

## CAPÍTULO 17

### TRAYECTORIA EN LA FORMACIÓN DEL DISCURSO SOBRE LA ECONOMÍA DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN: DE LO GLOBAL A LO SUBNACIONAL

**Eva M<sup>a</sup> Pérez-López**

Universidad de Extremadura.

#### Resumen

No es posible comprender en toda su complejidad la política educativa actual sin reconocer la fuerte influencia que la globalización ejerce sobre ella. El 'imaginario neoliberal' vinculado a la globalización enmarca y da sentido a las nuevas formas de poder discursivo y material que promueven los actores transnacionales y supranacionales en el ámbito educativo. Es en este contexto en el que se circunscribe el surgimiento de uno de los imaginarios más poderosos en los discursos de política educativa global, el de la Economía/Sociedad del Conocimiento que convierte a la educación en la materia prima para lograr mayor productividad y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las herramientas imprescindibles para adquirir, crear y distribuir el conocimiento. El conocimiento es el principal vector de evolución de las sociedades occidentales y esto tiene profundas implicaciones para las políticas educativas de las TIC.

Nos proponemos con este trabajo analizar la trayectoria que sigue la formación del discurso que conforma una política educativa global centrada en la economía/sociedad del conocimiento a partir de su inclusión en la agenda educativa global (AEG), y examinar su adopción en un contexto subnacional, Extremadura. Nos interesa, específicamente, estudiar cómo construyen el discurso sobre economía/sociedad del conocimiento los distintos actores en diferentes escalas (global, supranacional, nacional y local). Este es, por tanto, un análisis sobre dos caras de una misma moneda: la difusión y la adopción del discurso global sobre una política educativa.

El enfoque metodológico *vertical case study* (VCS) propuesto por Vavrus y Bartlett (2009) es de gran utilidad para trazar los discursos con los que los actores difunden la política educativa a lo largo de las distintas escalas. Asimismo, ayuda a analizar cómo se producen determinadas interpretaciones "localizadas" de un fenómeno en diferentes espacios locales (Bartlett & Vavrus, 2016: 554). A fin de comprender cómo construyen los actores los discursos de difusión y de adopción de la política en cuestión y si éstos convergen entre sí, estudiamos, en primer lugar, los documentos técnicos, programáticos o normativos que emanan de los agentes más influyentes en la política educativa global (Banco Mundial y OCDE), supranacional (Unión Europea), nacional (Ministerio de Educación) en relación con la Economía/Sociedad del conocimiento (TIC); y, en segundo lugar, los discursos políticos de los actores locales.

**Palabras Clave:** *Policy process*, política educativa global, globalización, Economía del Conocimiento, TIC

## 1. ¿Cuál es la bandera de una política educativa?

Desde que la globalización irrumpió en la vida de la educación, allá por los años ochenta, los muros entre los que estaba confinada la autonomía de los gobiernos nacionales para decidir de manera exclusiva su política educativa se vio alterada y el tono monocromático de la bandera educativa que hasta entonces ondeaba en el estado-nación se fue tiñendo de diversos colores. Con esta metáfora pretendemos significar la desterritorialización (Appadurai, 1996; Robertson, 2011) de los procesos de política educativa que acompaña a la globalización y que implica una redefinición de la escala, el espacio y las dinámicas a través de las cuales se formula e implementa la política educativa.

El impacto de la globalización y de la ideología neoliberal asociada a ella en la educación se ha manifestado en varios sentidos: un mayor flujo e intercambio de ideas a aplicar en las reformas de los sistemas educativos (Verger, 2019: 2); un relegamiento de la función social que históricamente ha desempeñado la educación a favor de un predominio de la función instrumental (Carnoy, 2016); la consagración de la educación como elemento capital para satisfacer las necesidades de la economía global y garantizar la competitividad de la economía nacional (Rizvi y Lingard, 2010: 3); y un creciente protagonismo de los organismos internacionales en las agendas de políticas educativas nacionales y subnacionales (Dale, 1999).

Los actores globales han sido fundamentales para el establecimiento de las agendas de políticas educativas nacionales y subnacionales (Dale, 1999). La forma en que se han visto afectadas las agendas educativas se concreta, según Taylor et al., de la siguiente manera: los procesos de globalización son tenidos en cuenta en las prioridades de la política educativa a nivel de estado nación; los discursos ideológicos que enmarcan las políticas educativas a nivel nacional ya están, en cierta medida, globalizados; y los actores globales que operan más allá de las naciones, están enmarcando las políticas educativas nacionales (Taylor et al., 1997: 61).

A pesar de la adopción de ideas de política educativa similares a nivel mundial (Verger et al. 2012, p. 3), estas ideas rara vez se vuelven a contextualizar en las prácticas educativas de la misma manera (Ball, 1998). En cambio, "se diseñan en la práctica local en formas contingentes, impugnadas y, por lo tanto, impredecibles" (Burbules y Torres, 2000: 102). Así, a medida que las ideas de política global viajan, se transforman. Los procesos de recontextualización de la política educativa global, es decir, de reinterpretación de ideas de políticas a medida que se fijan en diferentes discursos e imaginarios, son continuos. En lugar de separarse entre las distintas fases de formulación e implementación de políticas, los procesos de traslación, adopción y rechazo tienen lugar a lo largo de la trayectoria de la política (Tromp, 2016).

Para comprender la compleja relación entre ideas globales, su difusión y contextualización en entornos locales argumentamos que la recontextualización de la política educativa debe estudiarse en diferentes contextos y desde la escala internacional hasta la escala nacional/subnacional. Para ello recurrimos a los estudios emergentes sobre *Global Education Policy* con objeto de analizar las diferentes formas en las que los procesos de globalización y los actores construyen la agenda educativa global sobre economía/sociedad del conocimiento-TIC y promueven el cambio educativo en una variedad de escalas. Los enfoques de difusión de políticas (Börzel & Rise, 2012; Dale, 2000; Komatsu, 2013; Phillips & Ochs, 2003; Rogers, 1995; Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi & Waldow, 2012; Vavrus, 2004; Verger, 2016) y de

adopción (recontextualización) (Dale, 1999; Steiner-Khamsi, 2018; Tromp, 2016, 2018; Tromp & Datzberber, 2019; Verger, 2012) son de utilidad para dar cuenta acerca de cómo se diseminan y se moldean las ideas educativas globales a través de múltiples procesos que se materializan en otras escalas.

## **2. Construcción del imaginario sobre 'economía/sociedad del conocimiento'**

El discurso sobre la economía/sociedad del conocimiento emerge en el mundo industrial avanzado a finales de la década de los ochenta al abrigo de la teoría del capital humano. La premisa central de esta teoría es que la inversión en educación es un impulsor del crecimiento económico (Becker, 1993; Schultz, 1961). Como afirma Schultz, "el conocimiento y la destreza son en gran parte producto de la inversión y, combinados con otras inversiones humanas, representan principalmente la superioridad productiva de los países técnicamente avanzados" (Schultz, 1961: 3). La inversión en capital humano y el aprendizaje constituyen 'la clave' para la competitividad nacional y la cohesión social (Lloyd & Payne, 2003: 85) en la economía del conocimiento.

Este discurso utiliza el imaginario social (imágenes, ideas e ideologías sociales que se difunden gracias a los medios electrónicos, la migración masiva y la movilidad del capital y el trabajo) como crisol de ideas como 'conocimiento', 'información', 'aprendizaje', 'economía' y 'sociedad' (Rizvi & Lingard, 2009: 445) para promover un discurso revestido de evidencia y naturalidad. Este discurso adquiere tal nivel de influencia que, como afirman Kenway et al. (2006: 4), "domina el léxico de las políticas". Como política meta-narrativa, la economía/sociedad del conocimiento asume la mercantilización del conocimiento en un sistema de producción, distribución e intercambio global (Peters, 2001, en Ozga & Jones, 2006: 5) situando la educación en el centro de las estrategias económicas de los gobiernos debido a su contribución crucial a la formación de mano de obra intensiva en conocimiento, investigación aplicada y transferencia de conocimiento (Barrow et al., 2004; Levin, 2003; Passos Ferreira, 2009). Por tanto, la necesidad de un cambio en la educación se expresa, desde el punto de vista discursivo, en términos económicos y particularmente con relación a la preparación de la fuerza laboral y la competencia con otros países (Passos Ferreira, 2009: 525). Para competir eficazmente y en un entorno cambiante, los trabajadores deben actualizar a lo largo de la vida sus destrezas para lograr la flexibilidad que requiere el mercado laboral. La escuela pasa a ser parte de la economía nacional puesto que su misión es crear 'capital humano' que pueda invertirse en la producción y traducirse en beneficios (*Ibid.* 525).

## **3. El discurso de la economía/sociedad del conocimiento-TIC en diferentes escalas**

Como se ha señalado, la globalización está alterando profundamente el panorama de la política educativa (Verger, 2014: 14) y lo hace a través de un discurso. Esta es, según Cerni (1997: 256) la característica más importante de la globalización. La clave, entonces, radica en diseccionar estos discursos y conocer la naturaleza y el alcance de su influencia.

Los discursos que enmarcan los textos de política, como afirman Rizvi y Lingrad (2010: 14), "ya no se encuentran simplemente en el espacio nacional, sino que emanan cada vez más de organizaciones internacionales y supranacionales". Los actores internacionales producen, seleccionan y movilizan conocimiento para expandir estratégicamente sus misiones institucionales y sus objetivos políticos (Littoz-Monnet, 2017). Su función se centra tanto en la producción de conocimiento especializado en forma de diagnóstico y propuestas para las políticas educativas (Betancour, 2015: 92) como en la propagación de esas ideas creando narrativas y relatos sobre grandes temas (Luzón & Torres, 2013: 58).

### 3.1 El discurso sobre economía/sociedad del conocimiento que promueven los organismos internacionales

En la década de los años noventa diferentes organizaciones internacionales como el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) siguiendo la estela de la teoría del capital humano señalan que la educación y la formación son la puerta de entrada para participar en la nueva economía del conocimiento. Se considera que el conocimiento productivo es la base para conseguir una ventaja competitiva dentro del mercado internacional (Ozga et al., 2006). Aunque ambas organizaciones se conducen por un conjunto de preferencias ideológicas que desarrollan como respuesta “ortodoxa” a los problemas planteados por la economía global, tienen misiones, enfoques y capacidades diferentes (Mundy et al., 2016: 13). Un ejemplo de la ortodoxia compartida tiene que ver, precisamente, con la adopción por parte del BM del discurso de la OCDE sobre la economía del conocimiento (Jones, 2007: 256). En los siguientes documentos del BM y la OCDE se constata la convergencia ideológica en cuanto a la finalidad instrumental de la educación como factor para la competitividad económica y la empleabilidad y, al mismo tiempo, se aprecia, en el caso de la OCDE, una visión complementaria a la instrumental que remite a su vertiente social (normativa).

«[...] El rápido aumento del conocimiento y el ritmo de los cambios tecnológicos [...] han creado dos prioridades clave para la educación: satisfacer las crecientes demandas de las economías de trabajadores adaptables que puedan adquirir fácilmente nuevas habilidades, y apoyar la continua expansión del conocimiento. [...] La inversión en educación contribuye a la acumulación de capital humano, que es esencial para [obtener] mayores ingresos y un crecimiento económico sostenido». (Banco Mundial, 1995: 1-2).

«[...] La economía basada en el conocimiento descansa principalmente en el uso de las ideas en lugar de las habilidades físicas y en la aplicación de tecnologías en lugar de la transformación de materias primas [...] Es una economía en la que los individuos crean, adquieren y transmiten conocimiento de manera más efectiva para promover el desarrollo económico y social» (Banco Mundial, 1998: 1).

«[...] La inversión en capital humano está en el centro de las estrategias en los países de la OCDE para promover la prosperidad económica, el pleno empleo y la cohesión social.[...]Las habilidades y la competencia constituyen un activo vital para apoyar el crecimiento económico y reducir la desigualdad social. Este activo, que a menudo se denomina capital humano, se ha identificado como un factor clave para combatir el alto y persistente desempleo y los problemas de bajos salarios y pobreza. A medida que avanzamos hacia economías "basadas en el conocimiento", la importancia del capital humano se vuelve aún más significativa que nunca». (OCDE, 1998: 3-7).

### 3.2 El discurso sobre economía/sociedad del conocimiento-TIC que promueve la Unión Europea

En Europa se reflejan discursos y declaraciones políticas similares a las que se observan en el BM y la OCDE. La prolija producción de textos que consagran los discursos educativos de la Unión Europea (UE) (Libros Verdes, Libros Blancos, resoluciones, directivas, circulares, conclusiones y programas) hace especial hincapié en el desarrollo de habilidades y competencias (educación en TIC, racionalidad instrumental tecno-científica y habilidades profesionales, entre otras) para satisfacer las necesidades de la ‘sociedad del conocimiento europea’ y una ‘economía europea competitiva basada en el conocimiento’. Uno de los muchos ejemplos que podemos

encontrar sobre este discurso se expone en el siguiente documento de la Comisión de las Comunidades Europeas:

«[...] La competitividad económica, el empleo y la realización personal de los ciudadanos de Europa ya no se basan principalmente en la producción de bienes físicos [...] la creación de riqueza estará vinculada a la producción y difusión del conocimiento y dependerá, en primer lugar, de nuestros esfuerzos en el campo de la investigación, la educación y la formación y de nuestra capacidad de para promover la innovación» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993).

El primer documento que consagra la política pública para la Sociedad de la Información y, desde luego, el primero de la Comisión Europea en establecer un vínculo de causalidad entre TIC y crecimiento económico es el Libro Blanco “*Crecimiento, competitividad y empleo*” (1993) en el que, de nuevo, la competitividad, el crecimiento y la empleabilidad se resaltan como objetivos estratégicos de la educación y la formación:

«[...] asistimos al nacimiento de una nueva «sociedad de la información» donde la gestión, la calidad y la velocidad de la información se convierten en factor clave de la competitividad (...) en la que las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones se ponen al servicio de la actividad humana (p. 99)

[...] Para el relanzamiento del crecimiento, la restauración de la competitividad y el restablecimiento de un nivel de empleo socialmente aceptable en la Comunidad, la educación y la formación, al tiempo que mantienen su misión fundamental de promover el desarrollo personal y los valores de la sociedad, tendrán que [resolver] los problemas de competitividad de las empresas, la crisis del empleo, el drama de la exclusión social y de la marginación, (p. 127)».

En el año 2000, en el marco de la conferencia del Consejo Europeo de Lisboa, se estableció el objetivo estratégico de convertir a la UE «en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo capaz de un crecimiento económico sostenible con más y mejores empleos y una mayor cohesión social». Los objetivos estratégicos para la educación especificados en 2002 en el Consejo de Barcelona, destacaron la importancia de integrar las TIC para mejorar la calidad, el acceso y la apertura de los sistemas europeos de educación y formación.

Aunque por razones de espacio no podemos detallar los diferentes textos analizados, cabe destacar que en todos ellos se explicita una clara orientación hacia el mercado alineándose los discursos europeos con las ideas neoliberales que sobre educación y formación promueven el BM y la OCDE.

### 3.3 El discurso sobre economía/sociedad del conocimiento-TIC en España

Los discursos que se reflejan en los programas que promueven la economía/sociedad del conocimiento en lo que a TIC se refiere coinciden con el énfasis instrumentalista y la visión tecnológica en educación y formación pero sin descuidar, al menos a nivel teórico, los aspectos sociales. Iniciativas implementadas por el Gobierno de España como el Plan “*Info XXI: la Sociedad de la información para todos*” (2000) señalan la implantación de la sociedad de la información en España para que «todos los ciudadanos y empresas puedan participar en su construcción y puedan aprovechar las oportunidades que ésta ofrece para aumentar la cohesión social, mejorar la calidad de vida y de trabajo y acelerar el crecimiento económico» (Gobierno de España, 2000: 6). El Plan *España.es* (2003) es otro ejemplo reseñable en el que se conjuga la visión instrumental y normativa de las tecnologías educativas: «de un lado, representa[n] una importante alternativa para superar las desigualdades sociales que han generado las barreras físicas tradicionales de acceso a la información. Por otro lado, las tecnologías juegan un papel clave en la competitividad de las empresas y, por ende, en el incremento de la productividad y el empleo eficiente de los recursos, constituyendo un factor clave

en el crecimiento de la economía, del empleo y del bienestar» (Ministerio de Ciencia y Tecnología, 2003: 7).

En línea con el anterior plan, *Avanz@* (2005) se orienta a conseguir la adecuada utilización de las TIC para contribuir al éxito de un modelo de crecimiento económico basado en el incremento de la competitividad y la productividad, la promoción de la igualdad social y regional, y la mejora del bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos.

#### 4. ¿Cómo se recontextualiza el discurso sobre economía/sociedad del conocimiento-TIC en el ámbito subnacional?

Para explicar por qué se adoptan y cómo se recontextualizan las ideas producidas en otras escalas en el ámbito de Extremadura es necesario observar, como indica Verger (2014), las variables contextuales de naturaleza política e institucional. Verger (2019) sugiere que en la recepción de ideas políticas nuevas o externas inciden factores como (1) la *ideología* del gobierno: los *policymakers* suelen adoptar soluciones de políticas que se ajusten a la ideología del gobierno. De acuerdo con Taylor et al. (2000), la ideología gubernamental actúa como un filtro clave a la hora de adoptar las recomendaciones de organizaciones internacionales sobre política educativa. (2) Las *instituciones* políticas: la adopción de nuevas ideas puede verse afectada por el número de niveles del sistema político-administrativo (Extremadura, por ejemplo, se inserta en un entramado de descentralización educativa), por los puntos de veto que se establecen en las reglas institucionales, o por el tipo de gobierno. Las instituciones, por tanto, tienen una función habilitadora (Olsen, 1992; Scharpf, 1997). (3) La *crisis*: La probabilidad de que nuevas ideas representen un momento de cambio de políticas es mayor en momentos de incertidumbre (Blyth, 2002; Richardson, 2005).

Analizamos, seguidamente, cómo los factores descritos afectan a la recontextualización de las ideas sobre la economía/sociedad del conocimiento que ‘viajan’ desde las escalas global, supranacional y nacional hasta desembocar en la escala subnacional. Con este fin, diseccionamos los discursos políticos del principal promotor de la política pública para la incorporación de la sociedad del conocimiento en el sistema educativo extremeño, el presidente Rodríguez Ibarra. Este caso es paradigmático por cuanto es la primera iniciativa de estas características promovida desde un gobierno regional que se lleva a cabo en España y en Europa. Por otra parte, el momento político en el que se presenta la propuesta, un año antes de las elecciones, contradice la literatura sobre las menores posibilidades de adoptar políticas novedosas o innovadoras con altas dosis de incertidumbre y complejidad en ciclos electorales (Hood, 2010; Howlett, 2012; Ingram y Mann, 1980; McConnell, 2010). Los condicionantes socioeconómicos (niveles de desarrollo) y culturales (aversión al riesgo y poca capacidad de innovación) de la región, son indicadores de una actitud refractaria al cambio. La literatura sobre adopción de políticas señala que en aquellos territorios donde hay altos estándares de progreso y bienestar es más probable que se adopten medidas innovadoras que en aquellos donde sucede lo contrario. El caso extremeño también contradice esta afirmación.

Con estos antecedentes, en 1998 el presidente de la Junta de Extremadura, el socialista Rodríguez Ibarra, lanza en el Parlamento regional en el marco del Debate General de Orientación de Política General (DOPG) el desafío de incorporar a la región a la sociedad de la información. Entonces contaba con un gobierno de mayoría simple. Durante su discurso, el presidente hace constantes referencias a la distancia que separa a Extremadura de las regiones más desarrolladas de España y Europa para justificar un cambio de rumbo en la política regional. Concreta que la respuesta para “igualar o incluso superar” a estas regiones es “el capital humano” que es “la gran materia prima del siglo XXI”. Las expresiones “revolución tecnológica”, “cibernética”, “sociedad de la

información” están presentes en su alocución a pesar del carácter incipiente que el discurso sobre la sociedad de la información tenía en que en aquel momento. Propone, además, “crear un aula de informática” en cada centro educativo, de tal manera que “pueda ser utilizada por todos los alumnos (...) y que todos los institutos estén conectados a través de esa aula de informática con Internet”.

Una vez ganadas las elecciones autonómicas en 1999, el presidente retoma como eje central de su acción política el reto de convertir a la región en una economía/sociedad del conocimiento. Así queda plasmado en su discurso en el Debate de Investidura en el que describe el contexto político, social, cultural y económico en el que se halla inmerso Extremadura: “estamos en Europa (...) estamos en una economía abierta y en un mercado globalizado (...) la sociedad que se está configurando ahora no tiene nada que ver a la de 1983 (...) Nos encontramos en el punto álgido de una nueva revolución tecnológica [para la que] ya no son necesarias determinadas materias primas, (...) donde el capital ya no cuenta tan decisivamente como en las etapas anteriores. Estamos ante una nueva sociedad, donde (...) lo importante (...) es, sobre todo, el capital humano”.

En el DOPG del año 2001, enfatiza la orientación socialdemócrata del proyecto que ya se estaba implementando en la región. “(...) Nadie ha apostado [por la sociedad de la información] con el ánimo democrático de igualdad de acceso a esa nueva revolución tecnológica, como lo hemos hecho nosotros (...) Sabemos con certeza (...) que las grandes operadoras (...) extenderían sus redes –las redes para permitir que estemos en la sociedad de la información-, (...) en aquellos lugares que asegurasen la máxima rentabilidad, dejando para el final a los de siempre, es decir, a las zonas rurales y a las zonas despobladas (...) La Intranet extremeña (...) empieza en las poblaciones más pequeñas”.

Como se enfatiza en los tres discursos analizados, el crecimiento económico está estrechamente vinculado con la educación y la formación del capital humano para conseguir un mayor progreso de Extremadura. La convergencia de esta idea entre los discursos global, supranacional y nacional con el subnacional es incuestionable. No obstante, a diferencia de los anteriores, en el caso de Extremadura, destaca la comunión entre la visión economicista/instrumental y la visión normativa de la educación. La presencia de ideas como cohesión social y territorial, igualdad de oportunidades o justicia social pone de manifiesto la existencia de un filtro ideológico en el proceso de recontextualización de las ideas en el ámbito extremeño.

## 5. Conclusiones

La política educativa relacionada con la economía/sociedad del conocimiento en el ámbito europeo, estatal y regional estuvo fuertemente determinada por las ideas globales de capital humano, competencias, racionalidad instrumental tecno-científica, que se orientaban a conseguir un mayor crecimiento, competitividad y empleabilidad de sus economías, como ponen de relieve los distintos discursos analizados. Sin embargo, aunque es posible constatar la influencia internacional y europea, en el discurso estatal y, muy especialmente, en el regional se aprecia un acento significativo en los aspectos sociales de la educación. Esto muestra que, a pesar de existir una convergencia global de los discursos, las contingencias nacionales y locales pueden producir significados y prácticas diferentes o, al menos, matizados.

La forma en que la globalización afecta a las políticas educativas en diferentes escalas varía enormemente entre países según su posición en la economía mundial y regional (Dale, 2007). Es por ello que, el análisis de la trayectoria de una política educativa global,

o en nuestro caso, el discurso que se construye sobre un imaginario (economía/sociedad del conocimiento) en su doble proceso de difusión y adopción (recontextualización) requiere profundizar en los mecanismos que explican la difusión y adopción de determinadas ideas por parte de los formuladores de políticas. Puesto que la creación y configuración de las políticas educativas nacionales o subnacionales está condicionada, además de por la globalización, por factores locales (sociales, culturales, económicos o políticos), estos factores deben ser objeto de un análisis más exhaustivo del que, por razones de espacio, hemos podido desarrollar aquí.

## Bibliografía

- APPADURAI, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalisation*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- ASAMBLEA DE EXTREMADURA. (1998). Debate de Orientación de Política General de la Junta de Extremadura (Diario de Sesiones IV Legislatura nº 70) .
- ASAMBLEA DE EXTREMADURA. (1999). Debate de Investidura. Diario de Sesiones V Legislatura nº 3-P .
- ASAMBLEA DE EXTREMADURA. (2001). Debate de Orientación de Política General de la Junta de Extremadura. Diario de Sesiones V Legislatura nº 37-P .
- BALL, S. J. (1998). "Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy" en *Comparative Education* , 34 (2), 119-130.
- BANCO MUNDIAL. (1995). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review*. Washington DC: Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL. (1998). *The Knowledge Economy and the Changing Needs of the Labor Market*. Washington DC: Banco Mundial.
- BARROW, C. W., DIDOU-AUPETIT, S., & MALLEA, J. (2004). *Globalisation, trade, liberalisation, and higher education in North America: The emergence of a new market under NAFTA?* Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- BARTLETT, L., & VAVRUS, F. (2016). "A Vertical Case Study of Global Policy-Making: Early Grade Literacy in Zambia" en Mundy, K., GREEN, A., LINGARD, A. & VERGER A. (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, Chichester, Malden, John Wiley & Sons: 554-572.
- BECKER, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (Third ed.), Chicago, University of Chicago Press.
- BETANCOUR, N. (2015). "Una contribución desde la ciencia política al estudio de las políticas educativas: el rol de las instituciones, las ideas y los actores" en TELLO C. (comp.), *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*, Buenos Aires, Autores de Argentina: 79-101.
- BLYTH, M. (2002). *The Great Transformations: Economic Ideas and Institutional Change in the Twentieth Century*, New York, Cambridge University Press.
- BÖRZEL, T. A., & RISE, T. (2012). "From Europeanisation to diffusion: Introduction" en *West European Politics* , 35 (1): 1-19.
- BURBULES, N., & TORRES, C. A. (2000). "Globalization and education: An introduction" en BURBULES, N. & TORRES, C. A. (Eds.), *Globalization and education. Critical perspectives*, London, Routledge: 2-26.
- CARNOY, M. (2016). "Educational Policies in the Face of Globalization: Whither the Nation State?" en MUNDY, K., GREEN, A., LINGARD, B. & VERGER, A. (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, Chichester, John Wiley & Sons: 27-42.
- CERNY, P. (1997). "Paradoxes of the competition state: The dynamics of political globalization" en *Government and Opposition*, 32 (2): 251-274.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. (1993). *Libro Blanco sobre Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*.



- Bruselas-Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO EUROPEO (2000). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Lisboa (23-24 de marzo de 2000)
- CONSEJO EUROPEO (2002). Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Barcelona (15-16 de marzo de 2002)
- DALE, R. (2000). "Globalization and Education: Demonstrating 'A Common World Education Culture' or Locating 'A Globally Structured Educational Agenda'" en *Educational Theory* , 50 (4): 427-449.
- DALE, R. (2007). "Los efectos de la globalización en la política nacional: Un análisis de los mecanismos" en BONAL, X., TARABINI, A. & VERGER, A. (comp.), *Globalización y Educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires, Miño y Dávila: 87-114)
- DALE, R. (1999). "Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms" en *Journal of Education Policy* , 14: 1-17.
- Gobierno de España. (2005). *Plan @vanza*. Madrid: Gobierno de España.
- HOOD, C. (2010). *The Blame Game: Spin, Bureaucracy, and Self-Preservation in Government*, Princeton, Princeton University Press.
- HOWLETT, M. (2012). "The lessons of failure: learning and blame avoidance in public policy-making" en *International Policy Science Review* , 33 (5): 1-17.
- INGRAM, H. M., & MANN, D. E. (1980). *Policy Failure: An Issue Deserving Analysis. Why Policies Succeed or Fail*, Beverly Hills, Sage .
- JONES, A. (2007). "Education and the world order" en *Comparative Education*, 43: 3325-3337.
- KENWAY, J., BULLEN, E., FAHEY, J., & ROBB, S. (2006). *Haunting the knowledge economy*, London, Routledge.
- KOMATSU, T. (2013). "Why Do Policy Leaders Adopt Global Education Reforms? A Political Analysis of School Based Management Reform Adoption in Post-Conflict Bosnia and Herzegovina" en *Education Policy Analysis Archives* , 21 (62): 1-16.
- LEVIN, B. (2003). "Education policy: commonalities and differences" en DAVIES, & WEST-BURNHAM J, *Handbook of Educational Leadership and Management*, London, Pearson Longman: 165-176.
- LITTOZ-MONNET, A. (2017). *The politics of expertise in international organizations: How international bureaucracies produce and mobilize knowledge*, Abingdon, Routledge.
- LLOYD, C., & PAYNE, J. (2003). "The political economy of skill and the limits of educational policy" en *Journal of Education Policy* , 18 (1): 85-107.
- LUZÓN, A., & TORRES, M. (2013). "Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza" en *Journal of Supranational Policies of Education* (1): 53-66.
- MCCONNELL, A. (2010). "Policy success, policy failure and grey areas in-between" en *Journal of Public Policy* , 30 (3): 345-362.
- MINISTERIO DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA. (2003). *España.es*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- MUNDY, K. (2016). "Introduction" en MUNDY, K., GREEN, A., LINGARD, B. & VERGER, A. (Eds.), *The Handbook of Global Education*, Chichester, Malden, John Wiley & Sons: 450-452.
- OLSEN, J. P. (1992). "Analyzing institutional dynamics" en *Staatswissenschaften und Staatspraxis* , 3 (2): 247-271.
- OZGA, J., & JONES, R. (2006). "Travelling and embedded policy: the case of knowledge transfer" en *Journal of Education Policy*, 21 (1): 1-17.
- PASSOS FERREIRA, M. C. (2009). "Industrialisation, Knowledge economies and educational change: A note on Argentina and Brazil" en COWEN, R. &

- KAZAMIAS, A. M. (Eds.), *Second International Handbook of Comparative Education* Dordrecht, Springer: 519-537.
- RICHARDSON, J. (2005). "Policy-making in the EU: Interests, ideas and garbage cans of primeval soup" en RICHARDSON, J. (Ed.), *European Union: Power and Policy-Making*. London, Routledge: 3-30
- RIZVI, F., & LINGARD, B. (2010). *Globalizing Education Policy*, London, Routledge.
- RIZVI, F., & LINGARD, B. (2009). "The OECD and Global Shifts in Education Policy" en COWEN, R. & KAZAMIAS, A. M. (Eds.), *Second International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht, Springer: 437-453.
- ROBERTSON, S. (2011). "Spatializing' the Sociology of Education: Stand-Points, Entry-Points, Vantage-Points" en APPLE, M., BALL, S. & GANDIN; L. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Sociology of Education*, London, Routledge: 15-26.
- ROGERS, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.), New York, Free Press.
- SCHARPF, F. W. (1997). *Games Real Actors Play. Actor centered institutionalism in policy research*, Boulder, Westview Press.
- SCHULTZ, T. W. (1961). "Investment in human capital" en *The American Economic Review*, 51 (1): 1-17.
- STEINER-KHAMSI, G. (2018). "Measuring and Interpreting Re-contextualization: A Commentary" en VERGER, A., NOVELLI, M. & ALTINYELKEN, H. K. (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, London, Bloomsbury: 277-288.
- STEINER-KHAMSI, G. (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*, New York, Teachers' College Press.
- STEINER-KHAMSI, G., & WALDOW, F. (Eds.) (2012). *Policy borrowing and lending in education. World yearbook in education 2012*, London, New York, Routledge.
- TAYLOR, S., & HENRY, M. (2000). "Globalisation and educational policymaking: A case study" en *Educational Theory*, 50 (4): 487-503.
- TAYLOR, S., RIZVI, F., LINGARD, B., & HENRY, M. (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*, London, Routledge.
- TROMP, R. (2018). "Global Policies, Local Meanings: The Re-Contextualization of Competency-Based Education Reforms in Mexico" en VERGER, A., NOVELLI, M. & ALTINYELKEN, H. K. (Eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*, London, Bloomsbury: 161-184.
- TROMP, R. (2016). "The Politics of Competencies. A policy trajectory study of the re-contextualisations of the 2009-2011 competency-based curricular reform of Mexican primary education" en Phd thesis, University of East Anglia Norwich.
- TROMP, R., & DATZBERGER, S. (2019). "Global Education Policies versus local realities. Insights from Uganda and Mexico" en *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, DOI: 10.1080/03057925.2019.1616163.
- VAVRUS, F. (2004). "The referential web: Externalisation beyond education in Tanzania" en Steiner-Khamsi, G. (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending*, New York, Teachers' College Press: 141-153.
- VAVRUS, F., & BARTLETT, L. (2009). *Critical approaches to comparative education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas*, New York, Palgrave Macmillan.
- VERGER, A. (2019). "A política educacional global: conceitos e marcos teóricos chave" en *Práxis educativa*, 14 (1): 1-25.
- VERGER, A. (2012). "Framing and selling global education policy: The promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts" en *Journal of Education Policy*, 27 (1): 109-130.
- VERGER, A. (2016). "The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption". En Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A.

- (Ed.), *The Handbook of Global Education Policy*, Chichester, John Wiley & Sons: 64-80.
- VERGER, A. (2014). "Why do Policy-makers Adopt Global Education Policies? Toward Research Framework on the Varying Role of Ideas in Education Reform" en *Current Issues in Comparative Education*, 16 (2): 14-29.
- VERGER, A., NOVELLI, M., & ALTINYELKEN, H. K. (2012). "Global education policy and international development: An introductory framework" en VERGER, A., NOVELLI, M. & ALTINYELKEN, H. K. (Eds.), *Global education pollicy and international development: New agendas, issues and policies*, London, Continuum:3-33.