



Nuevos desafíos para la educación y la formación en España y en la Unión Europea

Alejandro Tiana Ferrer¹

*Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios
de la Organización de Estados Iberoamericanos*

Ex Secretario General de Educación del MEC

El País digital 6/04/2005

Resumen

El autor se refiere a la heterogeneidad de las tradiciones educativas europeas y sus diferentes evoluciones en el momento en que los países miembros de la UE se plantean construir una política educativa común. Esta deberá estar basada en la determinación de unos objetivos comunes y de concreción de los mecanismos de seguimiento y evaluación para su cumplimiento. Previsiblemente, estos favorecerán la convergencia real de los sistemas educativos europeos. A continuación apunta los retos que la educación debe abordar y que considera vitales para el futuro de los ciudadanos europeos que son irrenunciables para alcanzar las metas de la Estrategia de Lisboa y uno de ellos es, en los albores del siglo XXI, abrirse a lo que acontece fuera del sistema educativo, a lo que se puede aprender a lo largo de la vida.

Palabras clave: Unión Europea, competencias clave/ básicas, objetivos de la educación, sistemas educativos, desafíos/retos, evaluación de los resultados, calidad, ALV.

La Presidenta del Consejo Escolar del Estado, Carmen Maestro, me invitó a participar en una sesión de estas jornadas, dedicadas genéricamente a debatir sobre los resultados de la educación y el papel que estos cumplen en la construcción, el diseño y la conducción de las políticas educativas. La propia Presidenta me sugirió que me podría centrar en el análisis de los desafíos a los que se enfrenta la educación, propuesta que me pareció muy oportuna, que acepté encantado, y a la que pretendo dar respuesta en estas páginas.

No puedo olvidar mi responsabilidad reciente en la política educativa de España, que subyace en el diagnóstico que aquí hago sobre la situación española. No obstante, pretendo que ese diagnóstico tenga como referencia los desafíos que se plantean al

¹ Este artículo es transcripción revisada de la ponencia presentada por D. Alejandro Tiana Ferrer en el marco de la Conferencia de la EUNEC *Los resultados del aprendizaje ¿una herramienta o un nuevo paradigma?*, que se celebró en la sede del Consejo Escolar del Estado los días 16 y 17 de junio de 2008.

conjunto de la Unión Europea. Me permitirán, quienes no sean españoles, que haga algunas referencias concretas a la situación del sistema educativo español, pero siempre en conexión con lo que sucede en otros países de la UE.

Lo primero que hay que resaltar, cuando se aborda este análisis, es que la UE está conformada por países muy heterogéneos, unidos por un propósito común, sin duda muy loable aunque nuevamente sometido a debate en estos días, que obligará a todos los Estados a reaccionar y a repensar algunas cuestiones. Estas diferencias también afloran en el ámbito educativo, pues somos países con sistemas educativos configurados de manera diferente, con tradiciones distintas, con evoluciones muy diversas, y en esas diferencias radica precisamente nuestra riqueza, pero también la dificultad de los retos que se nos plantean.

Pueden bastar unos ligerísimos apuntes para comprobar dicha heterogeneidad. Los países escandinavos –aunque no sólo ellos–, debido al impulso de la reforma protestante, tenían alfabetizada prácticamente a toda su población ya en el siglo XVIII. Por el contrario, la mitad de la población española era aún analfabeta a comienzos del siglo XX. Es una simple muestra de una realidad que todavía sigue pesando en nuestro país. Ha habido países, como Francia durante la Tercera República, que tenían prácticamente escolarizada a toda su población infantil a finales del S XIX, obviamente no hasta los 16 años, pero sí en lo que podríamos denominar una escolaridad primaria prolongada. Sin embargo, España consiguió escolarizar a toda su población infantil, hasta los 14 años de edad, hace apenas 25 años. No es una peculiaridad exclusivamente española, pero hablo de España porque este tipo de referencias, en que uno no sale muy airoso, es mejor hacerlas del propio país que de otros.

Por tanto, la situación educativa es en Europa muy diversa y los países han llegado al proceso de constitución de la Unión Europea desde puntos de partida muy diferentes. Y esto hay que tenerlo en cuenta cuando se habla de los actuales desafíos europeos. Los desafíos del futuro son en esencia los mismos para todos, pero contando con la existencia de esa diversidad tan acusada, motivo por el cual cada país los concretará de manera distinta y empleará las estrategias que mejor respondan a sus peculiaridades.

Fue a partir de esa heterogeneidad como se comenzó a construir una política educativa común en el marco de la UE. Y hablo de una política educativa común con muchas reservas, porque muchos de ustedes, especialmente quienes trabajan estrechamente con la UE o en sus organismos, saben que las políticas de formación y de educación, o de educación y formación si prefieren, no formaron inicialmente parte del núcleo común de las políticas europeas, sino que han devenido en tales. Hoy no tenemos, ni es previsible que tengamos en el futuro próximo, directivas europeas que nos indiquen cómo deben ser los sistemas educativos europeos y, por tanto, seguirán siendo distintos unos de otros. No tenemos tampoco directivas que regulen de modo uniforme la profesión docente, ni otros aspectos que consideramos capitales en nuestros sistemas educativos o en la organización de nuestra educación. Sin embargo, quiero recordar que la UE adoptó en

La política educativa común en el marco de la UE se comenzó a construir a partir de la heterogeneidad de las tradiciones educativas y evoluciones muy diversas.

el año 2000, en el seno de la estrategia de Lisboa, la decisión de establecer un conjunto de objetivos educativos comunes, en forma de metas a las que todos debemos tender. Considero que ésta es una decisión muy importante y que tendrá una influencia capital en el futuro.

He tenido ocasión de debatir con colegas y amigos, haciendo un intento no sé si de prospectiva o de adivinación y tratando de indagar hacia dónde pueden evolucionar los sistemas educativos europeos, cómo puede avanzar la convergencia europea en materia de educación y, desde luego, coincidíamos en que no podemos esperar que exista en un futuro previsible una ley educativa europea al estilo de nuestras actuales leyes educativas nacionales. En cambio, sí podemos, razonablemente, esperar que esta tendencia de determinación de unos objetivos comunes y de establecimiento de mecanismos de seguimiento para su cumplimiento acabe influyendo seriamente en nuestros sistemas educativos. El establecimiento de unos objetivos, unos puntos de referencia o benchmarks y unos mecanismos de seguimiento está introduciendo una dinámica a escala europea que se asemeja a la que estamos desarrollando en varios de nuestros países para la conducción de la educación. Y esto va a tener incidencia para el futuro y va a favorecer que se produzca una convergencia real de nuestros sistemas educativos, aunque quizás –este quizás lo digo de manera generosa– no una convergencia de estructuras o de modos de organización, que no creo que, hoy por hoy, se vaya a producir.

Desde esta perspectiva, los objetivos de Lisboa constituyen una referencia clave para plantearnos hacia dónde pueden avanzar los sistemas educativos europeos. Estamos en una primera fase de esta nueva tendencia, en los umbrales del año 2010, y toda aquella concreción de objetivos principales o secundarios y benchmarks se ha ido desarrollando y cumpliendo, aunque todavía sea éste un primer ensayo. El 2010 está ahí, al alcance de la mano, y seguramente no vamos a conseguir todo lo que nos habíamos propuesto. Y este incumplimiento preocupa tanto que ya nuestros ministros están pensando en la fase posterior al 2010 y en cuáles deben ser los objetivos educativos que se establezcan para después de esta fecha. Por tanto, en este contexto, resulta relevante hablar de cuáles son nuestros desafíos educativos y cómo se traducen los mismos en cada uno de los países. Y es inevitable que España reflexione sobre ellos desde la perspectiva de su pertenencia a la Unión Europea.

No pretendo, en tan corto espacio, hacer una relación exhaustiva de los desafíos que se me antoja que son los principales. Tampoco quiero dar una lección magistral, omnicomprensiva, que abarque todos los aspectos del tema. Me limitaré a subrayar algunos retos que me parecen especialmente relevantes para el futuro y ante los cuales nuestros sistemas educativos deben reaccionar. Dicho de otro modo, me centraré en aquellos desafíos que considero vitales para el futuro de los ciudadanos europeos y, por tanto, que se presentan como irrenunciables para el logro de esas metas tan hermosas que la estrategia de Lisboa fijó en términos generales como “convertir a Europa 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 más cohesión social”.

El primer y fundamental desafío es conseguir el éxito escolar de todos en la educación básica.

El primer desafío, fundamental en mi opinión, es el de conseguir el éxito escolar de todos en la educación básica. Hablo desde la realidad de un país que tiene problemas importantes en sus tasas de éxito, o si prefieren, que presenta elevadas tasas de fracaso escolar. No me agrada hablar en esos términos, pero la realidad es que España afronta un déficit importante en la educación básica, la que normalmente todos los países consideran obligatoria y gratuita, generalmente de los 6 a los 16 años, porque un porcentaje muy alto de jóvenes no obtiene el título correspondiente al finalizarla.

La UE carece de indicadores para medir el éxito en la educación básica, aunque dispone de ellos para saber cuántos jóvenes terminan la educación secundaria superior o cuántos continúan sus estudios después del periodo obligatorio. No los ha elaborado para la educación básica porque parte del supuesto de que todos deben terminarla, superándola con éxito, y además porque los países tenemos sistemas diferentes para comprobar el éxito en la mencionada etapa. España, por ejemplo, otorga un título final, que no se concede a todos los jóvenes que están escolarizados hasta ese momento, sino sólo a aquéllos que alcanzan un nivel que se considera suficiente, satisfactorio, para obtenerlo. En consecuencia, la tasa de los que la terminan sin éxito es muy elevada, pues ronda el 30%. Se trata de una tasa a todas luces exagerada y que nos debe hacer pensar si se debe a un problema de incapacidad de nuestros jóvenes, de desmotivación, o si se trata de que el nivel de exigencia establecido resulta desproporcionado o no es adecuado.

No podemos permitirnos que haya jóvenes en nuestra sociedad que no se incorporen en plenitud de sus competencias a una vida adulta productiva, académica o profesional.

Otros países no tienen ese tipo de titulación o se la dan a todo el alumnado que permanece escolarizado hasta el final de la etapa, independientemente de cualquier otro criterio. En consecuencia, estos países tienen una tasa de éxito escolar prácticamente del cien por cien. Y, sin embargo, alguno de ellos, en estudios comparativos internacionales que se han realizado en los últimos años, han manifestado su preocupación por el alto porcentaje de jóvenes que termina la educación básica sin haber adquirido los conocimientos, las capacidades o las competencias suficientes para seguir estudios o para incorporarse a la vida activa. Y se trata de países tan relevantes como Inglaterra, donde hace años el Ministerio competente impulsó un programa específico para mejorar la atención educativa a los jóvenes de 14 a 18 años. En buena medida, lo que estaba afrontando eran los problemas que surgen al final de la escolarización básica y la transición a las etapas posteriores. Las cifras que maneja el Ministerio francés acerca de los jóvenes que terminan el collège sin haber adquirido la formación deseable son igualmente elevadas. De los datos expuestos se deduce que afrontamos un problema que afecta a muchos países europeos, bien es verdad que de maneras muy diferentes, y que su visibilidad se puede revestir con ropajes diversos, ya que su magnitud depende del método que utilicemos para medirlo. Pero el problema es real y, sobre todo, constituye un desafío porque no nos lo podemos permitir. Hago mía la frase que habitualmente ha utilizado la OCDE: no podemos permitirnos el gasto de talento que ello implica. En efecto, no podemos permitirnos que haya jóvenes de nuestra sociedad que no se incorporen en plenitud de sus competencias a una vida adulta productiva, académica o profesional.

Desde ese punto de vista, en una sociedad cada vez más compleja, más competitiva, que exige para llegar a las mejores posiciones unos niveles de educación más altos, estamos colocando a un porcentaje relativamente importante de jóvenes en unas circunstancias que encierran un riesgo personal muy alto. Riesgo que se puede ocultar en las fases en que la economía se encuentra en expansión, pues se encuentra empleo fácilmente, aunque sea de baja cualificación. Pero en otras circunstancias diferentes, ¿qué puede ocurrir? Pues que nos topamos con un riesgo de ruptura de la cohesión social que adquiere una importancia nada desdeñable y que tiene indudables implicaciones individuales y sociales.

¿Qué están haciendo los sistemas educativos para dar respuesta a este desafío? Fundamentalmente desarrollar estrategias de personalización de la enseñanza - los ingleses lo denominaron así y la UE asumió el término - y prolongar el tiempo de escolarización obligatoria. En muchos países de nuestro entorno la esperanza de vida escolar obligatoria es ya superior a diecisiete años. Muchos de estos son de educación preobligatoria y de educación básica. La escuela atiende a un elevado número de jóvenes durante períodos muy largos y se plantea qué formación les da y, al mismo tiempo, cómo atiende a su diversidad.

Se ha prolongado el tiempo de escolarización obligatoria. Ahora el reto consiste en que la educación sea de calidad, que se consiga cuando va asociada a la atención a la diversidad.

Todas estas consideraciones nos plantean la cuestión de cómo podemos afrontar esa educación básica y qué significa garantizar el éxito de esta etapa. Los países europeos han conseguido tener escolarizados a todos los jóvenes comprendidos en las edades obligatorias, salvo casos excepcionales, y se puede considerar que es una tarea lograda. Ahora el reto consiste en que la educación sea de calidad. Y la calidad se consigue cuando va asociada con la atención a la diversidad de los destinatarios.

Estas dos premisas serán la base para que todo el alumnado desarrolle sus competencias básicas. La UE, en su célebre Recomendación 2006/962/CE sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, instó a los países miembros a que las incorporasen a sus currículos escolares, entendiéndolas como el conjunto de saberes, de capacidades y de habilidades para aplicar lo que uno sabe en situaciones nuevas, lo que constituye la base para poder desenvolverse en la vida adulta. Se encuentran definidas en ese catálogo, que ustedes conocen, de ocho grandes competencias y que, si me permiten expresarme así, nos indican cuál debe ser el rumbo de nuestros sistemas educativos.

Efectivamente, tenemos que enseñar matemáticas, tenemos que enseñar lengua, tenemos que enseñar historia, tenemos que enseñar lenguas extranjeras, tenemos que enseñar... Pero no podemos olvidar que lo más importante no es sólo determinar qué materias tenemos que enseñar, sino responder a las preguntas acerca de para qué lo enseñamos, qué queremos que sean nuestros jóvenes, qué queremos que conozcan y sean capaces de hacer o cómo deben actuar en las circunstancias nuevas que la vida les vaya planteando.

Este es el planteamiento de las competencias básicas, cuyo origen se encuentra en las competencias profesionales tal y como se empezaron a desarrollar en muchos sistemas de cualificaciones profesionales y de formación profesional y, también, tal como las conciben muchas agencias de cualificación. Pero cuando este término se aplica a la educación básica tiene unas características distintas. Me gusta la interpretación que hace el decreto francés 2006-830 relativo al socle commun de connaissances et de compétences que todos deben adquirir, donde se habla de las competencias como “el sentido de la escolarización”. En efecto, las competencias básicas nos señalan el sentido de lo que hacemos teniendo a los jóvenes tantas horas, tantos días y años en la escuela. ¿Cuál es ese sentido? Pues ni más ni menos que conseguir que sean capaces de conocer el mundo y de interactuar con él; de entender los lenguajes naturales, tanto los formales como los no formales, así como los nuevos lenguajes que surgen; de desarrollar actitudes cívicas y ciudadanas en sociedades cada día más complejas y plurales; de conocer e interactuar con el entorno social y artístico; en suma, de alcanzar todas las metas que las competencias básicas explicitan.

En España se han incorporado al currículo las competencias básicas que dan sentido a la escolaridad. El desafío radica en cómo realizar su evaluación y seguimiento.

Esto nos plantea un problema que sólo voy a sugerir, pero que no puedo dejar de señalar: ¿cómo medimos su grado de consecución?, ¿cómo sabemos que nuestros jóvenes terminan la escolaridad habiendo conseguido esas competencias básicas? Porque estamos hablando de unos agregados de conocimientos y de su aplicación que son más amplios que los conocimientos parcelados, definidos y concretos que suelen integrar nuestros currículos. Por lo tanto, que son más difíciles de medir. En España hemos optado por esa vía y, si pretendemos realmente incorporar al currículo estas competencias básicas que dan sentido a la escolaridad, el desafío radica en cómo realizar su evaluación y seguimiento.

Como declaran los franceses, se trata de hacer le pilotage par les résultats. Hace unos años, en 2003, escribí un artículo para la revista *Administration et Éducation*, que dedicaba un monográfico a ese tema, en el que recordaba al prestigioso profesor Gilbert de Landsheere, que escribió un libro muy influyente titulado *Le pilotage des systèmes d'éducation*. La pregunta central que en él se hacía era la de cómo se puede conducir, pilotar —o como se quiera traducir al castellano— un sistema educativo a través de la evaluación de los resultados. Es una tarea que cuenta ya con recorrido en nuestra tradición pedagógica y que hoy, al incorporar el concepto de competencias básicas en el ámbito europeo, nos plantea desafíos nuevos. El reto principal consiste en cómo traducir esos objetivos de la educación, formulados en términos de competencias, en una realidad que pueda ser evaluable, de modo que podamos valorar el grado de consecución que hemos alcanzado. En España esta tarea es competencia del Instituto de Evaluación. Y a ella se está dedicando con profesionalidad, ilusión y esfuerzo porque es, creo, un trabajo de gran importancia y significación.

No podemos desligar este desafío de otros asimismo importantes. Uno de ellos, estrechamente vinculado al anterior y que lo condiciona, es el de convertir en realidad la idea del aprendizaje a lo largo de la vida. No se puede insistir solamente en la educación

básica, aunque sea fundamental. En castellano el término básico también es sinónimo de esencial, elemental, principal, la base que sustenta los elementos que configuran el todo. Por lo tanto, desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, no se puede fijar la atención solamente en la educación básica, porque ya no podemos concebir la educación como una tarea que tiene lugar exclusivamente en una etapa determinada de la vida. Es verdad que esa etapa tiene una gran importancia porque en ella se realiza una dedicación exclusiva a la educación, a tiempo completo, pero no se puede olvidar que en ella no concluye la formación humana.

Nuestros sistemas educativos deben acomodarse a esta nueva concepción del aprendizaje. Europa ya ha introducido algunos indicadores para valorar si avanzamos en esa dirección. Uno de ellos consiste en contabilizar el tiempo dedicado a la formación continua por parte de la población adulta, mediante su participación en actividades de formación permanente. Todavía son indicadores limitados, pero nos indican que hay países que han avanzado mucho y otros que lo han hecho en menor medida. Tengo la impresión de que en el ámbito europeo tenemos todavía pendiente la tarea de configurar definitivamente la vinculación del aprendizaje que se adquiere fuera del sistema educativo, en la experiencia laboral y en la relación social, con el aprendizaje certificado en el sistema educativo, así como el establecimiento de mecanismos de validación y acreditación de estos aprendizajes. Debemos transmitir a las nuevas generaciones de jóvenes la idea de que educarse siempre vale la pena, y también hemos de convencerles de que siempre existen oportunidades de formación y deben aprovecharlas. La obligación de las administraciones educativas es, por consiguiente, crear estructuras y mecanismos que favorezcan estos nuevos modos de aprendizaje. Es la otra cara del éxito de la educación básica. Esta visión desborda los límites de los gobiernos e implica a todos los agentes sociales y tampoco pueden sentirse ajenos a ella los medios de comunicación.

Es obligación de las administraciones educativas crear estructuras y mecanismos que favorezcan nuevos modos de aprendizaje.

Los sistemas educativos que empezaron a concebirse a comienzos del siglo XIX son muy distintos de los que se precisan en los albores del siglo XXI. Hoy sólo vislumbramos esa nueva realidad, pero no cabe duda de que su evolución se orienta hacia la apertura a lo que acontece fuera de ellos mismos, a lo que se puede aprender a lo largo de la vida. Vivimos en sociedades que cada vez son más complejas, más plurales, más mestizas, que acogen, cada día, a más personas de la propia Unión y de fuera de sus fronteras. Es una tendencia imparable y una realidad con la que debemos aprender a convivir. Podemos fijar los límites de las políticas migratorias, como ahora se está haciendo y es correcto que se haga. Pero lo que no se va a producir es un retroceso de esta tendencia y los Estados deben hacer una regulación mirando hacia el futuro. Las sociedades europeas, como acabo de indicar, son sociedades mestizas, plurales y complejas que plantean nuevos retos a los sistemas educativos. Existen países que han vivido esta realidad desde antiguo y, por el contrario, existen otros que se han topado con esta realidad recientemente. Unos y otros atesoran experiencias, tanto positivas como negativas, relativas a cómo llevar a cabo esa tarea. En el primer grupo se encuentran Francia o Inglaterra, en el segundo Italia y España, en las que el cambio se ha producido en los últimos diez años.

Si queremos sociedades cohesionadas, nuestro sistema educativo no puede ser el único responsable de conseguir las. Las políticas educativas deben estar coordinadas con otras políticas sectoriales.

Hace solo unas décadas, España era un país de emigrantes, pero ahora se ha transformado en un receptor de personas de otros países y continentes. Posiblemente, tanto España como Italia sean los casos más llamativos, pero el dato nos indica que este modelo social es el que vamos a tener en Europa en los próximos años. De ahí que nuestro sistema educativo no pueda responder exclusivamente a pautas de homogeneidad cultural, lingüística o racial, sino que tiene que acomodarse a la heterogeneidad y esta nueva realidad plantea desafíos importantes. Si queremos sociedades cohesionadas, nuestro sistema educativo no puede ser el único responsable de conseguir las. Tiene que colaborar y coordinarse con otros agentes. Las políticas educativas deben estar coordinadas con otras políticas sectoriales, como pueden ser las de vivienda, las de protección social o las laborales. Las políticas educativas deberán contribuir a transformar esa sociedad compleja, plural y mestiza y para ello fomentará escuelas que favorezcan la inclusión y la integración frente a la exclusión o a la segregación. Estamos abocados a replantearnos, en Europa, un interesante debate sobre los modelos de escuela, de redes escolares, sobre las escuelas homogéneas o heterogéneas.

En nuestro país, habría que añadir a este debate el de la convivencia escolar, tema muy relevante y que está relacionado con las cuestiones antes planteadas sobre la motivación de los jóvenes o la distinta posición que tienen ante el sistema educativo. Debemos plantearnos cómo podemos conseguir que nuestras escuelas sean lugares donde no sólo se aprenden contenidos conceptuales, sino también procedimientos y valores para convivir en sociedades cada día más plurales.

Señalaré otros dos desafíos, que se refieren, no tanto a las finalidades de la educación, como a los medios que ésta utiliza: la organización escolar y el profesorado. El primer desafío estriba en cómo conseguir que el medio escolar sea un medio más plural, que tengamos escuelas con más autonomía, pero en un contexto que no signifique dejar las escuelas abandonadas a una política de mercado. Debemos definir cuáles son las nuevas funciones que debe cumplir el Estado a comienzos del siglo XXI para asegurar el servicio público de la educación y favorecer, al mismo tiempo, la flexibilidad y autonomía de los centros para dar respuesta adecuada a las condiciones del entorno en que se ubican. El segundo desafío consiste en definir qué tipo o modelo de profesorado necesitamos para responder con eficiencia a las crecientes, continuas y cambiantes demandas de sociedades en permanente evolución.

Los que trabajamos en el mundo educativo nos vemos con frecuencia desbordados porque no sabemos muy bien cómo reaccionar y a menudo nos interrogamos a nosotros mismos si somos capaces de actuar en estas circunstancias y en contextos tan mutantes. Albergó dudas de que la calidad de la educación dependa solamente de la calidad del profesorado pero, como afirmaba el célebre informe McKinsey, que tuvo bastante difusión en toda Europa en el año 2007, ningún sistema educativo consigue una calidad superior a la que posee su profesorado. Puede existir un profesorado de calidad y no conseguir que su actuación se traduzca en mejores resultados educativos, pero es muy difícil que suceda a la inversa. Por lo tanto, se nos plantea el interrogante de

Dos desafíos que se refieren a los medios que utiliza la educación son la organización escolar y el modelo de profesorado que necesitamos para responder a las demandas de una sociedad en permanente evolución.

definir qué modelo debemos utilizar para la formación inicial y continua del profesorado, qué alicientes ofrecemos para que los mejores se sientan atraídos, qué incentivos les otorgamos para que permanezcan dentro del sistema y desarrollen lo mejor de sí mismos en la profesión y cómo reconocemos la tarea de los docentes. La política de personal afecta enormemente a todos los sistemas educativos de los países de nuestro entorno y, lógicamente, a España también ■