

4



LA POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL: UN NUEVO CAMPO DE CONOCIMIENTO PARA ABORDAR LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN UN MUNDO GLOBALIZADO

***Supranational Policy of Education: A New Field
of Knowledge for Addressing the Educational
Policies in a Global World***

Javier M. Valle*

RESUMEN

El presente artículo trata de explicar la aparición de la *Política Educativa Supranacional* como área del saber pedagógico, en íntima conexión con la *Política Educativa*, la *Educación Comparada* y la *Educación Internacional*, tratando de acotar su objeto de estudio y apuntar sus áreas de interés propio. Se estudian también los fenómenos que han propiciado su aparición y se destacan algunas de las políticas más significativas que desde los diferentes organismos internacionales se han generado, atendiendo a la naturaleza de las mismas como posibles unidades de comparación.

* Universidad Autónoma de Madrid. Coordinador del Grupo de Investigación sobre «Políticas Educativas Supranacionales» (UAM/PR-020).

PALABRAS CLAVE: Política Educativa Supranacional; Educación Comparada; Educación Internacional; Política de la Educación; Epistemología; Globalización.

ABSTRACT

This article tries to illustrate the emergence of *Supranational Policy of Education* as an area of the pedagogical sciences, standing in deep connection with *Educational Policies*, *Comparative Education* and *International Education*. It also defines the field of study and the areas of interest for this subject. Moreover, this article explores the phenomena which contributed to its appearance and points out some of the most important educational policies generated by International Organisms. The focus lies on the nature of these policies as units of comparison.

KEY WORDS: Supranational Policy of Education; Comparative Education; International Education; Educational Policy; Epistemology; Globalization.

INTRODUCCIÓN

La *Educación Comparada* ha sido objeto de una interesante evolución en las últimas décadas, tanto en su objeto de estudio, que se ha ido ampliando paulatinamente como en sus métodos.

Estos cambios no han sido casuales ni caprichosos. Han respondido a la complejidad progresiva de la sociedad y de la educación. Desde una perspectiva clásica, la *Educación Comparada* estaba constituida fundamentalmente por estudios *descriptivos* (qué ocurre) y *estáticos* (en un momento determinado) sobre *sistemas nacionales* (unidades de comparación que se correspondían con entidades nacionales reconocidas como tales por el derecho internacional) de *enseñanza formal* (sistema escolar)¹. Pero hoy en día su campo abarca mucho más (ver tabla 1). No se entiende la *Educación Comparada* sin una interpretación de lo que se describe (por qué ocurre lo que ocurre), basada en factores culturales, económicos, demográficos, etc. Es decir, ha abandonado los estudios meramente *descriptivos* para realizar

¹ Una evolución de la disciplina, expresada en brillantes términos didácticos se encuentra en el ya clásico manual de José Luis García Garrido titulado *Fundamentos de Educación Comparada* (GARCÍA GARRIDO, 1991, cap. I, pp. 25-84).

estudios *interpretativos*². Tampoco se entiende hoy la *Educación Comparada* sin apelar a análisis históricos (estudios *dinámicos*) que permitan ver cómo lo que nos encontramos hoy es fruto de un largo camino de reformas que es preciso entender. Por otra parte, tampoco se ocupa ya exclusivamente de estudios de carácter nacional, sino que las unidades de comparación se han desplazado centrífuga y centrípetamente; esto es, la mirada se ha ampliado rebasando las fronteras nacionales para abordar unidades internacionales (tales como «países de la OCDE», «países de la UE», «países de

Tabla 1. Algunos criterios de análisis para examinar la evolución de la Educación Comparada

CRITERIOS DE EVOLUCIÓN	EDUCACIÓN COMPARADA			
	APROXIMACIÓN “CLÁSICA”		APROXIMACIÓN “POSMODERNA”	
<i>FORMA</i>	¿Qué ocurre?	Estudios Descriptivos	Estudios <i>Interpretativos</i>	Por qué ocurre lo que ocurre (búsqueda de factores explicativos)
<i>TEMPORALIDAD</i>	En un momento determinado	Estudios Estáticos	Estudios <i>Dinámicos</i>	En diversos momentos desde una perspectiva evolutiva
<i>ÁMBITO</i>	En diferentes países	La unidad de comparación es exclusivamente Nacional	La unidad de comparación puede ser <i>Inter-Nacional</i> <i>Nacional</i> <i>Intra-Nacional</i>	En diferentes regiones del planeta, en diferentes países o dentro de un país
<i>OBJETO</i>	En la enseñanza formal (la escuela)	Se observan los sistemas educativos	Se observan diversas realidades educativas	Dentro y fuera de la escuela (Enseñanza Formal y No Formal)

Fuente: Elaboración propia

² Aunque en una obra referida sólo al caso de los comparatistas españoles del primer tercio del siglo XX, Agustín Velloso habla de «dos formas de acercarse a la educación extranjera: descripción frente a explicación» (VELLOSO, 1989: 146-155).

Mercosur»...) y también promoviendo miradas dentro de la propia nación (intranacionales) que permiten comparaciones entre, por ejemplo, estados federados de una misma república federal o entre regiones lingüísticas de un mismo país. Y, por último, hoy en día, la *Educación Comparada* incluye no sólo los ámbitos formales de la enseñanza escolar, sino que se ocupa del análisis de políticas de carácter no formal tales como la alfabetización de adultos, la educación para el desarrollo internacional, los planes de alfabetización académica, etc...

Desde este artículo sostendremos que actualmente, en el contexto de la sociedad posmoderna, se vive en la *Educación Comparada* un nuevo hito evolutivo. Se debe a factores asociados a la aparición de los Organismos Internacionales que se produce tras la tragedia de la II Guerra Mundial; y a la globalización que se ha extendido por el planeta en el último tercio del siglo pasado.

En efecto, por un lado, la aparición de organismos internacionales y su implicación cada vez más intensa en acciones de carácter educativo, va promoviendo una sutil pero perceptible armonización en las formas de entender las grandes cuestiones que afectan a la política educativa. Por otra parte, desde la realidad de una actual «Aldea Global», con unas tecnologías de la información y la comunicación cada vez más desarrolladas y de enorme sofisticación, tienen lugar unos intercambios de conocimiento y unos niveles de movilidad entre estudiantes y profesores sin precedentes. Ello provoca un trasvase de ideas y prácticas pedagógicas que va permeabilizando todos los países y deriva poco a poco en grandes corrientes educativas que se extienden cada vez con más rapidez.

En este sentido, una nueva serie de investigaciones y estudios reflexivos se están consolidando como un área de conocimiento con personalidad propia: la *Política Educativa Supranacional*.

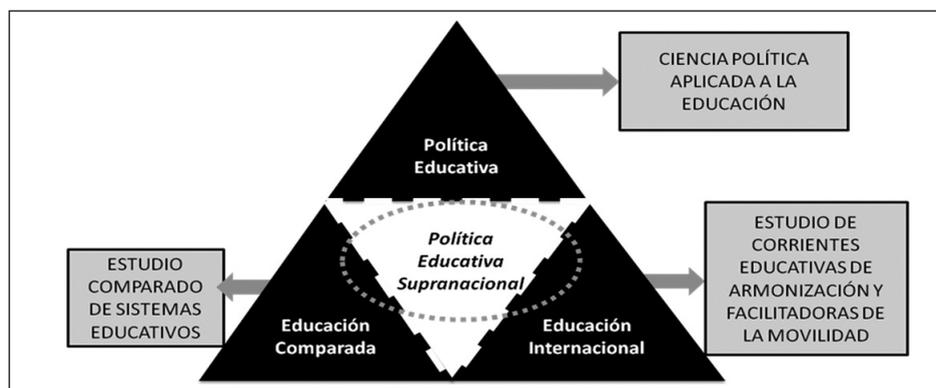
El presente artículo trata modestamente de explicar la aparición de esa *Política Educativa Supranacional* como área del saber pedagógico, en íntima conexión con la *Política Educativa*, la *Educación Comparada* y la *Educación Internacional*, tratando de acotar su objeto de estudio y apuntar sus áreas de interés propio.

1. UBICANDO LA POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL (I): POLÍTICA EDUCATIVA, EDUCACIÓN COMPARADA Y EDUCACIÓN INTERNACIONAL

Entendemos que la *Política Educativa Supranacional* se ubica, en íntima relación permeable, entre la *Política Educativa*, la *Educación Comparada* y la *Educación Internacional*.

Aparte de un método científico para acceder al conocimiento, lo que caracteriza una disciplina (académico-científica) es la delimitación de un objeto de estudio (campo de la realidad sobre la que genera conocimiento). La figura 1 presenta las cuestiones fundamentales (sintetizadas) de las que se ocupan las tres disciplinas que consideramos dan origen a la *Política Educativa Supranacional*.

Figura 1. Objetos de estudio de la *Política Educativa*, la *Educación Comparada* y la *Educación Internacional*



Fuente.: Elaboración propia

Dedicaremos este primer epígrafe a una reflexión somera sobre ellas y sus mutuas relaciones.

De manera muy sencilla, que no simplista, podríamos decir que la *Política Educativa* es la más general de las tres disciplinas y trata de estudiar el fenómeno educativo desde la ciencia política (con los métodos de la politología), tanto en su dimensión normativa (*policy*) como en el entramado

de dinámicas que le subyacen (*politics*) (ARON, 1968: 26; DE PUELLES, 2008: 35). Se persigue con ello entender la realidad política de una nación en materia educativa. Pero esa «realidad política» debe entenderse en sentido amplio. Pensamos, como MILLER (1989: 518), que política es «un proceso por el que un grupo de personas, cuyas opiniones o intereses son en principio divergentes, toman decisiones colectivas que, por regla general, se consideran obligatorias para el grupo y se ejecutan de común acuerdo».

Así pues, para que exista *política* debe darse una negociación, fruto de la cual se van a adoptar unas decisiones de manera conjunta, de forma que éstas sean consideradas legítimas por el grupo en cuestión y que, por tanto, se traduzcan en una serie de acciones que deben llevarse a cabo con carácter imperativo. Estas acciones están encaminadas a alcanzar unos objetivos concretos, considerados como beneficiosos de acuerdo al esquema de valores sustentado por el grupo y que, según éste, sólo pueden alcanzarse mediante esas acciones colectivamente concertadas.

Esta forma de entender el concepto de política encaja perfectamente con lo que sucede en los organismos internacionales hoy en día, ya que en torno a ellas se aglutinan un grupo de personas con responsabilidad política en representación de estados que, siempre mediante negociación, desarrollan desde sus instituciones numerosas acciones, guiadas todas ellas por un conjunto de objetivos que reflejan numerosos valores en liza.

En conexión íntima con la *Política Educativa*, la *Educación Comparada* trata de estudiar diferentes sistemas educativos (normalmente desde unidades de comparación nacionales, perspectiva inter-nacional), poniéndolos en contraste, para detectar sus convergencias (aspectos similares), sus divergencias (aspectos propios diferenciales) y sus tendencias (corrientes educativas emergentes que se extienden por varios países). Su finalidad sería buscar aspectos de mejora en los diferentes sistemas educativos nacionales surgidos de las ideas que puedan aportar otras experiencias nacionales diferentes.

Pero el marco de internacionalización actual, con la existencia de organismos internacionales cada vez más amplios en número de países, más complejos institucionalmente, y de políticas más significativas y que atañen a más campos de la realidad social, obliga a una consideración supranacional en el estudio de la educación. Se hace necesario abrir el campo de la

Educación Comparada. Estaríamos entrando en el terreno de la *Educación Internacional*. Tiana lo señala con claridad:

«El estudio de los sistemas educativos contemporáneos exige hoy adoptar una perspectiva internacional, ampliando así el campo de visión. Los límites nacionales resultan insuficientes para dar cuenta de qué son en realidad los sistemas educativos, cuáles son sus metas y hacia dónde evolucionan. Dicho de otro modo, el estudio de la educación internacional constituye un componente indispensable en la formación de los especialistas de educación» (TIANA, 2009: 10).

Esta *Educación Internacional* se especializa más en el estudio (que puede ser también comparado) de la movilidad y la armonización tanto de estructuras educativas como de currículos en diferentes sistemas educativos (también en perspectiva inter-nacional). El objetivo que se persigue está más centrado en la práctica, promoviendo facilitar esa movilidad y esa armonización.

Pero la *Educación Internacional* presenta sus lindes aún muy difuminadas con las de la *Política Educativa* y, sobre todo, las de la *Educación Comparada*. Un ejemplo de esta dificultad de adquirir independencia epistemológica es que algunas revistas científicas de reciente creación incluyen la adjetivación internacional pero asociada a la educación comparada. Sirve de ejemplo la *Research in Comparative and International Education*³. No obstante, hace algunos años que existe la *Journal of Studies in International Education* cuyo campo de interés es, específicamente, la *Educación Internacional*⁴, y que aborda, según el propio texto de su página web «*the concepts, strategies, and approaches of internationalization, the internationalization of the curriculum, and issues surrounding international students and cross-border delivery of education*».

³ Editada por David Phillips, de la Universidad de Oxford, esta revista publica desde 2006 cuatro números al año, en formato exclusivamente digital. Se encuentra disponible en: <http://www.wwords.co.uk/rcie/> [Consultado en marzo de 2012]

⁴ La revista se edita desde 1997 como órgano científico de expresión de la *Association for Studies in International Education*, que a su vez, aglutina numerosas asociaciones de *Educación Internacional* entre las que cabe destacar la europea, denominada *European Association for International Education*. Se puede acceder a ella desde la página digital: <http://jsi.sagepub.com/> [Consultada en marzo de 2012]

Otro ejemplo se encuentra en diversas monografías científicas en las que «educación internacional» se asocia frecuentemente a «educación comparada». Como muestra encontramos la obra que hace ya algunos años publicaron David Phillips y Michele Schweisfurth bajo el título *Educación Comparada e Internacional: Una introducción a la teoría, los métodos y las prácticas* (2007). No obstante, el capítulo tercero se dedicó íntegramente a los ámbitos de la práctica y líneas de investigación de la *Educación Internacional*. A tenor de lo que opinan algunos autores, ese capítulo es de gran relevancia porque supone una innovación en términos de lo que significa conceptualmente la *Educación Internacional* y sus relaciones con la *Educación Comparada*⁵, hasta tal punto que la descripción de la *Educación Internacional* que allí se aparece no puede encontrarse en ningún otro lugar en la literatura científica contemporánea⁶.

Pero también en el caso de las monografías como sucedía en el de las revistas, nos encontramos algunas cuyo título es específico. En nuestro ámbito español, M^a Jesús Martínez Usaralde ha coordinado recientemente una obra bajo el título, sin más, de *Educación Internacional* (2009).

En el primer capítulo, Antonio Luzón y Mónica Torres se preguntan si la *Educación Comparada* y la *Educación Internacional* son idénticas o similares (2009: 17)⁷. Para nosotros, ambas disciplinas tienen entidad propia pero están relacionadas. La *Educación Comparada*, en sentido estricto, estudiaría convergencias, divergencias y tendencias entre políticas educativas de carácter nacional. La *Educación Internacional*, propiamente, compara políticas educativas internacionales, esto es, cualquier política educativa

⁵ Así lo manifiesta, por ejemplo, Monica Mincu, de la Universidad de Turin, en la reseña que de dicho libro hace en la *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 14(1), pp. 152-156, 2009.

⁶ Epstein así lo afirma en el propio prólogo del libro (Phillips y Schweisfurth, 2007: IX).

⁷ Los autores plantean tres líneas de debate a partir de un minucioso estado de la cuestión fundado en una amplia revisión de la literatura: a) La Educación Internacional es una sub disciplina de la Educación Comparada que se ocupa de las comparaciones más relativas a movilidad, armonización de currículo...; b) La Educación Internacional es diferente a la Educación Comparada con un campo de interés centrado en la organización de intercambios de estudiantes y profesores y la puesta en marcha de acciones encaminadas al reconocimiento de títulos, convalidación de períodos de estudio, etc...; c) La Educación Internacional es una evolución de la Educación Comparada que ha hecho que ésta se vea hoy en día sustituida por aquélla, incluyéndola, debido al fenómeno de la globalización y la aparición de realidades políticas supranacionales que trascienden las realidades nacionales como unidades de comparación.

cuyo ámbito trascienda lo nacional, penetrando de manera armónica en un conjunto de países.

Habiendo revisado ya *Política Educativa, Educación Comparada y Educación Internacional*, estamos en condiciones de centrarnos en la *Política Educativa Supranacional* propiamente dicha.

2. UBICANDO LA POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL (II): DEFINICIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

La *Política Educativa Supranacional*, tal y como la entendemos aquí tiene, pues, lindes abiertos y permeables con las tres disciplinas que antes mencionamos (*Figura 1*). En relación íntima con ellas, pretende una mirada más elevada sobre sus ámbitos de estudio y, como veremos a continuación, trata de ocuparse específicamente de las políticas educativas globales, fundamentalmente de los organismos internacionales, no entendiendo éstas en sentido estricto, sino interpretando por política educativa cualquier acción en materia educativa, o de enseñanza o formación, que se ponga en marcha desde estos organismos, o bien cualquier propuesta que surja desde ellos como recomendación de carácter global para la educación, la enseñanza o la formación.

Así pues, podríamos sintetizar que la especificidad de los intereses de la *Política Educativa Supranacional*, se centra en el estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales (ver figura 2).

Ese estudio de las políticas educativas de los organismos internacionales propio de la *Política Educativa Supranacional* incluye, básicamente cuatro líneas de aproximación:

a) La descripción e interpretación de las acciones concretas que en materia de educación y formación se desprenden de las instituciones que conforman los distintos organismos internacionales, pero también las recomendaciones a sus Estados Miembros o los programas y planes que se desarrollan bien para ellos o bien para terceros países.

b) También abarca el análisis comparado de las políticas de organismos internacionales diferentes, utilizando estrictamente la metodología de la *Educación Comparada* pero aplicada ahora no ya a unidades de comparación

Figura 2. Objetos de estudio de la *Política Educativa Supranacional*

Fuente.: Elaboración propia

nacionales (perspectiva inter-nacional) sino a unidades internacionales — cada organismo internacional— (perspectiva supra-nacional)⁸.

c) Se detiene muy especialmente en aquellas políticas de los organismos internacionales que más se extienden geopolíticamente y que llegan a convertirse en corrientes educativas globales.

d) Analiza la repercusión, el impacto, de esas políticas propuestas desde los organismos internacionales en el caso concreto de países, esto es, en sistemas educativos nacionales determinados⁹.

Combinando las figuras 1 y 2, la 3 permite una visión global de estas cuatro disciplinas, diferentes pero relacionadas, y nos da una idea de la delimitación que existe entre ellas según aquí proponemos.

⁸ Existe el precedente de una tesis doctoral en esta línea, defendida en 2011 y titulada *La Dimensión Europea en la Educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva Supranacional* (DIESTRO, 2011).

⁹ Podemos interpretar en esa dirección la última de las secciones monográficas de la *Revista Española de Educación Comparada*, coordinada por Ferran Ferrer (2012), titulada «Pisa: Aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales».

Figura 3. 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.: Elaboración propia

Como se dijo al referirnos a la *Política Educativa*, ésta incluye tanto la *policy* como la *politics*. Así, la *Política Educativa Supranacional* abarca tanto el estudio de las acciones de los organismos internacionales en materia educativa (hechos y resultados) como de los factores y las dinámicas que han generado esas acciones.

El estudio de las acciones —*policy*— da como resultado un área de la disciplina más sintética —histórico-descriptiva—, centrada en un relato de las acciones políticas, los fenómenos políticos, y que parte como fuente fundamental de la documentación primaria (básicamente normativa) que da origen a esas acciones. Así, en el caso de los organismos internacionales la *policy* obligaría a revisar, atendiendo a su contextualización histórica, toda la documentación que emana de ellos en forma de recomendaciones, planes de acción, programas de trabajo...

Pero el estudio de los factores que están detrás de esas acciones, de esos resultados —*politics*—, obliga a tener en cuenta otra dimensión de esta disciplina no menos importante y, a nuestro modo de ver, mucho más

interesante: la vertiente analítica, interpretativa; y que utiliza como fuentes tanto documentos de trabajo previos a la normativa, como reflexiones de autores sobre la cuestión, entrevistas a protagonistas, investigaciones de carácter histórico-comparado, etc.

Para esta segunda dimensión construimos a continuación, a partir de Manuel de Puelles (2008), una serie de elementos de análisis como posibles parámetros interpretativos.

1º) Actores: Constituyen el primer elemento de interpretación. En el caso de organismos internacionales pueden distinguirse, al menos, los siguientes actores:

- Las instituciones. Cada organismo internacional tiene un complejo entramado institucional que es imprescindible conocer e interpretar correctamente para concluir sobre la evolución de sus políticas. Los equilibrios entre ellas y sus distintos mecanismos de toma de decisiones resultan ámbitos ineludibles de estudio.
- Los *lobbys*. En política internacional, los intereses de empresas, asociaciones, sindicatos, corporaciones profesionales y demás agrupaciones de carácter económico, social o profesional se ponen de manifiesto a través de estructuras de presión e influencia denominadas *lobbys*. Éstos merecen una especial atención si se quiere entender la dinámica que hace surgir una acción política concreta.
- Los Estados Miembros. Con independencia de su representación en las instituciones de cada organismo internacional, las instituciones soberanas de sus Estados Miembros deben ser consideradas como un grupo más de actores en el escenario político. Las relaciones entre ellos, sus particulares intereses, sus alianzas estratégicas, sus contextos socio-políticos o económicos puntuales, son factores que determinan de forma clara la dirección final de una política concreta en un organismo internacional y pueden incluso condicionar el éxito de su implementación. Además, en algunos casos, existen poderes regionales o locales también con alto grado de influencia política que puede llegar a trascender las fronteras nacionales. Estas instancias son una fuente de disenso o consenso que dinamizan la puesta en marcha de iniciativas internacionales.

2º) Las dinámicas del diseño de las políticas. Entre actores tan numerosos y de tan elevada complejidad los equilibrios de poder son difíciles. No por ello puede renunciarse a su estudio. El seguimiento normativo de una política internacional requiere la minuciosa lectura de muchísimos documentos primarios cuya redacción no es fácil de entender para quien se acerca a ellos por primera vez.

3º) Las dinámicas de ejecución de las políticas. También son complejas las formas de poner en marcha una acción política concreta en el seno de distintas organizaciones internacionales. La implantación de cada acción, en función de la naturaleza normativa que le dio origen y del organismo de dónde proviene puede llegar a ser muy diferente. Esta diversidad obliga a un cuidadoso análisis interpretativo de cada una de las políticas internacionales a la luz de este factor.

4º) Las ideologías: la ideología del grupo dominante ha sido siempre uno de los elementos más importantes de los que configuran las acciones políticas emprendidas por una colectividad social. Las ideologías de los diferentes grupos de actores que intervienen en la política están en tensión y de la resolución de esas dinámicas de tensión surgen los disensos y la búsqueda de consensos que se constituyen en verdaderos motores de acción política. En los organismos internacionales, al multiplicarse los actores, las ideologías también se multiplican, como se multiplican igualmente los matices interpretativos de las mismas, incluso dentro de grupos de actores que presumiblemente las comparten. Su estudio resulta ineludible para entender las diversas acciones que se ponen en marcha.

5º) Los valores. Los valores están muy cercanos a la ideología, aunque no podemos identificarlos con ella. Representan el conjunto de hechos o fenómenos que estimamos como positivos, que proceden de una forma concreta de entender el mundo y que configuran nuestra manera de actuar y comportarnos en él¹⁰. La *esfera de valores*¹¹ concreta de cada grupo de

¹⁰ No entraremos en debate sobre el concepto de «valor». Desde la mera aproximación lingüística, la RAE nos propone que es «la cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por la cual son estimables» (Real Academia Española, 2001).

¹¹ El concepto «esfera de valores» (VALLE, 2008 a: 129-149) se desarrolla desde planteamientos intersubjetivistas y se ha preferido al concepto tradicional de «jerarquía de valores», por resultar más certero para examinar políticas de alta complejidad.

actores configura la defensa de unas acciones políticas determinadas y la confrontación de las diversas esferas va construyendo una esfera de valores compartida que puede dibujar la acción política de consenso. El estudio de esas confrontaciones y de los resultados de consenso a los que da lugar ofrece una gran cantidad de información interpretativa a la hora de analizar una política. Máxime en el ámbito educativo, que tiene por finalidad el mejor desarrollo de la persona y que entronca con concepciones antropológicas cargadas de valores. Y aún más en el contexto de los organismos internacionales, donde la multiplicidad de naciones, y por tanto de culturas diferentes, hace difícil establecer unos valores con claro predominio sobre otros¹².

6º) Los sistemas educativos. Desde que la Teoría de Sistemas de Bertalanffy (1973) se aplicó al estudio de las instituciones que se ponían en marcha desde los Estados para desarrollar una política pública de enseñanza formal, el concepto de «Sistema Educativo» es uno de los objetos materiales más específicos sobre los que pueden realizarse estudios de *Política Educativa*. Dentro de lo que conlleva pueden estudiarse numerosos fenómenos y factores asociados¹³: fines de la educación, organización estructural, currículo, formación de profesorado, dirección escolar, administración educativa, financiación, etc... Aunque sobre estos aspectos ningún organismo internacional tiene competencias directas, estos elementos de análisis puede ser perfectamente objeto de estudio en la *Política Educativa Supranacional* ya que sobre ellos se establecen desde dichos organismos propuestas de acción de mayor o menor intensidad (planes de trabajo, recomendaciones, programas de cooperación...).

7º) El contexto. El marco más amplio de análisis interpretativo de la *Política Educativa* viene marcado por los condicionantes de carácter temporal e histórico que en cada momento se hacen presentes. En el ámbito

¹² No obstante, la asunción por parte de casi todos estos organismos de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948) permite contar con un marco compartido de mínimos axiológicos.

¹³ Baste como muestra un rápido repaso a las temáticas más frecuentadas desde los estudios sobre sistemas educativos realizados por Eurydice, la Red Europea de Documentación en Educación. Las publicaciones referidas a sus estudios temáticos están disponibles en su página electrónica oficial:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php [Consultada en marzo de 2012]

supranacional hay que tener en cuenta no sólo los contextos de ámbitos nacionales sino el entramado contextual internacional, de muchísima mayor envergadura, por la diversidad de hechos que lo condicionan y porque las interrelaciones entre ellos son de tal calado que su estudio es enormemente amplio y complejo.

Estos siete factores deben estudiarse de forma integrada. No son aspectos separados unos de otros. Su mutua influencia obliga a una consideración holística de los mismos. Y hacerlo hoy en el marco de los organismos internacionales, de una presencia cada vez más significativa, cobra todo sentido.

3. FENÓMENOS QUE HAN IMPULSADO LA APARICIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL

Pueden establecerse una serie de fenómenos que, hoy en día, han impulsado la aparición de la *Política Educativa Supranacional*, tal y como aquí ha sido concebida, y la apuntalan como una disciplina necesaria, con las áreas temáticas de estudio que le son propias y a las que ya se hizo referencia.

En primer lugar, la *Globalización*. El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de Internet y la evolución de los medios de transporte, han hecho del planeta una «Aldea Global», como ha sido definido desde el último tercio del siglo XX¹⁴. Ningún sistema educativo puede ser interpretado hoy sin tener en cuenta esa mundialización planetaria de la información y la comunicación. Estamos con Caruso cuando afirma que

¹⁴ El concepto se desarrolla a partir de la obra de Herbert Marshall McLuhan, sobre todo desde su publicación en 1962 de *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man* (Toronto, University of Toronto Press). A principios de los 90 y tras la caída del muro de Berlín (que suponía simbólicamente el fin de los regímenes comunistas en Europa), el Club de Roma publicó un informe titulado *La primera revolución global* (Barcelona, Círculo de Lectores, 1992), un lúcido análisis en el que el concepto se adopta como categoría de interpretación de los fenómenos sociales del momento. Con una visión más contemporánea, durante la última década han aparecido numerosas obras con análisis detallados sobre los efectos de la globalización. Pueden servir de ejemplo la de Anthony Giddens (*Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, Madrid, Taurus, 2000) o la de Octavio Ianni (*Teorías de la globalización*, Madrid, Siglo XXI, 2006).

«la emergencia de lo «global» o «transnacional», como variables causales específicas en el campo de los fenómenos educativos, ha radicalizado la necesidad de comprender las prácticas educativas más allá de sus límites nacionales» (CARUSO, 2011: 9).

Así lo pone de manifiesto, por ejemplo, el volumen de publicaciones que en los últimos años ponen en relación los conceptos globalización y educación¹⁵, o algunos congresos educativos con esa temática¹⁶. El propio tema monográfico de este número de la *REEC* es un claro exponente de esta conexión.

En ese contexto global, el segundo fenómeno es la *movilidad* en todos los órdenes de la vida y, especialmente, la *de estudiantes, profesores y profesionales*. En la Unión Europea esto cobra más sentido desde que el actual *Tratado de la Unión* incluye en su artículo 9 que «Será ciudadano de la Unión toda persona que tenga la nacionalidad de un Estado miembro» (CONSEJO EUROPEO, 2010) y reconoce para esos ciudadanos y en condiciones de igualdad «(...) los derechos, libertades y principios enunciados en la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*», entre los que se incluye el de «(...) circular y residir libremente en el territorio de los Estados miembros» (CONSEJO EUROPEO, 2000: art. 45).

¹⁵ Sin ánimo de exhaustividad, se mencionan aquí algunas consideradas de relevancia destacada en lengua castellana:

— PEREYRA, M.A.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; y BEAS, M. (Comps.) (1996): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (Barcelona, Pomares-Corredor).

— *Revista de Educación*, nº extraordinario de 2001, «Educación y globalización» (Madrid, MEC).

— AA.VV. (2001): *Educación y Globalización: Los desafíos para América Latina*. Temas de Iberoamérica. Volumen 1 (Madrid, OEI — CEPAL).

— BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. y VERGER, A. (Comps.) (2007): *Globalización y Educación. Textos Fundamentales* (Buenos Aires, Miño y Dávila).

— CARUSO, M. & TENORTH, H-E. (Comps.) (2011): *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (Buenos Aires, Granica).

— BONAL, X. y TARABINI, A. (2011): Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio, *Revista de Educación*, nº 355; pp. 191-222 (Madrid, MEC).

¹⁶ Por ejemplo pueden mencionarse el simposio especial de la *Comparative Education Society in Europe* celebrado en Granada en 1994 bajo el título «Globalización y descentralización de los sistemas educativos» o el X Congreso Nacional de Educación Comparada de la Sociedad Española de Educación Comparada, que llevó por título «El Derecho a la Educación en un mundo globalizado» y se celebró en San Sebastián en 2006.

El tercer fenómeno, más decisivo para el desarrollo de la *Política Educativa Supranacional* como una disciplina académica y científica, es la *proliferación de Organismos Internacionales* que surgen a partir de la segunda mitad del siglo pasado. La II Guerra Mundial, la mayor catástrofe humana y económica de nuestra historia como especie, llevó a pensar en la necesidad de buscar nuevas formas de relacionarse entre las naciones y aparecieron nuevos marcos, supranacionales, para arbitrar el nuevo orden internacional.

Son muchos los ejemplos posibles de formaciones internacionales, tanto europeas como mundiales, que surgen a finales de los años 40 del siglo pasado y existe numerosa literatura al respecto (REUTER, 1967; MEDINA, 1976; DÍEZ DE VELASCO, 1999). Entre las muchas que existen queremos destacar aquí, por su ámbito geopolítico de influencia y su impacto en las políticas educativas presentes, las siguientes: la Organización de Naciones Unidas (ONU)¹⁷, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁸, el Consejo de Europa¹⁹, la Unión Europea²⁰, o la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)²¹.

Si bien —a excepción de la OEI— en el origen de estas organizaciones internacionales no figura explícitamente la educación como uno de los ámbitos de actuación (se centran en la paz, la democracia, el desarrollo y la cooperación económica), pronto entrará en su agenda política convencidos que la actuación en educación ayudaría al logro de sus objetivos. Así, por

¹⁷ Fundada en 1945. Hoy cuenta con 193 Estados Miembros. Su sede está en Nueva York. Toda su información puede localizarse en tiempo real en su página digital:

<http://www.un.org.es> [Consultada en marzo de 2012]

¹⁸ Fundada en 1948. Actualmente integra 34 países. Su sede está en París. Toda su información está disponible en su página electrónica:

<http://www.oecd.org/> [Consultado en marzo de 2012]

¹⁹ Fundada en 1949. Incluye hoy 47 Estados Miembros. Su sede está en Estrasburgo. Toda su información actualizada puede localizarse en su página digital oficial:

<http://www.coe.int/> [Consultado en marzo de 2012]

²⁰ Originada a partir de la *Declaración Schuman* de 9 de mayo de 1950. Hoy congrega a 27 Estados Miembros. Toda su información oficial está disponible en:

<http://europa.eu/> [Consultado en marzo de 2012]

²¹ Fundada en 1949. Hoy está constituida por 23 países. La sede está en Madrid. Toda su información está disponible en su página electrónica oficial:

<http://www.oei.es> [Consultado en marzo de 2012]

ejemplo, pronto surge bajo el paraguas de Naciones Unidas la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); dentro de la OCDE se establece una Dirección de Educación y se crean agencias tales como el *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI); el Consejo de Europa crea el Comité de Educación; y la Unión Europea introduce, desde el *Tratado de La Unión Europea* (CONSEJO EUROPEO, 1992), la educación como uno de sus ámbitos de acción propios. Hace tiempo que las acciones en materia educativa de estos organismos despiertan el interés de los investigadores y académicos (MARÍN IBÁÑEZ, 1983; VALLE, 2004; PEPIN, 2006; VALLE, 2006; PAYÁ, 2009), lo que refuerza su consideración como posible objeto de estudio desde una disciplina académica y científica.

Todas las acciones en materia de educación emanadas desde organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE, el Consejo de Europa, la Unión Europea o la OEI se pueden considerar «políticas», en un sentido amplio. Ellas son, esencialmente, como se dijo, el objeto de estudio de la *Política Educativa Supranacional*.

Manuel de Puelles lo pone en evidencia de manera tajante cuando habla de «los niveles supranacionales de decisión» (2008: 55) —si bien él se está refiriendo en concreto a la Unión Europea— y expresa que «*Sea como fuere, estudiar este nuevo nivel de decisión [...] debe constituir, por razones hoy evidentes, un nuevo campo de conocimiento de la política de la educación*» (2008: 57).

Veamos, pues, algunas de las políticas que se generan desde esos «niveles supranacionales de decisión».

4. ALGUNAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SUPRANACIONALES CONTEMPORÁNEAS

En este epígrafe destacaremos algunas de las políticas que surgen desde instancias supranacionales, pero no presentadas tanto desde los organismos que las generan, sino en grandes ámbitos, atendiendo a la naturaleza de las mismas. Ello permitirá al lector ser consciente de que también desde la panorámica supranacional es posible el establecimiento de unidades de comparación. Bastaría aplicar el método comparado para el estudio

diferencial de la forma en que los distintos organismos desarrollan políticas en esos diferentes ámbitos²².

4.1. Políticas supranacionales referidas al establecimiento de estrategias educativas globales

La aparición de los organismos internacionales permite una mejor coordinación de estrategias comunes en un mundo globalizado. Algunos ejemplos más significativos son: la estrategia «*Educación para Todos*» (*Education for All*) de la UNESCO, las *Metas Educativas 2021* de la OEI y la estrategia «*Educación y Formación 2020*» [*Education and Training 2020 (E&T 2020)*] de la Unión Europea.

a) «*Educación para Todos*» se puso en marcha en 1990 en la Conferencia Mundial de Educación de Jomtien, auspiciada por la UNESCO, y se reiteró más tarde en la Conferencia Mundial de Educación de Dakar de 2000. Los estados participantes asumen seis grandes metas educativas para 2015: extender el cuidado y la educación de la primera infancia; alcanzar una escolaridad obligatoria y gratuita para todos en la Educación Primaria; promover la adquisición de las competencias necesarias en jóvenes y adultos para un aprendizaje permanente; mejorar al menos en un 50% la alfabetización de adultos; alcanzar una completa igualdad de géneros en educación; y mejorar la calidad de la educación. El último de sus informes de seguimiento (UNESCO, 2010) señala que a pesar de los progresos, aún queda mucho por hacer ya que los gobiernos no han logrado atacar la desigualdad educativa en los sectores más marginales de la población por lo que se hacen precisas políticas educativas con sistemas escolares más inclusivos.

b) El *Proyecto Metas Educativas 2021*²³, tiene finalidades semejantes al de *Education for All* pero a diferencia de éste, no es de ámbito mundial

²² Es evidente que esta presentación no pretende ser exhaustiva sino ofrecer diversos ejemplos para los que se han seleccionado las políticas que se consideran más relevantes. El autor es consciente de que existen muchas otras que también podrían ser consideradas de gran interés, como pueden ser las del Banco Mundial o las de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico [*International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*], etc., pero abordarlas excedería el objetivo de este epígrafe.

²³ El proceso de construcción de estas *Metas* resulta de enorme interés para la *Política Educativa Supranacional* y es de muy fácil seguimiento, porque la documentación que se ha generado a todo lo largo de su debate está disponible en <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm> [Consultado en marzo de 2012]

sino Iberoamericano. No en vano, se ha puesto en marcha desde la OEI en la reunión de sus Ministros de Educación mantenida en la XVIII Conferencia (El Salvador, 19 de mayo de 2008) y ese mismo año dio lugar a un documento en debate desde entonces hasta su versión final (OEI, 2010). Los objetivos marcados se describen en el capítulo 4º del documento final y se organizan en 11 metas generales, 28 específicas y 39 indicadores, para cada uno de los cuales se determina un nivel de logro.

c) La estrategia «*Educación y Formación 2020*»²⁴ (CONSEJO EUROPEO, 2009) es sucesora de la que ya se diseñara para el decenio 2000-2010. Los éxitos de aquélla no fueron los esperados²⁵ lo que obligó a revisarla, sobre todo a la luz de la nueva coyuntura que marca la crisis económica de 2007.

La estrategia actual comprende un conjunto de prioridades que, bajo el denominado método de cooperación reforzada, deberán desarrollar conjuntamente la Unión Europea y sus estados Miembros en materia de enseñanza y formación. El plan se organiza en torno a cuatro objetivos educativos estratégicos: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; e incrementar la creatividad y la innovación en todos los niveles de la educación y la formación.

La estrategia aporta cinco valores de referencia concretos que merece la pena destacar: participación de los adultos en el aprendizaje permanente (para 2020, una media de un 15 % como mínimo de los adultos debería

²⁴ La estrategia completa se desarrolla a partir de las «Conclusiones de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación» E&T 2020 (2009/C 119/2). *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119 de 28 de mayo de 2009.

Puede consultarse íntegra en

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:ES:PDF>
[Consultado en abril de 2012]

²⁵ La sección monográfica del nº 16 de la *Revista Española de Educación Comparada* se dedicó al análisis de una parte de dicha estrategia. Bajo el título «El Programa de Trabajo 2010 sobre objetivos precisos para los sistemas educativos de la Unión Europea» y coordinado de manera brillante por Diego Sevilla y Antonio Luzón permite un repaso de los logros y los retos pendientes del mismo (SEVILLA y LUZÓN, 2010). Allí mismo Novoa ha llegado a señalar un «sentimiento crítico de los resultados obtenidos» (2010: 33).

participar en el aprendizaje permanente); personas que obtienen un bajo rendimiento en aptitudes básicas (para 2020, el porcentaje de jóvenes de quince años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias —en términos de las categorías de PISA— deberá ser inferior al 15 %); rendimiento en materia de enseñanza superior (para el año 2020, la proporción de personas con edades comprendidas entre treinta y treinta y cuatro años que hayan terminado la Educación Superior (-niveles CINE 5 y 6-) deberá ser de al menos un 40 %); abandonos prematuros de la educación y formación (para 2020, la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 % —proporción de población con edades comprendidas entre dieciocho y veinticuatro años que sólo tiene enseñanza media inferior o menos y que han dejado de seguir actividades de educación o formación—); educación en la primera infancia (para 2020, al menos un 95 % de los niños con edades comprendidas entre los cuatro años y la edad de escolarización obligatoria debería participar en la educación en la primera infancia).

Estas tres iniciativas demuestran que es posible llegar a acuerdos supranacionales de nivel global sobre grandes objetivos de política educativa. Es cierto que son objetivos limitados y generales. Primero, por la amplitud de países que aspiran a ellos y su diversidad cultural, social y económica, que hace difícil una concreción muy exhaustiva de los mismos. Por otra parte, porque su grado de alcance depende de la voluntad política nacional, si bien el apoyo a los estados desde los organismos internacionales es el motor que debe dinamizar el impulso para conseguirlos. Y, por último porque el grado de vinculación que con ellos establece cada nación y el compromiso por implicar recursos para alcanzarlos es muy desigual.

4.2. Políticas supranacionales facilitadoras de la movilidad, referidas al reconocimiento de títulos y períodos de estudio

El establecimiento de convenios bilaterales para el mutuo reconocimiento de títulos profesionales o académicos tiene una larga tradición. No obstante, como línea de política supranacional, hay que referirse a convenios que se derivan de relaciones multilaterales entre naciones o a disposiciones emanadas de organismos internacionales. En el caso del reconocimiento de

títulos, el más representativo de estos convenios en vigor es el denominado Convenio de Lisboa de 1997 sobre reconocimiento de titulaciones de Educación Superior para Europa²⁶, firmado conjuntamente por la UNESCO y el Consejo de Europa. No obstante, no era el primero de estas características, ya que tuvo antecedentes en la Convención sobre el reconocimiento Académico de Títulos Universitarios de 1959²⁷.

Ligado al reconocimiento de títulos hay que referirse a las convenciones sobre el acceso a la universidad. Éstas se vienen produciendo ya desde los años 50 y 60²⁸ y se han concretado en la Recomendación (R 98-3) del Comité de Ministros a los Estados Miembros del Consejo de Europa sobre Acceso a la Educación Superior, adoptada por el Comité de Ministros el 17 de marzo de 1998²⁹. Se trata de uno de los esfuerzos más fecundos que se han ofrecido para aportar ideas sobre un acceso a la universidad armonizado, fruto del proyecto sobre Acceso a la Educación Superior, de tres años de duración (1993-1996), y que obtuvo fructíferos resultados (VALLE, 2008 b: 140). Es muy significativo que surja pocos meses después de la *Convención de Lisboa* de 1997 a la que acaba de hacerse mención.

En lo que hace referencia al reconocimiento de períodos de estudio realizados en centros de Educación Superior de países extranjeros, encontramos también significativas convenciones desde el propio Consejo de Europa. La primera tiene lugar en 1956³⁰, si bien la actualmente en vigor data

²⁶ COUNCIL OF EUROPE - UNESCO (1997): Convention on the recognition of qualifications concerning higher Education in the European region. Council of Europe — UNESCO joint convention. Lisbon 11, April, 1997. *The European Treaty Series*, n° 165.

²⁷ COUNCIL OF EUROPE (1959): European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications, *The European Treaty Series* n° 32).

²⁸ COUNCIL OF EUROPE (1953): European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities. *The European Treaty Series*, n° 15.

COUNCIL OF EUROPE (1964): Protocol to the European Convention on the Equivalence of Diplomas leading to Admission to Universities. *The European Treaty Series*, n° 49.

²⁹ COUNCIL OF EUROPE (1998): Recommendation n° R (98) 3n of the Committee of ministers of the Membres States on Access to higher Education (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998 at the 623rd. meeting of the Ministers' Deputies. *The European Treaty Series*.

³⁰ COUNCIL OF EUROPE (1956) European Convention on the Equivalence of Periods of University Study. *The European Treaty Series*, n° 21.

de 1990 y se trata de la Convención Europea sobre la Equivalencia de Períodos de estudios Universitarios³¹.

4.3. Políticas supranacionales referidas a la armonización de sistemas educativos

Son diversas las corrientes educativas que darían muestras de cierta armonización a nivel global de los sistemas educativos. Más allá de puntos comunes que presentan los diversos sistemas educativos y que podrían representar algunas de esas «corrientes educativas» en palabras de uno de nuestros más ilustres comparatistas (ROSELLÓ, 1966) —tales como la prolongación de la escolaridad obligatoria, el acceso generalizado a la educación infantil, el aprendizaje basado en competencias, las evaluaciones periódicas del sistema educativo, la inclusión social y educativa, etc.— queremos destacar aquí dos muestras³², sólo como ejemplos, de los esfuerzos que se hacen a nivel global por compartir visiones comunes de los sistemas educativos: el *Bachillerato Internacional* y el *Espacio Europeo de Educación Superior*.

a) El *Bachillerato Internacional*³³ fue establecido en 1968 por una fundación educativa sin ánimo de lucro con sede en Ginebra (Suiza). En sus orígenes incluía un programa de estudios de Bachillerato que se impartía en Escuelas Internacionales (básicamente privadas) cuyo diploma era reconocido en diversas universidades y que pretendía dar respuesta a las necesidades educativas de los hijos de funcionarios de instituciones internacionales desplazados a un país diferente del suyo.

Hoy en día, lo que se conoce por *Bachillerato Internacional* se ha extendido hasta llegar a ser un currículo armonizado bajo unos criterios tanto de contenido como metodológicos, basado en unos principios de internacionalización, interculturalidad y excelencia que se imparte de 3 a 19

³¹ COUNCIL OF EUROPE (1990): European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study. *The European Treaty Series*, nº. 138.

³² Cabría referirse también a las *Competencias Clave*, promovidas desde el proyecto DeSeCo de la OCDE y asumidas desde la Unión Europea (2007). No obstante, se ha descartado para este epígrafe por ser una armonización menos estructural y tangible.

³³ La información más al día al respecto del *Bachillerato Internacional* puede encontrarse en su página electrónica oficial: <http://www.ibo.org> [Consultado en marzo de 2012]

años. Se estructura en tres niveles: Educación Primaria, de 3 a 12 años de edad; Educación Media, de 12 a 16 años; y Diploma, de 16 a 19.

Su impacto actual es elevado y puede decirse que global. En el *Bachillerato Internacional* participan más de 3.000 centros educativos (de los cuales, más de la mitad son públicos) presentes en 141 países de todo el mundo y que escolarizan a más de 1.000.000 de alumnos. En España existen 57 centros que lo imparten, entre los que se encuentran numerosos Institutos de Enseñanza Secundaria públicos.

b) El *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) es, probablemente, una de las políticas educativas supranacionales más evidentes, mejor conocida y que ha dado lugar a mayor volumen de documentación, tanto desde la normativa³⁴ como desde la literatura científica y académica³⁵. En marcha desde 1999, a partir del denominado *Proceso de Bolonia*, el EEES involucra actualmente a un total de 47 países de todo el continente europeo. Todos ellos comparten desde 2010 una estructura única de estudios, basada en tres niveles (*Grado* —profesionalizante y generalista—, *Master* —especialización profesional—, y *Doctorado* —orientado a la formación investigadora—).

Además, los 47 organizan sus planes de estudios según el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS en sus siglas inglesas, de *European Credit Transfer System*), lo que supone contabilizar de la misma manera el peso de cada materia y asignatura, contado como el tiempo total de trabajo del estudiante, considerando que cada unidad de crédito representa de 25 a 30 horas.

También el EEES supone que cualquier Diploma de una titulación expedido en alguna universidad de uno de los 47 países participantes, se acompaña de un *Suplemento Europeo al Título* (SET), que, bajo epígrafes

³⁴ Toda la documentación oficial se encuentra en el sitio digital oficial del EEES que, en la actualidad, se encuentra alojado en

<http://www.ehea.info/> [Consultado en Abril de 2012]

³⁵ En nuestro país, la *Revista Española de Educación Comparada* le ha dedicado la sección monográfica en ya dos números: el nº 12, bajo el título «El Proceso de Bolonia. Dinámicas y desafíos de la Enseñanza Superior en Europa a comienzos de una nueva época» (PE-REYRA (Coord.), 2006) y el nº 15, titulado «El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario de la Declaración de Bolonia» (SENENT (Coord.), 2009).

homogéneos y en un idioma internacional define con precisión el perfil profesional del estudiante que posee dicha titulación.

Las ventajas de esta política supranacional claramente armonizadora son múltiples. Cabe destacar la facilidad que supone para la movilidad y el reconocimiento de períodos de estudio realizados en diferentes centros universitarios, la posibilidad de reconocimiento automático de los títulos obtenidos en los 47 países y una mayor empleabilidad derivada de la información más precisa que se obtiene con el *Suplemento Europeo al Título*.

4.4. Políticas supranacionales referidas a la homogeneidad en la recogida de datos sobre los sistemas educativos y su comparabilidad internacional

En este ámbito cabe referirse, al menos, a tres bloques de políticas diferentes: el establecimiento de marcos compartidos para la sistematización de información; la recogida de datos homogéneos bajo criterios estándares (indicadores) que permitan contar con valores comparables y su presentación en informes de carácter global; y el diseño de pruebas homogéneas de evaluación de los sistemas educativos que permitan su comparabilidad directa en cuanto a los resultados de los mismos.

4.4.1. Marcos compartidos para la sistematización de información

Son muchas las políticas en esa dirección. Nos detendremos aquí en la *Clasificación Normalizada de la Educación*, en los *Tesauros* y en el *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas*. Son las que estimamos con mayor impacto global como referentes en la búsqueda de comparabilidad desde los organismos internacionales:

a) La *Clasificación Normalizada de la Educación* es un proyecto cuyos orígenes se remontan a mediados de los años 70. Fue promovida desde la UNESCO, en su 35ª Conferencia Internacional de Educación (1975). En cada Conferencia Internacional de Educación los Estados Miembros presentan un informe sobre la situación de su sistema educativo; a partir de dichos informes, la UNESCO publica un *Anuario* sobre el estado de la

educación en el mundo. Era necesario, pues, contar con un instrumento que fuese adecuado para recoger los datos referidos a cada uno de los niveles de los sistemas educativos (que tienen denominaciones, características y duración diferente en cada país) de una forma homogénea.

Surge así una clasificación estándar para referirse a los distintos niveles los sistemas educativos, asumida por la Conferencia General de la UNESCO en 1978. Dicha clasificación ha sido revisada en varias ocasiones. La CINE actualmente vigente data de septiembre de 2011 (UNESCO, 2011b)³⁶ y establece nueve niveles de enseñanza, numerados del 0 al 8. Se refieren a las siguientes etapas educativas: Educación de la primera infancia (0); Educación Primaria (1); Educación Secundaria Básica (2); Educación Secundaria Avanzada (3); Educación Postsecundaria no Superior (4); Educación Superior de ciclo corto (5); Educación Superior de ciclo largo (6); Master (7); y Doctorado (8).

La aparición de la CINE no sólo ha permitido recoger mejor los datos referidos a cada nivel de los distintos sistemas educativos del mundo sino que ha propiciado, a la hora de planificar reformas estructurales de los mismos, un marco de organización que se ha ido generalizando con el tiempo a lo largo de la geografía educativa de todo el planeta.

b) Los *Tesauros* han sido establecidos para acordar epígrafes que representen la conceptualización de ideas que en diferentes países se expresan de manera distinta. No se trata sólo de traducir los términos educativos de diferentes lenguas, sino de establecer taxonomías complejas de términos educativos en varios idiomas.

El *Tesoro Europeo de la Educación* es el resultado de un trabajo coordinado que desde 1981 realizan conjuntamente el Consejo de Europa y la Unión Europea y que cristalizó en la publicación de su primera versión en 1991³⁷. Es objeto de una constante revisión para su completa actualización.

³⁶ Toda la información al respecto, continuamente actualizada está disponible en <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

[Consultado en abril de 2012]

³⁷ Una primera revisión tuvo lugar en 1998. Desde ella, se actualiza en su versión «online» constantemente. Puede emplearse desde su página digital en <http://www.freethesaurus.info/redined/es/index.php> [Consultado en marzo de 2012]

Por su parte, el *Tesoro de la UNESCO* tiene un alcance más global geográficamente ya que no sólo es europeo. Abarca, además de los campos de la educación y la cultura, los de las ciencias naturales, sociales, humanas, y las de la comunicación y la información, llegando a contener más de 7.000 términos en inglés y 8.600 en francés y en español³⁸.

La existencia de los tesauros permite la búsqueda de información, bajo términos no sólo organizados temáticamente entre sí y relacionados unos con otros, sino cuya significación ha sido acordada y acotada. En al ámbito comparado, resulta preceptivo su uso para una investigación exitosa.

c) El *Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas* es un instrumento propuesto desde el Consejo de Europa³⁹ y asumido también por la Unión Europea, que permite clasificar el nivel de competencia lingüística en lengua extranjera de cualquier estudiante de idiomas. Su origen es del año 2000⁴⁰, aunque más recientemente, en 2008⁴¹, se han establecido unas nuevas recomendaciones para su implementación y en enero de 2009 se publicó un manual para orientar a las instituciones que quisieran ofrecer la enseñanza de idiomas y realizar la evaluación de la competencia lingüística de sus alumnos conforme a ese Marco (COUNCIL OF EUROPE, 2009).

El Marco se refiere a las cuatro dimensiones básicas de la competencia lingüística: comprensión escrita (lectura); comprensión oral (audición); expresión escrita (escritura); y expresión oral (hablar). Para cada una de ellas se detallan los niveles de competencia que deben ser adquiridos para categorizarse en cada uno de los seis niveles en que se organiza: A1 (usuario básico-1, nivel de acceso); A2 (usuario básico-2, nivel de plataforma); B1 (usuario independiente-1, nivel de umbral); B2 (usuario independiente-2,

³⁸ Se puede consultar en

<http://databases.unesco.org/thessp/> [Consultado en marzo de 2012]

³⁹ Toda su información se encuentra disponible en la página digital oficial del Consejo de Europa:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp [Consultado en marzo de 2012]

⁴⁰ COUNCIL OF EUROPE (2000) Resolution on the European Language Portfolio, adopted at the 20th Session of the Standing Conference (Cracow, Poland, October 2000).

⁴¹ COUNCIL OF EUROPE (2008) Recommendation to member states on the use of the Council of Europe's «Common European Framework of Reference for Languages» (CEFR) and the promotion of plurilingualism (and Explanatory Memorandum).

nivel avanzado); C1 (usuario competente-1, nivel de dominio operativo); C2 (usuario competente-2, nivel de maestría).

4.4.2. Recogida de datos homogéneos bajo criterios estándares (indicadores)

Los organismos internacionales han puesto en marcha numerosos medios para el establecimiento de indicadores concretos capaces de evaluar los sistemas educativos con datos que sean objetivos y comparables entre sí. Como resultado, la OCDE, por ejemplo, ha establecido toda una constelación de ellos que presenta en su publicación periódica *Panorama de la Educación*.

Sería impropio por extenso, reflejar ahora toda la batería de indicadores con que trabaja la OCDE. Baste señalar que para la última de sus ediciones de la obra *Panorama de la Educación* (OCDE, 2011a) se agruparon, como viene siendo habitual, en cuatro grandes categorías. La primera se refería a los resultados de los centros educativos y el impacto que ejerce la educación, ofreciendo datos referidos al acceso a la educación, tasas de escolarización, tasas de egreso por distintos niveles, esperanza de vida escolar, resultados en PISA, beneficios sociales de la educación, impacto de la educación a la hora de penetrar en el mercado laboral, etc. La segunda categoría se ocupaba de los recursos que se invierten en educaciones, tanto financieras como humanas, dedicándose al gasto educativo como parte de la riqueza del país y como parte del gasto público, al gasto por estudiante, a la inversión privada en educación, etc. La tercera de las categorías se detiene en el acceso y la participación en el sistema educativo, así como en los flujos de estudiantes extranjeros. La cuarta y última categoría centra su interés en el clima escolar y en la organización de los centros educativos, explorando las ratio de profesor/alumnos, el tiempo dedicado a las clases, el salario de los profesores, como se evalúan las creencias, las prácticas y las actitudes del profesorado, como reciben éstos información sobre su propio trabajo, etc.

Por su parte, también la UNESCO, con su *Anuario Mundial de Educación*, aporta otra interesante batería de indicadores homogéneos. Hay que señalar que a tenor del último de los anuarios que ha visto la luz (UNESCO, 2011a) éstos se presentan muy bien definidos (pp. 300-303) y basados en una estructura que se organiza en torno a los niveles de la CINE (si bien usa aún la CINE de 1997 y no la actualizada de 2011).

4.4.3. Realización de evaluaciones internacionales para su comparabilidad

La necesidad de contar con comparaciones internacionales fiables en términos de los resultados de logro de los sistemas educativos llevó a la OCDE a diseñar una estrategia a medio y largo plazo para realizar evaluaciones internacionales de gran alcance y elevada fiabilidad. Surge así el *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴². A través de PISA la OCDE evalúa cada tres años a los alumnos de 15 años de edad, por ser éste el momento en que en la mayoría los sistemas educativos ubica término de la escolaridad obligatoria (OCDE, 2011b).

La evaluación se realiza en tres de las *Competencias Clave* (Unión Europea, 2007): Competencia Lectora, Competencia Matemática y Competencia Científica. No se trata de un test normal sobre conocimientos, sino de complejos exámenes (estandarizados y adaptados a los contenidos curriculares y a la lengua de cada país participante) que evalúan la forma en que los alumnos son capaces de desplegar esas competencias ante problemas de la vida real.

Los exámenes de PISA se realizaron por primera vez en el año 2000 y se han repetido en 2003, 2006 y 2009⁴³. Cada una de las evaluaciones de PISA se centra en un análisis en mayor profundidad de una concreta de las tres competencias. En 2000 fue la lectura, en 2003 fueron las matemáticas y en 2006 las ciencias. En 2009 se ha evaluado de nuevo la lectura con más profundidad; en 2012 se evaluarán las matemáticas y en 2015 las ciencias. Esta repetición temporal permite disponer de una serie de resultados por país que no sólo hace posible la comparación sincrónica sino también diacrónica.

Al margen de las evaluaciones, los alumnos rellenan cuestionarios sobre diversas variables (socioeconómicas, culturales, etc.) y los directores hacen lo mismo en relación a variables del centro. Ello permite un análisis de los resultados que no sólo se refiera a los logros en las competencias, sino que permite cruzar esos datos con factores que puedan asociarse a dichos logros.

⁴² Toda la información al respecto del programa puede localizarse actualizada en su página electrónica oficial:

http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1_1,00.html [Consultado en marzo de 2012]

⁴³ La publicación sobre los resultados del último año evaluado está disponibles en la página digital oficial de la OCDE:

http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html#Vol_1_and_2 [Consultada en abril de 2012]

La muestra es muy amplia y abarca centros tanto grandes como pequeños, privados y públicos, de zonas rurales y urbanas, etc., de todos los países de la OCDE y de algunos otros que se asocian a ella para este programa⁴⁴.

Pero PISA no es el único programa de evaluación que realiza la OCDE. Su *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) es la primera evaluación internacional con datos comparables sobre las condiciones que afectan a la profesión docente⁴⁵. Más reciente que PISA, se ha realizado por vez primera en 2008 y ha contado con una muestra de 70.000 profesores y directores escolares de 24 países, centrándose en los profesores de Enseñanza Secundaria Inferior. Las principales variables objeto de estudio de TALIS son el desarrollo profesional de los docentes, las creencias y actitudes del profesorado, sus prácticas, sus condiciones de trabajo, etc⁴⁶.

5. CONCLUSIONES: FOCOS DE INTERÉS MÁS INMEDIATOS PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA SUPRANACIONAL HOY

Con todo este panorama fenomenológico que acaba de describirse, la fundamentación de la *Política Educativa Supranacional* parece lista para defender su pleno asentamiento como disciplina científica y académica. Desde ese planteamiento, y en el momento actual, nos parece que esta disciplina podría centrarse en los siguientes focos de interés:

a) *Delimitación del propio ámbito conceptual, epistemológico y metodológico*. Ciñendo sus objetos de estudio, reflexionando sobre las mejores metodologías de investigación para acercarse a ellos, y tratando de

⁴⁴ En el año 2000 tomaron parte 43 países. 41 lo hicieron en el año 2003. 57 lo han hecho en 2006. Y 65 es el número de países participantes en 2009. La lista entera de países participantes en la evaluación de 2009 se encuentra disponible en la página oficial electrónica de la OCDE:

http://www.oecd.org/document/4/0,3343,en_32252351_32236225_39758660_1_1_1_1,00.html

⁴⁵ Toda la información sobre TALIS está disponible en la página digital oficial de la OCDE:

http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_42980662_1_1_1_1,00.html

⁴⁶ El primer informe con datos sobre TALIS es OCDE (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments First Results from TALIS (Teaching And Learning International Survey)* (Paris, OCDE). Está disponible en la página digital oficial de la OCDE: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>

ofrecer un marco de referencia disciplinar que permita relacionarse, pero con identidad propia, con otras disciplinas tales como la *Política Educativa*, la *Educación Comparada*, la *Educación Internacional*, la *Historia de la Educación*, la *Filosofía de la Educación*, la *Economía de la Educación*, la *Sociología de la Educación*, etc.

b) *Internacionalización de la educación*. En el sentido de estudiar las consecuencias educativas más inmediatas que la globalización tiene sobre la educación, tales como el intercambio y la movilidad de estudiantes y profesores, el reconocimiento de títulos, o la convalidación de períodos de estudios y promover medidas que faciliten un desarrollo adecuado de esas consecuencias. Esta dimensión de la disciplina tendría un carácter muy práctico, ya que tiene que ver con el diseño de las formas más audaces y eficaces de ejecutar políticas que favorezcan esas cuestiones. Está relacionada muy de cerca, pues, con la administración y la gestión de instituciones educativas, y con el liderazgo escolar.

c) *Estudio de líneas globales de acción educativa*. Hace ya mucho tiempo que Pedro Roselló, se percató de la existencia a nivel internacional de ciertos «acontecimientos educativos» que se repetían en un momento determinado en diferentes sistemas educativos nacionales. A esos acontecimientos los conceptualizó como «corrientes educativas» (ROSELLÓ, 1996: 229). Al modo de sus corrientes educativas, esta tercera dimensión de la disciplina debe ocuparse de identificar aquellas convergencias y tendencias educativas más recurrentes (más globales) en los sistemas educativos contemplados desde una comparativa internacional y que se convierten en verdaderas líneas de trabajo compartidas no ya sólo por los distintos países, sino desde diferentes organismos internacionales. Vistas en su conjunto, estas temáticas pueden constituir la justificación conceptual a la armonización educativa global como una tendencia educativa en la sociedad mundializada de nuestro tiempo.

d) *Políticas de organismos internacionales y de realidades supranacionales*. Esta dimensión de la disciplina constituiría la *Política Educativa Supranacional* en su sentido más estricto. Es innegable, como aquí se ha expuesto, que los organismos internacionales desarrollan acciones en materia educativa; vistas en su conjunto, pueden ser consideradas como política (o políticas). El estudio de las que se mantienen en cada uno de ellos, sus puntos en común, su

interpretación contextual desde la metodología de la *Política Educativa* constituye un amplio campo de estudio, aún no muy explorado pero que sin duda será, en el futuro, nada desdeñable.

Al margen de estas dimensiones, existen otras posibles temáticas que están muy relacionadas con la Educación Supranacional y sobre las que cabe el debate sobre si entrarían también dentro de sus áreas de estudio o quedarían fuera de ellas. Algunas de las más consistentes de esas temáticas son la *Educación para el Desarrollo*, la *Educación para la Paz* o la *Educación Intercultural* (LUZÓN Y TORRES, 2009). No obstante, las que aquí se han reflejado son las que nos resultan más consistentes de acuerdo con la literatura reciente.

Sea como fuere, existen ya algunas muestras de cómo todas estas posibles dimensiones de la *Política Educativa Supranacional* le van dando cuerpo epistemológico y sentido disciplinar. Sirvan tres ejemplos: el último congreso de la Sociedad Española de Educación Comparada ha preferido usar en el lema del mismo, por primera vez en el historial de sus congresos, el nominal «internacional» al de «comparado» o «comparativo», al titularlo «Desigualdades y Educación. Una perspectiva internacional»⁴⁷; existen ya algunas asignaturas en España que o bien se imparten bajo ese epígrafe explícito o bien tocan claramente estos objetos de estudio, tales como «La calidad de la Educación en perspectiva internacional», «Política educativa: La visión Supranacional» o «Políticas Educativas de la Unión Europea»; y comienzan a aparecer también grupos de investigación reconocidos que congregan bajo estas temáticas a profesores de diversos ámbitos.

Estos datos avalan esta disciplina como emergente... Está por ver cómo se asienta en el futuro dentro del mundo académico y científico

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARON, R. (1968): *Democracia y totalitarismo* (Barcelona, Seix Barral).

⁴⁷ El Congreso ha sido celebrado en Valencia, los días 5 al 7 de mayo de 2010, organizado por el Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Toda la información a su respecto puede localizarse en la página digital oficial del Congreso: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/con2010.htm>

- BERTALANFFY, L. V. (1973): *La teoría general de los sistemas* (Madrid, Fondo de Cultura Económica).
- CARUSO, M (2011) *Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plus valor y el abordaje de la globoesfera*, *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, pp. 8-9.
- CONSEJO EUROPEO (2010): *Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 83, de 30 de marzo de 2010.
- CONSEJO EUROPEO (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»)*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 119/2, de 28 de mayo de 2009.
- CONSEJO EUROPEO (2000): *Carta de los derechos fundamentales de la unión europea*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 364/1, de 18 de diciembre de 2000.
- CONSEJO EUROPEO (1992): *Tratado de la Unión Europea*. *Diario Oficial de la Unión Europea*, serie C, nº 191, de 29 de julio de 1992.
- COUNCIL OF EUROPE (2009): *Relating language examinations to the Common European Framework of reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* (CE-Language Policy Division, Strasbourg).
- DIESTRO, A. (2011): *La Dimensión Europea en la Educación: Análisis comparado de su desarrollo en perspectiva Supranacional*. Tesis doctoral inédita. (Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca).
- DIEZ DE VELASCO, M. (1999): *Las organizaciones internacionales* (Madrid, Tecnos).
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada* (3ª edición) (Madrid, Dykinson).
- FERRER, F. (Coord.) (2012): *Pisa: Aportaciones e incidencia sobre las políticas educativas nacionales*, *Revista Española de Educación Comparada*, 19 (1).
- LUZÓN, A. y TORRES, M. (2009): *La Educación Internacional: Un nuevo escenario entre naciones desde una perspectiva global*, en M. J. MARTÍNEZ USARRALDE (Coord.), *Educación internacional* (Valencia, Tirant lo Blanch), pp. 15-55.
- MARÍN IBAÑEZ, R. (1983): *Organismos Internacionales de Educación* (Madrid, Dykinson).

- MARTÍNEZ USARRALDE, M^a. J. (Coord.) (2009): Educación Internacional (Valencia, Tirant lo Blanch).
- MEDINA, M. (1976): Organizaciones internacionales (Madrid, Alianza).
- MILLER, D. (Dir.) (1989): Enciclopedia del pensamiento político (Madrid, Alianza Editorial).
- NÓVOA, A. (2010): La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación, *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp. 23-41.
- OCDE (2011a): Education at a Glance, 2011. OECD INDICATORS (Paris, OECD). Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>, consultado en marzo de 2012.
- OCDE (2011b): Informe PISA, 2009. Lo que los estudiantes saben y pueden hacer. Rendimiento de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencia (Madrid, Santillana).
- OEI (2010): Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final (Madrid, OEI). Disponible en versión electrónica en: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>, consultado en marzo de 2012.
- ONU (1948): Declaración Universal de Derechos Humanos (Ginebra, ONU). Disponible en versión digital en la dirección: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>, consultado en marzo de 2012.
- PAYÁ, A. (2009): Organismos Internacionales y Políticas Educativas, en M. J. MARTÍNEZ USARRALDE (Coord.), Educación internacional (Valencia, Tirant lo Blanch), pp. 341-374.
- PEPIN, L. (2006): The history of European cooperation in education and training (Luxembourg, European Commission).
- PEREYRA (Coord.) (2006): El Proceso de Bolonia. Dinámicas y desafíos de la Enseñanza Superior en Europa a comienzos de una nueva época, *Revista Española de Educación Comparada*, 12.
- PHILLIPS, D. and SCHWEISFURTH, M. (2007): Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method and Practice (New York, Continuum).
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2008): Elementos del Política de la Educación (2^a reimpresión) (Madrid, UNED).

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001) Diccionario de la lengua española (22ª edición) (Madrid, Real Academia Española).
- REUTER, P. (1967): Organizaciones europeas (Barcelona, Bosch).
- ROSELLÓ, P. (1966): La Educación Comparada como instrumento de planificación, *Perspectivas Pedagógicas*, 18, pp. 226-242.
- SEMENT (Coord.) (2009): El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario de la Declaración de Bolonia, *Revista Española de Educación Comparada*, 15.
- SEVILLA, D. y LUZÓN, A. (Coords.) (2010): El Programa de Trabajo 2010 sobre objetivos precisos para los sistemas educativos de la Unión Europea, *Revista Española de Educación Comparada*, 16.
- TIANA, A. (2009): Presentación, en M. J. MARTÍNEZ USARRALDE (Coord.), *Educación internacional* (Valencia, Tirant lo Blanch), pp. 9-12.
- UNESCO (2011a): *Global Education Digest, 2011. Comparing education Statistics Across the World. Focus on secondary Education* (UNESCO, Montreal).
- UNESCO (2011b): *Revisión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Reimpresión de mayo de 2011 sobre la edición original de 1997* (Hamburgo, UNESCO - Instituto de Estadística).
- UNESCO (2010): *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. 2010. Llegar a los marginados* (París, UNESCO).
- UNIÓN EUROPEA (2007): *Competencias Clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo* (Bruselas: Unión Europea).
- VELLOSO, A. (1989): *La educación comparada en España (1900-1936)* (Madrid, Cuadernos de la UNED).
- VALLE, J.M. (2004): La política educativa de la Unión Europea: Fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico, *Revista Española de Educación Comparada*, 10, pp. 17-59.
- VALLE, J.M. (2006): *La Unión Europea y su política educativa* (Madrid, MEC).
- VALLE, J. M. (2008 a): Valores y pluralismo social en la convivencia ciudadana, en *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía, Educación Ciudadana y Convivencia* (Zaragoza, Sociedad Española de Pedagogía), pp. 129-149.
- VALLE, J. M. (2008 b): *Hacia el pasaporte europeo universitario: Armonización de los sistemas de acceso a la universidad*, en J. L. GARCÍA GARRIDO (Ed.)

Formar ciudadanos europeos (Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes), pp. 99-156.

PROFESIOGRAFÍA

Javier M. Valle

Doctor en Ciencias de la Educación. Premio Extraordinario de Doctorado y I Premio Nacional de Tesis Doctorales en Educación Comparada «Pedro Roselló». Profesor Titular en la Universidad Autónoma de Madrid, donde imparte «Políticas Educativas de la Unión Europea» y «Política educativa: la visión Supranacional». Especialista en Políticas Educativas de Organismos Supranacionales (principalmente Unión Europea). Ha realizado investigaciones para organismos tales como la UNESCO, la OEI o EURYDICE, dando como resultado numerosas publicaciones en libros y en revistas científicas nacionales e internacionales. Una de las más destacadas es «La Unión Europea y su política Educativa», en dos tomos (Madrid, MEC, 2006). Actualmente es Director del *Grupo de Investigación Reconocido* por la UAM sobre «Políticas Educativas Supranacionales». Su actividad científica se proyecta también en numerosas conferencias internacionales. Ha sido Jefe de estudios de Psicopedagogía en la UPCO y Vicedecano de Ordenación Académica en la UAM. Asesor externo de la Unidad Española de EURYDICE. Forma parte del equipo TEAM-EUROPA, de conferenciantes expertos en Unión Europea, de la Representación Española de la Comisión Europea.

Datos de contacto: Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Avd. Fco Tomás y Valiente, nº 3. Dcho. I- 316. 28049 — Cantoblanco, Madrid. Email: jm.valle@uam.es

Fecha de recepción: 14 de mayo de 2012

Fecha de revisión: 23 de mayo de 2012 y 26 de junio de 2012

Fecha de aceptación: 2 de julio de 2012