de toda esta turbulencia en torno a la labor del profesor se establece una prioridad: establecer un perfil profesional adecuado tanto a los cambios estructurales como al marco de las competencias. Es así como, sin tiempo para adaptaciones, se

¹⁷⁷ El ámbito de los conocimientos lo desarrollamos en el apartado 4.4.3. “El conocimiento en el nuevo escenario del aprendizaje”.

¹⁷⁸ Esta temática es abordada con mayor amplitud en el apartado 4.4.4. “La evaluación y las competencias”.

comienza a hablar del *perfil competencial del profesorado*. Una medida significativa, ya que de forma directa se está señalando al cuerpo de profesores como los verdaderos promotores de un proyecto para el que no han sido formados y para cuya elaboración apenas se ha contado. Una de los cuadros más completos y actualizados que podemos aportar sobre el perfil competencial del profesorado es el elaborado por Gairín (2011, p. 101), Figura 4.5, pues cincela con exactitud las funciones del profesorado:

- Didácticas (planificación, desarrollo de lo planificado en el contexto del aula; evaluación).
- Tutoriales (acompañamiento del proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos).
- Vinculación con el medio social (comunicación con redes en que participan los alumnos).
- Formación permanente e innovación (desafío para todo profesional en la actualidad).

Clasificación que hemos valorado doblemente porque, junto a la narración de las funciones del profesorado, Gairín implementa la dimensionalidad de las competencias con la introducción de las “competencias personales”, especificadas en los siguientes términos: la ética de la profesión docente; la responsabilidad en el ejercicio de la profesión.

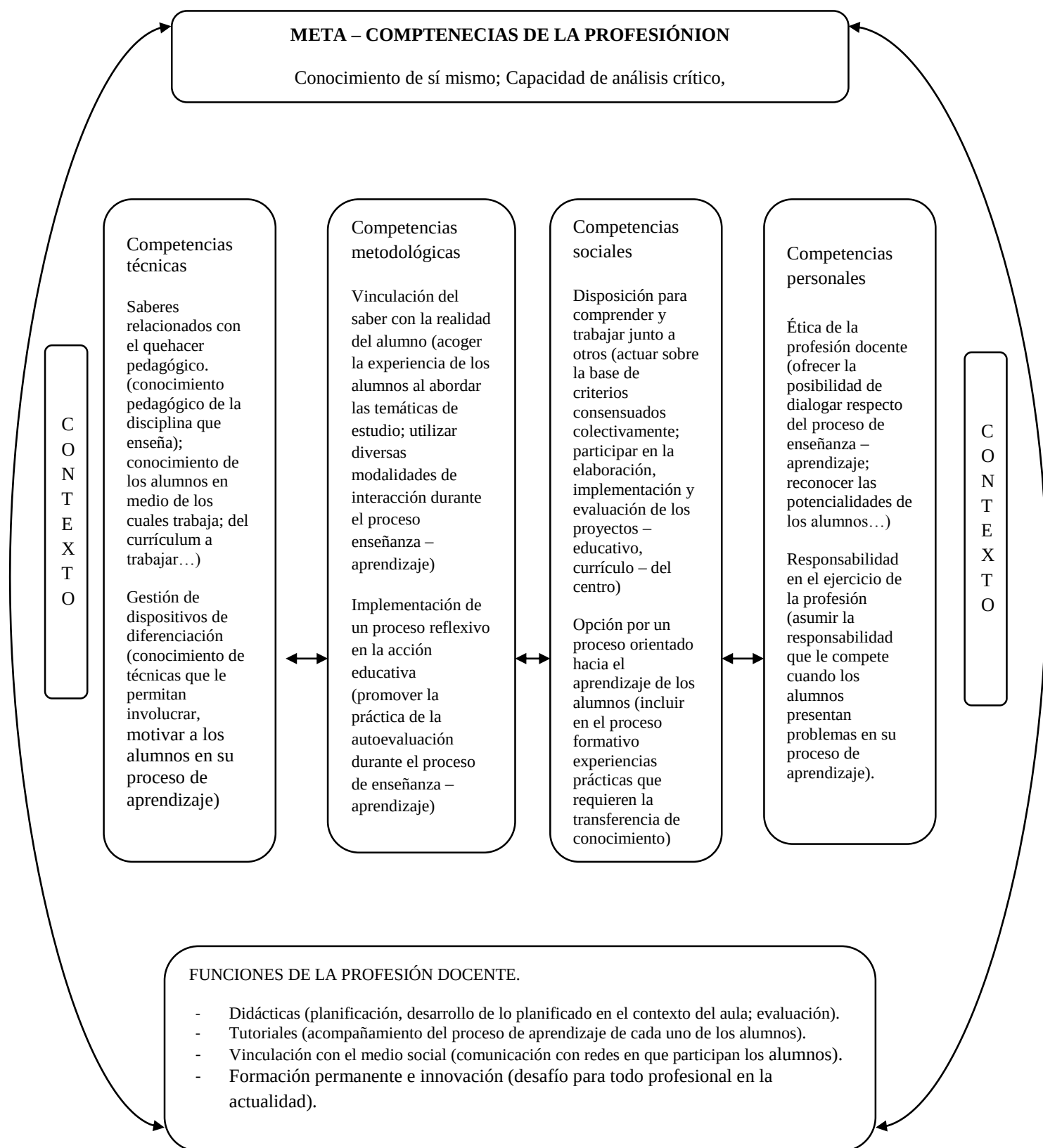


Figura 4.5. Competencias profesionales docentes

4.4.1.1. Las competencias, la ética y el magisterio.

A la hora de iniciar este epígrafe, la manera más adecuada que hemos considerado, y que a la vez coordina términos transversales de este trabajo, son las palabras pronunciadas por Bolívar 2005:

Plantearse lo que deba ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética y una educación para la ciudadanía. La profesionalidad comprende, además de competencias, tanto teóricas como prácticas, una integridad personal y una conducta profesional ética. (p. 94)

Como un aspecto colateral, pero bien recibido, nos hemos encontrado que el debate sobre las competencias ha incentivado las reflexiones sobre el aspecto ético de la educación; o puede que este fenómeno se deba a que sobre la propia sociedad planea una crisis ética difícilmente asumible. En cualquier caso, bien desde enfoques teóricos bien desde las estructuras formadoras de la sociedad, se ha involucrado a los centros educativos en la formación de valores con un gran despliegue de documentos didácticos y propuestas. La *educación en valores* está presente en cualquier coloquio educativo, lo que, de manera irrefrenable, ha hecho que las miradas se centren en el profesorado y su nuevo perfil competencial. Zahonero y Martín (2012) consideran que,

Entre las competencias que debe poseer un profesor, las éticas desempeñan un papel de primera magnitud. El desarrollo personal de los alumnos implica un crecimiento integral en el que lo cognitivo, emocional y moral se dan la mano. Para propiciar tal desarrollo en los discentes se requiere que el profesor cuide especialmente su propia evolución personal en esos mismos aspectos. (p. 54)

Compartimos con los autores esta perspectiva, que adquiere la condición de indispensable en la formación de formadores. Los autores ponen el acento en la obligatoriedad de “plantearse un nuevo enfoque de la misma [de la docencia] que posibilite la indagación acerca de la necesidad de que los aprendizajes disciplinares sean

abordados, también, desde una perspectiva holística, ética, integral y favorecedora del crecimiento personal de profesores y alumnos futuros docentes” (p. 54).

Con la doble intención de comprender, por un lado, las competencias requeridas a los profesores, al tiempo que hacer visible la necesidad de la parcela ética, nos hemos acercado a una serie de clasificaciones llevadas a cabo de forma cronológica y en un breve espacio de tiempo. En primer lugar, Perrenoud (2004) enumera “las nuevas competencias para enseñar”:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
- Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.
- Trabajar en equipo.
- Participar en la gestión de la escuela.
- Informar e implicar a los padres.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
- Organizar la propia formación continua.

Este denso listado de actividades incluye “afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión”. Faceta que Marchesi (2007) recoge bajo el relevante título “Sobre el bienestar de los docentes”. A lo largo de las diferentes páginas, el autor estructura un discurso en el que se agrupan los conceptos de educación, familia, compañeros, alumnos, multiculturalidad, ciudadanía, moral, y competencia. Por medio de los diferentes agrupamientos, determina los cometidos de los profesores, analiza las líneas de

interacción, profundiza en la dinámica de las competencias, plantea el reto de una formación ética y de una educación moral y ciudadana. Apartado este último que, junto a otros cometidos¹⁷⁹, expone de la manera que sigue:

Ser capaz de favorecer la autonomía moral de los estudiantes:

- Sobre la educación moral.
- La educación en valores y para la ciudadanía.
- La asignatura de educación para la ciudadanía.
- Las competencias de los profesores para la educación moral y ciudadana.

Tobón, Pimienta y García (2010, p, 52), por su parte, asocian las competencias y el pensamiento complejo con el “proyecto ético de vida”, entendiendo que la educación debe implicar una reflexión personal por parte de los profesores a partir de una comprensión compleja de los procesos educativos y relacionales.

¹⁷⁹ Ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y para ampliar conocimientos.

- Comprometer a los alumnos en sus aprendizajes.
- Profesores competentes para responder a la diversidad de los alumnos.
- Estar preparado para incorporar la lectura en la actividad educadora.
- Ser capaz de incorporar las tecnologías de la información a la enseñanza.

Estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia escolar

- El desarrollo emocional de los alumnos.
- La convivencia en las escuelas.
- Las competencias de los profesores.

Ser capaz de desarrollar una educación multicultural.

- Encuentro entre diferentes culturas.
- Las competencias de los profesores para favorecer una educación multicultural.

Estar preparado para cooperar con la familia.

- Las relaciones entre los profesores y las familias.
- Las competencias de los docentes para el trabajo con las familias.

Para trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros.

- El necesario pero difícil trabajo en equipo.
- Actitudes y competencias de los docentes para la colaboración y el trabajo en equipo.

En el límite de las competencias: la intuición y sus condiciones.

En numerosas ocasiones hemos hecho referencia a las dimensiones que dan forma a las competencias, estructura que consideramos fundamental para valorar una nueva formación que cuente con un saber hacer, sustentado en una base cognitiva en constante proceso de mejora, pero que implique unas actitudes y unos valores formadores de una sociedad ética. “Las competencias poseen tres dimensiones fundamentales: cognitiva, procedimental e interpersonal o afectiva. En los hechos, ninguna competencia se ejerce de manera aislada, siempre una competencia da cuenta de las tres dimensiones” (Esteban y Vilma, 2011, p. 25). Si buscamos una exposición que clarifique esta verdadera aportación de las competencias al siempre reformulado modelo educativo, el texto que aporta Zabalza (2012) nos parece de acertada inspiración:

El proceso que suele seguirse en el tránsito a un modelo de formación por competencias, no deja de ser una metáfora de la propia estructura de las competencias. Es un proceso que suele avanzar superando progresivamente tres momentos: un momento inicial de necesidad de clarificación ideológica y conceptual; un segundo momento de construcción de propuestas y un tercer momento de modulación de actitudes (aunque esto último puede ser, también, una fase transversal que se inicie desde los primeros momentos del trabajo o, a veces, un propósito que no se llega a alcanzar nunca del todo). (p. 6)

En este amanecer del siglo XXI, las obligaciones delegadas en los centros formativos son un claro síntoma de una sociedad en crisis; pues este fenómeno no se sustenta como fruto de la confianza, más bien procede del hecho de rehusar y eludir las funciones propias de instituciones fundamentales como la familia nuclear, la familia extensa, los medios de comunicación, o los propios sistemas educativos. Esta presión se condensa sobre un profesorado desbordado y desorientado que, además, siente esa falta de confianza hacia la tarea que desarrolla. Luengo (2011) advierte que junto a los cambios económicos hay una serie de cambios propios del ámbito social entre los que enumera:

- cambios de valores a gran escala (intensificación de la competencia económica y de la cultura materialista);
- cambios que tienden hacia una mayor desigualdad social (si atendemos a una mayor fragmentación social, mayores amenazas medioambientales, sociedad dualizada, identidades culturales);
- así como los cambios en las pautas de trabajo, ocio y vida familiar (inestabilidad de normas, mayor pluralidad y diversificación de estilos de vida y de culturas). (p. 3)

En demasiadas ocasiones el formato relacional que incide en los centros educativo se encuentra viciado por reproches mutuos y desconfianza, lo que ha generado posiciones extremas, caracterizadas con frecuencia: por la pérdida de la identidad necesaria para el desarrollo del magisterio; otras veces, por un enfoque mercantilista de la educación; y de forma genérica, por la desvalorización de la propia educación y del papel desempeñado por los centros educativos. No es el cometido de este trabajo profundizar en la tarea del análisis pormenorizado de esta coyuntura, pero consideramos que es necesario hacer un breve alto en el camino y reflexionar sobre algunas de las propuestas de cómo poder hacer presente la ética en los modelos educativos y en la práctica educativa. Yáñez (2008) propone que la incorporación de nuevos modelos formativos en el ámbito universitario, y entendemos que en las etapas anteriores, debe ir acompañada por un análisis “ético” y exhaustivo de éstos: “Una evaluación ética del proceso es la garantía de calidad del mismo, el antídoto para las resistencias estériles y la oportunidad de generar estrategias que den forma a las resistencias constructivas” (p. 38). Pensando no tanto en los procesos como en la especificidad de las personas, nos acercamos a las palabras de Juan Manuel Cobo (2001): “En la formación ética de los profesionales reviste especial importancia hoy la adquisición personalizada de los principios básicos de la ética de las profesiones” (p. 19). Si hablamos de la ética de los modelos educativos y de la ética en los profesionales, ¿cómo plantear la ética en la universidad? Cobo (2003, p. 271) mantiene que las éticas

profesionales “constituyen disciplinas filosófico-científicas aplicadas y, por lo mismo, merecen ocupar un lugar como materia o asignatura en los planes de estudios de todas las titulaciones”.

4.4.1.2. Calidad y competencias, un reto educativo.

Parece que hablar de competencias y calidad nos lleva de manera inevitable al sistema educativo finlandés, no sólo por los buenos resultados en evaluaciones externas como los de PISA¹⁸⁰ sino por la confianza y estabilidad que la sociedad ha depositado sobre sus profesores; siendo una de las profesiones con mayor prestigio social y que atrae a una buena parte de los mejores estudiantes del país. García (2009b) achaca el éxito del sistema finlandés a un contexto favorable para el desarrollo de una escuela muy bien valorada por los diferentes estamentos de la sociedad. Pero ante todo, destaca el papel desempeñado por “la clase docente” a la que describe con unas características muy concretas: “excelente formación, respaldo y estatus social, fuerte identidad profesional, cultura de obediencia y autoridad” (p. 13). El aspecto ético también está muy presente en su modelo educativo tal y como lo describen Soininen, Merisuo-Storm, y Korhonen (2014), contando con un Consejo de Ética en el que se establecen los principios éticos de los profesores y que se recoge en el Board of Ethics in Finland¹⁸¹ (2010).

¹⁸⁰ El programa PISA está diseñado para conocer las competencias, o, dicho en otros términos, las habilidades, la pericia y las aptitudes de los estudiantes para analizar y resolver problemas, para manejar información y para enfrentar situaciones que se les presentarán en la vida adulta y que requerirán de tales habilidades. PISA se concentra en la evaluación de tres áreas: competencia lectora, competencia matemática y competencia científica OCDE. (2007, p. 6)

¹⁸¹ En un momento del libro encontramos un párrafo orientador de la filosofía educativa del sistema finlandés:

The profession of teaching is based on the principle that teachers are experts who have a special mission in the community. For that reason, their training must be of superior quality. It is important that the citizens feel confident in the high level of competence of teachers. The ability of teachers to behave in a professional manner depends, on the one hand, their training and on the other hand, the value given to their profession. (p, 118)

Enkvist (2010) afirma, no sin cierto asombro, que “los documentos finlandeses dicen muy poco sobre la formación docente y la explicación podría ser que la calidad de la enseñanza no tiene tanto que ver con la formación en sí como con la selección de los candidatos” (p. 61). O quizás sea un fluir de acontecimientos, en los que de forma organizada se parta de una correcta selección, con mecanismos objetivables pero con un proceso selectivo condicionado por pruebas actitudinales. Si partimos de la integración de los futuros maestros en un contexto educativo circunscrito a un paradigma competencial no parece contradictorio pedir que los futuros maestros superen pruebas tanto de conocimiento y de destrezas como de actitudes.

Sobre la formación continua es reconocido, hemos tenido que esperar hasta finales del siglo pasado, que de la misma manera que se entiende indispensable esa formación continua en otras disciplinas, en la educación tiene que ocupar un lugar destacable. Pero no por acompañar el desarrollo de las nuevas tecnologías, más bien por acompasar las necesidades que la ininterrumpida propuesta tecnológica impone, por atender a las nuevas realidades de la globalización, así como por participar de una red de convivencia mundial. Enkvist (2010, p. 50) acude al informe McKinsey¹⁸² “donde se muestra que el factor clave en educación son los profesores” y recoge del mismo informe que “lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales, sino en la inteligencia y la preparación del

¹⁸² Mckinsey es una consultora de origen inglés, McKinsey & Company, ubicada en Estados Unidos, centrada en análisis económicos internacionales. En el año 2007 publicó un informe educativo titulado *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos* que obtuvo un gran impacto en medios educativos y políticos; este informe “combina resultados cuantitativos con perspectivas cualitativas acerca de qué tienen en común los sistemas educativos con alto desempeño y que mejoran con rapidez”. En el año 2010, de nuevo bajo la autoría de Michael Barber y Mona Mourshed, se publica un segundo estudio: *¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?* En este estudio se analiza los resultados de 20 países de los diferentes continentes, obteniéndose conclusiones ya aceptadas como clásicas, como por ejemplo: “la inversión económica no siempre se corresponde con mejores resultados”. <http://www.mckinsey.com/global-locations/europe-and-middleeast/spain/es/latest-thinking>

profesor”. Para, unas líneas más adelante insistir que “la novedad del informe es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial y que lo esencial es la calidad del profesor”.

Hablar de calidad y de educación siempre es sinónimo de controversia: “la calidad de la educación tiende a ser interpretada en términos de eficacia y ésta significa respuesta rápida, precisa y económica a las presiones sociales (Gimeno, 1990, p. 7). Desde la visión de una organización como UNICEF¹⁸³ “existen al menos cinco elementos clave que afectan a la calidad de la educación: lo que el estudiante trae consigo, el entorno, los contenidos, los procesos y los resultados. Estos elementos constituyen una base que permite supervisar la calidad”. Desde la perspectiva pedagógica “la incorporación de las competencias al sistema educativo sólo tiene razón de ser como respuesta urgente de mejorar la calidad de la oferta educativa en todos los centros docentes” (García-San Pedro, y Riu, 2014, p. 33). Si revisamos con detenimiento el informe McKinsey (2007, p.28) se nos presenta con abundancia de datos la correlación entre calidad educativa y calidad del profesorado: “el aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción” (p. 28). Informe que establece la necesidad de “monitorear” el aprendizaje de forma interna (exámenes) y de forma externa (inspecciones). En un momento del informe enumeran las que para esta institución son los principios que hacen mejorar los sistemas educativos:

1. la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes,
2. la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción, y

¹⁸³ Para acceder al documento, el enlace es el siguiente:
http://www.unicef.org/spanish/education/index_quality.html

3. lograr altos resultados universalmente solo es posible poniendo en práctica mecanismos que aseguren que las escuelas brinden instrucción de alta calidad a todos los niños. (p. 45)

En el primero de estos principios se equipara la calidad de la formación de un sistema educativo con la calidad del profesorado pero, a diferencia de la cultura generalizada, el modo de alcanzar esa calidad no nace de la formación inicial de los futuros profesores ni de los programas de formación continua para los docentes. Lo que se puede analizar es que parte de una meticulosa selección de aquellos que van a participar en los aprendizajes de las nuevas generaciones. Antes incluso de hablar de la adquisición de un perfil competencial, los sistemas con un alto “desempeño” cuentan con un elaborado proceso de selección que propicia contar con los alumnos, futuros profesores, que mejores resultados obtienen en la formación básica. En las Tablas 4.3 y 4.4 se especifica el proceso de selección llevado a cabo en dos sistemas educativos de reconocido éxito en los informes PISA como son el de Finlandia y el de Singapur, en los que (dependiendo de la universidad y respectivamente), tan sólo uno de cada diez, o uno de cada seis, aspirantes es aceptado como alumno de magisterio. Resulta revelador que las pruebas de selección estén configuradas de tal manera que incluyen las dimensiones de conocimientos (“conocimientos y capacidad académica general”), destrezas (“pruebas prácticas para evaluar habilidades interpersonales y de comunicación”) y actitudes (“deben demostrar interés en los niños y en la educación”; “evalúan la motivación para enseñar y aprender”).

Tabla 4.3

Finlandia, selección de docentes

Evaluación nacional	• Verificación de fuertes características intrínsecas: Evaluación tipo <i>multiple choice</i> de 300 preguntas sobre aritmética, lengua y resolución de problemas (desde 2007; antes, la primera ronda se basaba en las calificaciones obtenidas en la escuela secundaria y en otros factores).
Pruebas de evaluación (universidad)	• Verificación de conocimientos y capacidad académica general: - Las pruebas evalúan la capacidad para procesar datos, razonar y resumir información. - Los postulantes deben estar en el 20% superior de su promoción.
Trabajo en grupo (universidad)	• Verificación de aptitud para ejercer la docencia: Las entrevistas evalúan la motivación para enseñar y aprender, las habilidades de comunicación y la inteligencia emocional.
Entrevistas (universidad)	• Verificación de aptitud para ejercer la docencia: Ejercicios grupales y pruebas prácticas para evaluar habilidades interpersonales y de comunicación.
Reclutamiento por la escuela	• Una vez completada la capacitación docente, los candidatos son reclutados por las escuelas individualmente.

Nota: Tomada de Attracting, Developing and Retaining Teachers: Informe para Finlandia. McKinsey, 2007, 17

Tabla 4.4

Singapur, selección de docentes

Análisis de CV	• Verificación de calificaciones mínimas: - Académicamente, los postulantes deben estar dentro del 30% superior de su promoción. - Los postulantes deben haber completado la educación escolar y universitaria pertinente. - Los postulantes deben demostrar interés en los niños y en la educación.
Pruebas de evaluación	• Verificación de conocimientos: - Los postulantes deben tener un alto nivel de conocimientos. - Está demostrado que los conocimientos de los docentes inciden sobre los logros más que cualquier otra variable.
Entrevistas	• Verificación de actitud, aptitud y personalidad: - Llevada a cabo por un panel de tres directores expertos. - Puede incluir pruebas y actividades prácticas.
Monitoreo en el NIE	• Verificación de actitud, aptitud y personalidad: - Los docentes son monitoreados durante su capacitación inicial en el NIE (Instituto Nacional de Evaluación). - Un pequeño número de candidatos que no satisface los estándares requeridos es eliminado del curso.

Nota: Tomada del Ministerio de Educación, Singapur. McKinsey, 2007, p. 17

Como hemos venido exponiendo a lo largo de este documento, las competencias van más allá de ser un artículo de novedad en las estanterías de la pedagogía. Representan una propuesta de modelo educativo que pretende dar una respuesta coordinada y ajustada a los retos de una sociedad mundializada y desigual, donde los avances de la tecnología comparten espacio con la injusticia en la extracción de las materias primas con que se confeccionan. Un modelo educativo cuya integración y aceptación del paradigma del aprendizaje permanente nos permite mantener la hipótesis de su honestidad, al tiempo que nos obliga a seguir trabajando en su mejora. En la mejora de un sistema educativo de calidad y, ante todo, ético.

4.4.1.3. El profesor, las nuevas competencias y las tutorías.

Una vez interpretados los nuevos cambios sociales desde la necesaria implicación de las diferentes estructuras educativas, la actualidad de los centros de formación en general y el papel del profesor en particular adquieren una importancia hasta ahora no reconocida. En el debate que acompaña a los diferentes modos de afrontar la educación superior, a las desiguales políticas educativas que gravitan en torno al paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida, así como al papel a ejercer por el profesorado, la UNESCO ha participado activamente desde la organización de dos conferencias sobre la educación superior, que tuvieron lugar en 1998 y 2009¹⁸⁴. En la conferencia de 1998, en su artículo 10: *“El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior”* proclama:

¹⁸⁴ Para acceder a los documentos completos:

UNESCO (1998). La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2009). La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas, y no a ser, únicamente, pozos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, (...).

Mientras que en el año 2009, concluye:

La educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humano y los valores de la democracia. (UNESCO, 2009, p.5)

Por su parte, la Unión Europea emplea un argumento similar a la hora de hablar, de forma genérica, del profesorado. En el documento¹⁸⁵: Conclusiones del Consejo, con fecha de 26 de noviembre de 2009, sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes *conviene en que*:

4. En un mundo que está cambiando con rapidez, y en sintonía con el concepto de aprendizaje permanente, la formación y el desarrollo del profesorado deben constituir un conjunto coherente que abarque la formación inicial del profesorado (con un componente práctico importante), su iniciación y el desarrollo profesional continuo.

La profesión docente se encarama a los primeros puestos de interés en esta renovación educativa, pasando a ser objeto de numerosos estudios por las organizaciones

¹⁸⁵ Para acceder al documento ES C 302/8 Diario Oficial de la Unión Europea 12.12.2009, consultar el enlace <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiencuentro/xxieccee03ue2009desarrolloprofesional.pdf?documentId=0901e72b813f69cb>

internacionales. Tiana (2013) realiza un recorrido por los trabajos emprendidos tanto por la OCDE como por la Unión Europea como *una buena demostración del interés suscitado en la última década por el estudio de la situación y las condiciones del profesorado*:

- OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*¹⁸⁶. En palabras de Tiana, este primero más centrado en el análisis de las políticas educativas.
- EURYDICE (2002 – 2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*¹⁸⁷. El segundo, centrado en la recopilación sistemática de la información disponible.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*¹⁸⁸. Encaminado a conocer las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva del profesorado y de la dirección escolar.
- EUROPEAN COMMISSION (2010): *Teachers' Professional Development -Europe in international comparison* -¹⁸⁹. A partir de esos datos, la Comisión Europea encargó un estudio acerca de la situación de los países europeos, que complementa la información procedente de la OCDE con otras fuentes.
- OCDE (2011). Destaca Tiana la convocatoria de la primera Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente, que dio lugar a una interesante publicación: *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*¹⁹⁰. (p.42)

Este recorrido es completado por Ayala y Luzón (2013), acudiendo a los siguientes documentos:

- OCDE (2009): *Política de educación y formación: Los docentes son importantes*. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes; documento del que destaca que: “Los buenos docentes son la columna vertebral de todo sistema educativo. Por tal razón, los gobiernos constantemente buscan políticas que los ayuden a seleccionar y conservar a los mejores”.

¹⁸⁶ OECD (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OECD.

¹⁸⁷ EURYDICE (2002-2005): *La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática*. Madrid: Secretaría General Técnica-CIDE.

¹⁸⁸ OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. París: OECD.

¹⁸⁹ EUROPEAN COMMISSION (2010). *Teachers' Professional Development - Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

¹⁹⁰ OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris, OECD.

- OCDE (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the World*.
- Comisión Europea³ (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*.
- OCDE (2013) titulado *Teachers for the 21st Century Using Evaluation to Improve Teaching*. (p. 9)

La elaboración de este eje cronológico así como la interpretación realizada por los autores nos aproxima a un debate donde la figura del profesor adquiere una nueva relevancia, que a su vez es delegada en los alumnos, generándose espacios didácticos donde el protagonismo es compartido; donde, asentado en unos aprendizajes que superan el aspecto técnico, se proyecta un nuevo modelo de egresado, implicado en su propio proyecto profesional y vinculado con los diferentes contextos en los que participa como ciudadano.

Si hablamos del perfil del docente quizá sea, por lo tanto, más adecuado hablar del perfil competencial del docente, pues el nuevo paradigma va más allá de lo meramente conceptual y modifica tanto el fondo y la forma de las asignaturas, como la formación y desarrollo del docente. Esta leve pero decisiva distinción entre perfil y perfil competencial pone en evidencia la importancia adquirida no tanto por las características del profesor como por las características que demanda el grupo y la asignatura. El profesor se presenta, a la par que en transmisor de conocimientos, en un canalizador de la información, de esa ingente información que rodea a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por lo que el objetivo pedagógico deriva hacia una adquisición y desarrollo competencial por parte de un alumno expuesto a un intenso e incesante bombardeo de contenidos. Todo ello se traduce en una metodología que incluye exposiciones, seminarios, debates... Y que germina, tal y como afirma Valle (2007):

En una de las claves pedagógicas de la nueva docencia universitaria: la tutoría personalizada y en pequeños grupos. Si las metodologías de enseñanza se basan mucho más que antes en un aprendizaje más autónomo por parte del estudiante, un seguimiento cercano a ese aprendizaje autónomo sólo es posible con tutorías periódicas bien diseñadas y que atiendan de forma individualizada al proceso de cada uno de los alumnos. (p. 11)

Para García, Asensio, Carballo, García y Guardia, (2005) con la tutoría universitaria “se pretende que el estudiante vaya adquiriendo no sólo saberes, sino además competencias que le permitan auto dirigir su proceso de aprendizaje a lo largo de la carrera y durante su ejercicio profesional” (p. 3). Esta línea de actuación, donde interrelacionan el aprendizaje permanente, el desarrollo profesional, la adquisición de competencias, y donde surge con determinación la orientación profesional, se convierte en un proyecto formativo personalizado objeto de estudio por numerosos autores. Martínez y Martínez (2011) consideran que:

La finalidad de la educación y la orientación son coincidentes. Ambos procesos persiguen el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo y ancho de la vida. Tanto la educación como la orientación son acciones con proyección de futuro y tienen en cuenta el desarrollo a lo largo del tiempo (del ciclo vital, a lo largo de la vida) pero también en los distintos escenarios o contextos donde proyectamos nuestro desarrollo profesional y de vida (a lo ancho de la vida), por eso hablamos de una educación y orientación a lo largo y ancho de la vida. (p. 254)

Guerrero (2011) mantiene que:

Esto supondría establecer un mayor equilibrio entre una orientación académica y profesional y una orientación personal, proporcionando competencias y habilidades no sólo laborales sino también socio-personales, y establecer modelos de colaboración y corresponsabilidad en los que el orientando tenga un papel más activo y responsable. Este nuevo modelo requerirá la colaboración con otras estructuras docentes y organizativas (de empleo, secundarias, universitarias, comunitarias). (p. 232)

Para Asenjo y Agudo (2015) supone que:

En equidistancia con las prácticas, las tutorías y la figura de la orientación personalizada emergen como elementos necesarios y valedores de calidad de las propias universidades. En este esfuerzo por acercar al alumno a esa sociedad donde va a desarrollar su carrera profesional, la orientación profesional completa la horquilla de actuación, proporcionando al alumnado un acompañamiento, un impulso, a su evolución académica-profesional y personal. (p. 223)

Todo ello nos debe hacer reflexionar, se cuestiona Guerrero (2011) “acerca de si se está produciendo un cambio de rumbo hacia un modelo de orientación más permanente, holístico y personalizado” (p. 23). Por lo que el autor establece que “la misión de este nuevo modelo sería colaborar con las personas para que gestionen de forma continua su trayectoria académica y profesional, también personal, en la línea de lo que las distintas organizaciones internacionales y europeos afirman” (p. 23). Pero, ¿cuál sería la auténtica finalidad de la orientación? **La tarea de la orientación la entendemos como la esencia de unas indudables antinomias, obligadas, por otra parte, a coordinarse:**

- Primera antinomia: La autonomía del alumno junto al acompañamiento ofertado por los tutores; priorizando la prevalencia de la emancipación del alumno y, en consecuencia, la libertad de elaboración de su propio itinerario personal.
- Segunda antinomia: La faceta profesional y su conciliación con una trayectoria vital plena; característica intrínseca de una formación permanente que permitirá al ciudadano ir adaptándose a los diferentes escenarios, pero manteniendo sus motivaciones personales.

- Tercera antinomia: Los modelos educativos nacionales y su armonización con las estrategias internacionales; fundamento de la ingeniería política y social propia de la realidad supranacional de la Unión Europea.

Los procesos de armonización, los programas de movilidad, las tutorías y un largo etcétera están planteando un verdadero modelo diferenciado de actuación que afecta tanto a los profesores como, de forma especial, a los formadores de los futuros profesores. Nos encontramos de forma inequívoca con un nuevo papel docente, dedicado de igual manera a la elaboración de contenidos, pero comprometido de manera singular por cómo pueden ser enseñados esos contenidos, por cómo son aprendidos y de qué manera la evaluación de los mismos se estructura en un elemento formativo más. En este modelo competencial los profesores se hallan en el epicentro de un evidente movimiento reformador. Ortega (2010) describe un perfil de profesor que “está variando hacia el de un profesional que posee un conjunto de competencias cognitivas, sociales, emocionales y tecnológicas, entre otras, que le permita adaptarse a la nueva sociedad en la que se desarrollan actividades cada vez más variadas y diferenciadas” (p. 307). En el mismo discurso M^a. C. Ortega asocia el perfil del docente con las competencias del docente y afirma que “el docente universitario deberá saber cómo facilitar el aprendizaje de las competencias académicas y profesionales, al ser éstas los núcleos de los contenidos del currículum y de las actividades de aprendizaje” (p. 315).

La realidad formativa de los centros universitarios, fruto del proceso de armonización educativa, rehabilita las aulas, transformándolas cuando menos en espacios diferentes, en donde la tutoría tiene su propio espacio; donde podemos manifestar que el nuevo aspecto incluye modificaciones en la estructura básica de relación educativa, es

decir, en los procesos de enseñanza y aprendizaje; a la vez que se establece una adecuación, casi una transformación, de la tarea del profesor universitario. Es por ello que Zabalza (2009) afirma e insiste en la siguiente idea:

Cómo no mejorará la enseñanza universitaria (si es que de eso se trata en este proceso tortuoso de la convergencia europea) si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docentes y sus competencias para el ejercicio de la docencia. (p. 79)

La figura de profesor, valoramos, tiene que ser reforzada por las propias instituciones docentes, y apoyada por una sociedad que en muchos casos observa los centros educativos desde la distancia, el desconocimiento y la infravaloración. Ese necesario cambio de actitud tiene que ir acompañada por el hecho de priorizar el factor humano y, como hemos analizado, por una adecuada selección, formación y valoración de los profesores. Actuaciones enfrentadas al excesivo peso adjudicado a los diferentes modelos pedagógicos-políticos impuestos por los sistemas educativos, caracterizados muchas veces por la falta de concreción y, sobre todo, por la volatilidad con la que son suprimidos por modelos radicalmente diferentes. Características, desajustes, que ahondan en el desconcierto de un profesorado al que no se forma pero sí se exige, al que se le encomienda, por ejemplo, la tarea de la tutoría sin haber recibido formación alguna. La confusión crece cuando las nuevas *funciones* se presentan como nuevos *roles*, distorsionando la relación educativa. Tendremos que detenernos ante esta vorágine de modificaciones y reflexionar que en la tarea de formar a los futuros maestros radica el éxito del proyecto renovador en el que estamos inmersos. Así lo ven varios autores que insisten en esta misión. Ayala y Luzón (2013) declaran que:

Parece una obviedad afirmar lo que todos sabemos, que una de las piezas claves para mejorar el sistema educativo es el profesorado, de ahí que su formación, tanto

inicial como continua, sea uno de los ejes en los que gravitan las políticas educativas y de hecho figure en las agendas de las organizaciones supranacionales. (p. 9)

Para García y Maquilón (2011):

El hecho de que los procesos educativos estén centrados en el estudiante, no quita importancia a la acción del profesor, sino que la acentúan, en el sentido de que resulta más complicado facilitar el aprendizaje de los estudiantes mediante la elaboración de documentos de planificación completos y realistas, la coordinación docente, y la puesta en práctica de metodologías interactivas y procedimientos de evaluación continua y formativa. (p. 20)

La propia puesta en marcha de este proceso les hace plantearse a estos autores que un modelo de actuación como el que representa el sistema de competencias, con el que se busca la convergencia de los sistemas educativos europeos, y radicado en los alumnos, es extrapolable a los profesores. Zabalza (2009), por su parte, entiende que

Aprender es algo que sucede en el estudiante y viene, ciertamente, condicionado por múltiples variables personales del alumno que los profesores no tenemos capacidad para variar. Pero siendo esto así, resulta igualmente obvio que la actuación didáctica del profesor constituye uno de los principales factores de determinación del proceso de aprendizaje que realiza el alumno. Lo que en términos sencillos quiere decir que nuestros estudiantes aprenderán más o menos, más en profundidad o más superficialmente, con más gusto o más disgusto, según sea la forma en que planteemos nuestro trabajo docente. (p. 78)

Zabalza da un paso más y continúa exponiendo que “ahí es donde aparecen las competencias docentes como esa batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente” (p. 78). De nuevo las competencias adquieren notoriedad y reclaman destacar en el centro del nuevo modelo educativo. Pero para ello parece necesario una adecuada descripción de qué es una competencia; así como planificar su incorporación en los programas, en las didácticas y

en los nuevos contextos relacionales originados por un modelo de enseñanza y aprendizaje tutorizado. La magnitud de los cambios, la profundidad de las propuestas pedagógicas y el modelo de convergencia educativa nos obliga a definir con claridad el momento que está viviendo la profesión de profesor (auténtico promotor de las competencias), y poder estructurar, al mismo tiempo, la formación adecuada. De nuevo García y Maquilón (2011) centrándose en la plataforma de convergencia europea y en las instituciones de educación superior, mantiene que el primer paso lo debe dar el propio profesorado universitario, “replanteándose” la actividad que desempeña. E indica “tres tareas fundamentales e interrelacionadas de la intervención educativa: la planificación, la enseñanza y la evaluación” (p.18) que perfilan un estadio de aprendizaje caracterizado por la interdependencia positiva, es decir, donde tanto profesor como alumno participan activamente en la elaboración de conocimientos. Este nuevo marco de relación obliga a una toma de conciencia por parte de ambos y, en palabras de García y Maquilón “conlleva un alto compromiso por parte del profesorado, del alumnado y de la propia institución, quienes deben asumir su parte de responsabilidad en esta reforma educativa que está suponiendo una verdadera *revolución* en la educación superior” (p. 18). La mejora en las estrategias didácticas, en la transmisión de conocimientos, en las diferentes modalidades de evaluación y en los ámbitos de formación es, por tanto, una tarea que implica al alumno y recae tanto en los hombros de los profesores como en la gestión de las instituciones. Posición que, en una perspectiva más global del sistema educativo, defiende Perrenoud (2004), indicando que

La profesionalización de un oficio es una aventura colectiva, pero que se representa también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son ni la simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada (p. 153).

4.4.2. El alumno y el aprendizaje autónomo.

En la misma plataforma de cambio se encuentran los propios alumnos, donde su rol de estudiante deriva hacia un estilo de aprendizaje más participativo y activo, a la vez que convive con un nuevo paradigma en el que el proceso de enseñanza y aprendizaje viene condicionado por el entramado competencial y la participación en múltiples y variados contextos de aprendizaje. Villa (2006, p. 107) insiste en el compromiso que incumbe tanto a profesores como a alumnos, y defiende, en ambos casos, la presencia de las competencias: “un aspecto esencial en la formación del profesorado será la adquisición de competencias docentes, que se convertirán en la mejor estrategia de enseñanza que es el propio profesor como recurso”. Manteniendo, en el caso de los alumnos, que “la formación continua ayuda a definir las competencias necesarias para llevar a cabo una ciudadanía activa y un desarrollo adecuado en un puesto laboral”. Pero, para catalogar aún más unos conceptos tan próximos en el discurso didáctico, la aportación de Morales (2010) se nos antoja plenamente ilustrativa:

El hablar de aprender más que de enseñar puede parecer un juego de palabras pero no lo es; tiene su importancia porque las palabras que utilizamos condicionan nuestras actitudes y nuestras conductas. No es lo mismo decirnos a nosotros mismos que vamos a clase a enseñar o a explicar un tema que decirnos que vamos a clase a ayudar a aprender. Quizás entonces nos planteemos otras estrategias y desarrollemos otras competencias en las que habrá que pensar, porque en este tema, como en otros, tenemos el peligro de cambiar las palabras y el discurso sin que nada cambie realmente. (p. 15)

Partiendo de esta base, Pedro Morales asegura que:

Poner el énfasis en lo que hacemos nosotros (enseñar) o lo que consiguen nuestros alumnos (aprender) corresponde a dos paradigmas o modos de concebir y llevar a cabo nuestra tarea que, sin constituir una dicotomía radical, nos puede llevar por caminos distintos. Los documentos de Bolonia, al dar más relieve al trabajo del alumno, son más coherentes con un rol del profesor más centrado en la ayuda al aprendizaje. (p.16)

Los alumnos están inmersos en contextos cada vez más complejos, por lo novedoso, por las fluctuaciones sociales y por la internacionalización, lo que conllevará de forma ineludible a la construcción de una sólida autonomía personal que supere las bases cognitivas adquiridas. Esta autonomía, y una adaptación reflexiva, movilizarán el proceso de búsqueda, análisis y asimilación de información como camino de actuación responsable ante las diferentes necesidades. Una relación educativa “donde enseñar es reforzar la decisión de aprender”, a la vez que “enseñar es también estimular el deseo de saber” (Perrenoud, 2004, p. 60). Inmersos en la acción educativa distinguimos que en las competencias, y **en concreto en la competencia, convertida en *axioma*, de aprender a aprender¹⁹¹, se descifran los roles de profesor y de alumno, de enseñanza y de aprendizaje.** Se diseña, al tiempo, un entorno formativo donde los diferentes agentes tienen sus propios espacios, pero donde conviven desde las diferentes responsabilidades. Dentro de esas responsabilidades el profesor debe emplearse en generar un eje constituido de:

- confianza,
- transmisión,
- asesoramiento y
- distancia

¹⁹¹ Beltrán y Pérez (citados en Juanas, 2010) mantienen que *de cara a que los alumnos afronten con la mejor de las garantías posibles las necesidades que demanda el nuevo EEES, añadir un tipo diferenciado pero complementario a las competencias específicas y genéricas. Se trata de las competencias centradas en el aprender a aprender. Dichas competencias deberían estar dominadas desde los niveles anteriores del proceso educativo. Sin embargo, el hecho de que estas competencias sean dominadas no significa que deban dejar de ser un objetivo prioritario en materia educativa en la enseñanza superior.* Una argumentación refrendada por el propio Juanas (2010, p. 180): *Según el “Informe gestores educativos” del Proyecto REFLEX (ANECA, 2008) en relación a las competencias adquiridas en la Universidad, se señala que la capacidad para lograr nuevos conocimientos es la competencia más valorada por los estudiantes universitarios por encima de los conocimientos sobre la propia disciplina y el conocimiento multidisciplinar. Si bien, los valores no resultan elevados.*

que permita al alumno crecer y construir su personalidad académica y su proyecto personal. Si la confianza y la transmisión son ineludibles y el asesoramiento es sinónimo de tutorías personalizadas, la distancia es la medida de una actividad educativa centrada en el protagonista del hecho educativo: el alumno. Desde este punto de partida es el propio alumno el que debe ejercer su licencia para modelar sus capacidades en *competencias personales*, convirtiéndose en miembro activo de su comunidad.

Valle (2007, p. 6) subraya que en este nuevo campus “el estudiante deberá estar mucho más implicado con su propio aprendizaje de lo que lo está ahora. Es difícil poner en práctica el aprendizaje autónomo sin la motivación suficiente y sin la responsabilidad propia que exige toda acción independiente”. Y Juana (2010) elabora una acertada concatenación de “realidades” sobre las que camina el alumno, y que incluye aprendizajes, movilidad y participación:

Al revisar documentación relativa a los roles del alumnado para el proceso de cambio actual, existe coincidencia por parte de los autores al señalar ciertas realidades muy apreciadas desde un punto de vista profesional y académico: en primer lugar, *la adopción de un rol de aprendiz autónomo*; en segundo lugar, relacionado con el anterior rol, *adoptar el papel de aprendiz estratégico*; en tercer lugar, *rol de aprendiz dentro de una comunidad*; en cuarto lugar, *el rol de aprendiz de nuevas tecnologías*; en quinto lugar, *el rol de aprendiz dispuesto a asumir la movilidad y la diversidad*; en sexto lugar, *el rol de aprendiz creativo, crítico y reflexivo*; y, finalmente, *el rol de participante activo en la vida universitaria*. (p. 182)

Los momentos de renovación académica asociados a los programas educativos internacionales deslizan una noción que no ha pasado desapercibida por las diferentes etapas educativas. Con la misma claridad manifestada al inicio de este apartado, Morales (2012a) aborda un discurso convertido en estandarte de las instituciones universitarias: “la excelencia”; a la vez que cuestiona la relevancia de la misma:

De la excelencia hablamos todos, pero ¿dónde está la excelencia?, ¿de qué excelencia estamos hablando? La excelencia de la enseñanza es un concepto, como otros, discutido y discutible (teaching excellence is a highly contested concept, Skelton, 2009)¹⁹², ¿profesores excelentes?, ¿bibliotecas excelentes?, ¿medios excelentes? Lo que creo que no es discutible es que, a la hora de la verdad, la excelencia hay que buscarla en nuestros alumnos tal y como salen de nuestras aulas. Una cultura de la excelencia debe cultivar y mantener una profunda curiosidad intelectual sobre todos los aspectos de nuestra profesión docente, siempre buscando resultados de calidad en nuestros alumnos. Esta curiosidad nos llevará a estudiar, a experimentar, incluso a corregir el rumbo; también la docencia debe ser una situación de aprendizaje para los profesores. (p. 42)

En esta misma vía diferenciada Ulrich (2006, p. 67) argumenta que podría ser útil la introducción de una política que contrarrestase las pronunciadas jerarquías de calidad en la educación superior, si lo que queremos es dirigirnos hacia una sociedad del conocimiento que no dependa principalmente de la excelencia de unos pocos elegidos, sino más bien de las elevadas competencias y responsabilidades descentralizadas de una gran parte de la población.

Nos situamos, por lo tanto, ante esa ya famosa encrucijada educativa en la que la dirección tomada decidirá, en buen parte, la consecución de los objetivos, no sólo académicos sino también sociales, pretendidos. Pues es esta misma sociedad la que ha puesto el centro de interés en la educación y ha depositado la responsabilidad en la potencialidad ciudadana de los alumnos. El EEES entiende que la universidad no puede, por lo tanto, eludir la misión que sobre ella se cierne, siendo el paradigma del lifelong learning y la promoción de las competencias el camino emprendido; itinerario que el tiempo valorará como adecuado o desacertado. Ya en el año 1995 el documento de la UNESCO: *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*

¹⁹² Skelton, A.M. (2009). Points for debate a 'teaching excellence' for the times we live in? *Teaching in Higher Education*, 14 (1), 107-112.

balizaba, desde este significativo título, la importancia de ese esperado *paso al frente* que se supone en una institución como es la universidad:

XIII. La renovación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior resulta indispensable para mejorar su pertinencia y su calidad. Para ello es necesario establecer programas que fomenten la capacidad intelectual de los estudiantes, mejorar el contenido interdisciplinario y multidisciplinario de los estudios y aplicar métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de la experiencia de aprendizaje, en especial teniendo en cuenta los rápidos avances de las tecnologías de la información y la comunicación. (p. 9)

Este testigo es recogido por las universidades y proyectado en la Carta Magna de las Universidades Europeas (1988), donde en el Preámbulo se afirma que: “(...) *estimando que los pueblos y los Estados deben tomar más conciencia que nunca del papel que las Universidades están llamadas a jugar en una sociedad que se transforma y se internacionaliza, consideran:*

2º que la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad debe asumir hacia las nuevas generaciones implica, hoy en día, que se dirija también al conjunto de la sociedad; cuyo porvenir cultural, social y económico requiere, especialmente, un considerable esfuerzo de formación permanente”.

4.4.3. El conocimiento en el nuevo escenario del aprendizaje.

El nuevo entorno en el que la acción formativa se ve involucrado reclama a los diferentes sistemas educativos la responsabilidad de constituir un conglomerado de propuestas que representen un nuevo paradigma educativo; con la clara finalidad de evolucionar, de forma pareja, hacia una sociedad redefinida por los cambios; con el firme propósito de crecer hacia la convergencia supranacional; y con el ineludible objetivo de ofertar respuestas educativas acordes a la ética que deben acompañar a las instituciones

educativas. Dentro de las propuestas puestas en marcha, una de las que ha adquirido mayor difusión son las competencias. En palabras de Coll (2007b, p. 37), “si bien las competencias no son una panacea que venga a remediar la situación crítica de los sistemas educativos, actualmente son mucho más que una moda”. Hecho argumentable aludiendo a una característica poco destacada, pero que consideramos muy significativa, como es la estabilidad adquirida y mantenida en el tiempo por las diferentes propuestas competenciales. Una característica que Coll (2007b, p. 37), menciona al afirmar que “su presencia, después de varios lustros, ha obligado a mover el discurso educativo, para ubicarlas en el momento actual en todos los niveles educativos y a producir en torno a ellas”.

La menos llamativa, pero no menos notable, de las propuestas impulsadas en el nuevo paradigma competencial está impresa en la relación enseñanza-aprendizaje. La equidistancia de ambos términos se rompe a favor del aprendizaje, pasando a ser el motor de la función educativa, y resaltando la figura del alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje. Faure (1973) recomendaba “declarar como principio que el enseñado ocupa el centro del acto educativo, que a medida que va adquiriendo madurez debe ser cada vez más libre de decidir por sí lo que quiere aprender y además dónde quiere instruirse y formarse” (p. 306). Hecho que expresa de forma inequívoca **el valor de la *formación en autonomía*; lo que engloba todo un proceso como el que es reforzado, sin duda, en la competencia de aprender a aprender**. Esto implica y se traduce en:

- partir de la adquisición de estrategias de aprendizaje,
- avanzar en la obtención de conocimientos,
- fomentar la movilidad y la interrelación académica,
- dominar la actividad de la reflexión,

- estructurar los esquemas madurativos y
- propiciar la toma de decisiones constructiva.

Tanto es así que Faure (1973, p. 306) aclara que los conocimientos y las didácticas “deberán definirse teniendo en cuenta sobre todo la libre elección, las disposiciones psicológicas y las motivaciones de quienes aprenden”. Más incisiva aún es la visión de Torres (2005, p. 76) cuando sostiene “que no todo lo que se enseña se aprende. La expresión *enseñanza-aprendizaje*, separada por un guion, es inexacta y desorienta pues lleva a asumir que hay una relación necesaria entre ambas”. Pero aún nos parece más certera la siguiente expresión: “En el sistema escolar se enseñan muchas cosas, pero los estudiantes aprenden muy poco de todo aquello que se les enseña”. O cuando la autora delimita la tarea fundamental de los centros educativos: “La misión del sistema escolar y de todo buen educador no es enseñar sino lograr que los alumnos aprendan”.

La institución educativa, y el profesor como expresión máxima de ésta, se convierten en canalizadores de ese aprendizaje, promoviendo la adquisición de conocimientos y su desarrollo en el marco de unos valores. Un perfil competencial dimensionado en conocimientos, destrezas y actitudes que posibilitan, y ahí es donde radica el nuevo paradigma, un aprendizaje a lo largo de toda la vida. La realidad del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) asume esta propuesta instalando el aprendizaje en el centro del nuevo paradigma, donde el alumno debe alcanzar las competencias que le permitan renovar, actualizar, adaptar esos aprendizajes a lo largo de su vida. Es aquí donde esta formación en competencias no debería devaluar el proceso de adquisición de conocimientos, más bien al contrario, implementarlo desde las destrezas adquiridas en contextos formales e informales. Con todo ello se pretende facilitar su

actualización y adaptación a los numerosos ámbitos con los que la persona se relacionará; constituyendo así un andamiaje cognitivo que favorezca la autonomía del alumno, en ese proceso vital de continuo aprendizaje. Consideramos que se puede afirmar que Delors¹⁹³ (1996a) se anticipó a las propias competencias con sus cuatro pilares de la educación, donde el *aprender a conocer* está, de forma nítida, presente.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. (p. 34)

Delors, en estas breves líneas, esboza la capacidad sintética y analítica del aprendizaje, la especificidad de la adquisición de aprendizajes, a la vez que presenta la estrategia básica para desarrollar este aspecto: aprender a aprender. El giro pedagógico realizado es de una significación decisiva, ya que mudamos del “enseñar a...” al “aprender a...”. Los conocimientos se abren hacia una formación delimitada y caracterizada por su utilitarismo inmediato; y, a la vez, hacia una formación ampliada y simbolizada por la adquisición de competencias que favorecen la evolución de esos conocimientos. Es la posibilidad de conciliar ambas actividades la que permitirá al alumno desenvolverse en medio de un destino profesional sujeto a numerosas fluctuaciones.

García (2011), en un esfuerzo por revalorizar el peso de los conocimientos, aboga por cómo en “la sociedad del conocimiento hacia la que avanzamos, sería del todo improcedente, e incluso contradictorio, que no hiciésemos un énfasis especial en el

¹⁹³ El informe fue realizado por una Comisión compuesta por expertos de diversos países y de diferentes medios culturales y profesionales y supervisado por Jacques Delors. Delors, nacido en París en el año 1925 fue presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995.
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

elemento que da sentido y que es la razón de ser del nuevo modelo social: el conocimiento” (p. 9). Para apuntalar esta exposición García acude a Hargreaves quien entiende que el currículo está formado por cuatro componentes: “herencia o transmisión cultural, preparación, motivación y progresión”. A la vez que afirma que “el énfasis en las competencias a expensas del conocimiento es contestado por los educadores más conservadores, que defienden la primordial necesidad de promoción de la herencia cultural recibida” (p. 13). Arnau y Zabala (2008), por su parte, median al subrayar que “la competencia y los conocimientos no son antagónicos, donde cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes” (p. 53). Con este planteamiento se acercan a la idea de la movilidad, de la adaptación de los conocimientos

La competencia nos ofrece un fiel baremo para poder ver el grado de comprensión que deben tener las acciones humanas, al situar el valor del conocimiento, habilidad y actitud en función de las necesidades a las que una persona debe dar respuesta. Por lo que el término competencia representa la alternativa superadora a las distintas dicotomías entre: memorizar y comprender, conocimientos y habilidades, teoría y práctica. (p. 53)

Tudela (2014) no distingue entre dos categorías enfrentadas y estima que los conocimientos tienen una importancia equiparable a la obtención de estrategias de aprendizaje que posibiliten a la persona alcanzar nuevos conocimientos, así como adaptar los ya existentes. Lo que la lleva a decantarse por la importancia de las competencias como forma de adecuación al nuevo contexto social: “parece conveniente desplazar el acento desde una educación que hasta ahora ha estado preferentemente centrada en la enseñanza de contenidos hacia una educación orientada al aprendizaje de competencias” (p.1). En el Espacio de Educación Europeo el planteamiento educativo se decanta hacia una apuesta en la cual se enfatiza el aprendizaje frente a la enseñanza, donde por un lado,

destaca el papel del alumno como sujeto activo del proceso educativo y, por otro lado, se busca capacitar al alumno de un grado de autonomía necesario para manejar esos conocimientos.

Esta disyuntiva es donde fragua el verdadero debate en el que están inmersos los conocimientos, el debate de la tradición y la renovación, de la adaptación y la obsolescencia, de las bases teóricas y la fugacidad de lo adquirido. Pasamos así de la necesidad de disponer de un amplio conjunto de conocimientos a la obligación de saber calibrar una necesaria *movilidad cognitiva*; en un ejercicio de funambulismo que busca equilibrar las fugaces realidades, que se suceden con inusitada velocidad, a la vez que mantener la estabilidad con una base estructural de conocimientos. Los riesgos de un desequilibrio intencionado, hacia un utilitarismo de la educación, son reales, y numerosas son también las voces que nos ponen en aviso. Mínguez y Hernández (2013, p. 193) lo encuadran de manera concisa en las palabras de Carracedo¹⁹⁴

Por eso, lo que se enseña y aprende por los medios tradicionales no deja de ser algo provisional y fragmentario, porque las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han contribuido a sustituir, e incluso a anular, lo que transmiten familias y escuelas, estableciendo nuevos valores, lenguajes y patrones de comportamiento estrechamente relacionados con intereses económicos y políticos.

Pertenece a esta visión crítica, sin duda, el planteamiento de la modernidad líquida que Bauman nos propone desde esta imagen ya popularizada: la *sociedad moderna líquida* “A society in which the conditions on which its members act change faster than they take to consolidate in habits and routines” (Bauman, 2005, p. 1). En otra de sus numerosas obras, en las que plantea la inestabilidad de los principios por los que se rigen

¹⁹⁴ Carracedo, J. (2009). *Ética para el siglo XXI*. Barcelona: Proteus.

las personas, cuyo título es *“Los retos de la educación en la modernidad líquida”*

Bauman (2008) señala que

Como sucede con todo lo demás, en semejante mundo líquido toda sabiduría y todo conocimiento de cómo hacer algo sólo puede envejecer rápidamente y agotar súbitamente la ventaja que alguna vez ofreció. De ahí que hoy se presenten como preceptos de la efectividad y la productividad la negativa a aceptar el conocimiento establecido, la renuncia a guiarse por los antecedentes y la sospecha que despierta la experiencia acumulada. Uno es tan bueno como sus éxitos, pero en realidad sólo es tan bueno como *su último* proyecto de éxito. (p. 35)

Pensamiento que se desenvuelve con soltura en la era de la revolución digital, pues los cambios están anticipándose a las teorías, la práctica a la reflexión y la acción a la ética. Lo que se valora es ir alcanzando objetivos inmediatos pero estancos respecto a grandes proyectos. Este mismo esquema se ha trasladado a las relaciones sociales, donde la individualidad pretende convertirse en el estilo de interacción, por paradójico que resulte. Este proceder ha alcanzado a los modelos educativos, favoreciendo la especificidad de los conocimientos de forma contraria a los principios holísticos de una educación integral. Puede ser que la propuesta competencial, proporcionando el peso adecuado a la dimensionalidad y a la transversalidad que las define, pueda paliar este fenómeno. Quizás sea posible encontrar un punto de estabilidad, en este momento de propuestas enfrentadas, en las palabras de Mínguez y Hernández (2013):

En consecuencia, el planteamiento de una concepción humanista de la educación sería como la nueva divisa que debería atender la educación en esta sociedad del conocimiento, tan polarizada en un modelo mecanicista y privado del componente pasional y volitivo de la educación. Se ha educado durante mucho tiempo en una educación centrada en el qué y no en el quién, en los conocimientos que deben ser depositados en “algo” llamado educando, cuando el otro reclama ser acogido de otro modo. Pero esto invita a pensar y a hacer otra educación más atenta a la persona y a su realidad concreta. (p. 200)

Esta proposición humanista de Mínguez y Hernández nos conduce a recordar que la formación tiene que llevar impresa en su origen el hecho de posibilitar que cada alumno descubra su propio itinerario de desarrollo personal. También tiene que reforzar aquellas competencias, desde los programas educativos, desde la labor docente, que impulsen esa autonomía educativa. Siendo esto así, el hecho de dejarse atrapar por la automatización de una formación técnica, utilitarista, nos dirigiría hacia el reduccionismo de un *saber hacer* economicista. Es por ello que la dimensionalidad de las competencias no puede dejarse polarizar por el desempeño, pues el conocimiento, con su base histórica nos acerca a lo que somos y las actitudes nos recuerdan quiénes somos y con quién convivimos.

4.4.4. La evaluación y las competencias.

Varios son los frentes abiertos por las competencias que en mayor o menor medida se han presentado en estas páginas. Pero no podíamos dejar a un lado la literatura que acompaña a la evaluación de las propias competencias. La propuesta competencial conlleva una evaluación, cuya principal característica consiste en integrar diversas formas de evaluar; y así poder incorporar y desarrollar las diferentes dimensiones de las competencias en ese nuevo proceso evaluativo. Villardón, (2006) concreta como la evaluación en la formación universitaria cumple “dos funciones fundamentales; por una parte, la función sumativa de certificación de unos aprendizajes exigidos y, por otra, la función formativa para favorecer el logro de dichos aprendizajes, esto es, de las competencias o de los elementos de las competencias” (p. 60). Junto a la noción de competencia se introduce las funciones sumativa y formativa, germen de las grandes diferencias existentes entre modelos pedagógicos convertidos en antagónicos. Sistemas educativos donde predomina la clasificación de los alumnos teniendo en cuenta ante todo los resultados, los exámenes, frente a modelos en los que la propia evaluación es una oportunidad de aprendizaje, más

que un elemento de sanción o premio. La amplitud del debate aumenta si se introduce la variable socioeconómica y adquiere aspectos incompatibles desde los parámetros de la inclusión. “Aunque en un sentido muy restringido los dos enfoques en la evaluación se distinguen claramente por el uso prevalente que se hace de la evaluación (...) en la práctica los dos usos y finalidades pueden estar presentes en la misma evaluación” (Morales, 2010, p.54). Junto a estas palabras técnicamente conciliadoras ¿puede la competencia mediar en semejante polémica? ¿Es real la afinidad de las competencias con la tendencia formativa? Si analizamos la esencia de las competencias descubrimos la sinergia que mantiene con la movilidad de los conocimientos y con la mencionada particularidad del aprender a aprender, **lo que facilita situar el aprendizaje en el centro de la actuación educativa, más allá de los resultados**. Si a esto añadimos que las propias competencias simbolizan la estrategia del aprendizaje permanente, el paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida vuelve a ubicar la capacitación como elemento clave en la formación de las personas; superando, además, el lastre de los resultados definitivos y abriendo la posibilidad de segundas oportunidades. Para Villardón, (2006, p. 60) “el concepto de competencia como resultado de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación” (p. 60):

- En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones.
- En segundo lugar, la evaluación debe constatar la capacidad de movilizar los recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda.
- En tercer lugar, y en relación con lo anterior, la competencia se demuestra “haciendo”.
- En cuarto lugar, el desarrollo de competencias es un proceso de aprendizaje. La evaluación de este proceso permite aprovechar las potencialidades de la evaluación para favorecer el logro de los objetivos formativos. (p. 61)

Aunque la segunda y tercera implicación, la capacidad y la demostración del aprendizaje, ¿supone que lo que no se puede evaluar no existe? Una persona puede tener la capacidad de realizar determinada actividad pero no actuar; un alumno puede memorizar y asimilar un tema pero no disponer de las estrategias para transmitirlo; un ciudadano puede conocer y tener asumida la actitud de una ciudadanía responsable y no mostrar la motivación necesaria para desarrollarla. En un tono semejante, aunque centrado en el “diseño” de las competencias, Gimeno (2008) afirma que “no por introducir mucha precisión en la formulación del objetivo que realicemos aumenta la capacidad de saber cómo lograrlo. El fin orienta e incita a la acción, pero no prescribe el hacer” (p. 43). A su vez, para Coll (2007b),

El enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente. Como sucede en el caso de las capacidades, no es fácil mantener la continuidad y la coherencia en un proceso de toma de decisiones que ha de conducir desde unas competencias definidas de forma necesariamente general y abstracta, hasta unas tareas concretas de evaluación cuya realización por parte del alumnado ha de permitir indagar el grado de dominio alcanzado en la aplicación de dichas competencias. (p. 38)

González, Arquero y Hassal (2014) emprenden una investigación¹⁹⁵ en la que pretenden “identificar y analizar los principales factores que están afectando al proceso de consolidación de la formación por competencias en la universidad española” (p. 145). Entre los principales factores que han dificultado esta consolidación, los autores analizan que “han identificado la ambigüedad percibida de los conceptos y criterios relativos a la formación por competencias como el más relevante en la etapa de codificación” (p. 157). Para concluir, entre otros temas, que “los entrevistados percibieron ambigüedad en los

¹⁹⁵ Los autores describen que para alcanzar este objetivo, sobre la base de la Teoría Institucional, se ha desarrollado como metodología un estudio de caso, con una muestra de 65 profesores, de una universidad pionera (el Departamento de Contabilidad de la Universidad de Sevilla) en la implantación de unos planes de estudio adaptados a la formación por competencias.

siguientes aspectos: los conceptos de competencia, capacidad y objetivos, puesto que tienden a confundirse; y la evaluación de las competencias, ya que no se sabe con certeza qué evaluar ni cómo” (p. 157). En la indiscutible relación entre competencias y evaluación, como principio no sancionador pero sí regulador de aprendizajes, Valle (2007) insiste en la necesidad de “sistemas distintos de evaluación porque una evaluación en el escenario que se avecina sólo podrá ser válida y fiable si certifica la adquisición de las competencias determinadas para cada asignatura y, al final de la titulación, para el título” (p. 4). Y Morales (2012a) sostiene que

Lo que nos interesa como profesores es descubrir formas de evaluación para condicionar durante el curso un estudio inteligente, y para ayudar a los alumnos a corregir errores a tiempo, lo que además nos irá permitiendo subir el nivel de exigencia. Esto no se consigue sólo con exámenes finales o cuasi finales seguidos de una calificación que ya es inamovible y que por otra parte afecta negativamente a la motivación; hay motivación para ir a más en la medida en que todavía es posible obtener mejores resultados; si no hay esperanza, no hay motivación. Toda la abundante literatura (teórica y práctica) en torno a la evaluación formativa en Educación Superior gira en torno a estas ideas. (p. 41)

La evaluación de las competencias ocupa un amplio número de publicaciones especializadas. Son numerosos los autores que proponen una extensa bibliografía respecto al tema de la evaluación de competencias. Pero desde el momento que la evaluación competencial forma parte de los denominados “procesos de aprendizaje”, desde esta nueva cultura educativa, es cuando adquiere un protagonismo compartido con el resto de actividades de aprendizaje. Una investigación llevada a cabo por Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero (2013) bajo el título *la evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado*¹⁹⁶, nos revela resultados

¹⁹⁶ Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41 (2), 23-34. El objetivo perseguido por los autores de este estudio ha sido analizar la influencia de la aplicación de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria en el rendimiento académico. La muestra utilizada está formada por 52

desiguales entre “evaluación formativa vs mixtas o examen final” entre dos modelos evaluativos decididamente opuestos. “La vía de examen final suele agrupar el mayor porcentaje de suspensos y no presentados. En cambio, la mayor parte del alumnado que opta por la vía continua logra calificaciones elevadas (notable o superior)” (p. 23). Por lo tanto ¿nos encontramos ante una nueva forma de evaluar más provechosa o, aún más concreto, estamos contemplando una nueva forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la sociedad del conocimiento? Quizás ambas cosas, pero lo que resulta curioso, extraño, paradójico, es que mientras en la etapa de educación superior se está instaurando la evaluación como un elemento formativo, en etapas inferiores se mantiene, en demasiadas ocasiones, como un proceso selectivo a través de una única forma de evaluación: el *examen*. El hecho en sí representa una polémica de mayor calado que lo que se aborda en estas líneas; pero lo que subyace es el interrogante de cómo se está interpretando el trabajo por competencias en las etapas de educación obligatoria y en qué medida las novedades presentes en el campus universitario inciden en la realidad de los patios de nuestros colegios e institutos. Es, sería, un contrasentido que los menores soportaran una formación centrada en el resultado inmediato de cada evaluación, de modo sancionador, si ni siquiera es el modelo ejercido en las instituciones universitarias.

El papel del profesor en este ámbito de la evaluación se presenta esencial, pues la interpretación que haga de la misma definirá el peso que el hecho evaluativo representa en el entramado educativo. Anticipándonos a este momento, es en la formación de formadores, tantas veces mencionada en los manuales pedagógicos, donde no se debe relativizar el aspecto actitudinal de los profesores hacia los procesos evaluativos. Sobre

asignaturas de 19 universidades españolas, con un total de 3.618 alumnos, aplicando estadísticos descriptivos y ANOVAS.

todo, si lo que se pretende es transmitir la cultura de una educación como un proceso, en el que un elemento más, y no el último, es la evaluación. Una formación docente que tiene que disponer y, a su vez, proporcionar recursos variados que faciliten la recogida de información desde diferentes ámbitos; de igual forma, esta formación del profesorado tiene que abarcar los numerosos procedimientos de evaluación y su posterior valoración. Un ejemplo de esta mentalidad, afrontando el reto de la siempre complicada evaluación de la adquisición de valores cívicos y democráticos, se nos muestra en el documento presentado por Eurydice en 2012. El referido documento, bajo el título *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*, nos muestra que:

En Suecia, donde el profesorado de estudios sociales tiene a su cargo el desarrollo de las competencias cívicas del alumnado, la Agencia Nacional de Educación ha elaborado un conjunto de seis pruebas para los cursos 7º-9º con el fin de ayudar a los docentes a realizar la evaluación formativa del alumnado en cuanto a su comprensión de los principios democráticos.

En Austria, en otoño de 2011 el Centro de Educación para la Ciudadanía publicó un nuevo folleto sobre la evaluación de las competencias de los jóvenes en aspectos relativos a su capacidad e implicación en la solución autónoma de problemas, sus destrezas para la toma de decisiones y el pensamiento conceptual. La publicación ofrece lecciones prácticas y ejercicios de diagnóstico (Diagnoseaufgaben) para ayudar a los docentes a determinar las capacidades que ya poseen los alumnos en estas áreas y está a disposición de todos los profesores austriacos.

En Eslovaquia, en secundaria inferior, el currículo nacional de la materia independiente ciencias de la ciudadanía prevé una evaluación basada en proyectos para la asistencia del alumnado a los plenos municipales. (p. 33)

Otro documento elaborado por la Comisión, fechado en el año 2012 y titulado *Un nuevo concepto de educación* indica, bajo el enunciado, “*Hay que aprovechar mejor las potencialidades de la evaluación*”, expone lo siguiente:

Muchas veces, aquello que se evalúa puede determinar qué se valora y qué se enseña. Aunque muchos Estados miembros ya tienen planes de estudios reformados, la modernización de la evaluación en apoyo del aprendizaje sigue siendo un reto. Como se indica en el documento de trabajo adjunto sobre la evaluación de las competencias clave, el potencial de la evaluación ha de ser aprovechado definiendo las competencias en términos de resultados del aprendizaje y ampliando el alcance de las pruebas y exámenes para incluir estos resultados. También hay que dar un uso más amplio a la evaluación con fines formativos encaminada a respaldar, día a día, la obtención de aptitudes por los alumnos. (p. 8)

Morales (2012b), en la conferencia¹⁹⁷ realizada en la Universidad Javeriana de Bogotá pone de manifiesto **ese ineludible nexo entre evaluación y aprendizaje**; un verdadero cambio, visible sobre todo en la Educación Superior. Pedro Morales puntualiza que este cambio viene de una conciencia más clara sobre dos puntos fundamentales:

1. El rol del profesor es ayudar al alumno a aprender; nuestra tarea no es propiamente ni enseñar ni evaluar, sino sacar de nuestras universidades buenos profesionales; nuestra actividad es un medio, no un fin.
2. Además, hay también una conciencia más clara del impacto que la evaluación tiene en el estudio del alumno (qué, cómo, cuándo estudia). (p.1)

Este segundo punto desarrollado por Morales es abordado por Bowden y Marton, (2011) cuando se hacen eco de la investigación de Ramsden en la que demuestra lo siguiente:

Algo que la mayoría de los profesores sospechan: que los estudiantes son muy conscientes del sistema de evaluación. Aprenden con ese sistema de evaluación en mente y, con frecuencia, utilizan ejemplos de exámenes anteriores para guía su aprendizaje. Si el instrumento de evaluación no mide realmente los objetivos del aprendizaje, no es ninguna sorpresa que los estudiantes aprendan para los exámenes, más que para los objetivos. Si los instrumentos de evaluación y los objetivos de la asignatura o del aprendizaje están en sintonía es evidente que el estudiante aprenderá para conseguir los objetivos. (p. 186)

¹⁹⁷ Morales, P. *Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria*. Conferencia, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, 25 de julio, 2012.
<http://courseware.url.edu.gt/CAP/Revista/EvalAprend.pdf>

Respecto al primer punto enunciado por Morales, podemos agregar que “el nuevo rol de profesor viene determinado por un cambio cultural del profesorado respecto de los procesos de evaluación y de una mayor formación sobre el tema” (Cano e Ion, 2012, p. 252). En una faceta tan obviada en los planes de formación de formadores como es la evaluativa, el alcance de esos cambios supone la inclusión, por parte del profesor, y también de las instituciones y de los programas educativos, de la evaluación como elemento de aprendizaje; convirtiéndose, a la vez, como instrumento de enseñanza. La evaluación tendrá que superar el estricto concepto de feed-back, para instituirse en orientadora de unos aprendizajes contextualizados y personalizados. La perspectiva sugiere enfoques divergentes, ya que se sustituye la visión aislada que conlleva la *recepción de resultados* por parte del alumno, por un análisis conjunto de los diferentes datos, por parte los agentes educativos y del alumno.

La estructura académica que el EEES perfila, impulsa cambios de los que no podía quedar ajena la evaluación, más bien todo lo contrario. La evaluación como constructo formativo representa el proceso hacia la personalización de la formación y hacia el anclaje del principio educativo detallado por Morales; aspecto que por evidente no debe ser olvidado, y que concentramos en la mencionada afirmación del autor: *nuestra actividad es un medio, no un fin*. Principio extrapolable a toda la acción educativa, el cual es asumido por Bauman como uno de los desafíos a los que debe enfrentarse la educación. Bauman (2008), para explicar su postura, reseña la obra de Myers de la siguiente manera:

Después de comparar las ideas pedagógicas y los marcos educativos de trece civilizaciones diferentes Edward D. Myers observó la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso. Cuando es considerada como un producto, la educación pasa a ser una cosa que se consigue, completa y terminada, o relativamente acabada. (...). A Myers no le gustó lo que comprobó; hubiera preferido que la educación fuera juzgada como

una empresa continua que dura para toda la vida. Tampoco le agradó la tendencia de cortar el pastel del conocimiento en pequeñas porciones, una para cada oficio o profesión. En opinión de Myers, una persona culta tenía el deber de no conformarse con su propia porción profesional y, además, no bastaba con cumplir ese deber durante los años de educación formal. (p. 24)

Capítulo 5.

LA COMPETENCIA SOCIAL Y CÍVICA

- 5.1. La competencia social y cívica, una competencia diferente.
- 5.2. La universidad y la competencia social y ciudadana.
 - 5.2.1. La formación ético-cívica.
 - 5.2.2. La responsabilidad social universitaria, una realidad “en acto”.
- 5.3. Una formación en valores desde un compromiso social y cívico del profesorado.
 - 5.3.1. Alumnos y profesores como agentes de cambio social.
 - 5.3.2. La ética, la convivencia y la interculturalidad, determinantes de las competencias.
- 5.4. Formando europeos, una cultura social y ciudadana; una competencia.
 - 5.4.1. Fomentar una identidad europea en base a una oferta formativa.
 - 5.4.2. La Europa a construir.

5.1. La competencia social y cívica, una competencia diferente

La cristalización de esta competencia transcurre junto a un proceso de concreción en lo que respecta a su denominación, lo que es una prueba más tanto de la importancia de la misma como de lo incipiente de su formulación. En el año 2004 la Comisión Europea, a través del informe intermedio del Consejo y de la Comisión sobre el *Programa de Trabajo Educación y Formación 2010*, considera que es una competencia formada por dos “dominios” diferenciados que propiciaron la distinción de dos denominaciones de competencia con sus respectivas definiciones:

Competencias, interpersonales, interculturales y sociales

Las competencias interpersonales incluyen todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos o grupos) en contextos personales, familiares y públicos.

Competencias cívicas.

El alcance de las competencias cívicas es más amplio que el de otras competencias interpersonales en virtud de su existencia a nivel social. Pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica.

Es en el *Programa de Trabajo Educación y Formación 2010*¹⁹⁷ en donde se insiste, dentro de la estrategia de la educación permanente, en *pertrechar a todos los ciudadanos con las competencias clave que necesitan*. Competencias entre las que se encuentran las competencias interpersonales y cívicas. Dos años más tarde, en La recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 *sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE) esta sexta competencia se cataloga como *competencias*, en plural, pero agrupada en una sola

¹⁹⁷ Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Educación y Formación 2010. Bruselas: COM(2003) 685 final <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=ES&f=ST%206905%202004%20INIT>

denominada: *competencias sociales y cívicas*; pasando a formar parte de ese grupo de ocho competencias clave que acompañan a la estrategia del aprendizaje permanente. Ocho competencias que en el documento referido del año 2004 se definían como

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida.

Y que en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del año 2006 se describen como parte básica, clave, del ámbito educativo; ámbito promotor del área económico y, al unísono, del área social: *En su doble función, social y económica, la educación y la formación deben desempeñar un papel fundamental para garantizar que los ciudadanos europeos adquieran las competencias clave necesarias para poder adaptarse de manera flexible a dichos cambios.*

Se puede afirmar sin temor a errar que en el conjunto de las ocho competencias clave una de ellas, la sexta, la competencia social y cívica, ha suscitado un interés especial por parte de las organizaciones europeas; entre otras razones, por determinar como objetivo fortalecer las democracias, así como por reconocer una identidad en la ciudadanía europea. Si acudimos de nuevo a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del año 2006, encontramos que en el Anexo se define esta sexta competencia como sigue:

Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar

plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática.

En la descripción de los conocimientos, capacidades y actitudes¹⁹⁸ que forman esta competencia encontramos unas exposiciones densas y ambiciosas de lo que implican el trabajo y la adquisición en torno a la competencia social y cívica. En lo concerniente

¹⁹⁸ Conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia:

A. La competencia social relacionada con el bienestar personal y colectivo exige entender el modo en que las personas pueden procurarse un estado de salud física y mental óptimo, tanto para ellas mismas como para sus familias y para su entorno social próximo, y saber cómo un estilo de vida saludable puede contribuir a ello. Para poder participar plenamente en los ámbitos social e interpersonal, es fundamental comprender los códigos de conducta y los usos generalmente aceptados en las distintas sociedades y entornos (por ejemplo, en el trabajo). La misma importancia tiene conocer los conceptos básicos relativos al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, la sociedad y la cultura. Asimismo, es esencial comprender las dimensiones multicultural y socioeconómica de las sociedades europeas y percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea.

Los elementos fundamentales de esta competencia incluyen la capacidad de comunicarse de una manera constructiva en distintos entornos, mostrar tolerancia, expresar y comprender puntos de vista diferentes, negociar sabiendo inspirar confianza, y sentir empatía. Las personas deben ser capaces de gestionar el estrés y la frustración y de expresarlos de una manera constructiva, y también de distinguir la esfera profesional de la privada.

Esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad. Las personas deben interesarse por el desarrollo socioeconómico, la comunicación intercultural, la diversidad de valores y el respeto a los demás, así como estar dispuestas a superar los prejuicios y a comprometerse.

B. La competencia cívica se basa en el conocimiento de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles, así como de su formulación en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y en declaraciones internacionales, y de su aplicación por parte de diversas instituciones a escala local, regional, nacional, europea e internacional. Ello incluye el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos, así como de los acontecimientos más destacados y de las principales tendencias en la historia nacional, europea y mundial. También debería desarrollarse la conciencia de los objetivos, valores y políticas de los movimientos sociales y políticos. El conocimiento de la integración europea y de las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores es asimismo esencial, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales de Europa.

Las capacidades de competencia cívica están relacionadas con la habilidad para interactuar eficazmente en el ámbito público y para manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afecten a la comunidad, ya sea local o más amplia. Conlleva la reflexión crítica y creativa, y la participación constructiva en las actividades de la comunidad o del vecindario, así como la toma de decisiones a todos los niveles, local, nacional o europeo, en particular mediante el ejercicio del voto.

El pleno respeto de los derechos humanos, incluida la igualdad como base de la democracia, y la apreciación y la comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones o grupos étnicos sientan las bases de una actitud positiva. Esta actitud implica manifestar el sentido de pertenencia a la propia localidad, al propio país, a la UE y a Europa en general y al mundo, y la voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles. También incluye manifestar el sentido de la responsabilidad y mostrar comprensión y respeto de los valores compartidos que son necesarios para garantizar la cohesión de la comunidad, por ejemplo el respeto de los principios democráticos. La participación constructiva incluye también las actividades cívicas y el apoyo a la diversidad y la cohesión sociales y al desarrollo sostenible, así como la voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás.

Diario Oficial de la Unión Europea. Las competencias clave para el aprendizaje permanente, 18 de diciembre de 2006, L 394/14

al espacio social, se afirma que *esta competencia se basa en una actitud de colaboración, en la seguridad en uno mismo y en la integridad*, propuesta próxima a la idea originaria de relaciones interpersonales, interculturales y sociales, y en la que se relaciona el crecimiento personal con el de la participación. Tanto es así que el párrafo se inicia con la identificación del *bienestar personal con el colectivo*. Si subimos un peldaño más en la estructura relacional, en torno a una perspectiva supranacional, se afirma que es necesario *percibir cómo la identidad cultural nacional interactúa con la europea*. Acertamos a descubrir que, de forma directa y abierta, en esta sexta competencia se valora la necesidad de adquirir una competencia que capacite a las personas para alcanzar un estado de *bienestar* el cual, a su vez, facilite una relación colaborativa con su entorno. Destacando que ese entorno no se circunscriba sólo a lo local, sino que también de forma holística alcance la comprensión de la identidad europea.

Al abordar el espacio cívico se parte de un infinitivo: conocer. Conocer *los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles*, así como los documentos donde quedan reflejados; conocer los *acontecimientos contemporáneos*, desde los particulares a los mundiales; *el conocimiento de la integración europea y de las estructuras de la UE y sus principales objetivos y valores es asimismo esencial, así como la conciencia de la diversidad e identidades culturales de Europa*. Sobre esta base se plantean una serie de verbos operativos con los que se identifica la competencia: *interactuar, reflexionar, participar y tomar decisiones*. Para finalizar con las actitudes, con una actitud de pertenencia local, europea y mundial descrita en *la voluntad de participar en la toma de decisiones democrática a todos los niveles*. Prevalciendo una actitud de *pleno respeto de los derechos humanos*.

Este marco teórico se ha visto reflejado en los numerosos esfuerzos empleados por la Unión en fomentar una ciudadanía europea empapada de la necesaria identidad. En el año 2004, la Comisión Europea identificaba el desarrollo de la ciudadanía europea como una de las principales prioridades de acción de la Unión Europea. Conforme a este interés, el Consejo Europeo declaró 2005 como el Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. Una idea de ciudadanía europea muy presente con anterioridad en documentos como *Education for Active Citizenship in the European Union* (1998), referenciado por Rodríguez y Sabariego (2003, p. 299). Destacados son los programas de acción de la Unión Europea: *Ciudadanía europea activa (2004-2006)* y *Europa con los ciudadanos (2007-2013)*, que buscan potenciar la participación de los ciudadanos en el proceso de integración europea. Así como la Red Temática Sócrates Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network (CiCe por sus siglas en inglés). Se trata de una red constituida por veintinueve Estados europeos y noventa universidades que forma educadores para abordar, en los centros educativos, temas de ciudadanía e identidad europea (financiado por el programa Erasmus de la Comisión Europea). Documentos y programas que en esta década se han publicitado con un notable despliegue de información, en especial cuando se aproximaba la fecha en la que se conmemoraba el vigésimo aniversario del establecimiento de la ciudadanía de la Unión en el Tratado de Maastricht, el 1 de noviembre de 1993. Momento que aprovechó la Comisión Europea para proponer que el año 2013 fuese declarado el “Año Europeo de los Ciudadanos”.

El Consejo de Europa, por su parte, también ha elaborado trabajos concretos, destacando su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) que inició su andadura en 1997. Este proyecto consiste en habilitar un *foro de debate* a nivel europeo formado por expertos en la materia, con la finalidad de “definir conceptos,

desarrollar estrategias y reunir buenas prácticas en materia de ECD” (Eurydice, 2005, p. 7). En el año 2010, El Comité de Ministros del Consejo de Europa presentó *la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*¹⁹⁹. En esta Carta se detallan los conceptos de educación para la ciudadanía y la educación en derechos humanos²⁰⁰:

- a. *La educación para la ciudadanía democrática* se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para apreciar la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática, con el fin de promover y proteger la democracia y el estado de derecho.
- b. *La educación en derechos humanos* se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que, además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darles los medios para participar en la construcción y defensa de una cultura universal de los derechos humanos en la sociedad, con el fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales.

También la UNESCO, como organización supranacional inmersa en los estudios cívicos, “promovió activamente la idea de la educación para la ciudadanía a escala global a través de su *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos* (1995-2004)” (Eurydice, 2005, p. 7). Son numerosos los documentos

¹⁹⁹ Recomendación CM/Rec (2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010, según la propuesta del Comité Directivo de Educación (CDED).

²⁰⁰ En el tercer apartado se explica la relación entre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos: *La educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos están estrechamente ligadas y se refuerzan mutuamente. Se diferencian más por el tema y el alcance que por los objetivos y las prácticas. La educación para la ciudadanía democrática destaca los derechos y las responsabilidades democráticas y la participación activa, en relación con los aspectos cívicos, políticos, sociales, económicos, jurídicos y culturales de la sociedad, mientras que la educación en derechos humanos abarca una gama más amplia de derechos y libertades fundamentales en todos los ámbitos de la vida.*

que han surgido desde la UNESCO, donde podemos destacar dos que son analizados por Rodríguez y Sabariego (2003, p. 316). El primero de ellos, en 1994, titulado *What Education for What Citizenship?*, en el que se buscaba analizar: 1) *las percepciones de los diferentes países respecto a la ciudadanía democrática* y 2) *las prácticas educativas más frecuentes en los diferentes países para promover la educación para la ciudadanía*. El segundo es el documento de trabajo *Citizenship education: learning at school and in society*. Se trata del documento inicial que surge tras la 46ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje- problemas y soluciones (2001)*. Este documento, tal y como nos indican las autoras, se centra en tres temáticas relacionadas con la ciudadanía:

- la relación entre la educación para la ciudadanía y el aprender a *vivir juntos*, uno de los cuatro pilares básicos de la educación según el Informe Delors;
- cómo implementar la educación para la ciudadanía en una variedad de contextos sociales;
- y la educación para la ciudadanía como un reto para la comunidad educativa y para la educación para la ciudadanía global. (p. 317)

La competencia social y cívica representa, además, una tendencia novedosa en los planes de estudio, que además se ha visto acompañada por un extenso número de investigaciones. Algunas de estas investigaciones han derivado en un excesivo interés en las materias, relegando a un segundo plano el elemento inherente a la competencia: el alumno, el ciudadano. La sociedad se enuncia como un conjunto de reconocidas voluntades y actuaciones, pero donde muchas veces se obvia los elementos nucleares que la componen, las personas. La importancia concedida al grupo ha dañado en numerosas ocasiones la esencia del mismo, que no es otra que la diversidad de individualidades que lo originan. El otro extremo al que nos enfrentamos es el que radicaliza un individualismo

cimentado sobre una postmodernidad materialista y carente de ideales. **El modelo competencial de las ocho competencias clave, a nuestro juicio, propone un desarrollo individual** (aprender a aprender, competencia digital) **vinculado a un desarrollo social** (comunicación en lenguas extranjeras, la propia competencia social y cívica). **Sin olvidar la confluencia de elementos transversales** que consolidan el grupo de las ocho competencias como una única estructura. El diseño de este necesario y complejo equilibrio, entre lo individual y lo colectivo, se trazaría sobre el eje educación-competencia-sociedad. Favorecedor de un aprendizaje reflexivo y crítico, que fomente la autonomía de las personas, para poder acompañarse de manera constructiva con la comunidad social; **consolidando una ciudadanía comprometida desde la ética.**

Una de las variadas investigaciones concretadas en el apartado cívico es la emprendida por López, Iriarte y González-Torres (2006). La aportación que realizan las autoras incluye un breve recorrido histórico del estudio de la competencia social (Tabla 5.1) ubicando los primeros documentos en los años 30. La década de los 80 es fijada como punto de inflexión debido al cambio de orientación de los estudios sociales; pasando de la intervención a la prevención y proponiendo la figura del profesor como básica para el desarrollo de la competencia social. Es la década de los 90 la encargada de introducir *los sentimientos* en la esfera del desarrollo interpersonal “gracias al auge de investigaciones acerca de la inteligencia emocional y a los trabajos sobre la empatía, llevados a cabo por autores como Eisenberg (1992, 2000) y Hoffman (1991, 1992, 2002)” (p. 130).

Tabla 5.1

Evolución del contenido de las investigaciones acerca de la competencia social

Primeros trabajos	- Conducta social	
	- Medida sociométrica	Perspectiva clínica y remedial
	- Asertividad	
	- Habilidades sociales	
Década de los 70-80	+ Variables de mediación y cognitivas	+ Prevención
Década de los 90	+ Variables afectivas	
	- Empatía	

Nota: Tomada de López, Iriarte y González-Torres, 2006, p. 130

Se puede comprobar que para estas autoras la evolución del término ha ido parejo al desarrollo de las investigaciones realizadas. Si en la década de los 60 las *habilidades sociales* copaban los estudios que sobre la competencia social se publicaban, este concepto es superado por el de *habilidades cognitivas* en los años 80, reconociendo la importancia de “las estrategias de resolución de conflictos interpersonales” (p. 131) que conforma la competencia social. Los años 90 vienen determinados por los trabajos que giran alrededor del constructo inteligencia emocional, pues “resalta el papel comunicativo y estimulador de las emociones que dan contenido y fomentan el establecimiento de vínculos entre las personas” (p. 132). Donde la empatía se convierte en una propuesta fundamental “para el desarrollo, no sólo social, sino también moral” (p. 132).

Las investigaciones que rodean al ámbito cívico giran en gran parte alrededor de la idea de formar ciudadanos y del rol que la educación juega o tiene que desempeñar en esta misión. Aspecto que ocupará una parte considerable de este capítulo. Una primera aproximación, no obstante, al concepto de ciudadanía se puede encontrar en el estudio en el que Cabrera, (2002) ha reunido a numerosos autores, representativos de diferentes enfoques (Tabla 5.2). Cabrera se posiciona en una idea de ciudadanía que atiende a dos

dimensiones “interdependientes”, que a su parecer están presentes en el concepto de ciudadanía:

- la dimensión política que se establece en *la ciudadanía como estatus*; y
- la dimensión psicológica, relacionada con *la ciudadanía como práctica* y referida al *sentimiento de pertenencia* y al *sentimiento de identidad cívica*. (p. 88)

Tabla 5.2

Conceptualización de ciudadanía y componentes claves asociados

Concepto de ciudadanía	Autores representativos	Dimensión que se destaca
Ciudadanía cosmopolita	A. Cortina	Superar las fronteras de la comunidad política nacional y transnacional.
Ciudadanía global	Bank, 1997 Steve Olu, 1997 Oxfam	Ciudadanos del mundo. Respeto y valoración de la diversidad. Equidad. Sostenibilidad. Responsabilidad
Ciudadanía responsable	Consejo de Europa 1998, 2000. Bell, 1991 Spencer y Klug, 1998	Sentido de pertenencia a una comunidad. Compromiso social Responsabilidad social
Ciudadanía activa	Giroux, 1993 Mayordomo, 1998 Inglehart (1996)	Compromiso por construir una sociedad más justa. Reconstrucción social. Conjugar estrategias de oposición con otras de construcción de un orden social.
Ciudadanía multicultural	Kyrnlicka, 1995 Carneiro, 1996	Derechos colectivos. Solidaridad. Respeto.
Ciudadanía intercultural	Cortina, 1999	Diálogo entre culturas. No recrearse en las diferencias. Respeto a las diferencias, pero reconocimiento de diferencias que no son: respetables. Comprender otras culturas es indispensable para comprender la propia.
Ciudadanía diferenciada	Joung, 1990	Respeto a la diversidad. Derechos colectivos.
Ciudadanía democrática Ciudadanía social	Carneiro, 1999 Cortina, 1999	Justicia social: derechos y deberes sociales para todos. Lucha contra los fenómenos de exclusión. Igualdad de oportunidades y equidad.
Ciudadanía ambiental	Carneiro, 1996	Desarrollo sostenible.
Ciudadanía paritaria	Carneiro, 1996	Superación de los prejuicios de grupo. "Feminizar" el espacio público.
Ciudadanía económica	Cortina, 1999	Ciudadanía en la empresa. Clima laboral y cultura de confianza entre sus miembros. Responsabilidad por el entorno social y ecológico.

Nota: Tomada de Cabrera, 2002, p. 86

Sobre la idea de construir una identidad cívica elaborada a partir de la práctica, *del ejercicio cívico*, Cabrera sostiene que “las propuestas más actuales sobre la formación para la ciudadanía insisten en ir más allá del aprendizaje cognoscitivo e incluso actitudinal para desarrollar capacidades ciudadanas relacionadas con las prácticas y la implicación del alumnado en los asuntos comunitarios” (p. 95). Parece admitido que el mero conocimiento se ha mostrado insuficiente para alcanzar niveles adecuados de civismo, y aún menos de identificación. La construcción de un perfil ciudadano activo a partir de una estructurada programación de actividades posibilita la adaptación entre lo individual y lo colectivo. Hecho que comprendemos adquiere la categoría de actitud por medio de la reflexión y la introspección, evitando así su caducidad en el tiempo. La escuela, la universidad, los centros de formación no formal e informal, la educación, se encuentran ante un episodio educativo crucial, que se podría adjetivar como **democrático y democratizador** al establecer el status de ciudadano como principio de igualdad y de inclusión. La nueva misión de la educación se convierte, por lo tanto, en una obligación ética.

5.2. La universidad y la competencia social y ciudadana

Los Estados miembros deberían promover, respetando el principio de libertad universitaria, la inclusión de la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos en las instituciones de educación superior, en particular para los futuros profesionales de la educación. (Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, 2010. Capítulo III. *Políticas*, nº. 7 *Educación Superior*, p. 12)

Martínez y Payá (2007) argumentan tres razones para proponer que “la formación universitaria del siglo XXI debe leerse en clave ciudadana”:

- En el mundo laboral cada vez son más valorados aquellos graduados que muestran, además de las competencias específicas de su ámbito de formación, otro tipo de competencias más genéricas. Éstas son, entre otras: la práctica del trabajo en equipo, la incorporación al tejido social, la toma de decisiones, sobre todo si éstas afectan a personas o poseen relevancia social o ética, la convivencia en grupos heterogéneos o la iniciativa y autonomía.
- Una formación superior sólo puede concebirse como una formación de calidad si procura la cohesión social y contribuye a que los futuros graduados estén preparados y motivados para implicarse en la promoción y desarrollo de acciones orientadas al incremento de la inclusión social.
- La tercera razón se basa en los fundamentos de la propia construcción de Europa. Europa no puede ser una mera unión por interés económico, una Europa económica no es sustentable sin una Europa ciudadana y sin una ciudadanía europea. (p. 24)

La universidad participa de la fusión entre el conocimiento y el servicio a la sociedad, pudiendo propiciar las condiciones de la dimensión social y divulgar la vigencia de la dimensión europea de la educación. Tanto es así que el ejercicio de la interculturalidad y la convivencia se convierten en un puntal en el que se sustenta el aprendizaje ético de los alumnos. La universidad, como formadora de ciudadanos europeos no puede eludir este panorama, pues a partir de la ciudadanía ética que tiene que surgir de las aulas se adquiere el formato en el que se favorece el compromiso de la construcción social. “El desarrollo de la *eticidad* humana requiere prestar atención tanto al desarrollo de la personalidad del sujeto en su dimensión individual como al desarrollo de su personalidad en su dimensión comunitaria y social” (Martínez y Payá, 2007, p. 27)). Ariño (2014) expone un somero eje cronológico de la dimensión social en el EEES (Tabla 5.3) en el que se aprecia la relevancia que ha ido tomando la dimensión social en el marco europeo.

Tabla 5.3

La dimensión social en el EEES

Acontecimiento	Referencias a la dimensión social
Declaración de Bolonia (1999)	No hay referencias
Cumbre de Praga (2001)	Se solicita al Grupo de Seguimiento “incluir la dimensión social, <i>con una atención especial a los obstáculos que dificultan la movilidad, a la ampliación del Proceso de Bolonia, a la formación a lo largo de la vida y a la implicación de los estudiantes</i> ”. En el apartado de movilidad “ <i>se reivindica la eliminación de todos los obstáculos para el libre movimiento de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo e hicieron énfasis en la dimensión social de la movilidad</i> ”.
Cumbre de Berlín (2003)	Donde los ministros de educación insisten en el valor de la dimensión social: “ <i>La necesidad de aumentar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del Espacio Europeo de Educación Superior, apuntando a fortalecer la cohesión social y reduciendo desigualdades sociales y de género, ambas a nivel nacional y a nivel europeo</i> ” (Preámbulo).
Cumbre de Bergen (2005)	El concepto no es definido, pero “se encarga al Grupo de Seguimiento que investigue las condiciones en que se hallan los estudiantes de los distintos países” con el objetivo de favorecer el acceso a los centros universitarios a los grupos menos favorecidos. “ <i>La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio</i> ”
Cumbre de Londres (2007)	“ <i>Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de los individuos en términos de desarrollo personal y su contribución a una sociedad basada en el conocimiento sostenible y democrática</i> ” (punto 2.18). “ <i>Los informes contendrán información acerca de las estrategias y políticas nacionales para la dimensión social, incluidas acciones y medidas para evaluar su eficacia</i> ” (punto 3.3)
Comunicado de Bucarest (2012)	“ <i>Vamos a intensificar nuestros esfuerzos hacia los grupos menos representados para desarrollar la dimensión social de la educación superior, reducir las desigualdades y proporcionar un adecuado apoyo a los estudiantes, asesoramiento y orientación, itinerarios de aprendizaje flexibles y vías de acceso alternativas, incluyendo el reconocimiento del aprendizaje previo</i> ” (p.1).

Nota: Elaboración propia a partir de Ariño, 2014, p. 22.

Ariño, como se puede observar, indica la falta de referencias en torno a la dimensión social en la Declaración de Bolonia. No obstante, si leemos con detenimiento el documento publicado en el año 2010 por Eurydice, tal y como subraya Ariño, desde Bruselas sí se hace mención a esta hecho: “Pese a que no se mencionaba en la Declaración de Bolonia de 1999, la dimensión social ha pasado a formar parte integral del proceso de Bolonia a partir de la primera reunión ministerial de seguimiento celebrada en Praga en

2001” (p. 28). Para, en este mismo documento y unas líneas más adelante, establecer una definición de dimensión social en el ámbito universitario, cuyo origen ubica en el Comunicado de Londres²⁰¹ de 2007: “la aspiración social a que el cuerpo de estudiantes que accede, participa y completa la educación superior a todos los niveles refleje la diversidad de nuestras poblaciones”. Naval y Ruiz (2012c) van más allá y sostienen que en la Declaración de Bolonia el componente social sí está presente:

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común (Declaración de Bolonia, 19 de junio de 1999). (p. 103)

Este párrafo, extraído de una Declaración impulsora de una remodelación tanto de las formas como de los modos educativos, así como prototipo de interconexión entre instituciones, nos permite ver cómo se condensa un conglomerado de términos estancos entre sí hasta el momento: conocimientos, ciudadanos, pertenencia, crecimiento social, crecimiento humano, competencias, ciudadanía europea, valores compartidos, cultura, sociedad. Intención ésta, redactada en el año 2002 en la Recomendación del Comité de Ministros a los Estados (*Programa a la educación para la ciudadanía democrática*), en la que se declara (entre otras cosas),

- *que la educación para la ciudadanía democrática abarca toda actividad educativa, formal, no formal o informal, incluida la de la familia, que permite a la persona actuar, a lo largo de toda su vida, como un ciudadano activo y responsable, respetuoso de los derechos de los demás;*

²⁰¹ Para acceder al documento *Comunicado de Londres Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, el enlace es: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf

- *que la educación para la ciudadanía democrática, en su sentido más amplio, debería estar en el centro de la reforma y la aplicación de las políticas educativas.*

No son pocas las voces que alternan el pesimismo de estas iniciativas con las críticas que surgen a partir de la Estrategia de Lisboa; reforzadas por la falta de materialización en actuaciones sociales de relevancia en las que la universidad haya asumido esa responsabilidad. La sociedad del conocimiento, contexto de la nueva estrategia, circula con demasiada frecuencia por el sistema de las macroestructuras económicas, en un afán de mejora de los resultados comerciales. Las universidades, reconocidas como artífices del nuevo modelo, navegan, a su vez, entre la necesidad de una apertura social y el respeto a su identidad educativa, sucumbiendo en numerosas ocasiones a **la zozobra del mercantilismo del conocimiento**. La deriva existente es posible que se haya originado en el reparto inicial de roles, efectuado por los agentes políticos y económicos, adjudicando a las universidades el papel de motor de la economía (nada más alejado de la esencia académica), y cuyo efecto inmediato es la distracción de su responsabilidad social: la formación de una ciudadanía democrática y justa. “Estamos todavía lejos de conciliar la búsqueda de *excelencia* (palabra controvertida, aún sin pretenderlo) que se precisa para formar a los más *competentes*, con la democratización y accesibilidad de sus saberes a toda la población” (Caride, 2016, p. 88).

Las universidades deben tomar decisiones que les permitan mantener la equidistancia entre las demandas del mercado y las necesidades sociales, girando su trabajo alrededor de la educación como expresión de realización individual al servicio de la comunidad. Pero, en especial, tienen que ejercer como **constructoras de identidades éticas con vocación social**. La noción de competencia, por su parte, brinda la estructura

para la puesta en marcha de los diferentes tipos de actuaciones; consolidadas éstas en destrezas, con un componente actitudinal necesariamente a elaborar por cada persona. La tarea de construir actitudes morales²⁰² adquiere así el reto de vanguardia que sí se tiene que exigir a las universidades. No es el objetivo de este trabajo, ni siquiera de este epígrafe, desentrañar la autonomía del proceso de Bolonia respecto de las estructuras económicas. Más bien se trata, como formula con propiedad Ortega (2012), de acercarnos a un aspecto “que ha quedado relegado a un segundo plano en el debate sobre la renovación de la universidad española: *la cuestión ética y social*, es decir, *qué sujeto y ciudadano* queremos formar y para qué sociedad” (p.57).

Martínez y Esteban (2005, p. 63) defienden tres argumentos para conectar universidad, Espacio Europeo de Educación Superior y ciudadanía que reflejan la evolución de la institución en la línea de la agenda educativa europea. La primera razón estaría asentada en la percepción de una demanda, no sólo por parte de las empresas sino también de la sociedad, de una formación universitaria provista de competencias transversales de carácter social junto a las específicas de la titulación. La segunda propuesta, que estos autores ubican en la Conferencia de Berlín del año 2003, daría el salto de esta formación de ciudadanos con niveles de cualificación profesional alto a unos planes de formación en los cuales se incluyan “aprendizajes que garanticen la competencia ciudadana del estudiante para que sepa actuar eficazmente en el logro de más cohesión social y en la reducción de desigualdades”. El tercer elemento parte de la imposibilidad de avanzar hacia una sociedad más justa y cohesionada “sin una ciudadanía

²⁰² *Lo moral, en las distintas formas que tiene de configurarse, está plenamente inserto en lo social, es constante fuente de nuevos procesos de objetivación social que a su vez serán internalizados por otros individuos. La moral es un producto social; dime en qué sociedad vives y te diré qué moral tiene esa sociedad. La sociedad es un producto moral; dime qué clase de moral hay en una sociedad y te diré cómo es (o va a ser) esa sociedad. La ética también es un producto social* (p. 42). Hortal, A. (2005). *Ética. I. Los autores de la vida moral*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

comprometida en la construcción de una Europa de los ciudadanos y sin propuestas que orienten la formación de ciudadanía europea”. El hilo argumental que estructura esta propuesta aquí sintetizada no sólo hilvana el pasado de la institución universitaria con su contexto más próximo y con su misión más inmediata. Establece un axioma que sólo desde la ceguera más egoísta no se visionaría con claridad: “una Europa económica no es sustentable sin una Europa ciudadana y sin una identidad europea”.

Aunque entendemos, en el marco global en el que estamos inmersos, que el proceso constitutivo de un entorno social como el que aquí se ha presentado está abocado a asumir **un cuarto razonamiento**. Una Unión Europea, democrática y ciudadana, con una Carta de los Derechos Fundamentales que establece la “Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales” y en cuyo Preámbulo se manifiesta: “Al instituir la ciudadanía de la Unión y crear un espacio de libertad, seguridad y justicia, sitúa a la persona en el centro de su actuación”, no puede enrocarse en sus logros y en sus necesidades continentales. En un ejercicio de paralelismo, observamos, por un lado, una nueva universidad con sus programas de I+D+I, fruto de un requerimiento por parte de una sociedad que no entendía la endogamia de sus logros y equiparaba la falta de comunicación con una irresponsabilidad social. De igual manera, a nuestro parecer, no se entendería una Europa que ondeara el estandarte de la inclusión y de la equidad y no estuviera abierta a un contexto global en modo de *responsabilidad social*, como denominación genérica de ese cuarto razonamiento. La nueva universidad, en el Espacio Europeo de Educación Superior, y en el contexto de ciudadanía europea, no puede eludir una misión que definimos en los términos de: ***responsabilidad social global***.

Para Vallaey, Cruz y Sasia (2009) la forma más eficaz para definir la responsabilidad social universitaria “pasa por considerar los impactos que la institución genera en su entorno” (p. 8). Una definición que los autores distribuyen en torno a cuatro categorías: *organizacional, educativa, cognitiva y social* (Figura 5.1); observando que el impacto social tiene lugar a partir del instante en el que “la universidad responsable se pregunta cómo puede acompañar el desarrollo de la sociedad y ayudar a resolver sus problemas fundamentales” (p. 9).

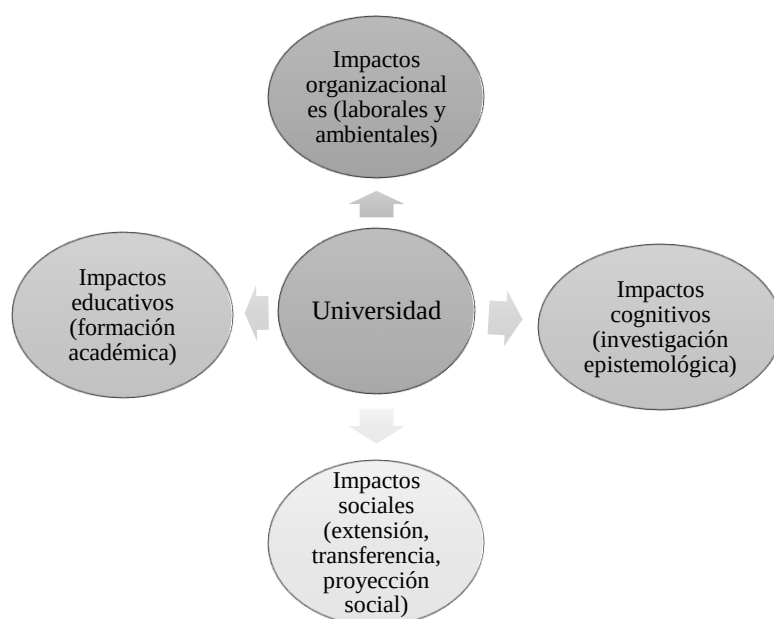


Figura 5.1. Cuatro tipos de impactos universitarios

Nota: Tomada de Vallaey, Cruz y Sasia, 2009, p. 8

Estos cuatro tipos de *impactos universitarios* son el punto sobre el que los autores confeccionan “lo cuatro ejes de responsabilidad social universitaria (Figura 5.2). Vallaey et al. se plantean la siguiente *pregunta* *¿cómo debe la universidad organizarse para formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad?* Su respuesta incorpora la metodología: “La formación profesional y humanística debe fomentar competencias de responsabilidad en sus egresados” (p. 14). Y describe los contenidos en

torno a la *capacitación* y al *desarrollo*: “La participación de la universidad en su entorno no se limita a la capacitación de públicos desfavorecidos, sino que promueve la constitución de comunidades de aprendizaje mutuo para el desarrollo” (p. 15). Lo que nos lleva hacia una lectura social del rol de la universidad, por medio de la cual “la universidad se legitima socialmente en la medida que, desde la adecuada capacidad de análisis del contexto y la relación fluida con los grupos sociales, responde a la promoción y calidad de vida del entorno del que forma parte” (Aldeanueva y Benavides, 2012, p. 52).



Figura 5.2. Cuatro ejes de responsabilidad social universitaria

Nota: Tomada de Vallaeys, Cruz y Sasía, 2009, p. 13

Cuando Naval y Ruiz hablan de responsabilidad social universitaria hablan de su presencia en los procesos formativos, en las modalidades, en los objetivos y contenidos, en los enfoques... “se trata de formar a todas las personas vinculadas con las universidades en una ciudadanía activa e implicada con los desafíos de nuestro mundo y

en la búsqueda de soluciones” (p. 111). Para fortalecer esta argumentación acuden a la definición establecida por La Comisión Técnica Estrategia Universidad²⁰³ 2015,

Reconceptualización del conjunto de la institución universitaria a la luz de los valores, objetivos, formas de gestión e iniciativas que implican un mayor compromiso con la sociedad y con la contribución a un nuevo modelo de desarrollo más equilibrado y sostenible. Este enfoque debe aplicarse tanto en su visión y gestión interna como en su proyección exterior, así como en la realización del conjunto de sus misiones, en su relación con las personas y los entornos, y en la dimensión social, económica, ambiental y cultural de sus actividades. (Comisión Técnica Estrategia Universidad 2015, 2011: 11)

En un intento de dar una orientación diferente a esta responsabilidad social, acudimos a los autores Calle y Giménez (2011, p. 243) quienes tratan de orientar el concepto de responsabilidad social en la persona del universitario. Tarea complicada, porque como ellos mismos reconocen la literatura encontrada es escasa, ya que está centrada principalmente en la dimensión institucional. Entre los autores que barajan se encuentran Pascarella, Ethington y Smart (1998), Astin, Sax y Avalos (1999) o la tesis doctoral de Ortiz de Montellano (2000), *Evaluación de la responsabilidad social del egresado universitario*. A partir de esta labor de aproximación a la responsabilidad social del egresado, elaboran una escala de medida basada en cinco dimensiones²⁰⁴ que pretende medir la influencia de una asignatura específica sobre este tema, en “la formación integral del alumno”. Concluyendo la incidencia de la misma de manera positiva. Los autores aportan en este trabajo una definición sobre responsabilidad social, establecida como “el

²⁰³ Comisión Técnica Estrategia Universidad 2015 (2011). Responsabilidad social y sostenibilidad de las universidades (documento de trabajo).

²⁰⁴ Las dimensiones propuestas son las siguientes:

- a. Compromiso con los demás y con el entorno.
- b. Descubrimiento personal de los valores.
- c. Formación de la responsabilidad social.
- d. Mayor conocimiento de la necesidad del otro.
- e. Planteamiento del ejercicio profesional desde la búsqueda del bien común.

compromiso personal con los demás y con el entorno que asume cada universitario hoy, para el día de mañana ejercer su profesión como un servicio a la sociedad en la búsqueda del bien común” (p. 245).

Alcanzado este momento, nos parece pertinente sintetizar el planteamiento con el que iniciábamos este apartado, es decir, ¿qué tipo de comunidad universitaria es la que acompaña a los alumnos en su formación como ciudadanos?; y ¿cómo está definido el proyecto social por parte de estas instituciones? Esta labor ha ocupado de forma histórica una buena parte de los documentos y de los esfuerzos de la UNESCO. La UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 1998²⁰⁵, ya interrelaciona los términos de ciudadanía y de responsabilidad social como objetivos de las universidades; y desde su primer artículo propone una universidad conjugada en términos de ciudadanía:

Artículo 1. La misión de educar, formar y realizar investigaciones.

- a) *formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables*²⁰⁶, *capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana (...)*
- b) *constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo (...)*
- c) *(...) proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, (...)*
- e) *contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.*

²⁰⁵ “Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”.

²⁰⁶ El subrayado es nuestro.

Artículo 6. Orientación a largo plazo fundada en la pertinencia.

- a) *La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (...)*

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.

- a) *Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.*

Artículo 10. El personal y los estudiantes, principales protagonistas de la educación superior

- a) *Los responsables de la adopción de decisiones en los planos nacional e institucional deberían situar a los estudiantes y sus necesidades en el centro de sus preocupaciones, y considerarlos participantes esenciales y protagonistas responsables del proceso de renovación de la enseñanza superior (...).*

Once años después, La UNESCO, en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior²⁰⁷ del año 2009, ahonda en el compromiso social y ciudadano como referentes de actuación de las instituciones universitarias. En el apartado *Responsabilidad social de la Educación Superior* establece, en su punto 3, que

Las Instituciones de Educación Superior, a través de sus funciones principales (investigación, docencia y proyección social), dentro del marco de la autonomía institucional y la libertad académica deben propender hacia la interdisciplinariedad y promover el pensamiento crítico; así como una

²⁰⁷ UNESCO (2009). Declaración final de la Conferencia mundial sobre educación superior, 2009. “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. <http://www.congresouniversidad.cu/sites/default/files/Conferencia%20mundial%20de%20educaci%C3%B3n%20superior%202009.pdf>

participación ciudadana activa que contribuya al desarrollo sostenible, la paz, el bienestar y el respeto de los derechos humanos, incluyendo la equidad de género.

Punto 4,

La Educación Superior debe no solo dar herramientas sólidas para el mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.

Punto 19,

El entrenamiento ofrecido por las Instituciones de Educación Superior debe no responder no sólo a las necesidades sociales sino anticiparse a éstas (...)

Y en el apartado *internacionalización, regionalización y globalización*, el punto 24 expone lo siguiente.

Las instituciones de educación superior a nivel mundial tienen la responsabilidad social de ayudar en el rompimiento de la brecha existente en términos de desarrollo entre los distintos países, mediante el aumento de la transferencia de conocimientos más allá de las fronteras, especialmente hacia los países en vía de desarrollo.

5.2.1. La formación ético-cívica.

Naval, García, Puig, y Santos (2011, p. 80), por su parte, hablan, como marco de actuación universitaria, de *una formación ético-cívica* que concretan en una meta: *que las personas asuman su rol de ciudadano*. También definen unos objetivos: “la preparación para el mundo del trabajo y la formación para una ciudadanía activa se presentan como los dos objetivos más relevantes de la educación para las próximas décadas y también como objetivos clave para la formación universitaria”. Objetivos de una universidad remozada que son explicados también por Benito (2011) “conjugar la formación de expertos

profesionales y la construcción de ciudadanos comprometidos con la comunidad de una forma responsable y voluntaria bajo la luz de criterios de naturaleza ética y moral debería representar el objetivo de la universidad del s. XXI” (p. 237). Sobre estos principios Bara y Martínez (2012, p. 84) se pregunta cuál es el papel de las universidades, así como su conceptualización en cuanto comunidades de participación y de acción y como comunidades éticas. Cuestiones planteadas bajo los interrogantes *¿son universidades todas las universidades? ¿Son las universidades comunidades éticas? ¿Deben serlo?* Para ambos, y participamos de su opinión, las universidades se deben configurar como comunidades éticas. Las razones que esgrimen son las siguientes:

- *La razón de la transmisión.* En donde el papel de los profesores es clave para que la universidad sea una comunidad ética; “una comunidad ética está formada por un conjunto de maestros que asumen su papel en profundidad, que se obsesionan por la transmisión y que no se desentienden de lo que realmente significa el encuentro educativo universitario”.
- *La razón de la intelectualidad.* La intelectualidad es “una competencia que podría ser incorporada en los programas de estudios y los planes docentes. Aun así, somos conscientes de que quedan cuestiones en el tintero, como la que hace referencia a cómo evaluar este tipo de competencias”.
- *La razón de la convivencia o vida universitaria.* Una convivencia que describe el campus universitario en expresiones de “aprendizaje y participación”.
- *La razón del compromiso social.* Delineada, de manera directa, en estos términos “la universidad debería mantenerse firme ante las demandas de la realidad, sin que eso signifique, ni mucho menos, dejar de atenderlas”. Es, decir, la recurrente imagen de construcción de puentes tiene que ir acompañada por la esencial

autonomía de las instituciones. Los autores utilizan el término *performativo*²⁰⁸ para redactar el contrato social, materializado en “ofrecer una formación universitaria de calidad, coincida esta exactamente o no con las demandas del mercado profesional; alzar la voz ante situaciones sociales, políticas o económicas controvertidas; defender lo mejor de lo heredado en ciencia y cultura, etc.”.

Al tiempo de finalizar este apartado y como forma de iniciar el epígrafe siguiente trasladamos la proposición de Martínez y Payá (2007, p. 27), quienes no dudan en afirmar que “el aprendizaje ético, o la construcción de la personalidad moral, debería tener su espacio en los nuevos programas de grado y posgrado que se están proponiendo para la universidad del siglo XXI”. Esta propuesta se materializaría por medio de dos acciones concretas: “la formación universitaria centrada en el estudiante y en el aprendizaje de competencias”. Una propuesta que los autores Martínez y Esteban (2005, p. 75) comparten, y que interpretan a partir de las competencias, al reconocer que la formación ciudadana presente en las universidades tiene que estar compuesta por dos tipos de competencias:

- *competencias específicas para el ejercicio de la ciudadanía y*
- *competencias éticas* que “garanticen una sostenibilidad personal adecuada, sin la cual es imposible avanzar en el logro de sostenibilidad social y ciudadanía activa” y que por lo tanto “inciden en la consolidación de las competencias específicas”.

²⁰⁸ “El compromiso que la universidad, en tanto que comunidad ética, debería perseguir con el hecho social es un compromiso de tipo performativo, es decir, que en el sentido que sea y de la manera que mejor convenga, mejore el status quo de la realidad”. Etzioni, A. (1999). *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Barcelona: Paidós.

Competencias éticas que Ortega (2012) descifra en una *ética ciudadana*:

La competencia profesional, tan demandada (y necesaria) por nuestra sociedad, no es incompatible con la capacidad de desarrollar el sentido de lo humano, la referencia a un mundo de valores éticos que han de plasmarse en la situación concreta de cada sujeto. La universidad se debería encaminar hacia el objetivo de la construcción de una permanente infraestructura moral, que se traduce en una ética ciudadana imprescindible para la construcción, entre todos, de una sociedad democrática, justa y solidaria. (p. 71)

Ciudadanía que Mencía (1996) interpreta desde una visión mundializada:

Los ciudadanos de la Unión Europea no deben cerrarse sobre sí mismos, buscando únicamente su propio bienestar. Han de estar atentos a cuanto suceda fuera y abiertos al diálogo y la colaboración con todos los pueblos: con los más ricos, por supuesto, pero también y sobre todo con los más pobres. (p. 33)

5.2.2. La responsabilidad social universitaria, una realidad “en acto”.

No quisiéramos terminar, no obstante, sin exponer modelos prácticos, superando así los proyectos engordados de correctos planteamientos, a la vez que abandonados en el altílo de la desmemoria con la misma celeridad con la que fueron convocados, limitándose, con el transcurrir del tiempo, al poso de una retórica literatura. Una propuesta práctica y real es la que se está llevando a cabo a partir de un proyecto formalizado y temporalizado: *Modelo de intervención integral con niños en riesgo de pobreza en España: Programa CaixaProinfancia*²⁰⁹. Urosa y Lázaro (2014), colaboradoras en este proyecto, concluyen que “uno de los objetivos fundamentales de cualquier institución universitaria, además de la docencia y la investigación, es el servicio a la sociedad y la transferencia del conocimiento que incida en la transformación social y el progreso” (p. 391). Como muestra de la materialización de este objetivo, de las numerosas posibilidades con las que

²⁰⁹ El enlace para acceder a la plataforma de los programas de esta entidad es el siguiente: <https://obrasociallacaixa.org/es/pobreza-accion-social/pobreza/en-un-vistazo>

cuentan las instituciones universitarias para poner en marcha acciones de colaboración con su entorno, participan de un modelo preciso de intervención en el que se conjugan la educación y la función social de las universidades. Siendo estos ámbitos el elemento vehicular para trabajar en pos de “superar la pobreza” en la infancia. Un estudio en el que la universidad²¹⁰ aporta “el diseño del modelo, evaluación continua y asesoramiento a las diferentes entidades participantes” (p. 394); en equilibrio con la idea que las autoras entienden tiene que ser la aportación social de las universidades:

La realización de funciones de asesoramiento y apoyo metodológico en el diseño, puesta en marcha y evaluación de proyectos y procesos de intervención y acción social y de forma específica con los niños, niñas y en situación de pobreza y desventaja social. (p. 392)

Los objetivos generales del Programa CaixaProinfancia contemplan el aspecto integral de la educación, la inclusión, el desarrollo social; e incorporan también el desarrollo de competencias:

- Favorecer el desarrollo de las competencias del niño, niña y adolescente y su familia, que permitan mejorar sus procesos de inclusión social y autonomía.
- Promover el desarrollo social y educativo del niño y de la niña en su contexto familiar, escolar y social.
- Desarrollar e implementar un modelo de acción social y educativa integral que contribuya a mejorar las oportunidades de desarrollo social y educativo de los niños y niñas y sus familias. (p. 392)

El programa se compone de una serie de subprogramas: *refuerzo educativo; educación no formal y tiempo libre; apoyo educativo familiar; atención psicoterapéutica personal y familiar; promoción de la salud*. En el mencionado subprograma de *refuerzo*

²¹⁰ La estructura del trabajo contaba con un *Comité Científico* coordinado por la Universidad Ramón Llull de Barcelona, contando con un *equipo de asesores* formado por 10 universidades, ubicadas en cada una de las ciudades destinatarias: Baleares, Barcelona, Bilbao, Gran Canaria, Madrid, Málaga, Murcia, Sevilla, Tenerife, Valencia y Zaragoza.

educativo se vuelve a considerar la adquisición de competencias para acompañar el desarrollo social, quedando estipulados los objetivos de este subprograma como sigue:

- Afianzar y ampliar el aprendizaje de las competencias básicas.
- Mejorar el rendimiento escolar.
- Fomentar competencias de organización, planificación y desarrollo en relación con el estudio y el desempeño de tareas educativas diversas.
- Estimular el gusto por aprender y por el trabajo bien hecho.
- Desarrollar habilidades sociales que mejoren la inclusión en el medio escolar y social.
- Ampliar las expectativas de futuro en relación con la formación e itinerario personal. (p. 396)

Un segundo proyecto de responsabilidad social implementado en la universidad es el contextualizado en la Universidad Rafael Landívar²¹¹ de Guatemala. Esta universidad se ha marcado, entre otros objetivos “formar personas que resulten integradas en su dimensión cognitiva, emocional, relacional y espiritual, al mismo tiempo que ciudadanos responsables y solidarios” (p. 360). Ciudadanía y responsabilidad se encaraman, en este proyecto, en el listado de objetivos que componen el desarrollo integral de las personas, concretando esta labor educativa en la formación de un valor como la solidaridad. Este compromiso se ha hecho realidad por medio del Programa de Responsabilidad Social Universitaria, *al incorporar, en asignaturas de los diversos planes de estudios, actividades vinculadas a la formación en solidaridad*. Se fundamenta en base a la reflexión de vivir en un país que sufre problemas como: *altos índices de pobreza y pobreza extrema; de desnutrición crónica infantil; de insuficientes servicios educativos y de salud; de inseguridad ciudadana y corrupción, entre otros*; y a partir del convencimiento por el que se entiende que la universidad sí tiene que desplegar una

²¹¹ El 18 de octubre de 1961 se inaugura la primera sede de la Universidad Rafael Landívar en la Ciudad de Guatemala, capital de la República de Guatemala, institución universitaria perteneciente a la Compañía de Jesús. Para acceder a la página web de la universidad el enlace es el siguiente: <http://principal.url.edu.gt/index.php/conoceurl/historiaurl>

actividad, como es la función social. Tarea que desde aquí consideramos clave para canalizar la acción solidaria. Máxime cuando se dispone de una herramienta tan poderosa como es la educación y se tiene admitido, desde la responsabilidad, que los alumnos universitarios son *seres privilegiados dentro de la sociedad*.

Para comprender la puesta en marcha de este programa acudimos a la propuesta metodológica así como a su incorporación a la Facultad de Humanidades. La propuesta metodológica nos permite ver el grado de concreción de este proyecto. Se trata de una propuesta *orientada por el paradigma pedagógico ignaciano*, que se establece por medio de tres etapas graduales:

- a) se contextualiza la realidad con el objetivo de sensibilizar y compartir información sobre aspectos de la realidad nacional,
- b) se experimenta y reflexiona a través de acciones de intervención en comunidades o centros vinculados a marginación, carencias o necesidades coyunturales, y
- c) se actúa y evalúa interviniendo desde la práctica profesional supervisada o las tesis de graduación. (p. 363)

En cuanto a la implementación de este proyecto en la Facultad de Humanidades, lo que equivale su puesta en marcha en los *Departamentos* de Letras y Filosofía, Educación, Ciencias de la Comunicación, Psicología, Psicopedagogía e Idiomas, cinco son los elementos básicos a trabajar que se desarrollan en el documento de Política y Manual de Incorporación de la RSU en la Facultad de Humanidades²¹²:

- a) *Se crea la red intra-facultad de la denominada Responsabilidad Social Académica (RSA)*, compuesta por el Decanato, El Vicedecanato, los diferentes

²¹² Universidad Rafael Landívar (2010). *Política y Manual de Incorporación de la Responsabilidad Social Universitaria*. Guatemala: Facultad de Humanidades.

departamentos y coordinadores, “apoyados por un gestor-enlace con el departamento RSA”.

- b) *Se determinan los ejes de facultad que orientan para la selección de las asignaturas en las que se programarán las actividades de RSA.*
- c) *Se eligen las asignaturas por carrera, una o dos por año.*
- d) *Se lleva a cabo un proceso de formación para docentes y estudiantes en la metodología del aprendizaje servicio.*
- e) *Se realizan las actividades programadas, documentando las experiencias, evaluando los impactos y sistematizando la información.* (p. 366)

Cuando en el apartado segundo (b), se menciona los *ejes de facultad* sobre los que tomarán forma las diferentes actividades, de las correspondientes asignaturas, es más que significativo la denominación de estos *ejes* (p. 365); al igual que la explicación del porqué de su necesidad. Ya que denota que se incluyen en el mismo *envoltorio* de los valores que *humanizan* a la ciudadanía activa, así como al hecho de fomentar actitudes y comportamientos *edificantes*:

- Promover una cultura de paz, que consiste

en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones...

- Promover la construcción de ciudadanía, es decir,

favorecer la participación activa de la gente en la edificación y transformación de la sociedad en la que viven conforme a sus necesidades...

- Promover un pensamiento alternativo, lo que

supone una estrategia de educación en valores que ayude a internalizarlos y a responder activamente, oponiéndose a las corrientes ideológicas que deshumanizan...

5.3. Una formación en valores desde un compromiso social y cívico del profesorado

La mejor manera de preparar para el futuro es diseñar una educación que sea capaz de ofrecer a las nuevas generaciones un mensaje atrayente. Porque estamos de acuerdo que la formación recibida no sólo prepara a las personas en aspectos que favorecen el desarrollo pleno del ser, individual y socialmente considerado, y las expectativas que generan a lo largo de su vida, sino que también afecta a sus opciones culturales, de inserción laboral y de participación social, con el objeto de que mejore su vida y se comprometa en la transformación de la sociedad. (Pérez, 2008, 16)

Cuando hablamos de las diferentes finalidades que se tienen que organizar en la actividad producida en las aulas, la introducción de una *formación democrática*, social y cívica parece más que admitida por la comunidad educativa. Una condición, la democrática, que incluíamos bajo el título “Las simetrías de la DEE” (desarrolladas en el primer capítulo).

“La educación tiene la misión de convertir a los niños, adolescentes y jóvenes en seres sociales, en ciudadanos de hecho” (Pérez, 2008, p. 16). Esta evidencia es acogida por Montenegro (2013, p. 51), quien establece en términos de democracia el desafío social de la sociedad actual, a la que determina como “un espacio educado para la democracia y a su vez un medio educativo para la misma”; reprochando, al mismo tiempo, que “el término democracia se ha instalado como mero instrumento representativo sin que exista una imperante acción social como fundamento”. “La ciudadanía es, a fin de cuentas, una condición participativa. No en cualquier sentido, sino en el modo de participación realizable en un orden democrático”, como afirman Rubio, Rosales y Toscano (2009, p. 377). Así mismo, como contempla Faure (1973), la ciudadanía activa es el motor de la sociedad democrática, en lo que denomina *práctica de la democracia*: “Mediante el

aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad” (p. 230). Una democracia que percibimos saturada de legislación pero carente de resortes ciudadanos, acercándose al *todo para el pueblo pero sin el pueblo*. Cuando la democracia representa, en realidad, lo que Montenegro (2013) define con precisión: “por una parte, el medio en el que se realiza el individuo y, por otra, la unidad de la multiplicidad individual” (p. 46).

Al iniciar este apartado utilizábamos la idea de “preparar para el futuro”, propósito compartido con la formación de ciudadanos; supuestos ambos presentes en la cartera de trabajo de los profesores y que enuncia un nuevo profesor provisto de nuevas competencias. Aunque, en una acertada visión sistémica de la enseñanza ciudadana, Bolívar (2007) considera que: “el objetivo final debiera ser consolidar un enfoque comunitario, en el que un conjunto de personas (docentes, familias y otros agentes sociales) comparten y promueven un conjunto de valores y prácticas propios de una ciudadanía educada” (p. 363). En cuanto a las nuevas competencias del profesorado, se propone que, junto a las enseñanzas curriculares, se programe el aprendizaje de valores sociales y culturales como parte de los contenidos trabajados en las aulas. La primera consecuencia es la toma de decisiones a la hora de planificar la presencia de estos contenidos no sólo en los espacios definidos para ello, más bien en la gestión transversal que sin duda se requiere. Pérez (2008, p. 21) habla de unas competencias que superen los conocimientos y las destrezas adquiridas y que permitan hacer frente a los “desafíos” que nos rodean. Y organiza estos desafíos en tres bloques que, respetando la argumentación del texto, entendemos que también pueden identificar esa **figura emergente de profesor asentado en el presente, pero con proyección de futuro y con vocación formadora de ciudadanos**:

1. El valor de la flexibilidad, el espíritu emprendedor y la responsabilidad personal.
2. Desarrollo del pensamiento y la acción reflexiva, lo que requiere habilidades cognitivas complejas, como las implicadas en la metacognición (pensar acerca del proceso de pensar). Ser creativos.
3. Desarrollar habilidades y recursos psicosociales (motivación, actitudes y valores). (p. 21)

Junto a estos retos, Novoa (2009a) demanda una presencia de los profesores en la escena pública, tal y como ocurría en los primeros años del siglo XX “que procuraba acentuar el papel social de los profesores” (p. 215). Y aboga para que esta “dimensión social” esté presente en la formación recibida por los profesores. El propio Novoa (2009a, p. 206) al responder a la pregunta de qué debe ser un buen profesor se decanta por cinco *disposiciones*, entre las que no falta el elemento social: *el conocimiento, la cultura profesional, el tacto pedagógico, el trabajo en equipo y el compromiso social*. Cuando habla de compromiso social habla de principios, de valores, de inclusión social y diversidad cultural. Pero también habla de comunicar, pues “comunicar con el público, intervenir en el espacio público de la educación, forma parte del ethos profesional docente” (p. 206). Una propuesta que valoramos como acertada y vanguardista, pues mejoraría los programas de formación de los nuevos profesores, propiciando una mejor capacitación docente y con una decidida connotación en *responsabilidad social*. Novoa es más rotundo, pues habla de *supervivencia de la profesión*, condicionada tanto por una labor de calidad, pero, a la vez, “de su capacidad de intervención en el espacio público de la educación. Si los programas de formación no contienen esta nueva realidad de la profesión docente dejarán de lado uno de los principales desafíos de este principio del siglo XXI” (p. 216). La contundencia de esta postura, compartida, es diseccionada con precisión cirujana por Novoa (2009b) en otro documento: “hablan los periodistas, los columnistas, los universitarios, los expertos. No hablan los profesores. Hay una ausencia

de los profesores, asistimos a una suerte de silencio de una profesión que ha perdido visibilidad en el espacio público” (p. 55). Novoa apela en cierto modo a un concepto que ya hemos insinuado en este apartado: *la valentía*; una cualidad sobre la que consideramos hay que formar a la profesión docente ante los efectos de una opresiva sociedad materialista, reaccionara y consentidora de desigualdades:

Hoy día se impone una apertura de los profesores al exterior. Comunicar con la sociedad es también responder ante la sociedad. Posiblemente la profesión se volverá más vulnerable, pero esta es la condición necesaria para afirmar su prestigio y su estatuto social. (Novoa, 2009b, p. 55)

La inicial inquietud por la escasa participación ciudadana en la vida social, política y cultural ha evolucionado hacia una preocupación tanto en los gobiernos nacionales como en las instituciones internacionales. La apuesta por la educación y por una formación democrática con un fuerte componente ciudadano representa el efecto más inmediato para contrarrestar tal situación: “la ciudadanía es la capacidad real de participar en la causa pública” afirma Pérez (2008, p. 17). La llamada a los partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje a no rehuir este reto es una segunda consecuencia: “precisamos de un profesorado que, además de su capacitación para enseñar los contenidos, sea capaz de promover enfoques más activos, basados en la participación en el aula y centro, más ampliamente en la vida social” (Bolívar, 2007, p. 363). Entra dentro de toda lógica, por otro lado, que “formar cívicamente exige, en consecuencia, la convivencia de los educandos con buenos ciudadanos que, además de actuar con rectitud, sepan dar razón de su conducta” (López et al., 2006. p. 140). Pero, ¿qué papel es el adjudicado al alumnado y cuál es la actitud adoptada por éstos?

5.3.1. Alumnos y profesores como agentes de cambio social.

En lo que respecta a los alumnos, las palabras pronunciadas por Olof Palme en la VI Conferencia de Ministros Europeos de Educación²¹³, aún distantes en el tiempo, refleja con una conveniente proximidad el compromiso a asumir por los verdaderos promotores de los cambios: “en una democracia operante, la escuela debe formar a los alumnos en ciudadanos. Por tanto, es obvio que los alumnos deben tomar parte activa y responsabilidad en el trabajo de la escuela” (p. 54).

Naval y Arbués (2012a, p. 4) consideran que “el núcleo del aprendizaje cívico lo constituye, sin duda alguna, el grado de participación ciudadana; y, por otro, que es el compromiso cívico el que promueve dicha participación”. *Participación y compromiso*, términos asociados que los autores trasladan a la legislación, en concreto a la Ley Orgánica de Universidades del año 2007, en la que se promueve la participación de los estudiantes “a través del Estatuto del Estudiante y la constitución de un Consejo del Estudiante Universitario”. En el artículo 64, referido a la participación social y a la cooperación al desarrollo, los autores recogen lo establecido: *el derecho del alumnado a solicitar dichas actividades y a disponer de una acreditación de los servicios prestados; y, por otro, el deber de participar en las actividades formativas diseñadas en las que se solicite colaborar*. En la universidad están presente, por lo tanto, las estrategias, los departamentos y los cauces que estructuran el componente social en su expresión más necesaria, *la acción*. Una comunidad educativa que dispone de un contexto teórico que le debe conferir, sin lugar a dudas, una dimensión social transnacional. En el compromiso

²¹³ Olof Palme, Primer Ministro de Suecia (durante el período de 1969 a 1976, y reelegido en 1982; el 28 de febrero de 1986 fue asesinado por un desconocido) realizó la apertura del trabajo “Desarrollo de la Educación Secundaria y el Consejo de Europa” celebrado en Versalles del 20 al 22 de mayo de 1969. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1969-203/1969re203educacionencrucijada01.pdf?documentId=0901e72b818397a2>

de esta tarea entendemos que debe estar implicada toda la comunidad universitaria, focalizada: en el desempeño del alumnado, de modo muy especial; en la figura del profesorado, a través de una indispensable motivación. Todo ello como estrategia de responsabilidad compartida.

La convicción que manifiestan Martínez y Payá (2007), de la cual participamos, por la que valoran que la ciudadanía debe ser aprendida y practicada, condensa ese objetivo a veces olvidado por instituciones y dirigentes educativos: “La práctica ciudadana que, en el terreno que nos ocupa, debería desarrollarse principalmente desde el ejercicio de una profesión, debería ser aprendida junto al aprendizaje de la propia profesión” (p. 29). Al igual que hacemos nuestra la propuesta en términos de ciudadanía europea elaborada por Mencía (1996): “La capacitación del profesorado para una educación europea tiene una doble vertiente: la de su propia ciudadanía europea y la de su función de educadores de las nuevas generaciones de ciudadanos europeos” (p. 79). En la Tabla 5.4 Naval y Arbués (2012a, p. 5), presentan las dimensiones de la competencia social y cívica que favorecerían un compromiso cívico por parte del alumnado universitario.

Tabla 5.4
Elementos que definen el compromiso cívico

Conocimientos	Actitudes	Habilidades <i>Intelectuales</i>	Habilidades <i>Sociales</i>
Democracia	Altruismo optimista	Pensamiento crítico	Liderazgo
Cohesión social	Responsabilidad	Análisis	Comunicación
Participación ciudadana	Respeto	Síntesis	Negociación
	Lealtad	Resolución de	Iniciativa
	Justicia	problemas	Trabajo en equipo
		Toma de decisiones	Empatía

Nota: Tomada de Naval y Arbués, 2012a, p.5

Antes de aventurarnos en las nuevas metas que se supone tienen que vertebrar los proyectos formativos de los centros formativos, es paso obligado reflexionar sobre el origen de ese amplio y estresante repertorio de tareas que acompañan el día a día de las aulas, en concreto en los colegios; y a las que se ha integrado, muchas veces en formato estanco, las actividades cívicas. Una amplitud que ha desbordado las funciones a desempeñar por los profesores y que ha generado una *agenda de trabajo* en los alumnos impropia para su edad. Los bloques académicos permutan con propuestas cívicas, con sesiones interculturales, en una noria de actividades muchas veces inconexas. Para, al final, imprimir en los alumnos el desconcierto, pues lo que ven primar es, ante todo, los resultados académicos. Exigencia impuesta por la propia sociedad y acompañada por un sector, numeroso, *profesionalizado* de la enseñanza. Esta incoherencia, percibida con nitidez por los menores, produce a corto plazo una desvalorización de la autoridad de los centros educativos, fruto del engaño generado por unos ostentosos planteamientos pedagógicos que, sin rubor, esconden realidades *productivas*. Y, lo que es peor, se genera en los alumnos un desafecto de los valores que con tanto ímpetu se han querido transmitir. Si como afirman Mata, Ballesteros, y Padilla, (2013), y nosotros compartimos, la educación tiene que pensarse y formularse en torno a las personas, no en base a un currículum, ni a los logros cuantificables. Podríamos derivar que una orientación hacia las personas sería un argumento más que válido para catalogar en su justa medida el peso de los aprendizajes sociales entre las enseñanzas impartidas. “Este aspecto, teóricamente motor de la educación, está en la práctica relegado a un plano secundario debido al peso que ocupan las materias curriculares” (p. 64).

Junto a este preocupante problema se une la distancia que acompaña dos realidades que entendemos vinculadas, la del colegio y la de la familia, pero cada vez más

separadas en cuanto a la visión de un proyecto educativo común, de una idea de ciudadanía compartida. La evidencia de esta desconexión es el esfuerzo emprendido por los colegios, que se concentra en tutorías con las familias, las escuelas de padres, las jornadas de las familias... en un intento de convergencia educativa, cívica y ética. Ruiz (2004) focaliza el problema en “el déficit socializador con el que hoy acceden los alumnos a la escuela, lo que conlleva que la institución educativa esté forzada a replantearse de nuevo sus funciones, porque debe establecer cómo llevarlas a cabo, cuando tradicionalmente las ha compartido” (p. 406).

El enfoque comunitario al que apelaba en líneas anteriores Bolívar cuando se aproximaba a la actividad de formar en valores ciudadanos, valoramos que está necesitado de una legislación estable en el tiempo, consensuada socialmente y con posibilidad de ser operativa, así como de proyectos pedagógicos realistas y adaptados al contexto. Estamos contemplando, por contra, una falta de definición del horizonte a perseguir, donde los centros educativos avanzan sin itinerarios cerrados ante la falta de proyectos educativos estables que les guíen, la ausencia de apoyo por parte de unos agentes sociales que les acompañen y la presión de una sociedad materialista que juega con la ventaja de la *cultura* del éxito rápido e individual. **La propuesta de una educación que conjugue lo personal y lo académico en el marco de una convivencia activa y constructiva** valoramos que se plantea como una alternativa válida para afrontar los dilemas educativos y los retos sociales. Reconocemos al igual que Ruiz (2004), ante la falta de consenso de cuál debe ser la función de las escuelas, que el trabajo a llevar a cabo en las aulas tiene que rotar en torno a tres niveles de actuación: la identidad, la ciudadanía y la profesión, desarrolladas en los siguientes términos:

- La identidad:
 - autoconocimiento y autoaceptación;
 - autodesarrollo en interacción con los otros;
 - expresión de sentimientos, emociones, valores...
 - transformación de la información en conocimiento.
- La ciudadanía:
 - alfabetización cultural, tanto a nivel hablado, escrito, icónico como digital;
 - alfabetización cívica y política;
 - competencias cívicas;
 - convivencia democrática.
- El trabajo profesional:
 - conocimientos básicos de su ámbito profesional;
 - destrezas específicas de su profesión y del trabajo en equipo;
 - deontología profesional. (p. 407)

Naval y Arbués (2012a), en el apartado referido al compromiso cívico a desarrollar en el ámbito académico, recurren a una clasificación de *ciudadano*, adaptada al profesorado, que nos ha parecido del todo acertada: “Westheimer y Kahne²¹⁴(2004) ofrecen una triple visión del buen ciudadano que los educadores pueden adoptar: el ciudadano personalmente responsable, el ciudadano participativo y el ciudadano orientado a la justicia social” (p. 5). Una escala acertada y pertinente para la construcción de una identidad personal de ciudadanía junto al rol del profesorado. Porque, entendemos que sin este necesario proceso resulta más que complejo dar el salto a una participación ciudadana estable y positiva. A partir de esta discriminación de conceptos sobre ciudadanía se puede extraer la que entendemos sería una evolución natural de este término.

²¹⁴ Westheimer, J. and Kahne, J. (2004). What Kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237- 269.

5.3.2. La ética, la convivencia y la interculturalidad, determinantes de las competencias.

Martínez y Payá (2007, p. 32) consideran que junto a “la formación que permita un desarrollo profesional continuo del profesorado universitario como docente” sería oportuno actividades pedagógicas en “las diferentes facultades, sobre ciudadanía y Europa, y formación ética para el profesorado y sobre cómo integrar en la práctica actividades y elementos de carácter formativo que contribuyan a un óptimo aprendizaje ético y ciudadano de los estudiantes”. En la situación de hablar de aprendizaje ético, como concepto, hemos recogido las palabras de Tey y Cifre-Mas, (2011) como elemento de reflexión, ya que aproxima la ética al “compromiso”.

Es un proceso por el que cada persona elabora su identidad, desde una reflexión generada a partir de experiencias vitales ricas afectivamente. Es un aprendizaje que apuesta por la consideración activa de la persona en su propio proceso de construcción; permite que sea capaz de diferenciar lo que considera correcto de lo que tiene por incorrecto, la habilita para defender aquello en lo que cree, potencia la visión respetuosa del otro y la búsqueda por tender puentes entre subjetividades, permite la toma de conciencia de la propia identidad personal y grupal, y despierta actitudes de compromiso e implicación en proyectos, tanto personales como sociales. (p. 231)

García y Mínguez (2011) describen que la problemática de los valores cívicos no está en su definición, más bien se encuentra en la transmisión de los mismos y en su asimilación como ideario del orden social. Los centros formativos, apuntan, es un contexto adecuado para el trabajo de los valores cívicos, pero esta tarea no termina ahí, “sobre todo cuando lo que ahí se dice no queda refrendado por lo que se hace y mucho menos cuando las prácticas de la vida cotidiana parecen contradecir lo que allí se dice y a veces se hace” (p. 276). Una panorámica que desciframos en:

- Un llamamiento al trabajo de todos los agentes que intervienen en la formación de las nuevas generaciones, pues no parece posible que la escuela “sea capaz por sí sola de resolver esta situación, si no concurren otras agencias educativas, especialmente la familia” (p. 263). Pero, también, entendemos que es un requerimiento extensible a una sociedad que vive ausente y despersonalizada, que delega su misión tanto en las instituciones educativas como en las propuestas internacionales.
- Una escuela en la que la coherencia unifique los modelos pedagógicos con las exigencias académicas. Para lo que nos vale, como ejemplo, la incongruencia ya expuesta en otros momentos de este trabajo, donde abordábamos la distancia entre los modelos evaluativos pregonados con gran despliegue de documentos y tecnicismos incomprensibles, y la cruda realidad de la evaluación tradicional, homogeneizada, homogeneizadora, clasificadora y nada formativa.

La apuesta de trabajo que García y Mínguez ponen sobre la mesa no es, ni mucho menos, una de tantas propuestas retóricas y demagógicas que buscan el aplauso fácil. Parten de una evidencia: la ausencia, en las publicaciones *de filosofía política*, del componente de alteridad en la estructura relacional de la sociedad. Parten de una necesidad: “una comunidad de ciudadanos no sólo se configura desde el reconocimiento explícito o implícito de los derechos humanos, sino también en que el proyecto de vivir juntos en un espacio social se desenvuelve en y desde una relación ética” (p. 268). La alteridad, por tanto, como el paso del *reconocimiento* al de *relación*, del conocimiento a la actitud comprometida. Propuesta refrendada por Touriñán (2007, p. 305) quien dirige

la educación para la convivencia *en el reconocimiento hacia el otro* y presenta la idea de la educación para la convivencia ciudadana como el desarrollo de *una educación en valores*. Posturas también respaldadas por Pérez (2008) que entiende que una educación que pretenda formar ciudadanos tendrá que estar orientada hacia “la formación de ciudadanos comprometidos en las responsabilidades que entraña pensar y actuar desde la perspectiva del otro (alteridad). En este sentido, se conjugan armónicamente el pensamiento ético y cívico” (p. 17).

En lo que atañe a la convivencia, los autores García y López (2014) se suman a trabajar en esa correspondencia entre ciudadanía y convivencia, adjudicando a los colegios una función estratégica en el desarrollo de esta asociación: “La convivencia escolar comienza a ser considerada como un objetivo central del proceso educativo y un recurso inherente al aprendizaje práctico de la ciudadanía” (p. 96). Un concepto, el de convivencia, que como se muestra en la Figura 5.3 ha sufrido una evolución en las últimas décadas y que ha contado con la participación de los colegios, las universidades y las administraciones públicas.

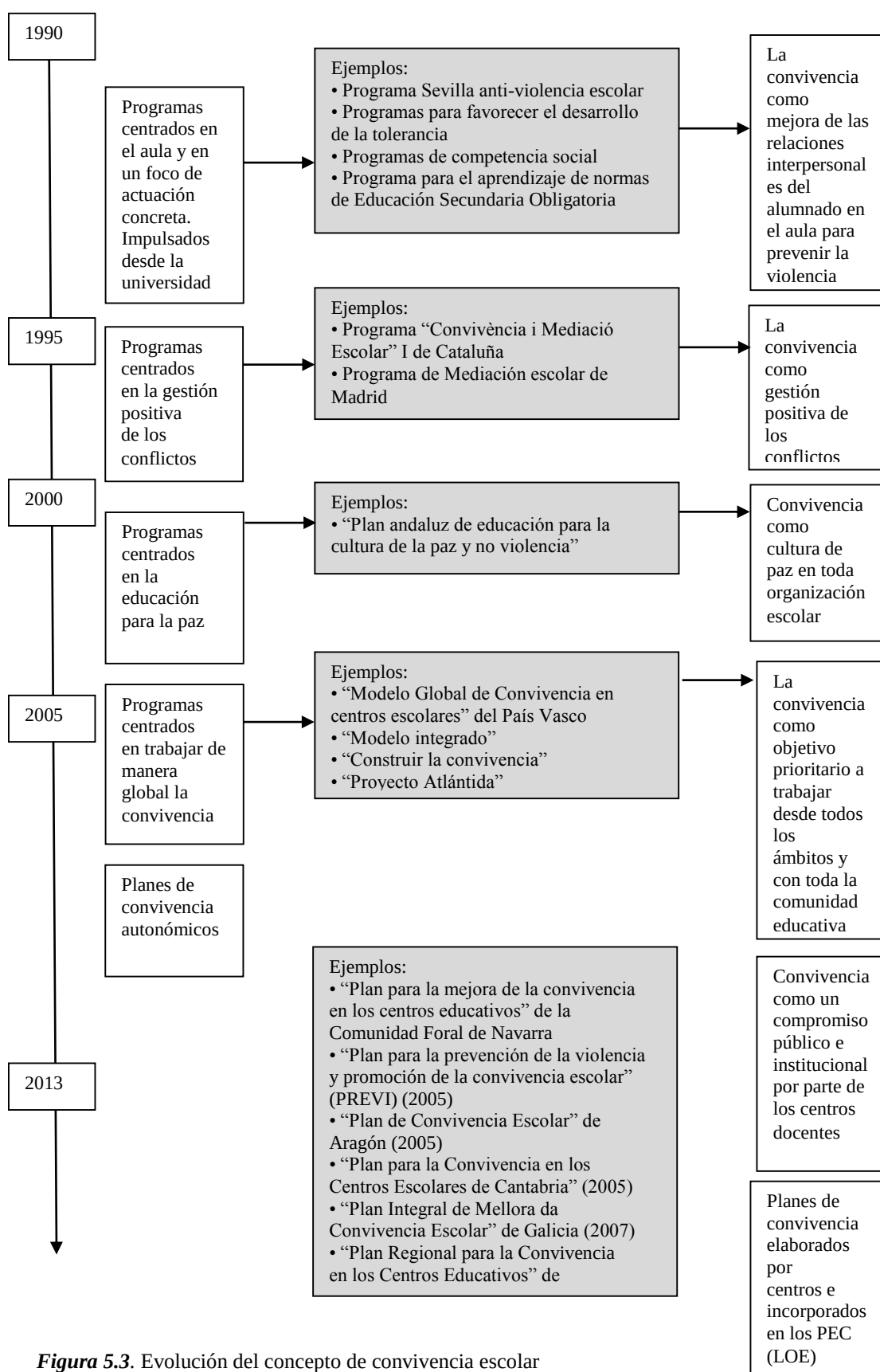


Figura 5.3. Evolución del concepto de convivencia escolar

Nota: Tomada de García y López, 2014, p. 97

Estos autores apelan a valorar en su justa medida la importancia de la convivencia: “la educación debe asumir un papel de primera magnitud, poniendo en valor el mandato de la Constitución de 1978 (art. 27), cuando la considera como un instrumento de cohesión social al servicio de la convivencia democrática” (p. 94). Pero ¿cómo escenificar esa tarea en el trabajo diario de los centros educativos? Los puntos que establecen son tres:

- la dinamización de protocolos que apoyen el despliegue de los planes de convivencia,
- el desarrollo de todas las potenciales educativas de la mediación,
- y la correcta incardinación de los temas de convivencia en el modelo curricular de *enseñar por competencias*. (p. 102)

Las dos primeras propuestas se pueden interpretar como un llamamiento a la transversalidad de la convivencia en los proyectos de centro; y a la participación de todas las estructuras que dan forma a la comunidad educativa. En lo que respecta a las competencias y su contribución a una ciudadanía en conexión con el desarrollo de un plan de convivencia, **las competencias, en nuestra opinión, se orquestan en gestoras de los procesos formativos cognitivos, actitudinales y de habilidades interpersonales. Las competencias nos remiten a experiencias personales con proyección en la comunidad;** y la convivencia nos dirige a la construcción de un grupo ético y moral promotor de factores de mejora personal. La síntesis la encontraríamos en una ciudadanía positiva generadora de identidades ciudadanas, actuando de manera proactiva frente a desconexiones disociales.

Para Touriñán (2007) “hay un componente socioético en la educación para la convivencia ciudadana, que surge directamente del sentido de responsabilidad compartida y derivada, propiedades de la convivencia pacífica ciudadana” (p. 305). Esto permitiría

establecer que la convivencia propicia ese intercambio ético entre el individuo y la comunidad, mientras que las competencias superan el mero ejercicio de las habilidades interpersonales para dar estructura a la construcción de identidades ciudadanas con fundamento moral. La escuela se convierte en el lugar en el que “es posible aprender a practicar los derechos y deberes de la ciudadanía y, todavía más importante, a convivir en el respeto y la tolerancia a todas las personas” (Pérez, 2007, p. 250). Y, como concluye el propio Pérez “la formación para la convivencia y la ciudadanía no son sino aspectos integrantes de la educación del ser humano en su dimensión social” (p. 240).

Si hablamos de educación, de profesorado, de ética y de convivencia tenemos que hablar, sin duda, de interculturalidad. El profesor actual, inmerso en una sociedad global y caracterizada por la diversidad, necesita plantear su tarea teniendo presente la interculturalidad que habita en las aulas. Tanto es así que su trabajo necesita estar priorizado por el manejo de la interculturalidad, siendo este un principio rector que refleja el presente de la realidad social. Estamos ante un nuevo espacio de relación que según Pérez, (2008) da pie a un profesor con *nuevos roles*, con *nuevos retos* y con *nuevas competencias*, cuya actividad partirá de los siguientes principios:

- Deberá prestar atención al diálogo, la comunicación y la interacción como elementos que ayudan a transformar esta sociedad.
- Creará espacios nuevos donde las interacciones puedan propiciarse.
- Ayudará a desarrollar la identidad en contacto con la diversidad. (p. 21)

Pero para ello valoramos que se tiene que plantear como premisa “comprobar el modelo que subyace en el desarrollo de los centros, y si se está caminado hacia la asimilación, el pluralismo superficial o el interculturalismo” (Arnaiz y Haro, 2004, p. 21). Es decir, el antecedente está en facilitar a los profesores un marco en el que desarrollar

con coherencia la actividad intercultural. Porque, como bien afirman García y Diestro (2013, p. 8) la educación intercultural supera a la multicultural, definiendo esta segunda como “la existencia en un mismo espacio de culturas que se reconocen como diferentes”. Distinción también expresada por Pérez (2008) pues distingue entre educación multicultural y educación intercultural como sigue,

La apertura a la diversidad cultural es positiva para todos, pero exige trabajarla educativamente. Existen dos orientaciones, el multiculturalismo y el interculturalismo. Europa ha optado por dar entrada a la perspectiva intercultural, que implica aprovechar la riqueza que aportan las diferentes culturas, propiciando la interrelación, el intercambio y la intercomunicación. (p. 18)

Una inclinación por parte de Europa que García y Diestro (2013) catalogan de la siguiente forma: “tanto la ciudadanía activa como la ciudadanía intercultural son ejes fundamentales de un concepto más amplio y complejo de ciudadanía, lo que se denomina en el COE y la UE como Educación para la Ciudadanía Democrática” (p. 8).

Estos nuevos retos nos obligan a reflexionar sobre la formación inicial del profesorado y sobre la actividad docente, pues implican nuevas didácticas y diferentes modalidades de evaluación. “Urge preparar al profesorado, aportándole la formación necesaria en EpC [Educación para la ciudadanía], como uno de los pilares clave para la formación de nuestros estudiantes en una competencia esencial para la consolidación y evolución de nuestras sociedades democrática” (Ruiz y García, 2016, p. 195). Pero sobre todo, nos obliga a trabajar en torno a las actitudes del profesorado, buscando favorecer un acercamiento constructivo a la realidad que acompaña su trabajo. Es por ello que el proponer como punto de partida, en la construcción del perfil del nuevo profesor, un aprendizaje basado en competencias nos parece más que oportuno, totalmente necesario. La razón la encontramos en la especificidad que se deposita en el marco actitudinal, parte

integrante de la estructura dimensional de conocimientos, destrezas y actitudes. Una formación en actitudes, centrada en una ciudadanía democrática, representa un bagaje básico a la hora de acceder como profesionales a la comunidad educativa.

La educación intercultural es, sin duda, una educación fundamentada en la movilidad, la apertura, la alteridad, el compromiso, y como Pérez (2008) ha señalado anteriormente, de *interrelación, intercambio e intercomunicación*. Tendencia que para la autora es la adoptada por las políticas europeas y que abarcaría las dimensiones competenciales como sigue:

- La dimensión cognitiva: la educación favorecerá el diálogo y la apertura al otro con el fin de conocerlo mejor.
- La dimensión afectiva: se cultivarán actitudes y valores que eviten los estereotipos y prejuicios, al tiempo que fomentan la empatía
- La dimensión conductual: estimulará conductas concretas de aceptación y valoración de lo diferente, con el fin de evitar el conflicto, superar el racismo y aprender a vivir con los demás. (p. 18)

El profesorado tiene ante sí la cantera de las nuevas sociedades, la ciudadanía potencial que reestructurará la arquitectura social y asumirá el gran reto de mejorar o cambiar el contexto mundializado del que forman parte. Es por ello que entendemos la clara contradicción que denuncian Ruiz y García (2016), desajuste que alcanza a no pocos países de la Unión, cuando no ven reflejada la competencia social en la formación inicial del profesorado; cuando por otro lado “desde los organismos internacionales se da un valor destacado a la EpC, de hecho se reconoce la competencia social y cívica como una de las competencias clave dentro del paradigma del aprendizaje a lo largo de la vida” (p. 194).

Un concepto, el de ciudadanía, que, como se puede observar, vive acompañado de términos cuyo empleo la confieren el calificativo de ética: democracia, convivencia, interculturalidad. Guichot (2012) considera que la tolerancia es un elemento clave de la ciudadanía y “vincula” este concepto a la competencia social y cívica. También aporta la definición que se elaboró en la Declaración de Principios sobre la Tolerancia: “la tolerancia es el respeto, la aceptación y la estima de la riqueza y diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y de nuestras maneras de manifestar nuestra cualidad de seres humanos” (p. 44). Siendo un término que forma parte de la conciencia social, consideramos que ha sido superado por los elaborados planteamientos que representan tanto la interculturalidad como la alteridad, pues avanzan sobre la idea *de respeto, de aceptación y de estima* para construir espacios de relación y colaboración. Indicadores ambos de la indiscutible equidad que debe establecerse entre los pueblos, dejando atrás las iniciales y valientes propuestas de cooperación, para trabajar de forma conjunta en el desarrollo social de las comunidades. El recorrido de la competencia social y cívica, su desarrollo, alcanza así el lugar que le confiere un significado global, de ciudadanía global.

Marín (2013) recopila (Tabla 5.5) una serie de “instrumentos de diagnóstico para conocer el significado y las actitudes de la juventud hacia la ciudadanía y la convivencia en sociedades multiculturales” (p. 10), lo que nos permite ver la maya que envuelve este bloque de términos propios de una sociedad ciudadana.

Tabla 5.5

Instrumentos para la exploración de la ciudadanía intercultural

Cuestionario: “La Juventud ante la ciudadanía” Cabrera, F. et. al (2005)

El concepto de ciudadanía en la juventud: ¿qué significa ser ciudadano o ciudadana? ¿Y un buen ciudadano o ciudadana? ¿qué modelo de ciudadanía proyectan? ¿activa o pasiva? ¿inclusiva o excluyente?

- Actitud hacia una ciudadanía intercultural: ¿cuál es su nivel de apertura a la diversidad cultural? ¿viven la inmigración como oportunidad o como amenaza?
- Sentimiento de pertenencia a una comunidad: ¿cuál es su grado de vinculación con distintos lugares? ¿qué aspectos favorecen la pertenencia? ¿con qué modelos de pertenencia se identifican?
- Construcción de la convivencia ciudadana: ¿cuál es su comprensión de los principios de la democracia y de su aplicación a situaciones concretas? ¿cuál es su grado de confianza en las instituciones democráticas? ¿utilidad de los órganos democráticos en los centros educativos? ¿cómo aplican diversas normas de convivencia?
- Participación: ¿cuál es su participación real en el centro? ¿utilidad de la participación? ¿cuáles son los principales obstáculos a la participación?

Escala de Sensibilidad Intercultural Vila, R. (2007)

- Grado de implicación en la comunicación intercultural
- Respeto hacia las diferencias culturales
- Grado de confianza en la comunicación intercultural
- Grado de satisfacción en la interacción con personas de otras culturas
- Capacidad de atención durante la interacción con personas de otras culturas

Test de Competencia Comunicativa Intercultural. Vila, R. (2007)

- Grado de capacidad para interpretar de forma adecuada aspectos de la comunicación verbal y no verbal de las personas interlocutoras en contextos multiculturales, así como la incidencia de algunos elementos culturales en la comunicación
- Grado de capacidad para tener un comportamiento flexible en la comunicación verbal y no verbal teniendo en cuenta los elementos culturales que inciden en ella.

Cuestionario: “Ciudadanía intercultural”. Marín, M.A; Pavón, M.A; Sandín, M.P y Vila, R. (2008)

- Nivel de convivencia intercultural: ¿Cuál es su sensibilidad hacia personas de otras culturas? ¿entablan relaciones de amistad con jóvenes de diversas culturas? ¿cuál es su nivel de apertura y aceptación de otras culturas? ¿cuáles son las ventajas y los conflictos en las relaciones interculturales?
- Desarrollo del sentido de pertenencia: ¿con qué lugares se vinculan? ¿con qué cultura/s se identifican?
- Participación ciudadana: ¿cuál es su concepto de participación? ¿cuál es su participación real en el centro educativo, grupos y entidades? ¿motivos para participar o no en su centro o comunidad? ¿cuál es la utilización de los espacios y canales de participación?

Cuestionario: “Convivencia intercultural y participación de la juventud”. Palou, B.; Rodríguez, M.; Vila, R. (en prensa)

- Grado de convivencia intercultural: explora la aceptación de personas de otras culturas, las relaciones de amistad con jóvenes de diversas culturas, su nivel de apertura para trabajar con personas de otras culturas, las ventajas y los conflictos en las relaciones interculturales
- Participación ciudadana: incluye cuestiones sobre, el concepto de participación, la participación real en el centro educativo, grupos y entidades, razones para participar o no en su centro o comunidad, la apertura del instituto para participar en la comunidad

Cuestionario: “Juventud y Cohesión social”. Palou, B. (2010)

- Percepción de la condición legal de ciudadanía
- Competencias ciudadanas: comprensión de la democracia, valoración de la diversidad, valores ciudadanos, niveles y formas de organización grupal, convivencia y relaciones interculturales
- Participación: experiencias de participación, valoración de la participación
- Desarrollo de la identidad cívica y cultural: vinculación cultural, pertenencia cívica
- Nivel de integración: opinión personal sobre el grado de integración en la sociedad y sobre los elementos que favorecen y dificultan la integración de personas extranjeras

Cuestionario: “Convivencia y competencias ciudadanas en el centro educativo”. Cabrera, F. et. Al. (2007)

- Redes naturales de apoyo, que hacen referencia a tres aspectos:
 - Redes de apoyo académico.
 - Redes de apoyo emocional.

Tabla 5.5

Instrumentos para la exploración de la ciudadanía intercultural

-
- Iniciativas de colaboración entre compañeras y compañeros.
 - Preparación para la ciudadanía activa y responsable: explora el significado que se atribuye a la democracia en el aula, incluye cuestiones sobre participación, normas de convivencia, habilidades cívicas y elementos de juicio crítico
 - Identidad personal del alumnado: incluye preguntas sobre la percepción del alumnado de sí mismo, sobre sus expectativas académicas y sobre el apoyo que se brindan mutuamente en el aula.
-

Nota: Tomada de Marín, 2013, p. 10

La lectura de esta batería de instrumentos de medida nos lleva a pensar que conocimientos y actitudes son dimensiones que se pueden complementar para propiciar una participación que garantice los procesos democráticos y el desarrollo social. Bolívar (2008, p, 15) interpreta el trabajo realizado desde la educación en el ámbito de la ciudadanía en dos “dimensiones”. La primera, sintetizada en “mínimos éticos” indispensables para una convivencia sana y justa. Una segunda dimensión centrada en los “conocimientos y competencias” que dotarían a la persona para ejercer como ciudadanos tanto en los aspectos profesionales como políticos. Esta idea, ya expuesta en el apartado anterior por medio de los autores Martínez y Esteban (2005), e insistente en la literatura actual, es propia de la superación de los estadios que acompañan al progreso de las sociedades. Una vez que se alcanzan unos derechos, con sus correspondientes deberes, la idea de una ciudadanía formada, más allá del concepto de ciudadanía jurídica, se torna coherente con el armazón democrático del concepto de ciudadano: “no se es ciudadano pleno si no se posee el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva” (Bolívar, 2008, p. 30). Cultura y competencias adquieren un valor sin el cual la ciudadanía se convierte en una palabra incompleta en su significado y, paradójicamente, excluyente: en cuanto que un ciudadano es aquel provisto de dimensión social y educativa que le garantice el ejercicio de sus derechos en igualdad; lo contrario, la no provisión, es el germen de la exclusión social, el origen de una sociedad compartimentada y un foco de inadaptación cívica. “Por lo que tan necesaria es la

competencia comunicativa en lengua propia y en otras lenguas como la competencia llamada social y cívica” (Bolívar, 2008, p.15). Una competencia, la social y cívica, que se marca un objetivo ambicioso: “la formación en competencia social no sólo busca la solución a los problemas o conflictos interpersonales sino que promueve la intersubjetividad, la alteridad, el altruismo y la preocupación por el otro como pilares básicos de cara a lograr una convivencia cívica de calidad” (López et al., 2006, p. 140).

5.4. Formando europeos, una cultura social y ciudadana; una competencia

Podríamos considerar, llegados a este punto, que los conceptos de identidad y ciudadanía son ámbitos simbióticos y como subraya Cañón (2003) “en un mundo de grandes movimientos migratorios como es el nuestro, el modo cómo estas dimensiones del sujeto se articulen, entendemos que es el gran desafío en la construcción de una Europa abierta en un mundo interdependiente” (p. 28). Tras la elaboración de los apartados anteriores, en los que se trataba la noción de identidad y de ciudadanía, suscribimos estas palabras que nos recuerdan que el *espacio Europa* está habitado por múltiples y diferentes realidades. Donde, además, la pluralidad de esas realidades se incrementará según avance el siglo. “Podríamos afirmar que la nueva Europa o será diversa o no será” (Sarramona, 2004, p. 22) como signo inequívoco de una nueva sociedad europea que se fragua a partir de la diversidad. Necesitada de una ciudadanía formada y reflexiva, pues “el mundo está lleno de diversidad, y eso es tan cierto para la humanidad como para cada uno de nosotros” (Havel, 2013, p. 179).

La certeza de contemplar retos sociales hasta ahora no identificados como tales implica actuaciones ineludibles y carentes de demora; constituyendo, sin duda, una de las razones por las que apostar por una identidad europea *comprometida*, tal y como refieren Martínez y Payá (2007):

La cohesión social, la reducción de desigualdades, la inclusión social y a la vez el reconocimiento de la diferencia como un valor y la lucha por la equidad no son objetivos fáciles de alcanzar sin una ciudadanía comprometida en la construcción de una Europa de los ciudadanos y sin propuestas que orienten la formación de ciudadanía europea. Son dos objetivos que se implican mutuamente y que consecuentemente deben abordarse a la vez. (p. 27)

Una vuelta más a esta idea es la aportada por Sarramona (2004) quien une ciudadanía europea con identidad y con participación: “la ciudadanía europea se ha de fomentar sobre los valores cívicos de la convivencia, la colaboración y la justicia social, todo ello envuelto bajo el manto del sentimiento de pertenencia y de una actuación participativa en los asuntos cívico-sociales” (p. 24). Pero esta alacena de buenas intenciones no nos puede despistar de la lentitud que está acompañando la toma de conciencia de las actuaciones a emprender, así como de la relativización de la importancia de la configuración de una identidad supranacional. Como bien afirma Diestro (2014a),

Si la UE ha pretendido mirar a la ciudadanía, lo ha hecho de manera tímida, favoreciéndola desde la sociedad civil organizada y asociada a subvenciones y ayudas concretas. Y, por supuesto, no lo ha hecho con la misma intensidad y entusiasmo como ha mirado al Euro o a Schengen. (p. 216)

Samaniego (2003, p. 40) mantiene la idea de la doble velocidad al comparar los avances en materia económica con los progresos en la formación de una identidad europea y ciudadana, “desfase que permitiría explicar, al menos parcialmente, que hoy día nos ocupemos de fortalecer una identidad común que se encontraría a años luz de los logros integradores materiales”. El obligado escenario en el que economía y sociedad se

proyectan de forma acompasada encierra para Tornos (2003, p. 201) un punto de partida, plasmado en el nuevo registro con el que se conocería el proyecto común: de denominarse Comunidad Económica Europea se establece el de Unión Europea, “sellando con ello los empeños que se habían ido poniendo año tras año para conseguir que la pertenencia a Europa fuera y significara una manera de vivir cooperativamente en un espacio unitario de libertad, seguridad y reconocimiento de los derechos humanos”. Aunque el propio Tornos, llegado el momento de elaborar la idea de Europa, tiene presente también esa doble velocidad, entre las “élites” y la “construcción institucional”, ocupando esta última siempre puestos más rezagados. Es Samaniego quien, al mismo tiempo, reconoce una dirección más optimista en cuanto a la presencia de esa identidad que acompaña la construcción del espacio europeo. El ejemplo que utiliza es la famosa Carta sobre la Identidad Europea que el Presidente de la República Checa, Václav Havel²¹⁵, leyó en el Parlamento Europeo el 8 de marzo de 1994. Un documento breve pero convertido en referente del ideal europeo; y una lectura obligada en tiempos de desconcierto.

La Unión Europea se basa en un gran conjunto de valores, arraigados en la antigüedad y el cristianismo, que a lo largo de 2.000 años ha evolucionado hasta lo que hoy reconocemos como los cimientos de la democracia moderna, el imperio de la ley y la sociedad civil. Este conjunto de valores tiene sus claros cimientos morales y sus obvias raíces metafísicas, al margen de que el hombre moderno lo admita o no. De modo que no puede decirse que la Unión Europea carezca de un espíritu propio a partir del cual crecen todos los principios concretos en los que se funda.

²¹⁵ Václav Havel (1936-2011), natural de Praga, escritor y autor de numerosas obras teatrales, es reconocido sobre todo por su labor política y en especial por su activa disidencia contra el bloque comunista. Fue uno de los fundadores de lo que se denominaría Carta 77, una de las más importantes y decisivas actuaciones de disidencia contra el comunismo que ocupaba Checoslovaquia. También formó parte del Foro Cívico, preámbulo de la Revolución de Terciopelo, que acabaría con el régimen comunista y daría paso a la República de Checoslovaquia, siendo su presidente (1989). En 1992 se inició la escisión pacífica de Checoslovaquia en los países de República Checa y Eslovaquia. Havel fue el primer presidente de la recién formada República Checa, 1993, cargo que ocupó hasta 2003, puesto que abandonó por problemas de salud.

En otro apartado de la carta se avanza lo que aquí hemos recopilado (unas páginas más adelante) como “identidad dual”, señalando el hecho identitario como básico en la construcción de Europa.

Si los ciudadanos europeos comprenden que no se trata sólo de un monstruo burocrático anónimo que quiere limitar o incluso negar su autonomía, sino sencillamente de un nuevo tipo de comunidad humana que en realidad enancha su libertad de modo significativo, la Unión Europea no debe temer por su futuro...”.

Una identidad que Rodríguez y Sabariego (2003) definen de esta forma: “la identidad europea es a la vez plural y una” (p. 302). A raíz de la iniciativa tomada por Václav Havel, el 40º Congreso de la Europa-Union Deutschland celebrado en Bremen se planteó, el 5 de noviembre de 1994, elaborar una *Carta sobre la Identidad Europea*. Para abordar tal tarea se creó un grupo de trabajo que elaboró un primer borrador en el que se volcaron las diferentes propuestas, tratando más de 500 enmiendas. Finalmente, en la ciudad de Lübeck, el 28 de octubre de 1995 se aprobó el documento definitivo²¹⁶ en el 41º Congreso Ordinario de la Europa-Union Deutschland. Este también breve documento presenta una densidad de contenidos que aquí sólo esbozamos con el enunciado de sus seis apartados y una reducida transcripción del texto:

- I. *Europa como comunidad de destino.* “Cada europeo está llamado a colaborar de forma responsable en la creación de una comunidad europea de la paz”.
- II. *Europa como comunidad de valores.*
- III. *Europa como comunidad para la convivencia.*
- IV. *Europa como comunidad económica y social: economía, lo social, el medio ambiente.*
- V. *Europa como comunidad de responsabilidad.*
- VI. *En el camino hacia una identidad europea.* “Para que la identidad europea pueda desarrollarse partiendo de estos objetivos y de una política práctica y

²¹⁶ Para acceder al documento completo, el enlace es el siguiente:
http://www.europa-union.de/fileadmin/files_eud/PDF-Dateien_EUD/Allg._Dokumente/Carta_sobre_la_identidad_europea.pdf

convinciente, consideramos como irrenunciables dentro del marco de la Unión Europea lo siguiente:

- una formación continuada de la ciudadanía de la unión;
- una política de educación y cultura que fomente la identidad europea de la Unión Europea y de los estados miembros, y que proporcione la unidad dentro de la diversidad y los valores comunes a los ciudadanos y ciudadanas. No es europeo por nacimiento, sino por formación”²¹⁷.

La Unión Europea mantiene la dirección de un proyecto transnacional delimitado por unos valores que figuran en la memoria colectiva, pero que han sido legislados adquiriendo la propiedad del derecho. El crisol que representa la Unión Europea supone la suma de unas voluntades que más que afanarse en identificar valores pasados pretende construir sobre estos mismos valores un futuro supranacional. Pero ¿cuáles son estos valores? Una noción de lo que puede significar para la comunidad europea el concepto de valores lo podemos encontrar, tal y como recoge Marín (2003), en el discurso que Peter Leuprecht, secretario general adjunto del Consejo de Europa pronunció²¹⁸ en 1996 y en el que sostenía que

Si ha de ser una construcción sólida y duradera, Europa debe ser ante todo una comunidad de valores compartidos, tales como: una cierta concepción del hombre, de su dignidad inalienable, de los derechos fundamentales y del lugar de cada individuo en la sociedad; la democracia pluralista; la supremacía de la ley. Estos valores compartidos deben constituir una característica de la sociedad europea, de la construcción europea y de la acción europea en el ámbito mundial.

²¹⁷ Los puntos restantes de esta propuesta *hacia una identidad europea* son los siguientes:

- una constitución de la Unión Europea concebida de forma concisa y comprensiva que garantice un orden común federal, un catálogo obligatorio de los derechos fundamentales y humanos comunes así como de los derechos sociales. Una constitución que sea presentada para su aceptación a todos los ciudadanos y ciudadanas de la Unión Europea;
- una política económica, monetaria, social y ambiental común cuyo principal objetivo sea crear empleo para todos y preservar nuestra tierra de posibles destrucciones en el medio ambiente;
- fomentar el plurilingüismo. Todos los europeos tienen que aprender idiomas extranjeros lo más pronto posible. Los ciudadanos de la unión se tienen que poder comprender entre sí;
- una declaración de los motivos políticos a los que aspira la Unión Europea. La Unión Europea tiene que seguir una política común en el mundo sin echar a perder su herencia caracterizada por sus formas diversas.

²¹⁸ Jornadas de Derechos Humanos, Democracia y Terrorismo, Madrid, 7 de marzo de 1996.

Por su parte, en el documento ya mencionado *Carta sobre la Identidad Europea que surge de la Europa-Union Deutschland*, fechado en 1995, se afirma lo siguiente:

Nuestros bienes más grandes son Libertad, Paz, Dignidad Humana, Igualdad y Justicia Social. Para asegurarlos y seguir desarrollándolos, Europa necesita una configuración política moralmente convincente y una política solidaria que fortalezca el sentimiento común europeo que haga a la Unidad Europea digna de credibilidad y de la que nosotros podamos sentirnos orgullosos. Cuando esto se haya conseguido entonces habrá también una identidad más sólida.

Respecto al concepto de identidad europea y los valores que ello representa, varias son las fechas que un autor como Bar (2014, p. 106) destaca:

- *La cumbre Europea de Copenhague*²¹⁹ (1973), “la cual afirma con toda nitidez que los principios de democracia representativa, Estado de Derecho, justicia social y respeto de los derechos humanos, son elementos fundamentales de la identidad europea”.
- *La Declaración conjunta del Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión sobre el respeto de los derechos fundamentales* (1977), en la que se destaca “«los principios generales del Derecho y en particular los derechos fundamentales”.
- *El Consejo Europeo de Copenhague* (1978), donde se resalta la necesidad de “un sistema político de democracia pluralista que garantice tanto la libre expresión de opiniones dentro de la organización constitucional de

²¹⁹ El apartado III. El "carácter dinámico de la construcción europea", es formulado como sigue:

22. *La identidad europea está llamada a evolucionar en función de la dinámica de la construcción de Europa. En el terreno de las relaciones exteriores, los Nueve tratarán principalmente de definir progresivamente su identidad respecto de las otras entidades políticas. Al hacer esto, tienen conciencia de reforzar su cohesión interna y de contribuir a la elaboración de una política propiamente europea. Están convencidos que la puesta en marcha progresiva de esta política será uno de los elementos esenciales que permita a sus países abordar con realismo y confianza los estados ulteriores de la construcción europea, facilitando la transformación prevista del conjunto de sus relaciones en una Unión Europea.*

poderes, como los procedimientos necesarios para la protección de los derechos humanos”.

- *El Acta Única Europea* (1986), hace hincapié en “la libertad, la igualdad y la justicia social”.
- *El Tratado de Maastricht* (1992), “es el primero (de los Tratados) que da un gran paso hacia delante no sólo en la especificación de los fundamentos dogmáticos tanto de la Unión como de las Comunidades, sino más bien en dotarles de valor jurídico, al incluirlos en la parte dispositiva del Tratado”.
- *El Tratado de Ámsterdam* (1997), “añade en el Preámbulo del TUE la adhesión de los Estados miembros a *los derechos sociales fundamentales tal y como se definen en la Carta Social Europea firmada en Turín el 18 de octubre de 1961 y en la Carta comunitaria de los derechos sociales fundamentales de los trabajadores, de 1989.*
- *El Tratado de Niza* (2001), donde se introduce que “*el desarrollo y la consolidación de la democracia y del Estado de Derecho, así como el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, como uno de los objetivos propios de la política exterior y de seguridad común*”.
- *El Tratado de Lisboa* (2007), “refuerza el fundamento dogmático de la nueva Unión, definiendo con mayor precisión lo que son sus valores fundamentales, sus objetivos y los derechos fundamentales de sus ciudadanos, en cuya protección y promoción encuentra su última razón de ser”.

Durante este proceso sobresale la fecha en la que la configuración como Carta adquiere un valor legislativo, en el año 1999, cuando la Unión Europea decide dar forma

a la *Carta de Derechos Fundamentales*²²⁰, pasando a “formar parte indisociable de la estructura constitucional de la Unión, con los dos tratados que la establecen y regulan, el Tratado de la Unión Europea y el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea” (Bar, 2014, p. 107). En el Preámbulo de la Carta se especifican cuáles son los valores que deben dar forma el espacio europeo.

Consciente de su patrimonio espiritual y moral, la Unión está fundada sobre los valores indivisibles y universales de la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad, y se basa en los principios de la democracia y del Estado de Derecho. Al instituir la ciudadanía de la Unión y crear un espacio de libertad, seguridad y justicia, sitúa a la persona en el centro de su actuación.

Acudimos también a Bar para destacar el alcance de este documento.

La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (CDFUE), pues, aporta a la Unión no sólo la concreción normativa, positiva, de su fundamento dogmático, de sus valores, sino también, por ello mismo, una parte sustantiva de su estructura constitucional. Así, si bien no presenta la forma propia de un tratado, por la manera en cómo ha sido elaborada y proclamada sí tiene, en cambio, el mismo valor jurídico-vinculante que los otros dos Tratados que constituyen la Unión. (p. 107)

Una vez más, el formato de carta como *documento guía* vuelve a ser un recurso recurrente en la estructura de funcionamiento de la Unión Europea. Ante la situación vivida en Hungría recientemente, Bar (2014, p. 134) nos recuerda que los Ministros de Asuntos Exteriores de Alemania, los Países Bajos, Dinamarca y Finlandia enviaron una carta²²¹ al Presidente de la Comisión José Manuel Barroso el 6 de marzo de 2013 en la

²²⁰ Diario Oficial de la Unión Europea. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 18 de diciembre de 2000, C 364/1 http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

²²¹ Propuesta de resolución del 10 de junio de 2015, sobre la situación en Hungría: DO C 33 E de 5.2.2013, p. 17

que insisten: *los derechos humanos, la democracia y el Estado de Derecho están en el corazón de la identidad de la Unión Europea.*

En el instante en el que se pretende tratar el tema de formar europeos se puede transmitir la siempre presente impresión de adoctrinamiento. A este hecho se suma que no pocos ciudadanos de la propia Unión Europea miran con recelo un proceso que se inició bajo unos acuerdos económicos una vez finalizada una de las muchas *contiendas* vividas en su seno. También puede reavivar esa historia colonial, tan cercana en el tiempo, que tanto desorden y conflictos provocó y cuyas consecuencias siguen latentes. **Un colonialismo traducido en el siglo XXI como globalización** y que no esconde su faceta más cruel en conceptos como “deslocalización empresarial” y, sobre todo, en la inhumanidad del “trabajo infantil”.

En una actitud esperanzadora, hablar de formar europeos también debe recoger el legado de europeístas como Schuman²²², que visionaron una organización que difuminara fronteras y que trabajaron en torno a **la idea de unión frente a la de confrontación, proponiendo un progreso social compartido**. Tras esa estructura pronto surgió una doble convicción, fundamental, por lo restringido que podría suponer un planteamiento netamente económico, y que desciframos en estos apartados:

- Intentar construir una Europa enlazada desde lo económico tenía visos de ser una suma de países, pero no una realidad supranacional. Por lo tanto, cualquier

²²² Partiendo de la base de las instituciones y del mensaje dejado por Robert Schuman y los artífices de su tiempo, son ahora las europeas y los europeos quienes deben culminar la unidad del continente, interrogándose sin cesar sobre la contribución que esta Unión seguirá aportando a la civilización (p. 35). Fontaine, P. (2014). *Una nueva idea para Europa. La Declaración Schuman, 1950-2000*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

acuerdo carecería de la estabilidad que sí proporcionaría un proyecto sustentado en una conciencia común, en una identidad territorial y una cultural compartida.

- Un proyecto de esta magnitud llevaría impreso de manera inexorable una fecha de caducidad, ya que un sistema alejado de los grupos sociales no soportaría el peso de una sociedad cada vez más visible en la toma de decisiones políticas. Por lo que articular la demanda de protagonismo de una sociedad ciudadana se ha establecido, en estos momentos, como una apremiante obligación de las instituciones europeas.

Es este preciso momento coyuntural el que ha habilitado que las políticas económicas abrieran paso a las políticas sociales; y, casi de inmediato, que la educación se alzara en el ineludible recurso a explotar para conjugar el desarrollo de esta sociedad transnacional. “La necesidad de construir una Unión Europea que no se basara solamente en una unión económica y/o política sino también social y cultural propició que se concediera un papel relevante a la educación” (Marín, 2003 p. 81). La propia autora entiende que este repentino interés por la educación tiene que ver con el hecho de “constatar la falta de conciencia de pertenencia a esta nueva realidad transnacional por parte de la ciudadanía de los distintos países de la Unión. Surge así en 1976 el término *Dimensión europea de la educación*”.

5.4.1. Fomentar una identidad europea en base a una oferta formativa.

El evidente recorrido de la educación junto a la construcción europea, analizado con profundidad por Valle²²³ (2006), nos conduce, en este iniciado siglo XXI, a revelar el estancamiento de una propuesta educativa europeísta, sin la cual avanzaremos con dificultad en el proyecto común de Europa. La apuesta político - educativa procedente de Bruselas se encuentra condicionada por los intereses nacionales, y modular ambas posturas resulta unos de los escollos que está ralentizando el proyecto europeo. En 1993 Ryba ya advertía que “la incorporación práctica de una dimensión europea con verdadero significado en los currícula de la mayor parte de las escuelas europeas continúa siendo una tarea para el futuro” (p. 58). Empresa, por un lado, de notable dificultad, sobre la que, transcurridos los años, se mantiene una especie de *stand by*. La realidad de una ciudadanía con percepción europea dista mucho de alcanzar los niveles deseados por las instituciones comunitarias, siendo este, sin embargo, uno de sus objetivos clave²²⁴. Una aproximación a la estructura establecida por la Unión Europea la encontramos en Sánchez (2012) en quien nos apoyamos para reflejar la determinación de un proyecto entrelazado por elementos sociales, *cohesión social*; aspectos económicos, *empleabilidad*; principios cívicos, *ciudadanía activa*; fundamentos educativos, *aprendizaje a lo largo de la vida*; y metodológicos, *competencias*:

Dentro del proceso de convergencia europeo, inspirado en el principio de *Lifelong Learning* (UE, 2000), las políticas educativas persiguen articular dos aspiraciones de distinto nivel para garantizar la cohesión social y el bienestar de todos: por una parte, promover la ciudadanía activa y la mejora de la empleabilidad (UE, 2010); y, por otra, convertirse en un instrumento eficaz para la mejora de la equidad y la

²²³ Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: MEC-CIDE.

²²⁴ En 1974 el Consejo de Ministros hizo una declaración en la que señalaban 4 áreas prioritarias para la política comunitaria: enseñanza de las lenguas extranjeras; promoción del estudio de Europa como una parte del currículo ordinario; la cooperación en la educación superior y el apoyo a las escuelas europeas. Sin embargo, la acción comunitaria en educación ha primado la cooperación más que la armonización de las diferentes políticas de los estados miembros en cuanto a los sistemas educativos. (Marín, 2003, p. 81)

calidad de los sistemas educativos (UE, 2006a). Fruto de estas intenciones nace el *Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Básicas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida* (UE, 2006b), el cual se perfila como un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje basado en las competencias y en los resultados de aprendizaje: *lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer* (CEDEFOP, 2010: 8). (p. 127)

Rodríguez y Sabariego (2003) anticipan la necesidad de pertenencia y de consenso como base de la cohesión: “Uno de los retos educativos actuales que se presentan en la UE es construir una nueva ciudadanía europea, formada sólidamente en los principios democráticos y en los derechos humanos y con miras centradas en una cohesión social” (p. 295). Sin duda convenimos con las autoras, en este año 2016, una expectativa definida con exactitud trece años antes. Planteada, también, hace veintitrés años por Ryba (1993) para un contexto básico en el ámbito social, el espacio de las “escuelas”:

Si los futuros ciudadanos han de jugar su papel de una manera más plena en el desarrollo de Europa como un todo, así como sus países individualmente considerados en el marco del espacio europeo, si han de ser plenamente conscientes de los derechos y las oportunidades, además de las responsabilidades, que la mayor interdependencia europea les proporciona, es igualmente inevitable que las escuelas habrán de prestar una mayor atención a la preparación de estos ciudadanos de cara a los nuevos escenarios que están emergiendo en Europa. (p. 60)

La tozuda historia ha dado argumentos más que sobrados para elevar a la categoría de necesidad la formación de ciudadanos europeos. Con un perfil de ciudadanía que en Rodríguez y Sabariego (2003) quedaría delimitado en torno a:

- *Principios democráticos*, como eje de funcionamiento interno, que se puede traducir en esa ansiada transparencia institucional y en la no menos esperada aproximación de estas mismas instituciones a la población que representan.
- *Derechos humanos*, como carta de presentación hacia esas partes del mundo de las cuales se reconoce la falta de los mismos pero de las que no se quiere conocer su vivencia. Pérez (2007) insiste en afirmar, a la hora de hablar de derechos humanos, como sigue: “los distintos autores han identificado como el soporte ético y moral del mundo moderno, son un

referente clave de la educación y de las políticas que deben activarla, proyectando sus iniciativas y realizaciones en diferentes contextos geográficos y sociales”. (p. 253)

Un perfil de ciudadanía que consideramos necesita, para coordinar esta actuación por igual centrífuga y centrípeta, nacional y transnacional, de esa indispensable *cohesión social*. Una Europa fuerte nacida desde la fusión de criterios y decisiones continentales. Los diferentes resultados del Eurobarómetro²²⁵, sin embargo, no proporcionan datos que inviten al optimismo ya que la identificación de los ciudadanos europeos con el proyecto transnacional no queda reflejada en los resultados estadísticos; más bien se podía interpretar un desapego y/o desconocimiento hacia un proyecto común. El análisis de esta realidad entendemos que nos dirige, con carácter urgente, hacia **la puesta en marcha de tres vías de actuación** que explicamos de forma concisa a continuación:

- La búsqueda de medios que publiciten el trabajo realizado desde las instituciones europeas. Los bajos índices de participación en las elecciones europeas van inevitablemente asociados a la falta de información sobre qué se debate en Bruselas y cómo estas directrices muestran su repercusión en la política nacional.
- La necesidad de incentivar en la ciudadanía una toma de conciencia de la relevancia de su presencia activa no sólo en las periódicas elecciones, sino en las innumerables decisiones que acompañan el ejercicio democrático de la

²²⁵ Torreblanca (2014, p. 140) en un análisis de los datos obtenidos por los Eurobarómetros de 2007 y 2013 respecto a la confianza por la Comisión Europea, constata cómo se ha pasado de un 52% de confianza y un 27% de desconfianza, a un 36% de confianza y a un 47% de desconfianza. O cómo en las elecciones celebradas en 2009 el Parlamento contó con 43% de participación frente al 62% que obtuvo en 1979.

Unión Europea. Los cauces son varios y casi todos pasan por un uso del asociacionismo propio de un contexto democrático. El Parlamento Europeo²²⁶, órgano representativo de más de cuatrocientos millones de ciudadanos europeos, renovado cada cinco años en las urnas, es una macro estructura de participación sin comparación en el orden internacional; pero que reclama unas micro asociaciones, ahora mismo indispensables, para ejercer esa labor de aproximación para con sus ciudadanos. Esta institución es vista por Havel (2013) como “el único organismo elegido directamente por todos los europeos. Así, la actividad legislativa debería pasar más claramente de la autoridad ejecutiva a la autoridad legislativa. No deberíamos permitir que el Parlamento Europeo se vea como un adorno caro de la UE” (p. 185).

- La promoción de una identidad europea que no se quede en el conocimiento de una historia compartida ni en el conocimiento del organigrama institucional; es más, que supere el hecho mismo de la participación en la actividad política y social. Se busca, como piedra angular de intervención, la comprensión de lo que Donnaruma (2003, p. 70) califica como *ciudadanía dual*²²⁷, propia de un sentimiento compartido de pertenencia local y supranacional.

²²⁶ Torreblanca (2014), profesor titular de Ciencia Política en la UNED, describe lo que significa el Parlamento Europeo con atinada claridad: Como hasta ahora, es muy probable que se siga contando en el futuro con un buen número de eurodiputados que lucha denodadamente por prestigiar la institución , otro número importante de eurodiputados sin carisma ni interés y un grupo pequeño pero activo de eurófobos que luche por capturar la agenda, la atención y los recursos del propio Parlamento para destruirlo. El problema de fondo es el constante retroceso electoral de las posiciones más europeístas en los Estados miembros, algo que se debe a la crisis y contra lo que el Parlamento poco puede hacer. El Parlamento Europeo es, pese a sus imperfecciones, la institución que verdaderamente representa a los ciudadanos europeos. Por eso, no deja de ser una paradoja cruel que se disponga a ser la víctima de unas dinámicas de las que no es responsable y que, al contrario, con los recursos adecuados, podría contrarrestar. (p. 147).

²²⁷ La identidad europea está unida al concepto de ciudadanía. El artículo 17 del Tratado constitutivo de la Comunidad europea instituye la ciudadanía europea, propia de quien es ciudadano de un Estado miembro, considerándola un complemento de la ciudadanía nacional y no sustituyéndola. Se trata de un concepto

Un ambicioso programa de intervención como el esbozado pasa, sin lugar a dudas, por la idea de un proyecto educativo armonizado entre los diferentes Estados miembros (el Espacio Europeo de Educación Superior es el ejemplo más evidente); pero, ante todo, por la expansión de un concepto originario de los años 70 pero rejuvenecido y de obstinada actualidad: la Dimensión Europea de la Educación. Un concepto, un paradigma, al que nos hemos acercado en el capítulo 1 del presente trabajo y sobre el que García (2014) destaca la apuesta que Europa, y de manera destacable el Consejo de Europa por delante de la Unión Europea, lleva a cabo, pues valora lo necesaria de “una formación de los ciudadanos en relación a la ciudadanía e identidad europeas” (p. 241). Formación que debe establecerse en los planes educativos de los diferentes países.

Novoa (2010, p. 29), realiza un análisis de la política educativa europea surgida tras el Tratado de Maastricht (1992) y la Estrategia de Lisboa (2000), estableciendo “tres objetivos estratégicos: calidad, acceso y apertura”:

- El primero, *mejorar la calidad y la eficacia*, en el cual las competencias clave ocupan una buena parte de la estrategia; de manera particular, las competencias sociales que “vinculan las relaciones personales a las redes de trabajo, así como a los principios de autorresponsabilidad y ciudadanía”.
- *Facilitar el acceso de todos*, relacionado con el aprendizaje a lo largo de la vida, la cultura empresarial y la ciudadanía activa; “la tarea de solucionar la

completamente distinto del clásico de ciudadanía considerada como condición jurídica anclada (inseparable) al ser parte de un Estado: la Unión en cuanto tal, en efecto, no es aún un Estado y, además, la ciudadanía europea y la nacional coexisten (los Tratados no fijan estos requisitos, sino que se obtienen automáticamente). Se puede hablar de una ciudadanía dual, no significando doble ciudadanía, en cuanto este segundo fenómeno se reconocería en el momento en que el mismo individuo sea al mismo tiempo titular del estatus de ciudadano de dos o más Estados. (Donnaruma, 2003, p. 70).

crisis del Estado del Bienestar, y/o del modelo social europeo, se transfiere para los ciudadanos”.

- *Abrir los sistemas de educación y formación* es el tercer objetivo donde Novoa recoge los enunciados marcados por Europa: “crear un *área europea de educación* abierta” y “promover una *dimensión europea de la educación*”.

La actitud, la formación de actitudes elaboradas desde la reflexión crítica, garantiza una asimilación progresiva de conceptos que a partir de la práctica pueden conducir a la demostración de determinadas capacidades. Esa exteriorización de comportamientos no tiene por qué conllevar una voluntad firme y estable en el tiempo; algo que sí es singular a las actitudes. Son las actitudes quienes confeccionan comportamientos constantes y sinceros, favoreciendo un desarrollo personal en interrelación con la comunidad; y son las actitudes quienes se erigen en artífices de identidades *objetivas*. Aun así, compartimos con Cabrera (2002, p. 97) que “la ciudadanía no sólo depende del reconocimiento de un estatus, sino que también exige un sentimiento de pertenencia de *sentirse parte de*, que se construye en la colectividad y a través de la participación”. Esa “construcción”, como señala la autora y como la lógica nos indica, está asentada en los procesos formativos que se suceden en la escuela, pero que involucra a todos los tipos de educación formal y no formal y a todos los contextos, es decir, “la educación a todos los niveles”. En palabras de Cortina (2015) “la ciudadanía, como toda propiedad humana, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos medios de comunicación, ambiente social)” (p. 37).

Asistimos a una nueva fase evolutiva de la educación que propone, en el aula, nuevas metas, por no decir una revolución de la propia institución. Tal revolución es solo

comparable a la suscitada por el modelo comprensivo que propició el paso de una enseñanza exclusiva para una *élite* a una enseñanza generalizada. Los colegios, definidos como estrategia individualizada de mejora social, se están **redefiniendo en sociedades de aprendizaje ciudadano**, propiciado por una causalidad *dual*:

- la heterogeneidad presente en las aulas ha convertido en obsoletos los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como los modelos relacionales entre los miembros de la comunidad educativa, en especial en el ámbito profesor y alumno;
- la sociedad está demandando a los colegios proyectos educativos en los que el ejercicio de la ciudadanía esté muy presente: el concepto de enseñanza individual ha dado pie a los procesos de enseñanza individualizada; el esfuerzo personal se formula en la realización de trabajos colectivos, por ejemplo, el tan en boga “aprendizaje cooperativo”; el magisterio como actividad ajena al contexto ha evolucionado hacia el trabajo sistémico con una notable participación de las familias; los programas de convivencia se suceden como actividades complementarias.

Sin embargo, en un claro contrasentido, en esa misión social es donde se abona gran parte de la crisis vivida en el seno de los colegios, con especial virulencia hacia y entre el profesorado, originando una notoria falta de confianza. La desconfianza con que se mira a los centros educativos se ha tornado en una desvalorización social de los mismos. ¿Qué esperar, pues, de los colegios y de su contribución social? O planteado en una perspectiva inversa ¿cómo generar una sociedad cívica, apuntalada en la *arquitectura educativa* de los centros formativos, si la confianza puesta en éstos es escasa o nula?

¿Estamos cayendo en una perversa maniobra que nos prescribe una medicina, la educación, de la que no se espera ninguna cura más allá del aleatorio éxito individual?

Cuestiones todas que alcanzan su proyección en el ámbito social, y que de forma escalonada nos hace plantearnos: ¿cómo cristalizar la dimensión europea de la educación si los sistemas educativos nacionales no proponen decididas actuaciones europeístas? ¿Cómo trasladar una actitud favorable hacia el marco social, político, económico, cultural y educativo de la Unión Europea y hacia la comprensión necesaria de la realidad supranacional sin la pertinente formación del cuerpo docente? En especial, ¿cómo incorporar en nuestras aulas una dimensión europea? Y, ante todo, ¿cómo formar adecuada y coherentemente a nuestros alumnos para que afronten un contexto supranacional europeo e internacionalizado?

La misión tradicional de la educación en el seno de la sociedad se ha visto implementada con nuevos objetivos a partir del preciso instante en el que se la ha llamado a formar parte, de forma patente, en la construcción de una sociedad europea. Una misión tradicional que también se ha visto desbordada por los acontecimientos generados en la sociedad de la información y por el fenómeno de la globalización. Lo que ha supuesto la caída de los *muros académicos* ante la presión de un entorno que le demandaba la elaboración de cauces relacionales con el contexto social, político y económico. Tendremos que volver a escribir los grandes objetivos que promueven los centros educativos y que a todas luces tienen que superar la sumisión a las exigencias curriculares. Nos encontramos, con toda certeza, ante la demanda de una escuela:

- inclusiva, intercultural y diversa, comprometida con el fomento de la convivencia y el civismo;

- organizada como una estructura democrática;
- educadora en valores universales y en el fomento de los derechos humanos;
- participe de una percepción supranacional elaborada desde una dimensión educativa europea;
- abierta a la categoría de internacionalización que acompaña al fenómeno de la globalización.

Se trata de educar alumnos al tiempo que formar ciudadanos comprometidos con su entorno local, pero teniendo muy presente la dimensión europea y global de sus actuaciones, capaces de reconocer su individualidad y desarrollar su compromiso social, en un trabajo permanente de autonomía crítica y constructiva. Sin esta convicción, estaremos ante una nueva fachada de la institución educativa pero organizada en torno a reglas pretéritas. Insuficientes para el presente de la sociedad del conocimiento, en una época de eclosión tecnología y revolución de las estructuras sociales que a cada paso dibuja nuevas líneas de insolidaridad. Una institución inoperante para un futuro de cambios vertiginosos que intuye la exigencia de un nuevo orden europeo y global.

La respuesta educativa, y por extensión social, a la batería de interrogantes que nos planteamos es probable que la podamos encontrar en la Dimensión Europea de la Educación. A la vez, junto al desarrollo de esta *dimensión* es factible que se pueda trabajar en términos de competencias (conocimientos, destrezas y actitudes): conocer Europa, hacer Europa, identificarse europeo. “La Dimensión Europea de la educación es, ante todo, una cuestión de interdisciplinariedad en el marco de una educación global, que tiene en cuenta cada fenómeno estudiado en todas sus dimensiones” (Marín, 2003, p. 88).

5.4.2. La Europa a construir.

La Europa que tiene que surgir en este impulso transnacional debería mostrarse como una Europa en construcción, pero con un proyecto definido, donde la economía comparta el progreso en términos sociales y culturales. Lamo (2010, p. 17) recoge unas palabras de Octavio Paz²²⁸ que nos obligan a repensar de dónde partíamos y hacia dónde nos dirigimos

Lo único que une a Europa es su pasividad ante el destino. Después de la Segunda Guerra Mundial las naciones del Viejo Mundo se replegaron en sí mismas y han consagrado sus inmensas energías a crear una prosperidad sin grandeza y a cultivar un hedonismo sin pasión y sin riesgos. De ahí la fascinación que ejerce sobre sus multitudes el pacifismo, no como una doctrina revolucionaria, sino como una ideología negativa.

La atenta lectura de estas palabras nos hace compartir con Lamo que “evitar que Paz tenga razón es nuestro reto inmediato”. También nos obliga a pensar en la Europa abierta a las realidades menos favorecidas. “Creo que la UE debería poner un mayor y más evidente énfasis en las cosas que de verdad tienen más importancia, por ejemplo, sus fundamentos espirituales y valores” (Havel, 2013, p. 188). Tornos (2003) ofrece una respuesta académica al cómo trabajar en nuestros centros formativos la idea de esa Europa solidaria. Para ello considera que la idea de Europa que surge en Maastricht nos condiciona hacia un tratamiento muy concreto en lo que se refiere a su exposición, pero que está impregnado de una gran amplitud social y debe trabajarse a partir de una base moral: “pensar a la europeidad como una manera de vivir las relaciones sociales a nivel del continente. Esto quiere decir entender la europeidad como raíz de deberes para con otros, no sólo como pertenencia al estrato valorativo de las naciones privilegiadas” (p.

²²⁸ Paz, O. (1983). *Tiempo nublado*. Barcelona: Seix y Barral.

202). Es la idea contraria al peligro latente de edificar un nacionalismo europeo, caracterizado por la fuerza del dinero, excluyente con las diferencias externas, y fundamentado en una falsa primacía: “No tiene sentido avanzar hacia un modelo estatal de integración europea, a partir del discurso de Europa Potencia, que diluya las identidades nacionales y repita a escala europea los errores del nacionalismo en nuestro continente” (Areilza, 2010, p. 458).

Otra propuesta es la elaborada por Bartolomé (2003) quien se pregunta cómo elaborar el sentimiento de pertenencia a Europa, y en concreto “cómo se construye este sentimiento desde una pedagogía de la inclusión y de la responsabilidad social” (p. 23). Este proceso actitudinal, para la autora y su equipo de trabajo, está supeditado a la solidaridad, con el “valor de la solidaridad”, la cual identifica con términos como: fraternidad, interculturalidad, actitud global, descubrir, dialogar, actuar, adhesión, ruptura. Un cambio, eso sí, en la línea de pensamiento de Freire, “no para levantar fronteras y muros sino para derribarlos. No para excluir, sino para incluir a quienes la propia sociedad desea marginar” (p. 28). Bartolomé, para llegar a desarrollar esa pedagogía de la inclusión, expone una serie de puntos *clave*:

1. El conocimiento mutuo como base.
2. La aceptación como condición. Pedagogía de la equidad.
3. La valoración como impulso.
4. La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte.
5. La ciudadanía intercultural como proceso.

García (2014) coincide con Bartolomé pues entiende que “de todos los elementos que conforman dichas competencias sociales y cívicas, consideramos fundamental destacar la *ciudadanía* y la *interculturalidad* como básicos para la construcción de la identidad del ciudadano y de la identidad supranacional europea” (p. 245). Una estructura que entendemos mantiene una relación tangencial con las dimensiones de la competencia, como exponemos en la Tabla 5.6. Adquiriendo, la ciudadanía, la posición de nexo dentro del proceso de construcción de una pedagogía democrática. El estatus de ciudadano queda definido por unos derechos y por unos deberes, mientras que “esa posibilidad de participar activamente en la construcción social es lo que confiere al hecho de ser ciudadano o ciudadana una especial dignidad” (Bartolomé, 2003, p. 37).

Tabla 5.6
Pedagogía de la inclusión en el marco competencial

Pedagogía de la inclusión	Dimensiones de la competencia
El conocimiento mutuo como base	Conocimientos
La valoración como impulso	Conocimientos/Actitudes
La ciudadanía intercultural como proceso	Destrezas
La aceptación como condición. Pedagogía de la equidad	Actitudes
La cohesión social y el desarrollo de las personas como horizonte	Actitudes /Valores

Nota: Elaboración propia a partir de Bartolomé, 2003, p. 29

El proyecto de pedagogía de la inclusión elaborado por Bartolomé no es un modelo teórico, es un proyecto de actuación a implementar en los centros educativos que posibilita construir una actitud positiva y reflexiva hacia Europa. Un sentirse europeo, pero con la clara connotación de la interculturalidad, y con un objetivo fundamental a trabajar: la participación en el contexto de la sociedad compartida. La denominación de la propuesta no deja lugar a dudas: emparentar inclusión con ciudadanía, pero una ciudadanía intercultural, pues la “comunidad está constituida por un mosaico de pueblos” (p. 37). La ciudadanía necesita ese aporte de interculturalidad para evitar lo que Pérez

(2007) denuncia con precisión: “en ocasiones parece que Occidente se muestra vacío e inerte en ese diálogo intercultural o, tal vez, que, no estándolo, se avergüenza de los principios que han venido configurando su identidad” (p. 249). La ciudadanía requiere, a todas luces, también de un proyecto pedagógico, pues como bien describe Bartolomé (2003, p. 37) “lo importante es construir una cultura democrática que podemos trabajar en el ámbito cotidiano de nuestras instituciones escolares”. Cultura democrática que, a nivel operacional, en el día a día de las aulas, está vinculada a la estructura de las competencias ya que en el fondo se trata de ver “cómo articulamos el desarrollo del conocimiento y el compromiso ético o la responsabilidad social en nuestros alumnos y alumnas” (p. 37).

Si Marín (2003, p. 89) se preguntaba “¿qué han aportado los programas educativos europeos al desarrollo de la identidad europea?”, nosotros nos planteamos si ese esfuerzo se puede calibrar. Pero antes de iniciar esa parte del trabajo es justo enumerar algunas de las iniciativas que han colaborado en la construcción de ese puente que pretende unir las identidades nacionales y las transnacionales, pues estamos convencidos que “es el momento de pedir a los Estados Miembros que tengan un compromiso firme con la educación y la ciudadanía en el futuro inmediato, a través de la inclusión de la DEE en los sistemas nacionales de educación” (Diestro, 2014b, p. 9). Si bien el entramado de los programas educativos se ha elaborado en el capítulo 2, con especial hincapié en el Programa Erasmus, la concreción de alguno de estos programas *ex profeso* para las etapas no universitarias puede acercarnos a la tendencia que ha acompañado el proyecto educativo surgido desde las instituciones europeas.

1. **El Programa Comenius**, al que podríamos denominar “hermano” del Programa Erasmus, es reconocido con facilidad si nos acercamos a su definición²²⁹: *El programa sectorial Comenius tiene por objeto reforzar la dimensión europea en la educación infantil, primaria y secundaria y favorecer especialmente la movilidad del alumnado y el profesorado y la cooperación entre los centros educativos. Y a sus Objetivos Específicos:*

- *Fomentar entre los jóvenes y el personal educativo el conocimiento y la comprensión de la diversidad de culturas y lenguas europeas y del valor de esa diversidad.*
- *Ayudar a los jóvenes a adquirir las aptitudes básicas para la vida y las competencias básicas para su desarrollo personal, su futuro laboral y la ciudadanía europea activa.*

El Programa Comenius subvenciona las siguientes acciones descentralizadas y gestionadas por la Agencia Nacional:

- Asociaciones escolares entre centros educativos con el fin de desarrollar proyectos educativos conjuntos para alumnado y profesorado.
- Cursos de formación para profesorado y otro tipo de personal docente para contribuir a la mejora de la calidad de la educación infantil, primaria, y secundaria.
- Ayudantías para futuros profesores y profesoras de cualquier materia para comprender mejor la dimensión europea en el proceso de enseñanza.

²²⁹ Toda la información de los diferentes programas procede del enlace del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y en concreto del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).
<http://www.pap.sepie.es/oapee/inicio/sepie.html>

- Visitas preparatorias para actividades de movilidad con vistas a desarrollar una asociación escolar.
- Asociaciones Comenius-Regio entre instituciones locales y regionales con responsabilidad en la educación escolar para fomentar la cooperación interregional a nivel europeo. También subvenciona las siguientes acciones centralizadas, gestionadas por la Agencia Ejecutiva para la Educación, los Medios audiovisuales y la Cultura.
- Proyectos multilaterales para elaborar, promover y difundir las mejores prácticas en materia de educación, nuevos métodos y materiales didácticos, así como desarrollar, promover y difundir cursos de formación para el profesorado.
- Redes multilaterales dirigidas a elaborar ofertas educativas en la disciplina o ámbito temático correspondiente, por propio interés o por el de la educación en un sentido más amplio.
- Medidas de acompañamiento, para financiar actividades diversas no elegibles en las diferentes acciones, pero claramente encaminadas a conseguir los objetivos de Comenius y del Programa de aprendizaje permanente.

Como se puede advertir, el empeño puesto en *la movilidad* está más que presente, e incluye tanto al alumnado como al profesorado, así como al personal del centro. Desde Erasmus+ se define la movilidad de alumnado Comenius como *una iniciativa europea para permitir que el alumnado de educación secundaria pueda estudiar durante un período de entre 3 y 10 meses en un centro educativo de otro país*

europeo, viviendo con una familia. A la vez que se remarca entre sus objetivos²³⁰ fortalecer la dimensión europea de la educación.

2. **El programa eTwinning.** Este programa surgió en el año 2005 como una de las iniciativas del Programa eLearning, pasando a formar parte del Programa Comenius *como medida de acompañamiento*. Se trata de una iniciativa de la Comisión Europea que fomenta la colaboración entre centros educativos europeos mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Está pensado como un programa específico para *profesionales del ámbito educativo de la enseñanza reglada no universitaria*. Este proyecto no implica movilidad pues se realiza a través de la red, ni tampoco requiere trámites burocráticos, ya que se basa en la gestión de la plataforma eTwinning. Tampoco cuenta con un presupuesto económico para su realización ni con la obtención de ningún incentivo económico. La motivación que los profesores de las etapas obligatorias pueden encontrar para aventurarse en un trabajo de estas características, a nuestro parecer, se pueden situar en torno a los siguientes puntos:

- la búsqueda y elaboración de materiales para la mejora de la actividad docente,
- la posibilidad de poder trabajar a nivel internacional;

²³⁰ Los objetivos de la movilidad del alumnado Comenius vienen definidos como sigue:

- *ofrecer al alumnado de secundaria experiencias de aprendizaje europeas*
- *desarrollar su comprensión sobre la diversidad de culturas y lenguas europeas*
- *ayudarle a adquirir las competencias necesarias para su desarrollo personal*
- *forjar una cooperación sostenible entre los centros participantes y fortalecer la dimensión europea en la educación escolar.*

- el contrastar²³¹ los trabajos realizados con los llevados a cabo por los compañeros de otros países;
- el formar parte de una red europea netamente educativa²³²;
- el ser partícipes de la formación de una ciudadanía europea (*la semana eTwinning*, del 10 al 27 de octubre de 2016, ha sido destinada a proyectos cuyo contenido sea la ciudadanía europea: *cómo eTwinning puede formar a los ciudadanos activos de la próxima generación europea*);
- el interés en fomentar entre los alumnos la perspectiva de una Europa hermanada.

Entre los servicios que acompañan a este programa para facilitar la participación en el mismo se encuentran los siguientes:

- asistencia pedagógica y técnica al profesorado,
- seguimientos y evaluaciones de proyectos,
- publicación de materiales pedagógicos e informativos y
- organizan talleres europeos de desarrollo profesional.

El Programa está traducido a veintiocho idiomas y los datos²³³ que maneja son una buena prueba de las posibilidades de colaboración en el marco europeo: cuenta

²³¹ Los Premios europeos eTwinning son el reconocimiento al trabajo de los centros escolares que han llevado a término proyectos eTwinning de alta calidad. Existen tres categorías de edad: de 4 a 10 años, de 11 a 15 años y de 16 a 19 años. Las propuestas para el concurso de los Premios europeos se presentan en otoño para los proyectos llevados a cabo durante el curso anterior. Los ganadores reciben sus premios en la Conferencia anual eTwinning que se celebra en la primavera siguiente. Los premios consisten en la entrega simbólica de algún artículo relacionado con la educación.

²³² La Conferencia anual eTwinning tiene lugar en primavera (entre febrero y marzo) y su objetivo principal es debatir sobre el pasado y el futuro de eTwinning y celebrar los éxitos en la ceremonia de entrega de Premios eTwinning.

²³³ Datos recuperados de las cifras tomadas en enero de 2014.

con unos 230.277 miembros y unos 5.462 proyectos realizados entre dos o más centros escolares de Europa.

3. **Programa Pestalozzi del Consejo de Europa.** El Programa Pestalozzi está gestionado y administrado por la Dirección de la Educación y de las Lenguas del Consejo de Europa y por una Red de Agentes Nacionales de Enlace en cada uno de los Estados Miembros. Este programa va dirigido a profesores y técnicos del sistema educativo, de niveles educativos no universitarios, que estén trabajando en temas relacionados con los talleres y seminarios que se soliciten. Los objetivos de este Programa son:

- enriquecer la experiencia profesional y el horizonte cultural de los educadores europeos invitándoles a jugar un papel de multiplicadores;
- favorecer el intercambio de ideas, informaciones y material didáctico, así como la creación de redes entre educadores de diferentes países;
- involucrar, de forma estrecha, a los educadores con los trabajos del Consejo de Europa sobre educación.

Significativo son los infinitivos utilizados: *favorecer* e *involucrar*, pero más revelador es la expresión *papel de multiplicadores* que se asigna al profesorado, verdaderos agentes de la dimensión europea. Expresión relacionada, a su vez, con la temática que debe acompañar a los diferentes talleres²³⁴:

²³⁴ El Programa Pestalozzi permite a los educadores (docentes, equipos directivos, inspectores de educación, asesores técnicos, asesores de formación) de los 50 Estados miembros participar:

- *En talleres y seminarios nacionales de formación continua de corta duración (3 a 5 días) organizados en cualquiera de estos países.*
- *En seminarios de ámbito europeo que se desarrollan durante una semana en la Academia de Wad Wildbad en Alemania y en el centro europeo Wergeland en Noruega.*

- Educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos.
- Educación intercultural y diversidad cultural.
- Enseñanza de la Historia.
- Enseñanza de la memoria y educación para la prevención de los crímenes contra la Humanidad.
- Educación de los niños gitanos en Europa.
- Los derechos de los niños y la prevención de la violencia.
- Plurilingüismo.
- Igualdad de sexos e igualdad en educación.
- Educación para los medios basada en los derechos humanos.

4. **El Programa Euroscola.** Euroscola es un concurso escolar para profesores y alumnos de la ESO (3º y 4º), Bachillerato y Ciclos de Formación Profesional de Grado Medio establecidos en territorio español. La dotación económica del programa se centra en facilitar el traslado de los ganadores del concurso para su participación en el Programa Euroscola del Parlamento Europeo en su sede de Estrasburgo (Francia), donde compartirán esta experiencia junto a otros escolares de la Unión Europea. El principal objetivo de este concurso on-line es el de acercar Europa a los más jóvenes haciéndoles partícipes del proceso de construcción europea. El número de equipos (compuesto por diez alumnos y un profesor) que participaron en esta vigésimo primera edición fue de 469, de los cuales doce equipos españoles fueron premiados. La temática del concurso del año 2016 ha girado en torno a los 30 años de España en la Unión Europea (1986-2016). La temática que acompañó al año 2015 se desarrolló bajo el lema: “Nuestro mundo, nuestra dignidad, nuestro futuro”, relacionándolo con

la celebración del Año Europeo del Desarrollo: *El Parlamento Europeo ha insistido en que el centro del año europeo debe de ser la dignidad de cada ser humano de este planeta y por ello ha elegido el lema "Nuestro mundo, nuestra dignidad, nuestro futuro".*

El hecho de haber sido dedicado el año 2015 al *Año Europeo del Desarrollo* nos gustaría valorarlo como la concreción de la responsabilidad del primer mundo con las regiones menos favorecidas, en una visión conjunta de un planeta que debemos compartir. Del mismo modo nos gustaría interpretarlo como la toma de conciencia ciudadana, comenzando por los más jóvenes, de su responsabilidad como ciudadanos globales. El Comisario Europeo de Cooperación Internacional y de Desarrollo, Neven Mimica destacó como objetivo de ese Año Europeo del Desarrollo *informar a los ciudadanos de la UE acerca de la cooperación al desarrollo, destacando los resultados obtenidos gracias a la actuación conjunta de la Unión y los estados que la integran, que convierten a la UE en un actor internacional*. El propio Mimica realiza una invitación a la participación, que entendemos es un llamamiento hacia la acción social, hacia la activación del proyecto cívico en su dimensión global, partiendo como se parte del privilegio de un espacio como la Unión Europea:

Necesitamos que la gente se dé cuenta de los beneficios que la cooperación al desarrollo de la UE implica para las dos partes: para los beneficiarios, pero también para los ciudadanos europeos. Este año representa una oportunidad única para colocar el desarrollo en el punto de mira internacional y espero que la gente de toda la UE se sume a nosotros y participe.

Capítulo 6.

LA COMPETENCIA EUROPEÍSTA

6.1. Conceptualizando la importancia de esta competencia.

6.1.1. Una interpretación del marco de las competencias.

6.1.2. Nuevas metas, nuevas necesidades.

6.1.3. El enfoque del europeísmo.

6.2. Una nueva competencia, transversal e integradora.

6.1. Conceptualizando la importancia de esta competencia

Descifrada la interpretación que de los valores se tiene en los documentos educativos de la Unión Europea, valores que son parte integrante en la composición del proyecto europeo, el inicio del nuevo siglo nos plantea nuevos retos de futuro que van a poner a prueba la consistencia de la estructura comunitaria, así como la filiación de la ciudadanía con el modelo europeo. Cañón (2003) enumera, en la apertura del seminario *Identidad Europea. Individuo grupo y sociedad*, organizado por la asociación Educación para un Mundo Interdependiente²³⁵ (EDIW, por sus siglas en inglés), los retos europeos que entiende se especifican en el documento *La Declaración de Laeken*²³⁶:

En el sentido de cómo promover una mayor consideración y aproximación de los ciudadanos, y especialmente los jóvenes, al proyecto europeo, a la ampliación de nuevos miembros, al conocimiento real de las Instituciones Comunitarias, a imaginar el papel que Europa está llamado a jugar en el inicio de este tercer milenio. En definitiva, a revalorizar Europa, desde el referente institucional al referente personal, es decir a la condición de ser europeo, sentirse europeo, pensarse europeo, comprenderse como europeo y vivir como europeo en un mundo interdependiente, en el que las zonas de pobreza muestran su rostro en Europa, a través de los permanentes flujos migratorios que alcanzan nuestros países. (p. 28)

La Declaración ocupa una parte importante del trabajo desarrollado en la Conferencia de Laeken. Pese a lo conciso del documento, ocho hojas, describe con

²³⁵ EDIW es una asociación internacional, de ámbito europeo y con sede en Bruselas, que tiene por finalidad: *promover y favorecer acciones y proyectos en el campo educativo orientadas a la formación de ciudadanos solidarios y responsables e impulsar una mayor justicia en un mundo interdependiente.* <http://www.ediw.org>

²³⁶ El Consejo Europeo de Laeken tuvo lugar en la ciudad belga de Laeken los días 14 y 15 de diciembre del año 2001 y se situó entre los Consejos de Niza (2000) y de Barcelona (2002). Un año después del Tratado de Niza y de la Declaración del mismo nombre que proponía continuar con la reforma institucional más allá de los resultados obtenidos en la Conferencia Intergubernamental de 2000 (CIG 2000), el Consejo Europeo, reunido en Laeken, adoptó el 15 de diciembre de 2001 una *Declaración sobre el Futuro de la Unión Europea o Declaración de Laeken*. Entre los retos que plantea están: "La Unión debe llegar a ser más democrática, transparente y eficaz".

exactitud metas que aún están muy presentes en la construcción de Europa. Tras el título *Sobre el futuro de la Unión Europea* se avanza en tres epígrafes que comprenden toda una proclamación de intenciones: I. *Europa en una encrucijada*. II. *Los retos y reformas en una Unión renovada*. III. *La convocatoria de una Convención sobre el futuro de Europa*. Dentro de estos tres epígrafes muchos son los puntos tratados y muy significativo el enfoque que se realiza. En el primero de los epígrafes se plantea como primer desafío, hecho que llama la atención, un reto interno: “Aproximar las Instituciones europeas al ciudadano”; y un reto externo, que expone por medio de una cuestión: “¿Cuál es el papel de Europa en este mundo transformado?”. El segundo de los epígrafes plantea tres *desafíos fundamentales*:

- *¿Cómo acercar a los ciudadanos y, en primer lugar, a los jóvenes al proyecto europeo y a las Instituciones europeas?*
- *¿Cómo estructurar la vida política y el espacio político europeo en una Unión ampliada?*
- *¿Cómo hacer que la Unión se convierta en un factor de estabilidad y en un modelo en el nuevo mundo multipolar?*

De nuevo la palabra *ciudadano* ocupa el espacio inicial de los retos a trabajar, en medio de un espacio político en crecimiento y con la peculiaridad de acercarse a una porción muy concreta de la población: la juventud, la cual se relaciona de forma especial con la educación y con el futuro. Vallés (2003, p. 348) no pasa por alto el hecho de la formación de un fórum, por parte del Consejo Europeo de Laeken, con la finalidad de “ampliar el debate y asociar a todos los ciudadanos al mismo”. Este fórum, como subraya Vallés, pretende establecer “una red estructurada de organizaciones que serán informadas con regularidad de los trabajos de la Convención y sus aportaciones se incluirán en el

debate”. Toda esta labor, la cuestión central que subyace en esta Declaración, entendemos que se condensa en averiguar si la figura ciudadana presenta un semblante europeo, cohesionado y solidario. Una lectura complementaria la encontramos en Donnaruma (2003) quien plantea que la Convención que se encargó de redactar la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión en el año 2000, “debería aprobar una especie de Tratado constitucional para hacer concreta una Federación de Estados-Naciones (definición sugerida por Jacques Delors), cuyo preámbulo podría estar constituido por la misma Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión” (p. 67).

La formación educativa construida alrededor de una dimensión europea, difuminada en la malla que da forma a las competencias, adquiere una actualidad que debería trascender de las *grandes formulaciones teóricas institucionales*, para alcanzar a los destinatarios últimos: los ciudadanos. De lo contrario, ¿podremos demandar una sociedad asentada sobre los valores universales si no trabajamos, educamos, sobre estos valores? ¿Estaremos capacitados para construir una sociedad europea, de ciudadanos europeos, garante de un proyecto democrático válido tanto para su desarrollo continental como para su proyección global, sin fomentarla? Lo que nos lleva a una pregunta ineludible: ¿es realmente necesario mantener un proyecto que posibilite cimentar una identidad-ciudadana-europea y que a su vez impulse **una logística democrática transnacional**? Nosotros consideramos que sí, que la estrategia supranacional en la que está embarcada el continente europeo representa un itinerario de progreso social, enmarcado en las estructuras democráticas y avalado por el respeto y la protección de los Derechos Humanos. “Europa ha conseguido crear quizá la unión supranacional más firme del mundo actual. (...) Así, la integración pasó del campo de batalla a una sala de conferencias” (Havel, 2013, p. 182).

No podemos engañarnos, sin embargo, ya que este itinerario europeo ha estado y está salpicado de fracasos y omisiones, demasiados; pero, aun así, mantiene una línea de pensamiento democrático que se ve acompañado por actuaciones no encontradas en otras latitudes. Aunque, eso sí, para que este proyecto, en el que convergen los intereses y las inquietudes de un nutrido grupo de países lindantes en algo más que los territorios que los conforman, avance, resulta impensable que no sea a partir de una idea compartida de Europa. Del mismo modo que la idea de alteridad necesita encabezar el proyecto de la Unión, con el formato de una responsabilizada actitud solidaria, de colaboración, más allá de los límites continentales. Una etapa moderna del proyecto europeo, una nueva fase, que necesariamente tiene que ser vivida por los ciudadanos, “se aprende a ser ciudadanos siéndolo” (Mata, Ballesteros y Padilla, 2013, p. 64). Donde la educación se convierte, sin lugar a dudas, en la “llave de oro para desarrollar esta nueva conciencia, imprescindible para generar una identidad abierta al mundo” (Cañón 2003, p. 29). Para todo ello, como bien insiste Diestro (2014b), “la política de educación nacional debe revitalizarse y alimentarse desde las instituciones [europeas], porque de lo contrario no será posible construir un futuro común, con bases firmes, más allá de la economía y las necesidades del mercado” (p. 9).

6.1.1. Una interpretación del marco de las competencias.

Es en el centro de esta atmósfera educativa en la que son definidas las ocho competencias clave. Un marco competencial que se delinea en una propuesta formativa, cuya intención es ofrecer respuestas educativas en sinergia con la construcción del proyecto supranacional europeo. Y en cuyo ideario valoramos que prima un modelo de capacitación de la ciudadanía, caracterizado por ser un proceso personalizado a

desarrollar a lo largo de la vida. Son numerosos los autores en cuyos trabajos se aborda esta línea de investigación, mostrando cómo competencia, ciudadanía y europeísmo comparten un modelo educativo. Quizás algo tenga que ver en ello, considerando la interpretación que de las competencias realiza Bolívar (2008), porque las competencias “permiten flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, dado que las mismas competencias se pueden adquirir con contenidos o metodologías diferentes” (p. 30).

El primero de estos autores a los que hacemos referencia es Bartolomé (2002, p. 145), ya que expone un patrón educativo alrededor de la participación ciudadana, del sentimiento de pertenencia y de lo que ha denominado “competencia ciudadana”. Para ello acude a Allen y Stevens²³⁷ quienes desarrollan *cuatro modelos de competencia ciudadana* (Tabla 6.1). Bartolomé analiza cómo los autores se inclinan por el último de los cuatro modelos, “de ahí su interés por el desarrollo de una competencia ciudadana que se presenta como eje transversal del currículum de Ciencias Sociales”. Pero la valoración que Bartolomé lleva a cabo tiene en cuenta todos los modelos menos el primero ya que, según la autora, está pensado como *transmisión*. Es posible que tenga que ver también en esta decisión que la distancia con el *adoctrinamiento* no esté calculada con la debida honradez; que sea un intento por evitar ese potencial riesgo. De todos modos, la razón que la autora esgrime para decantarse por el planteamiento aglutinador de tres modelos se fundamenta en un análisis de la competencia ciudadana que, a su parecer, incluiría:

- La comprensión de lo que constituyen las referencias fundamentales de la ciudadanía y que se expresan en los derechos humanos (con sus correspondientes deberes) y en la estructura y funcionamiento de nuestras democracias.

²³⁷ Allen, M. G. y Stevens, R. L. (1998). *Middle grades social studies. Teaching and learning for a active and responsible citizenship*. Boston: Allyn and Bacon.

- La capacidad de desarrollar el juicio crítico acerca de los problemas principales que afectan al ámbito público. (p. 144)

Tabla 6.1
Modelos de competencia ciudadana

Modelos	Descripción
Transmisión de la ciudadanía	Es la tradición más antigua. Se basa en un proceso de socialización política que puede llevar al “adoctrinamiento” político. Busca inculcar el estilo de vida de una nación.
Conocimiento de lo político	Se orienta a proporcionar un conocimiento eficaz de la Constitución, procesos políticos, incluyendo relaciones entre niveles de gobierno y políticas públicas. Es una precondition para la participación política.
Búsqueda reflexiva	Favorece el desarrollo de habilidades para la toma de buenas decisiones en un contexto socio-político. Se basa fundamentalmente en dilemas éticos y desarrollo del pensamiento crítico.
Autodesarrollo personal e interacción humana	Facilita al alumnado el desarrollo de su capacidad de autonomía para dirigir su propio futuro, aumento de su responsabilidad social, capacidad crítica para enfrentar los retos sociales actuales y trabajar cooperativamente.

Nota: Tomada de Bartolomé, 2002, p. 145; a partir de Allen y Stevens, 1994, pp. 18-20

Una ciudadanía, por lo tanto, *comprendida y expresada*, pero necesariamente modelada por *el juicio crítico*, el cual otorga la introspección tanto de los conocimientos como de las actuaciones individuales y de los acontecimientos colectivos.

El segundo de los autores que se acerca a las competencias adoptando su propuesta dimensional como elemento formador de europeísmo es Marina (2009). Este autor, desde una premisa diferente a Bartolomé, defiende que “falta una competencia básica, la más específicamente europea. Es fácil ver que las ocho mencionadas son necesarias para vivir en una sociedad desarrollada, pero proporcionan habilidades fragmentadas y no fomentan ninguna capacidad crítica”²³⁸. Compartimos con Marina la idea de una ampliación de las

²³⁸ Nota: en prensa <http://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/>

ocho competencias, propiciando así un trabajo específico de la temática europea. Favoreciendo lo que Mencía (1996) anticipaba con acierto: “Se hacen necesarias además unas enseñanzas sistemáticamente integradas en los programas escolares, tanto en los programas específicos de educación social y cívica como en los programas de las ciencias” (p. 37). No obstante, disentimos en cuanto a la percepción que Marina refleja respecto a la posible fragmentación existente entre las competencias. La principal razón que encontramos para argumentar una posición contraria se sustentan en que para nosotros sí hay una coherencia interna, la cual se construye desde el momento en el que la suma gradual de las ocho competencias capacitaría a la ciudadanía para un desarrollo reflexivo, crítico, autónomo y solidario. Valorando, además, que su adquisición se interpreta como un proceso, un aprendizaje gradual. Estando este proceso inmerso en el paradigma del aprendizaje permanente; ajustándose a la sociedad de la información y del conocimiento.

Marina (2009) ciñe aún más la innovadora propuesta de esa nueva competencia al afirmar que “esta novena competencia, a la que también podemos llamar *competencia filosófica*, es imprescindible para un ciudadano europeo del siglo XXI”. El enfoque de una competencia nueva, como revulsivo de una apática ciudadanía europea, nos parece de lo más sugerente, más allá de si la filosofía tiene que vertebrar esta competencia de marcado carácter europeísta. La sociedad europea está necesitada de una base argumental que le facilite *afiliarse* a lo propuesto desde las instituciones europeas. Una sociedad que precisa tomar conciencia de esa literatura que habla de un proyecto común asentado en la Carta de los Derechos Fundamentales. Por lo que una labor específica en este campo, **inscrita en la plataforma de la educación, en la amplitud del término educación**, con

una competencia que abandere este objetivo, comprendemos que es del todo coherente con las exigencias sociales y educativas del nuevo milenio.

“Estamos construyendo algo fundamentalmente diferente: una unión democrática de Estados que consiste en la igualdad de ciudadanos y naciones” (Havel, 2013, p. 158). El contexto intercultural en el cual este hecho se está desarrollando es en el que un remozado paradigma educativo, que surge desde las instituciones comunitarias, propone el *modelo de las competencias*. Lo cual nos conduce al valor europeo intrínseco que acompaña a las competencias, pudiéndose ubicar ese origen institucional europeo y de europeísmo como uno de los ejes motivadores para el desarrollo de las propias competencias clave. De manera que, a partir del momento en el que el componente europeísta busca el desarrollo de la capacitación social del individuo y considera esta destreza y actitud un principio del bien común, **su presencia en el conjunto de las competencias concurre como una consecuencia natural.**

Partiendo de esta premisa, la apuesta globalizadora de una formación competencial en la que unos aprendizajes llevan a otros, estando todos ellos interrelacionados, se contrapone al aprendizaje parcelado que acompaña con frecuencia al desarrollo de la competencia social y cívica. Bolívar (2007), por ejemplo, desde el convencimiento de un modelo de educación integral, sugiere que no es suficiente una formación que incida en unos comportamientos cívicos o en una participación democrática. Considera que la educación debe también “posibilitar alcanzar las otras competencias básicas que le permitan participar activamente en el mundo social y laboral” (p. 358). Siendo esto, a nuestro juicio, un principio decisivo de la educación inclusiva, ya que se nos plantea una dinámica de las competencias como capacitaciones

no separadas. Desde otro ángulo valorativo García (2014), al referirse a las ocho competencias clave, y en concreto a *las competencias sociales y cívicas*, afirma que en estas últimas “se trata explícitamente la relación de dichas competencias con el desarrollo de la identidad del individuo, aunque no sólo desde el ámbito nacional, sino cómo ésta interactúa con la europea” (p. 243). Lectura acorde con la armonización transnacional a partir de la construcción de identidades. Aun así, la particularidad de esta competencia social y cívica, sin olvidar que unas favorecen el desarrollo de otras, siendo todas necesarias, entendemos que acota y limita el alcance de su esencia a actividades muy puntuales enmarcadas en una sola competencia. Si consideramos, a partir del consenso observado, que el arraigo de una identidad europeísta beneficiaría un modelo de trabajo caracterizado por la búsqueda de unas metas colectivas (reforzándose de esa forma la idea de civilización europea y caminando hacia la posición de cultura europea), se necesitaría, por lógica, un mayor trabajo de convergencia, dentro del marco de las propias competencias, en ese ámbito europeísta. Ámbito que en comparación con otras esferas de trabajo surgidas desde las competencias clave está en clara desventaja, pudiéndose hablar en algunos momentos de subordinación e, incluso, desatención. Aunque, ante todo, estimamos que se necesitaría la especificidad de una competencia cuya particularidad defina el itinerario de trabajo a implementar y cuya transversalidad impulse las dimensiones competenciales europeístas de forma integral.

6.1.2. Nuevas metas, nuevas necesidades.

Europa, entendida como una entidad supranacional que ha recorrido un largo camino desde 1951, fecha en la que se crea la CECA mediante el Tratado de París, avanzando hacia 1957, cuando se constituye la Comunidad Económica Europea, hasta alcanzar el 1

de noviembre de 1993, con el Tratado de Maastricht y su denominación actual, Unión Europea, se enfrenta a un abrumador panorama repleto de cambios. Horizonte en el cual los ciudadanos se erigen en los auténticos protagonistas del origen y el destino de la armonización de los Estados. “Reinventar Europa supone poner fin a esas divisiones y lograr que el proyecto europeo haga posible tanto la convergencia económica como la recuperación de la soberanía ciudadana” (Torreblanca, 2014, p. 148). Para ello se impone la necesidad de una identificación con una Europa basada en unos valores reconocibles, gestionados y asimilados por los propios ciudadanos. Este nuevo contexto ya fue anticipado por Jean Monnet²³⁹ cuando afirmó: *Nuestra unión no es de Estados, sino de personas*. Se puede afirmar que Europa es el marco de referencia de la identidad europea, por lo que tendremos que plantearnos, y discernir, qué es un ciudadano europeo, o mejor dicho qué debe ser un ciudadano europeo. En un texto tan conciso y pedagógico como el escrito por Emiliano Mencía (1996) encontramos indicadores autorizados para dar respuesta a estos interrogantes:

El conocimiento, y la comprensión del hecho de la Unión Europea y el tener conciencia de pertenecer a ella, debe conducir a la adopción de unas actitudes europeístas que lleven a comportamientos que hagan efectiva la culminación de la construcción de la Unión Europea y permitan alcanzar plenamente sus objetivos fundamentales. (p. 27)

Si, como ya se ha analizado, el concepto de Dimensión Europea de la Educación surgió ante la necesidad de edificar una Unión Europea que supusiera una cohesión social, más allá de la económica y política, y que el eje sobre el que debería pivotar no tendría

²³⁹ Jean Monnet (Francia 1888-1979). En el mes de abril de 1950, Monnet y sus más colaboradores se reunieron de manera extraoficial para elaborar la denominada Declaración Schuman, una propuesta que desarrollaba la dirección de los sectores del carbón y del acero de Francia y de Alemania de forma conjunta. Se constituía así, a través del Tratado de París (1951), la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), a la que además de Francia y Alemania, se unían Bélgica, Luxemburgo, Países Bajos e Italia, y de la que Monnet fue su primer presidente. En 1976 el Consejo Europeo le nombró Ciudadano de Honor de Europa.

que ser otro que la propia educación, hay que valorar, en su justa medida, el destacado y laborioso papel que la educación debe desempeñar para hacer frente a un problema capital: la dificultad para consolidar una toma de conciencia europeísta entre la ciudadanía. Un déficit evidenciado, por ejemplo, en la escasa participación en la toma de decisiones por parte de los ciudadanos que componen la Unión Europea. García (2014, p. 239), a su vez, entiende la Dimensión Europea de la Educación como un componente indispensable de la política educativa supranacional y como origen de la Educación para la Ciudadanía Democrática (EPCD). Sobre la EPCD nos recuerda la definición propuesta por el Consejo de Europa: “Conjunto de prácticas y actividades diseñadas para ayudar a todas las personas, niños, jóvenes y adultos, a participar activamente en la vida democrática, aceptando y practicando sus derechos y responsabilidades en la sociedad”.

Estas metas impregnadas de bisoñez encierran un nuevo tipo de acción y de gestión por parte de las instituciones que conforman el organigrama europeo. Propósitos que Marín (2003) ve reflejado en el discurso, al que hemos hecho referencia con anterioridad, de Peter Leuprecht, pronunciado en el año 1996:

Finalmente sueño con una Europa que haga soñar a la gente, hacia la cual los ciudadanos puedan tener debidamente un sentimiento de pertenencia y en la que tengan una auténtica oportunidad de participar.

Nos hallamos con una percepción de la DEE en la que se dirime ese “sentir Europa” con un adecuado desarrollo de competencias y valores. Y se empareja, como estrategia, a la educación con las competencias y con los valores, en **una necesaria aproximación actitudinal hacia la realidad del proyecto comunitario**. Es éste un objetivo que Valle (2004) establece como una suma de actuaciones cuando afirma que “la política educativa de la Unión se orienta hacia la misión de crear un Espacio Europeo

de Educación, para una Europa de los ciudadanos, inmersos en una Sociedad del Conocimiento” (p. 45). Junto a todas estas proposiciones argumentadas, nos encontramos con la firme posición de Diestro (2014a), quien mantiene que “emerge una Europa de la Educación y de los Ciudadanos, cuyo carácter básico reside y se define por el carácter europeísta de sus actuaciones” (p. 217). Relato con el que establecemos una sintonía que se consolida cuando el autor encuadra aún más esta posición: “Incluso podríamos hablar de una determinada política supranacional que destaca la dimensión europeísta que se puede favorecer desde la educación” (p. 217). Y que se afianza cuando el propio autor acude en estas páginas al análisis efectuado años antes:

El europeísmo implica la competencia de la educación por Europa con una actitud crítica y comprometida, que promueva la identidad complementaria, la ciudadanía participativa, la compresión compartida, el acercamiento de los europeos a la idea de Europa y al valor del proyecto emprendido. En consecuencia, la dimensión europeísta en la educación es la fuerza motriz y el factor de cambio de la política educativa supranacional europea, que favorece a la inclusión de una nueva filosofía en el conjunto de la educación. Su finalidad sería la reforma sustancial de la política, los sistemas educativos y la pedagogía europea, reforzando el valor de la unidad en la diversidad y la perspectiva de lo euroglobal. (Diestro, 2011, p. 562)

Si analizamos este párrafo y su introducción, pertenecientes a dos documentos diferentes del autor, nos encontramos con expresiones como: supranacional, educación, dimensión europeísta... identidad, actitud, inclusión, pedagogía europea... En la primera frase del documento perteneciente al año 2011, Diestro llega a afirmar que *El europeísmo implica la competencia de la educación por Europa*. Buscando en el diccionario de la Real Academia Española el significado de *europeísmo* encontramos las siguientes entradas:

- Predilección por lo europeo.
- Carácter europeo.

- Ideología o movimiento político que promueve la unificación de los estados del continente europeo.

Por extensión, *europeísta* es definido como:

- Perteneciente o relativo al europeísmo.
- Partidario del europeísmo.

Términos que en fusión con el de competencia se abren al conocimiento de lo europeo, pero sobre todo a una ciudadanía activa. Junto a esas destrezas ciudadanas necesarias, la dimensión actitudinal de la competencia inicia el proceso de construcción de posiciones europeas, concurrentes con la identidad y organizadoras de un ideario común formulado en torno a metas compartidas. Mencía (1996, p. 27) tiene en cuenta los conocimientos y la “comprensión” de lo que significa Europa como punto de partida para, a continuación, proponer “la adopción de unas actitudes europeístas que lleven a comportamientos que hagan efectiva la culminación de la construcción de la Unión Europea y permitan alcanzar plenamente sus objetivos fundamentales”. Las actitudes que señala nos parecen una valiosa muestra de lo que significa depositar la confianza en un proyecto de futuro, basado en unos valores y consolidado en una democracia participativa:

1. Actitud amistosa, superadora de viejos antagonismos.
2. Actitud solidaria, superadora de egoísmos cantonalistas.
3. Actitud de colaboración, exenta de arrogancias y de complejos.
4. Actitud democrática de participación responsable.
5. Actitud de acatamiento a los principios y normas del Derecho Fundamental y Comunitario.

6. Actitud de respeto a las diferencias existentes en el seno de la Unión.
7. Actitud de apertura al resto del mundo.

La importancia de las actitudes y su vinculación con las competencias no pasa por alto para el Consejo de Europa. Así, en La Carta del Consejo de Europa (2007)²⁴⁰ sobre *La educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos* se condiciona la adquisición de actitudes que conduzcan a la cohesión social al “fomento de enfoques pedagógicos y métodos de enseñanza” (p. 16); posturas que favorezcan, por un lado, los aprendizajes democráticos y al mismo tiempo, la “adquisición” de competencias. Acudimos una vez más a Marín (2003, p. 94) ya que gradúa con nitidez la importancia de la formación de actitudes recurriendo a las siguientes palabras de Osler²⁴¹:

Los proyectos que se orientan a la información de derechos pero ignoran las identidades y sentimientos han demostrado ser inadecuados. Los proyectos, al igual que los programas de formación, necesitan tener un equilibrio entre estos dos componentes complementarios del aprendizaje: información que actúe en la dimensión cognitiva y sentimientos para la dimensión afectiva.

De forma similar se manifiesta el propio Mencía cuando sostiene que “los objetivos referentes a propuesta de valores y desarrollo de actitudes deben quedar formulados expresamente y con claridad en todo proyecto de formación europea” (p. 85). Tornos (2003), desde una perspectiva concurrente incide que si bien disponemos de información sobre *el apoyo a la pertenencia* o la *confianza* hacia Europa se carece de datos que “nos informan sobre cómo se entiende la pertenencia a Europa en las naciones consideradas” (p. 203). Además, en el caso español, no duda en verter una crítica, que

²⁴⁰ Capítulo III. Políticas.13. Aptitudes para promover la cohesión social, valorar la diversidad y gestionar las diferencias y los conflictos

²⁴¹ Osler, A. (1997). *The contribution of Community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension*. Final Synthesis report: August.

por desgracia se puede percibir en otras naciones: “en España la europeidad se considera más bien cuestión de status cultural y cercanía al poder que como ensanchamiento de compromisos cívicos” (p. 204). En lo que concierne a España y el europeísmo, Torreblanca (2014) aventura que si no se trabaja sobre la idea del europeísmo, del *nuevo europeísmo*, “la sociedad española se volverá cínica con respecto a Europa y le dará la espalda, lo cual a su vez le impedirá resolver sus problemas de forma eficaz” (p. 168).

6.1.3. El enfoque del europeísmo.

Llegados a este punto, se puede estimar que la educación adquiere, sin duda, un cierto carácter instrumental que la sitúa como colaboradora de una renovada ideología: el europeísmo. Hay que alertar, sin embargo, respecto a algunos riesgos posibles de esa instrumentalización político-identitaria. Por lo que pararse a pensar sobre los logros comunitarios alcanzados es importante, pero, ante todo, es indispensable planificar cómo queda definido el proyecto de futuro. Reflexiones éstas perfectamente enunciadas por Valle (2006):

Cuando se habla de una educación para la construcción de la ciudadanía europea se pretende alcanzar un sentimiento de pertenencia a una realidad política muy nueva: la Unión Europea. Pero es necesario acrisolar ese sentimiento de pertenencia a la cultura europea. Antes de hablar del sentimiento de ciudadanía europea, habría que esforzarse por definir qué es lo europeo, cuáles son las bases de la civilización europea. Es necesario una reflexión desde las instituciones de la Unión, y una definición más concreta de qué es Europa. Y si eso quizá resulte imposible, tal vez hay que definir muy claramente qué quiere ser Europa a partir de ahora. (p. 259)

Son numerosos los autores que retratan lo que expresamos como un *eje de vida* del europeísmo. Gil (2013) nos revive esos momentos iniciales en un texto que nos atrevemos a reproducir, a pesar de su amplitud, por lo sintético y didáctico que resulta:

La Unión Paneuropea. Apenas terminada la Guerra Mundial resurgieron las iniciativas. En 1919, el escritor Henri Barbusse impulsó el grupo Claridad, formado por intelectuales como Stefan Zweig, H. G. Wells y Anatole France, empeñados en estimular el espíritu de conciliación entre europeos. Desde el campo de la filosofía, José Ortega Gasset animó a las élites continentales, en su libro *La rebelión de las masas* (1930), a canalizar los movimientos sociales a favor de la unidad europea. Y algunos políticos publicaron obras en las que, desde el campo liberal, defendían los ideales paneuropeos, como los franceses Gaston Riou (*Europa, mi Patria*) y Édouard Herriot (*Europa*), libros ambos de 1930, o el italiano conde Carlo Sforza (*Los Estados Unidos de Europa*, 1929).

Pero la primera iniciativa de entreguerras que permite rastrear los inicios del proceso de integración europea se debe al conde Richard Nikolaus Coudenhove-Kalergi. Nacido en Tokio como ciudadano austriaco, luego checoslovaco y más tarde francés, hijo de diplomático y diplomático él mismo, sus continuos cambios de residencia le facilitaron una visión cosmopolita que, tras conocer los horrores de la Gran Guerra, le acercó a la concepción del europeísmo como movimiento pacifista y superador de los nacionalismos. En 1922 fundó la Unión Paneuropea, con la misión fundamental de animar a las élites intelectuales y económicas a plantear alternativas desde el cristianismo y el conservadurismo, al avance del comunismo soviético en Europa. (p. 56)

A lo largo de la historia un nutrido grupo de intelectuales, pensadores y escritores han ido volcando en sus obras las reflexiones que les producía la construcción europea. Acotando a la actualidad la amplitud de contribuciones de innegable calidad, como por ejemplo las producidas por intelectuales españoles de la talla de Ortega y Gasset o Joaquín Costa, no encontramos con algunos pensamientos rotundamente alentadores. Por ejemplo, la visión del Premio Nobel de Literatura Mario Vargas Llosa, quien en el prólogo de la conocida obra de Steiner *La idea de Europa* (2004) se expresa como sigue:

Con todas las lacras que arrastra, Europa es, en el mundo de hoy, el único gran proyecto internacionalista y democrático que se halla en marcha y que, con todas las deficiencias que se le pueden señalar, va avanzando. (p. 15)

Otras reflexiones no son tan positivas, como encontramos en la narración del propio Steiner:

Así pues, permítanme señalar, de una manera inevitablemente provisional y de aficionado, unas muy escasas posibilidades o *desiderata* por las que merece la pena luchar con la finalidad de que la “idea de Europa” no se hunda y vaya a parar a ese gran museo de los pasados sueños que llamamos historia. (p. 70)

Fontaine (2000), conocido por su obra y por ser uno de los últimos colaboradores que trabajó con Jean Monnet, propone, por medio de una serie de preguntas retóricas, la intransferible responsabilidad de cada ciudadano en la construcción de la Unión. Es así, como se cuestiona: *Europa, ¿hasta dónde y para quién? Europa, ¿de qué manera? Europa, ¿para qué?* Lo que le conduce a la siguiente reflexión: “Son preguntas que hacen que el debate europeo sea indisociable del debate político interior en el que debe participar cada ciudadano en el marco de una democracia activa” (p. 24).

Pero, lo que en esencia aquí anhelamos es, ante todo, la necesidad de evitar desde la educación el revivir lo que otro Premio Nobel de Literatura nos ha dejado impreso en nuestra conciencia a través de sus obras. Imre Kertész (2008) inicia su obra *Sin destino*²⁴² (relato de la tortura vivida por un niño en un campo de exterminio nazi) con el siguiente párrafo:

Hoy no he ido a la escuela; mejor dicho, sólo fui a pedir permiso a la tutora y volver a casa. Le entregué la carta de mi padre, en la cual pedía que me dispensara, alegando “razones familiares”. Ella me preguntó cuáles eran esas razones familiares, y yo le contesté que a mi padre lo habían asignado a trabajos obligatorios. Dejó de incordiarme. (p. 7)

La calidad literaria de Kertész posibilita que en muy pocas palabras nos acerque al *horror*, observado desde la distancia que generan las rutinas acrílicas y la fría

²⁴² Imre Kertész, autor húngaro fallecido el 31 de marzo de 2016, fue galardonado con el Premio Nobel de Literatura en el año 2002. Con 14 años vivió en primera persona los horrores de los campos de exterminio nazis cuando fue enviado a Auschwitz, para luego ser trasladado a Buchenwald.

desvinculación de las instituciones; en este caso, la escuela. Pero, ante todo, nos aproxima a la mirada con la que este *horror* es vivido por un menor. De forma gradual, la inicial cortina tejida por el autor se va descomponiendo en las formas más retorcidas de degradación y envilecimiento humano.

6.2. Una nueva competencia, transversal e integradora

Las reflexiones de estos pensadores, de proximidad o distancia hacia *esa idea de Europa*, nos motivan a seguir explorando la esencia del proyecto común europeo, ya que “si queremos una Europa en paz, es necesario desarrollar una identidad europea (...) donde se interiorice y aprecie valores y actitudes que muestren la cohesión y la solidaridad” (Rodríguez y Sabariego 2003, p. 302). Nos encontramos con que se cuenta con pocos trabajos de evaluación y de investigación en este ámbito, en el ámbito de la identificación con la realidad supranacional del proyecto europeo. Sin embargo, merece un reconocimiento especial el esfuerzo realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo²⁴³ (IEA, por sus siglas en inglés). A lo largo de 2001 y 2002 esta Asociación preparó y llevó a cabo un Estudio de Educación Cívica a escala internacional en el que participaron más de 140.000 alumnos, profesores y direcciones escolares de 28 países. En este trabajo es la propia IEA quien ya se refiere a una *competencia europea* que implicaría:

Aprender sobre la vida pública y política de Europa y desarrollar las competencias cívicas y ciudadanas (conocimiento y comprensión, habilidades, valores, actitudes y comportamientos) que permitan a las personas ser ciudadanos activos e informados a nivel local, nacional, europeo e internacional. Y que también

²⁴³ La IEA presentó un estudio sobre educación cívica y ciudadana: Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés) que propició el Informe español: ICCS 2009, publicado un año después por el Ministerio de Educación: www.mecd.gob.es/dctm/.../internacional/iccs-2009-con-escudo.pdf

engloba los nuevos conceptos de "ciudadanía europea" e identidad europea". (ICCS, 2010, p. 84)

Se puede hablar de la noción de unas “actitudes europeístas” como ya denominaba Mencía en 1996, y a las que definía como: “actitudes que encajan plenamente en la esfera de lo moral y corresponden a modos de comportamiento sociales conformes con lo que una recta conciencia dice ser bueno para el bien de todos los ciudadanos de la Unión Europea” (p. 55). Siendo mucho más concreto, explica Mencía que de lo que se trata es de “desarrollar actitudes sociales que conduzcan a comportamientos propios del individuo inserto en un medio social. Y puesto que en este caso el medio de referencia es el europeo, tales actitudes y comportamientos adquieren una especificación de carácter europeísta” (p. 52). Georgi (2008), citado en el *ICCS 2009*, (publicado en el año 2010) va más allá e incluye en un mismo conjunto la educación, las organizaciones internacionales y a las competencias, para afirmar lo siguiente:

Son las organizaciones supranacionales de Europa las que han promovido una dimensión específicamente europea en la educación cívica y ciudadana con el objetivo de despertar la conciencia sobre Europa y buscar el desarrollo en los alumnos de lo que se ha denominado una "competencia europea". (ICCS, 2010 p. 77)

Toda vez que hemos interpretado que “la construcción de la ciudadanía europea está intrínsecamente ligada a la construcción de la identidad europea (Rodríguez y Sabariego, 2003, p. 302), lo que corresponde, como subrayan a renglón seguido estos autores, “lo realmente importante ahora es cómo se construye esa nueva identidad y sobre qué se construye”. Sobre *qué se construye*, no cabe duda que tiene que ser sobre los valores universales presentes en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. El *cómo se construye* está afianzado con claridad en la educación, por lo que

apostar por ésta ha pasado a convertirse en una exigencia inaplazable. Panorama, sin embargo, que convive con la incongruencia que acompaña a muchas de las acciones humanas, en donde no está establecida la causa-efecto de lo teorizado con la puesta en práctica.

Con este horizonte como reto, en el contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, del paradigma educativo del aprendizaje a lo largo de la vida, de la Dimensión Europea de la Educación, del marco competencial y del concepto de europeísmo, entendemos que sería necesario añadir una nueva competencia.

Incluso si los Estados llegasen al consenso necesario que les hiciera converger hacia una cierta europeización de los elementos nucleares de los Sistemas Educativos, podría incluirse una competencia más, la más determinante si cabe del EEE, la competencia europea, como estadio final de todas ellas. (Diestro, 2011, p. 368)

Se trataría de:

Una competencia cohesionadora, vinculante, a la que denominaríamos: la competencia europeísta. Una competencia que, a pesar de estar presente desde las primeras páginas escritas por los *padres fundacionales* del proyecto europeo hasta alcanzar los objetivos marcados por la Unión Europea para el inicio del siglo XXI, no está específicamente desarrollada. La competencia europeísta estaría en franca conexión con los objetivos transversales de una actitud favorable a la Unión Europea, representando una progresiva mayor estabilidad interna que posibilitaría la colaboración real en proyectos e investigaciones europeas. La competencia europeísta enmarcaría y ampliaría al conjunto de competencias dándoles un matiz de cohesión europea, relacionándose de manera transversal con el resto de competencias clave. (Asenjo, 2015, p. 38)

La faceta europea se establecería de este modo como un hilo conductor que generaría una trama entre las ocho competencias; implementando al paradigma de la Dimensión Europea de la Educación y consolidando el *material* formativo que daría consistencia a este hilo conductor.

Como se indica en el Anexo I *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo* (2006), “muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro” (p. 10). Sin embargo, valoramos que la competencia europeísta orientaría un trabajo coordinado “de tal forma que más allá de implementar la competencia social y cívica avanzarían en el camino europeísta trazado ya por la DEE” (Asenjo, 2015, p. 38). Diestro (2011) destaca cómo lo que Bîrcea²⁴⁴ consideraba y llegaba a denominar *filosofía europeísta de la educación*, “podría ser una mejor acepción de la DEE: la dimensión europea no es el resultado de una moda pasajera; es de hecho, una realidad dinámica capaz de recorrer de manera transversal el currículo y el conjunto de la vida escolar” (p. 369).

A partir de “la especificidad de la competencia europeísta entendemos que se accede al fomento y desarrollo de esa *filosofía europeísta*. Atendiendo, en ese mismo plano, a la necesidad de calibrar una dimensión, la europeísta” (Asenjo, 2015, p. 38); ya que contempla, asimismo, la demanda de poder valorar en base a datos estadísticos las actitudes europeístas. *Dimensión europeísta* que si acudimos a la concreción de la educación para la ciudadanía comprobamos, como se subraya en Eurydice (2005), que “está relacionada con muchos aspectos de los currículos y actividades escolares”; pero, paradójicamente, “no resulta fácil de determinar el lugar que ocupa en las políticas educativas nacionales” (p. 51). A esta circunstancia hay que añadir un dato relevante sobre el cual Egido (2011a) nos previene: “si se analizan los currículos oficiales de la enseñanza obligatoria vigentes en distintos países europeos, puede apreciarse que no todos han incorporado las competencias clave de la misma manera” (p. 246). En

²⁴⁴ Bîrcea, C. (1994). Las políticas educativas en los países en transición. *Revista de educación*, 305, 37-59.

consecuencia, ante este desafío entendemos que, ligada a la intrínseca aportación de las competencias, en esta novena competencia se concentraría el hecho de convertirse en un instrumento formativo que canalizara una ciudadanía activa y cristalizara la transmisión de los valores comunes presentes en el seno de la Unión Europea. Se constituiría como una estructura funcional, progresiva, de formación identitaria, que permitiría a los ciudadanos formar parte del contexto de la sociedad del conocimiento, en el que están inmersos, de una manera activa y constructiva; y contribuiría, a su vez, al fortalecimiento de la realidad supranacional. Para concluir, **desde la pedagogía del reconocimiento mutuo** por parte de la ciudadanía europea, valoramos que esta competencia promocionaría una identidad europea de colaboración con otras realidades más necesitadas, transmitiendo así los valores constitutivos de su base fundacional.

Capítulo 7.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN: JUSTIFICACIÓN TEÓRICA. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

7.1. Justificación teórica. Objetivos de investigación. Hipótesis de trabajo.

7.2. Fase I. Diseño de investigación para la conceptualización de la competencia europeísta.

7.2.1. Planteamiento y diseño de la investigación.

7.2.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.

7.3. Fase II. Diseño de investigación para la construcción de un instrumento de medida de la competencia europeísta.

7.3.1. Planteamiento y diseño de la investigación.

7.3.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.

7.4. Fase III. Diseño de investigación para el análisis de la relación entre la competencia europeísta y el programa de movilidad Erasmus.

7.4.1. Planteamiento y diseño de la investigación.

7.4.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.

7.1. Justificación teórica. Objetivos de investigación. Hipótesis de trabajo

La universidad del siglo XXI está llamada a implicarse de manera activa en el desarrollo ético del entramado social, así como en el fomento de estructuras locales, regionales y supranacionales que garanticen la cohesión social. El Espacio Europeo de Educación Superior surgido del Proceso de Bolonia es una realidad que acompaña al destino actual de las instituciones universitarias. Entramado institucional necesitado de una modernización y reestructuración solicitada por las incertidumbres de una sociedad en permanente estado de *ebullición*. Un requerimiento que comprende revisar los modelos educativos, consecuencia directa de la inaplazable y profunda reflexión en torno a qué sociedad se quiere construir y qué ciudadanía será capaz de acometer los desafíos venideros. El momento histórico vivido nos está demostrando lo acertado de las palabras de Durao Barroso²⁴⁵: “Debemos comprender que para avanzar hacia una mayor integración europea hace falta que esta sea querida y comprendida por nuestros ciudadanos. Lo que deseo es una Europa que no sea tecnocrática, sino democrática”. Este panorama invita a repensar el modelo pedagógico que posibilite el desarrollo holístico de las personas, paso previo y propiciatorio de las transformaciones rehusadas por el orden actual. Retorna, entonces, el proyecto de una universidad responsabilizada con su misión social, **formadora de ciudadanos más solidarios que eficaces, educadora para una cultura compartida de valores transfronterizos.**

El programa de movilidad Erasmus, programa que sin lugar a dudas simboliza una de las iniciativas educativas de mayor aceptación y éxito en el marco comunitario,

²⁴⁵ Intervención de don José Manuel Durao Barroso, Presidente de la Comisión Europea, durante el periodo 2004-2014, realizada en el acto en el que se le entregó el Premio Europeo Carlos V, en el año 2014.

protagoniza uno de los itinerarios cívicos a seguir, al tiempo que ejemplifica las posibilidades de convivencia y cooperación que toda sociedad anhela. Haug (2008, p. 292), nos recuerda que el programa Erasmus “interrumpió la tradición de aislamiento nacional de casi todos los sistemas de educación superior de la época”, introduciendo tres elementos, tres *herramientas*, propios de este programa: “el sistema de créditos ECTS, la red de agencias de reconocimiento de estudios cumplidos en otro país (red NARIC-ENIC) y la creación de agencias nacionales para la gestión de las becas Erasmus (o su adjudicación a agencias ya existentes)”. García (2013) refuerza este argumento destacando el papel de los créditos ECTS como elementos organizadores: “el sistema de transferencia de créditos académicos (ECTS) es la base sobre la que se ha construido el *proceso de Bolonia*, que tan profundamente está transformando el espacio europeo de educación superior” (p. 29). Martínez y Payá (2007), por su parte, reúnen las conclusiones de una investigación en la que a través de una serie de entrevistas realizadas a profesores de las facultades de Derecho, Química, Enfermería, Medicina y Ciencia Política de la Universidad de Barcelona se les pedía la valoración de la misión de la universidad en la proyección del Espacio Europeo de Educación Superior. La hipótesis que manejaba la entrevista era: la universidad “puede y debe contribuir a formar europeos” (p. 81). Entre las conclusiones obtenidas localizamos que la universidad tiene como responsabilidad la misión de la formación de una ciudadanía europea. Además, los resultados obtenidos destacan que una de las acciones “que ayuda a construir esa noción de europeidad y la cultura común es el intercambio y el movimiento de personas dentro del territorio” (p. 82).

Nos encontramos, por tanto, con una universidad que tiende a asumir un nuevo rol, sumándose al trabajo de las instituciones europeas de afianzar una identidad europea

que proporcione una *conciencia social* a una ciudadanía formadora de la sociedad europea. Los términos “ciudadanía” y “ciudadanía europea” han ido modelándose, a su vez, al ritmo de los cambios generados por la globalización y por el proceso de construcción supranacional de la Unión Europea. En el contexto universitario europeo, el EEES en general y el programa Erasmus en particular representan la vanguardia de esa idea ciudadana decidida a compartir algo más que un espacio geográfico. Es cierto que son numerosos los trabajos que concluyen que la experiencia Erasmus ha influido en los alumnos, de manera significativa, en aspectos como la empleabilidad, el desarrollo profesional o la mejora de las destrezas de otros idiomas. Desde la Comisión Europea se realizó una investigación²⁴⁶ publicada en el año 2014 en la que se constata, por ejemplo, que transcurridos cinco años de la finalización de la experiencia Erasmus el desempleo es un 23% inferior al de sus compañeros no participantes de este programa; o que el 64% de las empresas consultadas consideren positivo que los candidatos hayan desarrollado una estancia en el extranjero; se concluye también que tanto el aprendizaje de idiomas y el desarrollo de competencias transversales sean dos elementos básicos para mejorar la empleabilidad.

Aunque son mayoritarias posturas como las que expresa Senent. Senent (2015, p. 119), quien a partir del análisis del notable trabajo realizado por Bonnet (2012) en el documento *La mobilité étudiante Erasmus: Apports et limites des études existantes*²⁴⁷ subraya la necesidad de investigar desde diferentes puntos de vista el programa Erasmus

²⁴⁶ El documento se encuentra bajo el título: *The Erasmus Impact Study Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. El enlace es el siguiente: http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf

²⁴⁷ Para acceder al documento de Annick Bonnet, elaborado bajo el control de la Agencia Europea de Educación y Formación de Francia, el enlace es el siguiente: <http://www.agence-erasmus.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>

“para aclarar realmente las consecuencias de la movilidad”. En concreto aborda cuatro orientaciones interrelacionadas entre sí. La *competencia lingüística* es una de ellas, sobre la que afirma que “es un tema en el que se dan demasiadas cosas por supuesto pero faltan investigaciones claras al respecto”. El *impacto sobre el territorio* sería otra de las orientaciones; cuando Senent habla sobre *impacto* se refiere tanto al *impacto económico* como “al tema de la contribución de la movilidad de los estudiantes en la creación de un espacio europeo integrado”. Hacemos especial hincapié en la construcción de la identidad personal. En este apartado el autor reconoce la existencia de investigaciones que relacionan el programa Erasmus y la identidad europea. No obstante, considera necesario la realización de “nuevas investigaciones que vayan más allá del momento de intercambio y su regreso, para poder analizar a largo término los aportes de Erasmus en esos dos aspectos, identidad y competencia intercultural”. De la misma forma, subraya que Erasmus plantea *un problema de equidad*, en cuanto que se establecen las razones económicas como la causa más frecuente para no poder participar del programa Erasmus. Se trataría de un problema evidente de equidad, al que podríamos sumar unas dinámicas de exclusión, a partir del momento en el que “estaríamos asistiendo a un efecto perverso del programa Erasmus, favorecer a los más favorecidos” (p. 120).

En una línea paralela a esta última orientación, pero centrada en un déficit formativo de nuestras aulas, la idea de la alteridad cobra fuerza en cuanto una tarea a vincular en los campus universitarios. “(...) Estimo que tanto las relaciones internacionales como la cooperación internacional pueden aprovecharse en mayor medida que lo que se viene haciendo en aras de desarrollar alteridad” (Torre, 2008, p. 184). Alteridad que Mínguez y Hernández (2013) interpretan en términos de enseñanza, una *pedagogía de la alteridad*, la cual definen como “un aprendizaje que se realiza en relación

con el otro” (p. 201). Y que Vila (2010) traslada como una actividad propia de la docencia universitaria. Ortega (2012) llega a plantear la necesidad de una nueva *filosofía de la educación* que emplace al profesorado “en una situación ética en la que el alumno deje de ser objeto de colonización para convertirse en interlocutor necesario en un proceso de construcción personal, y no solo de preparación y mejora de un futuro profesional” (p. 64). Nos podríamos preguntar, ¿no es esta “construcción personal” la esencia que debe *declarar* el programa Erasmus?, ¿no es la meta que debería acompañar al alumnado Erasmus? Como ya hemos observado, ¿no estamos evitando afrontar la encrucijada educativa que exige nuestra época? Porque “educar, también en la universidad, exige, en primer lugar, salir de sí mismo, ver el mundo desde la experiencia del otro. Y en segundo lugar, educar exige la respuesta responsable, es decir ética, a la presencia del otro” (Ortega, 2012, p. 64).

Junto a un nuevo discurso pedagógico, inscrito en el paradigma del aprendizaje permanente y contextualizado por la sociedad del conocimiento, nos hallamos ante el modelo educativo de las competencias. Este modelo implica innovaciones curriculares, nuevas formas de evaluación, pero, ante todo, supone una redistribución de roles y funciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje; así como el establecimiento de *elementos* formativos reconocibles en el espacio comunitario que faciliten el proceso de convergencia educativa. Son estas razones, principalmente, las que han propiciado que las competencias aparezcan incrustadas en el proyecto educativo europeo.

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común. (Declaración de Bolonia)

Rodríguez (2011) subraya cómo las competencias están muy presentes en dos de los objetivos *fundamentales* presentes en la Declaración de Bolonia: “el establecimiento de un sistema de titulaciones fácilmente legibles y comparables y en la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y otros profesionales” (p. 22). De las muchas conceptualizaciones que hay de competencias en el ámbito académico, Riesco (2008) acude al MEC²⁴⁸, que define las competencias como sigue: *una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado*. Las competencias, delimitadas e incorporadas paulatinamente por los diferentes sistemas educativos, en un sentido amplio vienen definidas por las dimensiones de conocimientos destrezas y actitudes que todo ciudadano se vería en la necesidad de ir adquiriendo ante un nuevo orden social y económico. Dimensiones que Rodríguez (2011) descifra, dentro del proceso concreto que implica la enseñanza y el aprendizaje de competencias, para subrayar que “no hay que olvidar que éstas también incorporan un conocimiento de actitudes y valores” (p. 22). Las actitudes, que son descritas por el MEC como un “saber ser”, que Delors (1996a) establece, en la descripción de los *cuatro pilares* que conforman la educación, como un “aprender a ser”, adquieren para Morales (2011) la cualidad de “actuar como filtros de la información y del conocimiento” (p. 67). Ubicando en los sentimientos “posiblemente el *componente formal* de las actitudes” (p. 68).

Las competencias, sin duda, han acaparado una parte considerable de la literatura educativa del último cuarto del siglo XX, con una presencia notable de las organizaciones

²⁴⁸ MEC (2006). *Borrador de propuesta directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster*, 21 de diciembre de 2006, Apdo. 15.

internacionales y con una cristalización en las denominadas *competencias clave*. “La Unión Europea se propuso identificar un conjunto de competencias clave que pudieran constituir un objetivo común de los sistemas educativos de los países europeos” (Tiana, 2011, p. 65). Objetivo que se concreta por la Comisión Europea en los siguientes términos: “mejorar la calidad de la educación y garantizar que la enseñanza y el aprendizaje siguen reflejando las necesidades tanto de los individuos como de la sociedad en general” (Eurydice, 2012, p. 15). Al tiempo que son establecidas “las competencias clave”, en el documento de 15 de noviembre de 2006, Decisión nº 1720/2006 *por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*, entre los considerandos ya se manifestaba la necesidad de ahondar en los mecanismos que favorecieran el “proceso de integración europea”: (31) *Para responder a la creciente necesidad de conocimiento y diálogo sobre el proceso de integración europea y su desarrollo, es importante estimular la excelencia en la enseñanza, la investigación y la reflexión en este campo.*

Dentro del firme proceso de construcción de un marco político, social y cultural europeo, la función de la educación adquiere un protagonismo inusitado; protagonismo que toma forma en las políticas educativas desarrolladas por la Unión Europea y que constituyen una sincera arquitectura de acción conjunta. Un proceso en el que, de forma notoria, la Dimensión Europea de la Educación adquiere su verdadera expresión en convivencia con las “competencias clave”. Con la voluntad de implementar estas competencias, la presencia de una *competencia europeísta* participaría en uno de los objetivos inherentes a la Unión Europea: promover la identidad europea. Manteniendo el rol desempeñado por la educación como elemento vehicular, en ese compromiso adquirido de construcción de una realidad supranacional abierta a otras realidades.

Las palabras, de Cañón (2003, p. 28) a las que ya hemos recurrido con anterioridad en el apartado que titulábamos “formar europeos”, se refería a los conceptos de identidad y ciudadanía como "realidades que se reclaman" pero con una misión muy concreta: “en un mundo de grandes movimientos migratorios como es el nuestro, el modo cómo estas dimensiones del sujeto se articulen, entendemos que es el gran desafío en la construcción de una Europa abierta en un mundo interdependiente". Unas palabras que nos sugieren que, a través de esta investigación, se nos presenta la oportunidad de realizar una modesta y limitada aportación en la construcción de esta sociedad europea. Una sociedad que trabaje para favorecer el desarrollo integral y holista de sus ciudadanos; dispuesta a cimentar un sentimiento de pertenencia, de ciudadanía activa y de cohesión social; una sociedad europea que facilite el ajuste social y cultural que acompaña a la mundialización; y que a su vez esté éticamente preparada y dispuesta para colaborar con las realidades menos favorecidas, cuya mirada *acompaña* nuestra acomodada cotidianidad.

El marco aquí reflejado y el impulso que *la competencia europeísta* consideramos que imprime, nos ha motivado a iniciar una investigación que posibilite concretar ese *europeísmo* abordado por intelectuales, políticos, educadores... de diferentes generaciones y nacionalidades. Un ideario europeísta ahora demandado por las instituciones comunitarias, pero no siempre reflejado en una sociedad en permanente proceso de construcción. Aspiramos, y nos proponemos, por tanto, realizar una investigación, desarrollada en tres fases:

- **Fase I:** Conceptualización de la competencia europeísta.
- **Fase II:** Construcción de un instrumento de medida de la competencia europeísta.
- **Fase III:** Análisis de la relación entre la competencia europeísta y el programa de movilidad Erasmus.

Esta investigación queda formalizada en los siguientes objetivos:

- a) Nos proponemos, en primer lugar, elaborar una definición de la competencia europeísta. Para llevar a cabo esta tarea se plantea diseccionar esta competencia en una serie de *factores constituyentes* que la configurarían. La conceptualización de estos *factores constituyentes* y el establecimiento de unos *indicadores* estructurados en las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes derivarían en la concreción del término de competencia europeísta.
- b) Ligada a la aportación de la competencia europeísta estaría el hecho de construir un instrumento que mida esta competencia europeísta. Se plasmaría en una herramienta concreta, desarrollable, de valoración de la nueva competencia que permitiría calibrar el progreso activo y constructivo de los ciudadanos en el contexto de la sociedad del conocimiento en el que están inmersos; y contribuiría a valorar el fortalecimiento de la realidad supranacional como eje difusor de los valores europeos.

- c) Nuestra tercera propuesta investigadora se centra en la participación de los alumnos universitarios en los programas de movilidad europeos, canalizados a través del programa Erasmus. Parece esencial que esta participación esté basada en una motivación y en una cualificación que asegure que los jóvenes adquieran una formación de calidad. A su vez, tanto este programa como todos los enmarcados en el Programa Erasmus+ participan del objetivo fundacional de cohesión del marco europeo. La investigación se centraría en analizar el alcance que el Programa Erasmus está teniendo en los alumnos que participan de él. De manera más precisa, en el impacto, la adquisición, el desarrollo y el fomento de disposiciones europeístas, concretadas en la competencia europeísta.

Las hipótesis de trabajo serían las siguientes, en función de cada uno de los objetivos:

- a) Existe una competencia europeísta, única y diferenciada de las ocho competencias clave. Esta competencia se puede dividir en sus ámbitos de conocimientos, destrezas y actitudes y puede ser definida de forma operativa.
- b) Es posible medir científicamente la competencia europeísta mediante un instrumento válido y fiable.
- c) Los alumnos universitarios que participan del programa de movilidad Erasmus presentan una modificación en cuanto a la adquisición o mejora de la Competencia Europeísta con respecto a aquellos alumnos que no participan de esta experiencia.

7.2. Fase I. Diseño de investigación para la conceptualización de la competencia europeísta

7.2.1. Planteamiento y diseño de la investigación de la competencia europeísta.

En esta fase de la investigación se ha utilizado una técnica subjetiva: el método Delphi. La razón de utilizar esta técnica se debe a la necesidad de describir o determinar las características básicas de una realidad compleja y poco definida, como es la competencia europeísta. El método Delphi es la técnica de investigación subjetiva más utilizada. Consiste en “la obtención de una opinión grupal fidedigna a partir de un conjunto de expertos” (Landeta, 1999, p. 174). A pesar de que el método Delphi fue inicialmente creado para su utilización como un método de previsión, su metodología y características han hecho que esta técnica sea utilizada para la investigación de diversos objetivos y en numerosas áreas del conocimiento.

La información subjetiva en el Método Delphi es aquella que se obtiene a través de la filtración de sucesos, experiencias y conocimientos de un individuo o grupo, y constituye una fuente de información muy valiosa. Las principales características del método, definidas por Dalkey y Helmer (citado en Landeta, 1999), son las siguientes:

- Se trata de un proceso iterativo, en el cual los expertos emiten su opinión en varias ocasiones, de forma que puedan volver a pensar su respuesta al recibir la información de las opiniones del resto de expertos.
- Se mantiene el anonimato de los participantes; lo que implica que ninguno de los expertos conoce las respuestas concretas de los demás, además en este estudio los expertos desconocen la identidad del resto de expertos que conforman el grupo. Esto ha permitido realizar un trabajo con expertos que no

coinciden ni temporal ni espacialmente y, además, se han controlado la influencia negativa que pueda tener en sus respuestas factores como la personalidad de los participantes o la presión social.

- Feedback controlado. El intercambio de información entre los expertos no es libre, sino que se realiza a través del coordinador, con lo que se filtra, se interpreta y se adecua la información, eliminando información no relevante.
- Respuesta estadística de grupo. Las preguntas que se transmiten a los expertos están formuladas de tal forma que sea posible realizar un tratamiento cuantitativo y estadístico de sus respuestas. Todas las opiniones forman parte de la respuesta final.

7.2.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación de la competencia europeísta.

a) Procedimiento.

Agentes

- Grupo coordinador. El equipo coordinador ha estado compuesto por Belén M. Urosa Sanz²⁴⁹, Javier M. Valle López²⁵⁰ y por Juan Tomás Asenjo Gómez. Las funciones desarrolladas por el grupo coordinador han sido las siguientes: confeccionar los cuestionarios, contactar con los expertos, analizar e interpretar las respuestas, gestionar el control del feedback y confeccionar los resultados de la investigación.

²⁴⁹ Profesora doctora de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Comillas.

²⁵⁰ Profesor doctor de la Universidad Autónoma de Madrid y Director del Grupo de Investigación Reconocido sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES).

- Panel de expertos. Se entiende por expertos “aquellos individuos cuya situación y recursos personales le posibilitan contribuir positivamente a la consecución del fin que ha motivado la iniciación del trabajo Delphi” (Landeta, 1999, p.168). El grupo de expertos que conformó nuestro panel fueron seleccionados por ser considerados, y reconocidos, conocedores del ámbito de investigación que nos ocupa y por mantener una actualizada vinculación con el mismo. Se trata de personas con amplios conocimientos en el ámbito teórico y también en el ámbito profesional de la UE, así como con capacidad para definir y operativizar conceptos complejos en el marco de las competencias. A la hora de realizar la composición del panel de expertos, trabajamos en base a dos criterios: formación y experiencia, por un lado y nacionalidad por otro. En la Tabla 7.1 se especifican las características de los expertos. Respecto al primer criterio están representados diferentes sectores profesionales vinculados al estudio que nos ocupa, pertenecientes a diferentes instituciones. En cuanto a la nacionalidad destaca la amplia variedad, incluyendo un experto de nacionalidad estadounidense, residente en España, que ha sido incluido al considerar que reúne amplios conocimientos teóricos y técnicos sobre el desarrollo y funcionamiento de la UE. Este grupo de expertos, además de cumplir con los criterios mencionados, cumplen una función más al enmarcarse en otra categoría de expertos: son afectados; Desde su condición de ciudadanos europeos (exceptuando el experto con nacionalidad estadounidense) forman parte del colectivo investigado, en el cual se desarrolla la competencia europeísta, por lo que son objeto de este estudio.

Tabla 7.1

Caracterización de los expertos que participaron en la consulta

Nº	Puesto de trabajo actual	Entidad/Organismo	Nacionalidad
1	Director General de la Dirección General de Interpretación de la Comisión Europea	Comisión Europea	Italiana
2	Jefe de prensa de la Delegación española de la Comisión Europea	Comisión Europea	Inglesa
3	Director de organización de la Dirección General de Interpretación del Parlamento Europeo	Parlamento Europeo	Estadounidense
4	Responsable del departamento de relaciones internacionales	Universidad de Innsbruck (Austria)	Alemana
5	Vicedecana de relaciones internacionales	Universidad Pontificia de Comillas	Española
6	Responsable del departamento de relaciones internacionales	Universidad Pontificia de Comillas	Alemana
7	Coordinador de relaciones internacionales	Universidad P. Comillas	Española
8	Profesor titular del departamento de educación comparada	UNED	Española
9	Profesor del departamento de educación y pedagogía social	UNED	Española
10	Titular de la Cátedra Jean Monnet.	Universidad P. Comillas	Española
11	Profesor del departamento de ciencias humanas y sociales	Universidad P. Comillas	Alemana
12	Profesora de educación infantil, participante en la plataforma etwinning.	Sistema nacional de educación francés	Francesa
13	Estudiante universitario 4º curso	Presidenta de Erasmus Student Network France	Francesa
14	Estudiante universitario 3º curso	Participante experiencia Erasmus	Española

No hay acuerdo en cuanto al número ideal de panelistas, aunque Landeta (1999) sugiere entre 7 y 30 expertos por panel. Finalmente, tras contactar vía email con veinticinco expertos, seleccionados entre diferentes organizaciones europeas e instituciones educativas, finalmente participaron en el estudio catorce, número adecuado para la realización de esta investigación. Todos los expertos accedieron a participar de forma voluntaria y gratuita en este estudio. Todo el estudio se ha realizado utilizando como idioma vehicular el español, debido al alto conocimiento de este idioma de todos los expertos.

b) Desarrollo de la investigación.

Elaboración y circulación del primer cuestionario.

La competencia europeísta, un concepto abstracto e indefinido, partió, después de varias propuestas y contrapropuestas en el seno del grupo coordinador, de una categorización en nueve factores constituyentes: los elementos que configurarían la competencia que nos ocupa. Esta división se realiza tan solo a nivel metodológico, con el fin de estructurar y clarificar la operativización tridimensional de la competencia. Los nueve factores constituyentes comprenden diferentes ámbitos de la competencia europeísta, que se pueden dividir en tres grandes grupos: los factores constituyentes relacionados con el ámbito cívico, los factores constituyentes relacionados con el ámbito interpersonal y, finalmente, los factores constituyentes que se centran en el ámbito europeo. Así mismo se realiza una definición somera de cada uno de los factores constituyentes, con la finalidad de orientar y centrar a los expertos en cada uno de los factores (Tabla 7.2).

Siguiendo el modelo de investigación Delphi, en un primer paso se propone a los expertos un cuestionario abierto (Anexo 1) en el que, en el marco de los nueve factores constituyentes de la competencia europeísta, se solicita que redacten los indicadores más relevantes (dispuestos en conocimientos, destrezas y actitudes) de cada uno de estos factores. Igualmente, se solicita que valoren la relevancia de los indicadores propuestos en una escala del 1 al 6, en la cual el 1 sería nada relevante y 6 sería muy relevante. En segundo lugar, se requiere que valoren la relevancia de los nueve factores constituyentes propuestos, en base a esta misma escala. Finalmente se propone un espacio abierto para que los expertos puedan aportar nuevos factores constituyentes que consideren relevantes para la competencia europeísta y que no hayan sido sugeridos en la investigación.

Tabla 7.2

Factores constituyentes de la competencia europeísta

Factor Constituyente	Descripción
Pertenencia a la Unión Europea	Factor centrado en la percepción personal y colectiva de pertenencia a la Unión Europea.
Asunción de políticas de integración europea	Factor centrado en la comprensión del proceso pasado, actual y futuro, de integración europea y su apoyo (política, económica, financiera, social, educativa...).
Confianza en la Unión Europea	Factor centrado en el grado de confianza de los ciudadanos europeos en las instituciones de gobierno y gestión.
Participación en proyectos y programas europeos	Factor centrado en el interés por tomar parte en programas y experiencias que proporciona la UE, con el fin de favorecer el intercambio de experiencias y profesionales entre los diferentes países.
Participación en la sociedad democrática	Factor centrado en las destrezas y el interés de los ciudadanos por los temas relacionados con las principales instituciones democráticas europeas. Y en la participación real en los procesos de dichas instituciones (elecciones, consultas populares, etc.).
Cohesión social y actividades cívicas	Factor centrado en la disposición para tomar parte en actividades de carácter cívico y comunitario que se desarrollan en el contexto europeo (celebración del Día de Europa, concursos europeístas, etc.).
Asunción de la Carta de los Derechos de la Unión Europea	Factor centrado en la comprensión, aceptación, defensa, promoción y respeto de los valores y principios recogidos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.
Promoción de la interculturalidad y multiculturalidad	Factor centrado en la comprensión y la valoración positiva de las relaciones entre personas de diferente cultura, grupo étnico, religión o nacionalidad, así como la puesta en práctica de relaciones enriquecedoras entre ellas.
Resolución de conflictos	Factor centrado en la resolución de conflictos de forma constructiva, no agresiva, con empatía y valorando diferentes soluciones que puedan llevar a un acuerdo

Elaboración y circulación del segundo cuestionario.

Tras la recepción y análisis del primer cuestionario, se confeccionó el segundo cuestionario (Anexo 2). Este segundo cuestionario incluyó la información cualitativa fruto de la primera ronda (los indicadores, aportados por los expertos, para cada factor constituyente); se realizó de forma integrada, unificada, en algunos casos reformulándolos, y siendo todos ellos divididos en las dimensiones cognitiva, instrumental y actitudinal. Con este segundo cuestionario, cerrado, (propuesto en una escala del 1 al 6) se persigue valorar la relevancia de cada indicador.

Desarrollo de las iteraciones Delphi.

Una vez elaborado el primer cuestionario por el grupo coordinador se contactó con los expertos vía email, en el que se les presentó de forma detallada la investigación, los objetivos de la misma y se les explicó la metodología que se iba a utilizar, así como los plazos temporales que se proponían; en este email, enviado el 7 de marzo de 2013, se les aportaba el primer cuestionario. De los catorce expertos del panel, dos afirmaron no poder aportar indicadores concretos para cada uno de los respectivos factores constituyentes; aunque sí desean aportar su valoración una vez estén ya redactados la totalidad de los indicadores. Los catorce expertos del panel continúan hasta la finalización del estudio.

Recibida la respuesta del primer cuestionario se produce un feedback, estructurado por el grupo coordinador y remitido a los expertos junto con el segundo cuestionario; con fecha: 17 de mayo de 2013. El feedback fue de dos tipos:

- Se aportó información estadística sobre los factores constituyentes, obtenida a través del análisis de las respuestas (estimación de la ronda anterior, mediana, media y desviación típica).

- También se suministró información adicional cualitativa sobre las aportaciones de los expertos y las razones sobre su inclusión o no en el cuestionario cerrado.

El proceso finalizó el 9 de junio de 2013, tras la recepción del segundo cuestionario completado por cada uno de los expertos.

Finalización del proceso.

Basándonos en estudios anteriores como el de Millán (2014) y debido a las características del estudio y su objeto, no se fijó un número previo de rondas necesarias para finalizar el estudio, sino que se aplicó un criterio de consenso prefijado. Se definió que el consenso alcanzado se estableciera en función de la mediana de las puntuaciones y del rango intercuartílico, considerando que existía consenso en un ítem si el rango intercuartílico no incluía más de dos puntos.

En cuanto a la relevancia o no de los ítems propuestos, se estimó que serían relevantes si la mediana de las puntuaciones de los panelistas era igual o superior a 4. De esta forma, para interpretar la opinión grupal en cuanto a la relevancia de los ítems, se emplean estos dos criterios: en el caso de que exista concordancia, y si la mediana de las puntuaciones es superior a 4, el panel en su conjunto considera “relevante” ese ítem; cuando existe concordancia, y la mediana de las puntuaciones es inferior a 4, el panel en su conjunto considera “no relevante” ese ítem. En el caso de que se identifique una “disonancia” (un rango intercuartílico superior a 2) el ítem se considera dudoso y se propondrá su reconsideración en una nueva ronda. En nuestro estudio se ha llegado a un consenso en cuanto a los factores constituyentes de la competencia europeísta y sus indicadores tridimensionales después de la administración de dos cuestionarios.

7.3. Fase II. Diseño de investigación para la construcción de un instrumento de medida de la competencia europeísta.

7.3.1. Planteamiento y diseño de la investigación.

a) Instrumento: Con la finalidad de construir un instrumento que pudiera medir la competencia europeísta en sus 9 factores constituyentes, tal y como fueron descritos por el panel de expertos, se diseña un primer cuestionario en el cual aquellos indicadores que fueron aportados por los expertos son transformados en ítems. Se utilizó el programa SPSS v19 para realizar un análisis exploratorio. En el Anexo 3 se puede consultar el cuestionario que fue utilizado para esta fase de la investigación. El cuestionario está dividido en tres partes:

- a) Un primer conjunto de preguntas para medir variables sociodemográficas seleccionadas (sexo, edad...), así como unas preguntas finales sobre la ideología europeísta de los alumnos que deben ser respondidas de 1 a 10 (Tabla 7.3).

Tabla 7.3

Preguntas sobre ideología europeísta

Me considero una persona con una ideología claramente europeísta

Valoro la UE como un lugar de desarrollo de los valores democráticos

Me gustaría viajar y conocer los países de la UE

No tendría inconveniente en desarrollar mi carrera profesional en otro país de la UE

Estoy a favor de proceso de ampliación de la UE.

- b) Los indicadores referidos a actitudes y destrezas se desarrollaron en la primera parte del cuestionario, de rendimiento típico, de tipo Likert, con repuestas de elección en escala de 1 a 5 (totalmente en desacuerdo – totalmente de acuerdo). En la Tabla 7.4 se muestran los indicadores de destrezas y actitudes de los 9

factores constituyentes, y los ítems numerados que se propusieron para cada indicador

- c) Los indicadores referidos a conocimientos son analizados a través de una segunda parte del cuestionario, de rendimiento óptimo, en el que se puedan evaluar los conocimientos asociados a la competencia europeísta, con respuestas dicotómicas (acierto/error). En la Tabla 7.5 se muestran los conocimientos desglosados en 9 factores constituyentes, con los ítems numerados.

Tabla 7.4

Indicadores e ítems destrezas y actitudes 9 factores constituyentes

Factores constituyentes	Indicadores	Items del cuestionario
1er Factor constituyente: Pertenencia a la Unión Europea	Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales. Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos Promoción activa del concepto de pertenencia a la UE Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE. Apertura, sensibilización, respeto ante las acciones que se llevan a cabo por parte de la UE para fomentar la /pertenencia a la misma. Sentimiento de pertenencia a la UE en relación y complementario con el sentimiento de pertenencia al país de origen. Valorar que el pertenecer a un país de la UE es un valor añadido en la sociedad actual y a la propia persona, particularmente en momentos de crisis.	1. Consulto la página web de la UE 36. Me interesan las noticias relativas a la UE o a sus países miembros. 46. Sigo las redes sociales de la UE 55. La participación ciudadana en iniciativas sociales y culturales europeas es importante para la integración de la UE 53. Realizo acciones concretas para promover en mi entorno cercano la pertenencia de la España a la UE 35.Me esfuerzo por hablar otros idiomas de la UE que me faciliten comunicarme mejor 57. Diría que tengo una actitud favorable hacia la pertenencia de España a la UE 15.El sentimiento de pertenencia a España está en relación con el sentimiento de pertenencia a la UE 13. Me siento orgulloso de ser europeo. 50.Me siento más próximo a la manera de pensar de la UE que a la de EE.UU. 44. Si no existiera la UE, los Países Miembros tendrían consecuencias negativas
2º Factor constituyente: Asunción de políticas de integración europea	Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos Habilidad para sacar provecho de las oportunidades brindadas por la UE. Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales. Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas. Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE. Actitud favorable y apoyo al avance de la unificación europea, ampliación de los países miembros. Apoyo a la transferencia de competencias nacionales a la UE. Respeto y tolerancia ante el progreso unificador de la UE. Solidaridad entre los diferentes Estados Miembros de la UE, sobre todo en situaciones de crisis. Confianza hacia las diferentes instituciones europeas de toma de decisión política, económica y social.	Ya recogido 47. Utilizo las oportunidades educativas, laborales y personales que la UE nos brinda. Ya recogido 29. Sigo con interés el proceso de integración europeo. Ya recogido 39. Incluir otros países europeos en la UE en los próximos años supondrá más problemas que ventajas 18. Las instituciones comunitarias deberían tener más peso en la política económica, educativa, tributaria y sanitaria de los países miembros 7. Apoyo el proceso de cesión de competencias de los estados miembros hacia la UE 21. La UE tiene que apoyar a los estados miembros en dificultades, aunque suponga restar servicios a España. 51. Los ciudadanos de Croacia, Bulgaria y Rumanía, por ser países de reciente integración, no deben tener las mismas oportunidades de empleo que el resto de los ciudadanos europeos. 49. Asumo los principios constitutivos de la UE, aunque a veces puedan ser un perjuicio para mi país
3er Factor constituyente: Confianza en la Unión Europea.	Utilización de los instrumentos de recurso que la UE pone al alcance de los ciudadanos (tribunal de Justicia de Luxemburgo, comisión de peticiones del parlamento) Promocionar y actuar para fomentar una mayor confianza en las instituciones de la UE. Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales.	12. En caso de considerar que se está cometiendo una injusticia que mi país no puede resolver recurriría a las diferentes instituciones europeas. 45. Procuero transmitir confianza en las instituciones europeas Ya recogido.

Tabla 7.4

Indicadores e ítems destrezas y actitudes 9 factores constituyentes

4º Factor constituyente: Participación en proyectos y programas europeos.	Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas.	Ya recogido
	Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	Ya recogido
	Interés por la actualidad política y económica europea y su repercusión mediática.	58. No estoy interesado en la actualidad política y económica de la UE.
	Confianza en las soluciones europeas para los problemas personales, nacionales y europeos.	3. Ante conflictos políticos entre países de la UE respeto las decisiones de la UE 8. Confío en que las políticas de la UE tendrán un buen resultado
5º factor constituyente: Participación en la sociedad democrática	Confianza en la marca europea (made in UE)	33. Los productos UE son los mejores
	Valorar los distintos organismos de la UE y su importancia en la vida cotidiana	31. Las políticas de la UE no tienen repercusión en mi vida cotidiana. 11. Como ciudadano europeo defiendiendo las leyes de la UE
	Confianza hacia las diferentes instituciones europeas de toma de decisión política, económica y social.	9. Reconozco la utilidad de las instituciones europeas parlamentarias y los tribunales de justicia
	Creación de estructuras de acogida para ciudadanos de otros países.	Ya Recogido
6º Factor constituyente: Cohesión social y actividades cívicas.	Promoción, organización y gestión de acciones y eventos destinada al intercambio de experiencias y formación entre miembros de la UE.	25. He participado o gestionado proyectos europeos distintos de Erasmus (voluntariado, ONGs, Comenius, Lingua...)
	Participación activa y directa en diferentes programas europeos de intercambio, como medio para llegar a una mayor cohesión europea.	14. Todos los universitarios deberían participar de forma activa en programas europeos de intercambio, como por ejemplo Erasmus. 40. Los programas de intercambio facilitan la cohesión entre los europeos.
	Actitud favorable hacia la realización de experiencias y programas que promueven la comunicación de actividades y profesionales europeos.	20. La UE debe apoyar programas que favorezcan la comunicación y el intercambio de experiencias entre ciudadanos europeos.
	Apertura hacia el intercambio de experiencias formativas o laborales dentro de la UE.	Ya recogido.
7º Factor constituyente: Participación en la sociedad democrática	Participación y promoción de los procesos democráticos locales, nacionales y de la UE (participar en la toma de decisiones democráticas, votar y fomentar el voto, participar.	48. Tengo decidido que voy a votar en los procesos de elecciones democráticas europeas. 23. Animo a mi familia y amigos a participar en las elecciones democráticas.
	Militancia en un partido político a nivel local, nacional o en el Parlamento Europeo.	45. Soy miembro de un partido político local, nacional o europeo
	Interés por la política local, nacional y europea y por la participación ciudadana en los procesos democráticos.	56. Los ciudadanos europeos tienen interés en los procesos democráticos de la UE.
	Valorar la importancia de las elecciones de representantes de los ciudadanos en las diferentes instituciones locales, nacionales y europeas y valorar la libertad de elección.	28. Es importante la participación en las elecciones, nacionales y europeas.
8º Factor constituyente: Participación en la sociedad democrática	Respeto de las leyes europeas y compromiso y defensa de las diferentes leyes y tratados europeos.	Ya recogido.
	Organización y gestión de grupos y actividades cívicas de diferente índole.	54. He organizado o gestionado proyectos cívicos o sociales.
	Participación en actividades cívicas y comunitarias de diferente índole (voluntariado, asociaciones...).	54. He organizado o gestionado proyectos cívicos o sociales.
	Respeto y tolerancia ante las diversas acciones cívicas y sociales de diferente índole.	2. Comparto inquietudes con asociaciones y ONGs sociales europeas
9º Factor constituyente: Participación en la sociedad democrática	Apertura y voluntad de participación en diferentes acciones cívicas.	19. Me gusta que existan asociaciones con diferentes objetivos y tendencias sociales
	Disposición para presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, apoyo a la diversidad y cohesión social.	52. Me gustaría pertenecer a asociaciones estudiantiles europeas

Tabla 7.4

Indicadores e ítems destrezas y actitudes 9 factores constituyentes

	Promocionar los derechos humanos y la igualdad en aquellas situaciones y países en los que no se respetan o están amenazados.	22. Estoy dispuesto a participar en acciones para la cohesión social y diversidad cultural y ciudadana.
	Organización y gestión de grupos y actividades cívicas de diferente índole.	26. La participación ciudadana en iniciativas sociales y culturales es importante para la mejor convivencia
		17. En mi vida diaria apoyo activamente los derechos humanos y la igualdad de todos, como está recogido en la carta de los Derechos Fundamentales.
7º Factor constituyente: Asunción de la Carta de Derechos de la Unión Europea.	Acciones decididas para impedir los comportamientos contra los derechos humanos y la igualdad.	24. He firmado peticiones para impedir acciones que vulneran los derechos humanos.
	Aceptación del concepto de los derechos humanos e igualdad como base para la solidaridad y respeto en las sociedades democráticas modernas de Europa	30. La igualdad, el respeto y la solidaridad son la base de las sociedades democráticas
	Compromiso ético con los derechos humanos y la Carta de Derechos Fundamentales.	4. Considero positivo que la UE tenga una carta de los derechos fundamentales
	Respeto, tolerancia y solidaridad con las personas que cuyos derechos fundamentales están amenazados.	38. Me solidarizo con las personas que ven amenazados sus derechos fundamentales
	Habilidad para relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos.	
	Participar en programas culturales representativos de otros países de la UE.	41. Participo en fiestas culturales representativas de países diferentes al mío
8º Factor constituyente: Promoción de la interculturalidad y multiculturalidad	Promover, publicitar y participar en actividades de lucha contra la discriminación o la xenofobia.	Ya recogido
	Contacto directo e integración con otras personas de la UE de diferente nacionalidad.	37. Tengo amigos de diferentes países, razas y/o religiones
	Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	Ya recogido
	Deseo de relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos.	43. Me gusta compartir experiencias con personas de otras culturas, raza o religión
	Deseo de superación de los prejuicios y estereotipos respecto de otras culturas, nacionalidades o etnias.	34. Comprendo y acepto el punto de vista de personas que no comparten mi cultura
	Aceptación, apertura, respeto y valoración positiva de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos	32. Creo que los estados miembros de la UE comparten unas raíces culturales comunes.
9º Factor constituyente: Resolución de conflictos	Capacidad de escuchar, comprender, aceptar y compartir las opiniones contrarias a la propia.	27. En territorio español, los españoles deben tener derechos preferentes sobre otros ciudadanos comunitarios
	Habilidad para comprender y aceptar de forma empática los sentimientos de otras personas.	10. Cuando surge un conflicto entre personas deo que otros se ocupen de resolverlo
	Habilidad para comunicar de forma constructiva en diferentes situaciones sociales	6. Ante un problema escucho al otro antes de centrarme en solucionarlo
	Habilidad en las relaciones sociales, interpersonales.	15. En diferentes situaciones sociales soy capaz de comunicarme de forma constructiva y efectiva
	Capacidad de trabajar en equipo.	
	Promover y participar en debates y diálogos locales, nacionales y supranacionales.	5. Frente a los conflictos que surgen a mi alrededor primero trato de comprender por qué ha surgido la dificultad
	Actitud de respeto y comprensión hacia los demás.	59. Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio
	Disposición para llegar a acuerdos, tolerando, respetando y aceptando diferentes opiniones.	60. Viajar por los países de la UE ayuda a entender los problemas de los otros ciudadanos de la Unión
	Aceptación de la crítica y autocrítica.	

Tabla 7.5

Indicadores e ítems sobre conocimientos 9 factores constituyentes

Factores constituyentes	Indicadores	Ítems del cuestionario
1er Factor constituyente: Pertenencia a la Unión Europea	a) Conocimientos básicos sobre la UE b) Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE. c) Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos (pasado, presente y futuro). d) Conocimiento de la formación y consolidación de la identidad nacional y su interacción con la identidad europea. e) Conocimiento y consideración de las consecuencias personales y colectivas que supondría la no existencia de la UE.	1. Actualmente la UE está formada por menos de 20 países 2. Suiza es Estado Miembro de la Unión Europea 19. Algunos países de la UE no utilizan el Euro como sistema monetario nacional 3. La sede del Parlamento Europeo se encuentra en Berlín 13. El himno de la UE es Oda a la alegría”, por Ludwig van Beethoven en su sinfonía nº 9. 5. La Unión Europea tiene sólo cuatro lenguas oficiales: el inglés, el francés, el alemán y el español. 8. La Comisión Europea ha señalado que sería bueno que todos los ciudadanos de la UE conociesen, al menos, dos lenguas oficiales, además de su lengua materna. 9. El Euro ha favorecido el intercambio comercial entre los países de la UE.
2º Factor constituyente: Asunción de políticas de integración europea	a) Conocimientos básicos sobre la UE b) Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE. “Unidos en la diversidad”. c) Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos (pasado, presente y futuro). d) Conocimiento de tratados, proyectos y políticas que fomentan y desarrollan la mayor integración y cohesión europea	Ya recogido 6. La religión oficial de la UE es el cristianismo.
3er Factor constituyente: Confianza en la Unión Europea.	a) Conocimiento de las principales instituciones políticas, económicas y sociales de la UE. b) Conocimiento de los principales medios y cauces de comunicación sobre la UE (boletines, comunicados...). c) Conocimiento del proceso de elecciones democráticas europeas (cada cuánto tiempo son las elecciones, qué instituciones se eligen ...) d) Conocimiento de las diferentes tendencias políticas europeas, partidos políticos, representantes más destacados de cada partido político. e) Conocimiento de cómo se aplica las políticas de la UE a nivel nacional.	29. La UE es una institución dependiente de la ONU. 12. Las tres instituciones fundamentales de la UE son: la Comisión, el Parlamento y el Consejo. 14. El Diario Oficial de la Unión Europea es el principal medio por el cual se puede estar informado tanto de la legislación europea como de otra información y comunicados 11. La presidencia del Consejo de Europa tiene carácter rotatorio entre todos los países miembro 16. Las elecciones al Parlamento Europeo tienen lugar cada tres años. 22. Todos los partidos políticos nacionales tienen representación en el Parlamento Europeo 15. El Parlamento europeo es elegido por sufragio universal por los ciudadanos de los países miembro de la UE 17. Las directivas de la UE deben ser aplicadas en los estados miembros, realizando, si fuera necesario, modificaciones en la legislación nacional.
4º Factor constituyente: Participación	a) Conocimiento del espacio Europeo de la Educación y la Formación.	18. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la armonización de las estructuras de la educación en los países de la UE.

Tabla 7.5

Indicadores e ítems sobre conocimientos 9 factores constituyentes

en proyectos y programas europeos.	b) Conocimiento de diferentes acciones europeas de intercambio de experiencias formativas y profesionales (becas a la movilidad, foros de intercambio...) (Erasmus para todos).	20. La UE ofrece programas de movilidad educativa solo para alumnos que cursan estudios universitarios. 7. El programa Erasmus promueve la movilidad de los estudiantes universitarios
5º factor constituyente: Participación en la sociedad democrática	a) Conocimiento y comprensión de conceptos tales como democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde estén reflejados dichos términos (incluyendo la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los diferentes tratados) b) Conocimiento sobre política local, nacional y de la UE (partidos políticos, programas políticos...) c) Conocimiento de los medios por los que los intereses individuales pueden participar y influir en la política local, nacional y de la UE.	23. Los ciudadanos europeos pueden proponer a la UE que se realicen nuevas medidas o acciones de forma individual, aportando un número determinado de firmas.
6º Factor constituyente: Cohesión social y actividades cívicas.	a) Conocimiento de los beneficios individuales y comunitarios de la participación y la cohesión social. b) Conocimiento de los instrumentos sociales nacionales y europeos puestos a disposición de los ciudadanos (asociaciones, ONG, clubes de encuentro, proyectos de cooperación, ...) c) Conocimiento de diferentes actividades culturales y sociales locales, nacionales y europeas.	24. Existe un programa de voluntariado europeo juvenil que fomenta y ofrece oportunidades de voluntariado en diferentes estados de la UE
7º Factor constituyente: Asunción de la Carta de Derechos de la Unión Europea.	a) Conocimiento de los tratados y normativa más relevante en relación con los derechos humanos y la igualdad (Convención de los Derechos Humanos, Derechos del Niño, la Carta de Derechos Fundamentales) y su contenido.	10. La declaración universal de derechos humanos está explícita en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE. 25. La carta de los derechos fundamentales de la UE no recoge explícitamente la igualdad entre hombres y mujeres.
8º Factor constituyente: Promoción de la interculturalidad y multiculturalidad	a) Conocimiento de conceptos clave sobre emigración, inmigración y minorías en la UE. b) Conocimiento de las diferencias y semejanzas, actuales e históricas, entre los diferentes países de la UE. c) Conocimiento de las minorías étnicas y culturales presentes en UE. d) Comprensión y conocimiento de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos.	26. Las minorías étnicas tienen el mismo derecho al empleo que otros grupos étnicos predominantes. 27. La UE se esfuerza por fomentar y apoyar las individualidades culturales de cada país miembro 28. La UE respeta y apoya los diferentes sistemas de valores de cada cultura, siempre y cuando no atenten contra los derechos humanos fundamentales
9º Factor constituyente: Resolución de conflictos	a) Conocimientos sobre el conflicto (origen, evolución, afrontamiento...).	30. Una característica de los sistemas democráticos es la negociación como fórmula de superación de intereses opuestos o incompatibles. 21. Para ingresar en la UE se exige que el gobierno del país correspondiente tenga un sistema político democrático.
	b) Conocimiento de las diferentes estrategias de debate, negociación y resolución de conflictos. c) Conocimiento de la política de cooperación y de desarrollo de la UE como ejemplo de resolución de conflictos.	4. Desde la constitución de la UE en 1990 no se ha producido ningún conflicto bélico entre los países que forman parte de ella o entre diferentes etnias o grupos intranacionales

b) Muestra: se obtuvo una muestra de 170 alumnos, 139 (81,8%) mujeres y 31 (18,2%) hombres. Todos ellos estudiantes universitarios con una media de edad de 23 años ($dt=7,3$, $mín=18$ y $máx.=55$). De ellos, 19 (11,8%) han realizado la experiencia Erasmus, y 142 (88,2%) no lo han hecho.

En la Tabla 7.6 se muestran las variables descriptivas de los participantes; el año que se encuentran cursando al momento de contestar el cuestionario (todos ellos entre 1º y 4º), las universidades de procedencia, la nacionalidad y el número de idiomas que hablan.

Tabla 7.6
Variables descriptivas participantes

		Recuento	Porcentaje
Curso	1º	26	15,3%
	2º	56	32,9%
	3º	13	7,6%
	4º	75	44,1%
Universidad	UAM	5	2,9%
	UCM	14	8,2%
	Comillas	130	76,5%
	UNED	3	1,8%
	Otras	18	10,6%
Nacionalidad	Española	166	97,6%
	Otras (francesa, italiana)	4	2,4%
Nº de idiomas que habla	Idioma materno	17	10,2%
	2 idiomas	96	57,5%
	3 idiomas	43	25,7%
	4 idiomas	10	6,0%
	5 ó más idiomas	1	0,6%

Es necesario apuntar que existe una *sobrepresentación* de alumnos de la Universidad Pontificia de Comillas, que suman un 76,5% del total de la muestra, si bien en la fase de construcción del cuestionario y validación del mismo se valora que este sesgo pueda ser de escasa relevancia.

7.3.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.

Una vez diseñado el cuestionario se realizó un envío del mismo, vía email, a estudiantes de las diferentes universidades (UCM, UAM, Comillas, UNED y otras). La selección de los alumnos vino dada por la accesibilidad a los mismos, a través de las diferentes bases de datos de la Universidad de Comillas y los contactos del investigador, tratando de obtener una muestra heterogénea. A los estudiantes se les pidió autorización para el uso de sus datos con fines de investigación, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de sus resultados al explotarse los mismos de forma colectiva; y se les agradeció la participación.

Los emails con el enlace directo para realizar el cuestionario fueron enviados en octubre de 2014 y finalizó la recogida de datos en enero de 2015.

Análisis estadísticos:

- Con el fin de estudiar el comportamiento de los ítems originales de la versión preliminar del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la Competencia Europeísta (CE) y seleccionar los mejores 3 ítems para cada uno de los 9 factores teóricos (en función de su capacidad discriminativa) se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Y Se utilizó el método de máxima verosimilitud y rotación varimax.
- Para seleccionar, de los 30 ítems del Cuestionario de Aprendizaje de la CE, los 20 más discriminativos, se analizó el porcentaje de acierto y se seleccionaron los de rango intermedio (porcentajes más cercanos al 50%, por tanto, con mejor índice de discriminación), respetando su distribución a lo largo de los 9 factores; con el fin de mantener su validez de contenido.

7.4. Fase III. Diseño de investigación para el análisis de la relación entre la competencia europeísta y el programa de movilidad Erasmus.

7.4.1. Planteamiento y diseño de la investigación.

Por un lado, con el objeto de validar el Cuestionario de Actitudes y Destrezas mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) y por otro lado, con el objeto de analizar el efecto de la experiencia Erasmus sobre los estudiantes antes y después del viaje, se diseña un estudio cuasiexperimental de dos grupos no equivalentes (experimental o que realiza experiencia Erasmus y control o grupo que no realiza la experiencia) con medidas pre-post (antes y después de la experiencia Erasmus) según la clasificación de Campbell y Cantrill (2001).

a) Muestra. El total de participantes fue de 287 personas. De ellos, 188 (69,4% en porcentaje válido) mujeres y 83 (30,6% en porcentaje válido) hombres. Todos ellos estudiantes universitarios con una media de edad de 21 años ($dt=1,8$, mín=18 y máx.=34). De este grupo de personas, 194 (67,6%) se fueron de viaje al menos durante 6 meses realizando la experiencia Erasmus y 104 contestaron el cuestionario una segunda vez después de realizar la experiencia Erasmus. 93 alumnos (32,4%) no salieron de viaje, contestando al cuestionario post 53 personas (Tabla 7.7). De esta forma, entre el 4 de septiembre 2015 y el 29 de septiembre de 2016 el total de cuestionarios obtenidos fue de 444.

Tabla 7.7
Alumnos participantes

	Pre	Post
No experiencia Erasmus	93	53
Experiencia Erasmus	194	104

b) Instrumento (se muestra en el Anexo 4). En él se incluyeron los 37 ítems seleccionados tras el AFE del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la CE (se muestran re enumerados), los 20 ítems más discriminativos del Cuestionario de Aprendizaje de la CE seleccionados en el estudio previo) y las preguntas sociodemográficas. Para la validación se añadieron esta vez 4 preguntas cuantitativas de desempeño real (meses en programa Erasmus; nº de amigos en Facebook europeos y no españoles; nº de viajes para conocer UE; nº de documentos consultados sobre la UE) y otras 4 preguntas sobre ideología europeísta a valorar del 1 al 10.

7.4.2. Procedimiento y desarrollo de la investigación.

Procedimiento: se envió el cuestionario online a todos los estudiantes de las universidades descritas (UCM, UAM, Comillas, ...) de la misma forma que en el primer estudio, pero en esta ocasión se envió dos veces a la misma muestra de alumnos; antes de comenzar el curso (pre) y después de haberlo acabado (post). Además, en esta ocasión se les pidió que introdujeran los 4 últimos dígitos del documento de identidad, para así poder vincular el cuestionario pre con el post.

Análisis estadísticos:

- Para confirmar la estructura factorial del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la CE obtenido tras el AFE, se procedió a la realización de un AFC (Análisis Factorial Confirmatorio). Dada la métrica de las preguntas utilizadas en el cuestionario (variables categóricas con niveles de respuesta del 1 al 5), como input se utilizó la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación de

parámetros fue *Weighted Least Squares Means and Variance* (WLSMV) (Abad, Olea, Ponsoda y García, 2011; Brown, 2006) con el *software* Mplus 7 (Muthén y Muthén, 1998–2012). Para valorar la adecuación del modelo a los datos se utilizaron los indicadores de ajuste absoluto χ^2 y χ^2 entre sus grados de libertad (gl), dada la sensibilidad de χ^2 al tamaño muestral (Fujikoshi, 2000). Se consideró un indicador de ajuste aceptable cuando χ^2/gl oscila entre valores de uno a tres (Jöreskog, 1970). Se utilizó también el índice de error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) que penaliza la ausencia de parsimonia. Como criterio de modelo aceptable se utilizó un RMSEA menor de 0,08 (Brown, 2006). También se utilizaron los indicadores de ajuste comparativo *Comparative Fit Index* (CFI) (Bentler, 1989) y el índice de ajuste no normado o índice de Tucker y Lewis (TLI) para los cuales se considera que el modelo ajusta cuando alcanzan valores por encima de 0,90 (Abad et al., 2011). La fiabilidad (consistencia interna) se abordó con el coeficiente Alfa de Cronbach.

- Se probaron 3 modelos:
 - El **primero** (9F), el modelo esperado, incluyendo 9 factores en los que se desglosa la competencia europeísta según el estudio Delphi previo.
 - El **segundo** modelo (8F), poniendo a prueba una estructura de 8 factores, agrupando el factor 1 y 3 debido a la fuerte correlación que presentan.
 - El **tercer** modelo (3F), poniendo a prueba una estructura de 3 factores que agrupa, por un lado, los cuatro primeros relacionados principalmente con Europa y sus procesos; por otro lado, la competencia cívica, que incluye los factores 5 y 6; y, por último, las competencias interpersonales y sociales, que incluyen los factores 7, 8 y 9.

- Se realizaron correlaciones de Pearson entre las puntuaciones del Cuestionario final y las variables detalladas para la validación convergente.
- Respecto al Cuestionario de Aprendizaje se calcularon las características discriminativas de los ítems y los porcentajes de acierto de cada participante.
- Así, para analizar los efectos de la experiencia Erasmus sobre la variable dependiente CE, se compararon las puntuaciones obtenidas por los distintos grupos de alumnos y se analizaron las medias de las puntuaciones y porcentajes de acierto obtenidos por los diferentes grupos de alumnos en ambos cuestionarios de la variable CE (tanto en actitudes y destrezas como en conocimiento). En concreto se realizó un análisis de varianza de dos factores: el primero intersujetos “Erasmus (sí/no)”; y el segundo intrasujetos con medidas repetidas “tiempo (pre/post)”, que permite valorar comparativamente los grupos experimental y control junto con las medidas pre-post. Este análisis es el más recomendado puesto que minimizan los errores. Se realiza tanto para las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la CE como para las obtenidas en el Cuestionario de Aprendizaje de la CE. Para este proceso se utilizó el programa de análisis estadístico SPSS v.19.

Capítulo 8.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

8.1. Fase I. Definición y dimensiones de la competencia europeísta.

8.1.1. Resultados de la Fase I.

8.1.2. Discusión de la Fase I.

8.1.2.1. Factores constituyentes que configuran la competencia europeísta

8.1.2.2. Indicadores que conforman cada factor constituyente, distribuidos en el marco tridimensional.

8.1.2.3. Definición de la competencia europeísta.

8.2. Fase II. Construcción de un instrumento de medida de la competencia europeísta.

8.2.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la competencia europeísta.

8.2.2. Análisis del Cuestionario de Aprendizaje de la competencia europeísta.

8.2.3. Discusión de la Fase II.

8.3. Fase III. Análisis de la relación entre la competencia europeísta y el programa de movilidad Erasmus.

8.3.1. Validación mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la competencia europeísta.

8.3.2. Análisis del efecto de la realización de la experiencia Erasmus sobre la variable dependiente competencia europeísta.

8.3.2.1. Respecto al Cuestionario de Actitudes y Destrezas.

8.3.2.2. Respecto al Cuestionario de Aprendizaje sobre Conocimientos de la UE.

8.3.3. Discusión de la Fase III.

8.1. Fase I. Definición y dimensiones de la competencia europeísta

8.1.1. Resultados.

Análisis cualitativo y cuantitativo del primer cuestionario.

La incorporación de la información cualitativa, recogida en el primer cuestionario, ha sido extensa y relevante ya que todas las aportaciones de los *expertos* participantes han sido incluidas y formuladas en los indicadores del segundo cuestionario. Después, tras analizar cuantitativamente en este segundo cuestionario la valoración aportada por los expertos, respecto a la relevancia de los nueve factores constituyentes, observamos que todos los factores propuestos han sido considerados relevantes para la competencia. En la Tabla 8.1 se detalla la mediana (*Me*), media (*ME*) y desviación típica (*Sd*) de cada uno de los factores constituyentes, así como el primer cuartil (*Q1*) y tercer cuartil (*Q2*) y el rango intercuartílico (*RQ*).

Considerando que la puntuación 1 significa que el factor constituyente es "nada relevante" dentro de la competencia europeísta y 6 significa que es "muy relevante" dentro de la competencia europeísta, advertimos que todos los factores constituyentes han sido puntuados como factores relevantes.

Tabla 8.1
Análisis estadístico primer cuestionario

	Me	ME	Sd	Q 1	Q 3	RQ
Pertenencia a la Unión Europea	5	5,25	0,75	5	6	1
Unificación Europea	5	4,71	0,95	5	5	0
Conocimiento y confianza en la Unión Europea	4	4,42	0,53	4	5	1
Participación en proyectos y programas europeos	5	5,28	0,75	5	6	1
Participación en la sociedad democrática	5	5,28	0,75	5	6	1
Cohesión social y actividades cívicas	4	4,14	0,89	4	5	1
Derechos humanos e igualdad	5	5,14	0,69	5	5	0
Interculturalidad y multiculturalidad	4	4,14	0,89	4	5	1
Resolución de conflictos	5	4,42	0,78	4	5	1

Las puntuaciones medias oscilan, según cada factor, entre el 4.14 y 5.28; y la desviación típica en las respuestas de los expertos ha sido baja. En cuanto a la mediana, oscila entre el 4 y el 5. De igual modo, en ningún caso la variación intercuartílica es superior a 1, por lo que llegamos a la conclusión que los expertos han considerado a estos nueve factores constituyentes como relevantes dentro de la competencia europeísta.

Análisis cuantitativo de los resultados del segundo cuestionario.

A efectos estadísticos cada uno de los indicadores de la competencia europeísta ha sido considerado un ítem. En total se han evaluado 100 indicadores. Los indicadores son evaluados en una escala de 1 a 6 en la que el 1 indica que este elemento es considerado nada relevante dentro de la competencia europeísta y el 6 indica que el elemento es considerado muy relevante dentro de dicha competencia. Para cada uno de ellos se ha calculado la tendencia central (mediana, media ponderada y cuartiles 1 y 3) y la dispersión (desviación típica y variación intercuartílica) (Tabla 8.2).

Tabla 8.2

Cuadro resumen de factores, indicadores y estadísticos

Factores constituyentes	Indicadores	Me	ME	Sd	Q 1	Q 3	RQ
1er Factor constituyente: Pertenencia a la Unión Europea.	Conocimientos básicos sobre la UE	5	5	1,03	4	6	2
	Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE.	5	5,07	0,99	4,25	6	1,75
	Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos.	5	4,28	1,26	3,25	5	1,75
	Conocimiento de la formación y consolidación de la identidad nacional y su interacción con la identidad europea.	4	4	1,03	3	5	2
	Conocimiento y consideración de las consecuencias personales y colectivas que supondría la no existencia de la UE.	5	4,64	1,08	4	5	1
	Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales.	5	4,42	1,08	3,25	5	1,75
	Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos	5	4,42	1,22	3,25	5	1,75
	Promoción activa del concepto de pertenencia a la UE	5	4,71	1,26	4	6	2
	Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	6	5,64	0,74	6	6	0
	Apertura, sensibilización, respeto ante las acciones que se llevan a cabo por parte de la UE para fomentar la /pertenencia a la misma.	5	4,71	1,20	4	5,75	1,75
	Sentimiento de pertenencia a la UE en relación y complementario con el sentimiento de pertenencia al país de origen.	5	5,14	0,77	5	6	1
	Valorar que el pertenecer a un país de la UE es un valor añadido en la sociedad actual y a la propia persona, particularmente en momentos de crisis.	5	5,42	0,64	5	6	1
2º Factor constituyente: Asunción de políticas de integración europea.	Conocimientos básicos sobre la UE	5,5	5,07	0,73	5	5,75	0,75
	Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE.	5	4,42	0,93	4	5	1
	Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos (pasado, presente y futuro).	5	4,92	0,82	5	5	0
	Conocimiento de tratados, proyectos y políticas que fomentan y desarrollan la mayor integración y cohesión europea	5	4,57	1,01	4	5	1
	Utilización de los instrumentos que la UE pone al alcance de los ciudadanos para fomentar la unificación europea.	5,5	5,07	1,14	5	6	1
	Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos	5	4,57	1,08	4	5	1
	Habilidad para sacar provecho de las oportunidades brindadas por la UE.	5	4,64	0,92	4	5	1
	Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales.	5	4,5	0,94	4	5	1
	Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas.	5	4,92	1,14	4,25	6	1,75
	Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	6	5,35	0,74	5	6	1
	Actitud favorable y apoyo al avance de la unificación europea, ampliación de los países miembros.	5	4,71	0,82	4	5	1
	Apoyo a la transferencia de competencias nacionales a la UE.	4	4,42	1,15	4	5	1
	Respeto y tolerancia ante el progreso unificador de la UE.	5	4,64	1,08	4,25	5	0,75
	Solidaridad entre los diferentes Estados Miembros de la UE, sobre todo en situaciones de crisis.	6	4,5	1,28	3,25	5	1,75
	Confianza hacia las diferentes instituciones europeas de toma de decisión política, económica y social.	5	5	1,03	5	6	1

Capítulo 8. Resultados y Discusión

3er Factor constituyente: Confianza en la Unión Europea.	Conocimiento de las principales instituciones políticas, económicas y sociales de la UE.	5	5,07	0,73	5	5,75	0,75
	Conocimiento de los principales medios y cauces de comunicación sobre la UE	5	4,42	0,93	4	5	1
	Conocimiento del proceso de elecciones democráticas europeas (cada cuánto tiempo son las elecciones, instituciones electas)	5	4,92	0,82	5	5	0
	Conocimiento de las diferentes tendencias políticas europeas, partidos políticos, representantes más destacados de cada partido político.	5	4,57	1,01	4	5	1
	Conocimiento de cómo se aplica las políticas de la UE a nivel nacional.	5	5,07	1,14	5	6	1
	Utilización de los instrumentos de recurso que la UE pone al alcance de los ciudadanos (tribunal de Justicia de Luxemburgo, comisión de peticiones del parlamento)	5	4,57	1,08	4	5	1
	Promocionar y actuar para fomentar una mayor confianza en las instituciones de la UE.	5	4,64	0,92	4	5	1
	Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales.	5	4,5	0,94	4	5	1
	Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas.	5	4,92	1,14	4,25	6	1,75
	Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	5,5	5,3	0,74	5	6	1
	Interés por la actualidad política y económica europea y su repercusión mediática.	5	4,71	0,82	4	5	1
	Confianza en las soluciones europeas para los problemas personales, nacionales y europeos.	4	4,42	1,15	4	5	1
	Confianza en la marca europea (made in UE)	5	4,64	1,08	4,25	5	0,75
	Valorar los distintos organismos de la UE y su importancia en la vida cotidiana	5	4,5	1,28	3,25	5	1,75
4º Factor constituyente: Participación en proyectos y programas europeos.	Confianza hacia las diferentes instituciones europeas de toma de decisión política, económica y social.	5	5	1,03	5	6	1
	Conocimiento del espacio Europeo de la Educación y la Formación.	5	4,71	0,72	4,25	5	0,75
	Conocimiento de diferentes acciones europeas de intercambio de experiencias formativas y profesionales (becas a la movilidad, foros de intercambio...)	5	5,14	0,66	5	5,75	0,75
	Creación de estructuras de acogida para ciudadanos de otros países.	5	4,92	0,82	4	5,75	1,75
	Promoción, organización y gestión de acciones y eventos destinada al intercambio de experiencias y formación entre miembros de la UE.	5	5	0,78	4,25	5,75	1,5
	Participación activa y directa en diferentes programas europeos de intercambio, como medio para llegar a una mayor cohesión europea.	5	5,14	0,66	5	5,75	0,75
	Actitud favorable hacia la realización de experiencias y programas que promueven la comunicación de actividades y profesionales europeos.	5	5,21	0,89	5	6	1
5º Factor constituyente: Participación en la sociedad democrática.	Apertura hacia el intercambio de experiencias formativas o laborales dentro de la UE.	5,5	5,35	0,74	5	6	1
	Conocimiento y comprensión de conceptos tales como democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde estén reflejados dichos términos	5	5	1,10	5	6	1
	Conocimiento sobre política local, nacional y de la UE (partidos políticos, programas políticos...)	5	4,5	1,09	4	5	1
	Conocimiento de los medios por los que los intereses individuales pueden participar e influir en la política local, nacional y de la UE.	5	4,85	1,16	4	6	2
	Participación y promoción de los procesos democráticos locales, nacionales y de la UE (participar en la toma de decisiones democráticas, votar y fomentar el voto, participar.	5	5	0,67	4	5	1

La competencia europeísta. Definición del constructo, diseño y validación de un instrumento de medida y análisis de su relación con el programa de movilidad académica Erasmus.

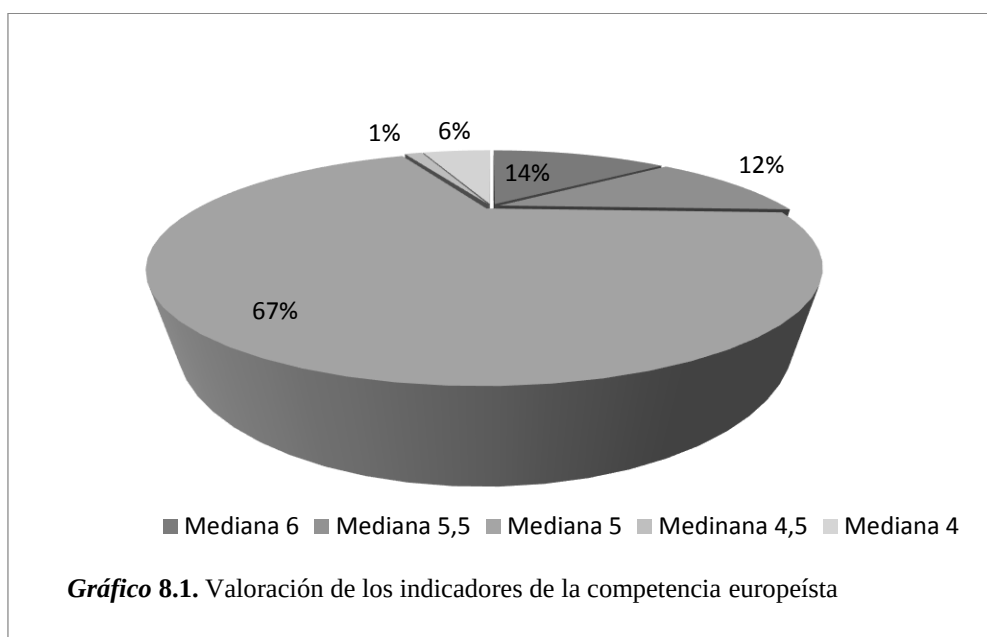
6º Factor constituyente: Cohesión social y actividades cívicas.	Militancia en un partido político a nivel local, nacional o en el Parlamento Europeo.	4	3,5	1,16	2,25	4	1,75
	Presentarse para ser elegido como representante de los ciudadanos en alguna institución local, nacional o de la UE	4	3,85	1,46	2,25	5	2,75
	Interés por la política local, nacional y europea y por la participación ciudadana en los procesos democráticos.	5	5,07	0,73	5	5,75	0,75
	Valorar la importancia de las elecciones de representantes de los ciudadanos en las diferentes instituciones locales, nacionales y europeas y valorar la libertad de elección.	5,5	5,28	0,91	5	6	1
	Respeto de las leyes europeas y compromiso y defensa de las diferentes leyes y tratados europeos.	5	5	0,96	4,25	6	1,75
	Conocimiento de los beneficios individuales y comunitarios de la participación y la cohesión social.	5	4,85	0,86	4,25	5	0,75
	Conocimiento de los instrumentos sociales nacionales y europeos puestos a disposición de los ciudadanos (asociaciones, ONG, clubes de encuentro, etc.).	5	4,5	1,16	3,25	5	1,75
	Conocimiento de diferentes actividades culturales y sociales locales, nacionales y europeas.	5	4,64	1,15	4	5,75	1,75
	Promoción de diferentes eventos y acciones cívicas y de cohesión social.	5	4,5	0,94	4	5	1
	Organización y gestión de grupos y actividades cívicas de diferente índole.	4	4,42	0,75	4	5	1
	Participación en actividades cívicas y comunitarias de diferente índole (voluntariado, asociaciones...).	5	4,71	1,06	4	5,75	1,75
	Habilidad para mostrar interés y ayudar a solucionar problemas que afectan a la comunidad a escala local, nacional o dentro de la UE.	5	4,71	0,99	4	5	1
	Respeto y tolerancia ante las diversas acciones cívicas y sociales de diferente índole.	5	5	0,96	4,25	6	1,75
	Apertura y voluntad de participación en diferentes acciones cívicas.	5	4,71	0,91	4,25	5	0,75
	Disposición para presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, apoyo a la diversidad y cohesión social.	5	4,42	1,22	3	5	2
7º Factor constituyente: Asunción de la Carta de Derechos de la Unión Europea.	Conocimiento de los tratados y normativa más relevante en relación con los derechos humanos y la igualdad	5	4,86	1,10	5	5,75	0,75
	Respetar los derechos humanos y la igualdad en la vida cotidiana y diaria.	6	5,64	0,74	6	6	0
	Promocionar los derechos humanos y la igualdad en aquellas situaciones y países en los que no se respetan o están amenazados.	5	5,07	0,92	5	6	1
	Acciones decididas para impedir los comportamientos contra los derechos humanos y la igualdad.	5	5,07	0,92	5	6	1
	Aceptación del concepto de los derechos humanos e igualdad como base para la solidaridad y respeto en las sociedades democráticas modernas de Europa	6	5,57	0,76	5,25	6	0,75
	Compromiso ético con los derechos humanos y la Carta de Derechos Fundamentales.	5	5,21	0,89	5	6	1
	Respeto, tolerancia y solidaridad con las personas que cuyos derechos fundamentales están amenazados.	6	5,79	0,58	6	6	0

Capítulo 8. Resultados y Discusión

8º Factor constituyente: Promoción de la interculturalidad y multiculturalidad	Conocimiento de conceptos clave sobre emigración, inmigración y minorías en la UE.	4,5	4,57	1,09	4	5	1
	Conocimiento de las diferencias y semejanzas, actuales e históricas, entre los diferentes países de la UE.	5	4,64	1,01	4	5	1
	Conocimiento de las minorías étnicas y culturales presentes en UE.	5	4,79	1,12	4,25	5,75	1,5
	Comprensión y conocimiento de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos.	5	4,79	1,12	4,25	5,75	1,5
	Habilidad para relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos.	6	5,50	0,76	5	6	1
	Participar en programas culturales representativos de otros países de la UE.	5	4,50	0,76	4	5	1
	Promover, publicitar y participar en actividades de lucha contra la discriminación o la xenofobia.	5	4,71	1,07	4	5	1
	Contacto directo e integración con otras personas de la UE de diferente nacionalidad.	6	5,50	0,65	5	6	1
	Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	5,5	5,29	0,91	5	6	1
	Deseo de relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos.	5,5	5,36	0,74	5	6	1
	Deseo de superación de los prejuicios y estereotipos respecto de otras culturas, nacionalidades o etnias.	5	5,36	0,50	5	6	1
	Aceptación, apertura, respeto y valoración positiva de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos	6	5,50	0,65	5	6	1
	Conocimientos sobre el conflicto (origen, evolución, afrontamiento...).	5	4,71	1,14	4	5,75	1,75
9º Factor constituyente: Resolución de conflictos	Conocimiento de las diferentes estrategias de debate, negociación y resolución de conflictos.	5	4,21	1,19	3	5	2
	Conocimiento de la política de cooperación y de desarrollo de la UE como ejemplo de resolución de conflictos.	5	4,29	1,27	3	5	2
	Capacidad de escuchar, comprender, aceptar y compartir las opiniones contrarias a la propia.	5,5	5,29	0,91	5	6	1
	Habilidad para comprender y aceptar de forma empática los sentimientos de otras personas.	5	5,14	0,95	5	6	1
	Habilidad para comunicar de forma constructiva en diferentes situaciones sociales	5,5	5,14	1,03	4,25	6	1,75
	Habilidad en las relaciones sociales, interpersonales.	5,5	5,29	0,91	5	6	1
	Capacidad de trabajar en equipo.	5	5,14	1,03	5	6	1
	Promover y participar en debates y diálogos locales, nacionales y supranacionales.	5	4,57	1,22	4	5	1
	Actitud de respeto y comprensión hacia los demás.	6	5,64	0,93	6	6	0
	Disposición para llegar a acuerdos, tolerando, respetando y aceptando diferentes opiniones.	6	5,50	0,94	5,25	6	0,75
	Aceptación de la crítica y autocrítica.	6	5,36	0,93	5	6	1
	Solidaridad y confianza con otros que no tienen las mismas opiniones, creencias...	5	5,14	0,95	5	6	1

Como se puede observar, todos los indicadores propuestos y evaluados por los expertos han sido considerados relevantes.

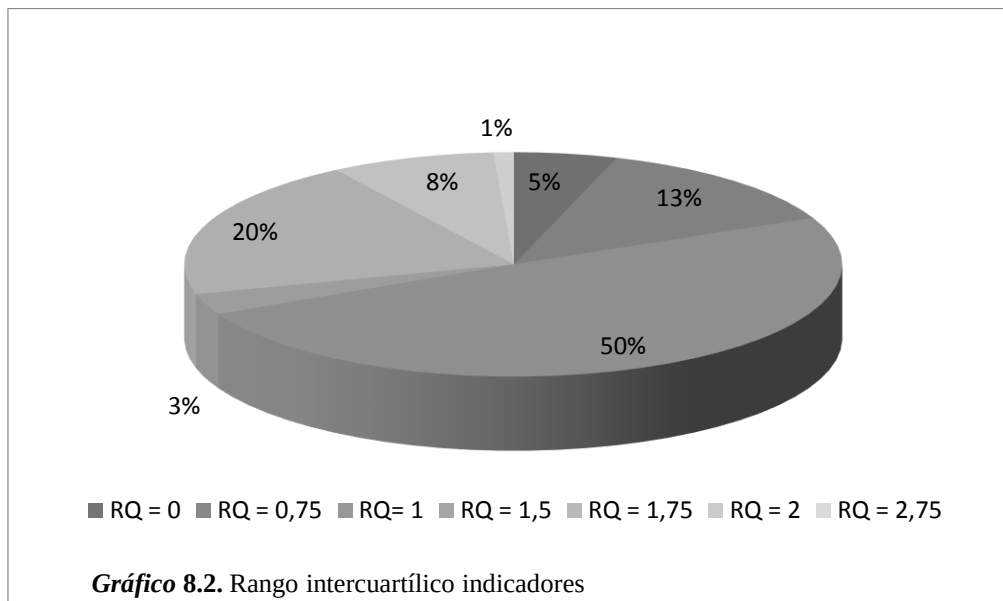
En el Gráfico 8.1 se observa el total de los indicadores ordenados según la mediana de las puntuaciones de los expertos. Destaca que el 67% de los indicadores han sido puntuados con un 5, seguido de un 14% de los indicadores puntuados con un 6, un 12% de indicadores puntuados con un 5.5, un 6% de indicadores puntuados con un 4 y un 1% de indicadores puntuados con un 4.5.



En cuanto al consenso alcanzado se destaca que todos los ítems menos 1 han sido evaluados alcanzando el consenso preestablecido.

En el Gráfico 8.2 se observan los datos de consenso de los ítems. El 50% de los ítems tienen un rango intercuartílico de 1, que junto al 13% que presentan un rango intercuartílico de 0.75 y el 5% con un rango intercuartílico de 0 hace que el 68% de los

ítems alcancen el consenso con un rango intercuartílico un punto, inferior al límite establecido para considerar el consenso. Por otro lado, solo un ítem, “Presentarse para ser elegido como representante de los ciudadanos en alguna institución local, nacional o de la UE”, integrado dentro del factor constituyente “Participación en la sociedad democrática” no ha alcanzado el consenso de los expertos.



A la vista de los datos obtenidos no se consideró realizar ninguna otra ronda, ya que el consenso general en cuanto a la relevancia de los indicadores propuestos para conformar la competencia europeísta es del 99%.

8.1.2. Discusión.

Un aspecto relevante por el que se ha utilizado la técnica Delphi como metodología para realizar este estudio se debe a que posibilita evaluar la calidad de los resultados que se obtienen en términos de validez y fiabilidad. Esta última, sin embargo, está en relación

con la forma en que la investigación ha sido llevada a cabo y podemos valorarla positivamente, siguiendo a los autores Helmer (1983) y Powell (2003), en relación con los siguientes aspectos:

- La adecuada selección del panel de expertos. Consideramos que la calidad del panel de expertos es muy adecuada, dado que abarca especialistas de diferentes nacionalidades, ámbitos de profesión y características personales; pero todos ellos vinculados a la promoción del europeísmo. En cuanto al cumplimiento formal del grupo de expertos hay que destacar que la totalidad de los expertos que iniciaron el estudio lo han finalizado.
- Reduciendo el tiempo entre rondas. La fase completa de envío y recepción de cuestionarios del estudio se ha desarrollado en 34 días, un tiempo reducido que anima a mantener el interés y la adhesión al estudio.
- Ayudando al manejo eficaz de la actividad por parte del experto. Principalmente mediante la definición precisa del objeto de estudio.
- Recogiendo el mayor número de información cualitativa de los expertos. En este caso ha sido muy extensa y relevante, lo que debe haber influido en el nivel de consenso.
- Consenso. Hemos considerado que el grado de consenso alcanzado ha sido positivo. A pesar de la heterogeneidad del panel de expertos en diferentes aspectos personales (nacionalidad, edad, sexo, ocupación...) sin embargo todos ellos han valorado de forma unánime la relevancia de añadir una competencia, la europeísta, a las competencias clave.

Así mismo, reconocieron positivamente los nueve factores constituyentes como relevantes dentro de la competencia europeísta. Por consiguiente, a tenor de los valores obtenidos en los medidores seleccionados, estimamos que los resultados finales alcanzados en este estudio poseen un elevado nivel de fiabilidad y aceptabilidad.

8.1.2.1. Factores constituyentes que configuran la competencia europeísta.

En este estudio, a través del método Delphi, que ha reunido aportaciones subjetivas de los expertos con una valoración objetiva de los indicadores aportados, se ha podido llegar a determinar que los nueve factores constituyentes que se plantearon inicialmente han sido valorados por los expertos como relevantes de forma consensuada y unánimemente. Estos nuevos factores suponen una división conceptual para facilitar el estudio del constructo competencia europeísta; unos factores que se aproximan de manera transversal con las ocho competencias clave, de manera especial con la competencia social y cívica, pero que ciertamente son constitutivos de la competencia europeísta.

En la primera ronda se aportaron dos sugerencias respecto a factores constituyentes por parte de los expertos: el coste y las consecuencias de la no existencia de la UE y el conocimiento de una o varias lenguas extranjeras como herramienta básica para la comunicación entre los estados miembros de la UE. Analizadas estas propuestas no se han incluido finalmente como factores constituyentes en sí mismos. Respecto a las consecuencias de la no existencia de la UE se ha valorado como un indicador cognitivo y actitudinal importante en varios de los factores ya propuestos, y así fue incluido en el segundo cuestionario, aunque no se ha considerado que sea un factor constituyente en sí mismo. En cuanto al conocimiento de lenguas extranjeras, reconociendo que su

importancia es notoria y evidente en la competencia europeísta no se ha estimado proponer un posible factor constituyente, ya que existe una competencia clave que en concreto desarrolla estas capacidades, destrezas y actitudes hacia las lenguas extranjeras.

8.1.2.2. Indicadores que conforman cada factor constituyente, distribuidos en el marco tridimensional.

Una vez obtenida la información procedente de los expertos y analizada todas esas aportaciones, se ha podido dar forma a un bloque de 100 indicadores que representan las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes, para su posterior valoración por los propios expertos. La valoración de éstos queda reflejada en los resultados estadísticos, los cuales desprenden que la totalidad de los indicadores han sido considerados como relevantes o muy relevantes en la competencia europeísta.

En la Tabla 8.3 se presenta un cuadro resumen en el que se pueden observar los factores constituyentes de la competencia europeísta, así como los indicadores que se han recogido para cada uno de ellos distribuidos en las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes.

Tabla 8.3

Indicadores competencia europeísta

Factores Constituyentes	Dimensión Cognitiva	Dimensión Instrumental	Dimensión Actitudinal
Pertenencia a la Unión Europea	a) Conocimientos básicos sobre la UE b) Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE. c) Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos (pasado, presente y futuro). d) Conocimiento de la formación y consolidación de la identidad nacional y su interacción con la identidad europea. e) Conocimiento y consideración de las consecuencias personales y colectivas que supondría la no existencia de la UE.	a) Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales. b) Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos c) Promoción activa del concepto de pertenencia a la UE (crear debates, foros de discusión...). d) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE	a) Apertura, sensibilización y respeto ante las acciones que se llevan a cabo por parte de la UE para fomentar la pertenencia a la misma. b) Sentimiento de pertenencia a la UE en relación y complementario con el sentimiento de pertenencia al país de origen. c) Valorar que el pertenecer a un país de la UE es un valor añadido en la sociedad actual y a la propia persona, particularmente en momentos de crisis.
Integración Europea	a) Conocimientos básicos sobre la UE b) Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE. “Unidos en la diversidad”. c) Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos (pasado, presente y futuro). d) Conocimiento de tratados, proyectos y políticas que fomentan y desarrollan la mayor integración y cohesión europea	a) Utilización de los instrumentos que la UE pone al alcance de los ciudadanos para fomentar la unificación europea. b) Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos c) Habilidad para sacar provecho de las oportunidades brindadas por la UE. d) Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales. e) Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas. f) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	a) Actitud favorable y apoyo al avance de la unificación europea, a la ampliación de los países miembros y a la creación de nuevos organismos de decisión conjunta. b) Apoyo a la transferencia de competencias nacionales a la UE. c) Respeto y tolerancia ante el progreso unificador de la UE. d) Solidaridad entre los diferentes Estados Miembros de la UE, sobre todo en situaciones de crisis.
Confianza en la Unión Europea	a) Conocimiento de las principales instituciones políticas, económicas y sociales de la UE. b) Conocimiento de los principales medios y cauces de comunicación sobre la UE (boletines, comunicados...). c) Conocimiento del proceso de elecciones democráticas europeas (cada cuánto tiempo son las elecciones, qué instituciones se eligen ...)	a) Utilización de los instrumentos de recurso que la UE pone al alcance de los ciudadanos (tribunal de Justicia de Luxemburgo, comisión de peticiones del parlamento europeo...) b) Promocionar y actuar para fomentar una mayor confianza en las instituciones de la UE. c) Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las	a) Interés por la actualidad política y económica europea y su repercusión mediática b) Confianza en las soluciones europeas para los problemas personales, nacionales y europeos. c) Confianza en la marca europea (madre UE) d) Valorar los distintos organismos de la UE y su importancia en la vida cotidiana e) Confianza hacia las diferentes instituciones

La competencia europeísta. Definición del constructo, diseño y validación de un instrumento de medida y análisis de su relación con el programa de movilidad académica Erasmus.

	d) Conocimiento de las diferentes tendencias políticas europeas, partidos políticos, representantes más destacados de cada partido político. e) Conocimiento de cómo se aplica las políticas de la UE a nivel nacional.	redes sociales. d) Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas. e) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	europeas de toma de decisión política, económica y social.
Participación en proyectos y programas europeos	a) Conocimiento del espacio Europeo de la Educación y la Formación. b) Conocimiento de diferentes acciones europeas de intercambio de experiencias formativas y profesionales (becas a la movilidad, foros de intercambio...) (Erasmus para todos).	a) Creación de estructuras de acogida para ciudadanos de otros países. b) Promoción, organización y gestión de acciones y eventos destinada al intercambio de experiencias y formación entre miembros de la UE. c) Participación activa y directa en diferentes programas europeos de intercambio, como medio para llegar a una mayor cohesión europea.	a) Actitud favorable hacia la realización de experiencias y programas que promueven la comunicación de actividades y profesionales europeos. b) Apertura hacia el intercambio de experiencias formativas o laborales dentro de la UE.
Participación en la sociedad democrática	a) Conocimiento y comprensión de conceptos tales como democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde estén reflejados dichos términos (incluyendo la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los diferentes tratados) b) Conocimiento sobre política local, nacional y de la UE (partidos políticos, programas políticos...) c) Conocimiento de los medios por los que los intereses individuales pueden participar e influir en la política local, nacional y de la UE.	a) Participación y promoción de los procesos democráticos locales, nacionales y de la UE (participar en la toma de decisiones democráticas, votar y fomentar el voto, participar en foros, debates, mítines...). b) Militancia en un partido político a nivel local, nacional o en el Parlamento Europeo. c) Presentarse para ser elegido como representante de los ciudadanos en alguna institución local, nacional o de la UE	a) Interés por la política local, nacional y europea y por la participación ciudadana en los procesos democráticos. b) Valorar la importancia de las elecciones de representantes de los ciudadanos en las diferentes instituciones locales, nacionales y europeas y valorar la libertad de elección en la vida democrática del país. c) Respeto de las leyes europeas y compromiso y defensa de las diferentes leyes y tratados europeos.
Cohesión social y actividades cívicas	a) Conocimiento de los beneficios individuales y comunitarios de la participación y la cohesión social. b) Conocimiento de los instrumentos sociales nacionales y europeos puestos a disposición de los ciudadanos (asociaciones, ONG, clubes de encuentro, proyectos de cooperación, ...) c) Conocimiento de diferentes actividades culturales y sociales locales, nacionales y europeas.	a) Promoción de diferentes eventos y acciones cívicas y de cohesión social. b) Organización y gestión de grupos y actividades cívicas de diferente índole c) Participación en actividades cívicas y comunitarias de diferente índole (voluntariado, asociaciones, ...) d) Habilidad para mostrar interés y ayudar a solucionar problemas que afectan a la comunidad a escala local, nacional o dentro de la UE.	a) Respeto y tolerancia ante las diversas acciones cívicas y sociales de diferente índole. b) Apertura y voluntad de participación en diferentes acciones cívicas. c) Disposición para presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, apoyo a la diversidad y cohesión social.

Capítulo 8. Resultados y Discusión

Derechos fundamentales de la Unión Europea	a) Conocimiento de los tratados y normativa más relevante en relación con los derechos humanos y la igualdad (Convención de los Derechos Humanos, Derechos del Niño, la Carta de Derechos Fundamentales) y su contenido.	a) Respetar los derechos humanos y la igualdad en la vida cotidiana y diaria. b) Promocionar los derechos humanos y la igualdad en aquellas situaciones y países en los que no se respetan o están amenazados. c) Acciones decididas para impedir los comportamientos contra los derechos humanos y la igualdad.	a) Aceptación del concepto de los derechos humanos e igualdad como base para la solidaridad y respeto en las sociedades democráticas modernas de Europa; aceptación de la igualdad entre hombres y mujeres. b) Compromiso ético con los derechos humanos y la Carta de Derechos Fundamentales. c) Respeto, tolerancia y solidaridad con las personas que cuyos derechos fundamentales están amenazados.
Interculturalidad	a) Conocimiento de conceptos clave sobre emigración, inmigración y minorías en la UE. b) Conocimiento de las diferencias y semejanzas, actuales e históricas, entre los diferentes países de la UE. c) Conocimiento de las minorías étnicas y culturales presentes en UE. d) Comprensión y conocimiento de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos.	a) Habilidad para relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos. b) Participar en programas culturales representativos de otros países de la UE. c) Promover, publicitar y participar en actividades de lucha contra la discriminación o la xenofobia. d) Contacto directo e integración con otras personas de la UE de diferente nacionalidad. e) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.	a) Deseo de relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos. b) Deseo de superación de los prejuicios y estereotipos respecto de otras culturas, nacionalidades o etnias. c) Aceptación, apertura, respeto y valoración positiva de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos
Resolución de conflictos	a) Conocimientos sobre el conflicto (origen, evolución, afrontamiento...). b) Conocimiento de las diferentes estrategias de debate, negociación y resolución de conflictos. c) Conocimiento de la política de cooperación y de desarrollo de la UE como ejemplo de resolución de conflictos.	a) Capacidad de escuchar, comprender, aceptar y compartir las opiniones contrarias a la propia. b) Habilidad para comprender y aceptar de forma empática los sentimientos de otras personas. c) Habilidad para comunicar de forma constructiva en diferentes situaciones sociales (tolerancia de las opiniones y comportamientos de los demás; conciencia de la responsabilidad individual y colectiva). d) Habilidad en las relaciones sociales, interpersonales. e) Capacidad de trabajar en equipo f) Promover y participar en debates y diálogos locales, nacionales y supranacionales	a) Actitud de respeto y comprensión hacia los demás. b) Disposición para llegar a acuerdos, tolerando, respetando y aceptando diferentes opiniones. c) Aceptación de la crítica y autocrítica. d) Solidaridad y confianza con otros que no tienen las mismas opiniones, creencias...

8.1.2.3. Definición de la competencia europeísta.

Respecto a la propuesta de definición, concluimos que:

la competencia europeísta responde al hecho de integrar un sentimiento de pertenencia a la Unión Europea que posibilite una identificación y una implicación con la realidad supranacional, apreciando la interculturalidad y promoviendo la resolución de conflictos, vertebrado desde las diferentes participaciones vigentes en una sociedad democrática, y asimilando los valores de la Unión Europea para su propuesta universal.

8.2. Fase II. Construcción de un instrumento de medida de la competencia europeísta

Los datos descriptivos de las respuestas de los sujetos a las preguntas sobre ideología europeístas (las puntuaciones se obtuvieron sobre una escala del 1 al 10) aparecen recogidos en la Tabla 8.4.

Tabla 8.4
Análisis de las preguntas ideológicas del primer cuestionario

	M	DT	Mín	Máx
Me considero una persona con una ideología claramente europeísta	6,47	2,28	1	10
Valoro la UE como un lugar de desarrollo de los valores democráticos	7,26	2,12	1	10
Me gustaría viajar y conocer los países de la UE	9,50	1,31	1	10
No tendría inconveniente en desarrollar mi carrera profesional en otro país de la UE	8,37	2,13	1	10
Estoy a favor del proceso de ampliación de la UE.	7,43	2,22	1	10

Como se puede observar, los propios participantes, aunque no tienen un fuerte sentido de pertenencia a la Unión Europea se consideran con ideologías profundamente europeístas, y sí que tienen un buen concepto de la UE, de sus valores y de su proceso de ampliación.

8.2.1. Análisis Factorial Exploratorio (AFE) de la versión preliminar del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la Competencia Europeísta de los 60 ítems del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la CE.

Tras el análisis factorial exploratorio realizado se obtuvieron 49 ítems con comunalidades mayores de 0,45. De ellos se seleccionan los de mayor carga factorial para cada uno de los 9 factores, manteniendo al menos 3 de 3 a 4 indicadores por factor, como se muestra en la Tabla 8.5, con el fin de optimizar tanto la fiabilidad como la validez de contenido del cuestionario. Además, se respetó que hubiera representación tanto de ítems referentes a actitudes como a destrezas, tal y como se valoró en el estudio Delphi. Junto a esto, al obtener una medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin elevada (0,891) y una Prueba de esfericidad de Bartlett significativa (0,001), se constata que la matriz de correlaciones es adecuada para realizar el AFE.

En total se retuvieron 37, o seleccionaron 37, ítems para el siguiente estudio. La solución obtenida explicaba un porcentaje de varianza de 50,084% repartida entre los 9 factores. La fiabilidad (consistencia interna) de estos 37 ítems se analizó obteniendo un valor alfa de Cronbach elevado, de 0,917. En la Tabla 8.5. *Ítems seleccionados para el AFC tras el AFE*, se muestra el factor al que pertenecen, el tipo de ítem (A; actitudes y D; destrezas), la media (M), la desviación típica (DT) y el valor alfa de Cronbach obtenido (α).

Tabla 8.5

Ítems seleccionados por el AFE

Ítems retenidos	Factor	Tipo	M	DT	α
46. Sigo las redes sociales de la UE.	1	D	1,91	1,206	0,534
13. Me siento orgulloso de ser europeo.		A	3,93	1,121	
53. Realizo acciones concretas para promover en mi entorno cercano la pertenencia de España a la UE.		D	2,18	1,241	
57. Diría que tengo una actitud favorable hacia la pertenencia de España a la UE		A	3,80	1,093	
21. La UE tiene que apoyar a los estados miembros en dificultades aunque suponga restar servicios a España.	2	A	3,59	,961	0,616
29. Sigo con interés el proceso de integración europeo.		D	2,96	1,349	
47. Utilizo las oportunidades educativas, laborales y personales que la UE nos brinda.		A	3,08	1,241	
49. Asumo los principios constitutivos de la UE, aunque a veces puedan ser un perjuicio para mi país.		D	3,30	1,127	
8. Confío en que las políticas de la UE tendrán un buen resultado.	3	A	3,10	1,116	0,723
9. Reconozco la utilidad de las instituciones europeas parlamentarias y los tribunales de justicia.		A	3,21	1,087	
11. Como ciudadano europeo defiendiendo las leyes de la UE.		D	3,47	1,000	
12. En caso de considerar que se está cometiendo una injusticia que mi país no puede resolver recurriría a las diferentes instituciones europeas.		D	3,69	1,166	
14. Todos los universitarios deberían participar de forma activa en programas europeos de intercambio, como por ejemplo Erasmus.	4	D	4,15	1,073	0,705
20. La UE debe apoyar programas que favorezcan la comunicación y el intercambio de experiencias entre ciudadanos europeos.		A	4,44	,830	
40. Los programas de intercambio facilitan la cohesión entre los europeos.	5	D	4,22	1,010	0,759
23. Animo a mi familia y amigos a participar en las elecciones democráticas.		D	3,78	1,275	
28. Es importante la participación en las elecciones nacionales y europeas.		A	4,25	1,051	
48. Tengo decidido que voy a votar en los procesos de elecciones democráticas europeas.		D	3,54	1,472	
56. Los ciudadanos europeos tenemos interés en los procesos democráticos de la UE.	6	A	2,98	1,038	0,571
19. Me gusta que existan asociaciones con diferentes objetivos y tendencias sociales		A	4,15	,893	
22. Estoy dispuesto a participar en acciones para la cohesión social, diversidad cultural y ciudadana		A	3,95	,990	
26. La participación ciudadana en iniciativas sociales y culturales es importante para la mejor convivencia		A	4,26	,804	
54. He organizado o gestionado proyectos cívicos o sociales.	7	D	2,27	1,366	0,777
4. Considero positivo que la UE tenga una carta de los derechos fundamentales.		A	4,43	,864	
17. En mi vida diaria apoyo activamente los derechos humanos y la igualdad de todos, como está recogido en la carta de los Derechos Fundamentales.		D	4,24	,929	
30. La igualdad, el respeto y la solidaridad son la base de las sociedades democráticas.		D	4,43	,850	
38. Me solidarizo con las personas que ven amenazados sus derechos fundamentales	8	A	4,25	,887	0,711
34. Comprendo y acepto el punto de vista de personas que no comparten mi cultura		A	4,10	,884	
37. Tengo amigos de diferentes países, razas y/o religiones		D	4,33	,991	
43. Me gusta compartir experiencias con personas de otras culturas, raza o religión		A	4,33	,930	
5. Frente a los conflictos que surgen a mi alrededor primero trato de comprender por qué ha surgido la dificultad.	9	A	4,15	,930	0,651
6. Ante un problema escucho al otro antes de centrarme en solucionarlo.		D	4,08	,945	
15. En situaciones sociales me comunico de forma constructiva y efectiva		D	3,90	,870	
59. Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio		A	3,89	,848	

8.2.2. Análisis del Cuestionario de Aprendizaje de la CE.

En el **Cuestionario de Aprendizaje de Competencia Europeísta** se seleccionaron, de los 30 iniciales, los 20 ítems más discriminativos según el porcentaje de aciertos. Se eliminaron los que obtuvieron proporciones de acierto más elevadas ya que no podrían actuar como indicadores de aprendizaje tras el viaje Erasmus debido a su bajo poder discriminatorio, con algunas excepciones, para respetar la representación de al menos dos ítems por cada uno de los factores.

En la Tabla 8.6 se muestran los porcentajes de acierto (%A) y frecuencia de respuestas de los 30 ítems de conocimiento sobre la Unión Europea. Se detalla si la respuesta es correcta mediante la V (verdadero) y el error mediante la F (falsa). También se detallan los ítems seleccionados para la siguiente fase del estudio en función de su poder discriminatorio.

Tabla 8.6

Análisis discriminatorio ítems de conocimiento

Ítem	R	F	% A	Selecc
4. Desde la constitución de la UE en 1990 no se ha producido ningún conflicto bélico entre los países que forman parte de ella o entre diferentes etnias o grupos intranacionales	V	78	45,9	Si
14. El Diario Oficial de la Unión Europea es el principal medio por el cual se puede estar informado tanto de la legislación europea como de otra información y comunicados	V	88	51,8	Si
20. La UE ofrece programas de movilidad educativa solo para alumnos que cursan estudios universitarios.	F	100	55,8	Si
22. Todos los partidos políticos nacionales tienen representación en el Parlamento Europeo	F	100	55,8	Si
2. Noruega es Estado Miembro de la Unión Europea	F	104	61,8	Si
5. La Unión Europea tiene sólo cuatro lenguas oficiales: el inglés, el francés, el alemán y el español.	F	116	68,2	Si
13. El himno de la UE es Oda a la alegría”, por Ludwig van Beethoven en su sinfonía nº 9.	V	117	68,8	Si
6. La religión oficial de la UE es el cristianismo.	F	118	69,4	Si
3. La sede del Parlamento Europeo se encuentra en Berlín	F	119	70,0	Si
11. La presidencia del Consejo de Europa tiene carácter rotatorio entre todos los países miembro	V	120	70,6	Si
16. Las elecciones al Parlamento Europeo tienen lugar cada tres años.	F	120	70,6	Si
29. La UE es una institución dependiente de la ONU.	F	122	71,8	Si
17. Las directivas de la UE deben ser aplicadas en los estados miembros, realizando, si fuera necesario, modificaciones en la legislación nacional.	V	124	72,9	Si
19. Algunos países de la UE no utilizan el Euro como sistema monetario nacional.	V	125	73,5	No
23. Los ciudadanos europeos pueden proponer a la UE que se realicen nuevas medidas o acciones de forma individual, aportando un número determinado de firmas.	V	127	74,7	Si
30. Una característica de los sistemas democráticos es la negociación como fórmula de superación de intereses opuestos o incompatibles.	V	134	78,8	Si
8. La Comisión Europea ha señalado que sería bueno que todos los ciudadanos de la UE conociesen, al menos, dos lenguas oficiales, además de su lengua materna.	V	135	79,4	No
9. El Euro ha favorecido el intercambio comercial entre los países de la UE.	V	137	80,6	No
12. Las tres instituciones fundamentales de la UE son: la Comisión, el Parlamento y el Consejo.	V	137	80,6	No
26. Las minorías étnicas tienen el mismo derecho al empleo que otros grupos étnicos predominantes.	V	137	80,6	Si
18. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la armonización de las estructuras de la educación en los países de la UE.	V	139	81,8	No
21. Para ingresar en la UE se exige que el gobierno del país correspondiente tenga un sistema político democrático.	V	139	81,8	Si
25. La carta de los derechos fundamentales de la UE no recoge explícitamente la igualdad entre hombres y mujeres.	F	139	81,8	No
10. La declaración universal de derechos humanos está explícita en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE.	V	142	83,5	Si
15. El Parlamento europeo es elegido por sufragio universal por los ciudadanos de los países miembro de la UE	V	147	86,5	No
1. Actualmente la UE está formada por menos de 20 países	F	148	87,1	No
27. La UE se esfuerza por fomentar y apoyar las individualidades culturales de cada país miembro	V	148	87,1	No
28. La UE respeta y apoya los diferentes sistemas de valores de cada cultura, siempre y cuando no atenten contra los derechos humanos fundamentales	V	148	87,1	Si
24. Existe un programa de voluntariado europeo juvenil que fomenta y ofrece oportunidades de voluntariado en diferentes estados de la UE	V	151	88,8	No
7. El programa Erasmus promueve la movilidad de los estudiantes universitarios	V	159	93,5	No

8.2.3. Discusión de la Fase II.

En esta Fase se realiza el Análisis Factorial Exploratorio del cuestionario. El objetivo logrado en esta fase se relaciona con la validación de estructura del cuestionario. Se trata de obtener evidencias basadas en la dimensionalidad o factorialidad del cuestionario y la adecuación de la correlación entre los ítems de cada factor y con el cuestionario en sí mismo.

En este primer análisis exploratorio de los ítems, el porcentaje de varianza explicada ha alcanzado un valor adecuado (50%) y se ha logrado retener al menos 3 ítems por factor (incluyendo ítems relativos a actitudes y a destrezas, con una consistencia interna según alfa de Cronbach elevada (a excepción de los factores 1 y el 6). De esta forma se avanza en el proceso de validación de un instrumento de medida de la competencia europeísta.

8.3. Fase III. Análisis de la relación entre la competencia europeísta y el programa de movilidad Erasmus

8.3.1. Validación mediante el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la CE.

EL AFC tiene como objetivo, al igual que el AFE, identificar factores latentes que expliquen la covariación entre los ítems. Ambos están basados en el mismo modelo estadístico; la diferencia en el AFC es que se pone a prueba si una solución factorial concreta es adecuada o no para unos datos. Se especifica de antemano, por tanto, el número de factores, las relaciones que hipotetizamos han de tener, y qué ítems son indicadores de cada factor. El AFC requiere de una base empírica o conceptual fuerte

que guíe la especificación del modelo. Por esta razón se usa en las últimas fases del proceso de validación (Abad et al., 2011). En nuestro estudio, partiendo de 3 modelos posibles, se confirmó el de 9 factores con algunas correlaciones entre ellos, tal y como se detalla a continuación.

Descripción de la muestra para la validación (n=271):

El número de cuestionarios, como ya hemos explicado anteriormente, fue de 271. De ellos se recoge que 194 (71,6%) de alumnos se fueron de Erasmus durante un curso, 17 (6,3%) durante dos cursos y 53 (19,6%) no salieron de viaje. En la siguiente tabla (Tabla 8.7) se muestran las siguientes variables: el año que se encuentran cursando al momento de contestar el cuestionario (todos ellos entre 1º y 4º), las universidades de procedencia, la nacionalidad y el número de idiomas que hablan.

Tabla 8.7
Variables descriptivas muestra Fase III

		Recuento	Porcentaje
Curso	1º	6	2,2
	2º	66	24,4
	3º	83	30,6
	4º	116	42,8
Universidad	UAM	63	23,2
	UCM	3	1,1
	Comillas	187	69
	UNED	0	0
	Otras	18	6,6
Nacionalidad	Española	207	76,4
	Alemana	10	3,7
	Francesa	16	5,9
	Americana	5	1,8
	R. Unido	5	1,8
	Italiana	2	0,7
	Otras	14	5,2
N.º de idiomas que hablan	Idioma materno	9	3,3
	2 idiomas	87	32,1
	3 idiomas	129	47,6
	4 idiomas	42	15,5
	5 ó más	4	1,5

Resultados del AFC:

Se confirmó un modelo esperado de 9 factores con 34 ítems que explica la parte de Actitudes y Destrezas del constructo o variable latente Competencia Europeísta (CE). Como se muestra en la Tabla 8.8 los índices de bondad de ajuste resultaron aceptables para este modelo. La fiabilidad se calculó mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach que resultó 0,925. Así mismo la fiabilidad de los 9 factores, fue elevada, superior a 0,7 (en todos ellos a excepción del factor 2 y 9); alfa F1 (5 ítems) = 0,719; alfa F2 (4 ítems) = 0,632; alfa F3 (4 ítems) = 0,723; alfa F4 (3 ítems) = 0,705; alfa F5 (3 ítems) = 0,799; alfa F6 (3 ítems) = 0,735; alfa F7 (4 ítems) = 0,777; alfa F8 (4 ítems) = 0,755; alfa F9 (4 ítems) = 0,651.

Tabla 8.8

Índices de bondad de ajuste para los AFC del Cuestionario Competencia Europeísta

Modelo	X^2	gl	(valor p)	X^2/gl	RMSEA	CFI	TLI
9F	1085.613	515	<0,001	2.107	0.064	0.906	0.897
8F	1144.197	516	<0,001	2.217	0.067	0.896	0.887
3F	1318.346	522	<0,001	2.525	0.075	0.868	0.858

En este modelo se establecen correlaciones justificadas desde el marco teórico entre los factores F1 y F3, F7 y F8 y F8 y F9; la correlación entre Pertenencia (F1) y Confianza (F3) está justificada desde un punto de vista teórico ya que no se puede uno sentir parte de algo de lo que no confía. Entre Derechos (F7) e Interculturalidad (F8) se basa en la cultura judeo-cristiana europea ya que es también donde se ancla la defensa fundamental de los derechos humanos y la fraternidad. Entre Interculturalidad (F8) y Resolución de conflictos (F9) se encuentra la cultura de la paz.

Se eliminaron 3 indicadores que no quedaron explicados (ítems 1, 28 y 33) en el modelo; debido a su baja discriminación no fueron explicativos. Así mismo, los indicadores 31 y 35 pasaron a formar parte del factor 1; parece que los sujetos han tomado estos ítems como indicadores de pertenencia a la UE y el ítem 23 pasó a formar parte del factor 8, justificado por el hecho de que los sujetos consideren el aprendizaje de idiomas parte constitutiva de la actitud favorable a la interculturalidad. Como ya fue referido por el panel de expertos que realizaron la Fase I de esta investigación, concretamente el aprendizaje de idiomas extranjeros está relacionado globalmente con todos los factores constituyentes de la competencia europeísta. Todos los pesos estandarizados fueron significativos ($p < 0,001$) y sustantivos (con valores por encima de 0,5 a excepción de los ítems 32 (peso=0,393), 12 (peso=0,496) y 4 (peso=0,487). Estos datos se muestran en la Tabla 8.9.

Tabla 8.9

Solución factorial del modelo AFC de 9 factores y 34 ítems con un factor de segundo orden competencia europeísta

F1 - Pertenencia a la Unión Europea	Peso	ET	Valor p
9. Me siento orgulloso de ser europeo.	0.647	0.047	<0,001
36. Diría que tengo una actitud favorable hacia la pertenencia de España a la UE.	0.768	0.037	<0,001
32. Realizo acciones concretas para promover en mi entorno cercano la pertenencia de mi país a la UE	0.393	0.053	<0,001
35. Los ciudadanos europeos tenemos interés en los procesos democráticos de la UE.	0.654	0.040	<0,001
31. Asumo los principios constitutivos de la UE, aunque a veces puedan ser un perjuicio para mi país.	0.669	0.041	<0,001
F2 - Integración Europea	Peso	ET	Valor p
15. La UE tiene que apoyar a los estados miembros en dificultades, aunque suponga restar servicios a España	0.576	0.043	<0,001
29. Utilizo las oportunidades educativas, laborales y personales que la UE nos brinda	0.543	0.047	<0,001
12. Sigo con interés el proceso de integración europea	0.496	0.051	<0,001
34. La participación ciudadana e iniciativas sociales y culturales europeas es importante para la integración de la UE.	0.696	0.032	<0,001
F3 - Confianza en la Unión Europea	Peso	ET	Valor p
5. Confío en que las políticas de la UE tendrán un buen resultado.	0.620	0.045	<0,001
6. Reconozco la utilidad de las instituciones europeas parlamentarias y los tribunales de justicia.	0.619	0.046	<0,001
7. Como ciudadano europeo defendiendo las leyes de la UE.	0.844	0.035	<0,001
8. En caso de considerar que se está cometiendo una injusticia que mi país no puede resolver recurriría a las diferentes instituciones europeas.	0.678	0.054	<0,001

Tabla 8.9

Solución factorial del modelo AFC de 9 factores y 34 ítems con un factor de segundo orden competencia europeísta

F4 - Participación en proyectos y programas europeos	Peso	ET	Valor p
10. Todos los universitarios deberían participar de forma activa en programas europeos de intercambio, como por ejemplo Erasmus.	0.622	0.048	<0,001
14. La UE debe apoyar programas que favorezcan la comunicación y el intercambio de experiencias entre ciudadanos europeos.	0.817	0.035	<0,001
26. Los programas de intercambio facilitan la cohesión entre los europeos	0.790	0.039	<0,001
F5 - Participación en la sociedad democrática	Peso	ET	Valor p
17. Animo a mi familia y amigos a participar en las elecciones democráticas.	0.890	0.025	<0,001
30. Tengo decidido que voy a votar en los procesos de elecciones democráticas europeas.	0.732	0.042	<0,001
19. Es importante la participación en las elecciones, nacionales y europeas	0.896	0.034	<0,001
F6 - Cohesión social y actividades cívicas	Peso	ET	Valor p
13. Me gusta que existan asociaciones con diferentes objetivos y tendencias sociales	0.650	0.039	<0,001
16. Estoy dispuesto a participar en acciones para la cohesión social, diversidad cultural y ciudadana.	0.727	0.035	<0,001
18. La participación ciudadana en iniciativas sociales y culturales es importante para la mejor convivencia	0.869	0.028	<0,001
F7 - Derechos fundamentales de la UE.	Peso	ET	Valor p
2. Considero positivo que la UE tenga una carta de los derechos fundamentales.	0.749	0.043	<0,001
25. Me solidarizo con las personas que ven amenazados sus derechos fundamentales.	0.805	0.031	<0,001
20. En mi vida diaria apoyo activamente los derechos humanos y la igualdad de todos, como está recogido en la carta de los Derechos Fundamentales.	0.676	0.034	<0,001
21. La igualdad, el respeto y la solidaridad son la base de las sociedades democráticas	0.734	0.041	<0,001
F8 - Interculturalidad	Peso	ET	Valor p
22. Comprendo y acepto el punto de vista de personas que no comparten mi cultura	0.646	0.042	<0,001
27. Me gusta compartir experiencias con personas de otras culturas, raza o religión.	0.939	0.031	<0,001
24. Tengo amigos de diferentes países, razas y/o religiones	0.718	0.052	<0,001
23. Me esfuerzo por hablar otros idiomas de la UE para comunicarme mejor	0.710	0.050	<0,001
F9 - Resolución de conflictos	Peso	ET	Valor p
3. Frente a los conflictos que surgen a mi alrededor primero trato de comprender por qué ha surgido la dificultad.	0.568	0.055	<0,001
4. Ante un problema escucho al otro antes de centrarme en solucionarlo.	0.487	0.057	<0,001
11. En situaciones sociales me comunico de forma constructiva y efectiva	0.638	0.051	<0,001
37. Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio	0.763	0.047	<0,001
Competencia Europeísta	Peso	ET	Valor p
F1 - Pertenencia a la Unión Europea	0.764	0.035	<0,001
F2 - Integración Europea	0.949	0.036	<0,001
F3 - Confianza en la Unión Europea	0.597	0.052	<0,001
F4 - Participación en proyectos y programas europeos	0.938	0.028	<0,001
F5 - Participación en la sociedad democrática	0.772	0.034	<0,001
F6 - Cohesión social y actividades cívicas	0.909	0.024	<0,001
F7 - Derechos fundamentales de la UE	0.857	0.030	<0,001
F8 - Interculturalidad	0.726	0.039	<0,001
F9 - Resolución de conflictos	0.777	0.041	<0,001

A continuación (Tabla 8.10) se describe la varianza explicada por el factor de segundo orden, competencia europeísta sobre los factores de primer orden:

Tabla 8.10

Valores R^2 de los 9 factores del modelo

Valores R Cuadrado	Peso	ET	Valor p
F1 - Pertenencia a la Unión Europea	0.584	0.053	<0,001
F2 - Integración Europea	0.900	0.069	<0,001
F3 - Confianza en la Unión Europea	0.356	0.063	<0,001
F4 - Participación en proyectos y programas europeos	0.880	0.052	<0,001
F5 - Participación en la sociedad democrática	0.596	0.052	<0,001
F6 - Cohesión social y actividades cívicas	0.827	0.043	<0,001
F7 - Derechos fundamentales de la UE	0.734	0.051	<0,001
F8 - Interculturalidad	0.528	0.057	<0,001
F9 - Resolución de conflictos	0.604	0.063	<0,001

La Tabla 8.11 muestra las correlaciones entre los factores del modelo obtenido, todas ellas significativas y justificadas desde el modelo teórico.

Tabla 8.11

Tabla de correlaciones entre factores

Tabla de correlaciones entre factores	r	Valor p
F1 con F3	0.835	<0,001
F7 con F8	0.560	<0,001
F8 con F9	0.499	<0,001

Respecto a las 4 preguntas sobre ideología y 3 de desempeño real (que se utilizaron para la validación convergente) los resultados aparecen en la Tabla 8.12.

Tabla 8.12

Datos descriptivos de ideología y desempeño real

Ideología:	Media	Desv. típ.	Mínimo	Máximo
1. Me considero una persona con una ideología claramente europeísta.	7,08	2,01	1	10
2. Valoro la UE como un lugar de desarrollo de los valores democráticos.	7,84	1,83	1	10
3. No tendría inconveniente en desarrollar mi carrera profesional en otro país de la UE.	8,51	1,94	1	10
4. Estoy a favor del proceso de ampliación de la UE.	7,03	2,28	1	10
Desempeño real:				
1. Número amigos en mi cuenta de Facebook de otros países de la UE (que no sean de España)	72,07	87,98	0	450
2. Número de viajes para conocer la UE en los últimos 5 años:	7,13	5,60	0	35
3. Número de documentos (libros, artículos, blogs...) sobre la UE en los últimos 3 años:	9,14	15,32	0	99

En la variable número de amigos en Facebook, se han eliminado 7 casos (los que señalan un número mayor de 600) por, como se observa a continuación en el Gráfico 8.3, considerarse atípicos.

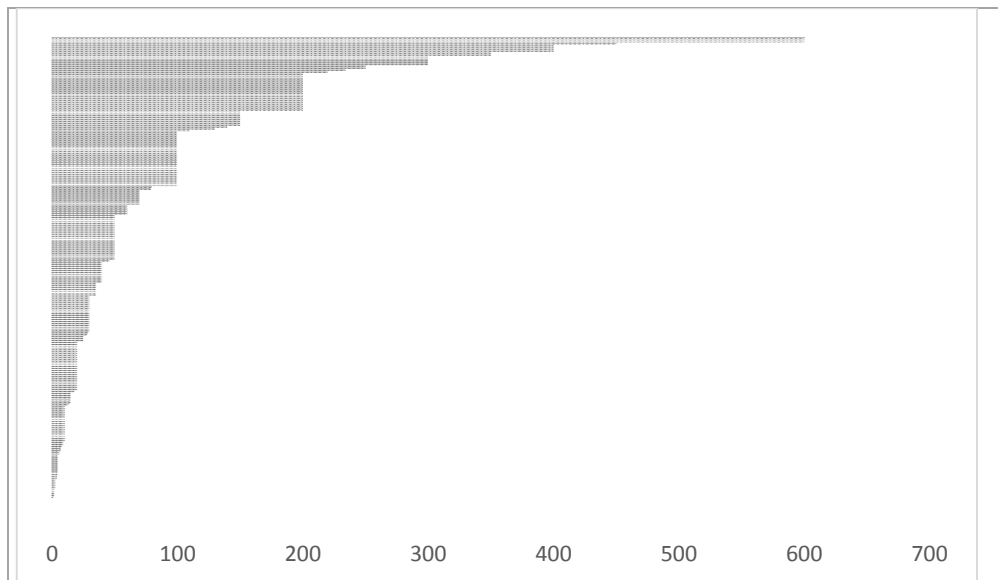


Gráfico 8.3. Número de amigos en Facebook

Las correlaciones entre las puntuaciones del cuestionario, sus 9 dimensiones y estas preguntas se muestran en la Tabla 8.13.

Tabla 8.13
Correlaciones de Pearson

		CE	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
Número amigos en mi cuenta de Facebook de otros países de la UE (que no sean de España)	<i>r</i>	,166	,146	,148	0,095	0,03	,144	0,059	0,094	0,106	0,081
	<i>p</i>	0,008	0,02	0,019	0,131	0,629	0,022	0,349	0,133	0,091	0,197
	N	254	254	254	254	254	254	254	254	254	254
Número de viajes para conocer la UE en los últimos 5 años:	<i>r</i>	,038	,051	,012	,052	-,027	,109	-,090	,028	-,017	,026
	<i>p</i>	,537	,407	,843	,398	,666	,079	,144	,655	,779	,676
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Número de documentos (libros, artículos, blogs...) sobre la UE en los últimos 3 años:	<i>r</i>	,183	,114	,175	,098	,062	,112	,134	,163	,114	,087
	<i>p</i>	,003	,064	,005	,115	,320	,071	,030	,008	,066	,159
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Me considero una persona con una ideología claramente europeísta.	<i>r</i>	,484	,591	,369	,450	,293	,313	,221	,257	,192	,301
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Valoro la UE como un lugar de desarrollo de los valores democráticos.	<i>r</i>	,473	,549	,283	,490	,333	,242	,223	,333	,183	,370
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
No tendría inconveniente en desarrollar mi carrera profesional en otro país de la UE.	<i>r</i>	,268	,226	,167	,135	,227	,201	,191	,193	,306	,205
	<i>p</i>	,000	,000	,007	,029	,000	,001	,002	,002	,000	,001
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Estoy a favor del proceso de ampliación de la UE.	<i>r</i>	,285	,231	,273	,167	,275	,159	,234	,192	,175	,159
	<i>p</i>	,000	,000	,000	,007	,000	,010	,000	,002	,004	,010
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262

Nota: En negrita se marcan las correlaciones (*r*) significativas ($p < 0,05$)

Las cuatro últimas variables correlacionan significativamente con el global del cuestionario y todos sus factores. Además, las variables número de amigos y documentos sobre la UE consultados en los últimos 3 años también correlacionan positivamente con el total del cuestionario y en el segundo caso con un número importante de factores. Todos estos datos confirman la validez convergente del cuestionario. Aunque no hayamos encontrado ninguna correlación significativa con el

número de viajes de los sujetos no es de extrañar teniendo en cuenta que la desviación típica es baja (media=7,13 y DT=5,60), ya que todos tienen un número similar de viajes que hacer.

8.3.2. Análisis del efecto de la realización de la experiencia Erasmus sobre la variable dependiente competencia europeísta.

8.3.2.1. Respecto al Cuestionario de Actitudes y Destrezas.

Para el análisis del cuestionario de Actitudes y Destrezas, un total de 157 casos resultaron válidos en cuanto a que obtuvimos cuestionarios pre y post (Tabla 8.14); 104 de los que viajaron y 53 de los que no. De ellos, 109 (69,4%) mujeres y 48 (30,6%) hombres. Su edad media resultó de 20,65 años (DT=1,977, mín=18 y máx=34) y se habían ido de Erasmus durante un curso en su mayoría, 94 personas (90,4%); el resto durante dos cursos, 10 personas (9,6%).

Tabla 8.14

Muestra análisis cuestionario actitudes y destrezas competencia europeísta

		Recuento	Porcentaje
Curso	1º	10	6,37
	2º	85	54,14
	3º	33	21,02
	4º	29	18,47
Universidad	UAM	14	8,92
	UCM	1	0,64
	Comillas	130	82,80
	Otras	12	7,64
Bachillerato español	Sí	128	81,70
	No	29	18,30
N.º de idiomas que hablan	1 idioma materno	5	3,18
	2 idiomas	78	49,68
	3 idiomas	56	35,67
	4 ó más	18	11,46

a) Resultados ANOVA del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la CE.

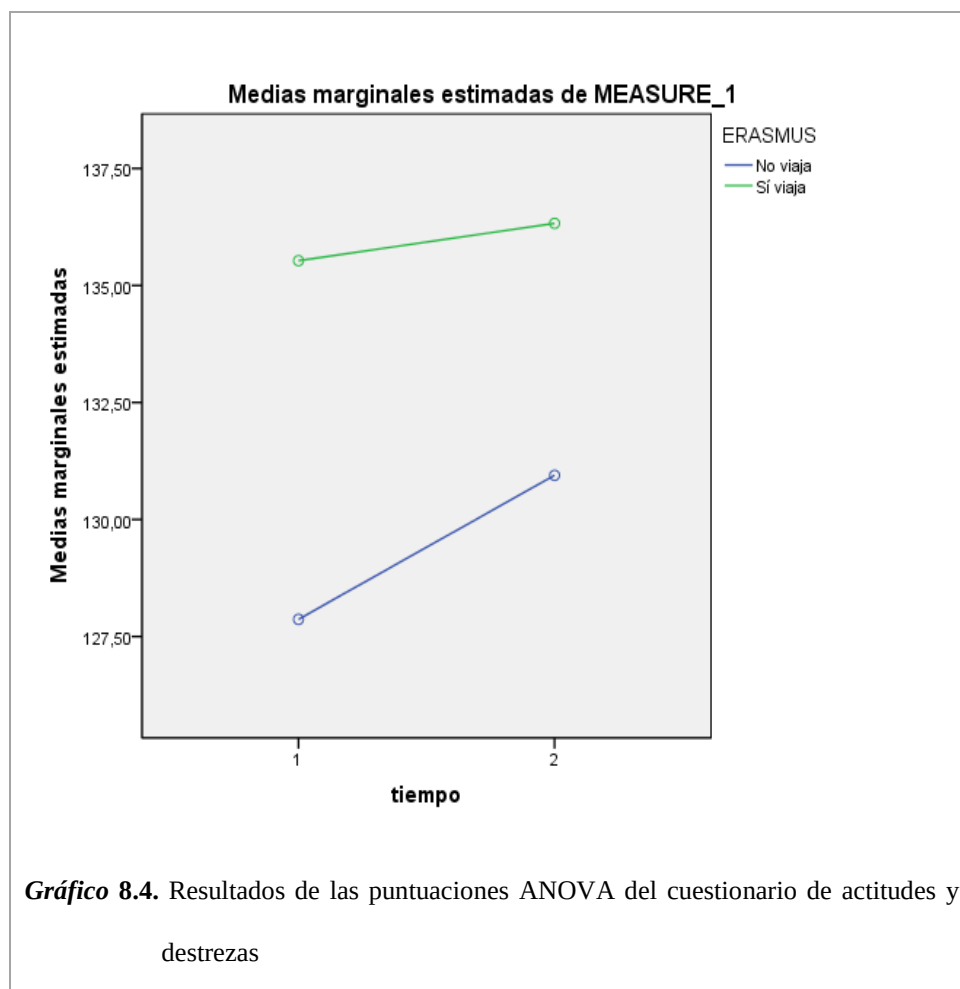
A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas:

Tabla 8.15

Estadísticos descriptivos puntuaciones ANOVA actitudes y destrezas

	Erasmus	Media	Desviación típica	N
Pre	No viaja	127,87	15,435	53
	Sí viaja	135,53	18,187	104
	Total	132,94	17,635	157
Post	No viaja	130,94	15,157	53
	Sí viaja	136,33	17,091	104
	Total	134,51	16,612	157

En el Gráfico 8.4 se muestran los resultados de las puntuaciones ANOVA del cuestionario de actitudes y destrezas.



La prueba de Mauchy no permite asumir esfericidad en la matriz de varianzas-covarianzas, sin embargo, la prueba de Box ($p>0,05$) permite asumir igualdad en las matrices y la prueba de Levene ($p>0,05$) nos dice que existe igualdad de varianzas en ambas medidas del factor tiempo. Por tanto, para analizar los efectos contenidos en el contraste se toma la información de los estadísticos alternativos a F.

En la Tabla 8.16 se muestran 3 efectos: diferencias en las puntuaciones debidas al factor Erasmus (pertenecer al grupo que viaja o al que no viaja), diferencias debidas al efecto del factor Tiempo (o paso del grupo pre al post) y el efecto de la interacción de ambos factores, es decir, el objetivo de la investigación: el hecho de realizar la experiencia Erasmus, ¿cambia las puntuaciones con el paso del tiempo (o con el viaje, por decirlo de otra forma)?

El resultado del efecto del factor Erasmus, significativo ($p=0,013$), permite mantener que la actitud (o puntuación obtenida) es distinta según el grupo al que se pertenece (pero sin especificar que esté asociada a los momentos pre-post). El factor Tiempo no significativo ($p>0,05$), permite mantener que no se encuentran diferencias de puntuación a lo largo del tiempo o por pertenecer al grupo pre y al post.

Por último, en contra de lo esperado, vemos que **no hay efecto de la interacción, es decir, no se encuentra evidencia de que la puntuación obtenida en los niveles de Actitudes y Destrezas se deba al efecto del paso del tiempo en la experiencia Erasmus. Aunque las puntuaciones de los que viajan y los que no sean diferentes, no se debe al hecho de haber viajado.**

Tabla 8.16
Resultados del ANOVA de dos factores

Efecto	F	Sig.	Eta ²
Del factor Erasmus	6,249	0,013	0,039
Del factor Tiempo	2,833	,094	,018
De la interacción (tiempo*Erasmus)	0,979	0,324	0,006

Como se indica en la Tabla 8.17, en el momento previo el nivel medio de los que posteriormente viajarán es significativamente ($p=0,01$) más alto, en 7,661 puntos más, que los que no viajarán. No sucede lo mismo en el momento post viaje, ya que la diferencia entre sus medias no alcanza la significación estadística ($p=0,055$); la diferencia de 5,386 puntos no se debe tener en cuenta.

Tabla 8.17
Contrastes univariados para el efecto Erasmus

Diferencia de medias en el contraste No Erasmus-Erasmus	F	Sig.	Eta ²
Pre	7,661	6,875	,010
Post	5,386	3,752	,055

b) Resultados respecto del Cuestionario de Actitudes y Destrezas de la CE.

- El cuestionario construido es válido y fiable. Se ha confirmado la estructura del constructo y por consiguiente también el contenido. Así mismo, las correlaciones con los indicadores confirman la validez convergente, por lo que hemos obtenido un instrumento que mide las Actitudes y Destrezas de la competencia europeísta.
- No solo se ha obtenido un buen instrumento para medir la Competencia Europeísta general, sino que también se confirma la presencia de las 9 dimensiones de la Competencia Europeísta que los expertos propusieron.

También la fiabilidad como consistencia interna obtenida es elevada e indica un buen poder discriminatorio del cuestionario y de sus 9 dimensiones.

- Como se distingue en esta muestra, la diferencia de puntuación entre los sujetos que viajan y los que no viajan arroja que no se encuentra tras la experiencia Erasmus, **sino en la actitud previa de las personas que viajan, donde se observa que la competencia europeísta es mayor en los que van a viajar, al igual que a la vuelta. Sin embargo, no se aprecia efecto de la experiencia Erasmus en sí misma.** Por tanto, con la debida prudencia, podríamos decir que la experiencia Erasmus no aumenta la competencia europeísta.

8.3.2.2. Respecto al Cuestionario de Aprendizaje sobre conocimientos de la UE.

Como se señala en la Tabla 8.18 para el Cuestionario de Aprendizaje solamente 147 casos resultaron válidos; 93 cuestionarios de las personas que viajaron y 54 de los que no. La media de edad fue de 20,52 años (DT= 2,439, Min= 18 y Max= 34).

Tabla 8.18
Variables descriptivas participantes cuestionario sobre conocimientos

		Recuento	Porcentaje
Curso	1º	10	6,8
	2º	81	55,1
	3º	30	20,4
	4º	26	17,7
Universidad	UAM	14	9,5
	UCM	1	0,7
	Comillas	123	83,7
	Otras	9	6,1
Bachillerato español	Sí	124	84,4
	No	23	15,6
N.º de idiomas que hablan	1 idioma materno	4	2,7
	2 idiomas	74	50,3
	3 idiomas	53	36,1
	4 ó más	16	10,9

a) Resultados ANOVA del Cuestionario de conocimientos de la CE.

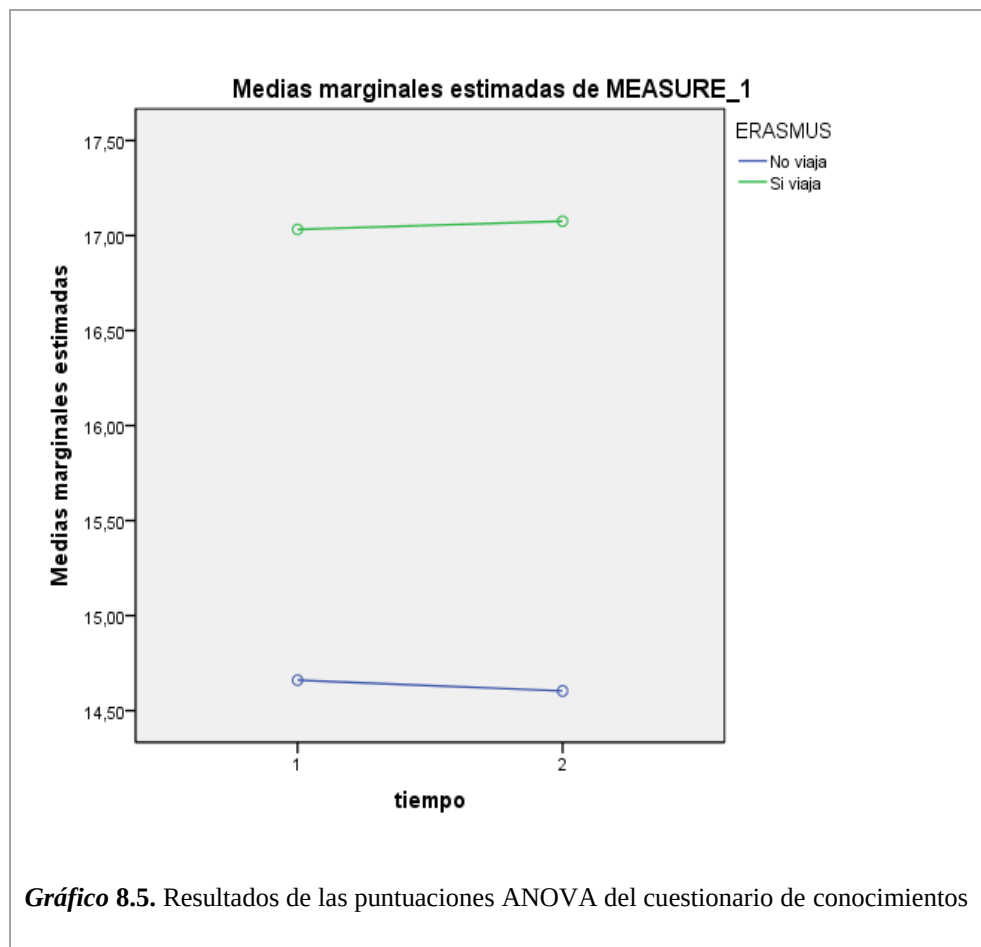
A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas:

Tabla 8.19

Estadísticos descriptivos cuestionario de conocimientos

	Erasmus	Media	Desviación típica	N
Pre	No viaja	14,66	3,228	53
	Sí viaja	17,03	2,228	93
	Total	16,17	2,863	146
Post	No viaja	14,60	3,103	53
	Sí viaja	17,07	2,158	93
	Total	16,18	2,798	146

En el Gráfico 8.5 se muestran los resultados de las puntuaciones ANOVA del cuestionario de actitudes y destrezas.



Como en el anterior análisis, se analizan los efectos tomando la información de los estadísticos alternativos a F.

Como se distingue en la Tabla 8.20, otra vez el nivel crítico asociado al estadístico F ($p < 0,001$) permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias para el factor Erasmus. Este resultado indica que, tras promediar las dos medidas repetidas de cada sujeto, se observa diferencia en el nivel de conocimientos sobre la UE entre los dos grupos (aunque no se especifica en este dato que sea debida a la eficacia de la experiencia Erasmus). Tampoco se observan efectos del paso del tiempo ($p > 0,05$).

Sin embargo, el efecto de la interacción vuelve a no ser significativo ($p > 0,05$), lo que significa que, en contra de lo esperado, tampoco **se obtiene efecto de la experiencia Erasmus sobre el paso del tiempo, o lo que es lo mismo, no se encuentra evidencia de que los niveles de conocimientos sean diferentes entre el momento pre y el post debido al factor Erasmus** (sino que pueden ser debidos a otras razones).

Tabla 8.20
Resultados ANOVA de dos factores

Efecto	F	Sig.	Eta ²
Del factor Erasmus	37,822	0,000	,208
Del factor Tiempo	0,001	0,974	<0,001
De la interacción (tiempo*Erasmus)	0,057	0,811	<0,001

Como se observa en la Tabla 8.21, en el momento previo el nivel medio de los que posteriormente viajarán es significativamente ($p < 0,001$) más alto, en 2,372 puntos

más que los que no viajarán. Lo mismo sucede en el momento post viaje; la diferencia entre sus medias es significativa ($p < 0,001$) con una diferencia similar, de 2,471 puntos.

Tabla 8.21

Contrastes univariados para el efecto Erasmus intersujetos

Diferencia de medias en el contraste No Erasmus-Erasmus:		F	Sig.	Eta2
Pre	2,372	27,383	<0,001	,160
Post	2,471	31,960	<0,001	,182

b) Resultados respecto del Cuestionario de Aprendizaje de la CE.

- Por tanto, no se han encontrado diferencias en los conocimientos sobre la UE de los sujetos que han realizado una experiencia Erasmus antes y después de realizar la estancia.
- Eso sí, hemos podido detectar diferencias estadísticamente significativas entre los conocimientos sobre la UE entre los sujetos que se van de Erasmus y los que no, a favor de los primeros.

8.3.3. Discusión de la Fase III.

Los trabajos que abordan la identidad europea y su relación con el programa Erasmus no son tan numerosos como en un principio se podría sospechar. A esto se suma que el enfoque que presentan ofrece destacadas diferencias y que el modelo de recogida de la información dista de mantener un estilo homogéneo. En este marco surgen un grupo de autores que establecen la vinculación entre el programa de movilidad Erasmus y la identidad europea. También hallamos una tendencia en la literatura académica analizada que coincide en la ausencia de modificaciones identitarias en la población Erasmus tras

su participación en este programa: “The paired sample t-tests reveal that ERASMUS does not strengthen students’ European identity; on the contrary, it can have an adverse effect on it” (Sigalas, 2010a, p. 241).

En el curso 2003-2004 Sigalas (2009) analiza una muestra de estudiantes Erasmus²⁵¹ para obtener como principal conclusión: “Against popular expectations, I find no evidence that the ERASMUS experience leads students to adopt a European self-identity” (p. 14). Sin ser equiparables ni el instrumento de recogida de datos ni los resultados obtenidos de este trabajo con el estudio que aquí manejamos, resulta destacable el paralelismo en lo referente a la falta o escasa variación producida en el aumento de identidad europea; competencia europeísta en nuestro caso. Siendo lo realmente llamativo la distancia transcurrida entre ambos estudios, trece años. Espacio temporal en el que, a tenor de los resultados, no se han producido variaciones notables. Un tiempo en el que la inversión económica y la promoción de este programa de movilidad sí han mejorado sustancialmente.

Otra de las objeciones, respecto al hecho de vincular la formación de identidad europea y el programa Erasmus, a la que acude Sigalas (2010b) es la siguiente: “neither EU money nor personal contact with other Europeans was capable of influencing students' support for the EU” (p. 1341). La socialización sobreentendida que se da en los programas de movilidad es puesta en duda por el propio Sigalas (2010a), quien señala que no hay un verdadero “contacto” con los compañeros de aula del país de

²⁵¹ Muestra y encuesta: “The incoming group consists of 241 continental European students who spent their ERASMUS period in one of nine English universities (...); The outgoing group consists of 161 students, mostly British” (p. 9). El cuestionario consta de 7 preguntas: a) Are you proud of being European? b) In the near future I see myself as European. c) How attached do you feel to Europe? d) How much do you trust other Europeans? e) How close do you feel to Europeans? f) Country’s membership in the EU a bad /good thing. g) European unification has gone too far /not far enough.

acogida. A esto se añade un dato más a tener en cuenta: una circunstancia narrada por numerosos alumnos Erasmus es la que comparte que, una vez en su lugar de destino, se encuentran con un importante número de compañeros procedentes de otros continentes, especialmente de Asia. Este hecho puede influir de forma positiva en varios de los aspectos planteados en este trabajo, convivencia, resolución de conflictos, etc., pero participa con dificultad en la acción identificativa con el contexto europeo. Entretanto, los datos que arrojan nuestro estudio por medio del factor de interculturalidad (*factor centrado en la comprensión y la valoración positiva de las relaciones entre personas de diferente cultura, grupo étnico, religión o nacionalidad, así como la puesta en práctica de relaciones enriquecedoras entre ellas*) apenas destacan una variación significativa. Todo esto choca con las propuestas de Müller y Gelbrich (citado en Pozo y Aguaded, 2012) quienes consideran que el intercambio favorece “desarrollar estrategias de adaptación al nuevo contexto y llevar a cabo un proceso de cambio y de ajuste sociocultural”. O con los estudios sociológicos, ya clásicos, de Deutsch, Burrell, Kann and Lee (1967) (citado en Mitchell, 2012): “What is important for the emergence of a shared identity is the creation of permanent networks that bring ordinary people together in a multitude of ways. Through increased interaction, social communication, trust and ultimately a sense of community were built”.

Aparecen también estudios cuyos resultados invitan a considerar nuevos enfoques en lo concerniente al proyecto identitario que acompañaría al programa Erasmus. Teresa Kuhn (2012) a través de un sugerente título: *Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity*, plantea que: “Current research shows that participating in an Erasmus exchange does not strengthen European identity. However, this does not

necessarily imply that transnational interactions are ineffective in fostering European identity” (p. 994). En términos similares se expresa Wilson (2011) “Although the programme may have other benefits, expecting it to create Europhile *Erasmus generations* seems unrealistic” (p. 1113).

No obstante Kuhn mantiene, sobre todo, una voz crítica con la orientación del programa Erasmus, más bien con los destinatarios a los que va dirigido el programa. Considera que un programa como éste tendría que dedicarse a una población diferente a la universitaria ya que entiende que los alumnos universitarios: “are more likely to interact transnationally and who are per se likely to develop a European identity” (p. 1005). La autora subraya como necesaria que los programas de intercambio no sólo estén presentes en las etapas más “tempranas” de la vida; sino que afirma que: “also take place outside of education rather than being embedded in an educational framework” (p.1005). Valorando estas consideraciones, sí nos gustaría subrayar la existencia de cauces para favorecer la movilidad en los centros de educación obligatoria: el programa Comenius, por ejemplo. Programa, eso sí, oscurecido por la sombra del Erasmus. Programa destinado, también, en exclusiva al ámbito educativo. Coincidimos, por lo tanto, con la autora en esa apuesta por una movilidad no limitada ni a sectores sociales, ni a momentos puntuales en la trayectoria vital de las personas, si realmente queremos fortalecer la identidad europea. Una movilidad que se reconocería pareja al aprendizaje permanente.

Una lectura algo más *amable* es la realizada por la autora, ya citada, Kristine Mitchell en el año 2012, donde recoge una encuesta²⁵² con 2.000 participantes

²⁵² Entre las preguntas realizadas en la encuesta se encuentran: a) Are you more interested in the EU? b) Are you more interested in other European countries? c) Are you more interested in other European

pertenecientes a 25 países de la Unión. Una de las conclusiones alcanzadas se cierra con la afinidad de los alumnos Erasmus con Europa en general y con la Unión Europea en particular: “the Erasmus experience contributes to attitudinal changes about Europe among participants, and illuminates significant differences between the Erasmus and sedentary students when it comes to levels of support for the EU and extent of identifying as European” (p. 492).

Mitchell (2012), a su vez, destaca la importancia del dominio de varias lenguas (realidad que se cumple en mayor número entre los estudiantes Erasmus) como hecho relevante que favorece la interrelación: “a point that is significant because the historical evidence demonstrates that political community building is rooted in communication” (p. 511). Recogiendo esa importancia de la comunicación nos podríamos plantear, como hecho posible, que la labor de acogida en los centros universitarios esté muy marcada por la necesaria gestión burocrática; pero entendemos que la armonización va más allá de los créditos ECTS. Se obviaría, en ese caso, el necesario **acompañamiento institucional, que traducimos tanto en puntos de encuentro académico como de convivencia.**

Aunque la autora subraya dos condicionantes a tener en cuenta. Por un lado, parte del dato que muestra que aquellos alumnos que sí se mueven cuentan de inicio con una mayor identidad europea; resultado presente también en nuestro estudio. Por otro, insiste en **la necesidad de nuevas investigaciones** para clarificar los resultados: “although further investigation is required to confirm whether this is the result of a transformative experience abroad or the result of an over-representation of European

people and cultures? d) Do you feel more European? e) Think of yourself as not only your nationality, but also as European? f) In near future, do you see yourself as... [European] g) Foreign language ability (%)

identifiers and supporters in the Erasmus cohort” (p. 511). Una actuación afín es la propuesta por Georgi (2008): “More empirical research seems to be necessary for proving that citizenship education with a strong European notion is a significant factor in “the making of citizens in Europe” (p. 112).

Centrándonos en la ausencia de modificación estadísticamente significativa de la competencia europeísta tras la experiencia de movilidad Erasmus, entendemos que puede responder a una variedad de razones. La primera de las causas creemos que se encuentra en el mismo **valor de la identidad europea**. La identidad, un *término* expuesto en ocasiones a visiones reduccionistas más centradas en intereses locales que a aperturas relacionales, se encuentra demasiadas veces confinada en estrechos argumentos, todos ellos alejados, siempre, de la perspectiva internacional. La identidad europea, para algunos una entelequia, para otros la forzosa y lógica adecuación a la abrumadora globalización, puede caminar, sin embargo, a nuestro juicio, de la mano de esa poco sospechosa “identidad dual” abordada en el marco teórico. Aun así, fenómenos como el Brexit pueden abrir vías de incertidumbre entre la población, en especial entre la más joven como se ha podido comprobar, sobre si el camino supranacional es el adecuado. Falta, como hemos argumentado con profusión, esa formación europea que posibilite cruzar las líneas fronterizas sin el temor a perder el arraigo con lo familiar, descubriendo las realidades de un mundo imposible de comprender desde el ostracismo vital. Tendríamos que reforzar, puede ser, no tanto la inmediatez y la particularidad, como el futuro y la comunidad global, pasando por el ejercicio de la supranacionalidad, y muy en concreto por la meta de la solidaridad.

Ahondando en el hecho de la ausencia de variación en la competencia europeísta, volvemos la mirada hacia la muestra utilizada, pues representa, como

característica reconocida en nuestro análisis, una porción poblacional con altos niveles de europeísmo. Se trata, además, de un grupo académico con un volumen alto y mayor de conocimientos que aquellos que no participan del programa Erasmus. Ante la pregunta: “Me considero una persona con una ideología claramente europeísta” la media es de 7 sobre 10. Es decir, parten de un considerable nivel medio-alto. Estaríamos ante lo que en autores con orientaciones no confluyentes (Sigalas 2009, Khun 2012) sí que se analiza de manera similar bajo el denominado “**efecto techo**”. Parece verosímil considerar en cuanto a la falta de evolución de la competencia europeísta que el nivel de europeísmo inicial en la población Erasmus suponga ya de por sí una cota lo suficientemente alta. O, lo que es lo mismo, los niveles de los que se parte tienen un margen de mejora menor que seguramente otros grupos sociales. Otra cosa es que busquemos cuotas más altas; lo que nos llevaría a la *casilla de salida*: una formación específica.

Una interpretación más a valorar estaría centrada en pretender una modificación hacia actitudes proeuropeas apostando tal cambio a una breve estancia en un país de la Unión, de entre cuatro y nueve meses de duración. Siempre y cuando se contase con una plena inmersión en el contexto de destino, pretender obtener datos de mayor relevancia es un planteamiento en exceso idealizado. La experiencia Erasmus no es **ni muy extensa en el tiempo ni muy intensa**. Tratándose de una experiencia académica única en la mayoría de los casos.

Al presentar el programa Erasmus en afinidad al hecho de viajar, en este ejercicio de explicar los datos obtenidos, puede ser que estemos incurriendo en una apreciación obsoleta del *fenómeno Erasmus*. Si atendemos a una de las preguntas que se

incluyen junto al cuestionario: “Número de viajes para conocer la UE en los últimos 5 años” el resultado medio es de 7 viajes. Es decir, el alumno que decide participar en este programa no va a percibir la experiencia como una novedad de movilidad. Lo mismo sucede con la pregunta: “Número de documentos consultados (libros, artículos, blogs...) sobre la UE en los últimos 3 años”. Estos estímulos pertenecen a **situaciones ya vividas por los alumnos** y que, por lo tanto, no están expuestas a grandes variaciones pues ya se desarrollaron con anterioridad.

Parece admitido por la mayoría de la literatura consultada que plantear cambios de actitud sin conocimientos previos y sin acciones concretas se antoja complicado. También parece consensuado considerar que las actitudes necesitan ser trabajadas desde estadios educativos tempranos. Nos puede servir como ejemplo, tal y como se ha detallado en el marco teórico, una de las apuestas por parte de la Unión Europea: el dominio de algún idioma de los países comunitarios. Un desafío que se ve plasmado en la segunda de las competencias clave: *Comunicación en lenguas extranjeras*. Su proyección, en clave nacional, ha implicado afrontar el reto del bilingüismo en las etapas de educación obligatoria, empezando por la etapa de Primaria. Es decir, se ha establecido todo un marco de trabajo comunitario y nacional. En el caso que nos ocupa, introducir una formación específica con la *temática* de la ciudadanía europea, parte de una postura preliminar igual de ambiciosa, pero su puesta en marcha se ha abandonado a motivaciones particulares y esporádicas, a **un voluntarismo no reconocido**. Ahora bien, parece que se buscan y esperan niveles de logro similares entre ambos objetivos; panorama a todas luces improbable.

No queremos pasar por alto uno de los *Factores* que a pesar de no haber presentado una evolución estadísticamente significativa en la competencia europeísta sí se mantiene consistente en su estructura, mostrándose como un elemento consustancial al programa Erasmus. Se trata del *Factor Constitutivo 8. Resolución de conflictos*. Un factor que incluye ítems actitudinales como el 37: *Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio*. O como el centrado en destrezas, ítem 11: *En situaciones sociales me comunico de forma constructiva y efectiva*. Tras la experiencia de movilidad, la muestra mantiene este ámbito, decididamente relacionado con un valor como el de la paz; verdadera meta del programa Erasmus para aquellas personas que se comprometieron en su desarrollo, como la italiana referenciada en el marco teórico Sofía Cerutti. Finalidad presente en el discurso de entrega del premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional, 2004 que fue entregado al Programa Erasmus: *Ante todo, es una magnífica escuela de tolerancia, de adaptación a un medio extranjero, de respeto a la diversidad de las culturas y de apertura a los demás* (Viviane Reding, Comisaria de Educación y Cultura de la Unión Europea). Si bien el fomento de la identidad necesita ser recalibrado en este popular programa de movilidad de la Unión Europea, el hecho de **confluir en la convivencia pacífica** entre sus pueblos es un hito que nos anima a seguir trabajando en su mejora.

A la hora de afrontar los resultados sí que hemos valorado posibles variables intervinientes que pudieran haber condicionado los resultados. Una de las variables que podría haber incidido en los resultados es el momento crítico en el que el cuestionario ha sido completado por los alumnos; hecho que está directamente relacionado con las preguntas que miden *actitud* en el *Factor Constituyente 1. Pertenencia a la UE*; ítem 9: *Me siento orgulloso de ser europeo*; ítem 36: *Diría que tengo una actitud favorable*

hacia la pertenencia a la UE. Una actualidad crítica que se ha visto plasmada en los comentarios expuestos por algunos miembros de la muestra en el campo “Sugerencias” del cuestionario: “No por estar de acuerdo con los principios clave de la Unión Europea apoyo las medidas que toma en ciertos casos. Una cosa es lo que debería hacer y cómo debería funcionar y otra es los actos reales”. “Realmente pienso que la UE tiene su base en principios democráticos y de derechos y libertades para todos, aunque por desgracia últimamente no se estén llevando a cabo, tanto con miembros de la UE como con los no pertenecientes a la UE. Esa es la razón por la que ahora mismo estoy descontenta con la UE”. Este momento mencionado es el de la narración, visión y denuncia diaria de la tragedia humanitaria que se vive en el Mediterráneo, donde miles de personas huyen de la guerra y el hambre, sin encontrar refugio en las costas donde sí reside la democracia. Un Mediterráneo donde miles de personas han encontrado la muerte. Una realidad que nos mira con desesperación y que no ha tenido una respuesta decidida desde esta Unión Europea; pero que tampoco ha supuesto una movilización ciudadana enérgica y mayoritaria; en realidad, las movilizaciones ciudadanas han sido mínimas. Puede ser, entendemos, la falta de respuesta por parte de la Unión Europea y de su ciudadanía una causa de desafección hacia el proyecto europeo, por lo que la estancia en otro país de la comunidad podría haberse visto por los alumnos como mera movilidad, no como el hecho de ser miembros de un proyecto que, a tenor de los acontecimientos, no comprenden y con el que les cuesta identificarse.

Capítulo 9.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

9.1. Conclusiones de la investigación.

9.2. Limitaciones.

9.3. Futuras líneas de investigación.

9.4. Propuestas educativas de actuación.

9.1. Conclusiones

El trabajo de investigación que ahora alcanza a este apartado ha realizado un recorrido que nos habilita para obtener unas conclusiones muy concretas sobre el estado de la competencia europeísta en la población Erasmus. Este proceso ha supuesto la finalización de una elaborada tarea que nos ha permitido, sobre todo, la formulación de esa nueva competencia que se sumaría a las ocho competencias clave: la competencia europeísta. Una competencia que ha sido definida, enmarcada, junto a las ocho competencias clave, con las cuales se relacionaría de manera transversal, y sobre la que se ha logrado construir *ad hoc* un cuestionario estadísticamente validado. Toda esta labor ha culminado en la aplicación del cuestionario, en un registro de datos anterior a la movilidad de los alumnos Erasmus y una recogida de datos posterior a la experiencia Erasmus, lo que ha enriquecido el análisis de la información obtenida.

Previo al marco metodológico que ha posibilitado la obtención de los datos sobre esta nueva competencia, hemos realizado un marco teórico que permitiera acercarnos a la complejidad de los dos términos que configuran nuestro constructo; considerando esta labor como un valor añadido a la investigación. Una de las dificultades del trabajo ha consistido en unir dos conceptos paralelos, *competencia* e *identidad europea*, haciéndolos converger en el constructo *competencia europeísta*. Este desafío ha significado analizar no sólo las actitudes, sino también los conocimientos y las destrezas en torno al desarrollo de la identidad europea. Siendo esto un elemento diferenciador con estudios similares donde prevalece, como herramienta de análisis, encuestas centradas en las actitudes. De esta manera, en primer lugar, aparecen las *competencias*, propuesta y apuesta educativa que acompaña los planteamientos formativos derivados desde la Unión Europea. Unas

competencias que modelan la metodología, diseñan la evaluación y, en ocasiones, condicionan la base curricular. Un concepto difícil de obviar pues su presencia queda certificada desde el momento en el que se determinan las *ocho competencias clave* por la Comisión Europea. El segundo término que da forma a nuestro constructo es el *européismo*, verdadera corriente política que orienta gran parte de las decisiones nacionales pero que parece distar de ser una tendencia cultural entre la ciudadanía; o eso parece que sugieren los eurobarómetros. Se plantea, en consecuencia, dentro de las propias instituciones europeas, convertir el impulso político en una *filosofía* europeísta. Desde la Unión Europea se ahonda en la idea de favorecer un poso de conocimientos, destrezas y actitudes, de competencias, que deriven en sentimientos europeístas tanto en su faceta política, como en su dimensión de valores europeos. Es por ello que el discurso de esta investigación ha propiciado que la identidad europea, la ciudadanía, el marco supranacional, a la vez, la educación, el paradigma educativo, la misión de la universidad, la movilidad, junto a la solidaridad, la alteridad, la búsqueda de la paz, sean *términos* recurrentes y transversales.

Para finalizar, una vez completado el trabajo de investigación procedemos a exponer las conclusiones, distribuidas en los siguientes cuatro bloques:

1. Ciñéndonos a los objetivos planteados en la Fase I de la investigación, se ha podido llegar a concluir que los nueve factores constituyentes propuestos en el inicio del estudio han sido considerados por los expertos como relevantes de forma consensuada y unánimemente. Estos nueve factores son tan solo un punto de partida, un modo de dividir un concepto abstracto en partes, de tal manera que pueda ser estudiado con mayor facilidad. Los nueve factores interactúan de forma transversal y están en concordancia

con las ocho competencias clave formuladas por la UE; de forma singular con la competencia social y cívica. Competencia ésta con la que comparte ámbitos, pero de la que se distingue, de manera particular, por la confianza hacia la Unión Europea, fruto del conocimiento; por la comprensión del proceso de integración, como promotora de la participación en la estructura institucional democrática; por el compromiso hacia la Unión Europea, basado en la percepción personal y colectiva de pertenencia a la Unión Europea.

El segundo objetivo de esta primera Fase de la investigación se centraba en la conceptualización de los indicadores que conformarían la competencia europeísta, dentro de los factores constituyentes que se delimitaron con anterioridad. Los resultados de este estudio han sido esclarecedores. Ha sido posible recoger la opinión de todos los expertos, hacer el análisis de estas aportaciones y reformular, sintetizar y redactar esas aportaciones, conformando 100 indicadores en las dimensiones de conocimientos, destrezas y actitudes, para su valoración por los expertos. La valoración de los expertos ha sido unánime y contundente, como se ha desgranado en los resultados estadísticos, valorando la totalidad de los indicadores propuestos como relevantes o muy relevantes dentro de la competencia europeísta.

Respecto a la propuesta de definición, el tercero de los objetivos de esta Fase, concluimos que:

La competencia europeísta responde al hecho de integrar un sentimiento de pertenencia a la Unión Europea que posibilite una identificación y una implicación con la realidad supranacional, apreciando la interculturalidad y promoviendo la resolución de conflictos, vertebrada desde las diferentes participaciones vigentes en una sociedad democrática, y asimilando los valores de la Unión Europea para su propuesta universal.

- Consideramos, por consiguiente, que la principal conclusión a la que hemos llegado en esta Fase I es haber alcanzado el objetivo de configurar e introducir una nueva competencia, *la Competencia Europeísta*; definida, delimitada y desglosada, a través de un método que aúna aportaciones individuales cualitativas y permite alcanzar un consenso de aportaciones cuantitativas.
- Este planteamiento configurador de una competencia europeísta subyace en las reflexiones de diversos autores, pero no se había llegado a materializar en una investigación con metodología científica ni se había propuesto una definición para llegar a delimitarla.
- De igual manera, entendemos que no se había sugerido una competencia que posibilitara detallar y estimar el protagonismo de la formación europeísta en las

políticas educativas de los países miembros de la Unión Europea, con la relevancia que este hecho puede suponer a la hora de analizar dichos programas.

2. En lo que respecta a **la Fase II de la investigación:**

- Un objetivo alcanzado, a destacar, se encuentra en la materialización de un cuestionario capaz de medir esta competencia europeísta. Este cuestionario busca poder indicar la singularidad de la competencia europeísta en una persona. También nos facilitará poder medir el grado de variación de esta competencia en su desarrollo vital. Por extensión, nos permitirá medir la presencia y progreso de esta competencia entre distintos grupos poblacionales de tal forma que nos posibilite establecer estudios comparados entre diferentes grupos sociales y entre nacionalidades diversas.
- Valoramos que una meta alcanzada más a la que podemos acceder se encuentra en la capacidad real de suministrar datos objetivos en cuanto a la adquisición y desarrollo de esta nueva competencia entre la población Erasmus; en la oportunidad de investigar si la realización de la experiencia de movilidad Erasmus converge con el desarrollo de la competencia europeísta. Esta posibilidad nos ha permitido finalizar en una serie de resultados estadísticos respecto al alcance que el programa Erasmus ha teniendo en la muestra analizada.

3. En la Fase III de la investigación los resultados son concluyentes:

- Se ha construido un cuestionario²⁵³ que por sus características psicométricas de fiabilidad y validez mide adecuadamente la competencia europeísta en su triple dimensión de conocimiento, destrezas y actitudes.
- Finalizada su elaboración, hemos podido confirmar la estructura del constructo y por tanto también el contenido.
- También se ratifica la existencia de los *nueve factores* de la competencia europeísta que los expertos propusieron en la Fase I de la investigación.
- El cuestionario ha cristalizado en una herramienta concreta, desarrollable, de valoración de la nueva competencia que permite calibrar el progreso activo y constructivo de los ciudadanos en el contexto de la sociedad del conocimiento en el que están inmersos.
- En el momento de establecer un análisis de la literatura que estudia la vinculación Erasmus – eurofilias, sí queremos destacar una notable falta de semejanza en el proceso de obtención de datos con respecto a nuestro trabajo. Una de las diferencias establecidas con los estudios examinados es la incorporación a la investigación de un análisis que introdujera, junto a las actitudes, los conocimientos y las destrezas. Los estudios previos se caracterizan principalmente por el análisis autoperceptivo de los estudiantes, centrándose, por consiguiente,

²⁵³ *Cuestionario Competencia Europeísta*. Registro de la Propiedad Intelectual, el 22 de febrero de 2016, número de asiento registral 16/2016/2314

en ideas, emociones y pensamientos; obviando, en consecuencia, la interrelación con las dimensiones cognitivas y de conducta. Abarcar esa dimensionalidad propia de las competencias nos ha permitido una visión holística de la experiencia Erasmus; en un intento por superar las limitaciones de una aproximación que pudiera *dejar fuera* elementos y efectos básicos para una comprensión integral de la movilidad.

- El apartado del cuestionario dedicado al área de conocimientos evidencia que la experiencia Erasmus no genera aprendizajes en el ámbito del europeísmo. Tras la finalización de la estancia académica apenas se produce variación respecto a la base cultural de conocimientos básicos que se recogen en el cuestionario previo, pretest. No hemos alcanzado a demostrar, en consecuencia, que los sujetos *aprendan* más sobre la Unión Europea cuando realizan una estancia Erasmus.
- La diferencia que se puede establecer en la dimensión del conocimiento queda restringida a la diferencia que refleja que aquellos alumnos que realizan una experiencia de movilidad Erasmus tienen, antes de iniciarla, mejores conocimientos sobre la Unión Europea que aquellos que no la realizan.
- En cuanto al apartado del cuestionario centrado en las dimensiones de destrezas y actitudes, hemos podido comprobar una actitud europeísta más favorable entre los alumnos que participan de esta experiencia de movilidad que aquellos que no la realizan. La competencia europeísta está más presente en los alumnos Erasmus, tanto antes como después de la estancia Erasmus, que en aquellos alumnos que no forman parte de esta experiencia.

- Un elemento distintivo que contempla la valoración de los cuestionarios analizados es cómo se detecta una mejor predisposición hacia la experiencia Erasmus por parte de aquellos alumnos que finalmente participan de este programa de movilidad académica.

- La conclusión que da respuesta a la pregunta de investigación: *Los alumnos universitarios que participan del programa de movilidad Erasmus presentan una modificación en cuanto a la adquisición o mejora de la Competencia Europeísta con respecto a aquellos alumnos que no participan de esta experiencia*, revela que no parece que exista un *efecto* de la experiencia Erasmus. Los resultados de ambos cuestionarios, el *pre* y el *post* llevado a cabo con el instrumento construido, nos muestran, con las debidas precauciones, que la experiencia Erasmus no tiene efecto sobre la competencia europeísta en términos generales. Los resultados obtenidos indican que no hay apenas modificación en ninguno de los nueve factores constituyentes de la competencia europeísta. Por tanto, no hemos podido demostrar que la experiencia Erasmus tenga como consecuencia una mejora en la competencia europeísta.

- La idea compartida por los diferentes autores que analizan el *efecto Erasmus* es aquella que también hemos desarrollado en nuestro estudio: la necesidad de seguir investigando. La interpretación más inmediata de los resultados nos orienta a la responsabilidad de abrir un profundo debate sobre qué se está haciendo, qué no se está haciendo y en qué se tiene que mejorar a la hora de establecer el programa Erasmus como mecanismo de fomento del europeísmo; como elemento formador de actitudes participativas en Europa; como camino de mejora del sentido de

identidad europea; como resorte de la competencia europeísta. El trabajo aquí expuesto es posible que destape más preguntas que respuestas, aunque **lo que sí infiere es mantener una base de actuación sobre lo ya establecido y trabajar sobre proyectos de actualización y de mejora.** Sobre todo, si se aboga por consolidar el programa Erasmus, tal y como se proyecta desde las propias instituciones europeas, como un programa modélico en la construcción de sentimientos europeístas.

4. En último lugar, el trabajo de investigación aquí presentado creemos que también infiere en una serie de reflexiones sobre la ciudadanía europea y la identidad que la sustenta. En esencia, estimamos que la pervivencia de todo este proyecto continental no se encuentra en hacer frente a la competitividad feroz que rige en el tablero político-económico internacional. Radica más bien en conseguir **una Europa reconocida en su pasado, solidarizada en el presente e identificada con su futuro.** El marco que hemos analizado nos conduce a mantener que, como ciudadanos europeos, partimos de una premisa: que la cualidad europea de un ciudadano va más allá de una condición jurídica. A partir de aquí, consideramos que uno de los componentes que da forma a la figura de ciudadano europeo está referida a la pertenencia a una realidad supranacional; supranacionalidad establecida como eje difusor de los valores europeos. Al tiempo que contemplamos que su definición, la interpretación de la ciudadanía europea, se encuentra asociada a una cultura de la alteridad. Su función, junto a otras, se halla en la transmisión del legado democrático. Su misión, sin duda, se debe a la ética de una ciudadanía universal.

En lo referente a el ámbito educativo, varios son los principales núcleos de atención establecidos durante la investigación, los cuales desciframos como sigue:

- El nuevo rol del profesor, el aprendizaje autónomo del alumno, la formación de y en actitudes reflexivas y la renovada relación conocimientos-capacitaciones se presentan como el andamiaje indispensable sobre el que se sustenta: la sociedad de la información y del conocimiento; el aprendizaje a lo largo de la vida; la adquisición de competencias como paradigma formativo. Fundamentos que representan **los tres planos del poliedro educativo actual**.
- Vinculado a esta orientación, hemos procurado que el análisis contemple varias perspectivas, pero ante todo hemos trabajado desde el ángulo que ocupa la parcela educativa, en especial la universitaria. Este eje de trabajo entendemos que permite profundizar en el papel de la universidad en el siglo XXI, sus retos, sus carencias y la realidad de una renovada misión: ***participar en la formación de ciudadanos conocedores de su herencia y responsables con un futuro de obligada solidaridad***. Representando esta afirmación una conclusión que vertebra una parte del espíritu del trabajo.
- La Dimensión Europea de la Educación (DEE), su trascendencia y su proyección, nos ha facilitado delimitar las “**Simetrías de la Dimensión Europea de la Educación**”, que articulan una estructura compuesta por cuatro planos interrelacionados: **Actitudes europeístas. Capacitación competencial. Valores. Educación**.

- Los programas educativos de movilidad abanderan un modelo relacional, basado en el entendimiento; e institucional, caracterizado por la armonización de criterios. De modo que no es, a nuestro juicio, un punto de encuentro el programa Erasmus; simboliza más bien un punto de convivencia. **Un ejemplo de relación multicultural correspondida** donde la educación no deja de ser el elemento vehicular, mas no la esencia del mismo. Sin duda ésta es la paz.
- Esta línea de trabajo nos pauta los pasos a dar, empezando por **la promoción de la movilidad como bien social del proyecto supranacional europeo**. Esta dinámica minimizaría la visión egocéntrica y demagógica de la resolución parcelada de problemas; problemas que no dejan de ser continentales en la mayor parte de los casos y globales en casi todos. No es de extrañar, por tanto, y como hemos comentado, que el programa Erasmus recibiera el Premio Príncipe de Asturias de Cooperación Internacional en el año 2004.
- La Dimensión Europea de la Educación y la movilidad dibujan **dos realidades entrelazadas** que aquí hemos abordado en un mismo eje de trabajo. Esta convergencia nos ha permitido representar una Europa sin fronteras, para así formular y proyectar una formación ciudadana europea acorde al siglo XXI.
- Toda vez que la educación ha conseguido un rol propio, que la dimensión europea de la educación se ha convertido en una prioridad para las instituciones europeas, que la idea de una ciudadanía formada ha progresado para convertirse en el soporte de la Unión Europea, **la educación permanente ha pasado a ser una evolución lógica**; máxime para una sociedad denominada del *conocimiento*.

- La idea de movilidad que interpretamos en este estudio estaría **definida como una tendencia a participar de manera acorde con el consensuado paradigma del aprendizaje permanente**, posibilitando este modelo educativo tanto la capacitación como la acción de esa necesaria movilidad *a lo largo de la vida*. Un paradigma como el del aprendizaje permanente que se escenifica de manera transversal en el desarrollo vital de las personas, superando así las barreras de la edad y de los contextos de aprendizaje. Es decir, este paradigma se concreta como un *elemento conductor* óptimo, adecuado y lógico de la movilidad; y, por extensión, como una estructura de inclusión.
- Se establece así la forma en la que la educación permanente se interpreta como un aprendizaje continuo e ininterrumpido, a lo largo de la vida; se define también la relación entre economía y formación; y, surge, sin duda, uno de los grandes retos educativos de este siglo: **gestionar las dinámicas económicas y formativas de una manera equidistante y justa respecto al desarrollo social**.
- En esta marea de acontecimientos, **las entidades internacionales han adquirido la demandada autoridad técnica y normativa capaz de orientar una actuación cohesionada y conjugada** para la nave educativa. Labor que, con el visor de la comparación educativa presente en la educación supranacional, amplía el horizonte de análisis e interpretación. Una disciplina, la educación supranacional, descrita en el principio armonizador de criterios y de respeto por la diversidad; integrante de ese *grupo valorativo* capacitado para medir con

exactitud la consecución de los objetivos marcados por el nuevo orden educativo internacional.

- La democracia, escenificada en el sufragio universal, es un legado de obligada transmisión a las futuras generaciones que camina paralelo a la educación. Significa el acto de toma de decisiones por parte de la ciudadanía; y se descifra como **condición nuclear en la organización de las estructuras sociales** nacionales e internacionales.
- Las competencias han sido objeto, en este trabajo, de un análisis que ha derivado en una propuesta de definición de competencia: ***un constructo activo y en evolución que representan una experiencia compleja, donde teoría y práctica se implementan en torno a una formación ética e integral de la persona, se estructuran en relación a un marco político, social y cultural, siendo constitutivas del paradigma del aprendizaje permanente.***
- La participación en los diferentes ámbitos sociales tiene que ser el fin último de la adquisición de unas competencias implicadas con el europeísmo. Unas **competencias capacitadoras de una alteridad** que nos conduzca desde ese mencionado sentirse europeo, propio de la asimilación de una identidad, a vivir como europeos, seña descriptiva tanto de la participación ciudadana en el espacio común europeo como de una proyección decidida y constante más allá de los límites continentales. Es decir, **el europeísmo alcanza su razón de ser en el trabajo solidario con las miradas más necesitadas.**

- Surge como tarea *edificar* unos centros educativos que asuman esa labor formativa, **que canalicen la información y los conocimientos desde el rigor ético y en consonancia con las estructuras de la formación personalizada.** A la vez, que proporcionen a los alumnos las competencias que les capaciten para afrontar los retos de una sociedad inmersa en la revolución tecnológica y en la globalización.
- **La ética, su transmisión y ejercicio,** es el componente diferenciador sin el cual la labor de *maestro* carece de proyección en los programas educativos (comunidad) y anula la posibilidad de construir identidades comprometidas (individuo).
- Para finalizar, una de las conclusiones que podemos derivar se concentra en la falta de realismo a la hora de solicitar un europeísmo sin haberse definido y elaborado en una competencia diferenciada y específica; sin haberse trabajado en la educación obligatoria. En lo referente a la promoción del europeísmo se da la contradicción de ser una demanda por parte de la Unión Europea que no se ha materializado en la concreción de una competencia al uso; abogando el remarcado interés por el fortalecimiento de la identidad europea a una suerte de voluntarismo. Todo ello, junto a lo ya expuesto, nos hace concluir en **la necesidad de un programa de actuación en europeísmo acorde a la categoría de competencia clave.**

9.2. Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de este estudio se puede mencionar, centradas en la Fase I de la investigación, el número de rondas realizado, alcanzando el consenso en la segunda ronda. Son pocos los estudios que incluyen más rondas, pero quizás una tercera hubiera aportado mayor heterogeneidad en las opiniones. También el número de expertos podría haber sido mayor y, a su vez, haber alcanzado una gama más amplia de perfiles profesionales.

Respecto a las limitaciones que acompañan a la Fase II y III, no hemos conseguido trabajar con una muestra representativa de la población de estudiantes que realizan un intercambio Erasmus en su formación universitaria. El acceso a medidas pre-post del diseño de investigación, que nos permitiría obtener información estadística del efecto del programa Erasmus, hizo que no pudiéramos tener un grupo numeroso de alumnos en nuestra muestra. Por tanto, la principal limitación de nuestra investigación es su baja capacidad para extrapolar los datos a la población (validez externa del diseño). Sin embargo, pensamos que nuestros resultados pueden ser una referencia para otros investigadores que quieran aproximarse a este problema de investigación. Siempre es complicado llegar a utilizar un diseño pre-post con grupo experimental y control en nuestras áreas de estudio. Aunque con este diseño hemos pretendido optimizar la validez interna de los resultados y controlar el mayor número de posibles variables extrañas, es cierto que no hemos alcanzado realizar un control tan exhaustivo como hubiéramos querido. A su vez, hemos observado que las universidades no llevan una política diferenciada de intercambios internacionales de estudiantes “Erasmus” o “No Erasmus”, y quizás esto pueda también haber influido en nuestros resultados. Es posible que los estudiantes que realizan una estancia exterior, independientemente del destino (Erasmus

o No Erasmus), se parezcan bastante entre sí y sobre todo se diferencien de los que no realizan un intercambio durante su estancia en la universidad. Esta limitación, incluso las posibles diferencias que podemos encontrarnos entre los alumnos que van a Europa y a otras zonas del Mundo, deberían ser estudiadas en investigaciones posteriores, analizando los resultados positivos que tiene la experiencia internacional en sí misma para el desarrollo de competencias personales y sociales en los universitarios.

9.3. Futuras líneas de investigación

Al tiempo que exponemos las que estimamos principales conclusiones de esta investigación, consideramos que la tarea emprendida puede motivar hacia propuestas de futuras reflexiones e investigaciones sobre un tema que nos concierne a todos: *la competencia europea, el europeísmo*, su estado actual y su proyección más allá de las fronteras geográficas. El elemento conductor sobre el que se ha conformado la estructura argumental de esta investigación concluye de manera natural hacia otras líneas de investigación que podrían llegar a ser desarrolladas, entre las que se encontrarían las siguientes:

- En lo que concierne al cuestionario, una consecuencia inmediata de este trabajo de investigación se centraría en la realización de un instrumento adaptado que alcanzara a medir la competencia europeísta y su aplicación en diferentes contextos socio-económicos y culturales, así como en otros grupos sociales. El hecho de determinar la competencia europeísta en muestras no universitarias mantendría, sin embargo, los mismos objetivos que singularizan y representan a esta nueva competencia.

- La acción de aplicar el cuestionario en diferentes países de la Unión Europea convendría en otra vía de investigación. Este proyecto podría llegar a establecer, al igual que sucedería con el caso anterior, estudios comparados; que en este segundo ámbito revelarían una radiografía de esta competencia a nivel comunitario. A partir de esos estudios se podría establecer un análisis de necesidades para un mejor desarrollo de la competencia europeísta, así como se facilitaría una comprensión supranacional del *estadio* del europeísmo y de las actitudes europeístas esperables.
- Hemos llegado a comprobar a lo largo de esta investigación el volumen de datos que acompañan al programa Erasmus, así como a otros programas de movilidad. Una investigación que agrupara los diferentes programas y estableciera datos cruzados entre las diversas modalidades de movilidad e intercambio, y entre los diferentes usuarios de los programas, podría ser una ilustrativa fuente de información y análisis.
- Por otro lado, la competencia europeísta se presenta como una implementación a las competencias clave, lo que permite y facilita el diseño de un amplio abanico de trabajos que establezcan la transversalidad de ésta con el resto de competencias.
- También puede motivar un estudio descriptivo de la evolución de esta competencia de forma cronológica. Un estudio descriptivo “longitudinal”, que podría centrarse en grupos de población determinados o en instituciones educativas como la propia universidad. Entre los objetivos planteados por este tipo de investigación estaría el identificar qué acciones han propiciado

alteraciones en la competencia europeísta o qué actuaciones han avanzado en la mejora de la misma.

- Partiendo de la base que la competencia europeísta participa del desarrollo de una filosofía europeísta, quizás uno de los proyectos más ambicioso consistiría en determinar qué acciones se podrían plantear y cómo proponerlas a las instituciones educativas comunitarias, con la finalidad de desarrollar la competencia aquí planteada. Colaborando así con el interés promovido por la propia Unión Europea de poner en marcha actuaciones que fomenten la identidad europea y una ciudadanía activa, en la búsqueda de esa cohesión social tan demandada.

9.4. Propuestas educativas de actuación

Tras esta investigación, analizando los resultados obtenidos y valorando las posibles propuestas de actuación, consideramos que se podría inspirar y planificar un ***programa formativo universitario con los alumnos Erasmus***, establecido en dos fases coordinadas entre sí:

- Una primera, concretada en una formación específica previa al inicio en la participación en el programa Erasmus. Se trataría de poder transmitir a los receptores del programa el alcance que tiene la participación en un programa europeo de este nivel. Una experiencia que supera la adquisición de conocimientos técnicos propios de cada disciplina y que ahonda:

- en el aprendizaje de un modelo de trabajo colaborativo, caracterizado por la multiculturalidad;
 - en el fortalecimiento de una identidad compartida y *dual*;
 - y en el ejercicio de la alteridad, condición que acompaña a los valores fundamentales recogidos en el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea.
-
- Una segunda fase, finalizada la experiencia de movilidad, que supondría formalizar y registrar de una manera estructurada las adquisiciones y evoluciones (conceptuales, prácticas y actitudinales) alcanzadas en un contexto y tiempo muy determinado. El manifiesto objetivo de compartir este bagaje en el seno del colectivo académico se traduciría en:
 - un diálogo fluido, permanente, entre profesores y alumnos, sobre europeísmo;
 - una apertura a vías de trabajo de colaboración dentro del escenario común europeo;
 - y en la manifestación de valores que aproximen y vinculen a los ciudadanos con el entorno compartido que representa la Unión Europea.
 - Para completar el círculo de actuación, no habría que olvidar la puesta en marcha de todo un programa de actividades, convergente al expuesto para los propios alumnos Erasmus, cuyos destinatarios no serían otros que los alumnos que proceden de las diferentes universidades de la red europea. Esta coherencia de

actuación daría mayor entidad y presencia al programa Erasmus, más allá de facilitar el hecho de compartir un campus universitario por parte del alumnado. Lo cual permitiría, además, aplicar acciones conjuntas que redundarían en el crecimiento de la comunidad educativa en torno a los valores europeístas; implicando a los Erasmus propios y los Erasmus *acogidos* como protagonistas. Pero sin olvidarnos de establecer al conjunto global de alumnos como receptores de la transmisión de conocimientos, experiencias y sentimientos alcanzados. De esta manera, el término movilidad entraría en sinonimia con: interculturalidad, convivencia, colaboración, comunidad.

- Relacionado con esta iniciativa estaría el hecho de proporcionar una estructura de profesores, formados y motivados con el proceso de integración europeo, que observen la movilidad en términos de aprendizaje y transmisión tanto de conocimientos como de actitudes europeístas. Es lo que Senent (2015, p. 130) denomina *tutorización de la movilidad*, que le hace plantearse la siguiente cuestión: “¿Están dispuestas las universidades y evidentemente el Ministerio que las financia a invertir en docentes que fomenten la movilidad y a su vez participen en ella?”. Aunque, manteniendo la coherencia con el nuevo paradigma de aprendizaje permanente, Senent también lanza una cuestión capital en la formación de los futuros ciudadanos: “¿Estamos avanzando hacia fórmulas de movilidad autónoma donde los estudiantes deban resolver la mayoría de los obstáculos?”.
- Este planteamiento nos permite, a la vez, elaborar **un boceto de proyecto de formación de la ciudadanía en el contexto universitario**, dirigido al profesorado y, por extensión, al alumnado:

- El hecho de relacionar las programaciones curriculares con el código deontológico de las disciplinas y con el componente de “responsabilidad” ciudadana es una primera fase a desarrollar.
- Una base ciudadana formada que sí podría, como segundo estadio, abordar el objetivo, ahora definido con claridad en las instituciones universitarias, de colaboración, de interrelación, de participación, con su entorno cercano. Una labor que se traduce en la construcción de cauces hacia la cohesión social; principio de equidad y de justicia.
- La tercera etapa, propia de una madurez ciudadana, estaría dirigida hacia la “justicia social” de la igualdad de oportunidades y de los derechos humanos que, en paralelo con la idiosincrasia de las instituciones de educación superior, no estaría acotada a lo local; accediendo a una visión transnacional, a una ciudadanía global. Es así como las palabras de Pérez (2008) nos recuerdan el valor de la ciudadanía: “los valores que subyacen en los derechos humanos (DD. HH.) sólo adquieren sentido cuando se asumen activamente y pasan a ser parte integrante de las propias vivencias personales” (p. 16). Y la siguiente afirmación de Marín (2013) nos descubre el compromiso latente en la profesión docente: “es necesario que el profesorado comprenda y adopte de forma crítica su papel como agentes sociales y de compromiso con el cambio social” (p. 20). Propuestas que enlazan con la invitación a la participación social en las palabras, que recogíamos en el estudio, de Neven Mimica: *Necesitamos que la gente se dé cuenta de los beneficios que la cooperación al desarrollo de la UE*

implica para las dos partes: para los beneficiarios, pero también para los ciudadanos europeos.

- Antes de finalizar el apartado prospectivo, nos gustaría subrayar que, sin embargo, **la apuesta educativa más ambiciosa habría que dirigirla hacia las fases educativas precedentes a las universitarias**; hacia las etapas de educación obligatoria. Por lo que estaríamos hablando, más que de una propuesta de actuación en el campus universitario, de una panorámica global del sistema educativo. Como hemos analizado en el marco teórico, la etapa de educación obligatoria cuenta con sus propios programas de movilidad, aunque menos conocidos y promocionados si los comparamos con el programa Erasmus. También es cierto que la población implicada es menor de edad y que la movilidad del profesorado en esta etapa cuenta con alguna dificultad añadida. Pero de lo que realmente se carece en esta etapa es de una formación específica en europeísmo; de lo que adolece el sistema educativo es de una apuesta curricular en temas de adquisición de competencias relativas a europeísmo. Una asignatura, con la transversalidad adecuada, destinada a trabajar esta *temática*, se antoja clave. Indispensable, en una doble función que se circunscribiría en una faceta proactiva y, a la vez, como dimensión social. En lo que atañe a esa faceta proactiva, la lógica nos conduce hacia un modelo formativo en el que el alumnado universitario ya tendría que poseer una base sobre temas europeos asentada en los años de escolaridad vividos. Aún más evidente, tendría que haber recibido formación y elementos de reflexión para poder conocer y participar con garantías en ese contexto supranacional del que ciertamente forma parte. Un entorno del que derivan buena parte de los elementos políticos, económicos y sociales que le

rodeaban entonces y le rodean ahora en su juventud. Una realidad que le va a acompañar a partir del ingreso en la universidad: el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los créditos, las competencias, la movilidad académica, etc.

En cuanto a la dimensión social, una formación en europeísmo emplazada de forma exclusiva y restringida en la etapa universitaria no deja de representar un modelo elitista de un sistema académico establecido, por contra, con otra condición. Convirtiéndose, de este modo, en un elemento de exclusión respecto al conjunto de ciudadanos, respecto al conjunto mayoritario de ciudadanos. Por no insistir en la incoherencia, por parte de las instituciones, que implica acudir a la totalidad de la ciudadanía en aras de fortalecer una identidad proeuropea sin haber dotado a esa misma ciudadanía de una formación básica en esta materia. Formación necesaria para poder acercarse de manera reflexiva y elaborada al proyecto que, por definición, conforma cada una de las personas que componen este marco europeo.

En la familia y en la educación básica (preescolar y primaria) se sientan las bases y fraguan las actitudes hacia el aprendizaje que luego durarán toda la vida.

(Augusto Hortal)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Referencias.
- Referencias documentos de la Unión Europea.

Referencias

- Aldeanueva, I. y Benavides, C. A. (2012). La dimensión social de la educación superior: universidades socialmente responsables. *Boletín económico de ICE*, 3024, 51-58.
- Angulo, F. y Redón, S. (2010). Competencias y contenidos: cada uno es su sitio en la formación docente. Primer congreso internacional. Reinventar la profesión docente. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), 281-299.
- Areilza, J. M. (2010). Instituciones, procesos y medios para la proyección exterior de la Unión Europea. En E. Lamo (coord.), *Europa después de Europa* (pp. 417- 460). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Arenal, C. (2001). *La nueva sociedad mundial y las nuevas realidades internacionales: un reto para la teoría y para la política*. Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2001 (pp. 17-86). Recuperado de http://www.ehu.eus/cursosderechointernacionalvitoria/ponencias/pdf/2001/2001_1.pdf
- Ariño, A. (2014). La dimensión social de la educación superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (1), 17-41.
- Arnaiz, P. y Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio* 22, 19-37.
- Arnau, L. y Zabala, A. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Arnau, L. y Zabala, A. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.

- Arriazu, R. (2011). Metamorfosis de la política educativa en Europa: de los Programas Sectoriales al Espacio Europeo de Educación Superior. *Tejuelo*, 12, 80-99.
- Arteaga, J. y Bengoetxea, E. (ed.) (2007). *Claves del éxito para las universidades españolas de una propuesta de Erasmus Mundus*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de publicaciones de la universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Asenjo, J. T. (2015). La competencia europeísta: una competencia integradora. *Bordón*, 67 (3), 35-49. doi: 10.13042/Bordon.2015.67302
- Asenjo, J.T. y Agudo, C. (2015). La orientación profesional, una propuesta formativa en el contexto de las prácticas. En L. Caimi y L. Prieto, *Las prácticas docentes en la formación de futuros profesores* (pp. 223-232). Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas.
- Ayala, A. y Luzón, A. (2013). Presentación: retos y desafíos de la formación del profesorado en el siglo xxi. Una visión comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 9-17.
- Bar, A. (2014). La Unión Europea como unión de valores y derechos: teoría y realidad. *Teoría y Realidad Constitucional*, 33, 99-140.
- Bara, F. y Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64 (3), 77-92.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*, McKinsey. Recuperado de www.mckinsey.com/locations/ukireland/index.aspx

- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1994). Los valores de la dimensión europea en la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea. *Revista Complutense de Educación*, 5 (1), 9-43.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barthélémy, D. (1999). Análisis del concepto de dimensión europea. En D. Barthélémy y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria* (pp. 13-44). Madrid: Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura.
- Bartolomé, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé (coord.) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (pp. 131-161). Madrid, Narcea.
- Bartolomé, M. (coord.). (2003). *¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una pedagogía de la inclusión*. Madrid: Consejería de Educación Dirección General de Promoción Educativa.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beckers, J., Crinon, J. y Simons, G. (2014). *Aprendizaje por competencias. Reducir las desigualdades de aprendizaje entre los alumnos*. Madrid: Editorial Popular.
- Bell, D. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de pronosis social*. Madrid: Alianza Editorial

- Benito, J. (2011). Ciudadanía, universidad y derechos humanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 227-241. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1301669285.pdf
- Beraza, J. M. y Rodríguez, A. (2007). La evolución de la misión de la universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas*, 14, 25-56.
- Bîrzéa, C. (1999) La dimensión europea de la educación: sugerencias para los diseñadores de proyectos escolares y extraescolares. En D. Barthélémy y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria* (pp. 73-98). Madrid: Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), 93-123.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (2-3), 353-373.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio*, 1, 4-32.
- Botkin, J. W., M., Elmandjra, M. y Malitza, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Madrid: Santillana. Colección Aula XXI.
- Bowden, J. y Marton, F. (2011). *La universidad un espacio para el aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Braga. P. (1995). Dimensión europea de la educación. Análisis de contenido de algunos documentos oficiales nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 1, 205-217.
- Braslavsky, C. y Acosta, F. (2006). La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en américa latina. *Revista*

- Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 27-42. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art2.pdf>
- Bueno, E. (2007). La Tercera Misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del conocimiento. *Revista electrónica de madri+d*, 41. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En E. Soriano (coord.), *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación* (pp. 83-126). Madrid: La Muralla.
- Calle, C. y Giménez, P. (2011). Aproximación al concepto de Responsabilidad Social del Universitario. *Revista Comunicación y Hombre*, 7, 236-247.
- Campbell, S. M. y Cantrill, J.A. (2001). Consensus methods in prescribing research. *J Clin Pharm Ther*, 26, 5-14.
- Campos, J. A. (2009). Fortaleciendo la Tercera Misión Universitaria Una aproximación desde la perspectiva de Deusto. *Revista Deusto*, 101 (26), 29.
- Cano, E. (2013). Retos en la financiación de la educación superior. *Revista de educación y derecho*, 8, 1-20. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/viewFile/8058/9970>
- Cañón, C. (2003). Apertura seminario Identidad europea. Individuo, grupo, sociedad. En I. Gómez-Chacón (2003), *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 27-34). Deusto: Humanitarian Net.

- Caride, J. A. (2016). La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38 (1), 86-106.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red. Vol.1*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrián, M. (2009). Complejidad de la Sociedad de la Información y del Conocimiento. En M. Cebrián (dir.), *Sociedad de la Información y del Conocimiento en los países nórdicos: semejanzas y divergencias con el caso español* (pp. 23-54). Barcelona: Gedisa
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Recuperado de www.mecd.gob.es
- Cobo, J. M. (2001). *Ética profesional en ciencias humanas y profesionales*. Madrid: Huerga y Fierro Editores.
- Cobo, J. M. (2003). Universidad y ética profesional. *Teoría de la educación*, 15, 259-276.
- Colás, P. (2002). La investigación educativa en la (nueva) cultura científica de la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, 4, 77-93.
- Coll, C. (2007a). Competencias clave, competencias básicas: una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 19-23.
- Coll, C. (2007b). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/CC_Competencias_Aula_07.pdf

- Coll, C. (2009). *Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar*. Congreso Mexicano de Investigación Educativa -COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/conf/CC_COMIE09.pdf
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento iberoamericano*, 7, 46-66.
- Cortina, A. (2015). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coudenhove-Kalergi, R. N. (2010). *Pan-Europa*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- David, P.A. y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171, 7-28.
- Dalkey, N. y Helmer, O. (1969). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458-467. En Landeta, J. (1999), *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel. 159-175.
- Delors, J. (coord.) (1996a). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Delors, J. (1996b). *Formar a los protagonistas del futuro*. Extracto de El Correo de la UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/DELOR2_S.PDF
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Diestro, A. (2009). De políticas, educación y ciudadanía europea. *Pliegos de Yuste*, 9 (10), 55-66.

- Diestro, A. (2010). El papel de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación en el establecimiento de una política educativa europea. *Foro de educación*, 12, 45-68.
- Diestro, A. (2011). *La Dimensión Europea en la Educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- Diestro, A. (2013). Reflexiones, fundamentos e ideas para integrar la dimensión europea en la educación infantil y primaria. *Tabanque Revista pedagógica*, 26, 113–138.
- Diestro, A. (2014a). Europa ante la ciudadanía y ante sí misma. En J. L. Hernández, J. Quintano, J. y S. Ortega (coord.), *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 209-233). Salamanca: FahrenHouse.
- Diestro, A. (2014b). The future of European education: A political strategy & four action areas. *Eur J Futures Res*, 2, 1-10. doi 10.1007/s40309-014-0049-2
- Diestro, A. y Hernández, J. L. (2012). La Dimensión Europea en la Formación del Profesorado. En AA. VV, *La educación, elemento de transformación social* (pp.115-124). Valladolid: AEGPP.
- Diestro, A. y Valle, J. M. (2015). Towards a european supranational policy of education based on the european dimension on education. *Bordón*, 67 (1), 2015, 101-116. doi: 10.13042/Bordon.2015.67107
- Donnaruma, A. M^a. (2003). Europa, del referente institucional al referente personal: ser europeo, sentirse europeo, vivir como europeo. En I. Gómez-Chacón, *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 67-80). Deusto: Humanitarian Net.

- Egido, I. (2011a). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Egido, I. (2011b). Dilemas y cambios en la formación de maestros: 50 años de la historia de España en perspectiva europea. *Tendencias pedagógicas* 18, 33-50.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67 (1), 71-84. doi: 10.13042/Bordon.2015.67105
- Enkvist, I. (2010). El éxito educativo finlandés. *Bordón*, 62 (3), 49-67.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Esteban, L. y Martínez, M. (dir.) (2006). *Guía del Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: PublicaMadrid.
- Esteban, R. M^a. y Vilma, S. (coord.) (2011). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, F., Adell, J. y Gisbert, M. (2013). *El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI*. II Congreso Internacional Multidisciplinar de investigación Educativa (CIMIE). Recuperado de http://amieedu.org/cimie/wp-content/uploads/2014/03/Libro_comunicaciones_CIMIE_13_Volumen_II_Temas.pdf
- Fainhol, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento.

- Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3 (1), 1-10. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/fainholc.pdf>
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, París: Alianza Editorial / UNESCO.
- Fernández, C. M^a. (2004). La dimensión europea de la educación en la República Checa, Polonia y Eslovenia: tiempos de cambio en los sistemas educativos de los nuevos miembros de la Unión. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 197-228
- Fernández González, N. (2015). PISA como instrumento de legitimación de la reforma de la LOMCE. *Bordón*, 67 (1), 165-178. doi: 10.13042/Bordon.2015.67111
- Fernández Represas, N. (2015). Política educativa de la UNESCO: reflexiones desde un modelo de análisis supranacional. *Bordón*, 67 (2), 101-115. doi: 10.13042/Bordon.2015.67207
- Ferrer, F. (1998). Educación y sociedad: una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 11-35.
- Ferrer, F. (2012). PISA: aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 11-16.
- Fontaine, P. (2000). *Una nueva idea para Europa: la Declaración Schuman (1950-2000)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta* 41, (2), 23-34.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63 (1), 93-108.

- Galindo, J., Sanz, P. y Benito, J.J. (2011). La universidad ante el reto de la transferencia del conocimiento 2.0: análisis de las herramientas digitales a disposición del gestor de transferencia. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 17, (3), 111-126.
- Galindo, L. y Aleixandre, G. (2011). *La universidad ante el reto de la innovación empresarial: la tercera misión en la universidad de Valladolid*. XXII Congreso de Economía de Castilla y León. Valladolid.
- García, A. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14 (2), 263-285.
- García, E. (2013). *¿Qué es el programa Erasmus? Movilidad internacional de estudiante y docentes. 25 años de éxito*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, J.L. (1999). *La universidad del siglo XXI. Lección inaugural del curso 1999-2000*. Madrid: UNED.
- García, J.L. (2009). Futuro de la universidad o universidad del futuro. *Revista Fuentes*, 9, 9-25. Recuperado de http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/numeros_anteriores/seokycgh.pdf
- García, L. y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón*, 66 (2), 93-106. doi: 10.13042/Bordon.2014.66206
- García, M. (2014). Construir la identidad supranacional europea desde la ciudadanía y la educación. En J. L. Hernández, J. Quintano, J. y S. Ortega (Coords.), *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios* (pp. 235-257). Salamanca: FahrenHouse.

- García, M. y Diestro, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Interacções*, 23, 2-29. Recuperado el 12 de julio de 2013, de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/2816/2321>
- García, M^a. J. (2009a). *Los sistemas de educación permanente en América y España*. Recuperado de <http://www.uned.es/andresbello/documentos/sistemasdeeducacionpermanente.pdf>
- García, M^a. J. (2009b). *Estudio comparativo de la educación: Finlandia y Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- García, M^a. J. (2011). Sistemas Educativos Excelentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 11-26.
- García, M^a. P, Maquilón, J. J. (2011). El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 17-26. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- García, N., Asensio, I., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- García-San Pedro, M^a. J. y Riu, F. (2014). *Ciudadanos competentes*. Barcelona: Edebé.
- Georgi, V. B. (2008). Citizens in the Making: Youth and Citizenship Education in Europe. *Journal Compilation Child Development Perspectives*, 2 (2), 107–113.
- Gil, J. (2013). *Historia de la integración Europea*. Madrid: UNED.
- Gilles, L. (1990). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama

- Gimeno, J. (coord.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Ginés, J. (2004). La sociedad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista iberoamericana de educación*, 35, 13-37.
- González, A. I. y Herrero, P. (coord.) (2013). *Europa en la escuela*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- González, J. y Wagenaar, R. (coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. y Wagenaar, R. (coord.) (2006). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase II*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J. M.; Arquero J. L. y Hassall, T. (2014). Consolidación de la formación por competencias en la universidad española: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 17 (2), 145-168. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11483
- González-Carvajal, L. (1993). *Ideas y creencias del hombre actual*. Bilbao: Sal Terrae.
- Guerrero, C. (2011). Los servicios de orientación de la enseñanza superior en Europa: un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 219-238.
- Guichot, V. (2012). Tolerancia, una virtud cívica clave en una educación para la ciudadanía activa, compleja e intercultural. *Bordón*, 64 (4), 35-47.
- Habermas, J. (1997). *Más allá del Estado nacional*. Madrid: Editorial Trotta
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2012). *La constitución de Europa*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

- Haug, G. (2008). Legislación europea y legislaciones nacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario, 285-305.
- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 6, 20-29.
- Havel, V. (2013). *El poder de los sin poder y otros escritos*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Helmer, O. (1983). *Looking forward: A guide to future research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hernández, F., Martínez, P., Martínez, M. y Monroy, F. (2009). Aprendizaje y Competencias. Una nueva mirada. *REOP*, 20 (3), 312-319.
- Hortal, A. (2005). *Ética. I. Los autores de la vida moral*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Hortal, A. (2007). *Ética profesional y universidad*. Caracas: Vicerrectorado Académico Universidad Católica Andrés Bello.
- Iafrancesco, G. M. (2003). *La educación integral en el preescolar: Propuesta pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Inda, M^a. M. y Rodríguez M^a. C. (2012). El perfil del maestro/a en la sociedad del siglo XXI: mediador e intérprete de la realidad digital. En L. García (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 247-256). Madrid: UNED.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-32.

- Jornet, J. M^a. González, J., Suárez, J. M. y Perales, M^a. J. (2011). Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias. *Bordón*, 63 (1), 125-145.
- Juanas, A. (2010). Aprendices y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1 (5), 171-186.
- Kallen, D. (1996). El aprendizaje permanente en retrospectiva. *Revista europea de formación profesional* 8/9, 16-23.
- Kertész, I. (2008). *Sin destino*. Madrid: Editorial Siruela.
- Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), 2-12.
- Krüger, K. (2006). El concepto de la sociedad del conocimiento. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona*, 11, (683). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Kuhn, T. (2012). University of Oxford Why educational exchange programmes miss their mark: Cross-border mobility, education and European identity. *Journal of Common Market Studies*, 50 (6), 994-1010.
- Lamo, E. (coord.) (2010). *Europa después de Europa*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- Lázaro, L. M. y Martínez, M^a. J. (1999). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universidad de Valencia.

- Leclercq, J.M. (1999) *La dimensión europea en la formación del profesorado: problemas y posibles soluciones*. En D. Barthélémy y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria* (pp. 119-121). Madrid: Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura.
- Legrand, P. (1973). *Introducción a la educación permanente*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- López, N., Iriarte, C. y González-Torres, M^a. C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre educación*, 11, 127-147.
- López-Barajas, E. (2009). *El paradigma de la educación continua. Reto del siglo XXI*. Madrid: Narcea/UNED.
- Luengo, J. J., Luzón, A. y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, (3), 1-10.
- Luzón, A. y Sevilla, D. (2010). La agenda de Lisboa en el proceso de construcción europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 15-22.
- Luzón, A. y Torres, M. (2013). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of supranational policies of education*, 1, 53-66.
- Madrid, J. M^a. (2007). La política educativa de la Unión Europea al servicio del desarrollo económico con cohesión social. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 253-284.

- Mansó, J. y Thoilliez, B. (2015). La competencia emprendedora como tendencia educativa supranacional en la Unión Europea. *Bordón*, 67 (1), 85-99. doi: 10.13042/Bordon.2015.67106
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2003). *Tecnología y aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial S.M.
- Marías, J. (2009). Europa en occidente. *Cuenta y razón*, 6, 115-118.
- Marín, M^a. A. (2003). La dimensión europea de la educación. En I. Gómez-Chacón (2003), *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 81-93). Deusto: Humanitarian Net.
- Marín, M^a. A. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21, 1-25.
- Marina, J. A. (2009). *La actitud filosófica como novena competencia*. En prensa.
Recuperado de
<http://aprenderapensar.net/2009/06/03/ideas-para-pensar-filosoficamente/>
- Martínez, J. (2012). El problema del conocimiento en el triángulo entre capitalismo, crisis y Educación. *Investigación en la Escuela*, 76 (1), 7-23.

- Martínez, M. (2012). Los criterios para el acceso a la función docente y la formación del profesorado en conocimientos y competencias. En L. García (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 263-268). Madrid: UNED.
- Martínez, M. y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista española de pedagogía*, 230, 63-84.
- Martínez, M. y Payá, M. (coord.) (2007). La formación de la ciudadanía en el Espacio Europeo de Educación Superior. En J. L. García (ed.), *Formar ciudadanos europeos* (pp. 19-98). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). Formación basada en competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 125-147.
- Martínez P. y Martínez M. (2011). La Orientación en el S.XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 253-265. Recuperado de <http://www.aufop.com/>
- Martínez- Otero, V. (2006). Consideraciones pedagógicas sobre la comunidad educativa: el paradigma de la escuela-educadora. *Revista complutense de educación* 17 (1), 51-64.
- Mata, P., Ballesteros, B. y Padilla, M^a. T. (2013). Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teoría de la educación* 25 (2), 49-68.
- Matías, G. (2005). La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: la nueva economía. *ICE. Revista de economía*, 820, 169-194.
- Mayor, F. (2000). *Un mundo nuevo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg. Ediciones UNESCO.

- McClelland, D.E. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Mencía, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo*. Madrid: Narcea.
- Méndez, A. (2007). Terminología pedagógica específica al enfoque por competencias: el concepto de competencia. *Innovación Educativa*, 17, 173-184.
- Menéndez, M. (2015). International baccalaureate: a supranational curriculum for global citizens. *Bordón*, 67 (1), 179-192. doi: 10.13042/Bordon.2015.67112
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelo*. Montevideo: Cinterfor / OIT.
- Millán, J. (2014). Consenso de expertos sobre propuestas para la mejora del manejo de la dislipemia aterogénica. *Revista española de cardiología*, 67 (1), 36-44.
- Mínguez, R. y Hernández, M^a. A. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 14 (3), 191-210.
- Mitchell, K. (2012). Student mobility and European Identity: Erasmus Study as a civic experience? *Journal of Contemporary European Research*, 8 (4), 490-518.
- Montenegro, Y. A. (2013), Democracia, educación cívica y cultura: una reflexión sobre su interrelación. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, 18, 41-58.
- Mora, J. G. (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD).
- Morales, P. (2010). *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.

- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Morales, P. (2012a). El profesor en la era de las competencias. En I. Muñoz (coord.), *El Espacio Europeo de Educación Superior ¿Un cambio deseable para la universidad?* (pp. 23-46). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P. (2012b). *Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria*. Conferencia, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://courseware.url.edu.gt/CAP/Revista/EvalAprend.pdf>
- Moreno, L. (2014). *Europa sin Estados. Unión política en el (des)orden global*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Morín, E. (1994). *Pensar Europa. La metamorfosis de Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO/Santillana.
- Morín, E. y Ceruti, M. (2013). *Nuestra Europa. ¿Qué podemos esperar? ¿Qué podemos hacer?* Barcelona: Espasa Libros.
- Mulder, M., Weigel, T. & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member status: a critical analysis. *Journal of Vocational Education & Training*, 59 (1), 67-88.
- Naval, C., García, R., Puig, J. y Santos, M. A. (2011). La formación ético-cívica y el compromiso social de los estudiantes universitarios. *Encounters on Education*, 12, 77-91.

Naval, C. y Arbués, E. (2012a). *La Competencia Social y Cívica en la Universidad*.

Recuperado de

<http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36793/1/La%20competencia%20social%20y%20c%C3%ADvica%20en%20la%20universidad.pdf>

Naval, C. y Arbués, E. (2012b). La alfabetización mediática de los futuros profesores de educación primaria y secundaria. En L. García (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 93-104). Madrid: UNED.

Naval, C. y Ruiz, M. (2012c). Aproximación a la responsabilidad social universitaria: la respuesta de la universidad a la sociedad. *Bordón*, 64 (3), 103-115.

Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.

Novoa, A. (2009a). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.

Novoa, A. (2009b). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Vélaz, C. y D. Vaillant (coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 49-56). Madrid: OEI / Fundación Santillana.

Novoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.

Núñez, H. M. (2013). *Pedagogía de la liberación de Paulo Freire en la etapa global del capitalismo*. México: Venera.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*.

Recuperado de

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsccexecutivesummary.sp.pdf>

OECD (1973). *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong learning*. Paris:

OECD/CERI. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED083365.pdf>

OECD (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and*

Conceptual Foundations: Strategy Paper. Recuperado de

http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/deseco_strategy_paper_final.pdf

Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón*, 63

(1), 47-61.

Ortega, M^a. C. (2010). Competencias emergentes del docente ante las demandas del

Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Educación*

Comparada, 16, 305-327.

Ortega, P. (2012). Una universidad para nuestro tiempo. *Edetania*, 42, 53-74.

Ortega y Gasset, J. (1961). *La rebelión de las masas*. Madrid: Espasa Calpe.

Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias

informacionales y digitales. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 7,

(2), 6-16. Recuperado de [http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos)

[de-pablos/v7n2-de-pablos](http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-de-pablos/v7n2-de-pablos)

Palma, M. (2012). *Marco legislativo actual de la transferencia de conocimiento en*

España. En X. Testar, *La transferencia de tecnología y conocimiento universidad-*

empresa en España: estado actual, retos y oportunidades (pp. 9-13). Barcelona:

Colección Documentos CyD 17.

Palme, O. (1969). La educación en la encrucijada. *Revista de educación*, 203, 52-59.

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14 (1), 67-80.
- Paz, O. (1983). *Tiempo nublado*. Barcelona: Seix y Barral.
- Pedró, F. (2012). Deconstruyendo los puentes de PISA: del análisis de resultados a la prescripción política, *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 139-172.
- Pepín, L. (2007). La educación en el proceso de construcción europea: un ejemplo único de aplicación del principio de subsidiariedad. *Revista de Educación*, 343, 601-620.
- Pereyra, M. A., Kotthoff, H. y Cowen, R. (2013) PISA a examen: cambiando el conocimiento, cambiando las pruebas y cambiando las escuelas. Introducción al monográfico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2), 6-14.
- Pérez, J. E. y Sierra, A. (2013). Desarrollo y evaluación de competencias genéricas en los estudios de grado. *Revista de docencia universitaria*, 11, 175-196.
- Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. *Bordón*, 59 (2-3), 239-260.
- Pérez, S. (2008) La educación como respuesta a los retos que plantea la escuela. *Bordón*, 60 (4), 15-29.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó
- Pimienta, J. H. (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón*, 63 (1), 77-92.

- Pongratz, L. A. (2013). Un autocontrol voluntario: reforma educativa como estrategia gubernamental. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17 (2), 141-152.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Methodological Issues in Nursing Research*, 41 (4), 376-382.
- Pozo, C. y Aguaded, J. I. (2012). El programa de movilidad ERASMUS: motor de la adquisición de competencias interculturales. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (2), 441-458.
- Pozo, M. (2014). *La persona competente*. Seminario Internacional sobre Pedagogía y Espiritualidad Ignacianas, SIPEI. Recuperado de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewiikpfmiJXLahXMaRQKHfADBIIQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fpedagogiaignaciana.com%2FGetFile.ashx%3FIdDocumento%3D1558&usg=AFQjCNEyUy9dlAv0lZYco-JTDyoCvzel9Q>
- Puelles, M. (1982). *Historia de la educación en España. Tomo III. De la Restauración a la II República*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ramírez, E. (2012). Comisión Europea (2011). Erasmus para todos: el Programa de educación, formación, juventud y deporte de la Unión Europea. *Revista española de educación comparada*, 20, 383-397.
- Ratzinger, J. (2005). *El cristiano en la crisis de Europa*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Raventós, F. y Prats, E. (2012). Sociedad del conocimiento y globalización. Nuevos retos para la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-40.

- Real Academia Española. (1999). *Diccionario de la lengua española* (21 ed.). Madrid: Espasa Calpe.
- Ribes, E. (2011). El concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63 (1), 33-45.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Ríos, M^a. F. (2007). Tendencias del aprendizaje permanente en el espacio europeo. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 271-284.
- Rizvi, F. (2010). La educación a lo largo de la vida: más allá del imaginario neo-liberal. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 185-210.
- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Tipologías. *Humanismo y Trabajo Social*, 6, 139-153.
- Rodríguez, M. (2011). El proceso de enseñanza y aprendizaje de competencias. En F. Labrador y R. Santero, R. (ed.), *Evaluación global de los resultados del aprendizaje en las titulaciones dentro del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 19-44). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, M. y Sabariego, M. (2003). Educación de la ciudadanía europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 295-320.
- Rodríguez, V. M. (1993). De Roma a Maastricht: 35 años de cooperación comunitaria en educación. *Revista de educación*, 301, 7-24.
- Romero, E. (2012). Posibilidades y amenazas para que las actuales sociedades de la información se conviertan en verdaderas sociedades del aprendizaje y el

- conocimiento. En L. García (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 109-114). Madrid: UNED
- Rubio, J., Rosales, J. M^a. y Toscano. (2009). *Democracia, ciudadanía y educación*. Universidad Internacional de Andalucía: Ediciones Akal.
- Ruiz, C. (2010). La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 173-188.
- Ruiz, G. R. (2016). Los procesos de reformas educativas: internacionalismo y políticas educativas, En J. M. Valle y J. A. Núñez (ed.), *Educación, supranacionalidad y ciudadanía* (pp. 29-44). Madrid: Fundación Santillana.
- Ruiz, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista española de pedagogía*, 229, 395-418.
- Ruiz, M., y García, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación*, 14 (20), 177-198. doi: 10.14516/fde.2016.014.020.010
- Ryba, R. (1993). La incorporación de la dimensión europea al currículum escolar. *Revista de educación*, 301, 47-60.
- Ryba, R. (1999). El programa de materiales pedagógicos para la dimensión europea: su concepción, aplicación y resultados. En D. Barthélémy y otros, *La dimensión europea en la educación secundaria* (pp. 45-72). Madrid: Publicación del Consejo de Europa. Ministerio de Educación y Cultura.
- Salaburu, P., Haug, G. y Ginés, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

- Samaniego, M. (2003). ¿Qué queremos decir cuando decimos Europa? En I. Gómez-Chacón (2003), *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 37-48). Deusto: Humanitarian Net.
- Sánchez, J. (2012). Del concepto a las estructuras: implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación. *Bordón*, 64 (1), 127-140.
- Sarramona, J. (2004). Nación, ciudadanía europea y educación. En J. Sarramona, J., A. J. Colom, M. Martínez y X. Úcar, *Formar europeos: Algunos modelos de aplicación en España* (pp. 15-28). Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Savater, F. (1 de octubre de 2016). El populismo siempre trabaja contra la mitad de los ciudadanos. *El mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/opinion/2016/10/01/57ee94e1ca4741145e8b4591.html>
- Schneider, F. (1963). *Educación europea*. Barcelona: Herder.
- Sennet, J. M^a. (2007). La evolución de la movilidad académica en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 361-399.
- Senent, J. M^a. (2015). Movilidad de estudiantes: microanálisis del programa Erasmus (2009-2014). Estudio de caso. *Bordón*, 67 (1), 117-134. doi: 10.13042/Bordon.2015.67108
- Sigalas, E. (2009). Does ERASMUS Student Mobility promote a European Identity? *Webpapers on Constitutionalism & Governance beyond the State*. Recuperado de https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sowi/politik/governance/ConWeb_Papers/conweb2-2009.pdf
- Sigalas, E. (2010a). Cross-border Mobility and European Identity: The Effectiveness of Intergroup Contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, 11 (2), 241-265.

- Sigalas, E. (2010b). The Role of Personal Benefits in Public Support for the EU: Learning from the Erasmus Students. *West European Politics*, 33 (6), 1341-1361.
- Soininen, M., Merisuo-Storm, T. y Korhonen, R. (2014). What kind of competence teachers need in the year 2020? *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 17 (3), 111-122.
- Solanas, F. (2014). La Unión Europea y la génesis del espacio de cooperación en educación superior y reconocimiento académico comunitario. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, (99), 1-22.
- Spranger, E. (1961). *Espíritu de la educación europea*. Buenos Aires: Kapelusz
- Starida, M. (1993). La Profesión docente en el Mercado Único Europeo. *Revista de educación*, 301, 25-46.
- Steiner, G. (2004). *La idea de Europa*. Madrid: Siruela.
- Steinmueller, W. E. (2002). Las economías basadas en el conocimiento y en las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171, 193-209. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/steinmuller.pdf>
- Tedesco, J. C. (1999). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. *Encuentro internacional de Educación Media*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/125/cd/documentacion_complementaria/12_tedesco_sociedad_conocimiento.pdf
- Testar, X. (2012). *La transferencia de tecnología y conocimiento universidad-empresa en España: estado actual, retos y oportunidades*. Barcelona: Colección Documentos CyD 17.

- Tey, A. y Cifre-Mas, J. (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. *Revista de educación*, número extraordinario, 225-242.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón*, 63 (1), 2011, 63-75.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Tiana, A. y Sanz, F. (coord.) (2015). *Génesis y situación de la educación social en Europa*. Madrid: UNED.
- Tobón, S. (2007). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular. *Acción pedagógica*, 16, 14-28.
- Tobón, S. (2010). La formación por competencias y la calidad de la educación. *Revista teoría y praxis investigativa*, 5 (1), 13-17. Recuperado de <http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewib077M3YPLAhWJAxoKHRC4DAEQFggcMAA&url=http%3A%2F%2Fdigital.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3701429.pdf&usg=AFQjCNGwvrYBVqSnLXz7e9kzbuaIIINsrZw>
- Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: el nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro de Educación*, 12, 25- 44.

- Tornos, A. (2003). La identidad Europea, ¿pasado, realidad o proyecto? En Gómez-Chacón, I., (2003), *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 193-206). Deusto: Humanitarian Net.
- Torre, J. C. (2008). La educación para la universalidad en el currículo español. En J. M. Valle (coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*, (pp. 179-186). Madrid: Fundación para la libertad.
- Torreblanca, J. I. (2014). *¿Quién gobierna en Europa? Reconstruir la democracia, recuperar la ciudadanía*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Torres, M^a. C. y Torres, J. A. (2012). Conocimiento, tecnología y pedagogía. En L. García (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 115-123). Madrid: UNED.
- Torres, R. M^a. (2005). *12 tesis para el cambio educativo*. Fe y alegría. Recuperado de: <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/12TesisParaElCambio.pdf>
- Touriñán, J. M. (2007). Valores y convivencia ciudadana: una responsabilidad de formación compartida y derivada. *Bordón*, 59 (2-3), 261-31.
- Tovar, J. (2009). *La gestión por competencias: fortalezas, tensiones y paradojas*. Grupo de Trabajo: 22. Psicología Social. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/centros/cont/descargas/documento3360.pdf>
- Tröhler, D. (2009). Globalizing globalization: the neo-institutional concept of a world culture. En T. Popkewitz, T. y F. Rizvi (ed.), *Globalization and the study of education* (pp. 29-48). Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Tudela, P. (Coord.) (2014). *Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa*. Universidad de Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y

- Evaluación. Recuperado de http://114.red-88-12-10.staticip.rima-tde.net/mochila/sec/monograficos_sec/ccbb_ceppriego/concepto/Explicativos/analisis%20de%20competencias%20en%20europa_Teresa%20Bajo%20y%20otros.pdf
- Tünnermann, C. (1995). *La educación permanente y su impacto en la educación superior. Nuevos documentos sobre Educación Superior*. Estudios e Investigaciones División de la Educación Superior, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001204/120441so.pdf>
- Tünnermann, C. (2005). *La universidad en el contexto de la internacionalización y la multiculturalidad*. Recuperado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Conferencias%20Magistrales/Mesa4/carlostunnerman.pdf>
- Tünnermann, C. y Souza, M. (2003). *Sociedad del Conocimiento, cinco Años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior*. París: UNESCO Forum Occasional Paper Series. Paper no. 4 / S. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>
- Ulrich, T. (2006). El espacio europeo de educación superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 37-79.
- UNESCO (1977). *Actas de la XIX Conferencia General de la UNESCO (12 C/Resoluciones, O.1)*. París: Imprimerie de las Presses Universitaires de France. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038s.pdf>
- UNESCO (1995). *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*. Paris: UNESCO.

UNESCO (1996). *Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación*

Superior en América Latina y el Caribe (s.d.). Recuperado de

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/havdecs.html>

UNESCO (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia

Mundial sobre Educación Superior. París, 5 - 9 de octubre de 1998. Recuperado de

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Ediciones UNESCO.

UNESCO (2008). *Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos*

humanos. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNESCO (2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para*

el cambio social y el desarrollo. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior,

París: ED.2009/CONF.402/2

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>

UNESCO (2014). *La educación después de 2015. Consejo ejecutivo*. París: UNESCO.

Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226628s.pdf>

Universidad Rafael Landívar (2010). *Política y Manual de Incorporación de la*

Responsabilidad Social Universitaria. Guatemala: Facultad de Humanidades.

Urosa, B. y Lázaro, S. (2014). Promoción y desarrollo integral de la infancia en situación

de pobreza y vulnerabilidad social. En B. McGettrick (ed.), *Being Open to Others:*

Proceedings of ACISE XXV Colloquium (pp. 387- 406). Liverpool: Hope University.

Vallaes, F., Cruz, C. y Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria:*

manual de primeros pasos. México: McGraw-Hill.

- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.
- Valle, J. M. (2005). El Proceso de Bolonia, ¿Punto de partida o línea de llegada? *Quaderns Digitals*. Recuperado de:
http://cmap.upb.edu.co/rid=1172501918750_1512874721_10352/El%20proceso%20de%20bolonia.pdf
- Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: CIDE-MEC.
- Valle, J. M. (2007). Retos, luces y sombras de la convergencia universitaria europea. *Educación y futuro*, 16, 9-30.
- Valle, J. M. (2008). La construcción de Europa a través de la educación. En J. M. Valle (coord.), *Seminario de la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 111-128). Madrid: Fundación para la libertad.
- Valle, J. M. (2010). La política educativa de la Unión Europea en el laberinto del minotauro. *Foro de Educación*, 12, 7-23.
- Valle, J. M. (2012). La política educativa supranacional: un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 19-144.
- Valle, J. M. (2015). Las políticas educativas en tiempos de globalización: la educación supranacional. *Bordón*, 67 (1), 11-21. doi: 10.13042/Bordon.2015.67101
- Valle, J. M. y Garrido, R. (2009). La asimetría en los flujos de movilidad de estudiantes Erasmus. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 93-130.

- Valle, J. M., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, nº extraordinario de 2013, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- Valle, J. M. y Manso, J. (2016). La cuestión docente hoy. Claves para una política de cambio. En J. M. Valle y J. Manso (dirs.), *La cuestión docente a debate* (pp. 180-182). Madrid: Narcea.
- Vallés, J. (2003). La construcción de la identidad europea desde el marco empresarial. En I. Gómez-Chacón, *Identidad Europea. Individuo, grupo, sociedad* (pp. 345-355). Deusto: Humanitarian Net.
- Vargas, M. (2004). Una idea de Europa. En G. Steiner, *La idea de Europa* (pp. 9-17). Madrid: Ediciones Siruela.
- Vila, E.S. (2010). El otro va a la universidad: una mirada a las políticas y prácticas docentes desde la alteridad. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3 (2), 69-76.
- Vilalta, J. M. (2013) *La tercera misión universitaria. Innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas*. Madrid: Studia XXI.
- Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 7, 103-117.
- Villa, A. y Poblete, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, ediciones mensajero.
- Wilson, I. (2011). What Should We Expect of Erasmus Generations? *Journal of Common Market Studies*, 49 (5), 1113–1140.

- Wit, H. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8 (2), 77-84.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4 (2), 31- 39.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria* 5, 69-81.
Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/47.pdf>
- Zabalza, M. A. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.
- Zabalza, M. y Zabalza M^a. A. (2010). A dimensión europea na formación dos futuros profesionais. O programa Erasmus: una lectura curricular. En X. Rodríguez, *O Programa Erasmus na construción da cidadanía europea* (pp. 27- 45). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias pedagógicas*, 20, 51-70.

Referencias documentos de la Unión Europea¹

Informe a la Comisión, de 27 de febrero de 1973, Pour une politique communautaire de l'éducation, coordinado por H. Janne (Informe Janne). Boletín de las Comunidades Europeas, suplemento número 10 de 1973.

Resolución de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 6 de junio de 1974, relativa a la cooperación en el sector educativo. Diario Oficial, serie C, número 98, de 20 de agosto de 1974.

Convenio por el que se crea un Instituto Universitario Europeo. Diario Oficial, serie C, número 029, de 09 de febrero de 1976.

Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo, de 9 de febrero de 1976, sobre un programa de acción en materia de educación. Diario Oficial, serie C, número 38, de 19 de febrero de 1976.

Decisión del Consejo, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes ERASMUS. (87/327/CEE). Diario Oficial, serie L, número 166, de 25 de junio de 1987.

Diario Oficial de la Unión Europea. Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo sobre la dimensión europea en la enseñanza, 24 de mayo de 1988, C 177, 0005 – 0007.

¹ Las referencias bibliográficas de este apartado han sido organizadas siguiendo el criterio de orden cronológico, no alfabético.

Decisión del Consejo, de 14 de diciembre de 1989, que modifica la Decisión 87/327/CEE por la que se adopta el programa de acción comunitaria en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS). (89/663/CEE) Diario Oficial, serie L, número 395, de 30 de diciembre de 1989.

Diario Oficial de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo nº 1.111. La dimensión europea de la educación. Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, 1989.

Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en Consejo de 6 de octubre de 1989 sobre la cooperación y la política comunitaria en materia de educación en la perspectiva de 1993 (89/C 277/04)

Consejo de Europa, CDCC (1991). Una educación secundaria para Europa. Atlas de la dimensión europea: estudio de progreso. DECS/SE/Sec (92) 16.

Comisión Europea (1993): Libro Verde sobre Dimensión Europea de la Educación. COM (93) 457 de 29 de septiembre. Bruselas.

Decisión del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea (LEONARDO DA VINCI). (94/819/CEE). Diario Oficial, serie L, número 340, de 29 de diciembre de 1994.

Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se adopta el programa La Juventud con Europa. (95/818/CE). Diario Oficial, serie L, número 87, de 20 de abril de 1995.

Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. (95/819/CE). Diario Oficial, serie L, número 87, de 20 de abril de 1995.

Declaración Conjunta del Parlamento Europeo, del Consejo y de la Comisión, de 14 de marzo de 1995, sobre la Decisión nº 95/819/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, por la que se establece el programa de acción comunitaria SÓCRATES. (95/209/CE). Diario Oficial, serie L, número 132, de 16 de junio de 1995.

Comisión Europea (1995): Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva. COM (95) 590 de 29 de septiembre. Bruselas.

Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 23 de octubre de 1995, por la que se declara 1996 como el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes. (95/2493/CE). Diario Oficial, serie L, número 256, de 26 de octubre de 1995.

Comunicación de la Comisión, de 12 de noviembre de 1997, Hacia una Europa del conocimiento. (COM (97) 563 final).

Comisión de las Comunidades Europeas (1997). Por una Europa del conocimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. COM (97) 563 final.

Declaración Conjunta de los Ministros Europeos de Educación (no publicada en el Diario Oficial), de 19 de junio de 1999, Declaración de Bolonia.

Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación (SÓCRATES II), 2000-2006. (2000/253/CE). Diario Oficial, serie L, número 28, de 3 de febrero de 2000.

Decisión (CEE) nº 1031 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de abril de 2000, por la que se establece el programa de acción comunitario JUVENTUD. Diario Oficial, serie L, número 117, de 18 de mayo de 2000.

Diario Oficial de la Unión Europea. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 18 de diciembre de 2000, C 364/1

Comisión Europea (2000). Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente. Bruselas: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

EURYDICE (2002). Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria. Madrid: Unidad Europea de Eurydice.

Comunicación de la Comisión de 10 de enero de 2003. Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa. [COM (2002) 779 final - no publicada en el Diario Oficial].

Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se establece un programa para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (Erasmus Mundus) (2004-2008). (2317/2003/CE) Diario Oficial, serie C, número 345, de 31 de diciembre de 2003.

Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. [COM (2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial].

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Educación y Formación 2010. Bruselas: COM 685 final.

Consejo de la Unión Europea, de 3 de marzo de 2004. Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa. 6905/04, Bruselas.

Comunicación de la Comisión de 20 de abril de 2005. Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa. [COM (2005) 152 final - no publicada en el Diario Oficial].

EURYDICE (2005): La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Diario oficial de la Unión Europea. Las competencias clave para el aprendizaje permanente, 18 de diciembre de 2006, L 394/14

Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 3 de agosto de 2007, Mejorar la calidad de la formación del profesorado, COM (2007) 392 final

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008). Un marco estratégico actualizado para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, SEC (2008) 3058 y 3059, Bruselas.

CEDEFOP (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European

Communities. Recuperado de <https://europassd.cedefop.europa.eu/es/education-and-training-glossary.iehtml>

Diario Oficial de la Unión Europea. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), 28 de mayo de 2009, C 119/02

Comisión de las Comunidades Europeas (2009). El marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF- MEC). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

EURYDICE (2009): Cifras clave de la educación en Europa 2009. Bruselas: Eurydice.

Comunicación de la Comisión, de 3 de marzo de 2010, Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas COM (2010) 2020 final.

Consejo de Europa. Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. Recomendación CM/Rec (2010)7 adoptada por el Comité de Ministros del Consejo de Europa el 11 de mayo de 2010.

Eurydice (2010). La educación superior en Europa 2010: el impacto del proceso de Bolonia. Bruselas: EACEA, Eurydice.

Comisión Europea (2011). La dimensión social de la estrategia Europa 2020. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Diario Oficial de la Unión Europea. Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva, 8 de marzo de 2012, C 70/05

EURYDICE (2012). Citizenship Education in Europe. Brussels: EACEA Eurydice and Policy Support. doi: 10.2797/83012

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2012). El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comunicación de la Comisión, de 20 de noviembre de 2012. Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. Estrasburgo, COM (2012), 669 final.

Diario Oficial de la Unión Europea, El programa Erasmus +, 20 de diciembre de 2013, C344/10

Diario Oficial de la Unión Europea. Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación, 15 de diciembre de 2015, C 417/04

Comisión Europea (2016). Erasmus+. Guía del Programa. Recuperado de http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_es.pdf

ANEXOS

- Anexo 1: Primer cuestionario expertos
- Anexo 2. Segundo cuestionario expertos
- Anexo 3. Primer cuestionario competencia europeísta
- Anexo 4. **Cuestionario definitivo competencia europeísta**

Anexo 1

Primer cuestionario expertos

Parte I**1er. Factor constituyente: Pertenencia a la UE.**

Este factor está centrado en la percepción personal y colectiva de pertenencia a la Unión Europea.

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

2º Factor constituyente: Asunción de políticas de integración europea.

Factor centrado en la comprensión del proceso pasado, actual y futuro, de integración europea y su apoyo (política, económica, financiera, social, educativa...).

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

3er. Factor constituyente: Confianza en la Unión Europea.

Factor centrado en el grado de confianza de los ciudadanos europeos en las instituciones de gobierno y gestión.

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

4º Factor constituyente: Participación en la sociedad democrática.

Factor centrado en las destrezas y el interés de los ciudadanos por los temas relacionados con las principales instituciones democráticas europeas. Y en la participación real en los procesos de dichas instituciones (elecciones, consultas populares, etc.).

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

5º Factor constituyente: Cohesión social y actividades cívicas

Factor centrado en la disposición para tomar parte en actividades de carácter cívico y comunitario que se desarrollan en el contexto europeo (celebración del Día de Europa, concursos europeístas, etc.).

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

6°. Factor constituyente: Asunción de la Carta Fundamental de los Derechos de la Unión Europea.

Factor centrado en la comprensión, aceptación, defensa, promoción y respeto de los valores y principios recogidos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

7º Factor constituyente: Promoción de la interculturalidad.

Factor centrado en la comprensión y la valoración positiva de las relaciones entre personas de diferente cultura, grupo étnico, religión o nacionalidad, así como la puesta en práctica de relaciones enriquecedoras entre ellas.

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

8°. Factor constituyente: Resolución de conflictos

Factor centrado en la resolución de conflictos de forma constructiva, no agresiva, con empatía y valorando diferentes soluciones que puedan llevar a un acuerdo.

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

9º. Factor constituyente: Participación en proyectos y programas europeos.

Factor centrado en el interés por tomar parte en programas y experiencias que proporciona la UE, con el fin de favorecer el intercambio de experiencias y profesionales entre los diferentes países.

Pensando en este factor ¿qué conocimientos, destrezas y actitudes entendería que son relevantes? Señale para cada dimensión tantos indicadores como estime oportuno.

Valore, así mismo, el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Instrumental (destrezas)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						
Actitudinal (actitudes, valores)	a)						
	b)						
	c)						
	d)						
	e)						
	f)						
	g)						
	h)						

Parte II

Valore cual sería la relevancia de cada una de los factores constituyentes anteriormente desarrollados dentro de la competencia europeísta.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

1. Pertenencia a la UE.	
2. Asunción de políticas de integración.	
3. Confianza en las instituciones europeas	
4. Participación en la sociedad democrática	
5. Cohesión social y actividades cívicas	
6. Asunción de la Carta Fundamental de Derechos de la U.E.	
7. Promoción de la Interculturalidad	
8. Resolución de conflictos	
9. Participación en experiencias y programas europeos	

Parte III

Añada otros factores constituyentes que considere deben formar parte de la competencia europeísta y que no están contemplados en los nueve anteriores.

Muchas gracias por su colaboración

Juan Tomás Asenjo Gómez
Universidad Pontificia de Comillas.
Calle Universidad Comillas nº 3, 28049
jtasenjo@comillas.edu

Anexo 2**Segundo cuestionario expertos****1er. Factor constituyente: Pertenencia a la UE.**

Este factor está centrado en la percepción personal y colectiva de pertenencia a la Unión Europea.

Valore el grado de relevancia de cada uno de los siguientes indicadores.

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimientos básicos sobre la UE (instituciones, políticas, economía, unión monetaria, espacio educativo europeo, iconografía y divisas...).						
	b) Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE. “Unidos en la diversidad”.						
	c) Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos (pasado, presente y futuro).						
	d) Conocimiento de la formación y consolidación de la identidad nacional y su interacción con la identidad europea.						
	e) Conocimiento y consideración de las consecuencias personales y colectivas que supondría la no existencia de la UE.						
Instrumental (destrezas)	a) Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales.						
	b) Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos (Open Day, centro de visitantes, oficinas de la UE en los estados miembro).						
	c) Promoción activa del concepto de pertenencia a la UE (crear debates, foros de discusión...).						
	d) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Apertura, sensibilización y respeto ante las acciones que se llevan a cabo por parte de la UE para fomentar la pertenencia a la misma.						
	b) Sentimiento de pertenencia a la UE en relación y complementario con el sentimiento de pertenencia al país de origen.						
	c) Valorar que el pertenecer a un país de la UE es un valor añadido en la sociedad actual y a la propia persona, particularmente en momentos de crisis.						

2º Factor constituyente: Asunción de políticas de integración europea.

Factor centrado en la comprensión del proceso pasado, actual y futuro, de integración europea y su apoyo (política, económica, financiera, social, educativa...).

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimientos básicos sobre la UE (instituciones, políticas, economía, unión monetaria, espacio educativo europeo, iconografía y divisas...).						
	b) Conocimiento de las diferentes culturas, religiones, lenguas y realidades sociales de la UE. “Unidos en la diversidad”.						
	c) Conocimiento del proceso de construcción e integración europea y desafíos colectivos (pasado, presente y futuro).						
	d) Conocimiento de tratados, proyectos y políticas que fomentan y desarrollan la mayor integración y cohesión europea (Unión Monetaria, Espacio Europeo de Educación, ...)						
Instrumental (destrezas)	a) Utilización de los instrumentos que la UE pone al alcance de los ciudadanos para fomentar la unificación europea (Erasmus, congresos, hermanamientos...).						
	b) Participación en acciones de acercamiento a los ciudadanos que la UE pone al alcance de los ciudadanos (Open Day, centro de visitantes, oficinas de la UE en los estados miembro).						
	c) Habilidad para sacar provecho de las oportunidades brindadas por la UE (mercado único, espacio europeo de la educación, posibilidad de trabajo en los estados miembro...).						
	d) Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales.						
	e) Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas.						
	f) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Actitud favorable y apoyo al avance de la unificación europea, a la ampliación de los países miembros y a la creación de nuevos organismos de decisión conjunta.						
	b) Apoyo a la transferencia de competencias nacionales a la UE.						
	c) Respeto y tolerancia ante el progreso unificador de la UE.						
	d) Solidaridad entre los diferentes Estados Miembros de la UE, sobre todo en situaciones de crisis.						

3er. Factor constituyente: Confianza en la Unión Europea.

Factor centrado en el grado de confianza de los ciudadanos europeos en las instituciones de gobierno y gestión.

Valore el grado de relevancia de cada uno de los siguientes indicadores.

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimiento de las principales instituciones políticas, económicas y sociales de la UE.						
	b) Conocimiento de los principales medios y cauces de comunicación sobre la UE (boletines, comunicados...).						
	c) Conocimiento del proceso de elecciones democráticas europeas (cada cuánto tiempo son las elecciones, qué instituciones se eligen ...)						
	d) Conocimiento de las diferentes tendencias políticas europeas, partidos políticos, representantes más destacados de cada partido político.						
	e) Conocimiento de cómo se aplica las políticas de la UE a nivel nacional.						
Instrumental (destrezas)	a) Utilización de los instrumentos de recurso que la UE pone al alcance de los ciudadanos (tribunal de Justicia de Luxemburgo, comisión de peticiones del parlamento europeo...)						
	b) Promocionar y actuar para fomentar una mayor confianza en las instituciones de la UE.						
	c) Recopilar, discriminar y seleccionar información sobre la UE a través de los canales tradicionales y las redes sociales.						
	d) Conocer, aplicar y promover el uso de los conocimientos sobre la UE en situaciones cotidianas.						
	e) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Interés por la actualidad política y económica europea y su repercusión mediática						
	b) Confianza en las soluciones europeas para los problemas personales, nacionales y europeos.						
	c) Confianza en la marca europea (madre UE)						
	d) Valorar los distintos organismos de la UE y su importancia en la vida cotidiana						
	e) Confianza hacia las diferentes instituciones europeas de toma de decisión política, económica y social.						

4º Factor constituyente: Participación en la sociedad democrática.

Factor centrado en las destrezas y el interés de los ciudadanos por los temas relacionados con las principales instituciones democráticas locales, nacionales y europeas. Y en la participación real en los procesos de dichas instituciones (elecciones, consultas populares, etc.).

Valore el grado de relevancia de cada uno de los siguientes indicadores.

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimiento y comprensión de conceptos tales como democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde estén reflejados dichos términos (incluyendo la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los diferentes tratados)						
	b) Conocimiento sobre política local, nacional y de la UE (partidos políticos, programas políticos...)						
	c) Conocimiento de los medios por los que los intereses individuales pueden participar y influir en la política local, nacional y de la UE.						
Instrumental (destrezas)	a) Participación y promoción de los procesos democráticos locales, nacionales y de la UE (participar en la toma de decisiones democráticas, votar y fomentar el voto, participar en foros, debates, mítines...).						
	b) Militancia en un partido político a nivel local, nacional o en el Parlamento Europeo.						
	c) Presentarse para ser elegido como representante de los ciudadanos en alguna institución local, nacional o de la UE						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Interés por la política local, nacional y europea y por la participación ciudadana en los procesos democráticos.						
	b) Valorar la importancia de las elecciones de representantes de los ciudadanos en las diferentes instituciones locales, nacionales y europeas y valorar la libertad de elección en la vida democrática del país.						
	c) Respeto de las leyes europeas y compromiso y defensa de las diferentes leyes y tratados europeos.						

5º Factor constituyente: Cohesión social y actividades cívicas

Factor centrado en la disposición para tomar parte en actividades de carácter cívico y comunitario que se desarrollan en el contexto local, nacional y europeo (celebración del Día de Europa, concursos europeístas, etc.).

Valore el grado de relevancia de cada uno de los siguientes indicadores.

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimiento de los beneficios individuales y comunitarios de la participación y la cohesión social.						
	b) Conocimiento de los instrumentos sociales nacionales y europeos puestos a disposición de los ciudadanos (asociaciones, ONG, clubes de encuentro, proyectos de cooperación, ...)						
	c) Conocimiento de diferentes actividades culturales y sociales locales, nacionales y europeas.						
Instrumental (destrezas)	a) Promoción de diferentes eventos y acciones cívicas y de cohesión social.						
	b) Organización y gestión de grupos y actividades cívicas de diferente índole						
	c) Participación en actividades cívicas y comunitarias de diferente índole (voluntariado, asociaciones, ...)						
	d) Habilidad para mostrar interés y ayudar a solucionar problemas que afectan a la comunidad a escala local, nacional o dentro de la UE.						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Respeto y tolerancia ante las diversas acciones cívicas y sociales de diferente índole.						
	b) Apertura y voluntad de participación en diferentes acciones cívicas.						
	c) Disposición para presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, apoyo a la diversidad y cohesión social.						

6°. Factor constituyente: Asunción de la Carta Fundamental de los Derechos de la Unión Europea.

Factor centrado en la comprensión, aceptación, defensa, promoción y respeto de los valores y principios recogidos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

Valore el grado de relevancia de cada uno de los siguientes indicadores.

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimiento de los tratados y normativa más relevante en relación con los derechos humanos y la igualdad (Convención de los Derechos Humanos, Derechos del Niño, la Carta de Derechos Fundamentales) y su contenido.						
Instrumental (destrezas)	a) Respetar los derechos humanos y la igualdad en la vida cotidiana y diaria.						
	b) Promocionar los derechos humanos y la igualdad en aquellas situaciones y países en los que no se respetan o están amenazados.						
	c) Acciones decididas para impedir los comportamientos contra los derechos humanos y la igualdad.						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Aceptación del concepto de los derechos humanos e igualdad como base para la solidaridad y respeto en las sociedades democráticas modernas de Europa; aceptación de la igualdad entre hombres y mujeres.						
	b) Compromiso ético con los derechos humanos y la Carta de Derechos Fundamentales.						
	c) Respeto, tolerancia y solidaridad con las personas que cuyos derechos fundamentales están amenazados.						

7º Factor constituyente: Promoción de la interculturalidad.

Factor centrado en la comprensión y la valoración positiva de las relaciones entre personas de diferente cultura, grupo étnico, religión o nacionalidad, así como la puesta en práctica de relaciones enriquecedoras entre ellas.

Valore el grado de relevancia de cada uno de los siguientes indicadores.

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimiento de conceptos clave sobre emigración, inmigración y minorías en la UE.						
	b) Conocimiento de las diferencias y semejanzas, actuales e históricas, entre los diferentes países de la UE.						
	c) Conocimiento de las minorías étnicas y culturales presentes en UE.						
	d) Comprensión y conocimiento de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos.						
Instrumental (destrezas)	a) Habilidad para relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos.						
	b) Participar en programas culturales representativos de otros países de la UE.						
	c) Promover, publicitar y participar en actividades de lucha contra la discriminación o la xenofobia.						
	d) Contacto directo e integración con otras personas de la UE de diferente nacionalidad.						
	e) Habilidad para aprender y hablar otros idiomas, con el fin de comunicarse con personas de la UE.						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Deseo de relacionarse con personas de diferentes nacionalidades, grupos étnicos o religiosos.						
	b) Deseo de superación de los prejuicios y estereotipos respecto de otras culturas, nacionalidades o etnias.						
	c) Aceptación, apertura, respeto y valoración positiva de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos						

8º. Factor constituyente: Resolución de conflictos

Factor centrado en la resolución de conflictos de forma constructiva, no agresiva, con empatía y valorando diferentes soluciones que puedan llevar a un acuerdo.

Valore el grado de relevancia de cada uno de los siguientes indicadores.

(Marque en una escala de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimientos sobre el conflicto (origen, evolución, afrontamiento...).						
	b) Conocimiento de las diferentes estrategias de debate, negociación y resolución de conflictos.						
	c) Conocimiento de la política de cooperación y de desarrollo de la UE como ejemplo de resolución de conflictos.						
Instrumental (destrezas)	a) Capacidad de escuchar, comprender, aceptar y compartir las opiniones contrarias a la propia.						
	b) Habilidad para comprender y aceptar de forma empática los sentimientos de otras personas.						
	c) Habilidad para comunicar de forma constructiva en diferentes situaciones sociales (tolerancia de las opiniones y comportamientos de los demás; conciencia de la responsabilidad individual y colectiva).						
	d) Habilidad en las relaciones sociales, interpersonales.						
	e) Capacidad de trabajar en equipo						
	f) Promover y participar en debates y diálogos locales, nacionales y supranacionales						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Actitud de respeto y comprensión hacia los demás.						
	b) Disposición para llegar a acuerdos, tolerando, respetando y aceptando diferentes opiniones.						
	c) Aceptación de la crítica y autocrítica.						
	d) Solidaridad y confianza con otros que no tienen las mismas opiniones, creencias...						

9º. Factor constituyente: Participación en proyectos y programas europeos.

Factor centrado en el interés por tomar parte en programas y experiencias que proporciona la UE, con el fin de favorecer el intercambio de experiencias y profesionales entre los diferentes países.

Valore el grado de relevancia de cada uno de esos indicadores.

(Marque de 1 a 6, donde 1= nada relevante y 6= muy relevante)

Dimensiones	Indicadores	Valoración de cada indicador					
		1	2	3	4	5	6
Cognitiva (conocimientos)	a) Conocimiento del espacio Europeo de la Educación y la Formación.						
	b) Conocimiento de diferentes acciones europeas de intercambio de experiencias formativas y profesionales (becas a la movilidad, foros de intercambio,...) (Erasmus para todos).						
Instrumental (destrezas)	a) Creación de estructuras de acogida para ciudadanos de otros países.						
	b) Promoción, organización y gestión de acciones y eventos destinada al intercambio de experiencias y formación entre miembros de la UE.						
	c) Participación activa y directa en diferentes programas europeos de intercambio, como medio para llegar a una mayor cohesión europea.						
Actitudinal (actitudes, valores)	a) Actitud favorable hacia la realización de experiencias y programas que promueven la comunicación de actividades y profesionales europeos.						
	b) Apertura hacia el intercambio de experiencias formativas o laborales dentro de la UE.						

Muchas gracias por su colaboración

Juan Tomás Asenjo Gómez
 Universidad Pontificia de Comillas.
 Calle Universidad Comillas nº 3, 28049
 jtasenjo@comillas.edu

Anexo 3

Primer cuestionario competencia europeísta

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este cuestionario es recoger información para un estudio de investigación sobre la **Unión Europea (UE)**. Nos interesa conocer tu respuesta, no hay contestaciones correctas o incorrectas. Además, es anónimo y voluntario. Si decide participar sólo le tomará unos minutos, le agradecemos su colaboración.

Por favor, **primero marque lo que corresponda:**

Edad:	Nacionalidad:	Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre
Nacionalidad del padre:	Nacionalidad de la madre:	
Idiomas que utilizo (nº):	He cursado el bachillerato español: ☐ si ☐ no	
Estoy cursando el Grado/Licenciatura de:	Actualmente estoy en el curso de 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐	
En la Universidad: ☐ Autónoma ☐ Complutense ☐ U.P. Comillas ☐ UNED ☐ Otra		

A continuación **encontrará una serie de afirmaciones**, por favor responda atendiendo a la siguiente clave:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

<i>Por favor, marque con una X según su grado de acuerdo:</i>	1	2	3	4	5
1. Consulto la página web de la UE.	1	2	3	4	5
2. Comparto inquietudes con asociaciones y ONGs sociales europeas.	1	2	3	4	5
3. Ante conflictos políticos entre países de la UE, respeto las decisiones de las instituciones de la Unión Europea.	1	2	3	4	5
4. Considero positivo que la UE tenga una carta de los derechos fundamentales.	1	2	3	4	5
5. Frente a los conflictos que surgen a mi alrededor primero trato de comprender por qué ha surgido la dificultad.	1	2	3	4	5
6. Ante un problema escucho al otro antes de centrarme en solucionarlo.	1	2	3	4	5
7. Apoyo el proceso de cesión de competencias de los estados miembros hacia la UE.	1	2	3	4	5
8. Confío en que las políticas de la UE tendrán un buen resultado.	1	2	3	4	5
9. Reconozco la utilidad de las instituciones europeas parlamentarias y los tribunales de justicia.	1	2	3	4	5
10. Cuando surge un conflicto entre personas dejo que otros se ocupen de resolverlo.	1	2	3	4	5
11. Como ciudadano europeo defiendo las leyes de la UE.	1	2	3	4	5
12. En caso de considerar que se está cometiendo una injusticia que mi país no puede resolver recurriría a las diferentes instituciones europeas.	1	2	3	4	5
13. Me siento orgulloso de ser europeo.	1	2	3	4	5
14. Todos los universitarios deberían participar de forma activa en programas europeos de intercambio, como por ejemplo Erasmus.	1	2	3	4	5
15. En situaciones sociales me comunico de forma constructiva y efectiva	1	2	3	4	5
16. El sentimiento de pertenencia a España está en relación con el sentimiento de pertenencia a la UE	1	2	3	4	5
17. En mi vida diaria apoyo activamente los derechos humanos y la igualdad de todos, como está recogido en la carta de los Derechos Fundamentales.	1	2	3	4	5
18. Las instituciones comunitarias deberían tener más peso en la política económica, educativa, tributaria y sanitaria de los países miembros.	1	2	3	4	5

19. Me gusta que existan asociaciones con diferentes objetivos y tendencias sociales	1	2	3	4	5
20. La UE debe apoyar programas que favorezcan la comunicación y el intercambio de experiencias entre ciudadanos europeos.	1	2	3	4	5
21. La UE tiene que apoyar a los estados miembros en dificultades aunque suponga restar servicios a España.	1	2	3	4	5
22. Estoy dispuesto a participar en acciones para la cohesión social, diversidad cultural y ciudadana.	1	2	3	4	5
23. Animo a mi familia y amigos a participar en las elecciones democráticas.	1	2	3	4	5
24. He firmado peticiones para impedir acciones que vulneran los derechos humanos	1	2	3	4	5
25. He participado o gestionado proyectos europeos distintos de Erasmus (voluntariado, ONGs, Comenius, Lingua...)	1	2	3	4	5
26. La participación ciudadana en iniciativas sociales y culturales es importante para la mejor convivencia	1	2	3	4	5
27. En territorio español, los españoles deben tener derechos preferentes sobre otros ciudadanos comunitarios.	1	2	3	4	5
28. Es importante la participación en las elecciones, nacionales y europeas.	1	2	3	4	5
29. Sigo con interés el proceso de integración europeo.	1	2	3	4	5
30. La igualdad, el respeto y la solidaridad son la base de las sociedades democráticas	1	2	3	4	5
31. Las políticas de la UE no tienen repercusión en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
32. Creo que los estados miembros de la UE comparten unas raíces culturales comunes.	1	2	3	4	5
33. Los productos marca UE son los mejores.	1	2	3	4	5
34. Comprendo y acepto el punto de vista de personas que no comparten mi cultura	1	2	3	4	5
35. Me esfuerzo por hablar otros idiomas de la UE para comunicarme mejor.	1	2	3	4	5
36. Me interesan las noticias relativas a la UE o a sus países miembros.	1	2	3	4	5
37. Tengo amigos de diferentes países, razas y/o religiones.	1	2	3	4	5
38. Me solidarizo con las personas que ven amenazados sus derechos fundamentales.	1	2	3	4	5
39. Incluir otros países europeos en la UE en los próximos años supondrá más problemas que ventajas.	1	2	3	4	5
40. Los programas de intercambio facilitan la cohesión entre los europeos.	1	2	3	4	5
41. Participo en fiestas culturales representativas de países diferentes al mío.	1	2	3	4	5
42. Procuro transmitir confianza en las instituciones europeas.	1	2	3	4	5
43. Me gusta compartir experiencias con personas de otras culturas, raza o religión.	1	2	3	4	5
44. Si no existiera la UE, los países miembros tendrían consecuencias negativas.	1	2	3	4	5
45. Soy miembro de un partido político	1	2	3	4	5
46. Sigo las redes sociales de la UE.	1	2	3	4	5
47. Utilizo las oportunidades educativas, laborales y personales que la UE nos brinda.	1	2	3	4	5
48. Tengo decidido que voy a votar en los procesos de elecciones democráticas europeas.	1	2	3	4	5
49. Asumo los principios constitutivos de la UE, aunque a veces puedan ser un perjuicio para mi país.	1	2	3	4	5
50. Me siento más próximo a la manera de pensar de la UE que a la de EE.UU.	1	2	3	4	5
51. Los ciudadanos de Croacia, Bulgaria y Rumanía, por ser países de reciente integración, no deben tener las mismas oportunidades de empleo que el resto de los ciudadanos europeos.	1	2	3	4	5
52. Me gustaría pertenecer a asociaciones estudiantiles europeas.	1	2	3	4	5
53. Realizo acciones concretas para promover en mi entorno cercano la pertenencia de España a la UE	1	2	3	4	5
54. - He organizado o gestionado proyectos cívicos o sociales.	1	2	3	4	5
55. La participación ciudadana e iniciativas sociales y culturales europeas es importante para la integración de la UE.	1	2	3	4	5
56. Los ciudadanos europeos tenemos interés en los procesos democráticos de la UE.	1	2	3	4	5

57. Diría que tengo una actitud favorable hacia la pertenencia de España a la UE.	1	2	3	4	5
58. No estoy interesado en la actualidad política y económica de la UE.	1	2	3	4	5
59. Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio.	1	2	3	4	5
60. Viajar por los países de la UE ayuda a entender los problemas de los otros ciudadanos de la Unión	1	2	3	4	5

A continuación, **encontrará una serie de afirmaciones**, por favor responda si son verdaderas o falsas:

<i>Por favor, marque con una X según sea verdadero o falso</i>	V	F
1. Actualmente la UE está formada por menos de 20 países	V	F
2. Noruega es un estado miembro de la Unión Europea	V	F
3. La sede del Parlamento Europeo se encuentra en Berlín	V	F
4. Desde la constitución de la UE en 1990 no se ha producido ningún conflicto bélico entre los países que forman parte de ella.	V	F
5. La Unión Europea tiene sólo cuatro lenguas oficiales: el inglés, el francés, el alemán y el español	V	F
6. La religión oficial de la UE es el cristianismo.	V	F
7. El programa Erasmus promueve la movilidad de los estudiantes universitarios	V	F
8. La Comisión Europea ha señalado que sería bueno que todos los ciudadanos de la UE conociesen, al menos, dos lenguas oficiales, además de su lengua materna.	V	F
9. El Euro ha favorecido el intercambio comercial entre los países de la UE.	V	F
10. La declaración universal de derechos humanos está explícita en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE.	V	F
11. La presidencia del Consejo Europeo tiene carácter rotatorio entre todos los países miembros	V	F
12. Las tres instituciones fundamentales de la UE son: la Comisión, el Parlamento y el Consejo.	V	F
13. El himno de la UE es "Oda a la alegría", por Ludwig van Beethoven en su sinfonía nº 9	V	F
14. El Diario Oficial de la Unión Europea es el principal medio por el cual se puede estar informado tanto de la legislación europea como de otra información y comunicados	V	F
15. El Parlamento europeo es elegido por sufragio universal por los ciudadanos de los países miembro de la UE	V	F
16. Las elecciones al Parlamento Europeo tienen lugar cada tres años.	V	F
17. Las directivas de la UE deben ser aplicadas en los estados miembros, realizando, si fuera necesario, modificaciones en la legislación nacional.	V	F
18. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la armonización de las estructuras de la educación en los países de la UE.	V	F
19. Algunos países de la UE no utilizan el Euro como sistema monetario nacional.	V	F
20. La UE ofrece programas de movilidad educativa solo para alumnos que cursan estudios universitarios.	V	F
21. Para ingresar en la UE se exige que el gobierno del país correspondiente tenga un sistema político democrático.	V	F
22. Todos los partidos políticos nacionales tienen representación en el Parlamento Europeo.	V	F
23. Los ciudadanos europeos pueden proponer a la UE que se realicen nuevas medidas o acciones aportando un número determinado de firmas.	V	F
24. Existe un programa de voluntariado europeo juvenil que fomenta y ofrece oportunidades de voluntariado en diferentes estados de la UE.	V	F
25. La carta de los derechos fundamentales de la UE no recoge explícitamente la igualdad entre hombres y mujeres.	V	F
26. Las minorías étnicas tienen el mismo derecho al empleo que otros grupos étnicos predominantes.	V	F
27. La UE se esfuerza por fomentar y apoyar la diversidad cultural de cada país miembro.	V	F
28. La UE respeta los diferentes sistemas de valores de cada cultura, siempre y cuando no atenten contra los derechos humanos fundamentales	V	F
29. La UE es una institución dependiente de la ONU	V	F
30. Una característica de los sistemas democráticos europeos es la negociación como fórmula de superación de intereses opuestos o incompatibles.	V	F

Por favor, **conteste unas últimas preguntas:**

1. He participado en el programa Erasmus SI ☐ NO ☐

Primera vez: Lugar: _____ Número de meses: _____ En qué curso: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐

Segunda vez: Lugar: _____ Número de meses: _____ En qué curso: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐

2. Tengo aproximadamente _____ (número) amigos en mi cuenta de Facebook de otros países de la UE (que no sean de España).

3. Por favor, marque con una X, donde 1 es completamente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo con las afirmaciones siguientes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me considero una persona con una ideología claramente europeísta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valoro la UE como un lugar de desarrollo de los valores democráticos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me gustaría viajar y conocer los países de la UE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No tendría inconveniente en desarrollar mi carrera profesional en otro país de la UE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estoy a favor de proceso de ampliación de la UE.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 4

Cuestionario definitivo competencia europeísta ²⁵⁴

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este cuestionario es recoger información para un estudio de investigación sobre la **Unión Europea (UE)**. Nos interesa conocer tu respuesta, no hay contestaciones correctas o incorrectas. Además, es anónimo y voluntario. Si decide participar sólo le tomará unos minutos, le agradecemos su colaboración.

Por favor, **primero marque lo que corresponda:**

Edad:	Nacionalidad:	Sexo: ☐ Mujer ☐ Hombre
Nacionalidad del padre:	Nacionalidad de la madre:	
Idiomas en los que me puedo comunicar:	He cursado el bachillerato español: ☐ si ☐ no	
Estoy cursando el Grado/Licenciatura de:	Actualmente estoy en el curso de 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐	
En la Universidad: ☐ Autónoma ☐ Complutense ☐ U.P. Comillas ☐ UNED ☐ Otra		
Email:		

A continuación, **encontrará una serie de afirmaciones**, por favor responda atendiendo a la siguiente clave:

1	2	3	4	5
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

<i>Por favor, marque con una X según su grado de acuerdo:</i>	1	2	3	4	5
1. Consulto periódicamente la página web de la UE.	1	2	3	4	5
2. Considero positivo que la UE tenga una carta de los derechos fundamentales.	1	2	3	4	5
3. Frente a los conflictos que surgen a mi alrededor primero trato de comprender por qué ha surgido la dificultad.	1	2	3	4	5
4. Ante un problema escucho al otro antes de centrarme en solucionarlo.	1	2	3	4	5
5. Confío en que las políticas de la UE tendrán un buen resultado.	1	2	3	4	5
6. Reconozco la utilidad de las instituciones europeas parlamentarias y los tribunales de justicia.	1	2	3	4	5
7. Como ciudadano europeo defiendo las leyes de la UE.	1	2	3	4	5
8. En caso de considerar que se está cometiendo una injusticia que mi país no puede resolver recurriría a las diferentes instituciones europeas.	1	2	3	4	5
9. Me siento orgulloso de ser europeo.	1	2	3	4	5
10. Todos los universitarios deberían participar de forma activa en programas europeos de intercambio, como por ejemplo Erasmus.	1	2	3	4	5
11. En situaciones sociales me comunico de forma constructiva y efectiva	1	2	3	4	5
12. Sigo con interés el proceso de integración europea	1	2	3	4	5
13. Me gusta que existan asociaciones con diferentes objetivos y tendencias sociales	1	2	3	4	5
14. La UE debe apoyar programas que favorezcan la comunicación y el intercambio de experiencias entre ciudadanos europeos.	1	2	3	4	5
15. La UE tiene que apoyar a los estados miembros en dificultades, aunque suponga restar servicios a España.	1	2	3	4	5

²⁵⁴ Cuestionario Competencia Europeísta. Registro de la Propiedad Intelectual, el 22 de febrero de 2016, número de asiento registral 16/2016/2314

16. Estoy dispuesto a participar en acciones para la cohesión social, diversidad cultural y ciudadana.	1	2	3	4	5
17. Animo a mi familia y amigos a participar en las elecciones democráticas.	1	2	3	4	5
18. La participación ciudadana en iniciativas sociales y culturales es importante para la mejor convivencia	1	2	3	4	5
19. Es importante la participación en las elecciones, nacionales y europeas.	1	2	3	4	5
20. En mi vida diaria apoyo activamente los derechos humanos y la igualdad de todos, como está recogido en la carta de los Derechos Fundamentales	1	2	3	4	5
21. La igualdad, el respeto y la solidaridad son la base de las sociedades democráticas	1	2	3	4	5
22. Comprendo y acepto el punto de vista de personas que no comparten mi cultura	1	2	3	4	5
23. Me esfuerzo por hablar otros idiomas de la UE para comunicarme mejor.	1	2	3	4	5
24. Tengo amigos de diferentes países, razas y/o religiones.	1	2	3	4	5
25. Me solidarizo con las personas que ven amenazados sus derechos fundamentales.	1	2	3	4	5
26. Los programas de intercambio facilitan la cohesión entre los europeos.	1	2	3	4	5
27. Me gusta compartir experiencias con personas de otras culturas, raza o religión.	1	2	3	4	5
28. Sigo las redes sociales de la Unión Europea.	1	2	3	4	5
29. Utilizo las oportunidades educativas, laborales y personales que la UE nos brinda.	1	2	3	4	5
30. Tengo decidido que voy a votar en los procesos de elecciones democráticas europeas.	1	2	3	4	5
31. Asumo los principios constitutivos de la UE, aunque a veces puedan ser un perjuicio para mi país.	1	2	3	4	5
32. Realizo acciones concretas para promover en mi entorno cercano la pertenencia de mi país a la UE	1	2	3	4	5
33. He organizado o gestionado proyectos cívicos o sociales.	1	2	3	4	5
34. La participación ciudadana e iniciativas sociales y culturales europeas es importante para la integración de la UE.	1	2	3	4	5
35. Los ciudadanos europeos tenemos interés en los procesos democráticos de la UE.	1	2	3	4	5
36. Diría que tengo una actitud favorable hacia la pertenencia de España a la UE.	1	2	3	4	5
37. Ante un conflicto estoy abierto a llegar a un acuerdo intermedio.	1	2	3	4	5

A continuación, **encontrará una serie de afirmaciones**, por favor responda si son verdaderas o falsas:

Por favor, marque con una X según sea verdadero o falso	V	F
1. Noruega es un estado miembro de la Unión Europea	V	F
2. La sede del Parlamento Europeo se encuentra en Berlín	V	F
3. Desde la constitución de la UE en 1990 no se ha producido ningún conflicto bélico entre los países que forman parte de ella.	V	F
4. La Unión Europea tiene sólo cuatro lenguas oficiales: el inglés, el francés, el alemán y el español	V	F
5. La religión oficial de la UE es el cristianismo.	V	F
6. La declaración universal de derechos humanos está explícita en la Carta de los derechos Fundamentales de la UE.	V	F
7. La presidencia del Consejo Europeo tiene carácter rotatorio entre todos los países miembros	V	F
8. El Diario Oficial de la Unión Europea es el principal medio por el cual se puede estar informado tanto de la legislación europea como de otra información y comunicados	V	F
9. Las elecciones al Parlamento Europeo tienen lugar cada tres años.	V	F
10. Las directivas de la UE deben ser aplicadas en los estados miembros, realizando, si fuera necesario, modificaciones en la legislación nacional.	V	F
11. El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone la armonización de las estructuras de la educación en los países de la UE.	V	F
12. Algunos países de la UE no utilizan el Euro como sistema monetario nacional.	V	F

13. La UE ofrece programas de movilidad educativa solo para alumnos que cursan estudios universitarios.	V	F
14. Para ingresar en la UE se exige que el gobierno del país correspondiente tenga un sistema político democrático.	V	F
15. Todos los partidos políticos nacionales tienen representación en el Parlamento Europeo.	V	F
16. Los ciudadanos europeos pueden proponer a la UE que se realicen nuevas medidas o acciones aportando un número determinado de firmas.	V	F
17. Las minorías étnicas tienen, en el marco jurídico de la UE, el mismo derecho al empleo que otros grupos étnicos predominantes.	V	F
18. La UE respeta los diferentes sistemas de valores de cada cultura, siempre y cuando no atenten contra los derechos humanos fundamentales	V	F
19. La UE es una institución dependiente de la ONU.	V	F
20. Una característica de los sistemas democráticos europeos es la negociación como fórmula de superación de intereses opuestos o incompatibles	V	F

Por favor, **conteste unas últimas preguntas:**

He participado en el programa Erasmus SI un curso ☐ Sí dos cursos ☐ NO ☐

Primera vez: Lugar: _____ Número de meses: _____ En qué curso: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐

Segunda vez: Lugar: _____ Número de meses: _____ En qué curso: 1º ☐ 2º ☐ 3º ☐ 4º ☐ 5º ☐

A continuación, por favor estima un número aproximado para las siguientes cuestiones (en caso de que la respuesta sea “ninguno” introduce el valor numérico 0).

4. Número de amigos europeos (no del propio país) en mi cuenta de Facebook. _____

5. Número de viajes para conocer la UE en los últimos 5 años. _____

6. Número de documentos consultados (libros, artículos, blogs...) sobre la UE en los últimos 3 años. _____

7. Por favor, marque con una X, donde 1 es completamente en desacuerdo y 10 totalmente de acuerdo con las afirmaciones siguientes

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me considero una persona con una ideología claramente europeísta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Valoro la UE como un lugar de desarrollo de los valores democráticos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
No tendría inconveniente en desarrollar mi carrera profesional en otro país de la UE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Estoy a favor de proceso de ampliación de la UE.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

