

EL FOCO

Abril, 2025. N°44

ISSN 2697-0317

LAS ESCUELAS INTERNACIONALES COMO ESTRATEGIA DE DIPLOMACIA PÚBLICA

BRITISH INTERNATIONAL SCHOOL

Alessandra Pereira Hermida

¿SIGUE VIGENTE EL MULTILATERALISMO? EL CASO DE LA OMC

Gonzalo Juan Carrera

UN LIDERAZGO GLOBAL EN PAUSA: EL MUNDO TRAS LA MUERTE DEL PAPA FRANCISCO

Lucía Alberola García

LA UNIÓN EUROPEA Y LOS MERCADOS GLOBALES

Lorea Alfonso, Jorge Rey, Elena Sola, Elena
Azorín y Carlota Sempere

El FOCO (abril, 2025) 44

ISSN 2697-0317

Directora de contenido: Marina Martínez Gil

Redacción: Lucía Alberola, Lorea Alfonso, Jorge Rey, Elena Sola, Elena Azorín y Carlota Sempere.

Diseño de portada: Belén García

Maquetación: Iris Martínez.

Directora de comunicación: Carlota Sempere

Editor: Alberto Muro

Presentación El Foco N°44	4
Actualidad Lucía Alberola García	6
Un liderazgo global en pausa: el mundo tras la muerte del Papa Francisco	
Reportaje Alessandra Pereira Hermida	8
Las escuelas internacionales como estrategia de diplomacia pública	
Reportaje Gonzalo Juan Carrera	48
¿Sigue vigente el multilateralismo? El caso de la OMC	
Reportaje Mongráficos	80
La Unión Europea y los mercados globales	
Lorea Alfonso	81
<u>Relaciones económicas entre la Unión Europea y Estados Unidos</u>	
Jorge Rey	84
<u>Las relaciones económicas entre la UE y Mercosur</u>	
Elena Sola de la Mata	88
<u>Las relaciones económicas de la Unión Europea con África</u>	
Elena Azorín	92
<u>Cooperación comercial entre Canadá y la Unión Europea</u>	
Carlota Sempere	95
<u>Relaciones económicas UE y Marruecos</u>	
Bibliografía y Referencias	98

PRESENTACIÓN

Queridos lectores, bienvenidos a un número más de EL FOCO. El equipo de FEI les trae el cuadragésimo cuarto número de su revista académica mensual, compuesto de:

Un artículo de actualidad de la mano de Lucía Alberola sobre la reciente muerte del Papa Francisco. Analiza la influencia geopolítica de la figura del Papa y del Vaticano, así como el poder blando ejercido por el Papa Francisco durante su mandato. También recoge las reacciones internacionales tras su fallecimiento y las perspectivas futuras del próximo jefe de la Santa Sede.

El reportaje de Alessandra Pereira Hermida: Las escuelas internacionales como estrategia de diplomacia pública. Estudia la capacidad de estos centros educativos para difundir la cultura y los valores de sus países de origen. Además, indaga en la utilidad adquirida por las escuelas internacionales en las dinámicas de socialización en el contexto en el que se sitúan y el acceso a estas de las élites económicas. Para ello, realiza un estudio de caso de la red de escuelas internacionales británicas British Schools Overseas (BSO).

Gonzalo Juan Carrera ha realizado el reportaje: ¿Sigue vigente el multilateralismo? El caso de la OMC. Estudia el estado actual del multilateralismo a través de la Organización Mundial del Comercio. Recorre la historia del multilateralismo, así como sus retos y peligros. Asimismo, analiza la OMC, su funcionamiento hoy en día y los desafíos a los que se enfrenta. Finalmente, realiza una serie de propuestas para la OMC y el multilateralismo.

Una sección de monográficos sobre la Unión Europea y sus relaciones con distintos actores comerciales: Elena Azorín ha escrito sobre la Cooperación comercial entre Canadá y la Unión Europea. Relaciones económicas ante la Unión Europea y Estados

Unidos, realizado por Lorea Alfonso. El artículo sobre las relaciones económicas entre la Unión Europea y Mercosur, de Jorge Rey. Carlota Sempere ha elaborado el texto sobre las relaciones económicas entre la Unión Europea y Marruecos. Y Elena de la Sola Mata el artículo sobre las relaciones económicas de la Unión Europea con África.

Este mes viene cargado de actualidad internacional y, como siempre, os traemos un nuevo número de EL FOCO para que no os perdáis nada. Estamos viviendo un contexto internacional en constante cambio y, más que nunca, debemos mantenernos informados. Por eso, desde la coordinación de FEI seguiremos trabajando para acercaros a todas las noticias de la sociedad internacional.

Os mandamos mucho ánimo en la recta final del curso y mucha suerte para los exámenes.

Nos vemos el mes que viene.

Marina Martínez Gil

UN LIDERAZGO GLOBAL EN PAUSA: EL MUNDO TRAS LA MUERTE DEL PAPA FRANCISCO

LUCÍA ALBEROLA GARCÍA

La reciente muerte del Papa Francisco el 21 de abril ha marcado un punto de inflexión no solo para la Iglesia católica, sino también para el orden diplomático mundial. La desaparición de un líder espiritual trasciende lo religioso y afecta directamente a la estructura de softpower que representa el Vaticano en la esfera internacional.

Una potencia diplomática y un Papa como actor internacional

A pesar de su reducida extensión territorial, el Vaticano ejerce una influencia notable. Con relaciones diplomáticas plenas con más de 180 Estados y estatus de observador permanente en la ONU, la Santa Sede se posiciona como un actor singular en la diplomacia global. Su poder no proviene de recursos militares ni económicos, sino de una autoridad moral construida durante siglos, basada en la figura del Papa como líder espiritual de más de mil millones de católicos y jefe de Estado soberano.

La diplomacia vaticana, reconocida por su discreción y eficacia, se orienta hacia la mediación en conflictos, el diálogo interreligioso, la promoción de la paz y la defensa de los derechos humanos. A lo largo de la historia, ha intervenido en momentos clave, como en la Guerra Fría, en el acercamiento entre Cuba y EE.UU. o en la denuncia de injusticias globales. Bajo el pontificado que acaba de concluir, se ha reforzado un enfoque progresista centrado en el multilateralismo, la justicia social y el medioambiente, especialmente visible en los actos llevados a cabo por Francisco con migrantes, personas del colectivo LGTBIQ+ y pobres.

Su diplomacia se basa en el poder blando, en persuadir en lugar de imponer. Por eso,

incluso sin ejército, la Santa Sede mantiene una capacidad de influencia global que trasciende su tamaño y se apoya en su coherencia, continuidad y legitimidad espiritual.

El Papa, la imagen más poderosa de esta Santa Sede, no es únicamente el líder espiritual de la Iglesia católica, sino también el jefe de Estado del Vaticano, lo que lo convierte en una figura con doble dimensión: religiosa y política. Su voz tiene gran repercusión, y sus posicionamientos suelen ser considerados por organismos internacionales, jefes de Estado y actores multilaterales. A lo largo de su pontificado, Francisco se convirtió en una referencia global, con intervenciones en foros como la ONU, el G7, la COP sobre el cambio climático, y múltiples cumbres del Sur global.

En los últimos años, su voz ha influido directamente en escenarios clave: ha abogado por la paz durante la invasión rusa a Ucrania, ha denunciado la violencia en Tierra Santa, medió discretamente en el restablecimiento de relaciones entre Estados Unidos y Cuba, y ha tratado de abrir canales de entendimiento con China en torno a la situación de los católicos en ese país. Su encíclica *Fratelli Tutti*, centrada en la fraternidad y la cooperación global, ha reforzado su papel como promotor del diálogo en un mundo fragmentado. Además, sus visitas apostólicas a países en conflicto o con crisis humanitarias, como Sudán del Sur, Irak o Colombia, han tenido un fuerte componente simbólico y diplomático, y han sido percibidas como gestos de mediación y apoyo a la paz.

La muerte del Papa, por tanto, representa un vacío en ese liderazgo global. Aunque la diplomacia vaticana continúa funcionando institucionalmente, la ausencia de su figura

ralentiza momentáneamente la capacidad de la Santa Sede para influir con autoridad moral en asuntos internacionales urgentes. Cada discurso y cada gesto simbólico tienen un peso más allá del protocolo o lo ceremonial: constituyen posicionamientos con capacidad de moldear el debate global. Hasta la elección de su sucesor, el mundo asiste a una pausa en esa voz que, sin ejercer poder coercitivo, ha logrado posicionarse como un actor imprescindible en la política internacional contemporánea.

Impacto global tras la noticia

La noticia, publicada el 21 de abril a las 7.35, se extendió rápidamente y líderes de todo el mundo (desde presidentes y primeros ministros hasta jefes de organizaciones internacionales) expresaron su pesar, destacando el papel del Papa Francisco dentro de un mundo dividido.

Mientras tanto, el Vaticano entra en una fase de sede vacante. El cónclave que elegirá al próximo Papa será seguido con atención no solo por los fieles católicos, sino también por cancillerías y analistas geopolíticos debido al poder que la Santa Sede es capaz de ejercer en la política global. De ahí, surge la pregunta de si habrá continuidad en la línea diplomática o emergerá una figura con un enfoque distinto.

La línea diplomática de Francisco ha estado marcada en sus 12 años de papado como humilde y sencillo. Reflejo de esto son las intenciones de simplificar los rituales funerarios papales. El cuerpo del pontífice no fue expuesto fuera del ataúd en un catafalco, como era tradición, sino que permaneció dentro del féretro durante todo el velatorio. Se eliminó la práctica de utilizar tres ataúdes (de ciprés, plomo y roble), optando por un único féretro de madera con interior de zinc. Por último, ha sido enterrado en la basílica de Santa María la Mayor, en lugar de las grutas vaticanas, siguiendo su deseo personal.

Estas modificaciones hechas por Francisco en vida buscaban enfatizar la humildad y el carácter pastoral, alejándose de ceremonias ostentosas.

Además de los controversiales cambios realizados, la asistencia de ciertos líderes políticos al funeral también ha sido objeto de críticas. Un mural en Roma, creado por la artista urbana Laika 1954, mostraba al papa Francisco preguntando "¿Y a estos quién los ha invitado?", en referencia a figuras como Javier Milei, Ursula von der Leyen, Donald Trump, Matteo Salvini y Nicolás Maduro. La obra criticaba la utilización del evento con fines propagandísticos por parte de políticos cuyas acciones y valores no coincidían con los del pontífice.

Además, Jesús María Alemany, presidente honorífico de la Fundación Seminario de Investigación para la Paz, expresó su incompreensión ante la presencia de líderes que, en vida, actuaron en contra de los ideales del papa Francisco. Alemany lamentó que se rindiera homenaje a quien no se respetó durante su pontificado.

El nuevo Papa tendrá que posicionarse ante desafíos clave: la guerra y la paz en Europa y Oriente Medio, la emergencia climática, la inteligencia artificial, las tensiones con regímenes autoritarios y las tensiones internas de la Iglesia sobre temas sensibles como la sexualidad, el papel de la mujer o los abusos. Algunos cardenales apuestan por un perfil más conservador y centrado en Europa; otros por una figura del Sur global que mantenga el enfoque internacionalista. Mientras el mundo observa la elección del próximo Papa, también reflexiona sobre el valor de la diplomacia moral, del diálogo sin armas, y de la fe al servicio de la paz. Porque en un sistema internacional plagado de intereses cruzados, la Santa Sede recuerda que aún es posible hablar desde la conciencia sin perder relevancia política.

ALESSANDRA PEREIRA HERMIDA

LAS ESCUELAS INTERNACIONALES COMO ESTRATEGIA DE DIPLOMACIA PÚBLICA

Resumen: El presente trabajo explora el papel que las escuelas internacionales desempeñan como instrumento de diplomacia pública de un país: en particular, observa y analiza cómo estos centros educativos sirven para difundir la cultura, valores e ideas de sus países de origen y, consecuentemente, mejorar su reputación nacional. El análisis busca relacionar la capacidad de estas escuelas con la intencionalidad de los Estados al respaldarlas y la relevancia de sus logros para los Estados. A través de un estudio de caso de la red de escuelas internacionales británicas British Schools Overseas (BSO), coordinada por su gobierno, la investigación identifica la inclusión de tales objetivos en informes y hojas de ruta gubernamentales, hecho que clarifica aún más su cariz estratégico. Indaga también en la utilidad que las escuelas internacionales adquieren, en

particular, por las dinámicas de socialización que se generan en ellas, aisladas y particulares en el contexto en el que se sitúa, y su capacidad de alcance de las élites económicas. La conclusión alcanzada sugiere que son, además de escenario de un proceso de asimilación de valores y culturas, una herramienta de calado en lo relativo a la formación de percepciones globales que favorecen al Estado que respalda estos centros.

Palabras clave: educación internacional, escuela internacional, diplomacia pública, poder blando, globalización, sistema educativo, sistema educativo británico, British Schools Overseas.

Abstract: This paper explores the role that international schools play as a country's tool of public diplomacy: in particular, it observes and analyzes how these educational centers serve to spread the culture, values and ideas of their countries of origin and, consequently, improve their national reputation. The analysis seeks to relate the capacity and effects of these schools with the intention of the States in supporting them and the relevance of their achievements for their foreign policy. Through a case study of the British international schools' network British Schools Overseas (BSO), coordinated by its government, the research identifies the inclusion of such objectives in government reports and roadmaps, a fact that further clarifies their strategic nature. It also investigates the usefulness that international schools acquire, in particular, due to the socialization dynamics that are generated in them, isolated and particular in the context in which they are located, and their capacity to reach out to economic elites. The conclusion reached suggests that they are, in addition to being the scene of a process of assimilation of values and cultures, a significant tool in relation to the formation of global perceptions that favour the State that supports these schools.

Key words: international education, international school, public diplomacy, soft power, globalization, education system, British education system, British Schools Overseas.

INTRODUCCIÓN

La lectura de *Amigocracia*, de Simon Kuper (2023), inspiró la realización de este trabajo. El ensayo, cuyo subtítulo lee «Cómo una pequeña casta de “torios” de Oxford se apoderó del Reino Unido» elabora la tesis de que el presente de Reino Unido está modelado, en una inmensa parte, debido a la educación y contexto educativo de sus dirigentes y políticos de relevancia contemporáneos: «Es posible contar la historia de los políticos británicos de los últimos veinticinco años sin tener que hacer apenas referencia a otra universidad. De hecho, pretendo argüir en este libro que si Johnson, Gove, Hannan, Dominic Cummings y Rees-Mogg no hubieran sido admitidos en Oxford con diecisiete años, jamás se habría producido el Brexit», escribe. Kuper desarrolla en doscientas dieciséis páginas su tesis, que, desde la primera, parte de la premisa de que la educación tiene un papel relevante en el futuro de su país. Surge otra, además, si atendemos al caso de estudio particular del autor: la educación de las élites tiene un papel relevante en un país. ¿Por qué las élites? El 17% de la élite británica acude a una escuela privada para, después, graduarse en Oxford o Cambridge, dúo conocido como Oxbridge (The Sutton Trust & Social Mobility Commission, 2019). De los alumnos de Oxford, Lammy (2017), político británico, señala que cuatro quintas partes provienen de familias cuyos padres ocupan altos cargos profesionales, conclusión a la que llega con cifras desglosadas tras su solicitud de datos realizada en virtud del Freedom of Information Act, recurso ciudadano británico que permite formular peticiones de información a las autoridades públicas. El 65% de los magistrados superiores ingleses y el 57% de los lores han recibido este tipo de educación, recoge el informe *Elitist*

Britain 2019, que también infiere un vínculo entre la educación, la clase social y el futuro laboral (The Sutton Trust & Social Mobility Commission, 2019).

Observaremos en este trabajo cómo el escenario de las escuelas internacionales es también de origen predominantemente acomodado. La situación es algo diferente, porque las escuelas británicas en el extranjero no reciben exclusivamente a alumnos de nacionalidad inglesa, sino también foránea: la educación, sin embargo, es en valores y referentes ingleses. Si la educación es poderosa para un país, cuánto más puede serlo un sistema –como el British Schools Overseas– que permite a un Estado controlar la educación que reciben sus élites, pero también otras. Esto no es novedad alguna: Reino Unido alardeaba en 2015 de haber educado a cincuenta y cinco de los líderes mundiales de entonces (Hillman, 2020). Es evidente, por tanto, que existe en las escuelas internacionales una oportunidad de avanzar en los intereses del país.

Una vez aclarada la curiosidad inicial que dio pie a esta investigación, hemos querido abordar la cuestión desde una óptica más amplia, que no se limite a la relación entre la educación internacional con las élites, sino que indague en de qué otras formas esta educación es utilizada por los gobiernos. Así, en este trabajo trataremos de comprender cómo las escuelas internacionales son empleadas como herramienta de diplomacia pública, una forma de poder cuya voluntad no es otra que avanzar en los intereses del país –la imagen y la reputación, de manera primordial– a través de la persuasión (Hayden, 2007).

MARCO METODOLÓGICO

Objetivos perseguidos

El presente trabajo busca estudiar el rol de las escuelas internacionales como estrategia de diplomacia pública de los Estados. Para ello, indagaremos en la historia de la educación internacional, pero pretendiendo hacer un análisis predominantemente contemporáneo. Entenderemos la diplomacia pública como aquella que «permite dar a conocer y proyectar con mayor eficacia las posiciones de un país en relación con las principales cuestiones internacionales, así como sus principales iniciativas», según define el Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España (s.f.). El principal objetivo de este trabajo es, por tanto, comprender cómo estos centros educativos promueven la cultura, ideas y valores del país de origen y cómo esto ha devenido una herramienta para mejorar su percepción y relaciones internacionales en un contexto globalizado.

Dada la amplitud del concepto de escuela internacional, delimitaremos el campo de estudio a aquellas escuelas internacionales controladas o coordinadas por Estados a través de sistemas sin ánimo de lucro. Pretendemos, en el desarrollo del trabajo, comprender el grado de intencionalidad con el que las prácticas y efectos de estos centros educativos se alinean, o no, con los objetivos de política exterior establecidos por los países. Para ello, nos serviremos especialmente del estudio de caso del British School Overseas, la red de colegios británicos coordinada por el gobierno de Reino Unido.

Conviene señalar que las publicaciones sobre escuelas internacionales no son escasas, pero sí las que se ciñen exclusivamente a su uso como herramienta diplomática. Con

frecuencia, como se explica en el posterior estado de la cuestión, la investigación se ha centrado más en la definición, categorización y funcionamiento de estos centros, pero raramente en su razón de ser y el vínculo de esta con la política exterior. Así, con este trabajo pretendemos contribuir a la bibliografía existente sobre escuelas internacionales alcanzando conclusiones que faciliten la comprensión del papel de estos centros educativos en la diplomacia pública.

Metodología

Para el presente trabajo, la metodología escogida ha sido la revisión bibliográfica, definida por Alzina et al. (2009) como el proceso consistente en «detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales — los documentos— que contienen información relevante y necesaria relacionada con el problema de investigación». En particular, se pretende lograr una investigación documental capaz de contrastar las diferentes posturas desde las que se abordan las cuestiones relativas a las escuelas internacionales como estrategia diplomática. Se hará, además, una valoración crítica de los trabajos revisados y de lo publicado al respecto, como Goris (2015) indica que corresponde a este proceso de revisión: «un estudio detallado, selectivo y crítico».

Hay, por supuesto, limitaciones en la revisión realizada por varios motivos. En primer lugar, porque hablamos exclusivamente de trabajos publicados en inglés (el idioma en el que está editada la imperiosa mayoría de la literatura sobre este tema) y español; igualmente, las publicaciones revisadas son aquellas disponibles en abierto o adquiribles a través de las dos instituciones a cuyas

bibliotecas hemos tenido acceso de manera gratuita: la Universidad Rey Juan Carlos y Sciences Po.

Tesis de partida

Este trabajo pretende comprobar si las escuelas internacionales coordinadas, impulsadas o supervisadas por los Estados fuera de sus propias fronteras constituyen una herramienta de diplomacia pública. La tesis de partida es que lo son, pero desconocemos de qué manera: no por no intuir qué objetivos alcanzan, sino por desconocer cuáles son los deseados a priori

por los Estados al controlar estos centros educativos. Así, pretendemos indagar, no solamente en las diferentes formas que esto toma, sino también en la transparencia y posicionamiento de los Estados al respecto: cuánto de lo logrado o fracasado es parte de su estrategia y cuán transparente esto resulta con la ciudadanía. Para ello, además de a diversos autores, acudiremos a informes y hojas de ruta gubernamentales para discernir qué funciones cumple la escuela internacional concebida como estrategia de diplomacia pública.

MARCO TEÓRICO

Estado de la cuestión

Para Dolby & Rahman (2008), el de la educación internacional es un campo de estudio «amplio y difuso». De él, dicen Saubert & Cooper (2022) que aúna a investigadores, académicos y profesionales de una variedad de disciplinas. Para Mestenhauser (2012), no es un campo de estudio tradicional, pues toma prestados aspectos y enfoques de «prácticamente todas las disciplinas académicas y de todas las culturas». Es «multidimensional, multidisciplinar y transcultural», concluye Mestenhauser (2012). El de la educación internacional es, pues, un ámbito que engloba una amplia gama de temas pertenecientes a diversas disciplinas diferentes.

Dolby & Rahman (2008) describen seis diferentes periodos por los que, históricamente, ha pasado su investigación académica: en un primer lugar, la atención principal recayó sobre la comparación entre la educación nacional e internacional, para luego avanzar, en el orden en el que se enumeran, a la internacionalización de la educación superior, la figura y forma de las escuelas internacionales, el rol del profesorado internacional, la internacionalización de los diferentes grados educativos —aquí, con un

foco reseñable en la educación en valores de paz— y la globalización en relación con la internacionalización (Dolby & Rahman, 2008). Según Saubert & Cooper (2018), los aspectos de la educación internacional en los que más se ha indagado desde el punto de vista investigador entre 1997 y 2016 han sido dos: la gestión de la internacionalización institucional y las experiencias de los actores que forman parte de este proceso. En todos los planteamientos, el estudio ha llegado predominantemente del mundo anglosajón y occidental europeo (Bedenlier et al., 2018).

En comparación con el estudio sobre la educación internacional, el análisis particular de las escuelas internacionales es reciente y se remonta a la década de los sesenta del siglo pasado (Hayden, 2011; Dolby & Rahman, 2008); más, todavía, si nos enfocamos en la educación comúnmente conocida como K-12, a la que se dedica este trabajo, que hace referencia a las etapas que abordan desde kindergarten hasta el duodécimo grado en el sistema estadounidense, lo equivalente a desde Educación Infantil hasta segundo de Bachillerato en España. De manera similar a lo que ha ocurrido con la internacionalización de la educación superior, este es un ámbito en el que se ha indagado más desde la

práctica (Dolby & Rahman, 2008). Cuando ha llegado a la academia, no obstante, esta se ha centrado más en analizar qué centros se pueden catalogar como escuelas internacionales que en cualquier otro aspecto relativo a ellas. La baja popularidad de este campo de estudio tan particular no sorprende si entendemos que, de modo más general, sucede lo mismo con la diplomacia pública: si bien se han llevado a cabo estudios de caso, encuestas y análisis, resulta un área poco explorada desde un planteamiento que no sea el meramente histórico, por su dificultad de determinar relaciones de causalidad (Hasnat & Leshner, 2022). Este obstáculo se observa en varios de los trabajos analizados, que sugieren, pero rara vez establecen, relaciones de este tipo: la educación de los jóvenes encuentra su origen en diferentes escenarios y contextos, al igual que lo hacen las tomas de decisión de los padres a la hora de escoger un centro; igualmente, resulta complejo, sino imposible, determinar de manera exacta el papel que ha jugado la educación internacional en un éxito o fracaso de la diplomacia pública: por ello, este es un campo de estudio que, no a menudo, alcanza conclusiones de causalidad. Resulta más sencillo determinarlas en otro sentido: al estudiar cómo las estrategias de política exterior han amoldado el funcionamiento de los centros analizados.

La Universidad de Bath, a través de su Centro para el Estudio de la Educación en un Contexto Internacional (CEIC, por sus siglas en inglés) es la institución líder en la investigación en este campo (Pearce, 2013). En particular, Jeff Thompson y Mary Hayden son los académicos más reconocidos (Pearce, 2013). Destaca también el trabajo de James Cambridge que, tanto en solitario como acompañado por Thompson, ha producido varias decenas de artículos sobre la educación internacional, con especial atención en el programa de Bachillerato

Internacional; según Dolby & Rahman (2008), el trabajo de Cambridge ha sido clave para academizar este campo de estudio.

En el marco académico lusófono, destaca Anne Schippling, doctora en Ciencias de la Educación e investigadora del Centro de Investigación y Estudios de Sociología del Instituto Universitario de Lisboa, con varias publicaciones sobre las escuelas internacionales; en particular, destaca por su experiencia en la materia, habiendo fundado la red «Transnacionalización y Educación» con centros universitarios de Portugal, Brasil y Alemania y dirigiendo una investigación sobre las IB World Schools (escuelas acreditadas por el programa Bachillerato Internacional) en países lusófonos (ISCTE-IUL, s. f.).

Mary Hayden, a quien hemos mencionado como autora del Centro para el Estudio de la Educación en un Contexto Internacional, es la editora de *Journal of Research in International Education*, la revista académica que más contenido al respecto aglutina. Lo hace, además, con un enfoque alineado con el de este trabajo, pues «emprende una consideración rigurosa de las implicaciones educativas de la relación fundamental entre la unidad humana y la diversidad humana que requiere la educación para la comprensión internacional» (Sage Journals, s.f.); de esta manera, recoge artículos que, además de abordar las cuestiones más estrictamente pedagógicas, burocráticas y técnicas del sector, como la preparación del profesorado o la segmentación del mercado laboral en las escuelas internacionales, incluye enfoques íntimamente relacionados con las relaciones entre países y la construcción de identidades, como es el caso de Emenike et al. (2017) — que analizó la construcción de identidad entre estudiantes de escuelas internacionales nigerianas—, Pearce (2021) —que analizó la labor del sistema British Schools Overseas en

la promoción de valores británicos— o Gross (2023) —quien publicó sobre el elitismo en las escuelas internacionales británicas—. Si bien existe una publicación similar en su título, el *Journal of Studies in International Education*, esta se centra exclusivamente en la educación superior (Bedenlier et al., 2018; Sage Journals, s.f.).

En lo que a un análisis cuantitativo se refiere, el International School Consultancy (ISC) Group, a través de su vertiente de investigación ISC Research, es la única organización independiente que se ha dedicado al estudio del mercado de las escuelas internacionales, según explican Brummitt & Keeling (2013). En este caso, su estudio no se ha limitado exclusivamente al tipo de escuelas que abordamos en este trabajo, sino, desde 1978, a todos aquellos centros que imparten un currículo educativo, entera o parcialmente en inglés, en un país no angloparlante; contemplan, eso sí, excepciones, como es el caso de las escuelas estadounidenses en Reino Unido o de las escuelas británicas en India o Pakistán, donde el inglés es un idioma oficial, caso en el cual son incluidas si ofrecen un currículo con vocación internacional (Brummitt & Keeling, 2013). Su clasificación, no obstante, puede resultar problemática: la histórica Escuela Internacional de Ginebra, por ejemplo, no encaja en su paradigma de «escuela internacional» pese a ser referente en el campo, pues el lenguaje de instrucción es el francés (Walker, 2015).

Es poco frecuente encontrar autores que hayan abordado la educación internacional desde el campo de las Relaciones Internacionales, por lo que es todavía más complicado encontrar a investigadores que lo hayan hecho sobre los ciclos educativos anteriores a la educación superior (Wojciuk et al., 2015). Entre los autores que han escrito sobre el asunto que nos proponemos en este trabajo, sólo encontramos a ÇelişK (2022)

con su artículo «International Schools in the context of Cultural Diplomacy: Actors and new approaches»; por supuesto, la cuestión ha sido abordada de manera tangencial en trabajos a los que esta materia llegaba como parte del desarrollo lógico de otra más amplia, relativa, sobre todo, a la razón de ser de las escuelas internacionales. Si buscamos a un autor que haya abordado el estudio de caso que aquí analizaremos, el British Schools Overseas, y su vinculación con la diplomacia pública, Pearce (2021) es quien más se aproxima, pues estudió la relación entre este sistema y la promoción de los valores británicos en su artículo «The role of British Schools Overseas in promoting and upholding British values: using transmission context in policy analysis».

Teoría de la globalización y espacios transnacionales

Según Held & McGrew (2003), el concepto de globalización implica una noción de crecientes flujos globales por los cuales Estados y sociedades se implican en redes de interacción; por ello, hechos aparentemente globales pueden tener impacto a escala local y, a su vez, acontecimientos que han tenido lugar en un nivel micro, como el local o municipal, alcanzan repercusiones globales. Los mismos autores señalan que las instituciones educativas son parte del proceso de globalización (Held & McGrew, 2003).

Algunos remontan el origen de la globalización como proceso a 1565, con la puesta en marcha del Galeón de Manila, «la primera globalización total», que conectaba Asia, América y Europa y que se convirtió en puente comercial entre los continentes (Vernon, 2019; Martín Rodríguez, 2022). No nos corresponde, sin embargo, entrar en la disputa respecto a su origen, pues es igualmente motivo de un trabajo independiente. Hablaremos, eso sí, de su

nacimiento como término para describir estos fenómenos de creciente interdependencia e intercomunicación que ya venían ocurriendo. Fue Theodore Levitt quien, en 1983, acuñó «globalización» —o al menos, hay consenso en que fue quien lo popularizó, pues hay quien sostiene su uso anterior al artículo de Levitt (Feder, 2006)— para describir lo que estaba sucediendo con la expansión global de Coca-Cola y McDonald's (Scholte, 2007). Otras disciplinas manejaban ya terminología e ideas cercanas, como demuestra que Robertson, en ese mismo 1983, hablase de «globalidad» en textos de Sociología (Scholte, 2017).

Sucede con el término de la globalización algo similar a lo que ocurría con el de la educación internacional, y es que su definición es todavía discutida; en este caso, no obstante, cabe destacar que su transdisciplinariedad y multidimensionalidad hacen que la búsqueda de una acepción devenga, si cabe, más compleja (Hayden, 2011; Axford, 2013). Su definición se disputa no solo por su complejidad, sino por las emociones fuertes que despierta, incluso entre investigadores y, sin duda, entre ideólogos (Axford, 2013; Vale, 2020).

Aunque a menudo se presenta exclusivamente como un fenómeno carente de marco teórico que lo respalde —consistente en una creciente interdependencia entre diferentes lugares del mundo en lo relativo a las comunicaciones, el sistema financiero internacional y el comercio—, son muchos los autores que hablan de la globalización como teoría o conjunto de propuestas teóricas (Reyes, 2001; Vargas-Hernández, 2006; Axford, 2013). Para Browning (2011), es un proceso que se enmarca en la «teoría global», que incluye a autores tan diversos como Kant, Hardt y Negri. Esta teorización, sin embargo, no resulta convincente para algunos investigadores: «A veces, estas

contribuciones no son tan teóricas como exhortaciones o apuntes ideológicos o polémicos en sutono» (Axford, 2013). Otros se han mostrado más tajantemente contrarios a tal idea: «Si la globalización ha de ser una teoría efectiva para los estudios sociales, debe funcionar como una explicación general del cambio social y político», decía Rosenberg, que acusaba a las ya llamadas teorías globales de caer en afirmaciones tautológicas, por forzar relaciones causales para sostener sus explicaciones. Como respuesta a lo anterior, Kiely (2011) sostiene que «el liberalismo, la financierización [sic] de la economía y la internacionalización del Estado» son rasgos suficientes para dar respuesta a las anteriores cuestiones.

Según Kiely (2011), la mayor oposición a la «teoría de la globalización» ha venido por parte de autores realistas, que le otorgan al Estado el protagonismo en el orden internacional, y marxistas, que defienden que el imperialismo define mejor el orden internacional que cualquier intento de globalización. Así, nos encontramos con que no existe un consenso respecto a si se puede hablar de la globalización como teoría en sí misma. Para Munck (2002), sin embargo, la prueba de que la globalización tiene recorrido como teoría es que ha recibido críticas siendo descrita como tal; según este autor, Justin Rosenberg fue quien elaboró la primera crítica «seria» a la teoría de la globalización. Rosenberg (2005) se mostraba preocupado por cómo ella, definida, según él, de manera simplemente descriptiva, había sido «elevada a un asunto central en la teoría social del nuevo milenio» sin lograr verdaderamente adquirir profundidad, y se esforzaba en señalar la carencia de un punto de referencia claro respecto a quién está padeciendo esta globalización. Es interesante la respuesta que Albert (2007) aporta al criticismo de Rosenberg, al sostener que teóricos de la globalización como Giddens o Beck sí

se han adentrado de manera ardua en la teoría social y su relación con el proceso globalizador, logrando adaptar cuestiones centrales del análisis y la teoría social a la globalización, consiguiendo no explicarla como diagnóstico de los eventos recientes, sino establecerla como fondo (background) de lo que sucede hoy en el mundo.

Como teoría del desarrollo, indica Reyes (2001), la globalización informa sobre el mayor nivel de integración entre diferentes regiones del mundo tomando muchos elementos de la teoría del sistema-mundo de Wallerstein, pero con un mayor énfasis en los aspectos culturales y relativos a las comunicaciones, aunque sin omitir la importancia de las transacciones económicas internacionales, motivo por el cual estimamos que se adecúa mejor al marco – educativo, diplomático y cultural – de este trabajo (Osorio, 2015; Vargas-Hernández, 2006). Según Cambridge (2002), cuando se analiza la educación internacional desde el marco de la globalización, se entiende como producto, y no tanto como un proceso, para lo cual él defiende complementar tal análisis con uno internacionalista.

Para Cambridge (2002), dos de los rasgos que permiten asociar las escuelas internacionales con la globalización son la difusión de estándares de calidad globales y el empleo de la lengua inglesa como código de comunicación. Como indican Coulby & Zambeta (2005), las instituciones educativas son una parte del proceso de globalización por su «papel central en la adquisición de la economía del conocimiento». No obstante, es Coulby (2005) precisamente quien indica que los planes de estudios escolares son unos de los elementos que, debido al paradójico nacionalismo de los Estados en un contexto globalizador, más resisten estas tendencias globalizadoras. No obstante, como explica Hayden (2011), tal particularidad convive con una gradualmente mayor apertura hacia

contenidos cosmopolitas y con voluntad de promoción de una agenda internacionalista.

Subraya Hayden (2011) que incluso los currículos de escuelas no internacionales padecen cada vez más los efectos de la globalización, al integrar iniciativas que promueven abiertamente los valores previamente descritos como propios de una agenda «internacionalista», como la Global Getaway, programas promovidos por la organización no gubernamental Oxfam o el programa Cyber School Bus de Naciones Unidas. Cada vez más, los modelos educativos son conscientes de que su orientación debe responder a un potencial futuro de los alumnos que, posiblemente, no se limite a aspiraciones domésticas; incluso aunque desarrollen su vida laboral íntegramente en el país de origen, esta se verá influida por cuestiones que trascienden sus fronteras (Hayden, 2011). En palabras de Hayden (2011), «los sistemas educativos nacionales están tratando de internacionalizar la experiencia escolar de sus jóvenes». Algunos autores consideran este un reto para las escuelas internacionales y todas aquellas organizaciones que pretendan promover este tipo de valores, pues han de buscar una cultura global cosmopolita, que no sea coercitiva ni relativista con otras culturas en su defensa de una verdad (Bates, 2011).

Si relacionamos, como hacen muchos autores, la cuestión de la globalización con el transnacionalismo—según Tedeschi et al. (2020), existe un consenso en que «es un componente de la globalización, de la que es inseparable»—, nos encontramos con el que parece un acuerdo mayor a la hora de hablar de la noción de transnacionalismo como una teoría; al menos, al ser un término que ha sido menos discutido, parece haber menor disenso. Esto no quiere decir, no obstante, que su definición no sea disputada; de hecho, Tedeschi et al. (2020) reclaman mayor claridad conceptual en su estudio.

Aunque su uso no se popularizó hasta la década de los noventa del pasado siglo, el concepto «transnacionalismo» apareció por vez primera en 1916, en un artículo publicado por Randolph Bourne, que describía a los inmigrantes en Estados Unidos y se posicionaba en contra de que se asimilasen culturalmente al lugar al que habían llegado (Kasun, 2017). Su uso, que no se retomó de manera notable hasta la década de los setenta, ha estado presente en diversas disciplinas, como la Sociología, la Antropología o las Ciencias Políticas y su significado ha ido variando a lo largo de los años, si bien el término es de por sí descriptivo (Kasun, 2017).

El transnacionalismo hace referencia a los movimientos de la sociedad más allá de sus propias fronteras y a cómo la creciente interconexión global afecta a tales movimientos (Tedeschi et al., 2020). Para Schiller et al. (1992), el transnacionalismo es un proceso que permite a los inmigrantes crear entornos sociales que vinculen sus países de origen con sus países de destino. Entre las prácticas más frecuentes propias del transnacionalismo, nos encontramos un creciente intercambio de bienes y trabajo, migración global, cambios —con implicaciones transfronterizas— en la consideración de un lugar como «hogar», una alteración en la percepción —en ocasiones, la de un debilitamiento— del poder del Estado de origen, la creación de estructuras que tienen efectos en los flujos globales, la creciente comunicación internacional de ideas y cambios en la industria de los viajes para favorecer la movilidad (Kasun, 2017).

Estas prácticas no se aplican a todas las personas que emigran, sino exclusivamente a aquellas que toman la decisión de adoptar tal enfoque. Como señalan Tedeschi et al. (2020), el proceso parte de los propios ciudadanos, de la sociedad civil, lo que hace que se hable de él como un proceso «desde

abajo». En este sentido, los ciudadanos con una mejor situación económica, educación superior, residentes en áreas urbanas y, en ocasiones, pertenecientes a las generaciones más jóvenes, tienen más acceso y mayor capacidad de adoptar un estilo de vida transnacionalista (Recchi & Favell, 2019).

El concepto «diáspora» está íntimamente relacionado con el de transnacionalismo, siendo muchos los autores que los asemejan al punto de hablar de ellos de manera intercambiable o describirlos como parte de un mismo proceso (Kasun, 2017; Bauböck, 2010). Nos encontramos, incluso, títulos que conjugan ambos, como «Conexiones transnacionales: retornos de la diáspora a Indonesia» (Van Beukering et al., 2022). Para comprender la diferenciación propuesta por algunos, es útil la explicación de Marc Scully, recogida por Stijlen (2022), que señala que, mientras que el transnacionalismo habla de una vida que se vive en «dos o más lugares a la vez, material, social, económica o afectivamente», el fenómeno de la diáspora «representa la medida en que una vida “nacional” se vive fuera de la nación sin necesariamente reproducir el conjunto de construcciones de significado en torno a la identidad que son hegemónicas dentro de la nación». Hay, no obstante, trabajos enteros dedicados precisamente a su diferenciación o semejanza, por lo que es necesario reflejar que esto es solo una síntesis de la relación de ambos conceptos.

Fue Hayden quien desarrolló el concepto de «espacios educativos transnacionales» inspirado en la teoría de los «espacios transnacionales sociales» de Beck (2000) (Albert, 2007; Cambridge, 2002). El origen del concepto lo encontramos en el doctor Ludger Pries, experto en migraciones y transnacionalismo, a partir del cual Beck explicó que comenzaban a existir lugares, espacios, en los que conviven la noción de «aquí» y «allí» (Schippling, 2018). Los

espacios transnacionales sociales son entornos en los que los individuos pueden llevar a cabo prácticas sociales con proximidad a personas que no están cerca a nivel geográfico; en el momento en el que estos pasan a ser parte de la vida cotidiana, se convierten en espacios transnacionales sociales —una familia cuyos miembros viven alejados, en diferentes países, pero cuyo contacto es diario, sería un espacio de este tipo (Schippling, 2018). Para Schippling et al. (2018), son entornos marcados por prácticas discursivas entre los actores que conllevan conexiones transfronterizas de gran intensidad. Si tomamos la actual comprensión de las escuelas internacionales como lugares en los que los trabajadores más «globales» escolarizan a sus hijos, constituyen, sin duda alguna, un ejemplo de espacios transnacionales (Hayden, 2011).

Schippling (2018) ilustra la relación de la idea de transnacionalismo con las escuelas internacionales explicando cómo, en estos centros, los «espacios educativos transnacionales» son creados bien «desde abajo», cuando son generados por las propias prácticas ya habituales de alumnos y profesores, o «desde arriba», cuando es el propio centro el que los promueve. Continúa señalando que dependen de «convergencias transnacionales» existentes y que generan otras, además de que forman procesos de educación transfronterizos (Schippling, 2018). En el caso de las escuelas internacionales, tanto alumnos como profesores suelen pertenecer a un estilo de vida caracterizado por prácticas sociales con experiencias transnacionales y su relación cercana con este tipo de entornos (Schippling, 2018).

Diplomacia pública

Por diplomacia pública, comprendemos el proceso por el cual se establece una vía de comunicación entre los ciudadanos y

aquellos responsables de las decisiones de un país para establecer una relación duradera que construya estructuras institucionales a través de elementos como la cultura, la ayuda humanitaria o la educación (Çelik, 2022). Es un tipo de diplomacia que involucra la opinión pública tanto en la creación como ejecución de política exterior (Çelik, 2022). Golan (2013) habla de ella como un canal de comunicación apoyado por el gobierno de un país y dirigido a una audiencia foránea: a diferencia de la diplomacia tradicional, que se centra en una relación entre gobiernos, adquiere más relevancia aquí la del gobierno con los ciudadanos. Desde una postura similar, Wolf & Rosen (2004) explican cómo, mientras que la diplomacia oficial se establece de gobierno a gobierno, tiene que ver con políticas y actitudes de los Estados y rara vez es transparente, la diplomacia pública es radicalmente diferente: se entabla entre gobiernos y ciudadanos (aunque pueda escogerse un grupo concreto dentro de la totalidad de la población), tiene relación con los comportamientos y actitudes de la gente y es transparente en sus intenciones. De cara a la construcción de una buena imagen como país, la diplomacia pública ha demostrado ser efectiva y más asequible, teniendo en cuenta el impacto que genera a largo plazo y la continuidad de sus consecuencias (Çelik, 2022).

La primera cara, faceta, del poder se considera la definida por Robert Dahl en 1950 como la habilidad del actor A para lograr que el actor B se comporte de manera contraria a sus preferencias iniciales, un modo en el que no actuaría de no ser por la injerencia del primero (Dahl, 2007). Posteriormente, en los años sesenta, Bachrach & Baratz (1962) presentaron una segunda cara, relativa a la capacidad de determinar qué temas se abordarán en la política y agenda internacional; consecuentemente, también en la informativa. Finalmente, Lukess

(2005) denominó tercera cara del poder a la habilidad de conseguir que otros aspiren a los resultados de uno, capacidad que permite abstenerse de usar tanto la coerción —propia de la primera faceta del poder descrita—, como de la imposición en la agenda — presente en la segunda—. La diplomacia pública ocuparía esta tercera dimensión.

Algunos autores remontan el origen de la diplomacia pública a tiempos del imperio otomano, en el S. XIV, donde sus dirigentes aplicaron una estrategia denominada *istimâlet* con la intención de que la gente recibiera positivamente su presencia en las regiones que iban conquistando, con la confianza de que su calidad de vida mejoraría (Çelîk, 2022; Universidad de Alcalá et al., 2013). Son múltiples los ejemplos que, desde entonces, han anticipado las prácticas diplomáticas contemporáneas en este sentido, por lo que tan solo mencionaremos algunos. La invención de la imprenta en el S. XV «abrió el camino para los pioneros de las relaciones públicas internacionales» (Melissen, 2005) y permitió observar comunicaciones que buscaban, precisamente, lo mismo que la diplomacia pública persigue hoy en día: mejorar la imagen de los países a ojos de los ciudadanos extranjeros. En el siglo XVI, podemos observar también otra forma de diplomacia pública en los espectáculos teatrales que los Países Bajos ofrecían a las cortes de Francia e Inglaterra durante sus visitas para generar una buena imagen entre los dirigentes, embajadores, rabinos, estudiantes y otras figuras de las sociedades francesa e inglesa que visitaban sus territorios (Melissen, 2005).

Como concepto, el nacimiento de «diplomacia pública» lo encontramos en 1965, de la mano de Edmund Gullion, exembajador estadounidense (Aguirre et al., 2018). Su práctica no se normalizó hasta la Guerra Fría (Aguirre et al., 2018). Tanto

es así que en 1928, en la Convención de La Habana sobre Funcionarios Diplomáticos, en su artículo 13 excluye a la ciudadanía como destinatario de las comunicaciones oficiales de los diplomáticos —«Los funcionarios diplomáticos deberán dirigirse en sus comunicaciones oficiales al Ministro de Relaciones Exteriores o Secretario de Estado del país ante el cual estén acreditados» (Convención sobre Funcionarios Diplomáticos, s.f.)— algo que impide, o no contempla, lo que Siracusa (2010) define como diplomacia pública: una práctica que implica una conexión con la ciudadanía para controlar la opinión pública. Es decir, la diplomacia pública confronta directamente uno de los mensajes principales de la convención (Siracusa, 2010). Actualmente, la aceptación del término es tal que su uso no se reserva sólo a la academia: por ejemplo, en Estados Unidos, nos encontramos con que el presidente Clinton creó el Vicesecretariado de Diplomacia Pública y Asuntos Públicos (Golan, 2013).

No debemos concebir la diplomacia pública como una alternativa a la diplomacia tradicional, sino como un complemento más económico y duradero en el largo plazo, que otorga más poder a la persuasión y seducción que a la fuerza material (Nye, 1990; Çelîk, 2022). Es una práctica que no se reduce exclusivamente a lo que se califica estrictamente como «diplomacia», pues se desarrolla también a través de prácticas que se alejan de las tradicionalmente entendidas como diplomáticas; por ejemplo, mediante el intercambio de estudiantes universitarios entre países (Sustarsic & Cheng, 2022; Hajdari, 2024). La diplomacia pública se estudia en el campo de las Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales que, en particular, analiza cómo los Estados se vinculan con el público global, y no sólo sus propios ciudadanos, para lograr sus objetivos (Snow, 2020). No obstante, la teorización de

esta corriente todavía es un proceso que se está desarrollando (Snow, 2020).

Existe consenso al detectar un vínculo de la diplomacia pública y el término de soft power, acuñado por Joseph S. Nye en la década de los noventa, autor para el que la diplomacia pública constituía un tipo de soft power, entendido este último como la capacidad de «afectar a otros para obtener los resultados que uno quiere a través de la atracción y persuasión en lugar de coerción o pago» (Melissen & Wang, 2019; Çelikk, 2022). Originalmente, el término nació con el propósito de analizar el fenómeno por el que, recién culminada la Guerra Fría, se comenzaba a percibir cómo los medios de comunicación buscaban y lograban moldear las opiniones de otros actores internacionales (Pamment, 2014).

Cabe señalar que, si nos referimos a los autores y casos particulares que hacen referencia a las escuelas internacionales que se desarrollaron en el contexto colonial previamente mencionado, la construcción de estas no se podría considerar como una medida de diplomacia pública, sino como una estrategia de hard power para lograr un cambio de idioma, religión y cultura de los ciudadanos locales (Çelikk, 2022). En todas las demás instancias, sobre todo desde el periodo de la Guerra Fría, sí podemos hablar de un evidente soft power, que pretende influenciar culturas y comportamientos, ganar credibilidad y fortalecer sus relaciones exteriores (Hajdari et al., 2024). En el caso particular de la educación internacional, se busca «promover el entendimiento y buen hacer mutuo, establecer contactos interpersonales y trabajar en relaciones a largo plazo entre Estados y personas» (Hajdari et al., 2024).

Si tenemos en cuenta la razón de ser de estos centros, ya no sólo en el ámbito de principios y valores, sino en su voluntad

de cubrir una necesidad, la apertura de escuelas internacionales con la intención, al menos inicial, de satisfacer las necesidades educativas de sus ciudadanos por parte de un Estado encaja dentro de lo que se define como diaspora diplomacy (Çelikk, 2022), una estrategia dentro del espectro más amplio de diplomacia pública. La diplomacia de la diáspora, como se ha traducido al español, busca aprovechar el capital humano y los vínculos transnacionales para fortalecer, cuando no crear, vínculos entre un país de origen y un país receptor de los migrantes (Ang et al., 2015). Un ejemplo que refleja esta voluntad es la creación, por parte del gobierno estadounidense, de una Alianza de Compromiso en la Diáspora (Diaspora Engagement Alliance) para que inmigrantes en su país forjen, en sus lugares de origen, comunidades que promuevan valores, productos y actitudes estadounidenses (Ang et al., 2015).

Otro concepto clave en este epígrafe es el de reputación nacional, entendida como la consideración colectiva de la que un Estado goza, que determina sus relaciones con otros Estados y actores internacionales y las expectativas que estos depositan en él (Wang, 2006). Es una idea íntimamente relacionada con la diplomacia pública, pues el resultado de esta determinará una mejora o empeoramiento de la reputación nacional (Wang, 2006). En este sentido, van Ham (2002) habla de una similitud cada vez mayor entre la diplomacia pública y el mundo de las relaciones públicas y la publicidad en la construcción y mejora de su imagen; en muchos casos, trabajadores de este sector están pasando a formar parte del diseño de las campañas de estos países.

Las organizaciones humanitarias, la cultura, la educación y los medios de comunicación suelen ser las vías a través de las cuales los Estados implementan sus estrategias de diplomacia pública; en particular, la

ayuda humanitaria y la creación de centros educativos acostumbran a ser los métodos menos accesibles, por lo que sólo algunos Estados hacen uso de ellos (Çelik, 2022). En el caso de la educación, no sólo la fundación de centros resulta útil, sino que otros proyectos como la convocatoria de becas de estudio o la organización de programas de intercambio son también estrategias que los países han empleado a menudo, como en el caso del programa Fullbright estadounidense o de la iniciativa Erasmus+ de la Unión Europea (Hajdari et al., 2024). Según Bettie (2019), la educación internacional permite una conexión y entendimiento entre diferentes culturas, que conducen a unas relaciones positivas entre los ciudadanos pertenecientes a unas y otras, aumentando las posibilidades de cooperación y de intercambio de oportunidades entre unos y otros, pero también mejorando la imagen y afabilidad con la que se relacionan.

La diplomacia pública parte de la premisa de que los valores y cultura de un Estado deben ser entendidos como aceptables, morales y atractivos por otros para que la reputación del país mejore (Çelik, 2022). Dentro de la diplomacia pública, Çelik (2022) sitúa la educación internacional en un campo más reducido dentro de ella, el de la diplomacia cultural, que busca esa imagen positiva a través de la presentación y transmisión de sus valores, identidad, lengua y religión.

Resulta aquí pertinente hacer una distinción entre propaganda y diplomacia pública. Si bien no es una crítica u observación que abunde en el campo de la educación internacional, Tarc & Tarc (2014) hablan de la problemática, existente en el contexto de estas escuelas, que emerge cuando nos encontramos con un nacionalismo metodológico que forma a ciudadanos sumisos, con posturas que fomenten una intolerancia y proteccionismo contrarios a los que la inmensa cantidad de estas escuelas buscan promover. Esta

posibilidad adquiere mayor gravedad, dicen, cuando los estudiantes de estos centros suelen tener acceso, en su futuro, a puestos con gran movilidad y múltiples conexiones (Tarc & Tarc, 2014). Para Tanu (2014), esto se traduce en la creación de escuelas internacionales como una perpetuación del dominio de las que fueron potencias coloniales (Tarc & Tarc, 2014).

El propio Edmund Gullion, al acuñar el término «diplomacia pública» confesó que le habría gustado utilizar la palabra propaganda, pero que esta conllevaba excesivas connotaciones negativas (Aguirre et al., 2018). Pese a ello, a día de hoy, todavía hay autores que reconocen la dificultad de distinguir una de otra (Misyuk, 2013). Snow (2012) reconoce que todas las instituciones, tanto gubernamentales como civiles, utilizan la propaganda para alcanzar sus objetivos; por este motivo, la autora no habla de ella como problemática, sino sólo de uno de sus rasgos diferenciales como la razón para rechazarla: la asimetría de información que supone entre, en este caso, los gobiernos responsables de estos centros educativos y sus clientes. Para Snow (2012), ambos conceptos son intercambiables: hablar de diplomacia pública implica hablar de propaganda, dice. Otros, como Brown (2008) o Misyuk (2013) subrayan las diferencias entre ambos: si bien los dos buscan alcanzar los intereses de los Estados, la diplomacia pública prioriza la construcción de confianza a través de una comunicación clara y abierta de intenciones; la propaganda, sin embargo, manipula la selección de información, busca sesgar la opinión pública y pretende trasladar unos mensajes o ideas a través de recursos comunicativos como la repetición o los eslóganes (Snow, 2012). Además, mientras la propaganda pretende crear una canal de comunicación en una sola dirección, la diplomacia pública está en constante interacción con las opiniones y la retroalimentación de los ciudadanos y

requiere conocer sus valores y puntos de vista para ser efectiva (Nye, 2008).

Çelik, 2022, habla de los objetivos de la creación de The British Council en 1934 como estrategias de «propaganda cultural». No obstante, hoy, los autores que infieren el uso de la propaganda en las escuelas internacionales lo hacen defendiendo que estas escuelas perpetúan el poscolonialismo, como es el caso de Gibson & Bailey (2022). El resto de los autores consultados lo han enmarcado en la diplomacia pública, en los pocos casos en los que han abordado el tema desde este enfoque. El desarrollo del trabajo permitirá alcanzar, en las conclusiones, nuestra propia determinación al respecto.

Según Rivas (2014), la enseñanza del idioma propio como estrategia de diplomacia cultural logra impactos en cinco niveles diferentes: por una parte, conduce a la creación de empatía y de consenso en una forma de ver el mundo y su Estado; por otra, genera simpatía e interés por la cultura y el lenguaje; en tercer lugar, alcanza un efecto geopolítico al lograr la persuasión ideológica e influencia en otros países; es relevante también su impacto en la toma de decisiones de los países, y, finalmente, un beneficio utilitario, pues acostumbra a incrementar las posibilidades de interacción y de cooperación. Çelik (2022) coincide con el anterior autor, al afirmar que la promoción y enseñanza de la propia lengua es el primordial objetivo de las escuelas que analizamos: lo hace reflexionando sobre su papel protagonista en los currículos de AEFÉ (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger), para el francés; ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), para el alemán; BSO (British Schools Overseas), para el inglés; Confucius Classrooms, para el chino, y TMF (Türkiye Maarif Vakfı), en el caso del turco. Estos no se tratan de proyectos de poco calibre en sus respectivos países: en el caso del alemán ZfA, constituye una de las tres instituciones de diplomacia cultural

más importantes, junto con el Goethe Institut y el DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst), que juntas reciben alrededor del 75% del presupuesto del que dispone la Oficina de Asuntos Exteriores Alemana (Auswärtige Amt) para su campo de trabajo (Reuter, 2019).

Además de la lengua, las escuelas internacionales, se esfuerzan por trasladar, como anticipamos antes, cuestiones relacionadas con su cultura y tradiciones, su identidad, y valores, como veremos en apartados posteriores. En algunos casos, las escuelas internacionales incluso celebran y/o hacen no lectivas las festividades propias de su país de origen (Çelik, 2022). La difusión de la propia cultura, por ejemplo, parte integral de estos currículos educativos implica también el trabajo sobre la obra y producción de figuras relevantes en sus países (Çelik, 2022).

Escuela internacional

Los trabajos revisados presentan las escuelas internacionales como un fenómeno perteneciente a la educación internacional o global, término usado menos a menudo, pero con el mismo fin. Pese a que es frecuentemente empleado en contextos educativos, alrededor de la noción de educación internacional —especialmente desarrollada en los últimos cuarenta años— no hay un consenso respecto su definición (Hayden & Thompson, 1995). Eso no ha impedido, aun así, que haya sido muy utilizado (Hayden & Thompson, 1995). Según Husén & Postlethwaite (1985), abarca todos los esfuerzos educativos que poseen una orientación «internacional», tanto en conocimiento como actitud; para Fraser & Brickman (1968), en ella se encuadran las diferentes relaciones (intelectuales, culturales y educativas) entre individuos de diferentes nacionalidades. El Harvard Educational Review (2008) recogió lo siguiente: «La educación internacional, global, intercultural

y comparada son términos diferentes que se utilizan para describir la educación que intenta en mayor o menor grado enfrentarse a la creciente interdependencia que enfrentamos y considerar su relación con el aprendizaje». Hayden & Thompson (2013a) reconocen, no obstante, la excesiva ambigüedad y amplitud de estos términos.

«Toda investigación al respecto siente la necesidad de comenzar por su definición», recoge (Pearce, 2013), sobre la dificultad de determinar el encuadre y conceptualización de términos que exige la investigación sobre escuelas internacionales. Existe una falta de claridad a la hora de alcanzar consenso en su definición, esencialmente, porque no existe una autoridad superior que determine quién se puede denominar o no de tal manera; por ello, la mera etiqueta de escuela internacional debe ser tratada con cautela: «No podemos estar seguros, siquiera, de que la escuela con tal etiqueta no ofrezca exactamente lo mismo que otra que no se describe como escuela internacional» (Hayden & Thompson, 2013b). El concepto «escuela internacional», además, abarca una amplia variedad de tipos distintos de instituciones educativas (Hayden & Thompson, 2013). Como explican Hayden & Thompson (2013b), usar esta denominación es, en ocasiones, un recurso útil para el marketing de estas instituciones, en su mayoría privadas; no obstante, sí hay algo que suele ser común a todas ellas y es que el currículo difiere, de alguna manera, del que las escuelas locales implementan. Por ello, si bien la acreditación, institucionalización o distinción mediante sellos o garantías contribuyen a la adquisición de más legitimidad de prácticamente cualquier organización, resulta especialmente importante en el campo de las escuelas internacionales (Bunnell et al., 2016). Esto repercute directamente en la confianza que los alumnos depositan en ellas y en el papel que ocupan en las aspiraciones de los docentes (Bunnell et al., 2016). Llama la

atención, pese a esto, que existen escuelas parte del European Council of International Schools que no llevan la locución «escuela internacional» en su nombre (Hayden & Thompson, 1995).

Son varios los autores que, a la hora de encontrar los criterios para construir tal definición, insisten en que la multinacionalidad del alumnado no es suficiente requisito como para considerar que un centro es una escuela internacional; en su lugar, es la filosofía de la institución la que debe ser determinante. Así, la interpretación de Husen & Postlethwaite (1985) del concepto «educación internacional» subraya que, para considerarse como tal, una institución educativa debe esforzarse en adoptar actitudes y programas con una orientación internacional. Hay quien promueve una delimitación más estricta de la categoría: Hill (2000) insiste en contemplar estas instituciones como aquellas en las que se promueve el programa de Bachillerato Internacional o aquellas que se definen como bilingües o multilingües, pero, para él, debían de ser calificadas como internationally-minded (de mentalidad internacional), en lugar de como international (internacionales) (Dolby & Rahman, 2008). Otros, abogan por una clasificación más amplia, como Fraser & Brickman (1968), para quienes el intercambio de alumnos y profesores encaja también dentro de este concepto de «educación internacional».

Desde la década de los 2000, el consenso predominante es el que asocia la escuela internacional con la impartición de contenidos de vocación internacional o global (ÇelişK, 2022). Los valores de internacionalismo que estas escuelas declaran abanderar al denominarse «escuelas internacionales» incluyen un compromiso con la lucha por la paz mundial y la comprensión, el buen entendimiento entre países y el desarrollo de una conciencia de «ciudadano del mundo» (Cambridge, 2002). Esta postura sigue la

línea de pensamiento de UNESCO (1974) a la hora de hablar del objetivo de la educación internacional, que para esta organización es el de aceptar y comprender las diferencias de diferentes culturas, otorgando relevancia a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Para Rawlings (1999), este enfoque entiende la educación internacional como «un discurso transformativo que traslada todas las cuestiones de discusión nacionales a un marco supranacional de referencia y defiende la causa de la paz»: es decir, de alguna manera, se identifica la educación internacional como un proceso. En contraste con esta visión internacionalista (Cambridge, 2002), existe también un enfoque denominado globalista que contempla la educación internacional no tanto como un proceso, sino como un producto que facilita la movilidad internacional, al aportar una certificación educativa que es fácilmente transferible entre marcos nacionales diferentes. De cualquier manera, como recogen Emenike y Plowright (2017), resulta complicado hablar de un paquete de valores homogéneo, ya no sólo por la cantidad de centros de este tipo, sino también por la dificultad de conjugar algunos de ellos con el objetivo de vender y promover y hacer competitiva una marca a escala global.

Como afirma Pearce (2013), estas escuelas son excepcionalmente conscientes de su naturaleza internacional, puesto que son siempre instituciones anómalas en su entorno y, a menudo, aisladas en los lugares en los que se establecen. Así, según Caffyn (2013), la escuela internacional se caracteriza por encontrarse apartada del resto de la comunidad local del lugar en el que se encuentra; en este sentido, el autor indica que, durante la emigración, la reducción de la esfera social de las personas provoca que la escuela consiga un papel muy destacable por la relevancia que adquiere la voluntad de pertenencia a un grupo. Para Sylvester,

como recoge Hayden (2011), existen dos corrientes en las escuelas internacionales en función de su misión: en un primer lugar, nos encontramos con las «encapsuladas», con poca diversidad entre su alumnado, un programa educativo con un público objetivo delimitado y un sistema de valores importado; en segundo, con las «inclusivas», con gran diversidad de proveniencia entre su alumnado, profesores como referentes de esa visión global y un ánimo a la exploración de la diversidad cultural.

En 1962, uno de los miembros de la International Schools Association, Robert J. Leach, cuando se encontró con la misión de ir a visitar varios centros calificados como tal para hacer un informe para la asociación, se topó con la tarea de elaborar una categorización (Hill, 2015). Surgió, de esta manera, la que probablemente sea la primera clasificación sugerida para estos centros; según ella, nos encontramos con: 1) escuelas pertenecientes al Mercado Común (lo equivalente, hoy día, a la Unión Europea); 2) escuelas patrocinadas por Francia y Alemania en sus países para los hijos de trabajadores de la OTAN y las agencias de Naciones Unidas; 3) escuelas miembro de la International Schools Association con apoyo gubernamental o institucional (entre las que se encontraban, por ejemplo, la United Nations International School —apoyada por Naciones Unidas—, la Escuela Internacional de Ghana —financiada por el gobierno suízo— o la Escuela Internacional de Gana —apoyada por siete embajadas diferentes—; 4) escuelas parte de la International School Association sin apoyo gubernamental (como la Escuela Primaria Internacional de Djakarta, Kabul o Belgrado); 5) escuelas potencialmente candidatas a la membresía de la International School Association; 6) escuelas «de ultramar», que eran escuelas existentes en Latinoamérica cuya propiedad residía en los progenitores, el lenguaje de instrucción era

el inglés y el currículo se inspiraba en el de la educación estadounidense, y 7) escuelas creadas con ánimo de lucro, de propiedad privada y valores y carácter internacionales (Hill, 2015).

Hayden & Thompson (2013) proponen otra clasificación. Según ellos, se deben tener en cuenta tres categorías diferentes dentro de las escuelas internacionales: las de tipo A, «tradicionales», creadas sin ánimo de lucro y con voluntad de escolarizar a los hijos de expatriados, para los cuales la educación ofrecida en el país de destino no se considera apropiada; o las de tipo B, «ideológicas», aquellas que se esfuerzan por impulsar una comprensión internacional de sus contenidos y del mundo, que promueva valores internacionalistas —aquí encajaría, por ejemplo, las escuelas the United World Colleges—; finalmente, las de tipo C, «no tradicionales», escuelas creadas con ánimo de lucro e intención de educar a las élites locales de los diferentes países y de generar una percepción de educación de alta calidad —por ejemplo, Cognita, Nord Anglia o Taaleem— (Hayden & Thompson, 2013). Estas últimas han aumentado su popularidad en los últimos años (Bunnell et al., 2016).

En este trabajo, abordaremos las escuelas pertenecientes a la primera categoría de Hayden & Thompson (2013), la de tipo A, también conocida como «tipo estándar» o «ideal» (Bunnell et al., 2016). Son escuelas que no son necesariamente sostenidas con dinero público; al contrario, suelen estar financiadas de manera privada y exigen el pago de una cuota, pero «no funcionan de manera comercial bajo la premisa de buscar beneficio» (Bunnell et al., 2016). Generalmente, los progenitores han sido destinados al lugar donde se encuentran por motivos laborales (Hill, 2014; Bunnell et al., 2016). Nos centraremos, pese a no ser el caso más abundante, en aquellas controladas

por los Estados, caso que nos permitirá vincular sus actividades y nociones con la política exterior del país correspondiente. En este sentido, estaríamos también hablando de la tercera categoría de Leach, recogida por Hill (2015) —escuelas miembro de la International Schools Association con apoyo gubernamental o institucional—, abarcando también su quinta y sexta tipologías —escuelas potencialmente candidatas a la membresía de la International School Association y escuelas «de ultramar», que eran escuelas existentes en Latinoamérica cuya propiedad residía en los progenitores, el lenguaje de instrucción era el inglés y el currículo se inspiraba en el de la educación estadounidense—, siempre y cuando se cumpla el requisito del control gubernamental, sin ser la pertenencia a la International Schools Association algo vinculante. En este sentido, son muchos los países que han establecido redes de escuelas internacionales, como la francesa AEFE, la alemana ZfA, la británica BSO o la turca TMF (ÇelişK, 2022). Estrechamente vinculadas están las instituciones creadas para la difusión del idioma, como es el caso de la Alliance Française, la italiana Società Dante Alighieri, el inglés The British Council o el Instituto Cervantes español (ÇelişK, 2022). Si bien algunas de ellas incorporan también escuelas, no serán objeto de estudio en este trabajo.

El 1964 Yearbook of Education hablaba, según Hayden & Thompson (1995) de cincuenta escuelas internacionales, pero el aumento de la investigación e interés en la materia durante esa década de los sesenta condujo a un notable crecimiento de este tipo de centros (Dolby & Rahman, 2008). Fue 1964, precisamente, el año en el que se produjo un auge, alcanzando las mil en 1995 (Hayden & Thompson, 1995). Como consecuencia de la creciente globalización, Dolby & Rahman (2008) sostienen que la

educación internacional se ha vuelto más popular, al igual que ha crecido la presión de «internacionalización» en todos los tipos de educación. Por ello, si bien debemos entender que las escuelas internacionales trasladan los efectos de la globalización de una forma en particular, las escuelas que no se designan como tal también padecen sus efectos. El crecimiento de las escuelas internacionales ha sido notable en los últimos años, sobre todo, en los últimos trece: ha afectado, no obstante, en mayor medida a las escuelas del tipo B y C, en las que la elección de este tipo de instituciones ha venido determinada por cuestiones ideológicas (tipo B) o pragmáticas (tipo C) (Hayden & Thompson, 2013; Brummit & Keeling, 2013). El aumento no sólo ha sido mayor en las escuelas de tipo C que en las de las otras dos categorías, sino que incluso ha existido una conversión de escuelas de tipo A a C; por ejemplo, en el caso de las escuelas ESF de Hong Kong (Hayden & Thompson, 2013). Si bien su presencia era considerada «esporádica» hace cuarenta años, hoy es excepcional la ciudad que no cuenta con una, o varias, escuelas internacionales de cualquiera de los tres tipos (Brummitt & Keeling, 2013). El crecimiento se ha producido, sobre todo, en las regiones de Asia y Oriente Medio; Machin habla, de hecho, de la «gran fiebre del oro de las escuelas internacionales asiáticas», refiriéndose, eso sí, a todos aquellos centros que deciden adoptar tal denominación (Machin, 2017).

Teniendo en cuenta las dudas que suscita su criterio de clasificación, a comienzos del curso 2013/2014, según ISC Research, existían 6.717 escuelas internacionales en el mundo, sumando un total de más de 3.4 millones de estudiantes (Walker, 2015). En 2015, según datos de EducationInvestor recogidos por Bunnell et al. (2016), el número de estudiantes alcanzaba los 4.2 millones y se esperaba alcanzar los 8.26 millones en 2025.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que la variación de los criterios de clasificación como «escuela internacional» hace que los datos actualmente difieran de otros pasados, además de por el crecimiento que sí se ha dado en escuelas de todas las categorías, por una ampliación en los criterios necesarios para formar parte de esta tipología con el paso de los años (Bunnell et al., 2016). Los propios miembros de ISC reconocen que existen «zonas grises» derivadas de lo amplio de su definición (Bunnell et al., 2016).

Según datos de febrero de 2024, existen 14.010 escuelas internacionales en el mundo cuya lengua de comunicación es el inglés, las cuales suman un total de 6.9 millones de estudiantes de entre tres y dieciocho años y una cantidad de 664.645 profesores (ISC Research, 2024b). De ellas, un 57% se encuentran en Asia; un 15%, en América; un 14%, en Europa; un 12%, en África, y un 2%, en Oceanía. China, India, Emiratos Árabes Unidos, Pakistán y Brasil, en ese orden, son los países con más escuelas (ISC Research, 2024a). Sus ingresos de matrícula ascienden a 60 mil millones de dólares al año, cifra que ha subido en un 18% desde 2019 y en un 71% desde 2014 (ISC Research, 2024b). En los últimos años, el número de escuelas ha crecido en un 8.5% y, el número de inscritos, en un 10% (ISC Research, 2024a).

Además del propio aumento de estudiantes, también se ha incrementado su legitimidad en lo que a calidad educativa se refiere, fruto de las exigencias por parte de la mayor cantidad de estudiantado local, la presión por parte de los países de origen por llevar a cabo mejoras y una mayor implicación e interés de los progenitores en la elección del centro educativo (Bunnell et al., 2016).

En lo que al contenido impartido se refiere, según datos de 2023, son cinco los currículos que dominan el mercado de las escuelas

internacionales, alcanzando el 77% de todas ellas: el británico, el estadounidense, el currículo de Cambridge, el Bachillerato Internacional y el Advanced Placement (ISC Research, 2024a). En los últimos años, no obstante, se ha observado una tendencia a integrar currículos híbridos, de manera que, el currículo británico, se estudia de manera única un 6.2% menos en 2023 que en 2018

(ISC Research, 2024a).

En cualquiera de los escenarios expuestos, Wylie (2011) habla de estudiantes, profesores y elaboradores de programas educativos, todos ellos conectados por algún canal de comunicación, como los principales actores involucrados en el diseño.

EL ROL DE LAS ESCUELAS INTERNACIONALES

Razón de ser de las escuelas internacionales

Para entender el propósito por el que surgen estos centros educativos, interesa indagar en su nacimiento. La diferencia de opiniones a la hora de definir el concepto hace que sea difícil señalar el origen histórico de estas instituciones, pues también en su motivación y razón de ser encontramos diversidad de posturas. Así, según Sylvester (2022), la primera escuela internacional se remontaría a 1866 en Londres, donde la Spring Grove School nació con el propósito de promover la cooperación entre países, pero sin disfrutar de una gran variedad de nacionalidades entre su alumnado. Apenas diez años después, como recogen Hayden & Thompson (1995), Birdsey Grant Northrop escribía lo siguiente: «La práctica de educar a los jóvenes en el extranjero ha ido creciendo constantemente. Pero el año presente ha sido testigo de una llegada de juventud sin precedentes a Europa (...) Circulares [de escuelas extranjeras], algunas de ellas ofensivamente pretenciosas, se envían ampliamente por todo este país... Connecticut no puede ofrecer un mejor servicio a sus propias escuelas o al país, que ayudando a comprobar una manera que prácticamente menosprecia nuestras propias instituciones y retira las simpatías de aquellos que de otro modo los apoyarían liberalmente». Esta cita muestra cómo, ya en 1876, se hablaba de una emergencia de este modelo educativo en Europa, testimonio que

otorga más valía al origen de estas escuelas en Londres que defiende Sylvester (2022).

Si nos remontamos a 1890, podemos encontrarnos en Maseru (Lesoto) con la European School of Maseru, creada para educar a los hijos de comerciantes, misioneros y oficiales de la administración británica de la entonces Basutoland (Hayden & Thompson, 2013). Según Ian Hill (2001), sin embargo, la primera escuela internacional fue la Escuela Internacional de Ginebra, fundada en 1924 con el propósito de que los trabajadores de la entonces nueva Liga de Naciones pudiesen escolarizar allí a sus hijos (Walker, 2000). Ese mismo año, también nació la Escuela Internacional de Yokohama, con un objetivo similar (Hayden, 2011). En torno a estas fechas, en los años treinta del siglo XX, Çelikk (2022) habla de otro objetivo en la fundación de estos lugares: entonces, adquirieron el propósito de educar a la población en las jerarquías y órdenes coloniales, pues la educación del idioma y cultura de los colonizadores resultó traducirse en una mayor aceptación de su poder por parte de las poblaciones locales.

Tal es el disenso respecto al nacimiento de estos centros que, para Çelikk (2022), la cuna de estas instituciones es todavía anterior: sitúa las escuelas misioneras existentes en el imperio otomano y Japón durante el S. XVII como los primeros referentes de este tipo. Es

posible que tan gran diversidad de opiniones responda, no tanto a falta de información respecto a unos u otros centros, sino a la falta de consenso en la definición de escuela internacional.

En 1949, nació el Council of International Schools (CIS), coordinado desde Reino Unido, que buscó el intercambio de conocimiento y experiencias entre educadores con objetivos similares; actualmente, es esta la institución que acoge la mayor y más actualizada base de datos sobre escuelas internacionales (Feyziye Mektepleri Vakfı, s. f.). Dos años después, en 1951, se produjo la fundación de la International Schools Association, hecho que supuso la creación de una red de escuelas internacionales conducida por una junta de doce directores con sede en Suiza (Hill, 2015; Dolby & Rahman, 2008). Su relevancia es tal que es la institución que posteriormente diseñaría el programa de Bachillerato Internacional en 1964.

No siempre ha sido común que aquellos profesionales que se trasladaban por motivos laborales a otros países fuesen acompañados de sus hijos; de hecho, antes de que se popularizasen las escuelas internacionales, era común la escolarización de estos niños en internados (Hayden & Thompson, 2013). Según Çelikk (2022), las primeras escuelas internacionales contemporáneas fueron creadas, precisamente, con el propósito de cumplir con las necesidades educativas de aquellos ciudadanos de Estados poderosos que vivían lejos de su hogar. Tal postura es prácticamente idéntica a las de Hayden & Thompson (2011), dos de los autores de referencia en la educación internacional, para quienes es claro que el motivo principal por el que surgieron estos centros fue la necesidad de aportar un centro educativo para los que denomina «padres profesionales con movilidad global». El propósito de enseñar los valores, cultura y tradiciones a los locales

del lugar en el que se construían vendría después (Çelikk, 2022).

Fue Murphy (1991) en la última década del S. XXI, quien aseguró que «las escuelas internacionales atienden a los hijos de aquellas organizaciones internacionales y empresas multinacionales cuyos padres deben trabajar en muchos países diferentes y cambiar de asignación a intervalos frecuentes (...) también educan a los niños del cuerpo diplomático y ofrecen oportunidades educativas a los hijos de los nacionales del país anfitrión que quieren que sus hijos aprendan inglés o que prefieren la mayor flexibilidad que ofrece una escuela internacional sobre la nacional», afirmación que permite entender mejor manera a qué familias se referían Hayden & Thompson (2011). No obstante, hoy es mayor la cantidad de alumnos locales que los extranjeros, por lo que podemos intuir que encajan en este último grupo definido por Murphy (1991); así, si bien hace treinta años lo común era que un 80% del alumnado estuviese formado por hijos de expatriados, hoy ese mismo porcentaje es el de estudiantes no extranjeros (Brummitt & Keeling, 2013). De hecho, el acceso a estos centros de estos jóvenes es uno de los motivos que ha permitido el crecimiento de este tipo de centros (Hodgson & Chuck, 2015). Aun así, cabe destacar que hay Estados en los que esto no ocurre por prohibición gubernamental: los niños chinos, por ejemplo, están obligados a acudir a una escuela del país —salvo que uno de los padres sea extranjero, caso en el que se puede llegar a permitir la admisión en una escuela internacional—; pese a esto, el debilitamiento regulatorio ha permitido que los centros domésticos comiencen a implementar currículos y programas que comienzan a alejarse del de la escuela tradicional china (Brummitt & Keeling, 2013).

Aclarado lo anterior, conviene enfatizar

que, aunque las escuelas internacionales incorporan de manera abundante a estudiantes locales, su principal razón de ser sigue siendo la de acoger a los niños y adolescentes de la comunidad de expatriados del lugar en el que se encuentren (Hayden & Thompson, 2013). Como señalan Brummitt & Keeling (2013), el mercado todavía contempla a las familias de expatriados como público objetivo y la cifra de estudiantes provenientes de estas sigue aumentando.

Si acudimos a lo que las propias escuelas explícitamente recogen como su misión o propósito actualmente —que debemos recordar que puede responder a una estrategia de marketing y no al motor real de estos centros—, encontramos un énfasis en la educación en la diversidad, la cooperación entre diferentes culturas e ideas de carácter cosmopolita (Hayden, 2012). En este sentido, Hayden (2012) subraya cómo estos eslóganes y declaraciones de principios hablan no tanto de su manera de enseñar, sino del tipo de individuo que pretenden moldear. El Liceo Francés de Madrid (LFM), perteneciente a la red AEFE, dice lo siguiente en su página web: «Durante muchos años, el LFM ha sido reconocido por su capacidad para formar estudiantes con excelentes conocimientos generales y gran capacidad analítica, con un profundo compromiso cívico y político y, sobre todo, apertura a los demás; es decir, estudiantes con valores sólidos, cuya adaptación a un mundo en constante cambio es muy valorada» (Lycée Français de Madrid, 2024). Algo similar encontramos en la German School Brooklyn (2024), escuela de la red alemana ZfA en Nueva York: «Nuestro enfoque expone a los estudiantes a una mentalidad global, cultiva el conocimiento cultural y fomenta una perspectiva abierta». La British Junior Academy of Brussels (BJAB), amparada por la red BSO, en su portal web inicial, muestra un enfoque similar a través de frases como

«BJAB prospera gracias a su comunidad diversa, aprendiendo unos de otros todos los días» o «una escuela en el corazón de Bruselas que ofrece educación personalizada en un ambiente acogedor para niños de todo el mundo» (British Junior Academy of Brussels, 2024). Así, efectivamente, podemos comprobar que las escuelas objeto de estudio de este trabajo definen su misión como Hayden (2012) proponía.

Dada la naturaleza más bien publicitaria de los mensajes anteriores, pues son parte de las páginas web de estos centros educativos, recurrimos a Çelikk (2022), quien enumera los objetivos de estas escuelas como la promoción de la imagen del país; la enseñanza de la cultura y lenguaje propios; el entrenamiento de las élites locales, y la eliminación de los rastros del colonialismo u otro tipo de hechos popularmente estimados como problemáticos. El conocimiento íntimo de un país conduce a un sentimiento de mayor afección por este y, por tanto, una herramienta efectiva de diplomacia pública (Conley & Van Leuven, 2020); los gobiernos son conscientes de ello y, en ejemplos como los expuestos a continuación, lo reflejan de manera explícita en sus políticas. Para el gobierno alemán, los motivos de sus programas de promoción de la educación internacional —entre los que se incluye el ZfA— implican la búsqueda de socios económicos, políticos, científicos, educativos y culturales, la consolidación del alemán como lengua extranjera, la captación de talentos para que continúen sus estudios en Alemania y la contribución a los países receptores (Hoffmann, 2017). El Libro Blanco de Política Exterior publicado por el gobierno de Australia en 2017 hablaba así de la educación en sus propios valores de dirigentes actuales: «Muchos líderes gubernamentales y empresariales extranjeros, incluidos jefes de estado, ministros y directores ejecutivos, han estudiado en Australia y comprenden nuestras instituciones, valores y perspectiva

sobre el mundo. Este es un activo importante para Australia» (Australian Government, 2017).

Hay autores que hablan del propósito de estas escuelas como alineado con el de la Sociedad de Naciones y posterior Naciones Unidas, como centros con vocación de funcionar como foros que permitan fomentar un modelo educativo que enseñe a los jóvenes a convivir con la diversidad y a oponerse a escenarios de guerra y conflicto (Hayden, 2012). La Escuela Internacional de Paz fundada en Boston en 1910 por Edward Ginn se creó con el propósito de «educar a los pueblos de todas las naciones para que adquieran un pleno conocimiento de los residuos y destrucción de la guerra y de la preparación para la guerra, sus efectos perniciosos en las condiciones sociales presentes y el bienestar de las generaciones futuras y promover la justicia internacional y la hermandad del hombre» (Sylvester, 2007). A mediados del pasado siglo especialmente, tal aspiración no se encontraba exclusivamente en el ámbito educativo, sino que imperaba en muchos otros niveles de la sociedad. Este objetivo de las escuelas internacionales no se presenta como una alternativa a los anteriores. Tampoco se ha dado, entre autores, un enfrentamiento de posturas al respecto. Por tanto, reflejaremos simplemente que algunos ponen un mayor énfasis en esta vocación cosmopolita de las escuelas internacionales, mientras que otros se centran en su aparición como respuesta a las necesidades de escolarización ya mencionadas. Ambos propósitos pueden, de hecho, convivir.

El rol de los profesores

Entre el personal docente de las escuelas internacionales, podemos distinguir tres categorías diferentes de profesores: aquellos provenientes del país en el que se sitúa la escuela; aquellos del país de origen del centro,

pero que residían en el país en el que se ubica con anterioridad a la contratación, y aquellos que expresamente se trasladan para afrontar este trabajo (Pearce, 2013). Cada vez más, abundan y predominan los pertenecientes al primer grupo, pero es interesante lo que señala Pearce (2013), y es que, pese a que la calidad y buen rendimiento de estos puede ser idéntico al de los otros grupos, la presión familiar hace que, en algunos casos, contratar a docentes del país donde se sitúan las escuelas sea un escenario preferiblemente evitable para algunos centros: «En muchos casos, el prestigio percibido de que los niños sean educados por un profesor expatriado en lugar de un profesor del país anfitrión, o por un hablante nativo de inglés en lugar de uno no nativo, creará una presión de los padres sobre el director y la junta directiva que puede ser difícil de resistir» (Hayden & Thompson, 2013b). Según Brown & Lauder (2011), cuando hablamos de países angloparlantes, existe una preferencia por contratar a profesores nativos del país que la escuela entiende como suyo por la denotación del idioma como lengua franca de la globalización y porque, según los autores, las familias valoran esto como una mejor puerta de acceso a prestigiosas universidades de habla inglesa y al mercado laboral. En los casos en los que existe diversidad de unos y otros, una problemática que surge y que requiere mayor trabajo por parte de estos centros es la de que estos docentes no sientan diferencia en la percepción de sus capacidades (Bailey, 2015).

En palabras de Tarc & Tarc (2014), «los educadores de escuelas internacionales son una población circulante; una población que produce y es producida por un espacio transnacional donde la inmersión de los docentes en personas, lugares y culturas realinea su sentido de sí mismos y su relación con los demás y con la nación». Si bien podemos entender cómo esto aplica en

mayor medida a los profesores extranjeros, no podemos olvidar que aquellos originarios del lugar donde se sitúa la escuela también pasan a formar parte de ese espacio transnacional.

El estudio realizado por Chandler (2010), que analiza particularmente la relevancia de la localización en la contratación y reclutamiento de profesores para escuelas internacionales, revela las escuelas internacionales africanas suelen atraer más a profesores sin experiencia previa en la zona y la evaluación suele ser la de que las escuelas son mejores de lo esperado, pero la localización no lo es; en Oriente Medio, predominan el mismo tipo de profesionales, pero la percepción es la contraria: la vida en Oriente Medio supera las expectativas iniciales, pero, los centros educativos, no; en el caso del sudeste asiático, la mayoría ya tenían vivencias profesionales en la zona, y sucede que, quienes han sido atraídos por la ubicación, se han sorprendido por la calidad de las escuelas, mientras que, quienes han sido atraídos por el centro, se han quedado impresionados por la localización; finalmente, pues el estudio no aborda más lugares, en España y Portugal predominan los que inician aquí su experiencia laboral en este ámbito. De todos modos, no existe una correlación que permita asegurar que la satisfacción con la localización conlleva una mayor satisfacción laboral; las razones, de hecho, por las que el personal docente abandona el trabajo en escuelas internacionales, suelen no tener que ver ni con uno ni con otro, sino estar relacionados con cuestiones personales, como relaciones de pareja o conciliación familiar (Chandler, 2010).

Dado que la mayoría de estas escuelas internacionales emplean el inglés como idioma de instrucción, la mayoría del profesorado a escala global es hablante nativo de inglés y se ha educado en esta

lengua (Hayden & Thompson, 2011). Según Canterford (2003), a comienzos de siglo la mayoría eran estadounidenses o británicos, si bien crecía la presencia de profesionales de otros países angloparlantes (Hayden & Thompson, 2011).

Bailey (2015) habla de un fenómeno por el cual, cuando los docentes sienten desmotivación o agotamiento en la educación de sus países, acuden a las escuelas internacionales para estimular sus carreras profesionales. Hay, no obstante, quien vocacionalmente decide que se quiere dedicar a la educación internacional per se (Poore, 2005). Las razones por las que estos profesores deciden incorporar estos centros a sus trayectorias profesionales difieren (Hayden & Thompson, 2011). A menudo, hablamos de profesionales que buscan combinar su labor con un estilo de vida que les permita viajar durante un tiempo, pero contemplan la vuelta a su país de origen en el medio o largo plazo; en algunos casos, aunque esta es la vocación inicial, se acaban asentando en la ciudad donde se encuentra la escuela permanentemente (Hayden & Thompson, 2011). Algunos tienen tal intención desde el inicio.

Educación de la élite

Las escuelas internacionales gozan de una imagen de exclusividad, que se acompaña de un amplio espectro de oportunidades popularmente consideradas privilegiadas para sus estudiantes, como la enseñanza de calidad de un idioma extranjero, la oportunidad y fomento de la continuación de estudios en el extranjero o el contacto cultural con otro país (Çelik, 2022). Así, se asocian con un alto poder adquisitivo; atraen, de hecho, además de a los hijos de expatriados, a élites y miembros de la clase alta locales (Tanu, 2014). Ya Wilkinson (1998) decía que eran descritas como elitistas. En esto coinciden Tarc & Tarc (2014), que, no obstante, recurren a la diferenciación entre

el elitismo intelectual y el elitismo social: «Históricamente, la comunidad educativa internacional se forma a partir de la necesidad de escolarización de una comunidad móvil más que de riquezas o recursos, concebida como un «elitismo intelectual» sobre un «elitismo social»».

Los factores que conducen a la elección de uno y otro centro merecen un mayor desarrollo, por lo que nos limitaremos a señalar de los que los autores han vinculado con la decantación por una escuela internacional. No sólo el idioma importa: el contexto político, por ejemplo, es otra de las cuestiones clave, pues afecta a los contenidos que se imparten y a los objetivos establecidos por estos centros (Hayden, 2012). Así, relacionado con el elitismo mencionado, uno de los motivos es la predominancia del inglés como lengua de instrucción y comunicación, a menudo asociado con unas mejores oportunidades tanto de acceso a buenos centros de educación superior como la aspiración a mejores puestos en el mercado laboral (Brown & Lauder, 2011). Según un estudio de Canterford (2003), un 94% de las escuelas internacionales consultadas—que no eran solamente del tipo analizado en este trabajo—afirmaron que Estados Unidos o Reino Unido eran uno de los tres destinos preferidos por sus alumnos para la educación superior.

Hay que tener en cuenta, además, que el coste de matrícula de estos centros suele ser elevado, cuestión que resulta especialmente interesante analizar para comprender qué ciudadanos locales tienen acceso a estos centros (2011). El British College de La Cañada, por ejemplo, escuela británica perteneciente a la red de BSO, tiene un precio de matrícula inicial de 885€ anuales y un coste de enseñanza de 636€ al mes en el curso equivalente a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (British College La Cañada, 2024). En el mismo curso, el Colegio Alemán de

Madrid, parte de la ZfA, cuenta con un coste de matrícula de 1.300€ y, mensualmente, exige el pago de una cuota de 514€ (Colegio Alemán de Madrid, 2024). El Liceo Francés de Madrid, al mismo nivel educativo, solicita un pago de matrícula de 1.488€ y un pago anual -distribuido de manera desigual en los diferentes trimestres- de 7250€: si hacemos una división de este total entre los nueve meses del curso escolar, obtenemos un precio mensual de aproximadamente 805€ (Lycée Français de Madrid, 2023). Si tenemos en cuenta que el gasto medio por alumno en España es de 270€ por curso escolar y que, en la Comunidad de Madrid, donde se encuentran estas escuelas, esta estimación alcanza la cifra más alta de todo el país con una media de 350€, es evidente que las cuotas anteriores exceden el gasto medio que las familias destinan a educación; todo esto, según un estudio de Moreno & Martínez (2023).

Según Tarc & Tarc (2014), que insiste en que son lugares con «una mezcla diversa de clases», nos encontramos entre el alumnado con una clase media que, en su mayoría, responde a los hijos de los profesores, acompañado de una clase media-alta, hija de trabajadores de compañías transnacionales y organizaciones no gubernamentales, y una clase alta, hija de individuos pertenecientes a las élites de sus países de origen. Según Ball & Nikita (2014), entre las familias que escogen este tipo de centros educativos predomina la «clase media global» que encaja en un estilo de vida cosmopolita y en los valores de internacionalismo previamente explicados. Bates (2011) habla de las familias del alumnado de estos centros como una sociedad corporativa transnacional. En esta clase, emergente, encajan los profesionales cuyos trabajos requieren una movilidad global, pero son, a menudo, empleados de empresas, no individuos en cuyo poder recaiga una parte importante del capital

global (Ball & Nikita, 2014). Scott (2006) matiza que no podemos concebir esta como una clase media «normal», sino como una élite económica. Los altos niveles de movilidad de los progenitores que suelen escoger estas escuelas, de por sí, se han asociado tradicionalmente con una élite social (Tarc & Tarc, 2014). Es relevante, además, señalar que el mayor influjo de los valores occidentales en estas escuelas resulta también atractivo para las élites locales de otros lugares del mundo (Gibson & Bailey, 2022). Dado el origen de sus familias, Brown & Lander (2010) hablan de que se da en estos centros un proceso de formación de la clase dirigente transnacional, con unos intereses globales compartidos.

Scott (2006) se refiere a la particular socialización que surge en las escuelas internacionales como school-gate sociability y cita las siguientes palabras de un ama de casa residente en París cuyos hijos estudiaban en una escuela británica: «Es la principal forma de conocer a otros británicos aquí. Quiero decir, cuando llegas, un padre de la escuela (británica) se comunica contigo solo para comprobar que todo está bien, luego tienes las actividades deportivas, las ferias, las barbacoas, ya sabes ese tipo de cosas. Después, por supuesto, los niños parecen adaptarse bastante rápido, se hacen amigos y de esa manera llegamos a conocer a otros padres». Según Featherstone (1995), las escuelas internacionales «son entornos sociales en los que se forman y reproducen nuevas identidades de clase». En esta formación, es clave la elección de un centro educativo, pues denota el sentimiento de identidad de los progenitores — reflejo de sus aspiraciones— y determina la de los hijos (Ball & Nikita, 2014). Singh et al. (2007) lo explican de una manera muy ilustrativa, al expresar cómo los estudiantes de estas escuelas desarrollan un particular y distintivo espacio cosmopolita, en el que conviven la

percepción de sí mismos como locales y extranjeros tanto de su país de origen como del de destino. Así, el aislamiento del resto de la sociedad es tal que se desarrollan estructuras sociales propias dentro de estas escuelas, determinadas, por ejemplo, por las diferencias salariales existentes entre profesores nativos y locales o el privilegio asociado con aquellos que dominan mejor el idioma principal (Tarc & Tarc, 2014). En ocasiones, los profesores originarios del país que la escuela reivindica como suyo, se sirven de sus identidades nacionales para construir las relaciones sociales, tanto con sus compañeros como con sus alumnos (Tarc & Tarc, 2014).

Según Tarc & Tarc (2014) este carácter elitista de las escuelas internacionales afecta y resignifica las diferencias y etiquetas sociales que estos estudiantes viven y experimentan fuera de su centro educativo; así, por ejemplo, estos autores observaron cómo connotaciones usualmente asociados con una u otra raza, si bien perviven en el contexto nacional, se diluyen en las interacciones entre estos estudiantes, cuestión que achacan a su pertenencia a la élite. Este elitismo no es compartido por todos los trabajadores de la escuela, hasta el punto en el que, en ocasiones, esta diferencia es dramática. Aun así, las clases sociales, según Tarc & Tarc (2014) resultan ser más cambiantes, dinámicas y contingentes en estas escuelas o, al menos, requieren una interpretación diferente: así, los trabajadores de servicios con una diferencia de clase grande con los estudiantes pueden estar recibiendo un sueldo suficiente como para situarse en una clase media cómoda del país en el que habitan, pese a percibirse como una clase inferior en relación con el alumnado del centro (Tarc & Tarc, 2014). Para Çelikk (2022), se puede dar el caso de que estas escuelas sirvan para el ascenso social de personas que no pertenecen a las élites de

las que hablamos: esto ha sido determinante en su creciente popularidad (Çelikk, 2022).

Para los Estados, educar a las élites, sean nativas de su país o de otros lugares, en sus valores, supone una oportunidad. El gobierno estadounidense celebra la participación de dirigentes mundiales en estancias escolares en Estados Unidos durante su formación, por ejemplo: lo considera prueba de su calidad educativa, pero también una señal de simpatía o afinidad por parte de estas figuras poderosas hacia su país (Murphy, 2024). Hillman (2020) habla de los estudiantes internacionales como «los mejores embajadores que tiene un país».

Es prácticamente imposible probar la relación empírica entre la experiencia educativa en un país y la futura afección que se pueda tener hacia él tiempo después, señala Lomer (2017). No obstante, este trabajo busca qué cuestiones valoran los Estados de la educación internacional: demostrar la vocación de mejorar su reputación internacional gracias al potencial laboral de sus estudiantes es una estrategia presente que apoya la tesis de que la educación internacional juega un importante papel en la diplomacia pública de un país.

Así, si bien se desconoce en qué medida las experiencias educativas previas de estos líderes han determinado conductas hacia los países en los que las vivieron, esta es una asunción presente en las políticas de los Estados. En su crítica, Lomer (2017) se preocupa por que estas premisas, que ella dice que «revelan que los supuestos del siglo pasado todavía están en juego, representando a la educación superior y a los estudiantes internacionales en una relación de poder obsoleta basada en la política de la Guerra Fría», estén vigentes. Tal es la relevancia otorgada globalmente a estos números que el Higher Education Policy Institute

publica anualmente esta clasificación y los países más beneficiados hacen gala de su presencia en informes y plataformas gubernamentales, como podemos ver en el reporte *International Education Strategy: 2021 update* del gobierno británico, donde leemos «El Reino Unido sigue ocupando una posición competitiva en el mundo de las prácticas y siendo una opción atractiva para los estudiantes internacionales. El *Soft Power Ranking 2020*, publicado por el Instituto de Políticas de Educación Superior (HEPI), encontró que más de 1 de cada 4 países de todo el mundo tiene un jefe de Estado y/o un jefe de gobierno educado en el Reino Unido» (Department for Education & Department for International Trade, 2021).

¿Una cultura propia?

Rizvi & Lingard (2009) explican cómo, pese a lo transnacional de sus estilos de vida, las personas parte de estas comunidades educativas parecen querer mantener un vínculo nacional, que convive con ambigüedad con esa voluntad de aprovechar y disfrutar los espacios transnacionales. Aun así, Bates (2011) cuestiona que se pueda hablar de estas personas como pertenecientes a una misma cultura, pues, aunque comparten la experiencia de vivir en diferentes lugares y de ajustarse a diferentes culturas, «también están centrados en mantener su identidad cultural original, que anticipan que retomarán en diversos momentos de su futuro». Tampoco se puede afirmar que todos compartan los valores internacionales que estas escuelas buscan difundir (Bates, 2011). Poore (2005), tres más de dos décadas dedicadas a la enseñanza en escuelas internacionales, reconoce que, pese a que el sector responde y depende de factores directamente relacionados con la globalización, no impera un sentimiento de responsabilidad global ni una visión coherente y compartida del futuro. Asegura que, desde su profesorado,

se promueve el multiculturalismo y la tolerancia, pero reconoce que predomina, tanto en la formación como en el origen del personal, una visión occidental y liberal del mundo, donde, aunque hablen de una cultura propia, lo común suele ser una variación o adaptación, sutil, de ideas, formatos y metodologías británicas o estadounidenses (Poore, 2005; Gibson & Bailey, 2022). Si leemos a Wilkinson (1998), en escuelas británicas, estadounidenses, francesas..., ni siquiera se debe presumir que las familias provenientes de esos países tengan una cultura representativa de sus países de origen, pues pertenecen a un ámbito de sus propias sociedades muy privilegiados, con una mentalidad generalmente cosmopolita, tolerante y abierta que no necesariamente es representativa de sus nacionales.

Las posturas de autores como Bates (2011), Poore (2005) o Wilkinson (1998) cuestionan que las escuelas internacionales puedan ser exitosas en su aspiración de lograr que sus estudiantes adopten unos valores de paz o los propios del país de origen del centro. Según Hayward (2022), las escuelas internacionales deben abordar la cuestión de la práctica intercultural (intercultural literacy) —concepto acuñado por ella misma—, que define como «entendimientos, competencias, actitudes, dominios de una lengua, participaciones e identidades necesarias para un intercambio transcultural exitoso». Según ella, este enfoque permite una mayor efectividad en la enseñanza de estos centros y aprendizaje; especialmente, cuando muchos de estos alumnos aspiran a tener un futuro que implique intercambios culturales (Heyward, 2022). Sin embargo, hay escasa formación a este respecto, cuestión que reconoce el propio Poore (2005): «He sido testigo de cómo un profesor le decía a un estudiante japonés: “Mírame a los ojos cuando te hable” sin tener idea de lo aborrecible que es eso en la cultura japonesa.

He visto a profesores buscar la superioridad moral desde una perspectiva occidental cuando un estudiante hizo algo mal, en lugar de proceder de manera que todos los involucrados pudieran salvar las apariencias, un imperativo cultural en gran parte de nuestro mundo. He observado a profesores de culturas individualistas penalizar a estudiantes de culturas colectivistas por hacer trampa simplemente porque estaban haciendo sus tareas en grupo. He visto el resultado de una frustración total cuando el sentido policromático del tiempo de un estudiante de África Occidental no encajaba con la definición monocromática del tiempo de un estadounidense». Esto, sumado a que cada uno observa las culturas ajenas desde su propia cosmovisión (Poore, 2005), dificulta esa creación de una cultura común y, de hecho, de una cultura que se aleje de la predominante en entre el profesorado, incluso en lugares alejados de occidente, pues las estructuras, metodologías y formación provienen de manera imperante de ahí.

Estas escuelas sostienen una gran parte de su filosofía en la «hipótesis del contacto» de Gordon Allport, por la cual un contexto multicultural automáticamente conduce a relaciones intergrupales positivas, que no sufren de prejuicios (McLeod, 2023): algo que, según Poore (2005), no se ha podido probar y que, como recogen autores como McKeown y Dixon (2017) o Rademaker et al. (2020), deja de lado circunstancias también relevantes como la posibilidad de que no todos compartan la voluntad de alcanzar eso o que existan problemáticas sociales como una profunda discriminación o rivalidad entre determinados colectivos.

Pearce (2013) habla del fenómeno del third culture kid y cómo este es visible, especialmente, en contextos de escolarización en escuelas internacionales de hijos de emigrantes: pasan a formar

parte de una «tercera cultura», en lugar de una resultante de la mezcla de la del país nativo y el receptor. Useem & Downie (1976) presentaron este concepto tras encontrar experiencias similares entre adultos jóvenes estadounidense que habían vivido en varios lugares diferentes y que, al no sentirse pertenecientes ni a su cultura nativa ni a la de los países a los que habían emigrado, encontraban comodidad en esa tercera cultura. Fue Langford (1998) quien estableció el vínculo entre este fenómeno y este tipo de instituciones. En la actualidad, su equivalencia podría ser el cada vez más popular concepto de nómadas globales, que recoge la misma idea (Brown & Lauder, 2011). Entre las características que suelen compartir están la capacidad de hablar varios idiomas, la conciencia transnacional y una visión del mundo que les permite desenvolverse muy hábilmente en ámbitos como la diplomacia, pero también en sus capacidades de flexibilidad, paciencia y tolerancia (Brown & Lauder, 2011). Para Poore (2005), este sentimiento conduce a los niños a no tener una noción de pertenencia, algo que puede causar dificultades en la construcción propia de identidad, pero que se ve paliado en estos centros cuando los estudiantes encuentran en sus compañeros experiencias similares.

Poore (2005) expone que su experiencia le ha mostrado que, a menudo, en un afán de ser políticamente correctos, estos centros dejan de enfatizar las diferencias existentes entre culturas: «Ahí radica mi preocupación: que al aprender a editar nuestros pensamientos y nuestras acciones con tanto cuidado, corremos el riesgo de perder la verdad. Cada vez que elegimos celebrar o no una festividad, o presentar un programa festivo, corremos el riesgo de insultar a alguien cuya canción o celebración, por oscura que sea, podríamos omitir sin querer; Cada vez que representamos un drama, corremos el riesgo

de sufrir una ofensa cultural. El resultado es una mezcla heterogénea de celebraciones y actuaciones cuidadosamente elaborada, igualmente equilibrada y dosificada, diseñada para no ofender a nadie y, ciertamente, para no favorecer a nadie». Si bien podemos entender que esto afecta especialmente a aquellos centros que no se asocian con uno u otro país en particular, como los United World College o aquellos que se rigen por el programa del Bachillerato Internacional, podemos comprender que esto también alude a la tipología de escuelas objeto de este trabajo, pues, si bien son claros en sus objetivos de promover una cultura particular, estas cuestiones afectan a las relaciones interpersonales entre los estudiantes entre alumnos y profesores. Para Bates (2011), además, es claro que esto es problemático porque, mediante la enseñanza de una lengua y un programa concreto, las ideas de estos estudiantes se amoldan para no confrontar con la del país de origen de la escuela. Caddell (2006) dijo lo siguiente en un estudio sobre escuelas privadas que usaban el inglés como vía de comunicación en Nepal: «La instrucción en inglés ha emergido como una manera de mediar los riesgos de un futuro moderno todavía desconocido». En estos análisis de Bates (2011) y Caddell (2006), por tanto, encontramos un razonamiento similar al de aquellos centros educativos que buscan los efectos que ellos describen.

Sucede aquí algo similar que con el vínculo entre la educación de los líderes y su postura respecto a ciertos países y es que, si bien resulta empíricamente difícil de probar que exista tal relación de causalidad y hay autores que cuestionan su efectividad, es una de las justificaciones más recurrentes por parte de los Estados a la hora de fomentar la educación internacional. La diferencia reside en que, en este caso, posturas como las de Caddell (2006) infieren que se anula

la capacidad de juicio propio de estos estudiantes, al imbuirles los valores propios de la escuela. Podríamos argumentar que esto sucede en cualquier centro educativo con unos valores propios, pero para autores como Bedenlier et al. (2018) o Gibson & Bailey (2022), resulta problemática la visión occidental del mundo que estas instituciones transmiten incluso en lugares diferentes del mundo, que perpetúan la superioridad de las ideas occidentales en el imaginario de

las élites de países no occidentales. Para Bohler (2008), la solución recae en aunar las diferentes comunidades que se encuentran en estas escuelas, la local, regional, nacional y multinacional; para Matthews & Sidhu (2005), es crucial que los docentes comprendan este tipo de educación como algo que trasciende lo competitivo y comercial donde las sensibilidades transculturales son relevantes y determinantes de cara a la participación política y ciudadana de este siglo.

ESTUDIO DE CASO: BRITISH SCHOOLS OVERSEAS

British Schools Overseas

Los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial presentaron numerosos retos para la sociedad británica: en el continente, vivían momentos de gran fluctuación económica, conflictos industriales y gran tensión en Irlanda; en las colonias británicas, como Nigeria o India, reinaban las revueltas, las reivindicaciones nacionalistas y el malestar de las poblaciones autóctonas y se percibía la lucha por parte del gobierno británico contra la influencia bolchevique en todas ellas (J. Fisher, 2009; Mast, 2005). J. Fisher (2009) lo describe como una etapa formativa para el Ministerio de Asuntos Exteriores y Servicios Diplomáticos y Consulares británicos, pues empujó a esta institución a un cambio en sus políticas que, si bien había sido demandado desde principios de siglo, había sido sucesivamente postergado. Antes, incluso, de la Primera Guerra Mundial, la sociedad británica ya cuestionaba «la habilidad de los ingleses y sus líderes y servicios armados de asegurar la continuidad de la predominancia británica» (J. Fisher, 2009). Esto llevó a Lord Curzon, entonces secretario de Estado de Asuntos Exteriores a crear el Comité de las Comunidades Británicas en el Extranjero, que llegó a reunirse en diecinueve ocasiones en el invierno entre 1911 y 1920 (J. Fisher, 2009). Entre las cuestiones que abordó este comité, nos encontramos con las escuelas británicas

internacionales y la propuesta de establecer nuevas o asistir a las ya presentes, para ofrecer así posibilidades de escolarización británica a las comunidades en el extranjero y para compartir el conocimiento del idioma inglés y de los «ideales británicos entre la gente extranjera» (J. Fisher, 2009). Tal es la relevancia que otorgó este organismo a la educación que el presidente de la Junta de Educación británica fue una de las personas con las que primero se reunió el comité (J. Fisher, 2009). Frente a aquellos que decían que, al no tributar en Reino Unido sus padres, los hijos de expatriados no merecían tipo alguno de esfuerzo en lo relativo a su educación, la postura del comité fue la de que «una gran cantidad de niños, británicos de nacimiento, ciudadanos del imperio, estaban creciendo ignorando no sólo los ideales británicos, sino también los de la lengua inglesa». Así, el comité concebía a los estudiantes británicos en el extranjero como jóvenes que podrían volver a su país de origen en algún momento y debían encontrar facilidades y como ciudadanos que, en caso de no egresar, debían representar los valores e ideales británicos; con ello en mente, la tarea encomendada al comité fue la entender en qué lugares se precisaba un centro educativo para lograr estos objetivos y otorgó una relevancia al cuidado de la calidad educativa del mismo nivel que la nacional (J. Fisher,

2009). Existían ya instituciones británicas en el extranjero implicadas en cuestiones educativas, pero no un órgano como el The British Council o el sistema BSO, que le permitiese llevar un control y establecer unos estándares.

En 1934, promovido por las anteriores ideas, tuvo lugar la creación de The British Council, inicialmente denominado The British Council for Relations with Other Countries, por iniciativa privada y con apoyo del Ministerio de Asuntos Exteriores británico (A. Fisher, 2009). En palabras de A. Fisher (2009), «en el inicio de la década de 1930, observamos muchas iniciativas a pequeña escala tanto privadas como gubernamentales para aumentar el volumen y eficacia de la entonces conocida como propaganda cultural». Durante este decenio, los informes realizados por el gobierno británico hablaban de un decrecimiento en el prestigio, influencia y éxito del comercio del país; en aras de cambiar la tendencia, el ejecutivo decidió crear The British Council para trabajar en la diplomacia cultural y mejorar la reputación del país (Çelik, 2022).

El periodo entre las dos guerras mundiales fue uno durante el que la propaganda en las relaciones internacionales adquirió gran importancia (Birn, 1989). Entonces, Reino Unido fue un país que logró comprender que las profesiones de escritores, docentes y artistas podían resultar útiles, pues contribuían a generar esa imagen del país como un sistema democrático ejemplar (Donald, 1989). Es decir, ya por aquel entonces, preocupaba la imagen del país en el extranjero.

Si trasladamos estas inquietudes al momento presente y acudimos al informe International Education Strategy publicado por el Departamento de Educación del gobierno británico, veremos que habla de

las escuelas internacionales británicas como un sector que no solamente tiene beneficios relacionados con la recuperación económica tras la pandemia de COVID-19, sino también favorece las relaciones internacionales del país, fortalece su soft power y ofrece oportunidades de intercambio de conocimientos (Department for Education & Department for International Trade, 2021). Para Çelik (2022), el sistema BSO constituye uno de los más importantes instrumentos de la diplomacia cultural británica. Ningún autor determina su fecha de creación.

A excepción de unas pocas escuelas británicas en el extranjero financiadas por la Service Children's Education Organization para hijos de militares, el gobierno británico no financia los centros británicos internacionales (Hayden & Thompson, 2008). Así, Reino Unido no cuenta con una red propia de centros educativos propios vinculados a una institución pública como Francia o Alemania, sino que su sistema BSO supervisa y escoge qué centros privados pueden incorporar la denominación BSO, previa candidatura de los centros (Çelik, 2022). No todas las escuelas que se autodenominan británicas forman parte de la red aquí estudiada. El Departamento de Educación inglés ofrece inspecciones voluntarias y sólo otorga el reconocimiento a aquellos que cumplen con unos estándares de calidad determinados (Knudsen, 2021). No obstante, los autores sitúan este método en una misma categoría que los de otros países, pues es un sistema implementado y controlado por el Ministerio de Educación inglés (Çelik, 2022). Çelik (2022) señala que Reino Unido, mediante BSO, sigue un modelo tradicional como el de Francia o Alemania.

Al margen del sistema controlado por el gobierno, existen asociaciones que se encargan de apoyar a las escuelas británicas en todo el mundo: la National Association of

British Schools in Spain (NABSS), la British Schools in the Middle East (BSME) o la Federation of British International Schools in Asia (FOBISIA) son algunos ejemplos (Knudsen, 2021). El Council of British International Schools (COBIS), además, es una organización con sede en Londres asociada con el Departamento de Educación y el Departamento de Negocios y Comercio británicos cuyo objetivo es: «promover los intereses de las British Schools Overseas y las organizaciones comerciales que exportan recursos, productos y servicios educativos» (Council of British International Schools. s. f.). También asociada con el Departamento de Educación está la Association of British Schools Overseas (AoBSO), «la única asociación con membresía reconocida por el gobierno británico exclusivamente para los líderes de escuelas con acreditación BSO» (AoBSO, s.f.), que busca complementar el trabajo de las anteriores y que anima a formar parte, a la vez, de otras asociaciones y organizaciones como BSME, COBIS, FOBISIA, LAHC o NABSS, también reconocidas por el gobierno británico.

Requisitos para la acreditación

Muchas de las escuelas internacionales no son sometidas a controles de calidad de tipo alguno, especialmente, debido a la falta de control ya mencionada respecto a quién puede autodenominarse internacional o añadir un gentilicio particular a su nombre (Hayden & Thompson, 2008); esto no implica que la calidad no sea alta, si bien alerta de que la etiqueta de internacional no trae consigo la garantía de un sistema o metodología revisada, controlada y cuidada. Como consecuencia, han surgido agencias de control de calidad con la voluntad de generar sellos que aseguren que un centro ha superado exitosamente una inspección de este tipo. Nos encontramos con agencias estadounidenses como la Middle States Association of Schools and Colleges o el

europo CIS (Hayden & Thompson, 2008). En algunos casos, los colegios pueden acumular diferentes acreditaciones (Hayden & Thompson, 2008).

Los criterios que tiene en cuenta el gobierno británico a la hora de conceder tal acreditación hacen referencia a la calidad de los contenidos impartidos y a la propiciación efectiva de un desarrollo de los alumnos a nivel moral, social y cultural (Knudsen, 2021). Además de la bibliografía al respecto, la guía Estándares para British Schools Overseas del Department for Education (2023a) es un recorrido exhaustivo por todos los aspectos que valora BSO a la hora de evaluar a las escuelas; de todos ellos, nos centraremos exclusivamente en aquellos que permiten profundizar en la cuestión que tratamos en este trabajo. Es importante señalar que la adhesión a estos criterios es voluntaria y que puede haber escuelas británicas en el extranjero no pertenecientes a esta red (Tarry, 2011).

Para llevar a cabo las inspecciones, existen organismos autorizados que informan al gobierno británico sobre el cumplimiento de los requisitos de BSO por parte de los centros británicos en el extranjero, como Penta International o Independent Schools Inspectorate (Tarry, 2011); de ellos, el principal es Penta International, (King's College Murcia., s. f.; Federation of British International Schools in Asia, s.f.). Estas revisiones tienen una periodicidad de tres años y todas las escuelas partes de la red están obligadas a publicar estos reportes en sus sitios web (Department for Education, 2023a). Aquellos centros que superan la inspección con éxito, pueden lucir el logotipo o emblema que lo acredita (King's College Schools, s.f.). Es importante indicar que, en un mundo altamente competitivo como es el de las autodenominadas escuelas británicas en el extranjero, las acreditaciones

adquieren un valor que no tendrían en un mercado menos masificado (Gross, 2023). El gobierno británico controla este modelo de acreditación a través de OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) y es considerado como la distinción más prestigiosa de este tipo: «la élite dentro de la élite», según Gross (2023). Existen, no obstante, otros sistemas similares, no controlados por el gobierno: FOBISIA, BSME, Council of International Schools y Council of British International Schools son las más conocidas (Gross, 2023).

Cuando Lowe (2008) se preguntó por los motivos que llevaban a los progenitores a llevar a sus hijos a escuelas internacionales, estableció seis razones: la posibilidad de realizar determinados exámenes en el centro, el idioma de la enseñanza, las instalaciones, las actividades extracurriculares, el rechazo por el sistema educativo local o la clase social de la comunidad que rodea la escuela. Veremos cómo los criterios de BSO responden, en gran medida, a estas exigencias. Estas pautas para determinar qué escuelas pueden formar parte de su red se establecieron en 2010 (Jones, 2017). Desde 2017, se encuentran alineados con los que ha establecido el gobierno británico para llevar a cabo las inspecciones en las escuelas independientes del país (Educare, s.f.).

Entre los criterios, nos encontramos con lo que denominan naturaleza británica de la escuela: «un elemento esencial de la inspección es la consideración de hasta qué punto el carácter británico de la escuela es evidente en su ethos, currículo, enseñanza, cuidado de los alumnos y logros de los estudiantes» (Department for Education, 2023a). Así, en informes de evaluación como el realizado a la British School Caracas (Venezuela) o a King's College The British School of Murcia (España), encontramos

un apartado titulado «British nature of the school». Las observaciones que se incluyen hacen referencia tanto a aspectos relacionados con la propia imagen —en su sentido más físico— que transmiten las infraestructuras y uniformes como con cuestiones relacionadas con la celebración o conmemoración de fechas señaladas en la agenda nacional o el contenido del currículo educativo. «KCM es la única escuela en esta parte de España que es obviamente de estilo y carácter británico» (Penta International, 2022) dice el segundo de los informes mencionados, apunte que permite entender la disparidad de cuestiones que se valoran.

Para Penta International, es importante que lo que denominan britishness o british nature, conceptos que aluden a la naturaleza británica, sea visible en el propio nombre y aspecto de la escuela (Penta International, 2024). El informe de la escuela murciana valora de ella que sus misiones y valores sean compatibles con los británicos y que esto se vea claramente alrededor del edificio del centro educativo (Penta International, 2022). Se valora también, como es el caso de la British School of Sofia (Bulgaria), que la disposición de la clase sea tal que «contribuya a una sensación británica en la escuela». Lo mismo sucede con la distribución y denominación de los cursos y ciclos educativos, que sigue en ellas la misma estructura que en los centros de Reino Unido (Penta International, 2017). El uso de uniforme resulta una de las observaciones presentes en las observaciones: en el caso de la King's College The British School of Madrid, Penta International (2022) apuntaba lo siguiente: «Hay un uniforme para los alumnos, similar al que se puede encontrar en una escuela en el Reino Unido».

Para evitar que surjan problemas con los países de destino de estas escuelas, a la hora de crear una, el COBIS recomienda que no

traten de implementar un currículo idéntico al que tendrían en el Reino Unido, sino que combinen «el ADN del currículo británico, tan ampliamente conocido» con rasgos y características locales (Council of British International Schools, s. f.-b). Aun así, nos encontramos con que uno de los aspectos que felicita el informe de Penta International (2022) de la escuela británica de Murcia es que el currículo escolar está «basado en el currículo nacional de Inglaterra». Valora, eso sí, que los estudiantes deben graduarse con calificaciones altas en las asignaturas españolas de Lengua y Ciencias Sociales (Penta International, 2022). La evaluación del madrileño King's College Soto aclara lo que persiguen estas escuelas: «Se siguen las directrices educativas del gobierno del Reino Unido, siempre que no haya conflicto directo con la ley española»; es decir, estas escuelas internacionales no esconden la vocación de replicar de la manera más idéntica posible el sistema propio británico, siempre y cuando cumplan con los mínimos legales requeridos en los países en los que se encuentran (Penta International, 2021).

Entre el profesorado, los informes de Penta International valoran diferentes cuestiones: la posesión de calificaciones británicas por parte de todos ellos, a excepción de los responsables de idiomas, fue motivo de felicitación a la escuela británica de Murcia (Penta International, 2022). En el caso de la venezolana, parte de BSO desde 2015, se valora el hecho de que los profesores extranjeros sean originarios de países donde la lengua nativa es el inglés, principalmente, del Reino Unido, pero también de Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nueva Zelanda y, así consta en el informe, Francia (Penta International, 2024).

Las escuelas británicas en la red de BSO han de impartir todas las asignaturas en inglés, a excepción de las correspondientes a lenguas

extranjeras (Penta International, 2022). No sólo eso, sino que la comunicación entre los estudiantes ha de ser predominantemente en este idioma (Penta International, 2024). Igualmente, la información, circulares para las familias y cartelería debe estar en tal idioma (Penta International, 2024). De todos modos, se exige la existencia de apoyo educativo para aquellos alumnos cuya primera lengua no es el inglés (Department for Education, 2023a). Las escuelas pertenecientes a la red BSO, además, preparan a sus alumnos para procesos de exámenes como los Cambridge International General Certificate of Secondary Education, International Business and Technology Education Council o Cambridge English (Penta International, 2023a).

Todo aquello que acerque la cultura británica al centro es valorado: por ejemplo, la celebración de asambleas, propia de los centros educativos en Reino Unido, es también relevante (Penta International, 2021). El sistema de casas y la existencia de un consejo de estudiantes es algo presente en la Modern English School Cairo (Egipto) que el informe de Penta International ha destacado como parte de lo que subraya la naturaleza británica de la escuela (Penta International, 2022). Igualmente, las actividades extracurriculares son parte de los elementos valorados por BSO, puesto que forman una parte muy característica e importante de las escuelas en Reino Unido (Penta International, 2024). Las visitas de profesionales británicos al centro son también evaluadas como positivas por BSO: de la escuela murciana, aplaude que hayan recibido recientemente a un consultor de ciberseguridad británico y a alumnos escoceses de enseñanzas deportivas (Penta International, 2022). El mismo reporte celebraba que hubiesen celebrado el Jubileo de 60.º aniversario del acceso al trono de Isabel II en 2022 con eventos y actividades

para los estudiantes y sus familias, al igual que, meses después, con motivo del fallecimiento de la monarca, que guardasen dos minutos de silencio, celebrasen su vida, pusieran un libro de condolencias en la recepción de la escuela, ondeasen sus banderas a media asta e integrasen en el aula la enseñanza sobre las tradiciones y celebraciones que acompañan a un momento como este (Penta International, 2022).

Para BSO, es relevante que los estudiantes en estas escuelas internacionales puedan continuar fácilmente sus estudios en el Reino Unido (Penta International, 2022) y lo hagan a menudo (Penta International, 2023b). Sucede en Reino Unido lo que en Francia: existe una fuerte conexión entre sus redes de escuelas internacionales y sus universidades nacionales (Knudsen, 2021). En el informe que realizó para la King's School The British School of Madrid, aseguraba que «el carácter británico del colegio es muy evidente, lo que garantiza a los alumnos que eventualmente estudien en el Reino Unido, están muy bien preparados» (Penta International, 2021). Un 40% de los graduados de escuelas BSO, de hecho, escogen el Reino Unido como país para cursar sus estudios superiores (Knudsen, 2021). Esto es algo que también destaca el informe de la King's College School Alicante (España): «Una proporción significativa de alumnos de Year 13 solicitan ingreso a universidades del Reino Unido» (Penta International, 2023b). Curiosamente, Penta International valoró positivamente de la escuela británica de Caracas el hecho de que sus alumnos continuasen sus estudios superiores en Estados Unidos, pero también en Reino Unido (Penta International, 2024). En otros informes, podemos encontrar cómo se celebra el hecho de que los alumnos lo continúen en una diversidad de países como España, Reino Unido, Países Bajos o Irlanda (Penta International, 2021).

El énfasis en los valores internacionalistas que mencionábamos al inicio del trabajo lo podemos observar en que varios informes celebran la existencia de simulaciones de Naciones Unidas como actividad extracurricular del centro (Penta International, 2024; Penta International, 2022a). En la evaluación de la King's Oak School de Bucarest (Rumanía), entre las cosas que la escuela hace bien, se destaca cómo el centro abraza su multiculturalismo y permite que los estudiantes se beneficien de él (Penta International, 2017).

Valores británicos

El Departamento de Educación británico habla de «democracia, Estado de derecho, libertad individual y respeto mutuo y tolerancia hacia los que tienen diferentes fes y creencias» como los valores fundamentales británicos (Department for Education, 2014). Así lo explica en el informe Promoviendo los valores fundamentales británicos como parte del SMSC en escuelas: asesoramiento departamental para escuelas mantenidas de 2014, entendiendo SMSC como las siglas de desarrollo moral, social y cultural de los alumnos. Según el propio gobierno, este es un documento no estatutario; en los detalles que lo acompañan, se especifica que contiene «sus responsabilidades de promover los valores británicos importantes básicos» (Educate Against Hate, 2019; Department for Education, 2014). El gobierno británico denomina escuelas mantenidas a aquellas financiadas por el Estado.

En la guía Estándares para British Schools Overseas (Department for Education, 2023a), nos encontramos con referencias explícitas a estos valores, pues habla de la relevancia de que los alumnos diferencien el bien del mal y aprendan a respetar la ley inglesa, de la relevancia de que las escuelas fomenten el respeto a la democracia y el apoyo a sus procesos. Si acudimos a los informes que

valoran a las escuelas pertenecientes a la red de BSO, nos encontramos con más referencias de este tipo; por ejemplo: «Se recomienda encarecidamente la opinión de los alumnos, lo que refleja las mejores prácticas británicas de democracia» o «existen procesos democráticos para puestos de responsabilidad, como elecciones de liderazgo y prefecto; (...) los representantes del consejo estudiantil son elegidos democráticamente» (Penta International, 2021).

Este discurso ha estado presente en las políticas del Departamento de Educación británico desde 2013, cuando por primera vez se exigió a las escuelas el respeto de estos valores; en 2014, el secretario de Estado de Educación Michael Gove matizó que debían promover activamente (Pearce, 2021). El informe mencionado anteriormente, publicado ese mismo año, reflejó esa misma idea al hablar de «requisitos para promover activamente los valores fundamentales británicos en las escuelas» (Department for Education, 2014). Tanto el uso del verbo «deber» como del sustantivo «requisitos» chocan con el carácter no estatutario del informe, anomalía que los autores Richardson & Bolloten (2014) han criticado como una muestra de incoherencia que abre las puertas a incerteza y confusión por parte de los centros educativos. A esto se suma la presencia de directrices similares —«Los niños son vulnerables a la ideología extremista y la radicalización. De manera similar a proteger a los niños de otras formas de daños y abusos, proteger a los niños de este riesgo debería ser parte del plan de acción de una escuela o del enfoque de salvaguardia de una universidad... El extremismo es la oposición vocal o activa a nuestros valores fundamentales, incluida la democracia, el Estado de derecho, la libertad individual y el respeto mutuo y la tolerancia de las diferentes religiones y creencias»

(Department for Education, 2023b), por ejemplo—endocumentos oficiales. La postura del gobierno, por tanto, parece ser clara en lo relativo a la necesidad de la enseñanza de estos valores, si bien no se detallan las maneras de alcanzar tal objetivo (Pearce, 2021). Aunque estas directrices se aplican para las escuelas situadas en Reino Unido, también son aplicables para las escuelas partes de BSO, pues, entre las indicaciones partes de la guía Estándares para British Schools Overseas (Department for Education, 2023a), se indica que la educación impartida será de calidad siempre y cuando «no socave los valores británicos fundamentales de la democracia, el gobierno de la ley, la libertad individual y el respeto mutuo y la tolerancia hacia aquellos con diferentes credos y creencias». Respecto a estos valores, Struthers (2016) argumenta que no son valores fundamentalmente británicos, sino principios propios de un Estado no fallido, sin olvidar que históricamente ha habido figuras de este país que no los han respetado (Pearce, 2021).

La razón de esta directriz ha sido explicada por el gobierno británico como la de la protección de los estudiantes frente a la posibilidad de radicalización o extremismo (Department for Education, 2023b). Leow (2011) es un autor que ha insistido en la relevancia de las escuelas y docentes a la hora de transmitir un discurso como el pedagógico, fuertemente vinculado con la transmisión y adquisición. Esto está íntimamente relacionado con la teoría de la práctica pedagógica desarrollada por Basil Bernstein, que presenta el escenario de las escuelas como particular en lo que a la transmisión de conocimiento se refiere: según Bernstein (2000), las políticas educativas son recontextualizadas en el momento en el que se convierten en parte de lo enseñado en el aula, pues la transmisión y adquisición de conocimiento suceden de una

manera muy particular en este escenario. La jerarquía que se establece entre alumnos y profesores hace que la información transmitida no resulte siempre interpretada como es deseado por el receptor, pero que, sin embargo, deba ser muy cuidada (Graizer & Saurin, 2011). Así, las políticas educativas adquieren una relevancia que moldea y es determinante en lo que a la formación de la sociedad se refiere. Igualmente, esto puede conllevar la problemática de que el contenido impartido se adhiera en exceso a las políticas educativas, como si estas fueran infalibles, en lugar de con base en teorías y estudios respecto a técnicas de enseñanza y aprendizaje (Betram, 2012).

Para terminar de ilustrar lo anterior, Pearce (2021) recurre al trabajo de Leow para ilustrar cómo las escuelas y su lucha contra la obesidad resultaban más efectivo que los esfuerzos de algunas instituciones dedicadas a la salud. Cuando la problemática que se les encomienda solucionar es la de la radicalización y el extremismo se da una responsabilización de los profesionales de estas escuelas que hace que tengan que trabajar por solucionar cualquier déficit de la política implementada para lograr sus objetivos (Pearce, 2021). Así, en las políticas de antirradicalización, Pearce (2021) habla de escuelas y docentes como actores privilegiados.

Educación de la élite británica y extranjera

Que educar a las élites del futuro es uno de los objetivos que persigue el gobierno británico no es algo que se haya tratado de lograr con discreción, sino que se ha expresado de manera abierta y directa. Ya en 1986, Sir Patrick Wright, entonces subsecretario de Estado permanente, decía lo siguiente refiriéndose a The British Council: «Somos muy conscientes de la importancia de cultivar a los futuros líderes de otros países. Eso es sólo una parte de la promoción y protección de los intereses británicos

a largo plazo. Esta es la razón por la que el Ministerio de Asuntos Exteriores y de la Commonwealth y los jefes de misión en el extranjero toman un interés particularmente fuerte en los premios para estudiantes en el extranjero» — referencia, esta última, a *overseas students*, es decir, a alumnos de centros en el extranjero, no a alumnos de procedencia extranjera necesariamente— (Sahel, 2018). En otra declaración de Sir David Orr, presidente de The British Council en el curso 1988/1989, podemos entender que sus aspiraciones no se limitaban a la formación de futuros líderes de nacionalidad británica y residencia en el extranjero, sino a cualquier joven prometedor: «El flujo de estos jóvenes [extranjeros] hacia Gran Bretaña es de considerable importancia a largo plazo para nosotros. De ellos surgirán nuevos líderes que impulsarán la administración, las políticas y la economía, la vida creativa y académica de sus países» (Sahel, 2018). Sahel (2018) explica cómo, para Reino Unido, resulta relevante atraer a estudiantes extranjeros para formar, así, un vínculo entre estos y su país y evitar que otras potencias puedan influir en ellos de manera contraria a los intereses británicos.

Cincuenta y ocho de un total de ciento noventa y cinco países cuentan con un jefe de Estado o gobierno que ha recibido educación en el Reino Unido, sin ser este su país de origen, estadística que el propio informe en el que se publica reconoció, en su versión de 2020 que es útil como *soft power* (Hillman, 2020; Hillman, 2023): «Cuando un país ha educado a un número relativamente alto de personas que luego dirigen sus propios países, se cree que esto refleja la influencia del país anfitrión y puede traer beneficios diplomáticos y comerciales». Hasta 2018, Reino Unido había liderado estas estadísticas; desde entonces, se sitúa en el segundo puesto tras Estados Unidos —donde el propio primer ministro británico, Rishi Sunak, fue educado (Hillman, 2020). Un 43% de los líderes mundiales han

REPORTAJE

sido educados en uno de estos dos países o en ambos.

La educación en las escuelas pertenecientes a la red BSO tienen un coste elevado, que Lynch (2023) estima que puede alcanzar un máximo de 200.000 libras anuales. Lynch, docente en una de estas escuelas, critica de estos centros que, mientras las escuelas financiadas por el gobierno británico son gratuitas y garantizan que los profesores están cualificados, no sucede lo mismo con las escuelas internacionales. Lo hace a raíz de un estudio publicado por COBIS (2022) en el que el 43% de altos dirigentes (senior leaders) en el sector de la educación internacional encuestadas afirman que programas de entrenamiento inicial (Initial Teacher Training) al profesorado mejorarían el sector de las escuelas internacionales británicas. Pese a que Lynch dice apoya su crítica en su experiencia propia y no podemos restarle legitimidad, lo cierto es que los datos apuntados no implican que la calificación de estos docentes sea inferior a la de los docentes empleados en territorio británico,

al igual que tampoco implican lo contrario. No obstante, la propia existencia de este informe da a entender, como el mismo afirma, que «el reclutamiento de profesores sigue siendo un reto para el sector» (COBIS, 2022); añade, aun así que el sector de la educación internacional británico «contribuye cada vez más al crecimiento de la plantilla de docentes globales a través de los programas de entrenamiento inicial y el reclutamiento y entrenamiento de trabajadores locales» (COBIS, 2022).

Como hemos señalado, son pocos los autores que abordan la cuestión de la educación internacional en contextos coloniales, pero, quienes lo hacen, suelen hablar del caso francés e inglés. En aquellos lugares donde Reino Unido era la potencia colonial, las escuelas internacionales han sido relevantes en la transición hacia la independencia; especialmente, porque su modelo educativo y valores conformaron la visión de las élites de esos lugares, cercana o parte de la clase dirigente (Çelik, 2022).

CONCLUSIONES

El presente trabajo busca comprender de qué modo las escuelas internacionales constituyen una herramienta de diplomacia pública para los Estados y, de serlo, de qué manera y con qué finalidades. En nuestra tesis de partida, no poníamos en duda que estos centros educativos fuesen efectivas herramientas de diplomacia pública, pero desconocíamos si los gobiernos planteaban abiertamente esta relación. La conclusión a la que llegamos es que la comunicación clara de intenciones que diferencia la diplomacia pública de la propaganda está presente en este campo de estudio y son, de hecho, informes y posicionamientos de gobiernos como el británico, primordialmente, los que han permitido cotejar lo escrito desde la academia con lo pretendido desde

las instituciones: así, recordamos cómo los ingleses Department for Education & Department for International Trade (2021) presentaban abiertamente la educación internacional como un campo que permite mejorar las relaciones de un país, que constituye un elemento fortalecedor de su poder blanco y que favorece el intercambio de conocimientos.

La globalización es parte del marco teórico de este trabajo: si bien no ha estado presente de la misma manera que la diplomacia pública, omnipresente, a lo largo del desarrollo del trabajo, resulta interesante retomar el concepto para poder concluir de qué manera la escuela internacional juega un papel en el proceso. Aunque el génesis de la diplomacia

pública lo podemos encontrar antes que el de la globalización, podemos decir que las escuelas internacionales son consecuencia del mismo: aunque observamos en ellas utilidad hoy como estrategia diplomática, su motivación inicial fue la de responder a los flujos globales de personas que se trasladaban a un país distinto al suyo para trabajar (Murphy, 1991), algo nada alejado de lo que Held & McGrew (2003) proponían como definición de globalización: una noción de flujos globales, cada vez mayores, que llevan a los Estados y sociedades a integrarse en redes de interacción. La difusión de ideas altamente similares, promotoras de la paz, el cosmopolitismo y la justicia internacional (Sylvester, 2007), también contribuye al flujo global de ideas, claro impulsor del flujo humano. Recordemos, de hecho, cómo Caddell (2006) concluía que se alcanzaba una similitud excesiva entre los estudiantes de estos centros en lo que a sus ideas se refiere por su grado de impregnación en los valores promovidos por la escuela internacional: encontramos, así, conexiones claras entre la escuela como herramienta de diplomacia pública, promotora de sus valores, y el proceso globalizador, asimilador de ideas. En la predominancia de contenidos, referencias y formas occidentales en los currículos de las escuelas internacionales y hábitos de su profesorado señalada por autores como Bedenlier et al. (2018) o Gibson & Bailey (2022) observamos, no sólo un asimilación sino también el desequilibrio en el nivel de participación o integración de diferentes regiones del mundo en el proceso globalizador que apuntaba Reyes (2001).

La tercera cara de poder planteada por Lukes (2005), que relacionábamos con la diplomacia pública, busca que otros aspiren a lo que uno pretende, algo que, como hemos podido observar a lo largo del trabajo, persigue la educación internacional. De manera más general, observamos cómo la vocación de

esta vertiente del soft power de establecer una relación duradera y positiva entre el país y los ciudadanos y la construcción de una buena imagen del Estado encuentra en estos centros educativos una herramienta efectiva.

Existe en el campo de las escuelas internacionales un matiz adicional que, si bien no es requisito sine qua non para la existencia de una estrategia de diplomacia pública, constituye un método de acotar los destinatarios de la misma a un selecto grupo de ciudadanos con mayor poder adquisitivo y de influencia. El presente trabajo ha recogido no sólo cómo el alumnado de estos centros proviene de la élite del país en el que se sitúan o del que provienen, sino también cómo los propios Estados celebran ser parte de la educación de los poderosos: la relación entre ambos hechos nos permite afirmar que las escuelas internacionales no sólo constituyen una herramienta de diplomacia pública efectiva por su capacidad de difusión de valores, sino por trasladar tales principios a jóvenes que tendrán, en un futuro, decisiones en sus manos que afectarán al país cuyos valores han hecho suyos. Como apuntábamos, es difícil probar que la mayor simpatía por parte de los líderes hacia determinados países está directamente relacionada con su educación básica, pero no es atrevido pensar que, de serlo, su cosmovisión será similar o compatible, en parte, gracias a esa inmersión en los principios y valores nacionales que las escuelas internacionales alcanzan, especialmente favorecidas por su particular contexto de socialización y naturaleza aislada del resto del entorno. El elevado coste de matrícula de estos lugares nos hace entender que no existe una aspiración por parte de los Estados a alcanzar un alumnado más transversal en lo que a clase social se refiere: no es, de hecho, algo que ningún informe gubernamental consultado ni documento de presentación de estas escuelas hayan manifestado.

Tesis como las de Bates (2011) o Poore (2005) cuestionan esa coherencia y similitud de valores nacionales o culturales entre todos los alumnos de una escuela internacional. No obstante, su reconocimiento de que la promoción de principios de multiculturalismo y tolerancia y la actitud positiva hacia Occidente se da efectivamente nos permite matizar que, aunque la asimilación cultural en los que a valores nacionales se refiere no será igual de exitosa en todos los casos, ese favorecimiento al multiculturalismo, la tolerancia y occidente constituye, en sí mismo, asimilación suficiente como para que el posicionamiento respecto a múltiples cuestiones globales encuentre fáciles puntos de consenso entre aquellos que han asumido estos valores.

Finalmente, el estudio de caso realizado con el sistema British Schools Overseas permite reforzar las conclusiones alcanzadas en la revisión bibliográfica general del tema. Encontramos en el caso particular de la red inglesa un ejemplo particularmente efectivo de cómo las escuelas internacionales sirven como vía de difusión de los valores nacionales: el britishness presente en los contenidos y formas de estos centros busca generar, en sus alumnos, una tolerancia y familiaridad con la cosmovisión británica, clave para comprender posicionamientos, opiniones y decisiones políticas. Lo mismo sucede con la canalización de este proceso hacia alumnos pertenecientes a las actuales élites económicas, que, muy probablemente, se convertirán en actores de poder y relevancia en un futuro: además de sus circunstancias

acomodadas, el propio valor académico de asistir a estas escuelas, sumado a su buena conexión con la educación superior de calidad, facilitará este camino. Entre las nuevas conclusiones que alcanzamos, una de ellas es que el estudio del contexto en el que las escuelas internacionales comenzaron a ser promovidas por un país ayuda a entender su rol como herramienta de diplomacia pública: en el caso británico, la voluntad de satisfacer las necesidades de sus trabajadores en el extranjero de una manera que excedía lo puramente material, pues buscaba regenerar la confianza entre estos ciudadanos y su Estado en un momento en el que esta se encontraba debilitada. Otra es que, dentro de la multiplicidad de países que controlan y coordinan hoy las escuelas internacionales, existe diversidad de sistemas: así, puede resultar interesante abrir una línea futura de investigación que analice y compare la efectividad del sistema británico British Schools Overseas —que integra a centros independientes a través de la acreditación— con otros como el alemán ZfA o el chino Confucius Classrooms.

Retomando la referencia inicial al ensayo Amigocracia (Kuper, 2023) y, en particular, una explicación del historiador Colin Shrosbree en él recogida, resultará interesante observar si, en el futuro, aunque no es aventurado hablar del presente, la educación internacional —y sus valores— se convierte en lo que la literatura clásica fue en la época victoriana y la caligrafía fue en la antigua China: una herramienta reguladora y limitante de la entrada a la élite gobernante.

GONZALO JUAN CARRERA

¿SIGUE VIGENTE EL MULTILATERALISMO? EL CASO DE LA OMC

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es analizar la situación en la que se encuentra el multilateralismo en la actualidad mediante uno de sus símbolos más reconocibles: la Organización Mundial del Comercio. Para ello, se procederá, en primer lugar, a definir qué es el multilateralismo para, a continuación, realizar un repaso histórico del mismo hasta llegar a la situación en la que se encuentra actualmente. Una vez completada esta tarea, se analizarán los fallos, los peligros y los retos del sistema multilateral actual. Posteriormente se pasará a explicar la historia de la OMC como organización internacional, así como sus antecedentes, para comentar más adelante en qué situación se encuentra hoy en día dicha institución. Así, se podrá comprender cuáles son los desafíos más importantes con los que se encuentra el funcionamiento de la organización. Por último, se harán diversas propuestas para la mejora de la OMC en particular y del multilateralismo en general.

Esta investigación nace a raíz de mi interés por comprender y analizar el estado del comercio mundial y de cómo se actúa y se regula. Además, siempre he tenido la firme convicción de que solo mediante acuerdos consensuados y que involucren a todas las partes se pueden solucionar los problemas internacionales; es decir, mediante el multilateralismo y, en materia comercial, la entidad que mejor simboliza este objetivo es la OMC.

El análisis de la Organización Mundial del Comercio es especialmente relevante en nuestros días ya que los problemas que afronta esta institución tienen una relación directa con los desafíos del multilateralismo. Cuestiones como la tensión geopolítica entre China y Estados Unidos, la guerra comercial

emprendida desde 2018, la inacción latente de muchas organizaciones internacionales o el desencanto con la globalización son comunes a la OMC y el multilateralismo.

Para entender bien la formación de este orden, hay que remontarse siglos atrás. En concreto, a la Paz de Westfalia de 1648. La consecuencia más relevante del tratado que puso fin a la Guerra de los Treinta años sería el establecimiento de la igualdad soberana entre los Estados consagrando el equilibrio de poderes como forma de mantener la paz internacional y el principio dinástico

Este primer orden internacional se vería desafiado por las revoluciones liberales del final del siglo XVIII. Tanto la revolución americana de 1776 como la revolución francesa de 1789 harían temblar el principio dinástico que imperaba hasta entonces y supondrían el final del llamado "Antiguo Régimen". Asimismo, el Imperio Napoleónico también rompió con el principio de equilibrio de poderes ya que se dispuso a conquistar toda Europa bajo el pretexto de liberar a todos los pueblos del yugo de sus gobernantes ilegítimos. Por tanto, otro elemento necesario para el multilateralismo se formó durante esos primeros años del siglo XIX, el Estado Nación.

Al caer Napoleón, se creó un nuevo orden internacional derivado del Congreso de Viena y el conocido como Sistema Metternich. El establecimiento de este nuevo sistema tuvo muchos componentes multilaterales ya que las conferencias internacionales se fueron aplicando a numerosos países por todo el continente. Asimismo, unos años más tarde, se irían creando las primeras estructuras internacionales permanentes. Estas fueron primero de carácter técnico,

aunque más adelante se fueron extendiendo a cada vez más ámbitos.

Así, al finalizar el siglo XIX, se vislumbrará un orden internacional en el que el multilateralismo jugaba un papel esencial. Sin embargo, faltaban elementos como la creación de unas organizaciones que velaran por la paz y la seguridad internacional y el establecimiento de valores que realmente buscaran la convivencia entre los pueblos; esto es, valores liberales.

Por ello, tras la vuelta al belicismo y tras una guerra devastadora, en 1919 se pone la primera piedra de un nuevo sistema basado en las teorías de corte internacional liberal con la creación de la Sociedad de Naciones, primera institución encargada de velar por la paz.

Sin embargo, ese entramado multilateral era en realidad un gigante con pies de barro y cayó ante la crisis económica de 1929, el proteccionismo y el auge del nacionalismo. Fueron esas las causas que llevaron al estallido de la Segunda Guerra Mundial.

Afortunadamente, las potencias vencedoras de esta guerra parecieron haber aprendido la lección y crearon un sistema multilateral con fuertes raíces que continua en nuestros días. De esta manera, se crearon las Naciones Unidas como sucesora de la Sociedad de Naciones con el mismo propósito, preservar la paz internacional. No obstante, todavía existía un gran escollo debido a la existencia de dos bloques enfrentados, el capitalista y el comunista.

Ante esta situación, parecía que el mundo iba a caer en una nueva guerra mundial y que el multilateralismo fracasaría de nuevo, pero no sucedió así. El multilateralismo se encontraba al final del siglo XX en su mejor momento tras la desintegración de la Unión

Soviética por fin se podía lograr un mundo completamente multilateral, en el que se compartieran una serie de valores que permitirían resolver los grandes problemas globales a través de la negociación y la cooperación. Además, la descolonización y el triunfo del proyecto integrador europeo daba todavía más alas a esta idea.

Por desgracia, las cosas no podían ser tan sencillas. La crisis financiera de 2008 ha tenido consecuencias negativas profundas que hacen peligrar la democracia liberal incluso en las sociedades occidentales. El multilateralismo en el año 2024 se encuentra en una situación de crisis debido a que la política de bloques y la geopolítica son cada vez más relevantes. Por si fuera poco, las Naciones Unidas se muestran vulnerables por su incapacidad de solucionar los conflictos armados que ocurren en gran parte del mundo como la guerra en Ucrania o el reciente conflicto en Gaza.

Es en este contexto en el que se encuentra la OMC, institución que se creó en 1995 tras sus éxitos a la hora regular el comercio mundial y que tuvo su antecesor en el GATT. Pero la realidad es que, la organización ha sufrido graves problemas desde su creación.

La Ronda de Doha que comenzó en 2001 fracasó en su intento por profundizar en la regulación comercial. Además, la política de Estados Unidos es cada vez más contraria a la organización y bloquea órganos clave de ésta, por no hablar de su tendencia cada vez más clara al proteccionismo. Por último, los países en desarrollo se muestran desilusionados con el proceso globalizador y con la hipocresía que muestran los países desarrollados con respecto al libre comercio.

Por todo ello nos preguntamos: ¿Qué papel debe jugar la OMC en el actual sistema multilateral en crisis? ¿Será capaz de

continuar siendo el garante del comercio mundial? ¿Es posible su reforma o debemos optar por otras instituciones?

Por último, conviene explicar cómo se estructura este Trabajo de Fin de Grado. En el siguiente capítulo, se presenta el concepto de multilateralismo, así como su historia y evolución. Asimismo, se mostrará al lector cuál es la situación real en la que se encuentra y los desafíos más importantes a

los que se enfrenta. En el siguiente apartado se analizará cuáles son los antecedentes y la historia de la OMC para pasar a exponer la crisis actual que amenaza la institución. De igual manera, se explicarán los retos más acuciantes que se plantean a la organización. Por último, se harán algunas propuestas para el mejor funcionamiento de la organización, fundamento del orden internacional liberal que creo que deberíamos preservar.

EL MULTILATERALISMO: CONCEPTO, HISTORIA Y EVOLUCIÓN

Concepto

La cooperación entre diferentes colectividades políticas es un fenómeno conocido desde antiguo. Solo haría falta recordar, por ejemplo, las ligas de las ciudades griegas constituidas para proteger un Santuario o para aliarse contra un enemigo común y organizar la paz, una vez derrotado éste. Además, la reflexión sobre este tipo de cooperación y alianzas ha sido una constante en el pensamiento y la filosofía política. Destacamos, por ejemplo, los nombres de Leibniz, Hugo Grocio, Kant, Bentham, Saint-Simon o Jovellanos.

Sin embargo, son necesarios varios elementos más para poder hablar de multilateralismo propiamente dicho. Por ello, partiremos de la definición que ofrece John Ruggie para quien el multilateralismo es una “forma institucional que tiene por objeto coordinar las relaciones entre tres o más Estados con bases en principios de conducta compartidos. Estos principios deben especificar una manera de conducta apropiada sin tener en cuenta las exigencias estratégicas o los intereses particulares de cada Estado” (Ruggie, 1993).

Acogiéndonos a esta definición, podemos destacar seis elementos para que podamos afirmar que existe un régimen propiamente

multilateral (Van Langenhove, 2010).

El primero es la participación de una multiplicidad de Estados. En lugar de acuerdos bilaterales, el multilateralismo involucra a varios Estados, promoviendo una participación más amplia y diversa.

El segundo sería la existencia de organizaciones internacionales ya que estas instituciones sirven como foros donde los países pueden negociar y coordinar políticas. Buen ejemplo de ello es la Organización Mundial del Comercio (OMC) que es aquella sobre la que nos vamos a centrar en este trabajo y que se dedica a la regulación comercial, tanto regulatoria como arancelaria a nivel global.

El tercero es el establecimiento de normas y creencias comunes. Así, el multilateralismo se basa en la creación de normas y reglas aceptadas por todos los participantes. Estas normas facilitan la cooperación y la resolución de conflictos de manera pacífica y estructurada. Estas normas pueden ser escritas a través de tratados o a través de la costumbre de manera consuetudinaria. Se trata de dos de las fuentes más importantes del derecho internacional en la actualidad.

El cuarto considera la igualdad soberana y jurídica de todos los Estados. Aunque los Estados tienen diferentes tamaños y poder, el multilateralismo se basa en el principio de igualdad soberana, según el cual cada Estado tiene voz y voto en los procesos de toma de decisiones.

El quinto es el intento de solucionar de problemas globales. Este enfoque es particularmente efectivo para abordar problemas que trascienden las fronteras nacionales, como el cambio climático, el comercio internacional, la seguridad global, la sanidad mundial, el terrorismo internacional y la migración.

Por último, el sexto es la promoción de la paz y la seguridad internacional. A través de la cooperación y el diálogo, el multilateralismo busca prevenir conflictos y promover la paz y la seguridad internacionales.

Historia

En este apartado se pretende hacer un repaso histórico sobre cómo se han ido implementando los elementos que definen el multilateralismo en los diferentes sistemas internacionales.

1. La Paz de Westfalia: La creación del Estado Moderno.

Se suele admitir que ha existido un orden internacional moderno desde el año 1648, año en que se firmaron los tratados de la llamada Paz de Westfalia.

Históricamente, esta paz puso fin a la guerra de los treinta años que había enfrentado a diversos Estados europeos por razones religiosas principalmente, ya que acababa de surgir la escisión protestante en el corazón de Europa. Este conflicto enfrentó a la coalición de los Habsburgo que defendía el catolicismo formado por el Sacro Imperio Romano y el Imperio español, -entre otros.

Por otra parte, se formó una coalición anti-Habsburgo compuesta por Inglaterra, los reinos nórdicos y posteriormente Francia.¹

El resultado de la contienda consistió en el reconocimiento de la “reforma protestante” y la independencia de cada reino para poder escoger la religión de su territorio. Por tanto, el poder del Papado se vio seriamente mermado. Así, “se estableció el concepto de soberanía nacional que prohibía a cualquier nación interferir en las leyes que gobernaban a otra, dando lugar al moderno sistema internacional de gobiernos” (Mark, 2022).

Las consecuencias fueron muy significativas ya que “-la noción de un imperio católico espiritualmente dirigido por el Papa y gobernado por el Emperador, quedó definitivamente abandonada” (Blanco Jiménez & Romero Ania, 2008). De este modo, ningún Estado europeo tenía ya como objetivo vital dominar políticamente a Europa tal y como lo habría intentado el Imperio español o el Sacro Imperio Romano en diferentes momentos históricos mediante el concepto de “Monarquía Universal”.

Por ello, implícitamente se reconoce el derecho de los Estados a existir y se crea una Europa de Estados reconocidos que tienen como objetivo la convivencia. Como consecuencia de todo ello, aparece el primer atisbo de multilateralismo, precisamente por la necesidad de ese reconocimiento mutuo y de organizar el mapa político internacional. Antes de la Paz de Westfalia, los Estados no tenían ni bien definidas sus fronteras ni el monopolio sobre el uso de la fuerza, algo vital para la existencia del Estado. Por ello, la guerra era algo habitual en las relaciones internacionales.

Sin embargo, tras la Paz de Westfalia, los Estados se componen de un territorio definido, una población estable y una soberanía que

les otorga una autoridad exclusiva que no permite ninguna interferencia externa en la esfera de su jurisdicción territorial. Esta soberanía les permite el uso de la fuerza en la defensa de sus intereses. Por lo tanto, aquí se consagran los principios de soberanía e integridad territorial.

Otro de los conceptos clave que surge como consecuencia de estos tratados es el equilibrio de poderes. Un elemento clave fue la flexibilidad para poder cambiar sus alianzas según las circunstancias del momento para poder mantener ese equilibrio de poderes y que ningún Estado fuese hegemónico, algo que se produjo durante el siglo XVIII en el que hubo diversos conflictos europeos, aunque ningún Estado pudo dominar al resto (Buzan & Wæver, 2003).

De este modo, podemos afirmar que con estos tratados surge el Estado moderno estableciendo como sus principios fundamentales la soberanía, la integridad territorial, la igualdad legal entre los Estados, la sujeción de todos a los dispuesto en los tratados y el principio de no intervención. Además, se consagró el equilibrio de poderes, requisito indispensable para el establecimiento del multilateralismo.

2. Los desafíos al sistema westfaliano: la invención del Estado-Nación.

Los avances conseguidos en la Paz de Westfalia en cuanto al respeto del derecho a existir de otros Estados se mantuvieron firmes durante más de un siglo. Sin embargo, al final del siglo XVIII se van a ver desafiadas por diversas fuerzas.

La primera fuerza del cambio provino de la filosofía política, ya que algunos autores como Rousseau o Montesquieu desafiaban con sus escritos los principios del absolutismo, elemento crucial del sistema westfaliano.

Además, en el ámbito del pensamiento económico, surgían también nuevas ideas contrarias al mercantilismo² reinante y que apostaban por una economía de libre mercado y de poca intervención estatal cuyo mayor defensor sería Adam Smith. Los principios que definen este pensamiento económico serían la propiedad privada, el libre mercado, el respeto de los contratos y el gobierno limitado, entre otros. Estas serían las ideas que luego se encontrarían en el liberalismo económico (Landreth & Colander, 2006). A su vez, surgen ahora las ideas que luego llevarían a la creación de la Organización Mundial del Comercio y a todo ese conjunto de instituciones que velan por la libertad comercial por todo el mundo.

Por si fuera poco, además de en el campo de las ideas, también se produjeron cambios materiales en la sociedad. La revolución industrial supuso un cambio radical primero para la sociedad británica y más tarde para el resto de Europa.

Todo ello, tanto las ideas liberales como los cambios materiales irían poniendo en cuestión el sistema internacional que se había inaugurado en Westfalia. Así, se produjeron dos olas que romperían con este sistema.

- Primera ola de desafío al sistema westfaliano: Las Revoluciones

La primera ola sería la de las Revoluciones Americanas (1776) y especialmente la Revolución Francesa (1789) cuya influencia se expandiría por todo el continente europeo. Por una parte, la consecuencia directa de la revolución americana fue la fundación de los Estados Unidos de América como Estado independiente. Al comienzo podría parecer una cuestión puramente colonial. Sin embargo, tras la intervención de otras potencias como Francia o España, se convirtió en un conflicto internacional de

primer nivel. De esta manera, se demostró que una comunidad política era capaz de desafiar a un poderoso imperio y vencerlo. Además, vio el nacimiento de un nuevo actor político internacional, Estados Unidos, que, como veremos, jugará un papel cada vez más importante en el mundo.

Sin embargo, el objetivo fundamental era socavar el principio de monarquía absolutista que reinaba en casi toda Europa. Así, se fueron implantando esos principios que se habían estado planteando a lo largo del siglo XVIII. Estos principios tendrían validez universal y es por ello por lo que tuvo consecuencias para todo el mundo, especialmente en Europa en las Provincias Unidas, Irlanda, Lieja, Hungría y Bohemia entre otros (Neila Hernández & Moreno Juste, 2018).

Por otra parte, la revolución francesa fue la que verdaderamente cambió el panorama político europeo al socavar aquello que se comenzó a llamar "Antiguo Régimen". Los principios que defendía eran la legitimidad única de los pueblos para decidir las instituciones de gobierno, territorio y fronteras y, por tanto, convertían a la nación política en el sujeto básico de las relaciones internacionales, desplazando el principio monárquico y dinástico.

Todo esto sería fundamental para el surgimiento del multilateralismo porque solo mediante principios universales de este tipo y apartando el principio dinástico, es posible la cooperación y la integración entre todos o una mayoría de Estados.

- Segunda ola de desafío al sistema westfaliano: El imperio Napoleónico

Si en esa primera ola contra el sistema westfaliano se desafió la legitimidad de la monarquía absoluta como forma de gobierno, la principal consecuencia del periodo napoleónico sería el socavamiento

del principio de equilibrio de poderes y de no intervención.

Hay que tener en cuenta que la ruptura con todos estos principios está conectada. Así, al enarbolar una serie de principios de carácter universal que proclaman que los pueblos y la nación son el sujeto de derecho, se considerara que todo aquel pueblo que se encuentre bajo el yugo de una monarquía absoluta vive bajo la peor opresión. De esta manera, aquel Estado que sí vive en un régimen que respeta los principios de representación política y otros afines, tendrá el derecho a intervenir en ese otro Estado oprimido. (Leira, 2022)

Es este el pretexto por el cual Napoleón se dispuso a conquistar toda Europa, para hacer libres al resto de los pueblos. Su éxito fue tal, que en su apogeo entre 1808 y 1811 llegó a dominar, la mayor parte de Italia y Alemania, Polonia, España y Países Bajos. Estos dos últimos gobernados por sus hermanos. Por lo tanto, ese equilibrio de poderes que se había consagrado en Westfalia se estaba resquebrajando en favor de una hegemonía francesa abrumadora.

En cuanto a las consecuencias que esto tendría para el multilateralismo podemos señalar varias. Por una parte, se comienza a promover e implementar unos valores universales que son fundamentales para que el multilateralismo prospere. Sin embargo, al haber una hegemonía tan clara de un solo país, se hace imposible poder cooperar y llegar a acuerdos en una posición de igualdad soberana.

3. Un Nuevo sistema: El Congreso de Viena

Tras ese periodo de auge del Imperio Francés comandado por Napoleón, se fueron sucediendo una serie de derrotas que culminarían en la batalla de Waterloo en 1815. Las consecuencias más inmediatas de ello

fue la caída de Napoleón y el restablecimiento en el trono francés de Luis XVIII.

Para reordenar el tablero político europeo, así como los principios que los debían regir, los vencedores de Napoleón se reunieron en Viena en 1815. Muchos autores aseguran que el fruto de este congreso fue la restauración del Antiguo Régimen (Fernández Luzuriaga & Olmedo González, 2019). Sin embargo, era imposible volver al mundo de antes de 1789 ya que “si bien la revolución francesa había sido derrotada en el campo de guerra, había dejado semillas tanto en el continente como en América” (Paolillo, 1993).

Los principios que se establecen en este congreso están inspirados en algunas de las corrientes de pensamiento europeas de la época como el romanticismo alemán o el tradicionalismo francés³(Sabine, 1989). De esta manera, los principios en los que se inspiran estas negociaciones fueron, en primer lugar, el equilibrio de poderes, algo ya presente en Westfalia que se consagra definitivamente en este Congreso, ya que era fundamental para la preservación de la paz y la seguridad internacional. En segundo lugar, la legitimidad monárquica socavando lo propuesto por las revoluciones y el imperio napoleónico.

Por último, se proclama un nuevo principio que no se había hecho presente hasta el momento, el principio de intervención. Con el objetivo de mantener la paz, las grandes potencias se guardaban el derecho de intervenir en los asuntos del resto de Estados para, sobre todo, consagrar ese principio monárquico y prevenir que surgieran nuevas revoluciones. Estas grandes potencias serían la Cuádruple Alianza formada por Austria, Rusia, Prusia y Gran Bretaña junto con la renovada Francia Borbónica.

El sistema que surgió tras el Congreso de

Viena fue el llamado “Sistema de Congresos” o “Sistema Metternich” que ponía en práctica estos principios de intervención y que durarían durante toda la década de 1820. (Anderson, 2007)

Como podemos observar, este concierto europeo presenta muchos de los rasgos que nos permiten poder hablar de multilateralismo y de un sistema internacional propiamente dicho. De hecho, es en este momento en el que se produce uno de los hitos que darán pie al inicio del multilateralismo, y es la firma del primer tratado internacional multilateral, que fue el Acta final del Congreso de Viena de 1815.

Además, en temas de libre comercio, algo sobre lo que nos centraremos más adelante, el Congreso de Viena proclama el libre cambismo (Ihl, 2016). Se trató de una iniciativa inglesa que pretendía fomentar su comercio con Sudamérica y este régimen le beneficiaba especialmente.

4. El camino hacia la guerra: La Europa de las revoluciones y el fin del Concierto Europeo

• Las Revoluciones de 1830 y 1848

Tras el progresivo deterioro del sistema de congresos establecido por Metternich, fueron tejiéndose una serie de movimientos revolucionarios liberales que tuvieron su culmen, según los diferentes países, en los años 1830 y 1848. Esta oleada de revoluciones liberales fueron las que acabaron con la era de la Restauración y el sistema de relaciones internacionales imperante hasta entonces y que, además, impulsaron la creación de nuevas naciones europeas.

Las consecuencias internacionales de estas revoluciones no tuvieron efectos inmediatos ya que la mayoría de ellas fueron sofocadas o produjeron únicamente reformas políticas internas que no distorsionaron el equilibrio de poderes dentro de Europa.

Sin embargo, en el plano ideológico y social sí que se vivieron cambios profundos, ya que la burguesía se consolidó como clase política dominante y, sobre todo, a partir de 1848, se vio nacer al proletariado como clase social con independencia e intereses propios. (Neila Hernández & Moreno Juste, 2018)

Asimismo, el liberalismo comenzó a resquebrajarse y a dividirse entre un liberalismo doctrinario y otro demócrata⁴, al mismo tiempo que se extiende el nacionalismo como ideología y movimiento que jugará un papel fundamental que será especialmente relevante en el surgimiento de las dos nuevas potencias y naciones europeas como son Alemania e Italia.

- El sistema bismarckiano y el camino hacia el abismo

Tras los cambios que se produjeron a lo largo y ancho del continente, el poder se fue desplazando hacia al centro de Europa. En concreto, hacia Alemania y hacia una persona en particular, la figura dominante en su tiempo. Durante los últimos treinta años del siglo XIX, Otto Von Bismarck fue quien dirigió en gran parte el mapa europeo. No puede hablarse de hegemonía, ya que los principios de equilibrio de poderes y la igualdad soberana de las naciones continuaban siendo pilares sólidos del panorama internacional.

Por tanto, el instrumento que se utilizó para asegurar la paz y seguridad en el continente en aquellos años fueron los sistemas de alianzas. Esta herramienta ya venía utilizándose desde el Congreso de Viena, pero esta vez los actores serían otros. Así, se sucedieron hasta tres sistemas de alianzas. Estos sistemas de alianzas presentan algunos elementos característicos de multilateralismo, aunque todavía se pueden enmarcar en ejercicios meramente diplomáticos. (Castro, 2008)

Aunque es cierto que involucran a varios actores y pretenden asegurar la paz internacional, lo hacen, no tanto para solucionar una cuestión concreta sino para aliarse contra otros Estados; además, todavía no existen organismos internacionales de cooperación para poder hablar de multilateralismo contemporáneo.

Por otra parte, en este contexto denominado sistema bismarckiano, se produjo un fenómeno de enorme alcance para las relaciones internacionales. Esto es, es la segunda expansión europea o la época del imperialismo, especialmente en África. En términos de multilateralismo, se pueden distinguir dos fases dentro del imperialismo europeo.

La primera fase se produjo durante la década de 1880 en la que los Estados Europeos reclamaban territorios “desocupados” y negociaban entre sí las líneas que debía tener cada territorio de una manera más o menos bilateral y poco organizada. Aquí, no hay prácticamente multilateralismo al no haber un acuerdo general entre las diferentes potencias.

Sin embargo, a partir de la Conferencia de Berlín de 1885 se establecieron las condiciones y el régimen para el dominio extranjero del Congo y se asentaron las bases jurídicas para el reparto de todo el continente africano. Las decisiones de esta conferencia aceleraron la carrera por los distintos territorios, la competencia entre potencias europeas y el deterioro de sus relaciones (Porter, 2016)

Como vemos, la Conferencia de Berlín supuso un hito para el multilateralismo ya que sentó a negociar a las potencias europeas más relevantes. Ahora bien, no se trata estrictamente del multilateralismo de tipo contemporáneo dado el no reconocimiento

de los pueblos africanos como sujetos políticos y, por tanto, existe una flagrante desigualdad soberana. Todo ello se traduciría en explotación y colonización, dos elementos muy alejados del multilateralismo actual.

Si unimos estos hechos al declive del sistema bismarckiano debido, entre otras cosas, a las ambiciones de otras potencias europeas frente al dominio alemán, encontramos que se dan todos los elementos para una guerra a gran escala bélica, como efectivamente terminó ocurriendo.

- El nacimiento de las primeras instituciones internacionales

Un elemento que faltaba para poder hablar de un sistema multilateral contemporáneo eran las organizaciones internacionales que permiten la colaboración, la cooperación o incluso la integración de manera permanente entre Estados.

Una vez que se habían generalizado las conferencias internacionales durante el siglo XIX, se dispuso a dar el segundo paso para el establecimiento de organizaciones internacionales. Este segundo paso fueron las estructuras internacionales permanentes. Esto ocurre gracias a los avances técnicos, de las comunicaciones y de los transportes a lo largo del siglo XIX. Las primeras estructuras de este tipo serán las Comisiones fluviales que ya estaban dotadas de ciertos poderes de decisión, ejecución y control.

Otro ejemplo serían las Uniones administrativas internacionales que pretendían canalizar de forma permanente e institucionalizada la acción concertada de sus Estados miembros. La primera de ellas fue la Unión Telegráfica Internacional. Sin embargo, las características de estas instituciones se ceñirían a aspectos meramente de coordinación económica y técnica (Diez de Velasco, 2006).

Como se analizará más adelante, habrá que esperar hasta la finalización de la Primera Guerra Mundial para asistir a la aparición de las primeras organizaciones internacionales en el sentido estricto del término. Estas serían la Sociedad de Naciones y la Organización Internacional del Trabajo, la organización viva más antigua en nuestros días.

5. La Primera Guerra Mundial y el surgimiento del multilateralismo contemporáneo

Durante los primeros años del siglo XX, el tablero político internacional sufrió diversos cambios. El tema colonial adquirió una dimensión sin precedentes y surgieron nuevos actores extraeuropeos como Japón o Estados Unidos. Ya no se puede hablar de un tablero político estrictamente europeo sino de uno cada vez más global.

Para comprender la ruptura total del concierto europeo que tiene sus bases en el Congreso de Viena de 1815, hay que mirar de nuevo a Alemania. A partir de 1907, su política exterior, posterior a la era de Bismarck, planteó un cambio de rumbo cuyas consecuencias fueron el establecimiento de dos bloques antagónicos. Hubo dos sistemas de alianzas que se volvieron contrarios: la Triple Entente formada por Francia, Rusia y Reino Unido y la Triple Alianza compuesta por Alemania, el Imperio Austrohúngaro e Italia⁵ apoyada por el Imperio Otomano (Sánchez Rodríguez, 2016).

Este enfrentamiento creciente culminó en la Primera Guerra Mundial que dejó como vencedores a la Triple Entente, aunque en especial a los Estados Unidos. Tras el fracaso que supuso los sistemas de alianzas como garantes de la paz en Europa, se recurrió a un sistema de multilateralismo contemporáneo. Tanto es así, que podemos afirmar que es en este momento ese sistema de equilibrio de poderes emanado en 1648 de la Paz de Westfalia termina en 1918 con

la Paz de Versalles. Es decir, ese sistema de alianzas continuas y de juegos de poder entre potencias europeas daban paso a un mundo globalizado y marcado por el multilateralismo.

El sistema internacional de Versalles tenía como objetivo establecer una paz que no fuera unilateral y que sentará las bases para una coexistencia duradera. Sin embargo, se encontró con diversas dificultades desde un primer momento.

Durante los primeros años de posguerra ya se sentía un ambiente de crisis e inestabilidad. Existían un gran número de flecos pendientes de resolución en los acuerdos de paz. La recién creada Sociedad de Naciones debía ser el centro de la solución de estas controversias y un verdadero foro multilateral. Por desgracia, esta institución para la discusión se encontraba debilitada por las actitudes de varias potencias que seguían prefiriendo la diplomacia tradicional antes que las conferencias o los grandes pactos multilaterales.

Hubo varios temas sobre los que la Sociedad de Naciones tuvo un papel relevante. El primero fue la cuestión fronteriza en la cual se procedió en numerosas ocasiones a dirimir los conflictos surgidos en territorios en disputa. Otro aspecto relevante sería la seguridad colectiva que tendría a Francia como gran protagonista. Aquí se volvió a tejer varios sistemas de alianzas con la pretensión de garantizar la protección de los países más vulnerables.

En la Europa de la primera posguerra, podríamos decir que se produjeron grandes errores. El más flagrante se trató de conformar una paz solo para los vencedores con grandes cargas para el bando perdedor. Esto, como es bien sabido, provocó la sed de venganza principalmente de Alemania e Italia, que no

estaba conforme a pesar de formar parte del bando victorioso (Casanovas, 2019).

Otro escollo para una paz duradera fue el ciclo revolucionario que había comenzado en Rusia antes de 1917 y que culminó ese año, ya que este actor de máxima importancia se oponía a colaborar y a firmar acuerdos con las potencias capitalistas. Por último, tal y como se explicó anteriormente, la nación y el nacionalismo fueron cobrando cada vez más importancia lo que hacía que las fronteras conformadas no resultaran del agrado de grandes sectores de la población.

Sin embargo, a pesar de las dificultades y del oscuro final que tuvo el sistema internacional de Versalles, se hicieron grandes avances en el multilateralismo siendo, de hecho, el primer sistema internacional propiamente multilateral, aunque sin abandonar la hegemonía de los Estados como actores predominantes de la esfera internacional.

El mayor logro de esta época quizá sea la constitución de la Sociedad de Naciones en 1919 como organización internacional de carácter universal que tenía como objetivo el mantenimiento de la paz. El nacimiento de la Sociedad de Naciones estaba inspirado en los principios que promulgaba el presidente estadounidense Woodrow Wilson (Walters, 1971).

De esta manera, los signatarios del Pacto por el que se creaba la Sociedad de Naciones se comprometían a no recurrir a la guerra y a mantener a la luz del día relaciones internacionales fundadas en la justicia y el honor; la rigurosa observancia del Derecho Internacional y el escrupuloso respeto a las obligaciones contraídas en los tratados. Por tanto, se pretendía conseguir estos objetivos mediante dos vías, la seguridad colectiva, esto es el arbitraje, y el desarme y la cooperación internacional.

Con el establecimiento de una organización de estas características ya se puede afirmar que el multilateralismo contemporáneo se había implantado basado en valores liberales, comunes y mediante el intento de cooperación de todas las partes en igualdad soberana para la consecución de la paz internacional.

6. El desmoronamiento del sistema de Versalles y el fracaso de la seguridad colectiva

Tras estos primeros años de crisis hubo un periodo de auge del sistema de Versalles en la segunda mitad de los años veinte hasta el estallido de la Gran Depresión en 1929. Las causas de este clima favorable para el multilateralismo y la solución de grandes problemas internacionales sería una coyuntura económica positiva y una aproximación en las relaciones de varias grandes potencias.

Uno de los grandes éxitos de esta época sería el Pacto de Locarno (1925) en el cual las grandes potencias se comprometían a un desarme progresivo y al mantenimiento de unas relaciones distendidas con el resto de los países. Además, se creó el Comité de Arbitraje y Seguridad en 1927 para mejorar el manejo de las crisis internacionales en el seno de la Sociedad de Naciones.

También se le dio un papel muy relevante a la economía y a la protección del libre comercio. Se intentó rediseñar el sistema monetario internacional adoptando el Patrón Cambio Oro que no vinculaba la moneda de un país directamente al oro, sino a una moneda central concreta. Esto ayudó a la ampliación de la base de intercambios monetarios y por tanto potenciar las relaciones comerciales a nivel internacional. (Clavin, 2013)

Sin embargo, con el estallido de la crisis que comenzó en 1929, toda esta

esperanza de cooperación se derrumbó. Se levantaron fuertes barreras arancelarias que afectaron enormemente al comercio mundial, el cual llegó a caer un 70%, y a las relaciones diplomáticas entre países. Este proteccionismo, cuyo objetivo era la salvaguarda de las empresas nacionales, vino acompañado de un fuerte nacionalismo político. Por supuesto, todo ello derivó en la ascensión al poder de líderes fascistas o nacionalsocialistas como Benito Mussolini en Italia o Adolf Hitler en Alemania. (Carr, 2004)

Todo ello conllevó una creciente decadencia del multilateralismo. Muchos países consideraron que la mejor solución era un nacionalismo exacerbado y el aislamiento de su país. Por tanto, toda solución que implicara ceder soberanía o que perjudicara los intereses nacionales quedaría automáticamente vetada.

Durante los años treinta, tal y como sucedería unos años atrás, antes de la Primera Guerra Mundial, se fueron tejiendo una serie de alianzas que culminaron en una peligrosa rivalidad. Es cierto que, en este caso, el más belicista sin duda fue del Eje Berlín-Roma-Tokio que comenzó con las hostilidades. Por tanto, las relaciones entre países se fueron deteriorando rápidamente y estalló la Segunda Guerra Mundial tras la invasión alemana de Polonia.⁶

El proyecto del III Reich tiene un significado muy potente en términos de multilateralismo. Frente a lo que propone este último en cuanto a la convivencia entre Estados igualmente soberanos, la ideología nacionalsocialista proponía recuperar esa idea de antes de la Paz de Westfalia de "Monarquía Universal". Aunque por supuesto con muchos nuevos matices, Alemania pretendía dominar toda Europa y unirla bajo el imperio, tal y como ya se intentaría siglos antes a través del Sacro

Imperio Romano. Por supuesto, se incluyen muchas modificaciones con respecto a esos anteriores intentos de conquista, como la no inclusión de la monarquía como sistema de gobierno, implantando una república o todos los elementos racistas. Por tanto, el proyecto alemán de esos años atacaba directamente contra el multilateralismo.

7. El sistema bipolar: Un sistema multilateral dividido

- La creación de las Naciones Unidas y de dos bloques enfrentados

Tras una guerra que dejó unas consecuencias devastadoras, los aliados contra el eje decidieron remodelar todo el sistema internacional. Los actores más importantes para el diseño del nuevo orden mundial fueron Estados Unidos, el Imperio Británico y la Unión Soviética. Entre ellos se interponía una distancia ideológica enorme pero que no impidió su alianza contra la Alemania Nacional-socialista.

Por tanto, añadiendo otros actores relevantes como China o Francia, se fueron produciendo una serie de conferencias entre 1942 y 1944 para fijar cuáles serían los objetivos de la nueva era.

Los principios sobre los que se edificó este nuevo sistema internacional fueron aquellos que ya se iban vislumbrando desde la Paz de Westfalia que pretenden una convivencia entre Estados igualmente soberanos. Además, todo ello se debe hacer desde el multilateralismo, esto es, desde un foro donde todos tengan la capacidad de dar su opinión con el objetivo de alcanzar consensos.

Una de las primeras Conferencias donde se empezaba a esbozar este nuevo orden mundial sería a Conferencia de Bretton Woods en 1944. Sus logros principales fueron la creación del Fondo Monetario

Internacional y de lo que hoy se conoce como Banco Mundial, dos de las instituciones de gobernanza económica global más relevantes. Además, se rediseñó el sistema monetario y de tipos de cambio haciéndolo más estable y favorable al comercio. Por último, también sirvió como precedente para la creación de la actual Organización Mundial del Comercio, organización que explicaremos más adelante (Eichengreen, Desequilibrios globales y las lecciones de Bretton Woods, 2005)

Sin embargo, la institución que mejor simboliza el nuevo sistema internacional sería la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Esta se creó mediante la Conferencia de San Francisco en 1945 y es desde entonces la organización internacional más relevante y el mayor símbolo del multilateralismo de nuestra época. Es sucesora de la Sociedad de Naciones que, tras su fracaso, se extinguió. Los principios sobre los que se erigió la ONU son los mismos que los de su precursora. Esto es, el objetivo de mantener la paz y la seguridad internacional, prohibiendo la guerra como forma de solución de controversias, fomentar la amistad entre las distintas naciones y promover la cooperación internacional con el fin de resolver problemas globales (Goodrich, 1947)

De esta manera, de nuevo se presentan todos los elementos para que se pueda hablar de un sistema internacional multilateral. La existencia de organizaciones internacionales de carácter amplio, la participación de un gran número de Estados, el hecho de compartir valores comunes y la intención de promover la paz y la seguridad hacen que hablemos de multilateralismo contemporáneo.

Sin embargo, a la vez que se iba tejiendo ese sistema para la solución de problemas comunes para toda la humanidad, también se iban construyendo nuevas rivalidades

en el tablero político internacional. De esta manera, una dinámica de bloques se iba expandiendo por todo el mundo y comenzaba así la Guerra Fría.

Por un lado, se fraguaban alianzas entre los países capitalistas entre los que se encontraba principalmente Estados Unidos y Europa Occidental. Éstos comenzarían a construir un sistema multilateral en materia de seguridad y economía en paralelo al sistema universal de las Naciones Unidas. Así, se creó en materia de defensa la OTAN en 1949 y en materia económica la OECE.⁷ También se puede incluir dentro de esta lista la CECA⁸ en 1951 que luego derivará en la Unión Europea que conocemos hoy en día. (Lundestad, 2005)

Por otro lado, el bloque comunista, formado por la Unión Soviética y diversos países de Europa Oriental, también edificó un sistema multilateral de cooperación con el objetivo de competir con Occidente. En materia militar se firmó el Pacto de Varsovia en 1955, aunque este no es una organización internacional sino meramente una alianza militar. A su vez, se creó el COMECON⁹ para fomentar las relaciones comerciales entre sus países miembros (Zubok, 2008)

Como podemos ver, los sistemas de alianzas y la diplomacia convencional continúan activos, aunque con actores políticos diferentes. Durante la Guerra Fría, existiría una competencia entre dos superpotencias por conseguir un número cada vez mayor de países bajo su esfera de influencia. A pesar de ello, ya se asienta sobre unas bases sólidas un sistema multilateral universal que se va extendiendo por diversos ámbitos.

Además, estos dos sistemas de alianzas también consiguieron entenderse en diversos ámbitos a lo largo de su larga rivalidad. Buen ejemplo de ello sería el Tratado de

No Proliferación Nuclear firmado en 1970 donde se buscaba la regulación de las armas nucleares para evitar la aniquilación total de la humanidad.

- La descolonización y la inclusión de nuevos Estados

Tras la formación de estos dos bloques antagónicos y de una época de tensión significativa entre ambas superpotencias, a partir de 1963 se vive un periodo de distensión hasta 1979. Este periodo también vino acompañado de uno de los procesos políticos más importantes del siglo, la descolonización.

Como sabemos, el imperialismo europeo de finales del siglo XIX había conseguido dominar casi todo el mundo mediante el sistema colonial. Sin embargo, durante la década de los sesenta y setenta del siglo XX todos estos territorios se independizan incluyéndose así al sistema internacional y al acervo multilateral existente en el momento. La relación de los nuevos Estados con sus viejas metrópolis siempre sería turbulenta debido a que las consecuencias del colonialismo se siguen sintiendo a pesar de la independencia, sobre todo en materia económica (Grimal, 1989).

De esta manera, los antiguos países colonizados entrarían en conflicto con los antiguos colonizadores en el seno de los foros multilaterales con el fin de obtener compensaciones y de suprimir totalmente con el colonialismo de cualquier tipo. Es aquí donde el multilateralismo juega un papel fundamental ya que se trata de un problema común de diversos Estados.

El sistema multilateral actual.

1. El ascenso de nuevos actores y una nueva globalización

Durante los años setenta del siglo pasado ocurrieron una serie de cambios en el sistema

internacional. Uno de ellos fue la aparición de nuevos Estados derivados del proceso de descolonización que ya hemos explicado anteriormente. Sin embargo, ocurrieron muchas otras modificaciones en el orden mundial que lo acercaron al que existe en la actualidad.

En el plano económico, el ascenso de nuevas concentraciones de poder ocasionó un panorama cada vez más multipolar. El éxito de Japón y de la Comunidad Económica Europea en el bando capitalista son buen ejemplo de ello.

Este último, la CEE, es uno de los ejemplos de cooperación e integración multilateral más reveladores. Es un proyecto que comienza siendo de cooperación meramente económica pero que se va extendiendo a nuevos países y volviéndose cada vez más profundo en sus competencias hasta convertirse en lo que es hoy en día, la organización internacional de integración más compleja del mundo (Moreno Juste & Núñez Peñas, 2017).

Además, se abandona el sistema económico de Bretton Woods y estallaron crisis económicas por la subida de los precios de recursos naturales como el petróleo que cambiaron el balance de poderes. Uno de los ascensos más importantes de esta época sería el de los países árabes ya que controlaban en gran medida el mercado energético a través de la OPEP.¹⁰

Posteriormente, durante los años ochenta la economía mundial se recupera y vive un novedoso proceso de globalización que permite conectar los mercados de todo el mundo. Este fenómeno viene auspiciado por las ideas del llamado neoliberalismo económico. Esta corriente defiende una reducción significativa del peso del Estado en la economía y una apertura completa al

comercio y a las inversiones internacionales. La consecuencia directa de este fenómeno sería un panorama internacional cada vez más cohesionado debido a las crecientes relaciones comerciales entre los distintos países. Esta relación positiva entre intercambios comerciales y amistad entre naciones es defendida por el enfoque de la interdependencia.¹¹ (Del Arenal, 2007)

Otro hecho relevante de esta década sería el despertar de un nuevo actor dentro del bloque comunista. China, después de años de guerras civiles y de crisis de diversa índole, comienza a abrirse al mundo y a experimentar un periodo de crecimiento económico sin precedentes en la historia de la humanidad. (Shambaugh, 2013)

Aunque continuaría perteneciendo al bloque comunista debido a las características de su sistema político, no estaría dentro de la esfera soviética ya que sus relaciones con este país siempre fueron turbulentas. Además, su sistema económico dejó de ser comunista propiamente dicho para pasar a ser un "sistema socialista de mercado" o, como lo denomina Branko Milanovic, "capitalismo político". (Milanovic, 2020)

Por lo tanto, al final de la década de 1980 se observa un mundo que continúa siendo bipolar ya que está dividido en dos bloques antagónicos pero cada vez más multipolar ante el ascenso de diversos actores. Asimismo, este se encuentra más interconectado debido al crecimiento del comercio internacional. En cuanto a la cuestión multilateral, las Naciones Unidas seguían presas de ese enfrentamiento entre superpotencias, aunque continuaba como la principal organización internacional para preservar la paz y la seguridad internacional.

2. La caída de la Unión Soviética, ¿Un mundo unipolar?

- El fin de la guerra fría

En los últimos años de la década de los ochenta se experimentó un cambio en la orientación de la política exterior de la Unión Soviética. Mijaíl Gorbachov fue nombrado secretario general del PCUS en 1985 y ello marcó un punto de inflexión en la historia de este país. La URSS se encontraba en una situación de estancamiento económico tras la fallida invasión de Afganistán en 1979.¹²

Ante esta situación, las reformas eran tremendamente necesarias. Así, el nuevo secretario general se dispuso a lanzar un paquete de medidas llamado perestroika (“reestructuración”). Este implicaba la liberalización en el ámbito económico y más tarde también en el político. Además, las relaciones bilaterales con Estados Unidos mejoraron notablemente.

Estos mensajes de reforma de Gorbachov, así como la retirada de las tropas soviéticas de los países del Este de Europa, provocaron un alejamiento de estos países de la órbita de Moscú para acercarse al bloque capitalista. De esta manera, los partidos comunistas gobernantes de estos países se desmoronaron y los regímenes políticos dieron un vuelco de la noche a la mañana.

Un acontecimiento que simboliza todas estas modificaciones sería la caída del Muro de Berlín en 1989 dando paso a la reunificación de Alemania. La mayoría de estos países comenzaron una senda de entendimiento con Occidente pretendiendo unirse primero a la OTAN y más adelante a la Unión Europea, como acabaría ocurriendo. (Carrère d'Encausse, 2016)

Los cambios acelerados vividos en Europa del Este provocaron modificaciones en las dinámicas internas de la Unión Soviética. El retroceso de la ideología comunista, la debilidad del gobierno de Moscú y la apertura

de cauces para la expresión de la sociedad civil dieron rienda suelta a nacionalismos dentro de los distintos territorios que formaban la URSS. Así, la Unión Soviética se desintegró en 1991 dando lugar a quince nuevos Estados soberanos e independientes.

- Estados Unidos: La única superpotencia

Existen tres elementos que marcan los años de la posguerra fría. El primero es que, tras la caída de la URSS, los Estados Unidos se erigen como la superpotencia dominante tanto por su capacidad militar y económica, el llamado “poder duro” como por su dominio en ámbitos culturales y tecnológicos, el “poder blando”.

El segundo elemento es el ascenso de nuevos actores, especialmente no occidentales que comienzan a jugar un rol cada vez más relevante. Por último, esa globalización que comenzó en los años ochenta va a continuarse y va a profundizarse a través del llamado Consenso de Washington.¹³

La década de 1990 fue cuando Estados Unidos llegó a su cénit como superpotencia, estableciendo la “Pax Americana”. Durante este periodo, la política exterior estadounidense se enfocó en el desarme nuclear y en la expansión económica por todo el mundo. El ambiente intelectual dentro del país era de vencedor y de una completa imbatibilidad, algo que se veía reflejado en algunos escritos de la época como la tesis de Fukuyama y “el fin de la Historia”. (Nye J. S., 2003)

No obstante, esta euforia sería efímera debido a un hecho concreto. Los atentados del 11 de septiembre de 2001 hicieron ver a los Estados Unidos como una potencia vulnerable y contra la que existía una gran oposición. Ante esta situación, la respuesta norteamericana fue de agresividad y de imposición de sus reglas por la fuerza. Así,

con el cambio de siglo comienza el periodo del “imperialismo americano”.

Este periodo en la política exterior americana, bajo el mandato de la administración de George W. Bush, estuvo marcada por el “estado de guerra contra el terrorismo”. Esta estrategia se puso en práctica con la invasión de Irak en 2003 e implicó un rechazo cada vez mayor por gran parte de la población mundial a Estados Unidos como garante de la paz global.

- Los años de esplendor del multilateralismo y su posterior fracaso

La distensión que se vivió a final de los ochenta provocó un desbloqueo en el funcionamiento de las Naciones Unidas. Sirva como prueba de ello que mientras que entre 1948 y 1988 solo se pusieron en marcha trece misiones de paz auspiciadas por la ONU, solo entre 1988 y 1989, se crearon cinco. Este mejor funcionamiento del Consejo de Seguridad constituye un éxito del multilateralismo que va a continuar en los años siguientes.

A partir de 1991, con la caída definitiva de la Unión Soviética se dejó atrás esa dinámica de dos bloques antagónico y se dio paso a un mundo donde se podían alcanzar acuerdos y consensos en diversos ámbitos. Para ello, el mejor lugar para hacerlo serían las Naciones Unidas, el gran símbolo del multilateralismo.

La supervisión de las Naciones Unidas en la retirada de tropas cubanas de Angola o de tropas soviéticas en Afganistán constituyen éxitos muy relevantes. Además, se avanzó en el sistema de protección de derechos humanos, intentando hacer de ellos un valor más dentro de la organización creando tribunales para castigar a aquellas personas que cometieran delitos flagrantes contra ellos.

Sin embargo, a pesar de los éxitos que todo

ello representa para el multilateralismo, lo cierto es que ello constituyó solo una ilusión. Según iba avanzando la década e iban surgiendo nuevos conflictos, la organización fue cosechando diversos fracasos como Somalia, la antigua Yugoslavia o Timor Oriental. Todo ello son conflictos a los que no se les ha podido dar una solución definitiva y que la intervención de las Naciones Unidas solo contribuye a dilatarlos en el tiempo.

De esta manera, con la entrada del nuevo milenio se fue viendo que, a pesar de diversos avances, las Naciones Unidas no podían ser el organismo de gobernanza global más importante, asumiendo el papel predominante que tienen los Estados hoy en día.

No obstante, antes de analizar cuáles son los desafíos y los defectos del multilateralismo actual, debe ser reconocida su importancia para mantener la paz y la seguridad internacional. Los objetivos que se marcaron los fundadores de las Naciones Unidas se han cumplido evitando una tercera guerra mundial y haciendo que la cooperación entre países sea mayor que nunca. Por tanto, podemos afirmar, como hiciese el secretario general de la ONU Dag Hammarskjöld, que las “Naciones Unidas no fueron creadas para llevar a la humanidad al cielo, sino para salvarla del infierno” (Neila Hernández & Moreno Juste, 2018).

Desafíos al sistema multilateral actual

1. Las consecuencias de la crisis de 2008

Como hemos estado explicando anteriormente, el orden liberal parece haberse instalado con fuerza en el mundo en dos olas. La primera transcurre tras la Segunda Guerra Mundial y la segunda tras la caída del Muro de Berlín. Además, existe un entramado multilateral que intenta asegurar la paz mundial basado en esos valores comunes liberales.

Sin embargo, al igual que en el pasado, el sistema multilateral actual enfrenta varios desafíos. Como ya hemos visto, esa ilusión por alcanzar un mundo sin fronteras donde la prosperidad se generalizaría exponencialmente se desmoronó con el cambio de milenio. Ese desencanto se va a ver todavía más acentuado con el estallido de la crisis financiera de 2008.

La crisis comenzada en 2008 en Estados Unidos afectó notablemente el nivel de vida de los ciudadanos por todo el mundo, aunque especialmente de los habitantes en países occidentales. El comercio internacional cayó abruptamente y algunos gobiernos tuvieron que ser rescatados.

Además, también supuso un cambio en cómo los gobiernos afrontaban las políticas económicas y las reglas por las cuales se debía regir el comercio y las finanzas. Se convertía así el mundo en un lugar más dominado por la geopolítica y la seguridad nacional que por la libertad de comercio o la economía. Todo ello tiene una consecuencia directa sobre el multilateralismo por la creciente desconfianza que genera una crisis económica que, aunque se gestó en un país, se contagió rápidamente al resto debido a la globalización (James, 2011).

2. Los cambios en la balanza de poderes, un mundo cada vez más multipolar

El poder en el siglo XXI, tal y como propugna Josep S. Nye, “se distribuye en función de un patrón tridimensional.” (Nye J. S., 2011) El poder militar sigue siendo unipolar, en el cual Estados Unidos es el dominante, aunque ya se comienzan a ver ciertas respuestas a ello por parte de China en el Océano Pacífico. El poder económico sí comienza a ser cada vez más multipolar y Estados Unidos, Europa, China y Japón destacan por encima del resto. Por último, el poder político de relaciones internacionales donde cada vez un mayor

número de países van cobrando importancia, sobre todo potencias medias como la India, Brasil, Arabia Saudí o México entre otros.

De esta manera, se ha asistido al ascenso de China como potencia global tras la apertura de los años ochenta y la posterior adhesión al sistema de comercio mundial. Sin embargo, en la última década parece que el crecimiento de China no ha sido solo económico, sino que ahora, bajo la presidencia de Xi Jinping, pretende aumentar la presencia geopolítica. Buena prueba de ello sería la dominación sobre Hong Kong o la pretensión de invadir Taiwán en el medio plazo (Shambaugh, 2013).

Igualmente, Occidente ha perdido poder relativo debido al estancamiento económico y a la pérdida de prestigio por sus políticas en materia internacional. Sin embargo, parece que ni China ni Rusia puedan aún suponer una alternativa al sistema multilateral y de relaciones internacionales propuesto por Occidente.

Este cambio en los pesos relativos de los nuevos bloques tiene consecuencias directas sobre el multilateralismo. Al igual que sucedía durante la Guerra Fría, los bloques antagónicos impiden el buen desarrollo de las relaciones internacionales y por tanto del multilateralismo. En este sentido, en la actualidad vivimos una tensión creciente entre la Unión Europea y Estados Unidos por un lado y China y Rusia por otro. Los puntos de fricción más importantes son la guerra de Ucrania comenzada en 2022 y la posible invasión de Taiwán por parte de China (Jacobs, Kiniger-Passigli, & Likhotal, 2020).

3. Las dificultades de las Naciones Unidas

Algunos autores afirman que estamos pasando de la época del multilateralismo a la época del soberanismo. Las Naciones Unidas han sido un elemento crucial para mantener

la paz internacional. Además, sus áreas de actuación han sido crecientes llegando a la protección de los Derechos Humanos, la protección del medio ambiente o la creación de diversas agencias especializadas. Por desgracia, su fragilidad se observa cada vez más claramente (Albright, 2003).

La ONU surge de un sistema internacional liberal que parece estar en crisis. El mejor ejemplo de ello es cómo una cantidad creciente de países violan las reglas internacionales y permanecen impunes. El primer caso más claro parece ser la invasión de Irak en 2003 por parte de Estados Unidos.

LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL COMERCIO

Una vez comprobada la importancia y el significado del multilateralismo desde una perspectiva histórica y su situación en la actualidad, vamos a analizar una institución que representa una de las mayores expresiones de multilateralismo, la Organización Mundial del Comercio.

Así, a través de los problemas que presenta esta organización, podremos observar desde una perspectiva más práctica los desafíos que tiene por delante el multilateralismo. Es decir, los retos que enfrentan la OMC y el multilateralismo están conectados y es lo que se va a explicar a continuación.

Antecedentes y evolución de la OMC

1. Historia del GATT y las rondas de negociación

Tal y como explicamos con anterioridad, una vez concluida la Segunda Guerra Mundial, los países se propusieron no volver a cometer los mismos errores. Por ello, comenzaron a diseñar un entramado multilateral en el que el comercio jugaría un papel fundamental. El objetivo principal sería facilitar el comercio mundial, eliminando toda restricción al mismo. Esta convicción era producto

Más recientemente se unió China con su pretensión de dominar el Mar de la China Meridional en contra del Derecho del Mar.

Además, van surgiendo nuevos conflictos en los cuales la ONU no está teniendo ningún papel relevante para su resolución. Es el caso de Rusia en Ucrania o de Israel en la Franja de Gaza. En su lugar, los Estados parecen continuar teniendo esa hegemonía a la hora de modelar las relaciones internacionales. Al continuar esto así, predomina el interés particular de cada Estado y se deja de lado el multilateralismo y, por ende, el interés común.

del desastre que conllevaron las políticas proteccionistas de los años treinta que llevaron al ascenso de los nacionalismos.

De esta manera, la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Comercio y Empleo, celebrada en La Habana (Cuba) en 1947, adoptó la Carta de la Habana para la creación de la Organización Internacional del Comercio¹⁴ como órgano especializado dentro del sistema de Naciones Unidas.

En cuanto a la cuestión del multilateralismo, el hecho de firmar un acuerdo para todos los países en materia comercial constituía un éxito sin precedentes. La pretensión principal era la de sustituir el sistema tradicional bilateral por uno en el que se incluyera un número cada vez mayor de países.

Además, se instaura el principio de no discriminación que presenta dos elementos fundamentales. El primero es la no discriminación entre Estados tercero, esto es el trato de nación más favorecida. El segundo en la no discriminación entre operadores nacionales y extranjeros, es decir, trato nacional. Por tanto, al aplicarse este principio,

el alcance de la liberalización se multiplica al no poder acotarlo a un número reducido de Estados.

Sin embargo, para acelerar la reducción de aranceles, tres semanas antes de la reunión de la Habana, diecinueve países firmaron un Acuerdo conocido como GATT (Acuerdo General de Aranceles y Comercio) que decidieron aplicar de forma provisional en tanto se ratificaba el acuerdo de la OIC (Crowley, 2003).

Más adelante, en 1950 el Congreso de EE. UU. rechazó la ratificación de la Carta de la Habana. Esto supuso la muerte del proyecto de OIC mientras que el GATT seguía aplicándose. A pesar de no tener carácter de organización internacional, sino de mero tratado, el GATT resultó clave para facilitar la apertura del comercio internacional en la segunda mitad del siglo XX.

En los primeros años de vida del GATT se celebraron varias rondas de negociaciones comerciales de corta duración centradas en la reducción de aranceles. En Ginebra en 1947, Annecy en 1949, Torquay en 1951, Ginebra en 1956 y Dillon en 1960 y 1961. Hasta esta última ronda se debe apuntar que eran negociaciones bilaterales y producto por producto.

Sin embargo, con el paso del tiempo, las rondas fueron creciendo en amplitud de temas y en número de miembros. En la Ronda Kennedy, con unos sesenta miembros ya adheridos al GATT, a mediados de los años sesenta, se aprobó el Acuerdo Antidumping del GATT y una sección sobre desarrollo dentro del GATT. Además, se dejó de lado las negociaciones bilaterales y se adoptaron reducciones de aranceles lineales.

La Ronda de Tokio, celebrada entre 1972 y 1979 reunió por primera vez a más de 100

países. Por otra parte, armonizó los sistemas arancelarios a los diferentes países y eliminó muchos obstáculos no arancelarios. Por si fuera poco, se aplicaron por primera vez varias normas del GATT a los productos agrarios, los cuales estaban prácticamente vetados hasta la fecha y solo se aplicaba a productos industriales (Organización Mundial del Comercio, 2024)

Es preciso señalar que a lo largo de estas rondas de negociación los países en vías de desarrollo, muchos de los cuales eran de reciente creación, se les aplicaron diferentes modalidades de trato especial mediante el Sistema de Preferencias Generalizadas.

2. La Ronda de Uruguay y la creación de la OMC

• Los éxitos de la Ronda de Uruguay

Ante la distensión de las relaciones con la Unión Soviética, Estados Unidos realizó la petición de comenzar unas nuevas negociaciones comerciales multilaterales. Estas tuvieron lugar en primera instancia en Punta del Este, Uruguay y terminaron en Marrakech en 1994. Esta es la conocida como Ronda de Uruguay.

El Acta Final de la Ronda de Uruguay se firmó el 15 de abril de 1994 tras siete años de negociaciones. Existían dos grandes objetivos. El primero era una mejoría en los intercambios comerciales mediante la reducción del 36% de los aranceles. El segundo consistía en comenzar con la liberalización de los servicios y la protección de los derechos de propiedad intelectual.

El resultado de estas negociaciones fue la evidencia de que la globalización se encontraba en un periodo de auge y que existía un consenso sobre las bondades del libre comercio. Asimismo, esta libertad comercial se debía conseguir mediante grandes acuerdos multilaterales. Además,

se extiende el concepto de comercio, no solamente al intercambio de mercancías sino también a otras cuestiones como los servicios, la inversión o la propiedad intelectual.

Por si fuera poco, al adherirse cada vez más países a estos acuerdos, el GATT deja de ser un instrumento aplicable solo a países desarrollados para comenzar a servir a todos los países del mundo, ya sean ricos o pobres. Por lo tanto, puede afirmarse que la Ronda de Uruguay fue un triunfo del multilateralismo y del libre comercio para la época. (Crane, 1994)

Otra cuestión de primera magnitud que se aborda en esta ronda de negociación es la creación de una organización internacional de carácter permanente que velara por el buen desarrollo del comercio mundial. Como hemos venido explicando, el GATT consistía meramente en una serie de acuerdos mediante los cuales los países se comprometen a establecer una serie de regulaciones comerciales. En el caso de que surgiera una controversia entre países, existían diversos cauces para solucionarla, pero no había ninguna institución con mandato para ello.

Sin embargo, esto acabaría el 1 de enero de 1995 al constituirse la Organización Mundial del Comercio. Tal y como señala su artículo II, la OMC es el marco institucional común para el desarrollo de las relaciones comerciales. Por tanto, los Estados se comprometían a desarrollar un comercio integrado, más viable y duradero (VanGrasstek, 2013).

De esta manera, todos los acuerdos auspiciados por el GATT quedarían asumidos en la nueva organización, el llamado acervo comercial multilateral no institucional, añadiéndose el marco institucional de la OMC.

Como muchas otras organizaciones internacionales, esta tendría personalidad jurídica internacional y, por tanto, capacidad para firmar tratados internacionales y ostentar responsabilidad internacional. Además, sus funciones genéricas son facilitar la aplicación, administración y funcionamiento del acuerdo creador de la organización internacional, así como de los nuevos tratados que se firmen en su seno.

La recién creada organización es independiente del ámbito de las Naciones Unidas, si bien mantiene un intercambio continuo de información en el seno ECOSOC y una colaboración estrecha con otros organismos como la UNCTAD o el Banco Mundial.

- Controversias de la Ronda de Uruguay
Por otra parte, es necesario señalar el contexto en el que se sucedió la Ronda de Uruguay y algunos problemas que surgieron en su seno. Como se ha descrito anteriormente, Estados Unidos ostentaba una posición predominante en la escena internacional. Por ello, quizá este país pretendió imponer sus tesis.

Una de las cuestiones más controvertidas fueron las subvenciones agrícolas que chocaron directamente con la posición de la Unión Europea. En este sentido, se percibía un doble rasero en su discurso. Por un lado, se defendía la liberalización total del resto de economías, el anteriormente descrito Consenso de Washington, pero por otro, existía una radical protección del mercado interno. Buen ejemplo de ello son las leyes Buy American Acts. Estas leyes impiden la competencia extranjera en sectores tan importantes como las telecomunicaciones, los seguros o la banca (Diez de Velasco, 2006).

Por otra parte, esta Ronda de Uruguay

se enfrentaba a un desafío nuevo que no había existido con anterioridad. Los nuevos Estados que se iban incorporando eran países en desarrollo o países excomunistas en su mayoría. De esta manera, una característica más o menos generalizada de este tipo de países es el proteccionismo, por ello, la recién creada OMC debía lidiar con Estados aún menos favorables al libre comercio.

3. La Ronda de Doha

Tras el éxito relativo que supuso la Ronda de Uruguay y la creación de la OMC, continuó la dinámica de las rondas de negociaciones con el fin de alcanzar nuevos acuerdos. La que se sucedió inmediatamente después fue la Conferencia de Singapur en 1996, en la que se firmó el Acuerdo relativo al comercio de productos de tecnología de la información.

Además, tras el empujón que supuso estas negociaciones, los países se dispusieron a comenzar nuevas rondas con el deseo de acometer nuevas liberalizaciones en diversos ámbitos. La Ronda del Milenio ilustra precisamente este hecho. Fue una conferencia ministerial, algo que se implantó tras la creación de la OMC en 1999 en Seattle. Sin embargo, ya comenzaban a aparecer diversos movimientos en contra de la OMC y esta ronda terminó en fracaso (Stiglitz, 2002). Por ello, se decidió comenzar otra ronda de negociaciones con un enfoque dirigido hacia los países en desarrollo. Así, comenzó la Ronda de Desarrollo, también conocida como Ronda de Doha en 2001. Constituía la novena ronda de negociaciones desde la creación del GATT en 1947.

Se plantearon diversos temas en la Ronda de Doha. Las nuevas tecnologías, los retos asociados al cambio climático, el comercio electrónico o la agricultura jugaron un papel relevante.

Sin embargo, los intereses dentro de las

negociaciones eran muy dispares. Por un lado, una buena parte de los países desarrollados con Estados Unidos a la cabeza apostaban por una liberalización generalizada y sin discriminación en todas las partes del mundo. Por otro lado, los países en desarrollo no eran contrarios a la liberalización per se, pero sí la rechazaban como fin en sí mismo. En su lugar, pretendían que la liberalización se convirtiera y se limitara a ser un medio para conseguir el bienestar de los pueblos y el desarrollo sostenible (Mehdi Abbas, 2015).

Esta propuesta de los países en desarrollo es especialmente notoria si comprobamos que las subvenciones y el proteccionismo de los países desarrollados continúa presente y nunca se ha realizado una liberalización y apertura total de su economía. Buen ejemplo de ello es la Política Agraria Común (PAC) llevada a cabo por la Unión Europea mediante la cual se subvencionan a los productores agrícolas locales en detrimento de la competencia externa, especialmente la procedente de países subdesarrollados.

Por tanto, las propuestas de muchos países en desarrollo como China, Brasil o la India es el cese de esas políticas proteccionistas, eliminando las subvenciones a la exportación y una mayor apertura en el sector textil. Además, la protección de los derechos de propiedad intelectual limita el acceso a multitud de medicamentos en los países más pobres, por lo que se propone que esa protección no vaya en contra de la salud pública.

Ante este clima de desacuerdo y tensión, la Ronda de Doha se fue alargando sin poder llegar a ningún acuerdo. Se sucedieron más rondas complementarias a esta como la Conferencia de Cancún en 2003, la de Hong-Kong en 2005 o la de Ginebra en 2011. En ninguna de ellas se pudo llegar a un acuerdo general en los temas más controvertidos.

La única que contribuyó mínimamente fue la Conferencia de Balí que concluyó con el llamado "Paquete de Bali". Este acuerdo fue de mínimos, representando una relevancia marginal frente a los objetivos propuestos de la Ronda de Doha.

Por lo tanto, en la décima conferencia interministerial de Nairobi en 2015 se enterró definitivamente la Ronda de Doha tras catorce años de esfuerzos sin llegar a un acuerdo (Ortega, 2016).

Las causas principales del fracaso de la Ronda de Doha se encuentran en los cambios en el equilibrio de poder que se ha vivido en los últimos años. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones internacionales creadas tras la Segunda Guerra Mundial, como el FMI o el Banco Mundial, donde el sistema de votación responde a la estructura de poder de la época, la estructura de la OMC hace a esta muy sensible de los cambios que se produzcan. El sistema de votación de la OMC consiste en el consenso, por lo que una alianza de países puede significar el veto de facto para acuerdos.

En consecuencia, al haberse modificado los pesos relativos de las diferentes potencias, el proceso de toma de decisiones cambia. Así, en la Ronda de Tokio y en la Ronda de Uruguay el poder de Estados Unidos y Europa Occidental era predominante y por ello era posible que impusieran su perspectiva. Sin embargo, el ascenso de otras potencias como China, que contestan ese sistema, provoca la imposibilidad de imponer la perspectiva occidental y, en este caso, llegar a un acuerdo. (Lavopa & Mango, 2014)

4. Estructura y situación actual de la OMC

• Pilares de la OMC

Tras el varapalo que supuso el fracaso de la Ronda de Doha, se siguieron sucediendo diversas conferencias ministeriales. Una de

ellas es la de Buenos Aires de 2017 en la que se lanzaron tres iniciativas multilaterales de importancia limitada sobre comercio electrónico, facilidades a la inversión y reglamentación nacional de licencias de establecimiento. Sin embargo, esta ronda tampoco llegó a buen puerto (Zúñiga Schroder, 2018)

Por otra parte, en 2019 sucedió un evento que marcaría a la OMC y la colocaría en una situación de crisis desde entonces. Para explicarlo, es preciso describir previamente cuál es la estructura de la OMC.

La Organización Mundial del Comercio cuenta con tres pilares (Organización Mundial del Comercio, 2024):

- El pilar negociador se puede resumir con la frase "la OMC está dirigida por sus miembros, no por sus directivos." Esto quiere decir que las propuestas para la puesta en marcha de nuevas negociaciones la realizan sus miembros. Además, el hecho de que las votaciones necesiten de consenso para salir adelante hace que los miembros tengan mucha importancia y que el número de miembros haya ascendido hasta 164, lo vuelve cada vez más complejo.
- El pilar de la administración y vigilancia de los tratados mediante el mecanismo de revisión de las políticas comerciales. De esta manera, todos los miembros de la OMC se someten a un examen periódico sobre sus Políticas Comerciales por parte de la administración de la organización.
- El pilar de la solución de diferencias que se realiza por el Órgano de Solución de Diferencias. Este es una pieza clave del sistema multilateral de comercio. En la práctica funciona como un tribunal internacional de comercio. Sin embargo, tiene algunas particularidades. Su principal objetivo es contener los

conflictos comerciales, evitar represalias y alcanzar una solución negociada. De esta manera, no es un tribunal punitivo, sino que pretende que la situación empeore entre los países en conflicto. De todas formas, sí cuenta con medidas de obligado cumplimiento en caso de que fueran necesarias.

- La crisis actual de la OMC

Una vez entendido el funcionamiento de la organización, podemos entender el proceso que se vive en su seno desde hace algunos años. Como hemos comentado anteriormente, Donald Trump ascendió a la presidencia de los Estados Unidos en 2016. Durante todo su mandato se propuso hacer frente al multilateralismo desafiando a múltiples instituciones internacionales.

Una de ellas fue la OMC, donde impidió la renovación del Órgano de Apelación, el cual forma parte del Órgano de Solución de Diferencias descrito con anterioridad. Por lo tanto, se genera un limbo procedimental. Por una parte, los informes del Órgano de Solución de Diferencias pueden ser apelado, pero por otro, se quedarán estacados en el Órgano de Apelación sin miembros. En este sentido, la OMC atraviesa una crisis procedimental muy grave ya que no es capaz de velar por hacer cumplir lo que se han comprometido los diferentes Estados.

Los argumentos oficiales que plantea Estados Unidos es que este Órgano se extralimita en sus funciones y reformula las normas en lugar de aplicarlas. De esta manera, genera normas internacionales que no han emanado directamente de los tratados.

Para contrarrestar este vacío reinante en el seno de la organización, 25 miembros de diferentes bloques acordaron en 2021, un Acuerdo Multipartes para un mecanismo

Interno de Arbitraje de Apelación. El objetivo de este acuerdo es comprometerse a no recurrir al Órgano de Apelación mientras que este se encuentre bloqueado. En lugar de ello, se plantea utilizar mecanismos alternativos para que no se queden las controversias en la inactividad (Hoekman & Mavroidis, 2015).

Por lo tanto, se ha llegado actualmente a una situación en que la OMC ha perdido su esencia en buena medida ya que lo que la diferenciaba fundamentalmente del GATT era su contenido institucional. De esta manera, al quedar bloqueada su parte jurisdiccional, se ha vuelto a una situación parecida a la que había durante los años del GATT.

En este contexto Estados Unidos se siente cómodo ya que puede negociar con los países de una forma bilateral en la cual siempre tendrá un peso negociador mayor. Sin embargo, todo ello constituye un fracaso del multilateralismo, que se encuentra en retroceso hoy en día.

Desafíos de la OMC

Aunque ya se han podido observar diversos retos que presenta la Organización Mundial del Comercio, aquí se van a abordar los problemas profundos que enfrenta esta organización, tanto geopolíticos como institucionales.

1. El nuevo auge del proteccionismo

- La guerra comercial China-Estados Unidos

La situación de crisis en la que se encuentra actualmente la OMC tiene su origen, en parte, en el año 2001. En ese año, China, tras muchos años de apertura económica, decide ingresar a la organización. Este hecho lo integra definitivamente en el comercio internacional y sus consecuencias serían muy profundas.

Por supuesto, los efectos positivos serían

muy diversos. Los aranceles en China disminuyeron dramáticamente con lo que la inversión extranjera fluyó de una forma sin precedentes. Mucha industria occidental cerró para instalarse en China lo que abarataría los costos y los precios de multitud de productos. Además, todo ello contribuiría al crecimiento económico de China y a que decenas de millones de personas salieran de la pobreza.

Por otra parte, esta integración conllevó diversos peligros para las potencias occidentales. Estados Unidos ha sido el primero en sentir esa rivalidad. Este país siente cómo el ascenso vertiginoso de China puede suponer un desafío para la predominancia estadounidense en el mundo. De hecho, China superó hace unos años a Estados Unidos como primera potencia exportadora mundial (Muñoz, 2012).

Por si fuera poco, Estados Unidos y muchos miembros de la OMC denuncian incumplimientos sistemáticos de China en materias diversas como la propiedad intelectual, el uso abusivo de ayudas del Estado, la utilización estratégica de instrumentos comerciales como las tasas de exportación y otras cuestiones ligadas a la seguridad nacional.

Esta rivalidad creciente se puede observar en diversos ámbitos. En la que nos compete, la cuestión comercial, se ha traducido en una guerra comercial. Como comentábamos anteriormente, la crisis financiera de 2008 tuvo consecuencias muy profundas en la sociedad occidental. La esperanza de que el libre comercio fuera beneficioso para todos desapareció. Además, al haberse desplazado buena parte de la industria occidental a países asiáticos, ha habido grandes sectores de población que han visto empeorar sus condiciones de vida al no haberse podido reincorporar al mercado

laboral. La desigualdad comenzó a crecer de nuevo en Estados Unidos y el descontento social y la polarización han ido en aumento (Milanovic, 2020).

Ante esta situación, Donald Trump llegó a la Casa Blanca en 2016 con la intención de hacer cambiar la estrategia de Estados Unidos. Su plan sería reindustrializar América aplicando medidas proteccionistas. Esto suponía un cambio radical en las políticas de Estados Unidos que se había erigido como protector del libre comercio desde los años ochenta del siglo XX. De esta manera, el multilateralismo y el comercio sin barreras perdía a su gran valedor.

En esta situación, las relaciones de Estados Unidos y China ya eran controvertidas ya que el país norteamericano registraba un déficit comercial muy importante. Por tanto, en 2018 la administración estadounidense pidió al país asiático que contribuyera a reducir este déficit tan abultado mediante mayor reciprocidad comercial y menores regulaciones. Realmente esto se trataba de un ultimátum que China no aceptó. De esta manera, se impusieron aranceles a los principales productos importados desde China, así como a algunos insumos esenciales para la industria automotriz y manufacturera, como el acero y el aluminio, además de imponer aranceles a autos y autopartes.

Sin embargo, como se podía esperar, la respuesta de China no se hizo esperar. Se impusieron unos aranceles del 25% a los aviones, automóviles y a la soja, que es la principal exportación agrícola de EE. UU. a China. Asimismo, los aranceles de China fueron especialmente incisivos ya que se impusieron a los productos que eran producidos en las zonas más tendentes a votar al partido Republicano. Por ello, el partido liderado por Donald Trump se

vería especialmente perjudicado por la imposición de estas represalias (Fajgelbaum & Khandelwal, 2021).

Afortunadamente, en 2019 China y Estados Unidos alcanzaron algunos acuerdos para rebajar la tensión y encontrar una solución definitiva al conflicto. Por otra parte, en el año 2020 Estados Unidos celebró elecciones y Joe Biden llegó al poder. Aunque pudiera parecer lo contrario, la estrategia de esta administración continuaría por el mismo camino que su predecesora. De hecho, en 2024 se han impuesto aranceles del 100% a los coches eléctricos producidos en China (The Economist, 2024).

En definitiva, este ambiente de tensión entre las dos potencias comerciales más importantes del mundo hace casi imposible que se pueda avanzar hacia un multilateralismo integrador y firmar acuerdos de calado entre una multitud de países.

- Las controversias entre Estados Unidos y la Unión Europea

Las consecuencias de este viraje en la política comercial de Estados Unidos no afectaron solo al gigante asiático, la Unión Europea también sufrió sus consecuencias. Estados Unidos y la Unión Europea comenzaron a negociar un acuerdo de libre comercio en 2014 para facilitar la inversión y una reducción de los aranceles todavía más alta. Este posible acuerdo se llamaría Asociación Transatlántica para el Comercio y la Inversión (TTIP).¹⁵ Se encontraba dentro del marco librecambista estadounidense anterior a Donald Trump.

Sin embargo, al llegar este al poder, las negociaciones se rompieron y nunca se ha llegado a firmar. No solo quedaron concluidas las negociaciones, sino que el gobierno estadounidense impuso aranceles a varios productos europeos. La OMC debería

haber actuado en este sentido para que no se agravara la situación, pero ésta escaló (González García, 2020).

Este tratado hubiera supuesto un contrapeso poderoso contra China ya que estos dos bloques comerciales occidentales hubieran unido fuerzas para alcanzar un poder de negociación más alto.

2. Desencanto de los países en desarrollo

Los países en desarrollo se fueron sumando poco a poco al sistema multilateral mundial desde la década de los ochenta. Desde entonces han tenido grandes dificultades para participar en las cadenas globales de valor. Todos ellos se preguntan si la globalización económica les ha beneficiado realmente. En opinión de muchos autores, la respuesta es que no ha beneficiado a todos, o por lo menos no ha beneficiado a todos en igual medida (Stiglitz, 2002).

Las protestas contra la globalización y el desigual reparto de los beneficios de esta provienen de antaño. Ya en 1999, en la Conferencia Ministerial que se realizó en el seno de la OMC en Seattle, se produjeron manifestaciones en contra de la organización y de la globalización. Los países en desarrollo percibían una gran hipocresía por parte de los países desarrollados. Por una parte, predicaban la apertura de sus mercados mientras que cerraban los suyos ante la competencia extranjera (Rodrik, 2012).

Uno de los desafíos más grandes que enfrentan es la cuestión de la agricultura ya que muchos de ellos son países exportadores de productos primarios. Además, países como la India o Indonesia pretenden desarrollar sus sistemas de apoyo interno como las subvenciones a la agricultura y otras cuestiones relacionadas.

Por tanto, estas fricciones entre los intereses

de los países en desarrollo y los países desarrollados constituyen un escollo de primer nivel para alcanzar acuerdos en el seno de la OMC.

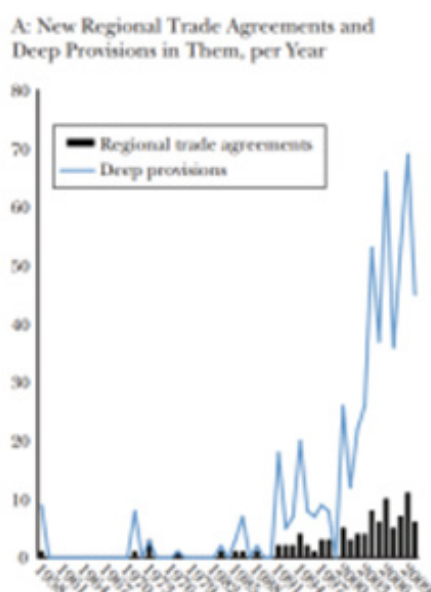
3. La creciente irrelevancia de la OMC

Tanto el GATT como más tarde la OMC han sido los valedores mundiales del libre comercio a nivel mundial. Su importancia ha sido mayúscula ya que todos los tratados importantes en esta materia se firmaban en su seno.

Sin embargo, en los últimos años hemos asistido a una creciente irrelevancia de esta organización ya que, como hemos explicado, se ve incapaz de alcanzar nuevos acuerdos. En su lugar, los acuerdos multilaterales regionales están tomando un papel cada vez más predominante.

Además, estos acuerdos no solo han supuesto una reducción de los aranceles, sino que han supuesto una mayor cooperación en diferentes materias.

Gráfico 1. Número de nuevos tratados de libre comercio regional y el volumen de comercio aglutinados en él por año.



Fuente: WTO RTA database, consultado en The World Trade Organization and the Future of Multilateralism de Richard Baldwin. (Baldwin, 2016)

En el gráfico anterior se puede observar cómo a partir de la creación en 1995 de la OMC, los acuerdos de libre comercio regionales han tenido un aumento exponencial. Además, el volumen de comercio que está bajo estos acuerdos ha aumentado de una forma aún más espectacular. De la misma manera, en paralelo, se ha producido un estancamiento de nuevos acuerdos y una parálisis del conjunto del sistema institucional de la OMC (Baldwin, 2016).

Esto no tiene que ser perjudicial de por sí para el multilateralismo. Acuerdos internacionales que propugnen el libre comercio, aunque sea entre países puede ser un elemento positivo para la libertad de comercio en el mundo. Buen ejemplo de ello sería la Unión Europea que respeta las normas de la OMC y profundiza en libre comercio entre sus Estados miembros.

Otro ejemplo de tratado de libre comercio regional firmado recientemente es el Pacto Comercial Asia-Pacífico que se convirtió en el bloque comercial más grande del mundo.¹⁶

Sin embargo, lo verdaderamente preocupante son las barreras que imponen estos acuerdos para los terceros países. Así, algunos de ellos perjudican a los productos producidos fuera de ese espacio de cooperación. Las consecuencias de ello puede ser un mundo dividido en diferentes bloques, algo preocupante para el sistema multilateral mundial.

4. Cuestiones institucionales

Desde el propio nacimiento de la organización, la OMC presenta varios problemas de funcionamiento de difícil solución.

La primera cuestión es la de las reglas de votación. La regla de consenso parece ser demasiado ambiciosa teniendo en cuenta que nos encontramos ante una organización

compuesta por 164 miembros. Por lo tanto, es muy complejo llegar a nuevos acuerdos ya que el peso de los intereses de los países en la organización pesa mucho estos sin muy diversos. Como ya hemos comentado, la tensión geopolítica entre Estados Unidos y China y las divergencias entre los intereses de los países desarrollados y los países en desarrollo hace que no se lleguen a nuevos acuerdos.

Han existido muchas propuestas de reforma de este sistema, pero por miedo a perder el derecho de facto a veto hace que queden paralizadas. Cualquier reforma posible de la OMC se enfrenta sistemáticamente a las limitaciones que presenta el consenso.

Otro problema institucional es la no diferenciación entre los distintos países en vías de desarrollo. En la OMC, los países en desarrollo gozan de ciertos privilegios para fomentar su desarrollo. Hay disposiciones que prevén periodos de transición más largos o menos exigencias para la aplicación de ciertos tratados. Asimismo, estos disfrutaban

del derecho de recibir asistencia técnica por parte de la organización (Hoekman & Mavroidis, 2021).

De esta manera, a países como China, que tiene una importancia mayúscula dentro del comercio mundial, se le aplican las mismas normas que a otros países en vías de desarrollo con una participación mucho menos como pueden ser Filipinas, Nigeria o Sudáfrica. Esto provoca el descontento de muchos países en desarrollo y una disfuncionalidad total ya que las clasificaciones no coinciden con la realidad.

El tercer problema institucional es el que ya se ha esbozado anteriormente sobre el Órgano de Apelación. Ya antes de que se encontraba bloqueado, este se encontraba desbordado ante el aumento de controversias en la aplicación de los tratados. Sin embargo, una vez realizado el bloqueo, la organización se ha vuelto completamente disfuncional. Así, se ha retornado a una situación similar a la de antes de 1995 con la creación de la organización.

FUTURO Y PROPUESTAS PARA LA MEJORA DEL MULTILATERALISMO Y LA OMC

Es difícil poder vislumbrar lo que ocurrirá de aquí a unos años, aunque precisamente con este trabajo se pretende indicar algunas cuestiones que se podrían mejorar para preservar el libre comercio y el sistema multilateral que tantos beneficios ha dado.

Existen dos posibles vías para que el multilateralismo pueda salir más fuerte de estos momentos de crisis. Uno sería fortalecer los acuerdos a nivel regional con el fin de afianzar el libre comercio, aunque sea dentro de distintos bloques. El otro sería una reforma institucional de la OMC para mejorar su funcionamiento.

Reformas institucionales para el retorno de la OMC

1. Reforma en Órgano de Apelación

Como ya hemos explicado con anterioridad, el Órgano de Apelación es la última instancia para la solución de controversias comerciales entre los países miembros de la organización. Este se encuentra actualmente bloqueado ya que no se han renovado los puestos clave. Además, incluso antes de su bloqueo, este actuaba de manera muy lenta debido al aumento de las controversias comerciales.

Por tanto, la reforma de este órgano se

antoja indispensable para que la OMC vuelva a ser capaz de hacer cumplir los tratados. En este sentido, para responder a las cuestiones planteadas por Estados Unidos, se podría mejorar la transparencia, eficiencia y funcionamiento. Por ejemplo, se debería revisar los procedimientos de apelación y establecer plazos más estrictos para la resolución de disputas. Asimismo, se deberían incluir plazos para la renovación de los puestos más importantes del Órgano de Apelación.

Una de estas propuestas la ha realizado ya la Unión Europea asegurando que “estableciendo nuevas normas que aclaren en qué casos los miembros salientes del Órgano de Apelación pueden permanecer con el fin de completar los procedimientos de recurso en los que estén trabajando y organizando reuniones anuales entre los miembros de la OMC y el Órgano de Apelación para debatir abiertamente tendencias y cuestiones sistémicas de la jurisprudencia”. (Comisión Europea, 2018)

2. Tratamiento especial y diferenciado

El debate sobre el sistema de la OMC de trato especial y diferenciado otorgado a los países en desarrollo ha explotado en los últimos años debido al ascenso de China. Este problema aqueja principalmente a los países desarrollados ya que los países en desarrollo gozan de una serie de beneficios precisamente por serlo. Así, China, aunque también la India, continúa teniendo estos privilegios a pesar de ser un país predominante en la esfera económica global.

La propuesta, principalmente impulsada por Estados Unidos, consiste en redefinir los criterios para el trato especial y diferenciado. Así se aseguraría que los países que realmente necesitan estos beneficios los reciban, mientras que se evita el abuso por parte de economías más avanzadas.

Por supuesto, esta medida se enfrenta a la oposición de los países en desarrollo. De esta manera, se pueden seguir beneficiando de periodos de tiempo más largos para la implementación de compromisos acordados, el doble del monto de los subsidios agrícolas disponibles para los países desarrollados. (Organización Mundial del Comercio, 2024)

3. Mejora en la transparencia, notificación y gobernanza

La falta de transparencia y la insuficiente notificación de las políticas comerciales que realizan los miembros han debilitado profundamente la eficacia de la Organización. Cuando los países han ido virando sus políticas, muchas veces en contra del libre comercio, han ignorado su deber de notificación y de consulta a la OMC. Por ello, a pesar de que se realizan exámenes periódicos a todos los miembros sobre su política comercial, estos son muchas veces insuficientes o incompletos.

De ahí que sea necesario implementar requisitos más estrictos para la notificación de políticas comerciales, incluyendo subsidios y barreras no arancelarias, y establecer mecanismos para asegurar que los miembros cumplan con estos requisitos. (Eichengreen, China and the WTO: Why Multilateralism Still Matters, 2022)

Por otra parte, la estructura de gobernanza también se antoja deficiente si se quiere alcanzar nuevos acuerdos en el seno de la organización. La toma de decisiones es especialmente lenta y compleja debido al sistema de votación que consiste en el consenso. Esta ha sido una de las causas fundamentales del fracaso de la Ronda de Doha.

Hay propuestas para utilizar métodos alternativos de mayorías cualificadas. Estas mayorías irían en función de la población,

comercio, nivel de renta o número de miembros. Así se garantizaría que una mayoría sólida de los Estados que represente a una buena parte de la población mundial estaría de acuerdo. Asimismo, sería más sencillo tomar decisiones y alcanzar nuevos acuerdos (Hoekman & Mavroidis, 2021).

Por supuesto, todas estas propuestas se encuentran con escollos muy importantes descritos anteriormente en “Los desafíos de la OMC”. Sin embargo, los beneficios para el conjunto del planeta serían muy relevantes.

Así, todas estas propuestas ayudarían a impulsar el multilateralismo, así como fomentar el libre comercio ya que el organismo que vela por él mejoraría su funcionamiento. Ahora bien, no debemos plantear al libre comercio como un fin en sí mismo. Este es un principio que se encuentra junto a muchos otros en la tradición liberal. Este conjunto de ideas es el que ha permitido que exista el mundo que conocemos hoy, el mundo más rico y próspero que se ha conocido jamás.

La proliferación de los tratados de libre comercio regionales

En paralelo a esas medidas propuestas con anterioridad, existen otras vías para poder salvar al multilateralismo de la crisis que se encuentra. Si la Organización Mundial del Comercio no es capaz de salir del bloqueo, se podrían utilizar caminos alternativos para fomentar el libre comercio a través de instituciones distintas.

Un ejemplo reciente de ello sería el Pacto Comercial entre Asia y el Pacífico que une las economías de los países que representan un tercio de la economía global. Es un gran paso ya que no existía un acuerdo de estas características en Asia (Expansión, 2020).

Otros ejemplos de ello puede ser el

MERCOSUR, el Mercado Único de la Unión Europea o el Tratado de Libre Comercio de América del Norte. El MERCOSUR entró en vigor en 1991 con la firma del Tratado de Asunción y ha ido evolucionando para convertirse en uno de los bloques regionales más importantes de América Latina.

Por otra parte, el Mercado Único es el instrumento por el cual se ha podido conseguir un espacio de libre comercio dentro de la Unión Europea. En paralelo a este, existe la EFTA, la Asociación Europea de Libre Comercio, que también es otra área de libre comercio en el seno de Europa, aunque de menor importancia.

Por último, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte se firmó en 1994 entre México, Canadá y Estados Unidos. Tiene una importancia vital ya que las economías de los tres países están profundamente interconectadas.

Este es listado no exhaustivo de los grandes bloques comerciales del mundo. Por supuesto, este puede ir ampliándose y cambiando con el fin de responder a las nuevas realidades económicas y comerciales del mundo.

En definitiva, en este trabajo se propone que se retomen las negociaciones del TTIP ya que se formularía un área de libre comercio sin precedentes. Además, beneficiaría a todas las partes ya que ganarían poder con respecto a China (Hormats, 2014).

Aunque no es la solución ideal ya que puede acabar en una lucha de bloques comerciales, al menos es una solución multilateral que beneficia a muchos países. Además, parece la solución más probable ante el posible estallido de una nueva “Guerra Fría” y el mundo multipolar en el que nos encontramos.

CONCLUSIONES

A la luz de este trabajo, hemos comprobado que el multilateralismo se ha ido formando paso a paso a lo largo de los últimos cuatro siglos. En primer lugar, se forjó la igualdad de la soberanía de los Estados así como el propio Estado moderno siguiendo los principios de la Paz de Westfalia de 1648. Más adelante se creó el Estado-Nación como consecuencia de las revoluciones liberales y el Imperio Napoleónico. Asimismo, tras la caída de este último se diseñó un nuevo sistema, cada vez más multilateral, producto del Congreso de Viena y del Sistema Metternich.

Pero fue durante esas décadas del siglo XIX cuando se fue formando un sistema multilateral propiamente dicho con el surgimiento de las primeras instituciones internacionales, piedra angular del multilateralismo. Sin embargo, ese orden colapsó a causa de las rivalidades entre sistemas de alianzas y terminó con el estallido de la Primera Guerra Mundial.

Tras este conflicto, la comunidad internacional se mostró decidida a establecer un verdadero orden internacional basado en la convivencia y en los valores liberales. Así, se creó en 1919 la primera organización internacional cuyo objetivo primordial sería asegurar la paz entre Estados, la Sociedad de Naciones. No obstante, el nacionalismo y el totalitarismo dieron al traste con este nuevo sistema.

Posteriormente, la Segunda Guerra Mundial, a pesar de las atrocidades que se cometieron durante la contienda, sirvió para convencer a los gobernantes de todo el mundo de que era necesaria la negociación y la solución pacífica de controversias.

Y, precisamente, de este proceso histórico ha surgido el orden internacional liberal del que

emanan las instituciones de protección de la paz y la seguridad que conocemos hoy en día. Las Naciones Unidas sirven como garante de la convivencia y en los últimos ochenta años ha evitado el estallido de nuevas guerras a nivel global.

Sin embargo, este sistema se enfrenta a una serie de desafíos y se encuentra en una situación crítica en la actualidad. La globalización es puesta en entredicho por buena parte de la sociedad mundial, especialmente en los países en vías de desarrollo. Asimismo, la crisis financiera de 2008 ha provocado una mayor desconfianza respecto al sistema capitalista y al comercio mundial. Por si ello fuera poco, los centros de poder están dirigiéndose hacia Oriente, lo que provoca tensiones entre países como China y Estados Unidos. Por último, las Naciones Unidas muestran una creciente incapacidad para detener y resolver determinados conflictos. Prueba de ello es el pequeño papel que está desempeñando en los enfrentamientos violentos actualmente vigentes tanto en Ucrania como en la Franja de Gaza.

Por otra parte, el libre comercio es un elemento esencial que contribuye enormemente a la preservación de la paz. La razón de ello es que una mayor interconexión ayuda a una mayor cooperación, mejorando la economía de los países y contribuyendo al aumento del nivel de vida de sus ciudadanos y, por tanto, reduce las probabilidades de conflicto. En este sentido, la Organización Mundial de Comercio pretende ser su garante desde su creación en 1995, pero en el contexto actual, tanto el libre comercio como la OMC se encuentran en peligro debido a diversos factores.

- El primero es el auge del proteccionismo que se puede apreciar con el estallido

de guerras comerciales que se han emprendido recientemente.

- El segundo es el descontento por parte de los países en vías de desarrollo que consideran que el comercio mundial y la globalización no benefician a todos los actores en la misma medida.
- El tercero consiste en la creciente irrelevancia de la OMC puesto que las últimas rondas de negociación han sido un fracaso, sobre todo la Ronda de Doha. Por lo tanto, se están utilizando otras vías para llegar a acuerdos.
- En último lugar, existe un problema institucional ya que el funcionamiento de las instituciones de esta organización se encuentra en una situación de bloqueo. Buena prueba de ello es la no renovación del Órgano de Apelación desde 2018.

En definitiva, respondiendo a las cuestiones planteadas al comienzo del trabajo, la Organización Mundial del Comercio debería continuar siendo el garante del comercio internacional. La razón de ello es que no existe ninguna otra institución que pueda aglutinar los intereses de todos los países. Por supuesto, ante la situación descrita con anterioridad, este objetivo se antoja especialmente complejo.

Por ello, el escenario político y económico actual, que parece incierto y el inicio de importantes cambios en los poderes mundiales, hace necesario plantear reformas en la OMC que repercutan en que los países se sientan más cómodos en su seno. Estos cambios deberían dirigirse al Órgano de Apelación, al principio de Trato Especial y Diferenciado y al sistema de notificación y gobernanza. Sin embargo, si esas reformas no fueran posibles, por falta de acuerdo y continuase el bloqueo en la OMC habría que encontrar otra alternativa.

Para preservar el multilateralismo, los Estados podrían plantearse continuar con la profundización de los tratados de libre comercio regionales. Esta no sería una solución ideal, ya que podría acentuar la división comercial del mundo en diferentes bloques. No obstante, parece que ante las dificultades con las que enfrenta la OMC, este puede ser el camino más sencillo y viable, que, además, seguiría apostando por un sistema propiamente multilateral.

LA UNIÓN EUROPEA Y LOS MERCADOS GLOBALES

MONOGRÁFICOS

RELACIONES ECONÓMICAS ENTRE LA UNIÓN EUROPEA Y
ESTADOS UNIDOS

LAS RELACIONES ECONÓMICAS ENTRE LA UE Y MERCOSUR

LAS RELACIONES ECONÓMICAS DE LA UNIÓN EUROPEA CON ÁFRICA

COOPERACIÓN COMERCIAL ENTRE CANADÁ Y LA UNIÓN
EUROPEA

RELACIONES ECONÓMICAS UE Y MARRUECOS

Relaciones económicas entre la Unión Europea y Estados Unidos

RELACIONES ECONÓMICAS ENTRE LA UNIÓN EUROPEA Y ESTADOS UNIDOS

LOREA ALFONSO

Así Comenzó Todo: Los Primeros Años del Vínculo Económico UE-EEUU

Las relaciones económicas entre Estados Unidos y lo que hoy conocemos como la Unión Europea se remontan a 1958, tras la entrada en vigor del Tratado de Roma, que dio origen a la Comunidad Económica Europea (CEE). Hasta ese momento, Washington mantenía acuerdos comerciales bilaterales con Estados europeos por separado.

Con la creación de un mercado común, integrado por Francia, Alemania Occidental, Italia, Bélgica, Luxemburgo y los Países Bajos, se marcaron las bases para una nueva relación económica de los bloques. Desde los inicios, Estados Unidos apoyó activamente el proceso de integración europea y en ese contexto se mostraba dispuesto a realizar numerosas concesiones, como reducciones de aranceles a productos provenientes de Europa.

Sin embargo, durante la década de 1980, comenzaron a surgir una serie de tensiones relacionadas, especialmente, con la Política Agrícola Común (PAC), diseñada para proteger a los agricultores europeos de las importaciones. Esto se tradujo en una disminución de las exportaciones agrícolas de Estados Unidos hacia Europa, generando fricciones entre las partes.

La Relación Económica UE-EEUU en cifras

En la actualidad, la relación económica entre Estados Unidos y la Unión Europea es la más importante a nivel mundial. En el año 2023, el comercio bilateral de bienes y servicios

alcanzó un total de 1,6 billones de euros. Asimismo, el comercio entre ambas partes se encuentra bastante equilibrado, pues la diferencia entre lo que cada uno exportó al otro en 2023 fue de tan solo 48.000 millones de euros. Entre los principales bienes que intercambian se encuentran la maquinaria, los productos químicos (tales como fármacos), alimentos y energía; mientras que entre los servicios destacan el sector financiero, tecnológico y empresarial. Además, las partes también son importantes socios inversores, con más de 5 billones de euros destinados a inversiones cruzadas.

En 2024, Estados Unidos se consolidó como uno de los principales socios comerciales de la Unión Europea. El pasado año, el 20,6% de todas las exportaciones europeas de bienes tuvieron como destino el mercado estadounidense, superando a otros aliados comerciales como China o Reino Unido, según datos de Eurostat. Esta cifra refleja una interdependencia económica significativa y un vínculo prioritario entre los bloques.

De la Cooperación al Conflicto: Evolución de las Disputas Comerciales entre la Unión Europea y Estados Unidos

A pesar del volumen e intensidad de las relaciones, en la actualidad, las tensiones entre los bloques siguen vigentes. Algunas de las principales disputas en los últimos años giraron en torno a los aranceles del 25% al acero y del 10% al aluminio que establecía la administración Trump en 2018 y a los que la Unión respondía con medidas de reequilibrio, estableciendo sus propios aranceles a los productos estadounidenses. En 2019, tras

un fallo de la Organización Mundial del Comercio (OMC), favorable a Estados Unidos en relación con los subsidios europeos a la multinacional Airbus, desde Washington se imponían aranceles del 25% a los productos agroalimentarios de la Unión Europea.

Tras un periodo de tensiones durante la administración Trump, la llegada de Joe Biden a la Casa Blanca en 2021 supuso un intento por aumentar el comercio y la inversión entre los bloques. Entre los avances se encuentra la creación del Consejo de Comercio y Tecnología, foro para cooperar en políticas comerciales y tecnológicas. Además, durante el mandato de Biden, se puso fin a los aranceles establecidos en 2018 y los países de la Unión aumentaron enormemente las exportaciones siderúrgicas, así como de hierro y acero, hacia Estados Unidos.

Con la vuelta de Trump tras las elecciones presidenciales de noviembre de 2024, la historia se repite. El 10 de febrero, el presidente estadounidense firmaba una ampliación de los aranceles al acero y al aluminio europeos, elevándolos hasta el 25%. Asimismo, el 26 de febrero anunciaba un arancel recíproco del 25% a las exportaciones de automóviles y otros bienes del bloque comunitario, justificándose en el gran déficit comercial de bienes que registraba Estados Unidos con la Unión Europea.

A esta situación, la Comisión Europea respondió el 12 de marzo con una serie de contramedidas, que ascendían a 26 mil millones de euros, con sus propios aranceles del 10% y del 25% a los productos estadounidenses y que entrarían en vigor en dos fases, empezando el 1 de abril. Sin embargo, el 9 de abril, Trump pausó los nuevos aranceles por 90 días, reduciéndose estos del 25% al 10%. Tras estos hechos,

el 10 de abril, los aranceles de la Comisión Europea que daban respuesta a la nueva escala estadounidense fueron congelados por un periodo de 90 días con tal de favorecer la vía del diálogo y las negociaciones con los de Washington.

Perspectivas de futuro: ¿Qué pasará entre la UE y EEUU en Julio de 2025?

Aunque es imposible saber cómo se desarrollaran los hechos en materia comercial en los próximos meses, algunos muestran abiertamente su postura sobre lo que ocurrirá.

El Ministro de Economía español, Carlos Cuerpo, tras reunirse con el jefe de Comercio de Estados Unidos, Jamieson Greer, el pasado 24 de abril, muestra una perspectiva positiva sobre las futuras conversaciones entre bloques. El Ministro ve una clara voluntad de negociación por parte de los estadounidenses y de que se consiga llegar un acuerdo antes del mes de julio, cuando la paralización de 90 días de los aranceles llegará a su fecha de caducidad. La principal preocupación estadounidense se centra en el déficit comercial entre partes, por lo que, el ministro español, considera que las negociaciones tendrán que ir dirigidas a establecer una solución que beneficie a ambos bloques.

Además, tras la visita de la primera ministra italiana, Giorgia Meloni, a la Casa Blanca, ambos líderes han mostrado una clara voluntad por que las negociaciones entre bloques resulten fructíferas. El presidente estadounidense afirmó que habrá un acuerdo comercial antes de que finalice la tregua de 90 días. Lo mismo afirmaba Meloni, que además invitaba a Trump a explorar la opción de mantener un encuentro con Europa.

Relaciones económicas entre la Unión Europea y Estados Unidos

La relación comercial entre Estados Unidos y la Unión Europea no solo es de vital importancia para el futuro económico de los bloques, sino que también influye en la configuración de los poderes económico y político a nivel mundial. Las decisiones que se tomen en los próximos meses tendrán grandes repercusiones sobre los bloques, pero también sobre el orden mundial.

LAS RELACIONES ECONÓMICAS ENTRE LA UE Y MERCOSUR

JORGE REY

En diciembre de 2024, la Unión Europea y Mercosur sorprendieron al mundo al sellar su Acuerdo de Asociación tras 20 años de conversaciones y negociaciones. A pesar de los tiras y afloja que han marcado los intentos desde el principio, a los cambios constantes de gobierno, y pese a las reticencias de algunos Estados europeos, el acuerdo de libre comercio ha sido casi consumado, pendiente todavía de ratificación.

El presente artículo tiene por intención analizar las principales características del acuerdo, indagando en sus consecuencias para la Unión Europea y para España. De la misma forma, se hará un recorrido por estos 20 años de negociaciones, remarcando los impedimentos que han imposibilitado el acuerdo. Finalmente, y a modo de introducción, se realizará una conceptualización de Mercosur, con el fin de que el lector pueda comprender la propia identidad de la organización.

¿Qué es Mercosur?

Mercosur es una organización internacional formada por cuatro países: Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. Forma parte de un proceso de integración económica y comercial entre los cuatro países que la forman. Tal y como es afirmado por parte de la organización, su intención desde el inicio ha sido la de crear un espacio común mediante la integración de las economías nacionales de los cuatro Estados que la forman.

Mercosur fue creado en 1991 mediante el Tratado de Asunción, creando un mercado común entre sus miembros. Este mercado común les ha permitido tener una zona

de libre circulación de bienes, servicios, personas y capital, que sin embargo, muchos académicos consideran más bien como una unión aduanera imperfecta. Hay que destacar que Venezuela formó parte de la organización entre 2012 y 2016, año en el que fue suspendida de la organización. Por otro lado, Bolivia está inmersa en el proceso de adhesión.

Pese a ser dos organizaciones internacionales, la Unión Europea y Mercosur son organizaciones en puntos bastante distintos a día de hoy. A pesar de que las dos surgieron como procesos de integración regionales meramente económicos, la evolución de ambos ha distado de ser ecuánime. Por un lado, la Unión Europea ha evolucionado desde una integración económica, sumando una integración política, social y cultural, con un compromiso de sus miembros – con sus más y sus menos – caracterizado por la construcción de un proyecto europeo a futuro. Por otro lado, Mercosur se ha estancado en una integración económica imperfecta, donde otras barreras comerciales han sustituido a las barreras arancelarias, y donde la falta de compromiso de sus miembros ha sido notoria desde su inicio. Hay que destacar además, que los países de Mercosur son mucho menos interdependientes comercialmente entre sí que los países de la Unión Europea.

Acuerdo de Asociación entre la Unión Europea y Mercosur.

Como se ha mencionado al principio, a finales de año pasado la Unión Europea y Mercosur sorprendieron al anunciar la firma de un Acuerdo de Asociación entre

Las relaciones económicas entre la UE y Mercosur

ambas organizaciones. No obstante, este acuerdo es fruto de más de veinte años de negociaciones marcadas por los continuos estancamientos, y por periodos sin algún atisbo de compromiso por ninguna de las partes.

En todo caso, las relaciones entre ambos bloques están hoy en días fundamentadas en el Acuerdo Marco Interregional de Cooperación adoptado por ambas partes en 1995 y que no entró en vigor hasta 1999. Este acuerdo partía con la intención de fomentar las relaciones y estructurarlas. Este acuerdo supuso un compromiso entre las partes para establecer el futuro acuerdo comercial, y por tanto solo establece una serie de objetivos y controles para asegurar que el proceso de integración se mantuviese vivo. No constituye por tanto ningún acuerdo comercial ni ningún acuerdo económico o político. Además, tal y como el Banco Interamericano (1999) explica, la intención de la Unión Europea era la de evitar la influencia de Estados Unidos en la zona.

¿Y por qué se han estancado las negociaciones tantas veces y se ha demorado la adopción del acuerdo? Hay varios puntos en concreto que ha servido de obstáculo para la firma del acuerdo. En todo caso, hay que partir primero de una premisa central consistente en todo lo que rodea una integración económica de tal calibre. La Unión Europea es un mercado común extenso, siendo la tercera economía mundial más importante por detrás de Estados Unidos y China. Por otro lado, Mercosur es un mercado con muy poca ambición económica, cuyos miembros exportan más a países de fuera de la organización que a sus "compañeros". De esta forma, la integración comercial de los bloques siempre se ha presumido como complicada por la desigualdad de

sus mercados. No obstante, como se ha explicado, hay varios factores concretos que han ralentizado la firma, y que incluso continúan siendo un freno a la completa concreción.

El diálogo se paralizó por primera entre los años 2004 y 2010. En 2010 hubo un impulso de las negociaciones, que cristalizó a finales de la década debido a la llegada de gobiernos aperturistas a algunos países de Mercosur. De hecho, en 2019, en medio de una reunión del G20, la Unión Europea y Mercosur anunciaron un nuevo acuerdo político para alcanzar la firma del tratado comercial entre ambas partes. Cinco años después el acuerdo parece estar a punto de culminarse, si bien algunos países de la UE, como Francia, o de Mercosur, como Argentina, han mostrado ciertas reticencias en algunos aspectos. Actualmente, la ratificación del acuerdo depende primordialmente del compromiso que ambas partes le quieran dar. Con una Francia que aboga por proteger su agricultura a toda costa, y con una Argentina, cuyo presidente, Javier Milei, se encuentra en un tira y afloja con el propio Mercosur, es necesario observar muy de cerca estos meses futuros y cualquier paso que se de.

En todo caso, como se ha comentado antes, hay varios puntos en concreto que siempre han supuesto una fricción y tensión entre ambos bloques. Por un lado se encuentra el factor de la agricultura. Algunos países europeos como Francia, Irlanda y Polonia han mostrado sus dudas al acuerdo, temiendo que el mercado común con Mercosur suponga una desventaja competitiva para sus productos agrícolas y vacunos frente a los productos de los países de Mercosur, tradicionalmente más baratos. En líneas generales, estos países consideran que la integración con Mercosur puede general

una competencia desleal y desfavorecer al pequeño agricultor. De esta forma, el sector agrícola es el principal punto de desencuentro por parte de la UE.

Además, algunos países de la Unión Europea también han mostrado su preocupación por temas medioambientales y sanitarios. En concreto, han mostrado su rechazo a la continua deforestación del Amazonas y la poca ambición medioambiental de Mercosur, y se han puesto de frente a los estándares sanitarios de estos países, menos restrictivos que los de la Unión Europea.

Por su parte, desde Mercosur no siempre han visto con buenos ojos la integración con la Unión Europea al alegar que esto podría desfavorecer a su industria, al no poder competir con ciertos productos de la Unión Europea. Además, la cuestión medioambiental también ha sido un frente abierto, sobre todo durante la etapa de Bolsonaro al frente del país. Por otra parte, el posible acuerdo tiene como punto que las empresas europeas puedan competir en contrataciones públicas en los países de Mercosur, lo que supondría que estos países no controlasen sus licitaciones al 100%.

Consecuencias del Acuerdo de Asociación entre Mercosur y la Unión Europea.

La adopción del acuerdo – cuyo texto está a disposición del público – tendría varias consecuencias económicas relevantes. En primer lugar, la propia Comisión Europea considera que sus exportaciones ahorrarían 4.000 millones de euros por año en barreras arancelarias. Además, tal y como explica el portal digital del Ministerio de Economía, Comercio y Empresa, un 91% de las importaciones de Mercosur serán liberalizadas, aumentando a un 92% en el

caso de las importaciones de la UE.

En el caso del sector agroalimentario, que como se ha explicado anteriormente ha sido uno de los puntos de fricción en todas las negociaciones, Mercosur va a eliminar aranceles del 93% de sus exportaciones al bloque comunitario, otorgando un aperturismo de mercado a sectores relevantes para España, como pueden ser el aceite de oliva, el vino o el queso. A cambio de ello, la Unión Europea liberará el 82% de las importaciones de este sector que procedan de Mercosur. Además, el acuerdo permite la posibilidad para establecer cláusulas de salvaguarda en caso necesario, y en todo caso, mantendrá las normas de seguridad alimentaria y de procedimientos pautadas por la Unión Europea. Otro factor importante es la protección de hasta 357 Indicaciones Geográficas, de las cuales 59 vienen de España. Mercosur eliminará también las barreras arancelarias al 90% de sus importaciones de la UE en el sector industrial, con un plazo de 10 años, lo que favorecerá a sectores europeos fuertes como los automóviles o el sector farmacéutico.

Además, el acuerdo mantiene también el acceso a la contratación pública en Mercosur por parte de la UE. Esto supone un avance significativo, puesto que como se ha explicado antes, Mercosur ha tenido reticencias a lo largo de las conversaciones en tanto que sus mercados no destacan precisamente por el aperturismo. Hay que tener en cuenta que los países del bloque Mercosur no son signatarios del acuerdo de la OMC sobre contratación pública, hecho que remarca el Ministerio de Economía, Comercio y Empresa.

Finalmente, y en relación al último punto de enfrentamiento – el cambio climático – el

Las relaciones económicas entre la UE y Mercosur

acuerdo incluye al Acuerdo de París como una cláusula imprescindible del tratado, permitiendo la suspensión del acuerdo en caso de que alguna de las partes abandonase el Acuerdo de París. Es más, el compromiso ha aumentado al incluirse una mención a la lucha contra la tala y la deforestación.

Conclusión

A pesar de que hay que celebrar con entusiasmo la firma de un acuerdo que lleva gestándose durante más de 20 años, es necesario mantener cierta firmeza hasta que el texto no sea ratificado por ambas partes. Al fin y al cabo, durante estos años, las idas y venidas han sido la habitualidad, cuya presunción pone en riesgo la adopción de un acuerdo que sería histórico para ambos bloques.

LAS RELACIONES ECONÓMICAS DE LA UNIÓN EUROPEA CON ÁFRICA

ELENA SOLA DE LA MATA

Las relaciones económicas entre la Unión Europea y África en el siglo XX

Las primeras relaciones económicas entre Europa y África se caracterizaron por intercambios comerciales —especialmente de productos como el oro y el marfil—. Sin embargo, la expansión imperialista europea transformó estas interacciones en la trata de esclavos y, posteriormente, en la colonización formal tras la Conferencia de Berlín (1884-1885). Este proceso consolidó la dominación europea sobre las estructuras políticas y económicas africanas, cuyas secuelas continúan siendo evidentes en la actualidad. Es por ello por lo que las relaciones económicas modernas entre ambos continentes —caracterizadas por la interacción entre estados soberanos y basadas en acuerdos bilaterales o multilaterales— no pudieron desarrollarse hasta el inicio de la descolonización, cuando las antiguas colonias africanas adquirieron independencia política y autonomía económica formal. Este proceso se impulsó tras la firma de la Carta de las Naciones Unidas en 1945 y se consolidó con el reconocimiento del derecho de autodeterminación de los pueblos en 1960 mediante la Resolución 1514 de la Asamblea General de las Naciones Unidas.

El modelo económico colonial, diseñado y administrado por las potencias europeas, asignaba a las colonias el papel de productoras de materias primas destinadas a la manufactura en la metrópoli. Esta organización económica impidió un desarrollo industrial propio de las colonias y, en consecuencia, obstaculizó la consolidación de un crecimiento económico sostenido.

Esta brecha estructural entre los países industrializados y los subdesarrollados, originada durante el periodo colonial, no se modificó tras el inicio del proceso de descolonización en la mitad del siglo XX. En la actualidad, las economías de las antiguas colonias africanas siguen dependiendo en gran medida del sector primario¹ y de la exportación de materias primas, lo que constituye un freno significativo para su desarrollo económico. A pesar de los aparentes esfuerzos y del compromiso manifestado por la Unión Europea en favor del desarrollo económico de las antiguas colonias —a través de acuerdos como los Convenios de Yaundé (1963-1975), Lomé (1975-2000) y Cotonú (2002), los Acuerdos de Asociación Económica (AAE) firmados con diversos países africanos, y el Acuerdo de Samoa (2023)—, las relaciones económicas entre Europa y África siguen estando marcadas por una profunda asimetría.

Algunos autores afirman que el euroafricanismo de posguerra comienza con la firma del Tratado de Roma de 1957 por el que se crea la Comunidad Económica Europea (CEE), pues la Parte 4 del tratado preveía la creación de Fondos Europeos de Desarrollo (FED) destinados a prestar ayuda a los países africanos que aún no habían obtenido la independencia política, y con los que algunos Estados de la CEE tenían vínculos históricos. Tanto el interés Europeo por el desarrollo económico de distintos países de África, como el rechazo de los países poscoloniales a las condiciones de reciprocidad arancelaria establecidos en el Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio² (GATT por sus siglas en inglés) firmado en 1947,

Las relaciones económicas de la Unión Europea con África

convergió en negociaciones multilaterales para el establecimiento de acuerdos que considerasen condiciones comerciales más favorables para economías vulnerables como eran las de los países africanos. En este sentido, en 1963 se firma el Convenio de Yaundé entre la CEE [entonces compuesta por seis miembros] y varios países antiguas colonias de la región africana.

Más tarde, en 1975 entraría en vigor el Primer Convenio de Lomé [existieron hasta cuatro Convenios de Lomé, que se irían renovando con pequeñas modificaciones hasta la firma en el año 2000 del Acuerdo de Cotonú], que estableció unas condiciones comerciales generosas en demasía por parte de la CEE, entre ellas un sistema arancelario de no reciprocidad, así como un mayor nivel de acceso a los mercados de los países de África, el Caribe y el Pacífico (ACP)^{3a} la Comunidad Europea; todo ello reforzado por un sistema de estabilización de los ingresos de importación (STABEX por sus siglas en inglés) dirigido a la amortiguación de los efectos de las fluctuaciones en el precio internacional de los productos. En concreto, el STABEX era un mecanismo orientado a compensar a los Estados ACP por las pérdidas de ingresos derivadas de la caída de exportaciones de ciertos productos agrícolas hacia la CEE, mediante transferencias financieras (subvenciones o préstamos sin interés), siempre que se cumplieran determinados requisitos de dependencia y fluctuación de ingresos. Su financiación se realizaba a través de un fondo anual gestionado por la Comisión de la CEE. Todo ello se tradujo en que prácticamente el total de las exportaciones de estos países entraron en Europa sin barreras comerciales durante los años que el acuerdo estuvo en vigor.

Algunos estudiosos cuestionan si Europa

tenía un interés genuino en el desarrollo económico de los países poscoloniales, sugiriendo que la responsabilidad por la herencia colonial no fue necesariamente el factor principal que motivó su compromiso con estas naciones. Y, en realidad, hay varios factores que argumentan esta postura. En primer lugar, a pesar de que las condiciones acordadas en los Convenios de Lomé eran muy favorables para el comercio de materias primas por parte de los estados poscoloniales hacia Europa, no se puede considerar que estos acuerdos estuviesen diseñados para asegurar el desarrollo económico autónomo de estos países, puesto que no se preveía en ningún momento un cambio en la estructura económica, que debería haber tornado a una mayor industrialización; al contrario, incentivaban una mayor dependencia del sector primario, al basarse exclusivamente en la exportación de materias primas. Además, la CEE se beneficiaba de acceso exclusivo a materias primas en un contexto de subida de precio de los bienes primarios en los mercados internacionales. Además de que el régimen preferencial se limitaba básicamente a los productos tropicales ya que estas relaciones excluían los productos protegidos por la Política Agraria Común (PAC). Si bien el compromiso europeo ha sido objeto de interpretaciones en clave neocolonial, lo cierto es que, desde una perspectiva económica, sus resultados fueron escasos para los países poscoloniales.

El auge del neoliberalismo económico a finales del siglo XX contribuyó a la negociación de nuevas condiciones en el Acuerdo de Cotonú, firmado en el año 2000 y en vigor en el año 2002, que sustituía a los Convenios de Lomé que habían dirigido las relaciones económicas entre la Unión Europea y África durante los últimos veinticinco años. Las condiciones económicas de este nuevo convenio fueron sustancialmente distintas a

las normas que habían regido las relaciones comerciales de ambas regiones en los últimos años. La característica principal del Convenio de Cotonú que lo diferencia del anterior Convenio de Lomé es la reciprocidad, de acuerdo con las normas de comercio establecidas por la Organización Mundial del Comercio (OMC). Además, el Acuerdo de Cotonú también estableció la base para la firma de los Acuerdos de Asociación Económica (AAE), los cuales buscarían liberalizar los intercambios comerciales entre Europa y los países del ACP. Estos acuerdos bilaterales, previstos para ser implementados a partir de 2008, no solo se centran en cuestiones comerciales, sino que también abarcan aspectos políticos y de desarrollo, con el objetivo de fomentar la competitividad de las economías africanas y reducir las asimetrías comerciales. Las condiciones de los compromisos se reformaron con el Acuerdo de Samoa, que entró en vigor en 2024.

Los Acuerdos de Asociación Económica (AAE) y su impacto en el continente africano

Los Acuerdos de Asociación Económica (AAE) entre la Unión Europea y los países ACP surgieron a partir del Acuerdo de Cotonú, con el objetivo de promover no solo el desarrollo económico, sino también el progreso en otras áreas clave de estos países. Uno de los principales objetivos de estos acuerdos es fomentar la integración regional de los mercados de los países ACP, con el fin de aumentar su competitividad y presencia en el mercado internacional, estableciendo para ello marcos de negociación en distintas regiones con el objetivo de llegar a acuerdos que fomenten la integración en las mismas. Además, otro de sus pilares fundamentales es asegurar la coherencia de estos acuerdos con las normativas de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y las reglas del libre

comercio. Así, tras considerar que el sistema de preferencias no recíprocas de Lomé había fracasado, la Unión Europea destacó la incompatibilidad de dichos acuerdos con los principios de la OMC, en particular con los de reciprocidad y no discriminación. Otra de las características destacables es la existencia de medidas de protección de la industria naciente en los países ACP. La Unión Europea no solo pretende asociarse con países de la ACP, y establecer acuerdos comerciales, sino diferenciarse de los acuerdos comerciales de otras potencias como Estados Unidos (EEUU) a través del diseño de acuerdos que supongan motores de cambio para estos países.

Sin embargo, el abandono de la no reciprocidad por parte de la Unión Europea que, en esencia, es lo más relevante desde la perspectiva económica muestra que los intereses económicos son una prioridad y están por encima de cualquier pretensión altruista, a pesar de las medidas establecidas en los acuerdos en favor de la cooperación regional, el aumento de la inversión extranjera o la protección de la industria naciente. El establecimiento de los AAE busca, en el fondo, asegurar el acceso de la UE a materias primas baratas, abrir mercados para sus empresas y reforzar su competitividad global, especialmente tras la crisis económica del 2008.

Además de los AAE, la Unión Europea constituyó otros acuerdos comerciales como fueron el régimen Todo menos las armas (TMA) adoptado en 2001, el cual elimina los aranceles y contingentes para todas las importaciones de bienes (excepto armas y municiones) procedentes de los países menos adelantados (PMA) que entran en la UE; así como el Sistema de Preferencias Generalizadas (SPG) de la UE establecido por el Reglamento (UE) 978/2012, el cual

Las relaciones económicas de la Unión Europea con África

se aplica desde el 1 de enero de 2014 y que establece normas arancelarias favorables para los países beneficiados en ciertos productos. Estas dos iniciativas constituyen dos alternativas potentes que enfrentan la negociación de los AAE puesto que ofrecen condiciones mucho más favorables por la existencia de no reciprocidad. Esto ha supuesto un freno para la integración regional en África por varias razones. La principal razón por la cual la integración regional de África no ha sido fructífera es, en realidad, que la mayor parte de países menos adelantados reconocidos por la Unión Europea pertenecen al continente africano, lo que dificulta las negociaciones regionales de acuerdos ya que estos pueden optar a mejores condiciones comerciales con el régimen TMA. Además, muchos de ellos optan por los SPG. De hecho, el único AAE que se llevó adelante y consiguió consolidarse fue el de los países del Caribe. En el continente africano la Unión Europea ha llegado a acuerdos provisionales bilaterales con algunos países individualmente como Ghana y Costa de Marfil. Sin embargo, no ha conseguido la integración regional; al contrario, los acuerdos bilaterales y la opción de las alternativas comerciales más beneficiosas llevan al continente a la fragmentación económica, afectando esto a su posición en el mercado internacional. Además, otras medidas aparentemente favorables al desarrollo económico y la inversión extranjera enfrentan múltiples problemas. A pesar de que África cada vez más recibe inversión extranjera, esto no permite un mayor crecimiento económico, pues no cuenta con las estructuras internas necesarias para que pueda llevarse a cabo un crecimiento efectivo y sostenido.

En el panorama actual de las relaciones económicas entre la Unión Europea y África, la UE se consolida como el primer socio comercial de África y su principal fuente de inversión extranjera directa, con un comercio de bienes y servicios que alcanzó los 504300 millones de euros en 2022 y una inversión valorada en 257400 millones de euros en 2023. Gracias a acuerdos comerciales preferenciales—incluidos los AAE y el régimen Todo menos armas—, más del 90% de las exportaciones africanas acceden al mercado europeo sin aranceles, mejorando así la competitividad de los productos africanos a nivel global. Un ejemplo destacado de esta colaboración es el acuerdo de facilitación de inversiones sostenibles firmado con Angola en 2021, que integra objetivos ambientales y laborales en la relación bilateral.

Podemos concluir, por tanto, que las relaciones económicas entre Europa y África se basan en una histórica dependencia estructural iniciada en la época colonial. Aunque la UE impulsó acuerdos de cooperación como Lomé, Cotonú o Samoa, muchas de sus iniciativas reforzaron la especialización africana en materias primas sin lograr una verdadera industrialización. Pese a ser el principal socio comercial de África, la UE ha mantenido una dinámica desigual que sigue limitando el desarrollo sostenible del continente.

COOPERACIÓN COMERCIAL ENTRE CANADÁ Y LA UNIÓN EUROPEA

ELENA AZORÍN

Las relaciones comerciales entre Canadá y la Unión Europea (UE) han experimentado una evolución notable desde mediados del XX, pasando bilaterales limitados a una cooperación estratégica en varios ámbitos, y muchos de ellos claves para ambas economías.

Este proceso se inició con el Acuerdo de 1959 entre Canadá y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM), centrado en la cooperación para el uso pacífico de la energía nuclear, estableciendo un marco legal para la transferencia de materiales y conocimientos técnicos, y garantizando su uso exclusivamente con fines pacíficos (EUR-Lex, 1959)¹. Posteriormente, en 1976, se firmó el Acuerdo Marco de Cooperación Económica y Comercial entre Canadá y la Comunidad Económica Europea, el primero de su tipo entre la CEE y un país industrializado, que consolidó y diversificó las relaciones comerciales y económicas, incluyendo disposiciones sobre el trato de nación más favorecida y la creación de un Comité de Cooperación Conjunta²(EUR-Lex, 1976).

Estos acuerdos sentaron las bases para una colaboración más estructurada, que se profundizó con la Declaración sobre las Relaciones Transatlánticas de 1990, ampliando los contactos y estableciendo reuniones periódicas a nivel de cumbre y ministerial (European Parliament, 1990)³. En 1996, se adoptó el Plan de Acción Conjunto, identificando áreas específicas adicionales para la cooperación, como la política exterior, la seguridad y la investigación científica, y fomentando vínculos entre las sociedades

civiles de ambas partes (European Parliament, 1996)⁴. Esta colaboración culminó en la firma del Acuerdo Económico y Comercial Global (CETA) en 2016, que eliminó el 98% de los aranceles entre Canadá y la UE, facilitando el comercio de bienes y servicios, y consolidando la asociación estratégica basada en valores compartidos y objetivos comunes (Government of Canada, 2016)⁵.

En el contexto de crecientes tensiones comerciales con Estados Unidos, Canadá y la UE han intensificado sus esfuerzos para consolidar y fortalecer su relación económica bilateral. Ambas partes han reafirmado su compromiso con el CETA, vigente provisionalmente desde 2017. Desde su implementación, el comercio bilateral ha experimentado un crecimiento significativo, con un aumento del 66% en el comercio de mercancías y del 46% en el de servicios entre 2016 y 2022.

Ante las políticas proteccionistas adoptadas por la administración estadounidense, como la imposición de aranceles del 25% sobre el acero y el aluminio, Canadá y la UE han coordinado respuestas para proteger sus economías. Canadá anunció en marzo de 2025 la aplicación de aranceles del 25% sobre productos estadounidenses por un valor inicial de 30.000 millones de dólares, con la posibilidad de ampliar estas medidas adicionales que afectarían a exportaciones estadounidenses por un valor de 18.000 millones de euros, incluyendo productos industriales y agrícolas.

Además de las medidas arancelarias, ambas

Cooperación comercial entre Canadá y la Unión Europea

partes han explorado la expansión de su cooperación en sectores estratégicos como los minerales críticos, la energía limpia y la tecnología. Buscando reducir la dependencia del mercado estadounidense y construir un marco económico más resiliente. La colaboración en estos ámbitos se considera esencial para fortalecer las cadenas de suministros y garantizar la seguridad económica en un entorno global cada vez más incierto.

El pasado 28 de abril, Canadá celebró elecciones federales que resultaron en la victoria del Partido Liberal, liderado por Mark Carney, quien asumió el cargo de primer ministro tras suceder a Justin Trudeau (The Globe and Mail, 2025)⁶. Carney centró su campaña en la necesidad de redefinir la relación bilateral con Washington, argumentando que el modelo de integración económica existente había quedado obsoleto. En su discurso de victoria, subrayó la importancia de reducir la dependencia económica de Canadá respecto a su vecino del sur y diversificar sus alianzas comerciales hacia socios más fiables, como la misma Unión o Asia.

Esta postura responde a las crecientes tensiones con la administración Trump, tras las amenazas de este de imponer aranceles del 50% al acero y al aluminio canadienses, así como insinuaciones sobre una posible anexión del país. Estas acciones provocaron una oleada de nacionalismo en Canadá y un respaldo significativo a la propuesta de Carney, quien prometió medidas concretas para proteger la soberanía económica del país.

En consecuencia, el nuevo presidente ha anunciado la intención de renegociar los acuerdos comerciales con su país vecino

y fortalecer los lazos con la UE. Además, durante la campaña, expresó su compromiso de implementar políticas que fomentaran la inversión en sectores estratégicos y reducir la vulnerabilidad de Canadá frente a las políticas proteccionistas de sus principales socios comerciales.

A pesar de los avances significativos en la relación comercial entre Canadá y la Unión, persisten desafíos que requieren atención para consolidar plenamente esta asociación estratégica. Uno de los principales obstáculos es la ratificación completa del CETA por parte de todos los Estados miembros de la UE (European Commission, 2024)⁷. Aunque, como hemos dicho anteriormente, el acuerdo se aplica provisionalmente desde 2017, su entrada en vigor definitiva depende de la aprobación de los parlamentos nacionales de cada socio. Un proceso que ha enfrentado retrasos debido a preocupaciones sobre la soberanía nacional y la protección de estándares laborales y medioambientales.

No obstante, existen oportunidades significativas para expandir la cooperación bilateral en áreas clave. En el ámbito de la seguridad energética, Canadá y la UE han establecido una Alianza verde para profundizar en la cooperación en políticas nacionales e internacionales, con el objetivo de alcanzar la neutralidad climática para el 2050 (European Commission, 2023)⁸. Esta alianza también busca reducir la dependencia de fuentes de energía no sostenibles y promover el desarrollo de tecnologías limpias.

En cuanto a la innovación tecnológica, ambas partes han intensificado su colaboración en investigación y desarrollo. Canadá está en proceso de asociarse al programa Horizonte Europa, lo que permitiría a investigadores

y empresas canadienses participar en proyectos conjuntos con sus homólogos europeos. Además, se han firmado acuerdos para fortalecer la industria del hidrógeno. Facilitando el intercambio de mejores prácticas y la cooperación en marcos regulatorios.

En el ámbito de la defensa, la creciente colaboración militar-industrial entre Canadá y la UE refleja un esfuerzo conjunto por reducir la dependencia de proveedores externos y fortalecer la autonomía estratégica (Defense News, 2025)⁹. Canadá está negociando su participación en proyectos europeos de desarrollo de aviones de combate y otros equipos militares, lo que permitiría a Ottawa integrarse en la cadena de suministro de defensa europea y acceder a nuevos mercados. Estas iniciativas también buscan reforzar la capacidad de respuesta conjunta ante amenazas globales y promover la estabilidad internacional.

Los desarrollos recientes en la relación entre Canadá y la Unión indican una tendencia hacia una asociación más profunda y diversificada, que va más allá del comercio tradicional. La ratificación completa del CETA, junto con la expansión de la cooperación de seguridad energética, innovación tecnológica y defensa, posiciona a Canadá como un socio clave en un orden global en transformación. Esta alianza estratégica no solo fortalece la resiliencia económica y política de ambas partes, sino que también contribuye a la promoción de valores compartidos como la democracia, el multilateralismo y el desarrollo sostenible. En un contexto de creciente incertidumbre global, la consolidación de esta relación bilateral ofrece una oportunidad para liderar la configuración de un sistema internacional más equilibrado y cooperativo.

RELACIONES ECONÓMICAS UE Y MARRUECOS

CARLOTA SEMPERE

Introducción histórica. Asociación estratégica en evolución

Marruecos es el principal socio comercial de la Unión Europea en África y un pilar clave en la proyección europea hacia el sur en un contexto en el que el continente africanicano cada vez tiene más peso.

Las relaciones económicas entre la UE y Marruecos han evolucionado desde la descolonización hasta convertirse en una asociación estratégica. Tras su independencia en 1956, Marruecos mantuvo vínculos económicos privilegiados con varios países europeos, especialmente con Francia y España, en parte por la continuidad de las estructuras económicas coloniales (García Encina, 2014). Sin embargo, la institucionalización del vínculo bilateral no comenzó hasta la firma del Acuerdo de Cooperación entre Marruecos y la entonces Comunidad Económica Europea en 1976, centrado en el comercio de productos industriales y agrícolas (European Commission, 2004).

El verdadero punto de inflexión llegó con la firma del Acuerdo Euromediterráneo de Asociación en 1996, que entró en vigor en 2000. Este acuerdo, enmarcado en la estrategia de Barcelona de 1995, supuso la base jurídica de una liberalización comercial progresiva, especialmente en el sector industrial, con un horizonte de desarme arancelario por parte de Marruecos a lo largo de 12 años (Torreblanca, 2005). Además del comercio, el acuerdo contemplaba cooperación en ámbitos como el desarrollo rural, la inversión y la formación, aunque con resultados variados en su implementación.

Un nuevo hito fue la concesión a Marruecos del Estatuto Avanzado dentro de la Política Europea de Vecindad en 2008, lo que permitió más acercamiento institucional que reforzaba su papel como socio estratégico de la UE en el Mediterráneo (Barbé & Johansson-Nogués, 2008). Este estatus dio paso a nuevos programas de cooperación técnica y al inicio de negociaciones para un Acuerdo de Libre Comercio Profundo y Completo (DCFTA), con el objetivo de liberalizar no sólo mercancías, sino también servicios, inversiones y contratación pública (European Commission, 2015). Desde entonces, han sucedido diversos acuerdos en sectores específicos como el Acuerdo Pesquero Sostenible en 2014, renovado en 2019.

La relación económica actual: interdependencia estratégica y diversificación sectorial

Actualmente, se podría decir que la Unión Europea y Marruecos mantienen una relación económica densa. Aunque asimétrica, es mutuamente beneficiosa. Esta relación está principalmente articulada en torno al comercio, la inversión y la cooperación técnica. La UE es con diferencia el primer socio comercial de Marruecos, concentrando aproximadamente el 56 % de sus exportaciones y el 47 % de sus importaciones en 2022 (European Commission, 2023). A la inversa, Marruecos representa alrededor del 1 % del comercio total de bienes de la UE, pero ocupa una posición clave dentro de su vecindad meridional, tanto por su papel geográfico como por su creciente especialización productiva (EEAS, 2023).

Los principales productos exportados por

Marruecos hacia la UE incluyen automóviles y componentes, productos agroalimentarios, textiles y productos químicos. Este primer sector, el automóvil, ha experimentado un crecimiento espectacular en la última década, convirtiendo al país en una plataforma de ensamblaje regional, impulsada por la inversión extranjera directa europea – especialmente de empresas francesas como Renault o Stellantis– (Berriane, 2021). Esto ha hecho que muchas empresas europeas externalicen parte de su producción en Marruecos, que les ofrece abaratamiento de costos pero en proveedores cercanos y estables, fenómeno conocido como nearshoring (Ayadi & Gadi, 2013).

Por otro lado, las importaciones marroquíes desde la UE son sobre todo bienes de equipo, maquinaria, productos energéticos, productos químicos y alimentos transformados. A ello se suma la creciente cooperación en sectores estratégicos como la energía renovable, donde Marruecos busca posicionarse como exportador de electricidad verde hacia Europa a través de proyectos como el interconector eléctrico Marruecos-España o las inversiones en hidrógeno verde impulsadas por Alemania y la UE (El Affas, 2023).

Cabe destacar que, aunque existe complementariedad productiva, Marruecos depende tecnológica y energéticamente de la Unión lo que hace que las relaciones económicas sean asimétricas.

Además del comercio, la UE es el principal inversor y donante bilateral en Marruecos. Entre 2014 y 2020, el país recibió más de 1.400 millones de euros en fondos de cooperación de la UE, destinados a reformas institucionales, educación, energía, desarrollo rural y gobernanza (EEAS, 2023).

En los últimos años la cooperación se

ha enfocado en el control migratorio, la estabilidad regional y la resiliencia económica post-COVID.

Futuro de las relaciones económicas. Potencialidades y riesgos

Teniendo en cuenta el contexto actual marcado por la pandemia, la guerra en Ucrania y las tensiones comerciales con China, la UE ha iniciado una estrategia de resiliencia industrial que incluye la diversificación geográfica de proveedores y el fortalecimiento de su autonomía estratégica en sectores críticos (European Commission, 2021). En ese sentido Marruecos es un socio con mucho potencial por las ventajas comparativas que ofrece: proximidad geográfica, acuerdos comerciales avanzados, costes competitivos y un tejido industrial en expansión (Berriane, 2021).

Siguiendo esta línea, el sector energético marroquí también podría suponer una de las áreas con mayor proyección debido a su ambiciosa política de transición energética, con inversiones en energía solar, eólica y sobre todo la producción emergente de hidrógeno verde, apoyada por socios europeos como Alemania y la Comisión Europea (El Affas, 2023). De hecho, ya existen proyectos de integración energética euro-marroquí como el interconector eléctrico con España o los planes de exportación de hidrógeno. Estos podrían fortalecer la seguridad energética de la UE y posicionar a Marruecos como actor clave en la transición verde euroafricana (López García, 2022).

Además, existen oportunidades en otros ámbitos como la digitalización, la formación profesional dual (orientada a sectores industriales), y la armonización normativa, en el marco de la Nueva Agenda para el Mediterráneo lanzada por la UE en 2021. Estas áreas son interesantes sobre todo

Relaciones económicas UE y Marruecos

porque pueden fomentar un desarrollo más inclusivo en Marruecos, reduciendo las asimetrías antes mencionadas, que aún marcan la relación.

No obstante, todas estas posibilidades que tiene el país se ven contrarrestadas por varios riesgos persistentes. En primer lugar, la reivindicación de soberanía sobre el Sáhara que es percibida por Rabat como una prioridad nacional no negociable, en torno a la cual articula buena parte de sus decisiones diplomáticas y comerciales. Esta posición entra en conflicto con el enfoque jurídico de la Unión Europea, que se basa en el respeto al derecho internacional y ha sido confirmado por varias sentencias del Tribunal de Justicia de la UE, las cuales excluyen explícitamente el Sáhara Occidental de los acuerdos comerciales con Marruecos. Esta discrepancia ha generado grandes crisis diplomáticas que han puesto en peligro las relaciones bilaterales.

También supone un desafío el uso instrumental de la migración –como ocurrió durante las crisis de Ceuta en 2021– porque muestra los límites de una relación centrada en intereses funcionales, y señala la necesidad de dotarla de una visión más estructural y equilibrada, que incluya mayor participación del sector privado, la sociedad civil y los territorios (Barbé & Morillas, 2019). Una cosa está clara y es que la relación económica entre la UE y Marruecos está en un punto clave. Es el momento de avanzar hacia una cooperación más profunda, estable y con visión a largo plazo, o se corre el riesgo de quedarse en una dinámica de acuerdos puntuales, marcada por intereses inmediatos y desequilibrios. Para que esta asociación funcione de verdad y beneficie a ambas partes, no basta con mantener el comercio; hace falta voluntad política, compromiso con el derecho internacional y una estrategia común que vaya más allá de lo técnico.

LAS ESCUELAS INTERNACIONALES COMO ESTRATEGIA DE DIPLOMACIA PÚBLICA

Bibliografía

- Aguirre, D., Erlandsen, M., & López, M. Á. (2018). Diplomacia Pública Digital: el contexto iberoamericano. En Universidad de Chile. <https://doi.org/10.34720/atb5-z18>
- Albert, M. (2007). «Globalization Theory»: Yesterday's Fad or More Lively than Ever? *International Political Sociology*, 1(2), 165-182. <https://doi.org/10.1111/j.1749-5687.2007.00011.x>
- Alzina, R. B., Dorio Alcaraz, I., Gómez Alonso, J., Latorre Beltrán, A., Martínez Olmo, F., Massot Lafon, Mateo Andrés, J., Sabriego Puig, M., Sans Martín, A., Torrado Fonseca, M., Vilà Baños, R. (2009). Metodología de la investigación educativa (2.a ed.). La Muralla.
- Ang, I., Tambiah, Y., & Mar, P. (2015). Smart Engagement With Asia: Leveraging Language, Research and Culture: Final Report. En Australian Council Of Learned Economies. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A32148>
- Ang, I., Tambiah, Y., & Mar, P. (2015). Smart Engagement With Asia: Leveraging Language, Research and Culture: Final Report. En Australian Council Of Learned Economies. <https://researchdirect.westernsydney.edu.au/islandora/object/uws%3A32148>
- AoBSO. (s. f.). The Association of British Schools Overseas (AoBSO). <https://www.aobso.uk/> Australian Government. (2017). 2017 Foreign Policy White Paper. <https://www.dfat.gov.au/publications/minisite/2017-foreign-policy-white-paper/fpwhitepaper/pdf/2017-foreign-policy-white-paper.pdf>
- Axford, B. (2013). Theories of Globalization. John Wiley & Sons.
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1962). Two Faces of Power. *The American Political Science Review*, 56(4), 947-952. <https://doi.org/10.2307/1952796>
- Bailey, L. (2015). Reskilled and 'Running Ahead': Teachers in an international school talk about their work. *Journal Of Research In International Education*, 14(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1475240915572949>
- Ball, S. J., & Nikita, D. P. (2014). The global middle class and school choice: a cosmopolitan sociology. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 17(S3), 81-93. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0523-4>
- Bates, R. (2011). Schooling internationally: Globalisation, Internationalisation and the Future for International Schools. Routledge.
- Bauböck, R. (2010). Diaspora and Transnationalism: Concepts, Theories and Methods on JSTOR. En www.jstor.org. Amsterdam University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt46mz31>
- Bernstein, B. (2000). Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique. Critical Perspectives Series.
- Bertram, C. (2012). Bernstein's theory of the pedagogic device as a frame to study History curriculum reform in South Africa. *Yesterday&Today*, 7, 01-11. https://dspace.nwu.ac.za/bitstream/handle/10394/6850/Y%26T_2012%287%29_Bertram.pdf?sequence=1

- Bettie, M. (2019). Exchange diplomacy: theory, policy and practice in the Fulbright program. *Place Branding And Public Diplomacy*, 16(3), 212-223. <https://doi.org/10.1057/s41254-019-00147-1>
- Birn, D. S. (1989). THE WAR OF WORDS: The British Council and Cultural Propaganda in the 1930s. *Peace And Change/Peace & Change*, 14(2), 176-190. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0130.1989.tb00121.x>
- Bohler, T. (2008). The broadening compass of Education for Democratic Citizenship. *International Schools Journal*, 27(2).
- British College La Cañada. (2024, 12 febrero). Admisiones - British College La Cañada. British College la Cañada - Colegio Británico En Valencia. <https://www.britishcollegelacanyada.es/es/admisiones/>
- British Junior Academy of Brussels. (2024). British Junior Academy of Brussels | An international English-speaking school in the heart of Brussels. British Junior Academy Of Brussels. <https://www.bjab.org/>
- Brown, C., & Lauder, H. (2010). The political economy of international schools and social class formation. En *Schooling internationally*. Routledge.
- Brown, J. (2008). Public Diplomacy & Propaganda: Their Differences | American Diplomacy EST 1996. <https://americandiplomacy.web.unc.edu/2008/09/public-diplomacy-propaganda-their-differences/>
- Browning, G. (2011). Global Theory from Kant to Hardt and Negri. En *Palgrave Macmillan UK eBooks*. <https://doi.org/10.1057/9780230308541>
- Brummitt, N., & Keeling, A. (2013). Charting the Growth of International Schools. En *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* edited by Richard Pearce. Bloomsbury. <https://ebookcentral-proquest-com.acces-distant.sciencespo.fr/lib/sciences-po/reader.action?pq-origsite=primo&ppg=29&docID=1394897>
- Bunnell, T., Fertig, M., & James, C. (2016). What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. *Oxford Review Of Education*, 42(4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1195735>
- Caddell, M. (2006). Private schools as battlefields: contested visions of learning and livelihood in Nepal. *Compare*, 36(4), 463-479. <https://doi.org/10.1080/03057920601024909>
- Cambridge, J. (2002). Identifying the globalist and internationalist missions of international schools. *International Schools Journal*.
- Canterford, G. (2003). Segmented Labour Markets in International Schools. *Journal Of Research In International Education*, 2(1), 47-65. <https://doi.org/10.1177/1475240903002001605>
- ÇelişK, M. (2022). International Schools in the context of Cultural Diplomacy: Actors and new approaches. En *Education Policies in the 21st Century* (pp. 161-189). https://doi.org/10.1007/978-981-19-1604-5_7
- Caffyn, R. (2013). Boundaries and boundary management in international Schools: Psychodynamics and Organizational Politics. En *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* edited by Richard Pearce. Bloomsbury. <https://ebookcentral-proquest-com.acces-distant.sciencespo.fr/lib/sciences-po/reader.action?pq-origsite=primo&ppg=29&docID=1394897>

- Chandler, J. (2010). The role of location in the recruitment and retention of teachers in international schools. *Journal Of Research In International Education*, 9(3), 214-226. <https://doi.org/10.1177/1475240910383917>
- COBIS. (2022). COBIS Research – Teacher supply in British international schools. <https://resources.finalsite.net/images/v1651160654/cobis/fxtlopinmbyhwzixnry/COBISTeacherSupplyReport2022.pdf>
- Colegio Alemán de Madrid. (2024). Cuotas. <https://www.dsmadrid.org/es/informacion-y-servicios/cuotas>
- Conley, M., & Van Leuven, B. (2020). The soft power of education. *Pursuit*. <https://pursuit.unimelb.edu.au/articles/the-soft-power-of-education>
- Convención sobre Funcionarios Diplomáticos. (s. f.). <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-25.html>
- Coulby, D. (2005). The knowledge economy: institutions. En *World yearbook of education 2005: Globalization and nationalism in education* (pp. 37-55). RoutledgeFalmer.
- Coulby, D., & Zambeta, E. (2012). *World Yearbook of Education 2005: Globalization and Nationalism in Education*.
- Council of British International Schools. (s. f.). About Us. Council Of British International Schools. <https://www.cobis.org.uk/about-us>
- Council of British International Schools. (s. f.-b). Setting up a British International School. Council Of British International Schools. <https://www.cobis.org.uk/about-us/advice-on-school-start-up>
- Dahl, R. A. (2007). The concept of power. *Systems Research And Behavioral Science*, 2(3), 201-215. <https://doi.org/10.1002/bs.3830020303>
- Department for Education. (2014). Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a758c9540f0b6397f35f469/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf
- Department for Education. (2023a). Standards for British Schools Overseas. En gov.uk. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6501c2e097d396000d482e0c/Standards_for_British_Schools_Overseas.pdf
- Department for Education. (2023b). Keeping children safe in education 2023. En gov.uk. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64f0a68ea78c5f000dc6f3b2/Keeping_children_safe_in_education_2023.pdf
- Department for Education & Department for International Trade. (2021). International Education Strategy: 2021 update. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/601d7475e90e0711caf57c70/International-Education-Strategy_2021-Update.pdf
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in International Education on JSTOR. www.jstor.org, 3. <https://www.jstor.org/stable/40071141>
- Educare. (s. f.). The standards for British schools overseas are changing. <https://www.educare.co.uk/news/the-standards-for-british-schools-overseas-are-changing>
- Educate Against Hate. (2019). Promoting fundamental British values. <https://www.educateagainsthate.com/resources/dfe-guidance-schools-providing-advice-promoting-fundamental-british-values-spiritual-moral-social-cultural-sm-sc-development-pupils/>

- Emenike, N. W., & Plowright, D. (2017). Third culture indigenous kids: neo-colonialism and student identities in Nigerian international schools. *Journal Of Research In International Education*, 16(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1475240917692757>
- Featherstone, M. (1995). *Undoing culture: Globalization, Postmodernism and Identity*. SAGE Publications Limited.
- Feder, B.J. (2006). Theodore Levitt, 81, Who Coined the Term «Globalization», Is Dead. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2006/07/06/business/06levitt.html?ex=1309838400&en=959815b0e89ed1c2&ei=5088&partner=rssnyt&emc=rss>
- Federation of British International Schools in Asia. (s. f.). Our members. FOBISIA: The Federation Of British International Schools In Asia. <https://www.fobisia.org/our-members/affiliate-members/penta-international>
- Feyziye Mektepleri Vakfı. (s. f.). COUNCIL OF INTERNATIONAL SCHOOLS (CIS) | Feyziye Mektepleri Vakfı. Recuperado 14 de mayo de 2024, de <https://www.fmv.edu.tr/en-US/council-of-international-schools-cis/8834>
- Fisher, A. (2009). A story of engagement: The British Council 1934–2009. <https://universityofleeds.github.io/philtaylorpapers/pmt/exhibits/3082/BritishCouncil.pdf>
- Fisher, J. (2009). "A call to action": The Committee on British Communities Abroad, 1919-20. *Canadian Journal Of History*, 44(2), 261-286. <https://doi.org/10.3138/cjh.44.2.261>
- Fraser, W., & Brickman, E. (1968). *A History of International and Comparative Education Nineteenth-Century Documents*. Scott, Foresman and Company.
- German School Brooklyn. (2024). *Bilingual Education | German School Brooklyn*, New York. Private German School Brooklyn, New York City. <https://germanschoolbrooklyn.org/>
- Gibson, M. T., & Bailey, L. (2022). Constructing international schools as postcolonial sites. *Globalisation, Societies And Education*, 21(3), 405-416. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2045909>
- Golan, G. J. (2013). An Integrated Approach to Public Diplomacy. *American Behavioral Scientist*, 57(9), 1251-1255. <https://doi.org/10.1177/0002764213487711>
- Goris, S. J. A. G. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2), 0. <https://doi.org/10.4321/s1988-348x2015000200002>
- Graizer, Ó. L., & Saurin, A. A. N. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3733801>
- Gross, I. (2023). Riding the global wave of elite English private schools. *Journal Of Research In International Education*, 22(1), 70-86. <https://doi.org/10.1177/14752409231163841>
- Hajdari, L., Krasniqi, J., Limani, B., Limani, E., & Chen, A. (2024). The role of international education on public diplomacy: the case of Kosovo International Summer Academy. *Humanities & Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02591-0>
- Hasnat, I., & Leshner, G. (2022). Experimental methods in public diplomacy. *Place Branding And Public Diplomacy*, 18(3), 254-260. <https://doi.org/10.1057/s41254-022-00261-7>
- Harvard Educational Review. (2008). Harvard Education Press.

- Hayden, C. (2007, 4 noviembre). Persuasion in Public Diplomacy: Back to Basics. USC Center On Public Diplomacy. <https://uscpublicdiplomacy.org/blog/persuasion-public-diplomacy-back-basics>
- Hayden, M. (2011). Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. *Globalisation, Societies And Education*, 9(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.577203>
- Hayden, M. (2012). Mission Statement Possible: International Schools and Cosmopolitanism. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 11(2), 5-26. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017663.pdf>
- Hayden, M., & Thompson, J. (1995). International Schools and International Education: A Relationship Reviewed on JSTOR. *Oxford Review Of Education*. <https://www.jstor.org/stable/1050876>
- Hayden, M., & Thompson, J. (2008). International schools: Growth and influence. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2011). Teachers for the international school of the future. En R. Bates (Ed.), *Schooling internationally*. Routledge.
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013a). International Schools and International Education. En Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203761304>
- Hayden, M., & Thompson, J. (2013b). International schools: Antecedents, current issues and metaphors for the future. En *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years* edited by Richard Pearce. Bloomsbury. [https://ebookcentral-](https://ebookcentral-proquest.com/acces-distant.sciencespo.fr/lib/sciences-po/reader.action?pq-origsite=primo&ppg=29&docID=1394897)
- proquest com.acces-distant.sciencespo.fr/lib/sciences-po/reader.action?pq-origsite=primo&ppg=29&docID=1394897
- Hill, I. (1998). Early stirrings: The beginnings of the international education movement. *International Schools Journal*, 20(2), 11-22.
- Hill, I. (2000). Internationally-Minded Schools. *International Schools Journal*, 20(1).
- Hill, I. (2015). What is an 'international school'? *The International Schools Journal*, 35(1), 60- 70. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-is-international-school/docview/1781327947/se-2>
- Held, D., & McGrew, A. (2003). *Global Transformations Reader*. Polity.
- Heyward, M. (2002). From International to Intercultural. *Journal Of Research In International Education*, 1(1), 9-32. <https://doi.org/10.1177/147524090211002>
- Hillman, N. (2020). HEPI Soft-Power Ranking 2020 - HEPI. HEPI. <https://www.hepi.ac.uk/2020/08/27/hepi-soft-power-ranking-2020/>
- Hillman, N. (2023). Over one-quarter of the world's countries are headed by someone educated in the UK and another quarter are headed by someone educated in the US – HEPI'S 2023 SOFT-POWER INDEX - HEPI. HEPI. <https://www.hepi.ac.uk/2023/08/22/over-one-quarter-of-the-worlds-countries-are-headed-by-someone-educated-in-the-uk-and-another-quarter-are-headed-by-someone-educated-in-the-us-hepi-2023-soft-power-index/>
- Hodgson, A., & Chuck, M. (2015). *Governance in International Schools*. SRA Books.
- Hoffmann, C. (2017). *The Altered Geopolitical Situation, Changed the Geostrategic Adjustment of Germany's Cultural and*

Educational Foreign Policy. International Conference On Education (ICE2) 2018: Education And Innovation In Science In The Digital Era, 18-26. <http://pasca.um.ac.id/conferences/index.php/ice/article/download/8/5>

Husen, T., & Postlethwaite, T. (1985). The International Encyclopedia of Education: Research and studies (Vol. 1).

ISC Research. (2024a). What data tells us about the international schools market. En ISC Research. https://go.iscresearch.com/data_whitepaper_2024

ISC Research. (2024b, 6 febrero). Data on the international schools market in 2024. <https://iscresearch.com/data-on-the-international-schools-market-in-2024/> ISCTE-IUL. (s. f.). Anne Schippling - Currículo. Ciência-IUL. <https://ciencia.iscte.iul.pt/authors/anne-schippling/cv>

Jones, P. (2017). New standards for British Schools Overseas. <https://www.farrer.co.uk/news-and-insights/new-standards-for-british-schools-overseas/>

Kasun, G. S. (2017). Transnationalism: Competing Definitions, Individual Agency in an Age of Globalization, and Research Trends. Middle And Secondary Education Faculty Publications., 55. https://scholarworks.gsu.edu/mse_facpub/55

Kiely, R. (2011). Whatever happened to the idea of globalization? A small defence of the idea. E-International Relations. <https://www.e-ir.info/2011/02/11/whatever-happened-to-the-idea-of-globalization-a-small-defence-of-the-idea/>

King's College Murcia. (s. f.). Inspeccion de BSO realizada por PENTA | King's College Murcia. <https://www.murcia.kingscollegeschools.org/es/nosotros/inspeccion-de-bso-realizada-por-penta>

King's College Schools. (s. f.). Memberships and associations. King's College. <https://www.kingscollegeschools.org/british-schools/memberships-and-associations>

Knudsen, E. (2021). Primary and secondary education. Comparative Report. En H. Anheier (Ed.), The External Cultural Policy Monitor. Stuttgart: ifa. ifa (Institut für Auslandsbeziehungen): https://opus.bsz-bw.de/ifa/frontdoor/deliver/index/docId/3/file/ECP_Monitor_Pri_Sec_Education.pdf

Kuper, S. (2023). Amigocracia.

Lammy, D. (2017, 20 octubre). Seven years have changed nothing at Oxbridge. In fact, diversity is even worse. The Guardian. <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/oct/20/oxford-cambridge-not-changed-diversity-even-worse-admissions>

Leach, R. J. (1969). International Schools and Their Role in the Field of International Education. Pergamon.

Leow, A. C. S. (2011). Policy-as-discourse and schools in the role of health promotion: the application of Bernstein's transmission context in policy analysis. *Discourse*, 32(3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.573249>

Lomer, S. (2017). Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis. *Higher Education*, 74(4), 581-598. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0060-6> Lycée Français de Madrid (2023). Tarifs 2023-2024. En Lycée Français de Madrid. <https://www.lfmadrid.net/images/images/2023-2024/Financier/Tarifs%20trimestriels%20Scolarit%C3%A9%202023-2024.pdf>

- Lowe, J. (2008). Assessment and educational quality: implications for international schools. En M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International schools: growth and influence*. United Nations Educational, Scientific & Cultural Organization.
- Lycée Français de Madrid. (2024). Présentation du LFM. <https://www.lfmadrid.net/letablissement/presentation-du-lfm>
- Lynch, T. (2023). British international schools: Are teachers and school leaders qualified? <https://www.bera.ac.uk/blog/british-international-schools-are-teachers-and-school-leaders-qualified>
- Lukes, S. (2005). *Power, Second Edition: A Radical View*. Palgrave Macmillan.
- Machin, D. (2017). The Great Asian International School Gold Rush: an economic analysis. *Journal Of Research In International Education*, 16(2), 131-146. <https://doi.org/10.1177/1475240917722276>
- Martín Rodríguez, R. (2022). El galeón de Manila. La primera globalización total. *Mareas Pacífico* (Universidad del Valle). <https://mareaspacifico.univalle.edu.co/el-galeon-de-manila-la-primer-globalizacion-total/>
- Masty, S. (2015). Russian Intrigue: Déjà vu All Over Again. *The Imaginative Conservative*. <https://theimaginativeconservative.org/2015/09/russian-intrigue-deja-vu-all-over-again.html>
- Matthews, J., & Sidhu, R. (2005). Desperately seeking the global subject: international education, citizenship and cosmopolitanism. *Globalisation, Societies And Education*, 3(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/14767720500046179>
- McKeown, S., & Dixon, J. (2017). The “contact hypothesis”: Critical reflections and future directions. *Social And Personality Psychology Compass*, 11(1). <https://doi.org/10.1111/spc3.12295>
- McLeod, S. (2023). Allport’s Intergroup Contact Hypothesis: Its History And Influence. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/contact-hypothesis.html>
- Melissen, J. (2005). The new public diplomacy. En *Palgrave Macmillan UK eBooks*. <https://doi.org/10.1057/9780230554931>
- Melissen, J., & Wang, J. (2019). Debating public diplomacy: Now and Next. *Mestenhauser, J. (2012). The SAGE Handbook of International Higher Education [Comentario sobre “The SAGE Handbook of International Higher Education”]*. <https://doi.org/10.4135/9781452218397>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación de España. (s. f.). *Diplomacia pública y digital*. <https://www.exteriores.gob.es/es/PoliticaExterior/Paginas/DiplomaciaPublicaDigital.aspx>
- Misyuk, I. (2013). Propaganda and Public Diplomacy: the Problem of Differentiation. *Humanities & Social Sciences 2013*. <https://ena.lpnu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/7665b8fe-5c8e-44f6-b7d0-1f74dcad86e3/content>
- Moreno, J., & Martínez, A. (2023). Educación en la sombra en España: una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y comunidad autónoma. En *EsadeEcPol*.
- Munck, R. (2002). Review: Beyond the Deluge? Politics of Globalization. *The Annals Of American Academy Of Political Science*, 581. <https://www.jstor.org/stable/1049715>
- Murphy, E. (1991). *ESL: A Handbook for Teachers and Administrators in International Schools*.

Murphy, M. P. (2024). Accidental paradiplomats? The curious case of Ontario school board budgets and Canadian soft power projection. *International Journal*, 79(1), 96-110. <https://doi.org/10.1177/00207020241232989>

Nye, J. (1990). Soft Power. *Foreign Policy*, 80. <https://www.jstor.org/stable/1148580>
 Nye, J. S. (2008). Public Diplomacy and Soft Power. *The Annals Of The American Academy Of Political And Social Science/ The Annals*, 616(1), 94-109. <https://doi.org/10.1177/0002716207311699>

Osorio, J. (2015). El sistema-mundo de Wallerstein y su transformación: Una lectura crítica. *Argumentos (Méx)*, 38(77). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952015000100007

Pamment, J. (2014). Articulating influence: Toward a research agenda for interpreting the evaluation of soft power, public diplomacy and nation brands. *Public Relations Review*, 40(1), 50-59. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2013.11.019>

Pearce, R. (2013). *International Education and Schools: Moving Beyond the First 40 Years*. Bloomsbury Academic.

Pearce, S. (2021). The role of British Schools Overseas in promoting and upholding British values: using transmission context in policy analysis. *Journal Of Research In International Education*, 20(3), 191-210. <https://doi.org/10.1177/14752409211059272>

Penta International. (2017). Inspection report: King's Oak School Bucharest Romania. <https://bit.ly/4jTjEKA>

Penta International. (2021). Inspection report: King's College The British School of

Madrid Spain. <https://bit.ly/4IOGaG0>

Penta International. (2022a). Inspection report: King's College The British School Murcia. <https://bit.ly/3S9OqCQ>

Penta International. (2022b). Inspection report: Modern English School Cairo Egypt. <https://bit.ly/44HaTi4>

Penta International. (2023a). Inspection report: British School of Sofia Bulgaria. <https://bit.ly/4jsgTzT>

Penta International. (2023b). Inspection report: King's College School Alicante Spain. <https://bit.ly/3GGnvpf>

Penta International. (2024). Inspection report: The British School Caracas Venezuela. <https://bit.ly/3Grsukc>

Poore, P. (2005). School culture. *Journal Of Research In International Education*, 4(3), 351- 361. <https://doi.org/10.1177/1475240905057815>

Rademaker, F., De Boer, A., Küpers, E., & Minnaert, A. (2020). Applying the Contact Theory in Inclusive Education: A Systematic Review on the Impact of Contact and Information on the Social Participation of Students With Disabilities. *Frontiers In Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.602414>

Rawlings, F. (1999). Globalization, curriculum and international student communities: A case study of the United World College of the Atlantic [Tesis doctoral, University of London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10006617/1/DX226933.pdf>

Recchi, E., & Favell, A. (2019). *Everyday Europe: Social transnationalism in an unsettled continent*. Policy Press.

Reuter, T. (2019). *German Cultural Diplomacy*

- in Indonesia: Building Cooperation in a Changing World. En ifa Edition Culture and Foreign Policy (p. 137). https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/233892/ssoar-2019-reuter-German_Cultural_Diplomacy_in_Indonesia.pdf
- Reyes, G. E. (2001). Teoría de la globalización: bases fundamentales. *Tendencias*, 11(1). <https://doaj.org/article/7f43cc1dd57948bcb9bc1b0b8cbd9efc>
- Richardson, R., & Bolloten, B. (2014). «Fundamental British Values» – origins, controversy, ways forward: A symposium. *Race Equality Teaching*, 32(3), 9-20. <https://doi.org/10.18546/ret.32.3.03>
- Rivas, C. V. (2014). The use of the Spanish language as a cultural diplomacy strategy for extending Mexico's soft power in the United States. *Place Branding And Public Diplomacy*, 11(2), 139-147. <https://doi.org/10.1057/pb.2014.33>
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). Globalizing education policy. En Routledge eBooks. <https://doi.org/10.4324/9780203867396>
- Rosenberg, J. (2005). Globalization Theory: A Post mortem. *International Politics*, 42(1), 2- 74. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ip.8800098>
- Sage Journals. (s. f.). Sage Journals: Your gateway to world-class research journals. <https://journals.sagepub.com/overview-metric/JSI>
- Sahel, M. (2018). People Exchange: A British Councils Post-Colonial Distinguished Cultural Investment. *European Journal Of Social Sciences*, 1(1), 40. <https://doi.org/10.26417/ejss.v1i1.p40-45>
- Saubert, S., & Cooper, L. (2022). A review of international education literature: Interdisciplinary and discovery challenges. *IFLA Journal*, 49(1), 216-229. <https://doi.org/10.1177/03400352221085293>
- Schiller, N. G., Basch, L., & Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration. *Annals Of The New York Academy Of Sciences*, 645(1), 1-24. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1992.tb33484.x>
- Schippling, A. (2018). Researching international schools: Challenges for comparative educational research. *Revista Lusófona de Educação*, 41. <https://www.redalyc.org/journal/349/34958006013/34958006013.pdf>
- Schippling, A., Abrantes, P., & Lopes, J. T. (2020). Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. *Sociologia*, 94. <https://doi.org/10.7458/spp20209415891>
- Scholte, J. (2007). Definiendo la globalización. *CLM - Economía*, 10, 15-63. <http://www.clmeconomia.jccm.es/pdfclm/aart.pdf>
- Scott, S. (2006). The Social Morphology of Skilled Migration: The Case of the British Middle Class in Paris. *Journal Of Ethnic And Migration Studies*, 32(7), 1105-1129. <https://doi.org/10.1080/13691830600821802>
- Singh, M., Rizvi, F., & Shrestha, M. (2007). Spatial Theories of Education (K. N. Gulson & C. Symes, Eds.). <https://doi.org/10.4324/9780203940983>
- Siracusa, J. M. (2010). 1. Evolution of diplomacy. En Oxford University Press eBooks (pp. xviii-10). <https://doi.org/10.1093/actrade/9780199588503.003.0001>

- Snow, N. (2012). Public Diplomacy and Propaganda: Rethinking Diplomacy in the Age of Persuasion. *E-International Relations*. https://www.e-ir.info/2012/12/04/public-diplomacy-and-propaganda-rethinking-diplomacy-in-the-age-of-persuasion/#google_vignette
- Snow, N. (2020). Public diplomacy. *Oxford Research Encyclopedia Of International Studies*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.518>
- Stijlen, F. (2022). Introduction Exploring transnationalism. *Wacana*, 23(3). <https://doi.org/10.17510/wacana.v23i3.1000>
- Struthers, A. E. (2016). Teaching British Values in Our Schools. *Social & Legal Studies*, 26(1), 89-110. <https://doi.org/10.1177/0964663916656752>
- Sustarsic, M., & Cheng, B. (2022). Public diplomacy and exchange programs at a secondary school level: Alumni experiences. *International Journal Of Intercultural Relations*, 87, 119-130. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.01.012>
- Sylvester, R. (2002). The «first» international school. En M. Hayden, J. Thompson, & G. Walker (Eds.), *International Education in Practice*.
- Sylvester, R. (2007). Historical Resources for Research in International Education (1851– 1950). En *SAGE Publications Ltd eBooks* (pp. 11-24). <https://doi.org/10.4135/9781848607866.n2>
- Tanu, D. (2014). Becoming 'International': The Cultural Reproduction of the Local Elite at an International School in Indonesia. *South East Asia Research*, 22(4), 579-596. <https://doi.org/10.5367/sear.2014.0237>
- Tarc, P., & Tarc, A. M. (2014). Elite international schools in the Global South: transnational space, class relationalities and the 'middling' international schoolteacher. *British Journal Of Sociology Of Education*, 36(1), 34-52. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.971945>
- Tarry, E. (2011). British international schools: The deployment and training of teaching assistants. *Journal Of Research In International Education*, 10(3), 293-302. <https://doi.org/10.1177/1475240911422298>
- Tedeschi, M., Vorobeva, E., & Jauhiainen, J. S. (2020). Transnationalism: current debates and new perspectives. *GeoJournal*, 87(2), 603-619. <https://doi.org/10.1007/s10708-020-10271-8>
- The Sutton Trust & Social Mobility Commission. (2019). *Elitist Britain 2019: The Educational Backgrounds of Britain's Leading People*. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2020/01/Elitist-Britain-2019-Summary-Report.pdf>
- UNESCO. (1974). Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms. En UNESCO. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education>
- Universidad de Alcalá, Embajada de Turquía en Madrid, & International Association for Ottoman Social & Economic History (Eds.). (2013). Program. En *Archivo de la Frontera*. <http://www.archivodelafrontera.com/wp-content/uploads/2013/09/13-ICOSEH-EN.pdf>
- Useem, R. H., & Downie, R. D. (1976). Third-Culture kids. <https://eric.ed.gov/?id=EJ157665>
- Vale, P. (2020). So,

whateverhappenedtotheideaofglobalisation? E-International Relations. https://www.e-ir.info/2011/01/21/so-whatever-happened-to-the-idea-of-globalisation/#google_vignette

Van Beukering, J., Vên, J. T. T., & Abstract, B. (2022). Transnational connections; Diasporic (re)turns to Indonesia. *Wacana*, 23(3). <https://doi.org/10.17510/wacana.v23i3.1004>

Van Ham, P. (2002). Branding Territory: Inside the Wonderful Worlds of PR and IR Theory. *Millennium*, 31(2), 249-269. <https://doi.org/10.1177/03058298020310020101>

Vargas-Hernández, J. (2006). Análisis crítico de las teorías del desarrollo económico. *Econ. Gest. Desarrollo*, 6. <https://www.unisc.br/site/sidr/2008/textos/63.pdf>

Vernon, J. P. G. (2019). Revisiting the Manila Galleon, a Chilean Perspective from the XXI Century. *Latin American Journal Of Trade Policy*, 2(3), 15. <https://doi.org/10.5354/0719-9368.2019.53165>

Walker, G. (2000). Connecting the national to the global. En M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International schools and international education*

Walker, G. (2015). Book review: The changing landscape of international schooling: Implications for theory and practice. *Journal Of Research In International Education*, 14(1), 77-80. <https://doi.org/10.1177/1475240914567396>

Wang, J. (2006). Managing national reputation and international relations in the global era: Public diplomacy revisited. *Public Relations Review*, 32(2), 91-96. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2005.12.001>

Wilkinson, D. (1998). *International Education: A Question of Access*. En M. Hayden & J. Thompson (Eds.), *International Education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203046005>

Wojciuk, A., Michałek, M., & Stormowska, M. (2015). education as a source and tool of soft power in international relations. *European Political Science*, 14(3), 298-317. <https://doi.org/10.1057/eps.2015.25>

Wolf, C., & Rosen, B. (2004). *Public Diplomacy: How to Think About and Improve It*. RAND. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA427689.pdf>

¿SIGUE VIGENTE EL MULTILATERALISMO? EL CASO DE LA OMC

Referencias

¹ Los reinos nórdicos estaban formados por el reino de Dinamarca y Noruega y por el Imperio Sueco. Estas alianzas fueron variando con el tiempo de manera compleja por decisiones geopolíticas y su explicación sobrepasa los objetivos de este trabajo.

² Los autores mercantilistas proponen aumentar la riqueza de su propio Estado mediante la acumulación de metales preciosos. Para ello será necesario una balanza comercial favorable, la promoción

de la industria y, en muchas ocasiones, una política proteccionista.

³ El romanticismo alemán de esta época era conservador y nostálgico de la Edad Media europea. El tradicionalismo francés era defensor del absolutismo real, de su origen teocrático y de la negación de los derechos individuales, entre otras cosas.

⁴ El liberalismo doctrinario defiende el sufragio censitario, la soberanía nacional, la igualdad jurídica y la monarquía mientras

que el demócrata pretende establecer el sufragio universal, la soberanía popular, la justicia social y la república como forma de Estado.

⁵ Una vez comenzada la contienda, Italia se cambió de bando en 1915 debido a la expectativa de ciertas recompensas si apoyaba al bando de la Triple Entente.

⁶ Los bandos de este conflicto serían Alemania e Italia (Eje) por un lado y Francia y Reino Unido (Aliados) por otro. Más tarde se uniría al Eje Japón y a los aliados la Unión Soviética y Estados Unidos en 1941.

⁷ La OECE fue la precursora de la actual OCDE, y su misión inicial se centró en la reconstrucción económica de Europa tras la Segunda Guerra Mundial mediante la administración del Plan Marshall.

⁸ La CECA se constituyó con el objetivo de que Francia y Alemania pudieran cooperar en unos recursos tan esenciales para la guerra y prevenir así un nuevo conflicto europeo.

⁹ La COMECON fue una organización que se dedicó a la promoción de la cooperación económica entre los países socialistas durante la Guerra Fría, jugando un papel similar al de la OECE en el bloque occidental, pero con un enfoque en el socialismo y la planificación centralizada.

¹⁰ La OPEP es una organización internacional dedicada a la regulación de la producción y los precios del petróleo, y en la coordinación de las políticas petroleras de sus países miembros. Los miembros más destacados son Arabia Saudí, Irak, Venezuela, Irán, Argelia o Emiratos Árabes Unidos entre otros.

¹¹ La teoría de la interdependencia hace hincapié en la importancia de la cooperación y la interconexión entre los diferentes actores

globales para poder alcanzar la amistad entre ellos.

¹² La invasión de Afganistán por parte de la Unión Soviética tuvo lugar entre 1979 y 1988 para proteger al gobierno comunista que gobernaba el país. Sin embargo, tras una resistencia feroz, el ejército soviético tuvo que retirarse, siendo este un gran fracaso estratégico y contribuyendo a la posterior disolución de la URSS.

¹³ El Consenso de Washington es un conjunto de recomendaciones que se formularon en el año 1989 por el economista John Williamson. Su objetivo es la estabilidad macroeconómica de los países desarrollados y consiste en la liberalización, desregulación, privatización y disciplina fiscal por parte del gobierno.

¹⁴ El proyecto inicial de la OIC contenía no sólo disciplinas para el comercio mundial, sino también normas en materia de empleo, convenios sobre productos básicos, prácticas comerciales restrictivas, inversiones internacionales y servicios. Es decir, muchos de los temas que luego fueron desarrollados con el paso del tiempo ya estaban contemplados en la Carta de la Habana 1947 por la que se creaba la OIC.

¹⁵ El TTIP fue un ambicioso acuerdo comercial propuesto entre los Estados Unidos y la Unión Europea. Su objetivo principal era reducir las barreras comerciales y de inversión entre las dos economías más grandes del mundo, lo cual podría haber tenido un impacto significativo en el comercio global y haber supuesto el bloque de libre comercio más grande del mundo.

¹⁶ El Pacto Comercial entre Asia y el Pacífico es un acuerdo comercial que incluye a Australia, Brunei, Canadá, Chile, Japón, Malasia, México, Nueva Zelanda, Perú, Singapur y Vietnam. Su objetivo no solo es aumentar el

comercio y la inversión entre sus miembros, sino también de establecer un marco de cooperación económica más amplio en una de las regiones más dinámicas del mundo.

Bibliografía

Libros

Buzan, B., & Wæver, O. (2003). *Regions and Powers: The Structure of International Security*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://ir101.co.uk/wp-content/uploads/2018/11/Buzan-Waever-2003-Regions-and-Powers-The-Structure-of-International-Security.pdf>

Carr, E. H. (2004). *La crisis de los veinte años (1919-1939): Una introducción al estudio de las relaciones internacionales*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Carrère d'Encausse, H. (2016). *Seis años que cambiaron el mundo: 1985-1991, la caída del imperio soviético*. Barcelona: Ariel.

Clavin, P. (2013). *Securing the World Economy: The Reinvention of the League of Nations, 1920-1946*. Oxford University Press.

Del Arenal, C. (2007). *Introducción a las Relaciones Internacionales*. Madrid: TECNOS. Diez de Velasco, M. (2006). *Las Organizaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos.

Eichengreen, B. (2022). *China and the WTO: Why Multilateralism Still Matters*. Princeton University Press.

Grimal, H. (1989). *Historia de las descolonizaciones del Siglo XX*. Madrid: Iepala. Landreth, H., & Colander, D. (2006). *Historia del Pensamiento Económico*. McGraw Hill.

Lundestad, G. (2005). *The United States and Western Europe since 1945. From "Empire"*

by *Invitation to Transatlantic Drift*. Oxford University Press.

Milanovic, B. (2020). *Capitalismo, nada más. El futuro del sistema que domina el mundo*. Taurus.

Moreno Juste, A., & Núñez Peñas, V. (2017). *Historia de la construcción europea desde 1945*. Madrid: Alianza Editorial.

Muñoz, M. (2012). *China potencia emergente. Temas para el debate*.

Neila Hernández, J., & Moreno Juste, A. (2018). *Historia de las Relaciones Internacionales*. Madrid: Alianza Editorial.

Nye, J. S. (2003). *La paradoja del poder norteamericano*. Madrid: Taurus. Nye, J. S. (2011). *The Future of Power*. Nueva York: Public Affairs.

Paolillo, F. (1993). *Lecciones de historia de las relaciones Internacionales*. Montevideo: Fondo de Cultura Universitaria.

Rodrik, D. (2012). *La paradoja de la globalización*. Barcelona: Antoni Bosch.

Ruggie, J. G. (1993). *Multilateralism Matters: The Theory and Praxis of Institutional Form*. New York: Columbia University Press.

Sabine, G. H. (1989). *Historia de la teoría política*. Fondo de Cultura Económica.

Shambaugh, D. (2013). *China Goes Global: The Partial Power*. Nueva York: Oxford University Press.

Stiglitz, J. E. (2002). *El malestar en la globalización*. DEBOLSILLO.

VanGrasstek, C. (2013). *The history and the future of the WTO*. Ginebra: WTO Publications.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Retrieved from https://www.wto.org/english/res_e/booksp_e/historywto_e.pdf
- Walters, F. P. (1971). *Historia de la Sociedad de Naciones*. Madrid: Tecnos.
- Zubok, V. (2008). *Un imperio fallido. La Unión Soviética durante la Guerra Fría*. Barcelona: Crítica.
- Artículos académicos
- Albright, M. K. (2003). United Nations. *Foreign Policy*, 16-24.
- Anderson, S. (2007). Metternich, Bismarck, and the Myth of "the long peace", 1815-1914. *Peace and Justice Studies Association*.
- Baldwin, R. (2016). The World Trade Organization and the Future of Multilateralism. *Journal of Economic Perspectives*, 95-116.
- Blanco Jiménez, F., & Romero Ania, A. (2008). EUROPA: ESTRUCTURA INSTITUCIONAL PARA LA SEGURIDAD DESDE LA PAZ DE WESTFALIA. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(9), 103-126. doi:<http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i9.182>
- Casanovas, O. (2019). En el centenario del Tratado de Versalles. *Revista Española de Derecho Internacional*, 17-22.
- Castro, G. (2008). Grandeza y Tragedia del Sistema Bismarckiano: un análisis estructural. *Univ. Torcuato Di Tella*.
- Crane, C. (1994). La Ronda de Uruguay: ¿Fracaso o éxito para el tercer mundo? *Centro de investigación económica y social*.
- Crowley, M. A. (2003). An introduction to the WTO and GATT. *Economic Perspectives*, 42-57.
- Eichengreen, B. (2005). Desequilibrios globales y las lecciones de Bretton Woods. *Desarrollo Económico*, 619-644.
- Fajgelbaum, P., & Khandelwal, A. (2021). The economic impacts of the US-China trade war. *National Bureau of Economic Research*.
- Fernández Luzuriaga, W., & Olmedo González, H. (2019). Conflictividad y órdenes mundiales: el Congreso de Viena y el intento de un freno a la historia de los principios de soberanía y de igualdad jurídica. *Oasis*, 237-255.
- González García, J. (2020). Causas, evolución y perspectivas de la guerra comercial para China. *Análisis Económico*.
- Goodrich, L. M. (1947). From League of Nations to United Nations. *International Organization*, 3-21.
- Hoekman, B., & Mavroidis, P. (2015). WTO 'à la carte' or 'menu du jour'? Assessing the Case for More Plurilateral Agreements. *The European Journal of International Law*, 319-343.
- Hoekman, B., & Mavroidis, P. (2021). WTO Reform: Back to the Past to Build for the Future. *Global Policy*.
- Hormats, R. D. (2014). The Geopolitical Implications of TTIP. *Center for Transatlantic Relations*.
- Ihl, J. T. (2016). El sistema comercial internacional: Reflexiones a partir del Congreso de Viena. *Revista chilena de Derecho y Ciencia Política*, 153-158. doi:[10.7770/RCHDCP-V1N1-ART1045](https://doi.org/10.7770/RCHDCP-V1N1-ART1045)
- Jacobs, G., Kiniger-Passigli, D., & Likhotal, A. (2020). Redefining Multilateralism. *Cadmus*.
- James, H. (2011). International order after the financial crisis. *Royal Institute of International Affairs*, 525-537.

Lavopa, F., & Mango, F. (2014). Doha: ¿mucho ruido y pocas nueces? Una explicación de por qué los países centrales deberían ceder para concluir la Ronda. *Revista Argentina de Economía Internacional*.

Leira, H. (2022). *The Invention of International Order. Remaking Europe After Napoleon*. Global Intellectual History.

Mehdi Abbas, C. D. (2015). *L'Organisation mondiale du commerce et le programme de Dohapour le développement. Le multilatéralisme en mal de renouvellement*. Centre Thucydide. Université Panthéon-Assas. *Annuaire français de relations internationales*, 739-760.

Porter, A. (2016). *European Imperialism*. *Studies in European History*.

Sánchez Rodríguez, J. (2016). 1914. El quiebre de la historia. Causas y consecuencias de la Primera Guerra Mundial. *Revista de Claseshistoria*.

Van Langenhove, L. (2010). The Transformation of Multilateralism Mode 1.0 to Mode 2.0. *Global Policy*, 263-270.

Walters, F. P. (1971). *Historia de la Sociedad de Naciones*. Madrid: Tecnos.

Zúñiga Schroder, H. (2018). Retos de la Organización Mundial del Comercio como consecuencia de la Undécima Conferencia Ministerial en Buenos Aires. *Agenda Internacional*, 151-167

Artículos de prensa

Expansión. (2020, Noviembre 15). Los países de Asia-Pacífico firman el mayor acuerdo

comercial del mundo. *Expansión*.

The Economist. (2024, Mayo 15). America's 100% tariffs on Chinese EVs: bad policy, worse leadership. *The Economist*.

Sitios web

Comisión Europea. (2018, Noviembre 26). ec.europa.eu. Retrieved from Web oficial de la Unión Europea: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/IP_18_6529

Mark, J. J. (2022, Agosto 11). www.worldhistory.org. Retrieved from World History Encyclopedia: <https://www.worldhistory.org/user/JPryst/>

Organización Mundial del Comercio. (2024). Estructura de la OMC. Retrieved from www.wto.org: https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/org2_s.htm

Organización Mundial del Comercio. (2024). World Trade Organization. Retrieved from The GATT years: from Havana to Marrakesh: https://www.wto.org/english/thewto_e/whatis_e/tif_e/fact4_e.htm

Organización Mundial del Comercio. (2024). www.wto.org. Retrieved from Los principios del sistema de comercio: https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/tif_s/fact2_s.htm

Ortega, A. (2016). Real Instituto Elcano. Retrieved from www.realinstitutoelcano.org: <https://www.realinstitutoelcano.org/comentarios/discreto-entierro-la-ronda-doha/>

RELACIONES ECONÓMICAS ENTRE LA UNIÓN EUROPEA Y ESTADOS UNIDOS

Bibliografía

European trade with the United States | EBSCO. (s. f.). EBSCO Information Services, Inc. | [www.ebsco.com](https://www.ebsco.com/research-starters/diplomacy-and-international-relations/european-trade-united-states). <https://www.ebsco.com/research-starters/diplomacy-and-international-relations/european-trade-united-states>

EU trade relations with United States. (2025, 14 abril). Trade And Economic Security. https://policy.trade.ec.europa.eu/eu-trade-relationships-country-and-region/countries-and-regions/united-states_en

Welle, D. (2019, 18 octubre). Entran en vigor los aranceles de EE.UU. a Europa. [dw.com](https://www.dw.com/es/entran-en-vigor-aranceles-de-eeuu-a-europa-por-valor-de-7500-millones/a-50880984#:~:text=Los%20aranceles%20del%2025%20%25%20impuestos%20por%20el,entraron%20en%20vigor%20esta%20medianoche%20del%20viernes%20%2818.10.2019%29). <https://www.dw.com/es/entran-en-vigor-aranceles-de-eeuu-a-europa-por-valor-de-7500-millones/a-50880984#:~:text=Los%20aranceles%20del%2025%20%25%20impuestos%20por%20el,entraron%20en%20vigor%20esta%20medianoche%20del%20viernes%20%2818.10.2019%29>.

Ordiz, E., & Ordiz, E. (2025, 12 abril). Trump y la UE pisan el freno en un conflicto que viene de largo: esta es la cronología de la guerra arancelaria entre ambos. [www.20minutos.es](https://www.20minutos.es/internacional/cronologia-los-aranceles-un-trump-mas-duro-que-2018-mientras-ue-no-cambia-su-mano-tendida-preparada-para-responder-5699581/) - Últimas Noticias. <https://www.20minutos.es/internacional/cronologia-los-aranceles-un-trump-mas-duro-que-2018-mientras-ue-no-cambia-su-mano-tendida-preparada-para-responder-5699581/>

Comisión Europea. (2024, 30 enero). La UE y los EE.UU. hacen balance de la cooperación comercial y tecnológica. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_24_575?utm

Santamaría, B. (2025, 16 marzo). La UE disparó su venta de acero a EEUU un 45% con Biden: ahora pagará 3.350 millones en aranceles al año. [okdiario.com](https://okdiario.com/economia/ue-disparo-venta-acero-eeuu-45-biden-ahora-pagara-3-350-euros-aranceles-ano-14443738). <https://okdiario.com/economia/ue-disparo-venta-acero-eeuu-45-biden-ahora-pagara-3-350-euros-aranceles-ano-14443738>

Gómez, R. M. C. (2025, 9 abril). La UE aprueba sus contramedidas a los aranceles de EE.UU. al acero y aluminio sin Hungría. EFE Noticias. <https://efe.com/euro-efe/2025-04-09/ue-vota-contramedidas-aranceles-trump-acero-aluminio/>

Castillo, M. (2025, 12 marzo). La Unión Europea responde a los aranceles de Trump con contramedidas por valor de 26.000 millones desde el 1 de abril. EXPANSION. <https://www.expansion.com/economia/2025/03/12/67d12a9ce5fdea27378b459a.html>

Jiménez, M., Jiménez, M., & Jiménez, M. (2025b, abril 24). Cuerpo ve margen para que Estados Unidos rebaje los aranceles a Europa tras reunirse con el representante de Comercio. El País. <https://elpais.com/economia/2025-04-24/cuerpo-ve-margen-para-que-estados-unidos-rebaje-los-aranceles-a-europa-tras-reunirse-con-el-representante-de-comercio.html>

HuffPost, R. (2025, 23 abril). EEUU tiende una invitación a Europa y un detalle levanta las sospechas de España, Francia y Alemania. ElHuffPost. <https://www.huffingtonpost.es/global/eeuu-tiende-invitation-europa-detalle-levanta-sospechas-espana-francia-alemania.html>

LAS RELACIONES ECONÓMICAS ENTRE LA UE Y MERCOSUR

Bibliografía

Ministerio de Economía, Comercio y Empresa. (s.f.). MERCOSUR. Gobierno de España. Recuperado el 21 de abril de 2025, de <https://comercio.gob.es/PoliticaComercialUE/AcuerdosComerciales/Paginas/Mercosur.aspx>

Comisión Europea. (2024, 6 de diciembre). Acuerdo de asociación entre la UE y el Mercosur. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_24_6244

Montes, L. (2024, 6 diciembre). La UE y Mercosur sellan su acuerdo de libre comercio tras 20 años de negociaciones. *elEconomista.es*. <https://www.eleconomista.es/economia/noticias/13122293/12/24/la-ue-y-mercosur-sellan-su-acuerdo-de-libre-comercio-tras-20-anos-de-negociaciones.html>

Vectores. (2025, 19 marzo). En pocas palabras - MERCOSUR. MERCOSUR. <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>

Nuske Avalos, D. (2023, 10 de mayo). La

Unión Europea y el Mercosur comparados: ¿Es posible una integración sudamericana? Comunicación presentada en las XXVI Jornadas sobre la Unión Europea: Una visión actual de Europa, Universidad de Castilla-La Mancha, Toledo. <https://www.uclm.es/-/media/Files/C01-Centros/CEE/2022-2023/MEDIATECA/Nuske-Avalos-Dana.ashx>

Jaime.Colebrook. (2023, 2 noviembre). Un acuerdo que depende de Europa. *Política Exterior*. <https://www.politicaexterior.com/un-acuerdo-que-depende-de-europa/#:~:text=El%20Acuerdo%20Marco%20de%20Cooperaci%C3%B3n,condiciones%20para%20una%20asociaci%C3%B3n%20interregional>

Rosemberg, J. (2025, 29 marzo). Javier Milei lima asperezas con el Mercosur y busca acelerar el acuerdo con la Unión Europea. *LA NACION*. <https://www.lanacion.com.ar/politica/javier-milei-lima-asperezas-con-el-mercosur-y-busca-acelerar-el-acuerdo-con-la-union-europea-nid29032025/>

LAS RELACIONES ECONÓMICAS DE LA UNIÓN EUROPEA CON ÁFRICA

Referencias

¹ Según datos del Banco Mundial (2023), el sector primario representa, en media ponderada, aproximadamente el 22,08% del PIB de los países de África Occidental reconocidos por el Grupo de Estados de África, el Caribe y el Pacífico (EACP): Benín, Burkina Faso, Cabo Verde, Costa de Marfil, Ghana, Guinea, Guinea-Bissau, Liberia, Malí, Mauritania, Níger, Nigeria, Senegal, Sierra Leona, Gambia y Togo. En contraste, en la Unión Europea, el sector primario constituye un 1,7% del PIB. (Banco Mundial,

2023. Agricultura, silvicultura y pesca, valor agregado en % del PIB).

² El Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio formaba parte del sistema de Bretton Woods y estuvo alineado con las propuestas del Nuevo Orden Económico Internacional posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Su objetivo fundamental era mejorar la cooperación económica global y reducir las barreras comerciales.

³ En este grupo de países no se incluyen los países del norte de África

Bibliografía

Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. (2021). Relaciones Internacionales y Europa. <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2021-12/28231rie010003135.pdf>

European Commission. (s.f.). History of Euro-African Relations: From Yaoundé Convention to Economic Partnership Agreements. Access2Markets. <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/es/content/acuerdos-de-asociacion-economica-aae>

González Alonso, L.(2011). Los acuerdos de asociación de la UE con África y América Latina: una aproximación comparada. Dialnet. [PDF local, intenta buscar la versión pública en: <https://dialnet.unirioja.es/>]

European Commission. (s.f.). Sistema de Preferencias Generalizadas (SPG). Access2Markets. <https://trade.ec.europa.eu/access-to-markets/es/content/sistema-de-preferencias-generalizadas-spg>

Crawford, G. (1996). Whither Lomé? The Journal of Modern African Studies, 34(3), 503–518. <https://www.jstor.org/stable/23000967>

Unión Europea. (s.f.). La cooperación al desarrollo: Cooperación con África, el Caribe y el Pacífico (ACP). EUR-Lex. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ar12101&utm_source=chatgpt.com

Unión Europea. (s.f.). Grupo de Estados de África, el Caribe y el Pacífico (ACP). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/glossary/african-caribbean-and-pacific-acp-group-of-states.html>

Banco Mundial. (s.f.). Valor añadido del sector agrícola (% del PIB) [NV.AGR.TOTL.ZS]. <https://datos.bancomundial.org/indicador/NV.AGR.TOTL.ZS>

Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE). (2023). África: transformación, integración y desafíos. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2023/DIEEEA76_2023_IGNFUE_Africa.pdf

COOPERACIÓN COMERCIAL ENTRE CANADÁ Y LA UNIÓN EUROPEA

Referencias

¹ EUR-LEX - 21959A1006(01) - EN - EUR-LEX. (s. f.-b). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ%3AJOP_1959_060_R_1165_01

²EUR-Lex. (1976). Framework Agreement for commercial and economic cooperation between the European Communities and Canada. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX%3A21976A0706%2801%29%3AEN%3A HTML>

³ European Parliament. (1990). Transatlantic Declaration on EC-US Relations. https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/124320/trans_declaration_90_en.pdf

⁴ European Parliament. (1996). Joint Action Plan between the EU and Canada. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A51997IP0140>

⁵ Government of Canada. (2016). Canada-European Union Comprehensive Economic

and Trade Agreement (CETA). <https://www.international.gc.ca/trade-commerce/trade-agreements-accords-commerciaux/agr-acc/ceta-aecg/index.aspx?lang=eng>

⁶ The Globe and Mail. (2025). Mark Carney Elected as Canada's Prime Minister. <https://www.theglobeandmail.com/politics/article-mark-carney-elected-prime-minister-2025/>

⁷ European Commission. (2024). Status of CETA Ratification. <https://ec.europa.eu/trade/policy/in-focus/>

[ceta/ceta-ratification/](https://ec.europa.eu/trade/policy/in-focus/ceta/ceta-ratification/)

⁸ European Commission. (2023). EU-Canada Green Alliance. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/ip_23_5946

⁹ Defense News. (2025). Canada and EU Deepen Defense Collaboration. <https://www.defensenews.com/global/europe/2025/04/30/canada-eu-defense-collaboration/>

RELACIONES ECONÓMICAS UE Y MARRUECOS

Bibliografía

Ayadi, R., & Gadi, S. (2013). The Euro-Mediterranean Partnership: Beyond Barcelona. Centre for European Policy Studies. <https://ssrn.com/abstract=2275266>

Barbé, E., & Johansson-Nogués, E. (2008). The EU as a modest 'force for good': The European Neighbourhood Policy. *International Affairs*, 84(1), 81–96. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2346.2008.00691.x>

Barbé, E., & Morillas, P. (2019). España y la vecindad sur de la UE: entre la gestión de crisis y el retorno del enfoque estructural. Real Instituto Elcano.

Berriane, Y. (2021). Industrial Policy in Morocco: A Focus on the Automotive Sector. German Development Institute (DIE).

El Affas, M. (2023). Renewable Energy and Green Hydrogen in Morocco: Opportunities for EU Cooperation. European Council on Foreign Relations (ECFR).

European Commission. (2004). EU-Morocco Relations: Overview. <https://ec.europa.eu>

European Commission. (2015). Deep and Comprehensive Free Trade Area (DCFTA) with Morocco: Factsheet. <https://ec.europa.eu>

European Commission. (2021). Updating the 2020 New Industrial Strategy: Building a stronger Single Market for Europe's recovery. <https://eur-lex.europa.eu>

European Commission. (2023). EU Trade with Morocco – Statistics. <https://ec.europa.eu>

European External Action Service (EEAS). (2023). EU-Morocco Relations: Key Facts and Figures. <https://www.eeas.europa.eu>

García Encina, C. (2014). Relaciones económicas entre Marruecos y la UE: más allá del pasado colonial. Fundación Alternativas.

López García, B. (2022). Marruecos y la transición energética: implicaciones para la UE. *CIDOB Notes Internacionales*, (255).

Torreblanca, J. I. (2005). La política europea de vecindad: ¿una alternativa a la ampliación?. Real Instituto Elcano

