

BORDÓN

Revista de Pedagogía

NÚMERO MONOGRÁFICO / *SPECIAL ISSUE*

Educación supranacional / *Supranational Education*

Javier Valle

(editor invitado / *guest editor*)



Volumen 67

Número, 1

2015

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN: LA EDUCACIÓN SUPRANACIONAL

Educational policies in times of globalization: the supranational education

JAVIER M. VALLE

Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67101

Debemos agradecer a los miembros del Consejo de Redacción de *Bordón* que hayan elegido “la educación supranacional” como eje temático de este número monográfico. Aunque cada vez es más frecuente que desde las Ciencias de la Educación se aborden las cuestiones educativas desde ámbitos que trascienden lo meramente nacional, todavía no son muy numerosas las publicaciones al respecto, y menos aún en la literatura académica y científica de habla no inglesa. Por ello, su valentía merece el reconocimiento de todos los que creemos que se hace imprescindible en tiempos de globalización una mirada supranacional de los problemas y, especialmente, de lo que atañe a la política de la educación y a las reformas en los sistemas educativos.

Porque, efectivamente, desde nuestro punto de vista, la educación contemporánea no puede sustraerse del impacto que tienen en ella tanto la globalización como los procesos de internacionalización a que da lugar en todos los órdenes de la vida social¹. El incremento de la movilidad de estudiantes y profesores, la implantación de algunas instituciones (y sus planes de estudio) que pertenecen a un determinado país en otros que están muy distantes, o la generalización de algunos principios que se extienden como “cuasiuniversales” en el discurso

pedagógico y político que atañe lo educativo, son solo ejemplos someros de ese impacto.

En la extensión de esos fenómenos han jugado un papel fundamental los Organismos Internacionales. Con independencia de algunos que surgen en el periodo de entreguerras como la Sociedad de Naciones (de escasa huella temporal), los más significativos que perviven hoy en día tienen su origen en el nuevo orden geopolítico que surge tras la II Guerra Mundial, en gran medida para buscar nuevas fórmulas de cooperación intergubernamental y de arbitraje entre las naciones. Es evidente que la mayoría de ellas no nacen con objetivos de naturaleza educativa, salvo contadas excepciones, entre las que hay que destacar la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO²) o, posteriormente, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI³). Sin embargo, tarde o temprano, todas, incluso aquellas cuyo ámbito de cooperación era inicialmente de corte más económico, como el Banco Mundial⁴, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD⁵) o la Unión Europea⁶, 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.

El papel de estas organizaciones en esa esfera de la educación puede interpretarse desde diversas categorías. Algunas de ellas son: (1) el liderazgo reflexivo, (2) el impulso de grandes proyectos de cooperación internacional en materia de educación, (3) el establecimiento de marcos de interpretación de la realidad educativa o, incluso, (4) el intento de armonizar algunos elementos o estructuras de los sistemas educativos.

(1) Por un lado, en el plano de la reflexión, los Organismos Internacionales han dado lugar a numerosos documentos, algunos muy determinantes, que han marcado tendencias educativas globales. No se trata de leyes educativas... No establecen normativas vinculantes... No es *política* en sentido estricto de la expresión... Pero constituyen, claramente, marcos reflexivos universales que permiten orientar el debate sobre las cuestiones educativas y alinear las políticas al respecto con una perspectiva universalista. Es lo que podemos considerar *política blanda*, adaptando el concepto de *softpower* (Nye, 2004) que lleva ya tiempo en la literatura anglófona. Sin intención impositiva, estos documentos marcan la tendencia a seguir y ofrecen pistas para el camino que debe recorrerse hacia unos objetivos educativos que debieran compartirse por todos los países con independencia de sus diferencias culturales, ideológicas o situación económica. Pudieran entenderse, también, como líneas estratégicas de un *poder implícito*.

En este ámbito reflexivo, a nadie se le escapa, por ejemplo, que el denominado *Informe Delors*, auspiciado por la UNESCO, puso en pie los cuatro pilares que marcaron el discurso pedagógico supranacional de principios de este siglo

XXI (Delors, 1997). Con un impacto no tan global, sino circunscrito a Europa, la Unión Europea publicaba, prácticamente al mismo tiempo, su informe *Construir Europa a través de la educación y la formación* (European Commission, 1997), ofreciendo un diagnóstico esencial sobre los retos que debieran enfrentarse en el continente para acercarse a la realidad, con el apoyo de la educación, el sueño de una integración europea. Más recientemente, ha puesto en marcha toda una corriente basada en las *Competencias Clave* que se ha hecho muy presente en el discurso pedagógico contemporáneo (European Parliament and Council, 2006; Valle y Manso, 2013).

(2) Por otra parte, las entidades supranacionales han impulsado numerosos proyectos y programas de cooperación internacional que han permitido en países de todas las latitudes del mundo, especialmente aquellos con menos recursos, desarrollar acciones tales como la alfabetización de adultos, la escolarización de niños y niñas, la atención socioeducativa temprana o la movilidad de estudiantes y profesores. De todos ellos, son mundialmente conocidos el proyecto *Education for All* (UNESCO, 2000; 2014)⁷ o el *Programa ERASMUS*⁸ de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 1987; Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea, 2013). Pero hay otros que si bien tienen menos eco mediático, no son por ello menos importantes, como el programa de la OEI denominado *Metas Educativas 2021* (OEI, 2010)⁹ o las estrategias de trabajo de la Unión Europea en materia de Educación y Formación que se han diseñado para el decenio 2000-2010¹⁰ y 2010-2020¹¹ (Consejo de la Unión Europea, 2002; Consejo de la Unión Europea, 2009).

(3) Y también desde un amplio consenso, cuyo carácter cuasiuniversal solo puede proceder de instituciones con tan alta representatividad internacional como estas, se han diseñado instrumentos que permiten obtener una información rigurosa y fiable sobre determinados

aspectos de la educación en el mundo, estableciendo así herramientas para interpretar la realidad educativa en diferentes momentos y en diferentes lugares. La homogeneización en la recogida de datos educativos con estas herramientas presenta numerosos ejemplos. Tres muy conocidos se reflejan en publicaciones de la UNESCO, la OECD y la Unión Europea respectivamente: el *Compendio Mundial de Educación* (UNESCO, 2012), el *Education at a Glance* (OECD, 2014) y el *Key Data*¹² (Comisión Europea, 2012). Su aparición periódica aporta, además, la posibilidad de un seguimiento evolutivo en el tiempo de esa realidad educativa, de enorme valor para cualquier estudioso de las Ciencias de la Educación, especialmente para los dedicados al ámbito de la Educación Comparada e Internacional o al de la Política Educativa; y puede orientar, incluso, la toma de decisiones en materia de reformas en la enseñanza.

Otro de estos instrumentos de recogida de información homogénea sobre los sistemas educativos, quizá el de mayor repercusión política y mediática, por referirse al rendimiento de los alumnos de 15 años en tres aspectos determinantes de su formación (comprensión lectora, matemáticas y ciencias) es el popular programa de la OECD conocido por las siglas de su denominación inglesa, *Programme for International Student Assessment*, esto es, PISA¹³ (OECD, 2013). 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 educativa¹⁴. Es, a nuestro entender, una de las *soft-policies* de la educación supranacional de mayor alcance.

Otro ejemplo de esta tercera categoría en el rol de los Organismos Internacionales es el establecimiento de marcos de referencia que faciliten la comprensión de los resultados de formación de los ciudadanos, con independencia del país donde hayan obtenido el título que certifica

esos resultados. Así, desde hace ya algún tiempo, está asumido en Europa que el nivel de competencia en un idioma extranjero debe expresarse en relación con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*¹⁵, que categoriza dicha competencia en seis niveles (de A1 a C2) cuyos grados de logro están perfectamente definidos (Council of Europe, 2002); o que la cualificación de cualquier ciudadano de la Unión debiera indicarse en relación con el *Marco Común Europeo de Cualificaciones*, que establece ocho niveles diferentes de cualificación, desde la más básica hasta la más especializada (Comisión Europea, 2009).

(4) Por último, en la categoría relativa a los esfuerzos de armonización hay que destacar dos procesos de enorme significado para la educación en Europa. Uno es el denominado *Proceso de Bolonia*¹⁶ y otro es la irrupción en los niveles de la enseñanza obligatoria de los sistemas educativos de los países de la Unión Europea de las denominadas *Competencias Clave*¹⁷.

Mediante el primero (Ministros Europeos de Educación, 1999)¹⁸, las instituciones de Educación Superior de casi toda Europa (hasta la fecha hay involucrados 47 países) han armonizado sus estructuras en ese nivel educativo de forma que en todas ellas las titulaciones se configuran en Grados, Másteres y Doctorado y el tiempo de dedicación a esas titulaciones por parte de los estudiantes se estima de forma homogénea mediante unas unidades del denominado *European Credit Transfer System*, lo que se conoce popularmente por “Créditos ECTS”. Además, en el mismo marco del *Proceso de Bolonia*, se han adoptado otras medidas complementarias a estas tales como, por ejemplo, establecer un *Suplemento Europeo al Título* (un documento que describe el perfil competencial profesional de los egresados más allá del nombre de su titulación). Todo ello facilitará, sin duda, la movilidad de los titulados en todo el territorio europeo y potenciará, por ende, la empleabilidad de sus ciudadanos mejorando la competitividad global europea.

En relación con las *Competencias Clave* hay que señalar que desde hace más de una década (EURYDICE, 2002), la Unión Europea viene trabajando en la definición de aquellos desempeños que debieran ser los fundamentos para, en el marco de una sociedad del conocimiento, poder estar adquiriendo, constantemente y de manera autónoma, nuevos aprendizajes. Se ha llegado a establecer, incluso, un marco de referencia para esas *Competencias Clave* dentro del cual todos los sistemas educativos de los Estados Miembros de la Unión debieran estar trabajando (European Commission, 2004) que derivó, poco tiempo después, en una normativa del Parlamento y el Consejo europeos instando de manera más ejecutiva a su puesta en práctica (European Parliament and Council, 2006). Estas *Competencias Clave* representan uno de los más claros exponentes de esa política educativa supranacional en el contexto de la Unión Europea (Valle y Manso, 2013).

Al estudio —descriptivo, interpretativo y comparativo— de todas estas iniciativas que en materia de educación surgen desde las entidades supranacionales se dedica lo que hemos denominado en un principio *Política Educativa Supranacional* (Valle, 2012) y, posteriormente, *Educación Supranacional* (Valle, 2013)¹⁹. Sus diversas áreas de interés pueden sintetizarse en las cuatro que aparecen resumidas en la figura 1.

Los artículos que se presentan en este monográfico procuran abarcar esas cuatro áreas desde posiciones de análisis críticas y rigurosas. La mayoría de sus autores son consagrados comparatistas de prestigio internacional de los que algunos, incluso, son personas con consolidada trayectoria en los Organismos Internacionales de los que escriben. Otros han sido escritos por investigadores más noveles, pero que cuentan ya con una trayectoria suficiente y que avala la calidad de sus trabajos. Su presencia en este monográfico es reflejo del atractivo que entre

FIGURA 1. Propuesta para un contraste delimitador de los objetos de estudio de la Política Educativa, la Educación Comparada, la Educación Internacional y la Política Educativa Supranacional



Fuente: Valle, 2012: 119.

los investigadores jóvenes está teniendo esta temática emergente. En cualquier caso, con todas esas aportaciones, el monográfico se ha constituido en una muestra significativa, a nuestro modo de ver, de contenidos claramente relacionados con la educación supranacional y de formas diferentes de abordarlos con el rigor metodológico que siempre ha exigido esta revista.

El artículo con que abre el número es un ejemplo del área referida al estudio de las políticas de los organismos internacionales. Ha sido elaborado por Luis María Naya, Paulí Dávila y Jon Altuna, del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – Garaian, de la Universidad del País Vasco, y autores todos ellos que han dedicado décadas al estudio del derecho a la educación. El artículo se centra en las políticas de infancia y educación desarrolladas por el UNICEF basándose en las categorías de análisis que propusiera Katarina Tomashevski de las 4 Aes: asequibilidad/disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Desde una argumentación crítica de gran solidez, basada, entre otras fuentes, en la revisión crítica de los *Informes Mundiales de la Infancia* emitidos por ese Organismo Internacional, los autores perciben en esa política un discurso proteccionista de la infancia, poco acorde con la consideración de los niños como sujeto de derecho y queda manifiesto que en ella el derecho a la educación prevalece en mayor medida que los derechos en la educación.

El número presenta a continuación una serie de artículos relacionados con el área referida al estudio de las “corrientes educativas” globales que surgen cuando desde diferentes Organismos Internacionales emanan discursos sobre la misma temática. En el primero de estos artículos, Francesc Pedró, reconocido comparatista de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), con amplia experiencia en diversos Organismos Internacionales y que actualmente ejerce liderando el servicio de asesoramiento en políticas educativas de la

UNESCO, hace un recorrido por las políticas transnacionales de investigación e innovación educativas. Su análisis concluye que todavía es necesario un mayor grado de consenso en el escenario internacional sobre cómo mejorar la relación entre la innovación e investigación educativas y la calidad de la educación.

Seguidamente, María Jesús Martínez Usarralde, de la Universidad de Valencia, analiza desde una perspectiva sociocrítica el discurso que en materia de política educativa establecen en torno al género dos Organismos Supranacionales: la UNESCO y el Banco Mundial. Con su aportación, la autora clarifica dos grandes modelos a la hora de estudiar esta cuestión. Uno es el enfoque MED (Mujer en Desarrollo), centrado en el trabajo exclusivamente con colectivos femeninos y más propio de organismos de corte economicista como el Banco Mundial. El otro es el enfoque GED (Género en Desarrollo) que propugna la necesidad de trabajar a la vez con hombres y mujeres y que está más presente en organismos con un carácter más educativo y cultural como la UNESCO.

Inmaculada Egado, de la Universidad Autónoma, se dedica en el siguiente artículo a otra interesante corriente educativa global que está muy presente en el discurso supranacional contemporáneo: el liderazgo escolar, temática sobre la que ella es una reconocida especialista. Para algunos Organismos Internacionales, especialmente la OECD o la Unión Europea, el liderazgo escolar es un factor clave para la calidad educativa. La autora contribuye con sus reflexiones a clarificar si en esa cuestión caben encontrarse políticas convergentes a nivel supranacional o si, por el contrario, predominan en ella factores de carácter nacional. Sus conclusiones apuntan a una evidente interacción entre, por una lado, las corrientes globales postuladas por los Organismos Internacionales y que pueden definir unas líneas supranacionales comunes que se perciben con cierta claridad; y, por otro, el peso de los Estados nacionales a la hora de definir sus propios modelos de

liderazgo escolar en sus respectivos sistemas educativos. De estilo claro y con el rigor al que nos tiene acostumbrados esta autora, su artículo será, con toda seguridad, un referente en el análisis supranacional del liderazgo escolar.

Para terminar con este bloque de artículos, Jesús Manso y Bianca Thoilliez, del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES), de la Universidad Autónoma de Madrid, se detienen en el análisis de otra corriente educativa global que emerge con gran fuerza, impulsada a instancias de los Organismos Internacionales, en la agenda de las reformas educativas: la competencia emprendedora. Encuadrada en el marco europeo de las *Competencias Clave*, estos autores abordan, por un lado, la génesis de la competencia emprendedora y definen su significado tanto desde una perspectiva política como pedagógica. Por otra parte, realizan un interesante recorrido por el currículo de 15 países europeos para valorar el modo en que dicha competencia está siendo implementada en diferentes sistemas educativos. Los autores dejan claro que esta competencia, que no dudan de calificar como una “tendencia educativa supranacional”, se confunde a menudo con la creación de empresas, si bien la competencia emprendedora, tal y como se define desde los ámbitos supranacionales, debe entenderse como un desempeño orientado a tener iniciativa, introducir cambios positivos en la vida de las personas, gestionar con actitud positiva los cambios sobrevenidos y adaptarse a ellos de manera constructiva, etc.

También del GIPES, Alfonso Diestro y Javier M. Valle presentan el siguiente de los artículos del número, cuyo enfoque conecta con el área que aborda la comparación de políticas educativas de diferentes Organismos Internacionales. En este caso, se compara al Consejo de Europa y a la Unión Europea en lo que se refiere a la Dimensión Europea de la Educación (DEE). La conclusión es clara para los autores: a pesar de matices entre ambas entidades supranacionales, dado el grado de cooperación que existe

entre ellas desde sus orígenes y a la luz de los planteamientos que ambas postulan, la DEE podría suponer el eje más evidente de una política educativa supranacional única en el continente; esto es, no solo en el seno de la Unión Europea, sino en todo el ámbito de Europa como concepto geopolítico. Esa DEE habría, para ello, que desarrollarla en toda su amplitud; esto es, en cualquier nivel escolar (de la Enseñanza Primaria a la Educación Superior) y en todos los ámbitos educativos (formales y no formales). Su objetivo sería constituir una educación para la ciudadanía europea, lo cual implica, al menos, tres facetas. Una de ellas se refiere a dotar a los ciudadanos de las herramientas para aprovechar todo lo que ofrece hoy la ciudadanía europea tanto en términos de derechos como de oportunidades. La otra, más instrumental, incluiría dotarles de lo necesario para que su empleabilidad mejorara en el nuevo contexto laboral globalizado. La tercera faceta, de corte más existencial, tendría que ver con ayudar a los ciudadanos a adoptar una actitud activa, desde la crítica constructiva, respecto a lo que significa ser europeo y a la dirección que debe seguir el proceso de integración política del continente.

Posteriormente, el siguiente grupo de artículos conectan con el área de la educación supranacional referida al estudio del impacto que tienen las políticas educativas supranacionales en aspectos concretos de la educación estudiando el caso en diferentes países. Se inicia este bloque con la participación de Joan María Senent, que se centra en uno de los programas más emblemáticos de la política educativa supranacional de la Unión Europea: el ERASMUS. Para hacerlo, analiza el caso de los estudiantes del área de educación de la Universidad de Valencia que participan en ese programa. La coyuntura económica y su exigencia de recortes en las medidas de apoyo financiero con las que contaba el programa ha supuesto, a tenor del análisis de Senent, cambios sutiles cuantitativamente, pero muy significativos en términos cualitativos, en algunas cuestiones relacionadas

con el programa tales como participación, equidad, flujos de destino, etc. El nuevo programa ERASMUS +, que ha agrupado de manera sinérgica toda la acción educativa de la Unión, representa para el autor una gran oportunidad que no está exenta de retos. Las responsabilidades de Senent en el programa dentro de la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia le permiten aportar un interesante artículo cuyas reflexiones vienen avaladas por su gran experiencia.

Por su parte, Geo Saura y Julián Luengo se centran en el impacto que otra política supranacional de gran alcance, la que ellos denominan como “régimen de la estandarización”, ha tenido en nuestra reciente reforma educativa de la LOMCE. Los autores revisan desde un enfoque crítico cómo la OECD asume un potente papel en el modo de gobernanza educativa global, legitimando relaciones de poder y control como forma de gobierno. Con una revisión muy exhaustiva de la literatura y desde el Análisis Crítico del Discurso ponen en relación la LOMCE con los imperativos de ese modelo de gobernanza propuesto por la OECD.

A continuación, Sara Frontini e Irene Psifidou, con experiencia en el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) de la Unión Europea, abordan el desarrollo de políticas educativas basadas en los resultados de aprendizaje que en los últimos años se han extendido, especialmente en el escenario europeo, fruto de una tendencia educativa supranacional cada vez más intensa. Se detienen en el caso de Italia, analizando las luces y las sombras a las que ese proceso ha dado lugar allí. Para las autoras, este enfoque de la política educativa basada en los resultados de aprendizaje ha tenido impacto tanto en el currículo como en los sistemas de cualificación y certificación. Sin embargo, no ha estado exento de dificultades. Por un lado, las derivadas de tener que ajustarse a problemáticas estructurales y metodológicas previas. Por otro, las que surgen de los diversos grados de desarrollo de los sistemas regionales. Para las

autoras, el caso italiano puede aportar un aprendizaje significativo para otros países a la hora de abordar estas políticas educativas basadas en los resultados de aprendizaje.

Cierra este bloque otro artículo dedicado al impacto de PISA en la reforma española de la LOMCE. Por la trascendencia de esta reforma de nuestro país, en la que actualmente estamos inmersos, las diferentes visiones sobre esta cuestión son siempre iluminadoras de un debate cuyos ecos aún permanecen. A partir de unas categorías de análisis del discurso muy bien definidas, Noelia Fernández-González, su autora, concluye que PISA constituye claramente un elemento del entramado ideológico-discursivo neoliberal dentro del capitalismo global. Desde su perspectiva, las influencias de ese entramado sobre nuestra reforma educativa reciente son incontestables y, además, ponen incluso en cuestión su carácter democrático al haber sido asumidas sin un debate amplio y con una gran falta de consenso social.

Se ha optado para cerrar el número por un artículo cuyo contenido es una política supranacional de carácter no gubernamental. Se suele ceñir la conceptualización de “supranacionalidad” a Organismos Internacionales, entendidos estos como los intergubernamentales. No obstante, conviene distinguir entidades supranacionales de Organismos Internacionales, porque muchas instancias supranacionales no son intergubernamentales, ni se inscriben, siquiera, en un marco de la Administración pública de los actuales Estados-nación. Es el caso del Bachillerato Internacional, desarrollado hoy en día en más de 147 países con un currículo supranacional cuyo reconocimiento ha traspasado fronteras hasta adquirir una dimensión global. Y ese es el objeto del artículo con el que Maripé Menéndez cierra este número. Nadie más pertinente para hacerlo, ya que después de muchos años desarrollando proyectos de investigación en el seno del Bachillerato Internacional, es desde 2009 su actual directora regional

para España. Desde su posición, la autora describe cómo el Bachillerato Internacional puede ser un buen ejemplo de una comunidad de aprendizaje basada en la ciudadanía global. Una ciudadanía global que se edifica sobre los pilares sólidos de unas determinadas competencias, con un significativo énfasis en la comunicación abierta y a partir de la comprensión y el respeto por la diversidad cultural.

Todos los que hemos trabajado en este número lo hemos hecho con una gran ilusión. Y convencidos, además, de la pertinencia e interés de esta temática. Nos parece que en estos momentos se precisa una profunda reflexión interpretativa sobre la mutua interacción entre educación y globalización. Y creemos que el análisis sobre las políticas educativas de las entidades supranacionales puede

arrojar elementos rigurosos de juicio a esa reflexión. Sobre eso investiga la educación supranacional y los artículos que aquí se incluyen intentan ser una muestra representativa de esa investigación.

Se iniciaban estas páginas introductorias con un agradecimiento y van a terminar con otro. El que se quiere expresar de manera sincera y profunda a todos aquellos que han remitido artículos a la convocatoria de este monográfico. Han sido muchos y de muy buena calidad. La imprescindible selección ha hecho que solo estén aquí 11 para ser publicados... Pero hay que poner de manifiesto que el número de los presentados nos confirma que la elección de esta temática, si bien a algunos hubiera podido parecerle arriesgada, no lo ha sido.

Notas

¹ Nos hacemos eco aquí de las brillantes reflexiones que al respecto de las relaciones entre globalización y educación han señalado Frances Raventós, Enric Prats y María José García en sus respectivas aportaciones al monográfico que la REEC dedicó en su número 20 al tema “Educación Comparada, Globalización y posmodernismo” (Raventós y García, 2012).

² Toda la información relativa a este Organismo Internacional se puede localizar en su página web oficial: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/> Consultada el 27 de octubre de 2014.

³ Si se desea ampliar la información referida a esta Organización se recomienda recurrir al siguiente enlace: <http://www.oei.es/index.php> Consultado el 27 de octubre de 2014.

⁴ Los datos referidos a esta entidad se pueden documentar en su ubicación virtual: <http://www.bancomundial.org/> Consultada el 27 de octubre de 2014.

⁵ La OECD ofrece información sobre su historia y actividades en: <http://www.oecd.org/> Consultada el 27 de octubre de 2014.

⁶ La página web oficial de la Unión Europea nos proporciona gran cantidad de datos a los que podemos acceder en: http://europa.eu/index_es.htm Consultada el 27 de octubre de 2014.

⁷ Al margen de publicaciones concretas, toda la información actualizada de este proyecto de alcance mundial y su seguimiento en tiempo real puede hacerse a través de la página web específica que la UNESCO tiene al respecto: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/> Consultada el 27 de octubre de 2014.

⁸ Recientemente, en enero de 2014, la Unión Europea ha presentado el nuevo Programa de Educación, Formación, Juventud y Deporte – Erasmus +. Toda la información relativa a este proyecto se puede visualizar en la página web oficial: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_es.htm Consultada el 27 de octubre de 2014.

⁹ A través de la página oficial de la Organización de Estados Iberoamericanos podemos acceder a los informes que se han ido publicando a lo largo de los años bajo la colección “Metas Educativas 2021”: <http://www.oei.es/metas2021/index.php> Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹⁰ De acuerdo con las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000, se establecieron una serie de objetivos relativos a los sistemas educativos y de formación, a los cuales podemos acceder en : <http://europa.eu>

eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11049_es.htm Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹¹ En el Consejo Europeo del 12 de mayo de 2009 se reconoce que tras el programa “Educación y Formación 2010” se realizaron importantes avances pero todavía quedan retos pendientes. Así se potencia la estrategia “Educación y Formación 2020”. Se puede visualizar en: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_es.htm. Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹² En la página web de la Comisión Europea, concretamente en la sección de Eurydice, podemos obtener los diferentes *Key Data* que se han ido publicando a lo largo de los años desde 2004: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹³ La OECD en su página web hace una mención especial a las evaluaciones PISA. Ofrece un apartado específico donde podemos consultar todas las dudas relativas a estas pruebas: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹⁴ Un ejemplo cercano es Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), instrumento jurídico de la última reforma del sistema educativo en España, con constantes alusiones a PISA en su preámbulo (*Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013).

¹⁵ El Consejo de Europa (COE), en su página web oficial, dispone de una sección en la cual se puede obtener senda documentación y referencias acerca del Marco Común de Referencia para las Lenguas: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹⁶ En la página web de la Unión Europea se detalla minuciosamente cómo surgió la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior y cómo, partiendo de la Declaración firmada en Bolonia en 1999, ha ido evolucionando a lo largo de los años: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹⁷ Las *Competencias Clave* para el aprendizaje permanente constituyen una de las tendencias educativas más importantes del momento. En la página web de la Unión Europea podemos consultar su definición, contexto y marco de referencia: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm Consultada el 27 de octubre de 2014.

¹⁸ Todo el proceso está prolijamente documentado en la página digital que al respecto tiene disponible la Unión Europea: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_es.htm

¹⁹ Desde hace más de dos años se ha creado en la Universidad Autónoma de Madrid un Grupo de Investigación Reconocido cuya línea principal de trabajo es precisamente esa. Se trata del GIPES: *Grupo de Investigación Reconocido sobre “Políticas Educativas Supranacionales”* (UAM/PR-20). Toda la información al respecto de sus miembros y actividades está disponible en su página web: <http://www.gipes-uam.com>

Además de sus actividades propias de investigación, el GIPES edita la *Journal of Supranational Policies of Education* (<http://www.jospoe-gipes.com/index.htm>), una revista especializada exclusivamente en temáticas de *Educación Supranacional* y que se encarga de mantener la *Supranational Education Library* (<http://www.sel-gipes.com>), un repositorio digital que agrupa en una sola página web, ordenados por categorías temáticas, los principales documentos que en materia de educación emanan desde los diferentes organismos internacionales; con esta herramienta, la localización y el acceso a esos documentos se produce de forma rápida, sencilla e intuitiva.

Referencias bibliográficas

Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea (2012). *Key Data on Education in Europe, 2012*. Brussels: EURYDICE.

Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Consejo de la Unión Europea (1987). *Decisión del Consejo (87/327/CEE), de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. Luxemburgo: Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L:1987:166:FULL&from=ES>
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Bruselas: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2009). *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")*. Bruselas: Diario Oficial de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- European Commission (1997). *Study Group on Education and Training. Report: Accomplishing Europe through Education and Training*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2004). *Key Competences for Life long Learning. A European reference Framework*. Brussels: European Commission.
- European Parliament and Council (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18th December 2006, on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- EURYDICE (2002). *Key Competences. A developing concept in compulsory education*. Brussels: EURYDICE-European Unit.
- Ministros Europeos de Educación (1999). *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Recuperada de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Nye, J. S. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs.
- OECD (2013). *PISA 2012. Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2013). *Reglamento (UE) 1288/2013 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 nº 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE*. Estrasburgo: Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2013:347:0050:0073:ES:PDF>
- Raventós, F, y García Ruiz, M. J. (coords.) (2012). *Educación Comparada, Globalización y Posmodernismo. Número Monográfico. Revista Española de Educación Comparada, 20*. Madrid: UNED/SEEC.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Compendio mundial de educación. Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal: Instituto de estadística de la UNESCO.
- UNESCO (2014). *EFA Monitoring Report 2013/14. Teaching and Learning: Achieving quality for All*. París: UNESCO.
- 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.*

Valle, J. M. (2013). Supranational Education: A New Field of Knowledge to Address Educational Policies in a Global World. *Journal of Supranational Policies of Education*, 1, 7-30.

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.

Perfil profesional del autor

Javier M. Valle

Profesor titular en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Premio Extraordinario de Doctorado. I Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada “Pedro Rosello”. Director del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES). Asesor externo de la Unidad Española de EURYDICE. Miembro del TEAM-EEUROPE, grupo de conferenciantes expertos sobre Unión Europea designados por la Comisión. Director de la *Journal of Supranational Policies of Education*. Codirector de la *Revista Española de Educación Comparada*.