

I

(Comunicaciones)

CONSEJO

MODERNIZAR LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN: UNA CONTRIBUCIÓN ESENCIAL A LA PROSPERIDAD Y A LA COHESIÓN SOCIAL EN EUROPA

INFORME CONJUNTO PROVISIONAL DE 2006 DEL CONSEJO Y DE LA COMISIÓN SOBRE LOS PROGRESOS REGISTRADOS EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA DE TRABAJO «EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010»

(2006/C 79/01)

1. INTRODUCCIÓN

En su informe intermedio conjunto de 2004 ⁽¹⁾, el Consejo (Educación) y la Comisión Europea insistían en que, para que la Unión pudiera alcanzar los objetivos sociales y económicos que se había marcado, era necesario introducir reformas urgentes en los sistemas de educación y formación europeos. Además, se comprometieron a pasar revista cada dos años a los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010», que engloba el proceso de Copenhague en materia de educación y formación profesionales (EFP) y acciones en favor de la enseñanza superior. El presente informe es el primero de este nuevo ciclo. El programa de trabajo «Educación y formación 2010» constituye asimismo una contribución esencial a la puesta en práctica de las nuevas directrices integradas para el crecimiento y el empleo ⁽²⁾, que incluyen el Pacto Europeo para la Juventud.

La reciente revisión intermedia de la estrategia de Lisboa ha confirmado el papel fundamental que la educación y la formación están llamadas a desempeñar en la acción de la Unión Europea en materia de empleo y crecimiento. En las directrices integradas se invita a los Estados miembros a ampliar y mejorar la inversión en capital humano y a adaptar los sistemas de educación y formación en respuesta a las nuevas exigencias en materia de competencias. En este contexto, el Consejo Europeo ha pedido que el programa de trabajo «Educación y formación 2010» se siga aplicando en su totalidad.

El Consejo ha destacado en repetidas ocasiones la doble función —social y económica— que tienen los sistemas de educación y formación. La educación y la formación constituyen un factor determinante en el potencial de excelencia, innovación y competitividad de cada país. Al mismo tiempo, forman parte integrante de la dimensión social de Europa, pues transmiten valores de solidaridad, igualdad de oportunidades y participación social, al tiempo que inciden positivamente en la salud, la lucha contra la delincuencia, el medio ambiente, la democratización y la calidad de vida en general. Todos los ciudadanos necesitan adquirir conocimientos, capacidades y competencias y ponerlos al día continuamente a través del aprendizaje permanente. Por otra parte, es preciso tener en cuenta las necesidades específicas de las personas amenazadas de exclusión social. Sólo así se podrá elevar la tasa de actividad y potenciar el crecimiento económico, garantizando al mismo tiempo la cohesión social.

La inversión en educación y formación tiene un precio, pero los beneficios en términos privados, económicos y sociales, tanto a medio como a largo plazo, sobrepasan los costes. Por consiguiente, las reformas deberían seguir buscando sinergias entre los objetivos económicos y sociales, dos aspectos que, de hecho, se refuerzan mutuamente.

⁽¹⁾ Educación y formación 2010: urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa, 3 de marzo de 2004 (Doc. del Consejo 6905/04 EDUC 43).

⁽²⁾ El paquete integrado reúne las orientaciones generales de las políticas económicas y las Directrices para las políticas de empleo [Decisión del Consejo de 12 de julio de 2005 relativa a las Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros (2005/600/CE), DO L 205 de 6.8.2005, p. 21, y Recomendación del Consejo de 12 de julio de 2005 relativa a las orientaciones generales de las políticas económicas de los Estados miembros y la Comunidad (2005-2008) (2005/601/CE)].

Estas consideraciones revisten una importancia decisiva en el actual proceso de reflexión de la Unión sobre el futuro del modelo social europeo. Europa se enfrenta hoy en día a enormes desafíos socioeconómicos y demográficos asociados al envejecimiento de la población, al elevado número de adultos poco cualificados, a las altas tasas de paro juvenil, etc. Al mismo tiempo, cada vez es más necesario mejorar el nivel de las competencias y las cualificaciones en el mercado de trabajo. Es necesario resolver estos problemas para aumentar la viabilidad a largo plazo de los sistemas sociales europeos. La educación y la formación son una parte de la solución.

2. PROGRESOS REGISTRADOS EN LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA DE TRABAJO «EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2010»

En los puntos que siguen se presenta, por primera vez, un panorama general de los progresos registrados en pos de la modernización de los sistemas de educación y formación en Europa. Se responde así a la exigencia formulada en la Cumbre de Lisboa. El análisis que aquí presentamos se sustenta esencialmente en los informes nacionales presentados en 2005 por los Estados miembros, los países AELC-EEE, y los países adherentes o candidatos⁽¹⁾ y muestra cómo las reformas están contribuyendo a los ámbitos prioritarios definidos en el informe intermedio conjunto de 2004⁽²⁾. Las referencias a los países que figuran entre paréntesis se presentan como ejemplos de buenas prácticas y con vistas a facilitar el aprendizaje mutuo.

2.1. A nivel nacional: las reformas avanzan

Los informes nacionales indican que el programa de trabajo «Educación y formación 2010» está encontrando su sitio en el panorama político nacional. En la actualidad, todos los Estados miembros consideran, en mayor o menor medida, que la estrategia de Lisboa constituye un factor que hay que tener en cuenta en la formulación de la política nacional en materia de educación y formación.

Un número cada vez mayor de países cuenta ya con mecanismos concretos para la coordinación de las actividades de los distintos ministerios (especialmente los de educación y trabajo) con responsabilidades en la puesta en práctica del programa y para la consulta a las partes interesadas, como los interlocutores sociales. Muchos países han fijado ya o están fijando en estos momentos sus propios objetivos, que guardan relación —en mayor o menor medida— con los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación («puntos de referencia»). Este extremo reviste igualmente particular importancia para la puesta en práctica de la estrategia europea de empleo⁽³⁾.

2.1.1. Las prioridades y las inversiones están orientadas a potenciar la eficacia y a mejorar la calidad

Desde 2000 no se ha reducido el desfase existente entre Europa y países competidores como los Estados Unidos por lo que respecta a la inversión total en sectores clave de la economía del conocimiento. Algunos países asiáticos, como China e India, están ganando terreno rápidamente.

Sin embargo, el gasto público en educación expresado en porcentaje del PIB crece en casi todos los países de la UE (media de la UE: 4,9 % en 2000, 5,2 % en 2002).

La tendencia al alza registrada entre 2000 y 2002 es un signo alentador, pues indica que los gobiernos consideran prioritario el gasto público en educación. Se observan, no obstante, grandes disparidades (del 4 al 8 % del PIB) entre unos países y otros. La mayoría de los gobiernos parecen ser conscientes de que con los niveles y patrones actuales en materia de inversión no es posible llevar a cabo las reformas necesarias.

⁽¹⁾ El análisis se sustenta asimismo en el informe de 2005 sobre los avances registrados hacia el cumplimiento de los puntos de referencia [Documento de trabajo de los servicios de la Comisión: «Progress towards the Lisbon objectives in education and Training» SEC(2005) 419]. Los informes nacionales estarán disponibles en sitio web del programa «Educación y formación 2010» a partir de noviembre de 2005 (http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_2010_en.html).

⁽²⁾ En el anexo estadístico se presenta información más detallada. En el documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la presente Comunicación puede encontrarse un análisis exhaustivo de los informes nacionales y de la evolución en la UE.

⁽³⁾ Tres de los cinco puntos de referencia son igualmente objetivos en el marco de las directrices de empleo de la UE.

Muchos países estimulan la inversión privada de los individuos y los hogares, particularmente en aquellos ámbitos que ofrecen altas tasas de rendimiento privado, por ejemplo mediante incentivos tales como cheques de estudio o cuentas individuales de aprendizaje (p. ej. AT, NL o UK ⁽¹⁾) ⁽²⁾, incentivos fiscales (p. ej. CY, FI, HU, LT, PT o SI) o exenciones del pago de las tasas de matrícula (p. ej. AT, CY, PL, RO o UK). Apenas existen indicios que apunten a un aumento general de la inversión de los empleadores en el aprendizaje permanente. Por consiguiente, debe realizarse un mayor esfuerzo para estimular a los empleadores a invertir más.

Cuando se trata de dar contenido a las reformas, uno de los temas recurrentes en la mayoría de los países es la potenciación de la eficacia mediante la mejora de la calidad, aunque también se insiste en la descentralización y en la mejora de la gestión institucional. La mayoría de los países recurren a datos comparativos internacionales sobre los resultados para evaluar el funcionamiento de sus sistemas, si bien muchos de ellos aún no han puesto a punto indicadores de rendimiento nacionales adecuados ni cuentan con mecanismos para recopilar los datos necesarios. En estas circunstancias, resulta difícil medir el impacto de las medidas adoptadas.

Todos los países coinciden en destacar la importancia fundamental que el desarrollo de las capacidades necesarias reviste para la economía y la sociedad del conocimiento, así como para la competitividad económica. Otras de las grandes prioridades para la mayoría de los países son una oferta de mayor calidad y unos estándares más exigentes, junto con la formación del profesorado, el incremento en las cifras de participación en la educación superior y la puesta en práctica de las reformas del proceso de Bolonia ⁽³⁾, la potenciación de la capacidad de atracción de la EFP y el acceso universal a las TIC.

En lo tocante a la inclusión social, todos los países indican que el acceso al mercado de trabajo y la empleabilidad de los grupos destinatarios son componentes determinantes de sus políticas. Algunos de ellos (p. ej. CY, CZ, EL, ES, LV, MT, PT o RO) insisten en que las dificultades financieras limitan su capacidad de llevar a la práctica todas las políticas necesarias.

Varios países hacen hincapié en que, en sus políticas de educación y formación, los objetivos económicos y sociales se refuerzan mutuamente. Otros sostienen que es más fácil alcanzar los objetivos sociales (equidad y cohesión social) cuando los programas económicos y de empleo cosechan los resultados previstos. Estas cuestiones son particularmente pertinentes en el contexto del debate sobre el modelo social europeo.

2.1.2. *La definición de estrategias de aprendizaje permanente avanza, pero su puesta en práctica sigue planteando problemas*

Desde 2003 se ha avanzado hacia la consecución del objetivo, acordado por el Consejo Europeo, consistente en que, de aquí a 2006, se apliquen estrategias de aprendizaje permanente ⁽⁴⁾ en todos los Estados miembros ⁽⁵⁾. Se trata de una dimensión esencial de las nuevas directrices integradas de Lisboa. Un gran número de países —pero no todos ellos, ni muchos menos— han emitido declaraciones de principios en relación con la política de aprendizaje permanente, en forma, por ejemplo, de documentos de estrategia o de planes de acción nacionales. Otros han adoptado una legislación marco (p. ej. EL, ES, FR o RO).

Algunas estrategias, sin embargo, siguen presentando desequilibrios, un problema sobre el que ya se había llamado la atención en 2003. Se constata una tendencia a concentrarse bien en la empleabilidad, bien en la recuperación de las personas que han quedado «descolgadas» de los sistemas. Algunos países como Suecia, Dinamarca, Finlandia y Noruega avanzan a buen ritmo hacia la adopción de un planteamiento nacional coherente y global y registran notables progresos por lo que respecta a su puesta en práctica.

⁽¹⁾ Únicamente Escocia y País de Gales.

⁽²⁾ En el anexo estadístico figuran las claves de las abreviaturas utilizadas.

⁽³⁾ El proceso de Bolonia es intergubernamental y está destinado a crear un Espacio Europeo de Educación Superior para impulsar la empleabilidad y la movilidad de los ciudadanos y aumentar la competitividad internacional de la educación superior europea. Para más información consúltese: http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html.

⁽⁴⁾ Por «aprendizaje permanente» entendemos «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» [Comunicación de la Comisión - Hacer realidad un espacio Europeo del aprendizaje permanente, COM(2001) 678 final].

⁽⁵⁾ Informe intermedio conjunto de 2004, *op cit.*; conclusiones del Consejo Europeo, 2004, 2005.

Con todo, resulta alentador constatar cómo las políticas fundacionales en materia de aprendizaje permanente siguen ganando terreno en Europa. Por ejemplo, unos pocos países (FI, FR o PT) poseen sistemas consolidados de validación del aprendizaje no formal e informal, mientras que algunos otros han introducido recientemente medidas o están haciéndolo en estos momentos (p. ej. BE, DK, ES, NL, NO, SE, SI o UK). Un número cada vez mayor de países (p. ej. BE, DK, FR, IE, IS o LI) abordan ya la orientación permanente, así como la puesta a punto de marcos únicos de cualificaciones a nivel nacional (p. ej. IE). Esta última cuestión tiene también carácter prioritario en algunos nuevos Estados miembros y países candidatos (p. ej. CY, EE, HR, LV, PL, RO, SI o TK).

En la UE, alrededor del 10 % de los adultos de entre 25 y 64 ⁽¹⁾ años participan en actividades de aprendizaje permanente, lo que representa una ligera mejora en relación con 2000. Los porcentajes varían considerablemente de un país a otro.

La necesidad de aumentar las tasas de participación en actividades de aprendizaje complementario sigue siendo un gran reto para Europa, particularmente en los países meridionales y en los nuevos Estados miembros. Un mayor número de adultos que siguiera el aprendizaje permanente haría aumentar la participación activa en el mercado laboral y contribuiría a reforzar la cohesión social.

En toda Europa no se está dando la prioridad suficiente ni se están dedicando los recursos financieros necesarios a la mejora del acceso a las oportunidades de aprendizaje para los adultos, especialmente los trabajadores de más edad, cuyo número se espera aumente hasta alcanzar los catorce millones de aquí a 2030, y para los trabajadores poco cualificados. Casi todos los países que registran las tasas de participación más elevadas han dado una alta prioridad a las estrategias de aprendizaje de adultos en el marco de una estrategia integrada y global de aprendizaje permanente.

Casi el 16 % de los jóvenes sigue abandonando prematuramente el sistema escolar en la UE, lo que representa sólo un ligero avance hacia el punto de referencia fijado del 10 %, que la Unión debería alcanzar para 2010.

Casi un 20 % de los jóvenes de 15 años sigue teniendo serias dificultades en lo que respecta a las competencias de lectura; este porcentaje no ha mejorado desde 2000 en relación con el punto de referencia para la UE, consistente en reducirlo en un quinto.

Cerca del 77 % de los jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 24 años completa la enseñanza secundaria superior, un porcentaje que dista mucho del punto de referencia de 85 %, y ello a pesar de los notables progresos registrados en algunos países.

El número persistentemente alto de jóvenes que abandonan la escuela sin un nivel básico de cualificaciones y competencias es una señal inquietante que indica que los sistemas de educación inicial no siempre sientan las bases necesarias para el aprendizaje permanente. Las nuevas directrices integradas de Lisboa y el Pacto Europeo para la Juventud también se hacen eco de esta preocupación. Algunos países están respondiendo a este problema reformando sus programas de estudios con la intención de garantizar que todos adquieren competencias esenciales y transversales (p. ej. AT, CY, DE, FR, IT, NO o UK), y que los jóvenes —especialmente los que proceden de medios desfavorecidos— no «se quedan descolgados» (véase también el punto 2.1.4).

2.1.3. Las reformas de la enseñanza superior sustentan cada vez más la agenda de Lisboa

El proceso de Bolonia sigue impulsando reformas en las estructuras de la enseñanza superior, particularmente en lo que respecta a la estructuración de los títulos en tres ciclos y al refuerzo de los mecanismos de garantía de la calidad. El proceso de Bolonia, más que la estrategia que Lisboa, tiende a estar en el primer plano de la evolución política a nivel nacional en este sector. Con todo, algunos indicios sugieren que algunos países empiezan ya a abordar cuestiones como la gobernanza, la financiación o la capacidad de atracción, lo que contribuirá, sin duda, a asegurar la contribución de las universidades a la competitividad, el empleo y el crecimiento ⁽²⁾. Varios países mencionan iniciativas destinadas a crear centros o polos de excelencia (p. ej. AT, BE, DE, DK, FI, FR, IT o NO).

⁽¹⁾ Porcentaje de la población participante en actividades de educación y formación en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta.

⁽²⁾ Véase la Comunicación de la Comisión «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.

En lo tocante a la gobernanza, numerosos países han introducido, por ejemplo, diversas formas de contractualización para regular las relaciones entre los centros de enseñanza superior y el Estado, como base para la asignación interna de los recursos (p. ej. AT, CZ, DE, DK, FR, IS, LI o SK). Varios países de Europa Central y Oriental tratan de resolver la fragmentación de sus sistemas de enseñanza superior implantando nuevos regímenes de gobernanza institucional, en los que a menudo intervienen también agentes externos.

La inversión total (pública y privada) que la Unión Europea consagró a la enseñanza superior en 2001 supuso un 1,28 % del PIB, frente al 2,5 % de Canadá y el 3,25 % de los Estados Unidos⁽¹⁾. Los tres Estados miembros que registran los porcentajes más elevados son Dinamarca (2,8 %), Suecia (2,3 %) y Finlandia (2,1 %). Para colmar el desfase con los Estados Unidos, la Unión tendría que invertir ciento ochenta mil millones de euros adicionales cada año, lo que requeriría, entre otras cosas, un incremento sustancial de la inversión procedente del sector privado.

Para un gran número de países la financiación sigue siendo un desafío de primera magnitud y un obstáculo a la hora de poner en práctica el programa de modernización.

Facilitar la movilidad de estudiantes procedentes del exterior parece ser un medio de reforzar el atractivo de la enseñanza superior en Europa que goza de fuerte implantación. Sólo unos pocos países van más lejos y están emprendiendo estrategias activas de *marketing* o actividades de contratación específicamente orientadas a nivel internacional (p. ej. DE, FI, FR, IE, NL o UK). Algunos nuevos Estados miembros abordan esta cuestión estableciendo acuerdos con universidades extranjeras para la concesión de títulos conjuntos.

La mayoría de los países reconoce que una cooperación reforzada entre la enseñanza superior y la industria es una condición de base para la innovación y la competitividad, pero son muy pocos los que cuentan con una estrategia global en este sentido. El problema estriba, en parte, en el hecho de que las estrategias de innovación nacionales no suelen prever la introducción de reformas en la enseñanza superior.

En muchos países se está instando a las universidades a que desempeñen el papel que les corresponde para hacer realidad el aprendizaje permanente, asegurando un acceso más amplio a aquellas personas que tradicionalmente no participaban en actividades de aprendizaje como las procedentes de medios socioeconómicamente desfavorecidos, mediante la implantación, por ejemplo, de sistemas de validación del aprendizaje no formal e informal. Estas medidas se inscriben dentro de los esfuerzos que se están desplegando en toda Europa para elevar los niveles de participación en la enseñanza superior. Muchísimas universidades imparten programas de desarrollo profesional continuo, al tiempo que las universidades de educación abierta, que utilizan la metodología específica de la educación a distancia, un aprendizaje mixto y un enfoque pedagógico basado en las TIC, son cada vez más populares.

2.1.4. *Mejora progresivamente el estado de la educación y la formación profesionales, pero aún queda mucho por hacer*

Las prioridades nacionales para la reforma de la educación y la formación profesionales (EFP) parecen corresponder en gran medida a las del proceso de Copenhague. Los países ya han empezado a aplicar los principios y referencias comunes acordados a nivel europeo (por ejemplo, para la validación del aprendizaje no formal, la garantía de la calidad o la orientación), pero insisten en que es demasiado pronto para presentar resultados concretos.

En algunos países (p. ej. AT, CZ, DE o FI) la EFP goza de una imagen positiva, debido, entre otras razones, a la existencia de un «sistema dual» (es decir, formación en alternancia), cualificaciones dobles (que combinan la educación general y la formación profesional) y medidas recientes que favorecen el acceso a la enseñanza superior. Sin embargo, demasiado a menudo, los itinerarios de formación profesional son menos atractivos que las carreras universitarias. La mejora de la calidad y el atractivo de la EFP sigue siendo un desafío de primer orden para el futuro.

⁽¹⁾ Véase «Key Figures 2005 on Science, Technology and Innovation: Towards a European Knowledge Area», Comisión Europea.

Para reforzar la capacidad de atracción de la EFP, la mayoría de los países centran sus esfuerzos en la enseñanza secundaria superior, en particular en el desarrollo de programas de estudios y actividades de aprendizaje, itinerarios flexibles de promoción y pasarelas, vínculos con el mercado laboral y mecanismos de orientación. Algunos países han creado pasarelas desde la EFP a la enseñanza superior (p. ej. CY, CZ, ES, FR, IS, IE, NL, PT o UK), mientras que otros dan prioridad, en el contexto de la puesta a punto de estrategias de aprendizaje permanente, a potenciar el paso hacia la enseñanza general y superior (p. ej. AT, CZ, DE, ES o SK).

Una adecuación reforzada de la EFP al mercado laboral y la mejora de las relaciones con los empleadores y los interlocutores sociales constituyen factores importantes para la mayoría de los países al abordar cuestiones como la calidad o la capacidad de atracción. En este contexto, desempeñan un papel decisivo las mejoras en la estructura de la EFP, el acceso a las actividades de aprendizaje y la reforma de las normas aplicables a este sector. La capacidad de prever las necesidades en materia de competencias y cualificaciones sigue siendo un desafío de primer orden, que requiere una mayor movilización de las partes interesadas, un enfoque sectorial y una mejor recopilación de datos.

Las necesidades de las personas poco cualificadas, cuyo número ronda los ochenta millones en la Unión Europea, suscita preocupación en casi todos los países, que destacan la importancia de la tasa de actividad y el papel de los sistemas de EFP como medios insustituibles para asegurar la inclusión social.

En este contexto, la mayoría de los países se concentra en categorías de población específicas, particularmente los jóvenes, dado que los programas de EFP tienen un efecto positivo en la reducción de las tasas de abandono escolar. En cambio, aún no se atribuye suficiente prioridad a los adultos y a los trabajadores de más edad.

El perfeccionamiento profesional del personal docente de la EFP sigue planteando problemas reales en la mayoría de los países.

2.1.5. Pese a haberse reforzado la dimensión europea de los sistemas nacionales, sigue siendo insuficiente

Todos los países consideran importante aumentar la participación en la movilidad en la educación y la formación desde los niveles primarios a los niveles superiores, incluida la movilidad de los profesores e instructores como parte de su perfeccionamiento profesional. Sin embargo, a pesar de algunas iniciativas prometedoras, entre las que cabe destacar las relativas a la calidad de la movilidad (p. ej. AT, BG, CZ, EL, IE o LV), las estrategias nacionales son insuficientes. Los programas de la UE siguen constituyendo la principal fuente de apoyo. Por lo general, los países tienden a favorecer más la movilidad para los estudiantes que vienen del exterior que para los que parten a otros países. El Europass, un instrumento clave en apoyo a la movilidad, se está utilizando ya en toda Europa ⁽¹⁾.

Otro aspecto al que se atribuye una creciente importancia es la incorporación de una dimensión europea o internacional a los sistemas nacionales de educación y formación como medio para mejorar los conocimientos que los jóvenes tienen de la Unión Europea. En determinados países (p. ej. EE, EL, FI, LU, NL o UK), la dimensión europea o internacional constituye un contenido específico de los programas de estudios, y algunos están introduciendo reformas legislativas en consecuencia. Otros fomentan también la dimensión europea mediante proyectos de cooperación a escala regional y local (p. ej. DE, ES o IT). Muchos subrayan la importancia del aprendizaje de idiomas. Sin embargo, la dispersión de las políticas y acciones resta eficacia a esas iniciativas y garantizar que los alumnos salen de la enseñanza secundaria con los conocimientos y las competencias que necesitarán como ciudadanos europeos sigue siendo uno de principales desafíos, lo cual constituía un objetivo que se subrayaba en el informe intermedio conjunto de 2004.

⁽¹⁾ http://www.europa.eu.int/comm/education/programmes/europass/index_en.html.

2.2. A nivel europeo: mejorar la gobernanza del programa de trabajo «Educación y formación 2010»

A lo largo de 2004-2005, el Consejo (Educación) ha adoptado una serie de herramientas, principios y marcos comunes, en particular por lo que respecta a la movilidad, la garantía de la calidad, el aprendizaje no formal y la orientación. Como ya se puso de relieve en el informe intermedio conjunto de 2004, estas medidas pueden servir de sustento a las políticas y reformas nacionales y contribuir a crear un clima de confianza mutua. En el ámbito de la EFP, el comunicado de Maastricht (diciembre de 2004) ⁽¹⁾ ha fijado nuevas prioridades a nivel nacional y de la UE. La Comisión ha adoptado asimismo una serie de comunicaciones, por ejemplo, sobre la enseñanza superior en la estrategia de Lisboa y sobre la puesta a punto de un indicador europeo de competencia lingüística ⁽²⁾, así como proyectos de recomendaciones del Consejo y del Parlamento Europeo, por ejemplo, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

En el marco de la racionalización general del proceso, y a fin de reforzar su coherencia y gobernanza, se ha creado un grupo de coordinación «Educación y formación 2010», que reúne a representantes de los ministerios responsables de la educación y la formación, así como a los interlocutores sociales europeos. El seguimiento de los progresos registrados queda asimismo asegurado con la publicación de un informe periódico sobre indicadores y puntos de referencia.

También se han actualizado los métodos del trabajo con el fin de facilitar la puesta en práctica a nivel nacional. Los grupos de trabajo ⁽³⁾ que aplicaron la primera fase del programa de trabajo están siendo reemplazados por «agrupaciones» de países, que centran su acción en cuestiones esenciales según sus prioridades e intereses nacionales. Estas agrupaciones están organizando, durante 2005-2006, actividades de «aprendizaje inter pares», en cuyo marco los países se prestan apoyo mutuamente en la aplicación de las reformas, gracias a la definición de factores de éxito y al intercambio de buenas prácticas.

Se sigue reforzando el espacio europeo de la educación y la formación, especialmente gracias al establecimiento de un marco europeo de cualificaciones (MEC). En ese sentido, se ha puesto en marcha un proceso de consulta a fin de esbozar lo que será el MEC. Además, la Comisión presentará en 2006 una propuesta relativa a un proyecto de recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo. También presentará a principios de 2006 un proyecto de recomendación del Consejo y del Parlamento Europeo sobre la calidad de la educación del profesorado y, a finales de 2006, una comunicación sobre el aprendizaje de adultos.

3. CONCLUSIÓN: ACELERAR EL RITMO DE LAS REFORMAS PARA ASEGURAR UNA CONTRIBUCIÓN MÁS EFICAZ A LA ESTRATEGIA DE LISBOA Y AL FORTALECIMIENTO DEL MODELO SOCIAL EUROPEO

Las reformas nacionales avanzan. Todo parece indicar que los esfuerzos sostenidos desplegados en toda la Unión empiezan ya a dar frutos en algunos campos. El giro que está tomando la situación parece alentador, sobre todo si se tiene en cuenta el tiempo que se requiere para que las reformas educativas empiecen a surtir efecto y las enormes diferencias existentes, en una Unión ampliada, entre unos países y otros por lo que hace a las realidades y puntos de partida nacionales.

La viabilidad a largo plazo del modelo social europeo dependerá en gran medida de la eficacia de estas reformas profundas y de gran calado a la hora de asegurar la participación activa de todos los ciudadanos —sea cual sea su nivel de cualificación o su origen social— en la vida económica y social.

Resultan, pues, particularmente inquietantes, en contraste con la rapidez con que se alcanzó el punto de referencia de la UE relativo al incremento del número de titulados en matemáticas, ciencias y tecnología, los escasos progresos registrados en relación con los puntos de referencia más estrechamente vinculados con la inclusión social. A menos que se redoblen esfuerzos en aspectos tales como los índices de abandono escolar y de conclusión del ciclo superior de estudios secundarios o las competencias clave, crecerá el porcentaje de personas de la próxima generación que se verán amenazadas de exclusión social, con el consiguiente coste que ello representaría para los propios afectados, para la economía y para la sociedad. Cuando el Consejo Europeo adoptó, en marzo de 2005, el Pacto Europeo para la Juventud, resaltó la particular importancia que estos aspectos del programa «Educación y formación 2010» revisten para los jóvenes.

⁽¹⁾ http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/vocational_en.html.

⁽²⁾ COM(2005) 356 final.

⁽³⁾ Los resultados de la labor de los grupos de trabajo en 2004 pueden consultarse en el sitio web del programa de trabajo «Educación y formación 2010»:
http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/objectives_en.html

Las prioridades de acción a las que se hacía referencia en el informe intermedio conjunto de 2004, así como la consigna en virtud de la cual deberá acelerarse el ritmo de las reformas, no han perdido un ápice de vigencia. En el próximo informe conjunto de 2008 se continuará dando seguimiento a los progresos que se registren.

3.1. En el contexto del proceso de reforma, la equidad y la gobernanza merecen especial atención

De los informes nacionales se desprende que los gobiernos son conscientes de las dificultades que entraña la modernización de la educación y la formación. Hacen referencia, en particular, a dificultades a la hora de obtener las inversiones públicas y privadas necesarias y de reformar las estructuras y la gestión de los sistemas. En este contexto, si se quiere que las reformas en curso lleguen a buen puerto, ha de prestarse especial atención a dos aspectos fundamentales, la equidad y la gobernanza, previendo para ello incentivos adecuados. La Comisión respaldará los esfuerzos desplegados a escala nacional dando prioridad a estas cuestiones en las actividades de aprendizaje *inter pares* que se organicen a nivel de la UE en el futuro.

3.1.1. Introducir las reformas que sean necesarias para asegurar la eficacia y la equidad de los sistemas

El mayor énfasis que se pone ahora en la eficacia de la inversión pública en educación y formación es una tendencia a todas luces positiva. Con todo, conviene que el *continuum* del aprendizaje permanente en su conjunto sea objeto de la debida consideración, al tiempo que se presta pareja atención a los objetivos de eficacia, calidad y equidad de los sistemas. Se trata, en efecto, de una condición *sine qua non* para poder alcanzar los objetivos de Lisboa fortaleciendo al mismo tiempo el modelo social europeo.

Asegurar la equidad de los sistemas significa velar por que los resultados y las ventajas de la educación y de la formación sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que pueden generar desventajas educativas. El acceso a los sistemas ha de estar, pues, abierto a todos y el trato ha de adaptarse a las necesidades específicas de aprendizaje de las personas en cuestión.

La investigación demuestra que no hay por qué establecer una disyuntiva entre eficacia y equidad, pues ambos aspectos son interdependientes y se refuerzan mutuamente. Asegurar el acceso a la educación y la formación a todos, incluidos los grupos desfavorecidos y los trabajadores de más edad, contribuirá a incrementar la población activa, con los consiguientes efectos en términos de potenciación del crecimiento y reducción de las desigualdades. La Comisión estudiará la cuestión de la equidad y la eficacia en una comunicación que tiene previsto adoptar en 2006. Además, en el informe conjunto de 2008 se prestará especial atención a este aspecto. Por otra parte, la búsqueda de la excelencia, por ejemplo mediante una mayor vinculación entre la enseñanza superior y la investigación, debería ir unida a la búsqueda de una mayor accesibilidad y cohesión social.

Las inversiones deberían concentrarse en aquellos ámbitos que ofrecen rendimientos sociales y económicos más elevados, combinando así efectivamente eficacia y equidad. A este respecto, en los próximos años será necesario redoblar los esfuerzos que despliegan los Estados miembros con vistas a alcanzar los puntos de referencia que la Unión Europea se ha fijado en lo que respecta a abandono escolar, tasas de conclusión de la enseñanza secundaria superior y competencias clave. En concreto, la inversión en enseñanza primaria reviste una importancia crucial para prevenir el fracaso escolar y la exclusión social, y para sentar las bases del aprendizaje complementario.

Asimismo, la inversión en la formación de profesores e instructores y el fortalecimiento del liderazgo de las instituciones de educación y formación son cruciales para aumentar la eficacia de los sistemas educativos y formativos.

3.1.2. Las asociaciones de aprendizaje como medio para movilizar agentes y recursos

El clima ideal para las reformas es un contexto económico y social favorable, con altos niveles de inversión pública y privada en conocimientos, capacidades y competencias, pero también con modos de gobernanza de los sistemas coherentes y coordinados. Entre los aspectos que concitan consenso por lo que respecta a los objetivos estratégicos y las reformas necesarias cabe destacar los siguientes: una efectiva sinergia interministerial entre las «políticas del conocimiento» (educación, formación, empleo y asuntos sociales, investigación, etc.), un diálogo social fluido o la sensibilización y participación activa de otros agentes clave como padres, profesores/instructores, sector del voluntariado y agentes locales. Sin embargo, estas formas de gobernanza tienen una implantación insuficiente.

Debería darse prioridad a la mejora de la gobernanza recurriendo a asociaciones de aprendizaje, sobre todo a nivel local y regional, como medio para repartir costes y responsabilidades entre las partes interesadas (centros, autoridades públicas, interlocutores sociales, empresas, organizaciones sectoriales, organizaciones comunitarias, etc.).

En estas asociaciones deberían participar profesores e instructores, pues a fin de cuentas son ellos los principales agentes de cambio en los sistemas. También deberían fomentar una mayor participación de los empleadores para garantizar la pertinencia de la oferta de aprendizaje permanente.

3.2. Consolidar la puesta en práctica del programa «Educación y formación 2010»

3.2.1. A nivel nacional

Aunque se han registrado progresos, las prioridades del programa de trabajo «Educación y formación 2010» han de estar más presentes en la formulación de las políticas nacionales. En concreto, los Estados miembros deberían velar por que:

- la educación y la formación ocupen una posición central en los programas nacionales de reforma elaborados con vistas al cumplimiento de los objetivos de Lisboa, en el marco estratégico nacional de referencia para los Fondos Estructurales y en las estrategias nacionales en materia de protección social y de inclusión social;
- en todos los países estén operativos mecanismos que permitan coordinar la aplicación del programa de trabajo a nivel nacional, asegurando la participación de los diferentes ministerios competentes y de las principales partes interesadas, en particular los interlocutores sociales;
- las políticas nacionales contribuyan activamente a la consecución de los puntos de referencia y de los objetivos del programa de trabajo «Educación y formación 2010»; deberían seguir estableciéndose objetivos e indicadores nacionales, teniendo en cuenta estas referencias europeas;
- se mejore la evaluación de las políticas, a fin de permitir un mejor seguimiento de los progresos registrados y de crear una cultura de la evaluación que saque todo el partido posible a las conclusiones de la investigación; la puesta a punto de instrumentos y una infraestructura estadísticos de calidad es, pues, indispensable;
- los diversos acuerdos europeos (por ejemplo las resoluciones o conclusiones del Consejo sobre referencias y principios comunes) adoptados en el contexto del programa de trabajo se utilicen como puntos de referencia importantes a la hora de diseñar las reformas nacionales.

3.2.2. A nivel europeo

La Comisión velará por que los resultados del programa de trabajo «Educación y formación 2010» alimenten el proceso de aplicación de las directrices integradas de Lisboa y las directrices de la UE para la cohesión, así como las medidas de seguimiento en relación con el futuro del modelo social europeo, tal como se debatió en la reunión informal de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en Hampton Court. En este contexto, los Fondos Estructurales deberían consagrarse, con carácter prioritario, a la inversión en capital humano.

Con vistas a la puesta en práctica del programa de trabajo, se prestará especial atención:

- al desarrollo de un programa adaptado y bien orientado de actividades de aprendizaje *inter pares* en el marco del nuevo programa integrado para el aprendizaje permanente, aprovechando la experiencia adquirida y teniendo en cuenta las prioridades políticas acordadas en 2005; estas actividades se centrarán en aquellos campos en los que las reformas son particularmente necesarias (ámbitos a los que se han asignado puntos de referencia; estrategias de aprendizaje permanente; eficacia y equidad; gobernanza y asociaciones de aprendizaje; enseñanza superior; EFP);
- a un mejor seguimiento de la puesta en práctica de las estrategias de aprendizaje permanente en todos los Estados miembros; esta cuestión será uno de los principales temas del informe conjunto de 2008, sobre todo en lo tocante al papel del aprendizaje permanente en el fortalecimiento del modelo social europeo;
- a la consecución de un acuerdo sobre una recomendación relativa a un marco europeo de cualificaciones (MEC), así como sobre el proyecto de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, y al impulso de los trabajos sobre la calidad de la educación del profesorado;
- a la mejora de la información y de los intercambios de experiencias en relación con el uso que se da a los recursos financieros asignados por los Fondos Estructurales y el Banco Europeo de Inversiones en apoyo del desarrollo de la educación y la formación, a fin de poder aprovechar más racionalmente estos recursos en el futuro.

ANEXO ESTADÍSTICO

PROGRESS AGAINST THE FIVE REFERENCE LEVELS OF AVERAGE EUROPEAN PERFORMANCE (BENCHMARKS) IN EDUCATION AND TRAINING

Country Codes

EU	European Union
BE	Belgium
CZ	Czech Republic
DK	Denmark
DE	Germany
EE	Estonia
EL	Greece
ES	Spain
FR	France
IE	Ireland
IT	Italy
CY	Cyprus
LV	Latvia
LT	Lithuania
LU	Luxembourg
HU	Hungary
MT	Malta
NL	Netherlands
AT	Austria
PL	Poland
PT	Portugal
SI	Slovenia

SK	Slovakia
FI	Finland
SE	Sweden
UK	United Kingdom

EEA European Economic Area

IS	Iceland
LI	Liechtenstein
NO	Norway

Acceding Countries

BG	Bulgaria
RO	Romania

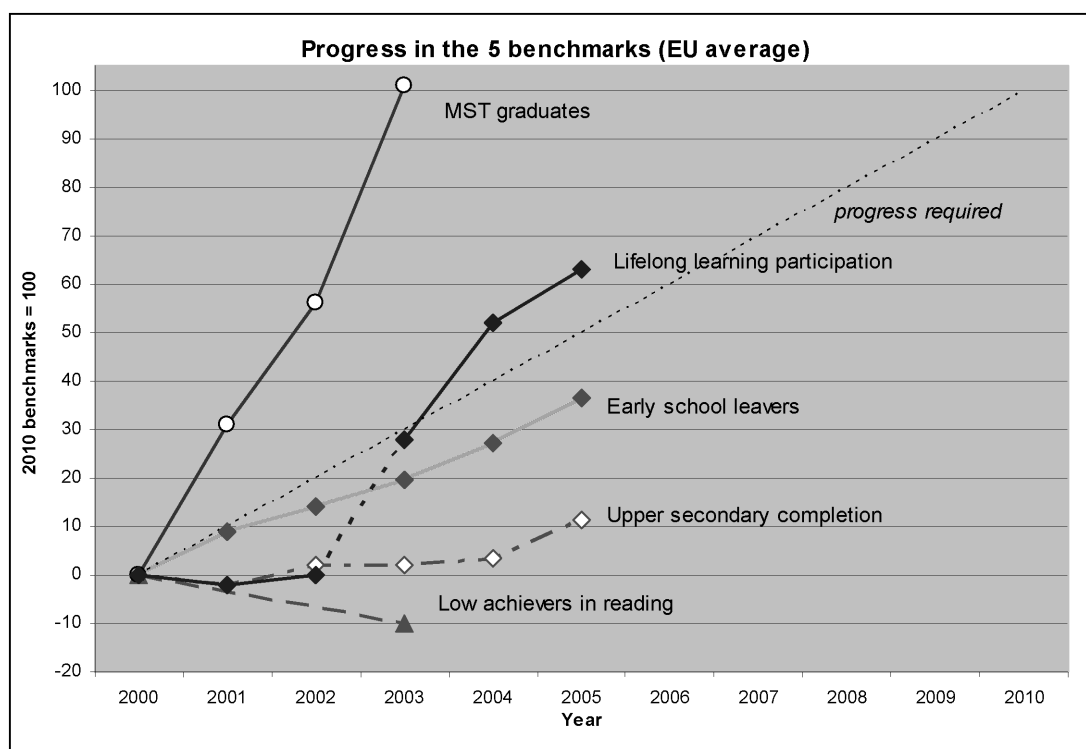
Candidate Countries

HR	Croatia
TR	Turkey

Others

JP	Japan
US/USA	United States of America

OVERVIEW ON PROGRESS IN THE FIVE BENCHMARK AREAS



Methodological remarks: The starting point in the year 2000 is set in the graph as zero and the 2010 benchmark as 100. The results achieved in each year are thus measured against the 2010 benchmark. A diagonal line shows the progress required, i.e. each year an additional 10 % of progress would have to be achieved to reach the benchmark. If a line stays below this diagonal line, progress is not sufficient.

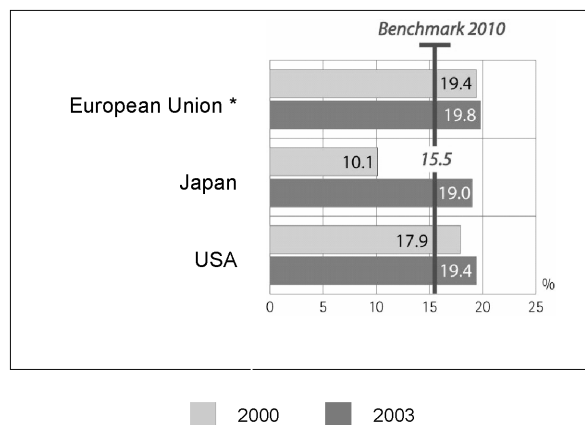
As regards lifelong learning participation, there have been many breaks in time series: some countries have revised their data collection methods between 2002 and 2003. The application of the new methods led to higher results from 2003, and thus progress is overstated between 2002 and 2003. The line 2002-2003 on lifelong learning participation is therefore dotted. For low achievers in reading (data from PISA survey) there are only results for 16 EU countries and for two years.

Key results:

- As regards the number of maths, science and technology (MST) graduates the benchmark will be over-achieved; the progress required has already been made in 2000-2003.
- There is some progress in lifelong learning participation. However, much of it is a result of changes in surveys in several Member States, which led to higher nominal participation rates and thus overstate overall progress.
- There is constant improvement as regards early school leavers, but faster progress is needed in order to achieve the benchmark.
- As regards upper secondary completion there has been very little progress.
- Results for low achievers in reading have not improved (but this is based only on two reference years).

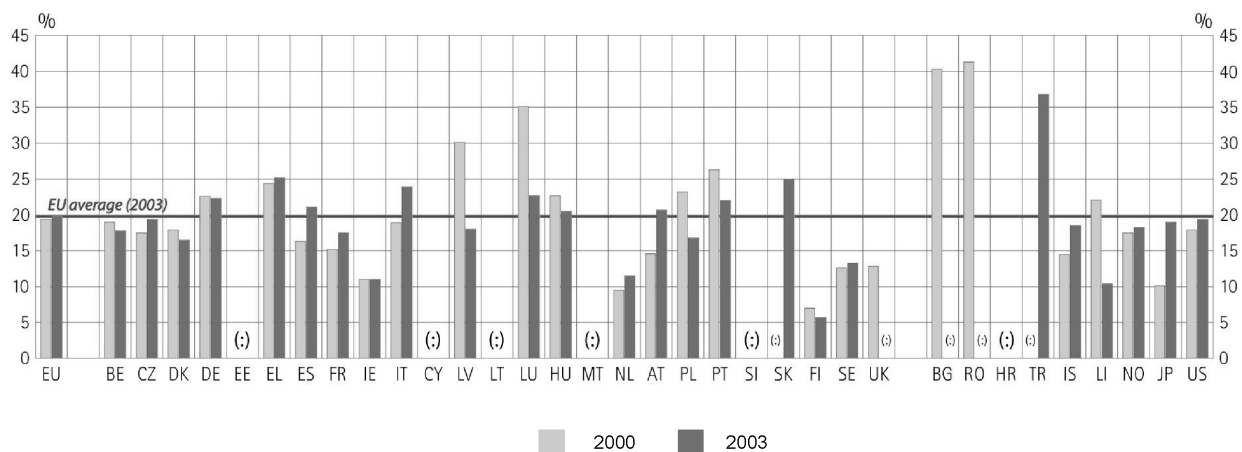
KEY COMPETENCES

Percentage of pupils with reading literacy proficiency level one and lower (on the PISA reading literacy scale), 2000-2003



Source: DG Education and Culture. Data source: OECD, PISA 2003 database.

* In 2000, in the 16 EU countries for which comparable data is now available both for 2000 and 2003, the percentage of 15-year olds at level one or below was 19.4. The benchmark of reducing the share by 20 % thus implies a target figure of 15,5 %.



	EU		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	
2000	19,4		19,0	17,5	17,9	22,6	:	24,4	16,3	15,2	11,0	18,9	:	30,1	:	(35,1)	22,7		:
2003	19,8		17,8	19,4	16,5	22,3	:	25,2	21,1	17,5	11,0	23,9	:	18,0	:	22,7	20,5		:

Breakdown of 2003 results

Boys	25,6		22,4	23,5	20,5	28,0	:	32,6	27,9	23,5	14,3	31,0	:	25,0	:	28,6	25,6		:
Girls	14,0		12,9	14,9	12,7	16,3	:	18,5	14,5	12,1	7,7	17,2	:	11,6	:	17,2	14,9		:

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO	JP	US
2000	(9,5)	14,6	23,2	26,3	:	:	7,0	12,6	12,8	40,3	41,3	:	:	14,5	22,1	17,5	10,1	17,9
2003	11,5	20,7	16,8	22,0	:	24,9	5,7	13,3	:	:	:	:	36,8	18,5	10,4	18,2	19,0	19,4

Breakdown of 2003 results

Boys	14,3	28,2	23,4	29,4	:	31,0	9,0	17,7	:	:	:	:	44,1	26,9	12,6	24,8	23,2	24,3
Girls	8,6	13,1	10,2	15,1	:	18,5	2,4	8,7	:	:	:	:	27,8	9,5	8,0	11,3	15,1	14,4

Source: DG Education and Culture. Data source: OECD PISA database

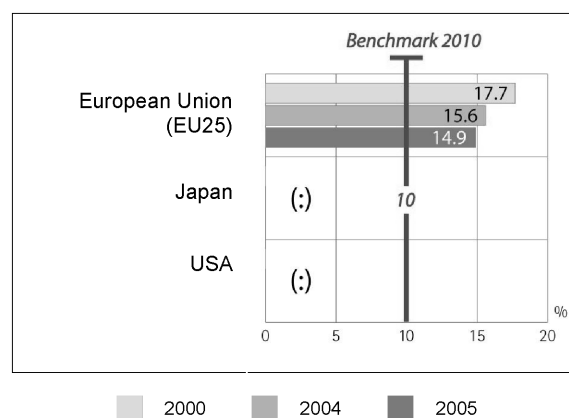
Additional notes:

EU figure: weighted average based on number of pupils enrolled and data for 16 countries (NL, LU data not representative in 2000, same for UK in 2003, SK not participating in 2000).

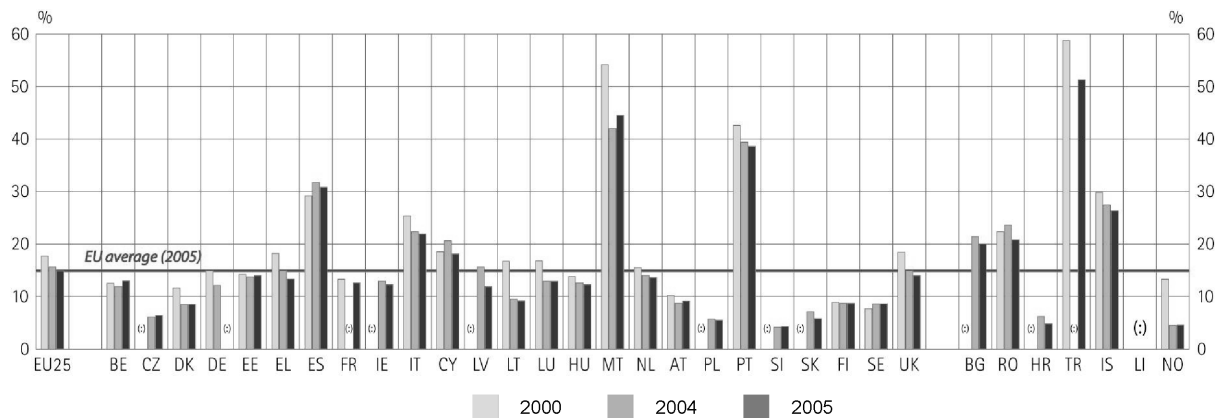
In 2000 the share of low performing 15-year olds in reading was 19,4 % (data available for 16 Member States only). According to the benchmark this proportion should decrease by one fifth by 2010 (and thus reach 15,5 %). While the share has decreased in some Member States (notably Latvia and Poland) no progress on this objective has been achieved since 2000 at EU level (2003: 19,8 %).

EARLY SCHOOL LEAVERS

Share of the population aged 18-24 with only lower-secondary education and not in education or training, 2000-2005



Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (Labour Force Survey)



	EU25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	17,7	12,5	:	11,6	14,9	14,2	18,2	29,1	13,3	:	25,3	18,5	:	16,7	16,8	13,8
2004	15,6	11,9	6,1	8,5	12,1	13,7	14,9	31,7	:	12,9	22,3	20,6	15,6	9,5	12,9	12,6
2005	14,9	13,0	6,4	8,5	:	14,0	13,3	30,8	12,6	12,3	21,9	18,1	11,9	9,2	12,9	12,3

Breakdown of 2005 results by gender

Males	17,1	15,3	6,2	9,4	:	17,4	17,5	36,4	14,6	14,9	25,9	26,6	15,5	12,2	12,8	13,5
Females	12,7	10,6	6,6	7,5	:	10,7	9,2	25,0	10,7	9,6	17,8	10,6	8,2	6,2	13,0	11,1

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO
2000	54,2	15,5	10,2	:	42,6	:	:	8,9	7,7	18,4	:	22,3	:	58,8	29,8	:	13,3
2004	42,0	14,0	8,7	5,7	39,4	4,2	7,1	8,7	8,6	14,9	21,4	23,6	6,2	:	27,4	:	4,5
2005	44,5	13,6	9,1	5,5	38,6	4,3	5,8	8,7	8,6	14,0	20,0	20,8	4,8	51,3	26,3	:	4,6

Breakdown of 2005 results by gender

Males	46,2	15,8	9,5	6,9	46,7	5,7	6,0	10,6	9,3	14,7	19,5	21,4	5,6	58,2	30,5	:	5,3
Females	42,8	11,2	8,7	4,0	30,1	2,8	5,7	6,9	7,9	13,2	20,6	20,1	3,8	43,8	22,0	:	3,9

Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (Labour Force Survey)

Additional notes:

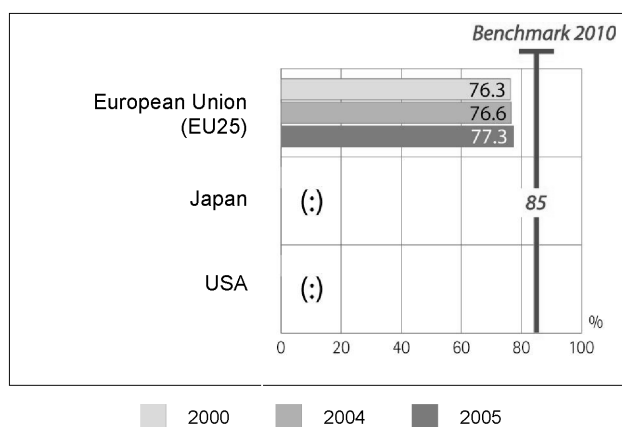
From 5 December 2005 release, Eurostat implements a refined definition of the educational attainment level «upper secondary» in order to increase the comparability of results in the EU. For 1998 data onwards ISCED 3c levels of duration shorter than 2 years do not fall any longer under the level «upper secondary» but under «lower secondary». This change implies revised results in DK (from 2001), ES, CY and IS. However, the definition can not yet be implemented in EL, IE and AT where all ISCED 3c levels are still included.

- Breaks in time-series in 2003: CZ, DK, DE, EL, FR, IE, in 2004: BE, LT, MT, PL, PT, RO; in 2005: E; 2004 data provisional for IE; 2005 data provisional for IE, LU, MT, FI, SE, UK, IS.
- CY: reference population excludes students abroad.
- DK, LU, IS, NO, EE, LV, LT, CY, MT, SI: high degree of variation of results over time partly influenced by a low sample size.
- EU25: where data are missing or provisional, aggregates provided use the result of the closest available year.

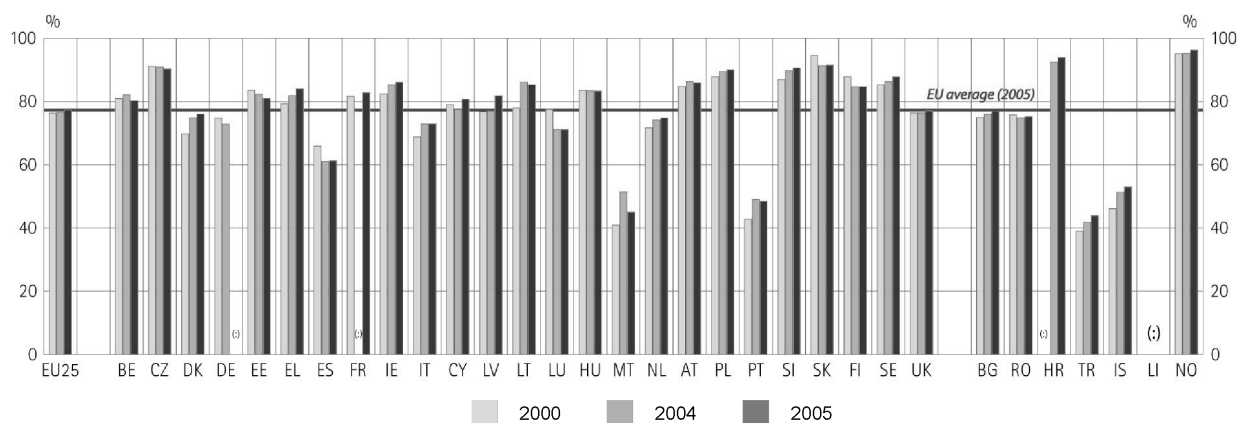
In 2005 early school leavers in EU 25 represented nearly 15 % of young people aged 18-24. There was continuous improvement in recent years in reducing the share, but progress will need to be faster to reach the EU benchmark of 10 % in 2010. However, several Member States, notably the Nordic countries and many of the new Member States, already have shares of less than 10 %.

COMPLETION OF UPPER SECONDARY EDUCATION

Percentage of the population aged 20-24 having completed at least upper-secondary education, 2000-2005



Source: DG Education and Culture; Data Source: Eurostat (Labour Force Survey).



	EU25		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	76,3		80,9	91,1	69,8	74,7	83,6	79,3	65,9	81,6	82,4	68,8	79,0	76,8	77,9	77,5	83,6
2004	76,6		82,1	90,9	74,8	72,8	82,3	81,9	61,1	:	85,3	72,9	77,6	76,9	86,1	71,1	83,4
2005	77,3		80,3	90,3	76,0	:	80,9	84,0	61,3	82,8	86,1	72,9	80,7	81,8	85,2	71,1	83,3

Breakdown of 2005 results by gender

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO
Males	74,6		76,0	90,8	74,5	:	74,9	79,4	54,8	81,2	83,4	67,8	72,0	77,0	80,5	70,4	81,3
Females	80,0		84,6	89,8	77,5	:	87,0	88,7	68,2	84,3	88,8	78,1	88,9	86,6	90,1	71,7	85,4

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO
2000	40,9	71,7	84,7	87,8	42,8	87,0	94,5	87,8	85,2	76,4	74,9	75,8	:	38,9	46,1	:	95,1
2004	51,4	74,2	86,3	89,5	49,0	89,7	91,3	84,6	86,3	76,4	76,0	74,8	92,5	41,8	51,3	:	95,3

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO
2005	45,0	74,7	85,9	90,0	48,4	90,6	91,5	84,6	87,8	77,1	76,8	75,2	93,9	43,9	53,0	:	96,3

Breakdown of 2005 results by gender

Males	41,7	70,6	84,1	88,4	40,4	87,8	90,9	81,2	86,6	77,5	77,3	74,1	93,5	38,0	49,4	:	95,2
Females	48,4	78,9	87,6	91,7	56,6	93,5	92,1	87,9	89,0	76,7	76,3	76,4	94,4	50,9	56,9	:	97,3

Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (Labour Force Survey).

Additional notes:

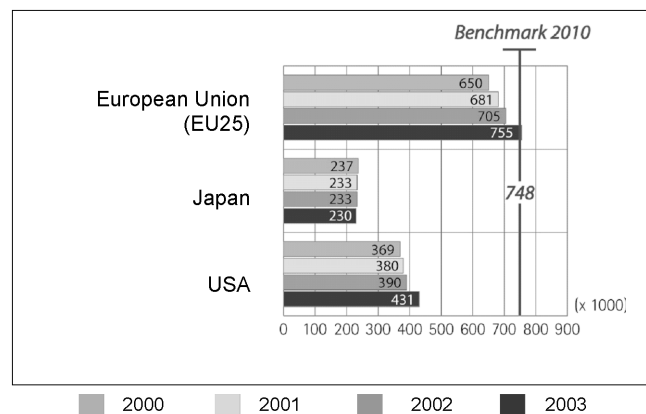
From 5 December 2005 release, Eurostat implements a refined definition of the educational attainment level «upper secondary» in order to increase the comparability of results in the EU. For 1998 data onwards ISCED 3c levels of duration shorter than 2 years do not fall any longer under the level «upper secondary» but under «lower secondary». This change implies revised results in DK (from 2001), ES, CY and IS. However, the definition can not yet be implemented in EL, IE and AT where all ISCED 3c levels are still included.

- Breaks in time series: 2001: SE; 2002: LT, LV; 2003: DK, HU, AT.
- 2004 results for IE and IL, 2005 results for IE, LU, MT, FI, HR, IS are provisional.
- CY: Students usually living in the country but studying abroad are not included.

The share of young people (aged 20-24) who have completed upper-secondary education has only slightly improved since 2000. There was thus little progress in achieving the benchmark of raising this share to at least 85 % by 2010. However, some countries with a relatively low share, notably Portugal and Malta, have made considerable progress in the recent past. It should also be noted that many of the new Member States already perform above the benchmark set for 2010 and that four of them, the Czech Republic, Poland, Slovenia and Slovakia, and in addition Norway and Croatia, already have shares of 90 % and more.

GRADUATES IN MATHEMATICS, SCIENCE AND TECHNOLOGY

Total number of tertiary (ISCED 5A, 5B and 6) graduates from mathematics, science and technology fields (MST), 2000-2003

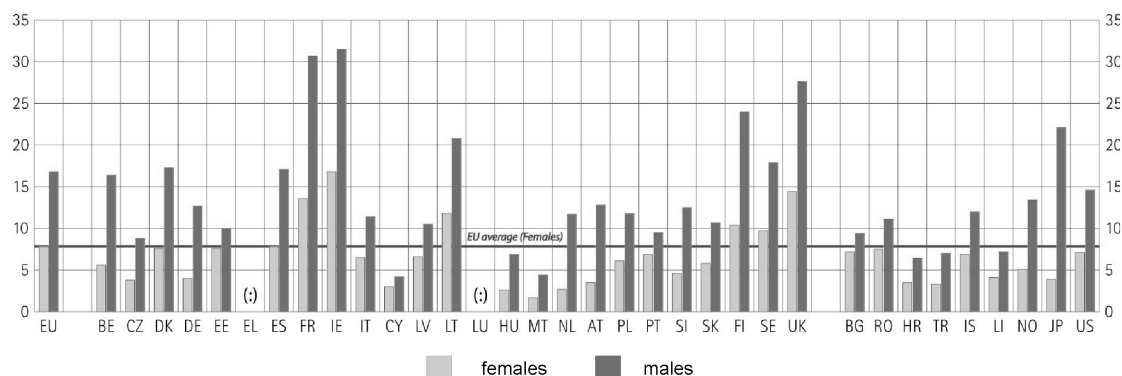


Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (UOE)

Additional notes:

- EU total does not include Greece. EU total 2000 includes national UK data.

Tertiary MST graduates per 1 000 population (20-29) females/males, 2003



Number of MST graduates (1 000)

	EU 25		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	650,2		12,9	9,4	8,5	80,0	1,3	:	65,1	154,8	14,5	46,6	0,34	2,4	6,6	0,10	7,2	0,19
2003	754,7		14,4	10,7	8,4	80,3	1,7	:	84,1	171,4	15,7	66,8	0,40	2,8	7,7	:	7,6	0,20

Percentage of females

2000	30,4		25,0	27,0	28,5	21,6	35,4	:	31,5	30,8	37,9	36,6	31,0	31,4	35,9	:	22,6	26,3
2003	31,1		25,1	29,3	30,3	23,5	42,5	:	30,4	30,3	34,7	35,7	42,0	37,8	35,7	:	26,6	26,4

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO	JP	US
2000	12,5	7,5	39,2	10,1	2,6	4,7	10,1	13,0	140,6	8,1	17,1	:	57,1	0,35	:	4,8	236,7	369,4
2003	14,6	8,3	55,2	13,0	2,6	7,7	11,2	15,1	155,2	9,6	32,5	3,4	69,6	0,41	0,03	5,4	229,7	430,7

Percentage of females

2000	17,6	19,9	35,9	41,9	22,8	30,1	27,3	32,1	32,3	45,6	35,1	:	31,1	37,9	:	26,8	12,9	31,8
2003	18,4	21,1	33,2	41,5	25,5	34,4	29,2	34,2	34,4	42,1	39,4	30,6	31,4	35,9	36,0	27,1	14,4	31,9

Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (UOE), EU figure for 2000 and 2003: DG Education and Culture estimate

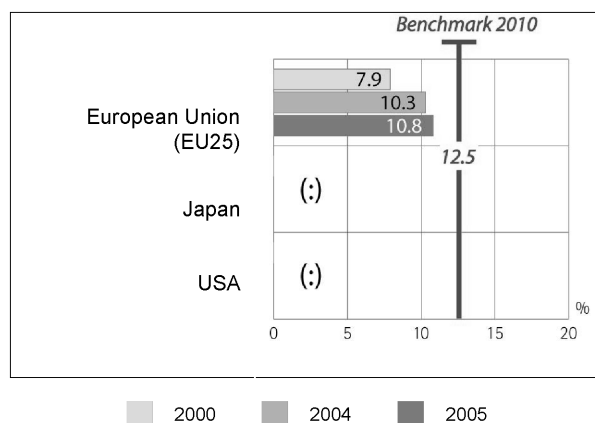
Additional notes:

- BE: Data for the Flemish community exclude second qualifications in non-university tertiary education.
- LU: In the reference period Luxembourg did not have a complete university system, most students study abroad.
- EE: Data exclude Master degrees (ISCED 5A).
- CY: Data exclude tertiary students graduating abroad (idem for LI). The number of students studying abroad accounts for over half of the total number of Cypriot tertiary students. The fields of study in Cyprus are limited (idem for LI).
- HU: Duration of certain programmes extended in 2001, thus low number of graduates compared to 2000.
- PL: Data for 2000 exclude advanced research programmes (ISCED level 6).
- UK: National data have been used for 2000 to avoid a break in series, the 2000 result is thus 15 000 greater than the Eurostat data.
- RO: Data exclude second qualifications and ISCED 6 2000-2002.

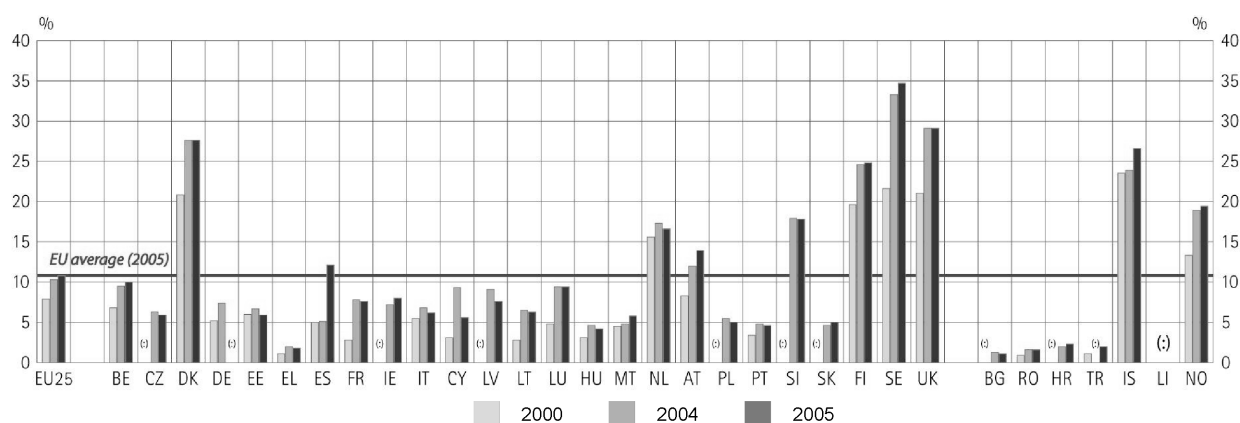
The number of graduates from mathematics, science and technology (MST) in EU 25 has increased since 2000 by over 100 000 or by 16 %. The EU has thus already achieved the benchmark of increasing the number of MST graduates by 15 % by 2010. Progress has also been achieved as regards the second goal of reducing the gender imbalance in MST graduates. The share of female graduates has increased from 30,4 % in 2000 to 31,1 % in 2003. While Slovakia, Poland, Spain and Italy showed the strongest growth in the number of MST graduates in recent years (annual growth above 10 %), the Baltic States perform best as regards gender balance.

PARTICIPATION IN LIFELONG LEARNING

Percentage of population aged 25-64 participating in education and training in the four weeks prior to the survey, 2000-2005



Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (Labour Force Survey)



	EU25		BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
2000	7,9		6,8	:	20,8	5,2	6,0	1,1	5,0	2,8	:	5,5	3,1	:	2,8	4,8	3,1
2004	10,3		9,5	6,3	27,6	7,4	6,7	2,0	5,1	7,8	7,2	6,8	9,3	9,1	6,5	9,4	4,6
2005	10,8		10,0	5,9	27,6	:	5,9	1,8	12,1	7,6	8,0	6,2	5,6	7,6	6,3	9,4	4,2

Breakdown of 2005 data by gender

Males	10,0		10,3	5,5	24,2	:	4,2	1,9	11,2	7,4	6,6	5,7	5,1	4,9	4,9	9,3	3,5
Females	11,7		9,7	6,4	31,0	:	7,5	1,7	13,1	7,9	9,4	6,6	6,1	10,0	7,6	9,5	4,8

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO
2000	4,5	15,6	8,3	:	3,4	:	:	19,6	21,6	21,0	:	0,9	:	1,1	23,5	:	13,3
2004	4,8	17,3	12,0	5,5	4,8	17,9	4,6	24,6	33,3	29,1	1,3	1,6	2,0	:	23,9	:	18,9

	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO
2005	5,8	16,6	13,9	5,0	4,6	17,8	5,0	24,8	34,7	29,1	1,1	1,6	2,3	2,0	26,6	:	19,4

Breakdown of 2005 data by gender

Males	6,7	16,6	13,2	4,3	4,5	16,0	4,7	20,9	29,2	24,2	1,1	1,5	2,3	1,4	23,5	:	17,8
Females	4,8	16,7	14,6	5,6	4,7	19,6	5,2	21,1	29,9	33,9	1,1	1,7	2,3	2,6	29,7	:	21,0

Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat Labour Force Survey, EU 25 figure for 2000: estimate

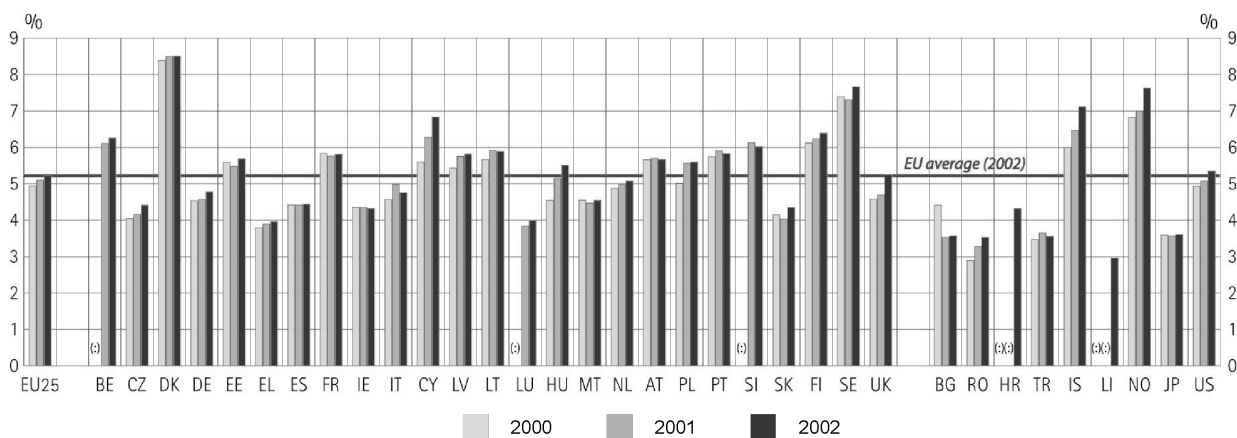
Additional notes:

- Due to implementation of harmonised concepts and definitions in the survey, breaks in time series: CZ, DE, DK, EL, FR, IE, CY, LU, HU, AT, SI, SK, FI, SE, IS, NO (2003), BE, IT, LT, MT, PL, PT, RO (2004) and E (2005).
- 2005: provisional data for LU, MT, UK, HR

The percentage of the working age population who participated in education and training in the 4 weeks prior to the survey amounted to 10,8 % in 2005. Since the data overstate progress as a result of breaks in time series, this represents only a slight real progress compared to 2000, despite the nominal three percentage point increase. Additional efforts are needed to reach the benchmark of a 12,5 % participation rate in 2010 ⁽¹⁾. The Nordic countries, the UK, Slovenia and the Netherlands currently show the highest lifelong learning participation rates.

INVESTMENT IN HUMAN RESOURCES

Public expenditure on education as a percentage of GDP, 2000-2002



	EU25	BE	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
2000	4,94	:	4,04	8,39	4,53	5,59	3,79	4,42	5,83	4,36	4,57	5,60	5,43	5,67	:	4,54	4,55
2001	5,10	6,11	4,16	8,50	4,57	5,48	3,90	4,41	5,76	4,35	4,98	6,28	5,70	5,92	3,84	5,15	4,47
2002	5,22	6,26	4,41	8,51	4,78	5,69	3,96	4,44	5,81	4,32	4,75	6,83	5,82	5,89	3,99	5,51	4,54

⁽¹⁾ Data used for assessing the benchmark refer to a 4-week period of participation (LFS 2004). If a longer period were used, rates would be higher. Eurostat data from the LFS ad hoc module on lifelong learning carried out in 2003 (referring to a 12-month period) show a participation rate of 42 % (4.4 % in formal education; 16.5 % in non-formal learning and nearly one European out of three declared having taken some form of informal learning).

	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	BG	RO	HR	TR	IS	LI	NO	JP	US
2000	4,87	5,66	5,01	5,74	:	4,15	6,12	7,39	4,58	4,41	2,89	:	3,49	6,00	:	6,82	3,59	4,93
2001	4,99	5,70	5,56	5,91	6,13	4,03	6,24	7,31	4,69	3,53	3,28	:	3,65	6,47	:	7,00	3,57	5,08
2002	5,08	5,67	5,60	5,83	6,02	4,35	6,39	7,66	5,25	3,57	3,53	4,32	3,56	7,12	2,95	7,63	3,60	5,35

Source: DG Education and Culture. Data source: Eurostat (UOE data collection)

Additional notes

- DK: Expenditure at post secondary non-tertiary levels of education is not available.
- FR: Without French Overseas Departments, GR, LU, PT: Imputed retirement expenditure is not available.
- CY: Including financial aid to students studying abroad.
- LU: expenditure at tertiary level of education not included. PT: expenditure at local level of government not included.
- UK, JP, US: adjustment of GDP to the financial year, which differs from the calendar year.
- TR, IS: expenditure at pre-primary level not included, TR: expenditure at regional and local levels of government not included.
- HR, US: Expenditure on educational institutions from public sources.

Between 1995 and 2000 public expenditure on education as a percentage of GDP fell slightly in the EU ⁽¹⁾. Since 2000, however, there has been an upward trend at EU level and in most Member States. The available data show, however, strong differences in spending levels between countries. Denmark and Sweden spend over 7,5 % of GDP on education, while some Member States spend less than 4 % of GDP (however spending is increasing in these countries).

⁽¹⁾ However, in real terms, public expenditure on education and training increased on average by 1.9 % per year from 1995 to 2000 and even by 3.8 % since 2000.