

Un elemento de prolongado consenso en la política educativa española: la acción educativa de España en el exterior

A key element of acknowledged consensus in Spanish educational policy: Spanish foreign educational policy

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-189

María José García Ruiz

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Educación, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada, Madrid, España.

Vicente Llorent Bedmar

Universidad de Sevilla, Sevilla, España.

Resumen

Las perspectivas teóricas del posmodernismo y el poscolonialismo son muy críticas con las acciones de proyección lingüística y cultural llevadas a cabo por emblemáticas instituciones como l'Alliance Française, el Goethe Institut, el British Council y el Instituto Cervantes. No obstante, estas instituciones no solo realizan una labor académicamente excelente, sino que desarrollan una acción encomiable e insustituible en la construcción de sociedades multiculturales y plurilingües reclamadas por la actual era de la globalización. La acción educativa de España en el exterior constituye uno de los elementos más sólidos del precario consenso existente en la sociedad española en política educativa. Dicha política está articulada por un desarrollo normativo coherente y continuado conformado por aportaciones de los dos partidos políticos mayoritarios de nuestro país. La acción educativa de España en el exterior está vertebrada por un conjunto de centros de tipología diversa que poseen la característica común de desarrollar una educación de gran excelencia. Las enseñanzas que vertebran la docencia en el exterior tienen la virtud de difundir la excelencia del patrimonio cultural y lingüístico español. El personal docente español que realiza su labor en el exterior revela unos conocimientos, unas aptitudes y una motivación y disponibilidad que no están presentes en igual medida en la media de los docentes de nuestro país que no

participan en estos programas. Se puede concluir que, si las pruebas PISA se hubieran elaborado a partir de nuestros alumnos del exterior, la posición de España en el *ranking* de países de PISA habría sido muy diferente. La excelencia de la tarea y de los resultados de la acción educativa en el exterior requiere una difusión y una presencia en el debate educativo de la sociedad española muy superiores a los que posee en el presente.

Palabras clave: posmodernismo, plurilingüismo, enseñanza en el exterior, personal docente en el exterior, centros docentes de titularidad del Estado español, secciones españolas, secciones bilingües, agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas (ALCE).

Abstract

The theoretical approaches of postmodernism and postcolonialism are indeed very critical with the actions of linguistic and cultural projection undertaken by emblematic institutions such as l'Alliance Française, the Goethe Institut, the British Council and the Instituto Cervantes. In spite of these criticisms, it can be stated that those institutions, not only develop an academically excellent task, but also indeed develop an extremely laudable and irreplaceable action in respect of the construction of the global multicultural and plurilingual societies. Spanish foreign educational policy stands as one of the most solid and stable elements of the precarious consensus of the Spanish society in educational policy. Such policy is articulated by a coherent and stable legislative frame which has been constructed by the two main Spanish political parties. Spanish foreign educational policy is vertebrated by a collection of institutions of diverse kind which hold the common feature of developing an excellent education. The contents of the teachings in those institutions disseminate the excellence of the Spanish cultural and linguistic heritage. The Spanish teachers that teach abroad hold certain knowledge, aptitudes and motivation and readiness which are not equally present in the Spanish teaching force that does not participate in those programmes. It can be stated that, if PISA assessments had been undertaken on the basis of our pupils abroad, the ranking of Spain in PISA would have been very different. The excellence of the task and performance of the Spanish teaching abroad requires a diffusion and a presence in the educational debate of Spanish society far much higher than the one it has in the present.

Key words: postmodernism, plurilingüism, teaching in foreign countries, teaching centers belonging to the Spanish State, Spanish sections, bilingual sections, Spanish language and culture groupings and classrooms.

Introducción

En la actual era de la globalización, las perspectivas posmodernas y poscoloniales constituyen dos de los más notables retos intelectuales del siglo XXI. Las teorías posmodernas y poscoloniales son dos de las últimas tendencias epistemológicas que nutren la diversidad teórica característica de la disciplina de la educación comparada en la que se inscribe nuestra labor investigadora. Si la globalización constituye una de las temáticas cuyo análisis por parte de la educación comparada reivindican diversos autores (Crossley y Watson 2003, p. 57), el análisis de las cuestiones de «contexto, cultura y diferencia» también resulta imperativo en nuestros días. Precisamente por su énfasis en las cuestiones del contexto y la cultura, actualmente están de moda los enfoques teóricos posestructuralistas del posmodernismo y el poscolonialismo.

Las perspectivas posmodernas del mundo «celebran la diversidad, la diferencia y las voces del otro» (Crossley y Watson 2003). En esta teoría, las cuestiones del contexto y la cultura adquieren una relevancia especial. Foucault, Derrida y Lyotard son tres de los autores más influyentes que han liderado las perspectivas postmodernas (Peters 2001, citado en Crossley y Watson 2003, p. 63). Hay elementos del posmodernismo que han sido muy celebrados por algunos académicos, especialmente su sensibilidad contextual y su denuncia de dos características aparentemente intrínsecas del proyecto moderno: el eurocentrismo y la injusticia social (Kempner 1998, p. 456, citado en Crossley y Watson 2003, p. 63). De acuerdo con esta última crítica, hay académicos que, para el estudio de perspectivas sensibles al contexto, la cultura y la diferencia, se dirigen de preferencia a las aportaciones de la teoría poscolonial. La perspectiva poscolonial concede una gran atención a las cuestiones de cultura e identidad, y facilita una interpretación más incisiva de las relaciones de poder cambiantes producidas por los procesos de educación, colonización y descolonización. Este marco teórico resulta de particular interés en la temática que queremos abordar, que es la acción educativa española en el exterior o, como bien podríamos decir con toda propiedad, la política educativa española en el exterior, ya que dicha acción posee casi todos los elementos que algunos académicos han señalado como imprescindibles para poder hablar, con todo rigor, de la existencia de una *política educativa*: un contenido, un programa, un factor de coerción y una competencia social (Pedró y Puig 1998, p. 24).

Los principales países de nuestro entorno llevan a cabo políticas educativas en el exterior. Así, por solo citar algunos, Inglaterra, Francia, Alemania, Italia, Portugal y Estados Unidos cuentan con emblemáticas instituciones específicas para proyectar la lengua y la cultura de sus países en el exterior. Estas instituciones son, respectivamente, el British Council, l'Alliance Française, el Goethe Institut, el Instituto Dante Alighieri, el Instituto Camões y la Fulbright Foundation. Las políticas educativas en el exterior no han estado exentas de críticas similares a las realizadas al proyecto moderno. A partir de las palabras de autores como Crossley y Watson, podríamos afirmar que las acciones de proyección cultural de este tipo de instituciones son prácticas actuales más sutiles y diversas de imposición y préstamo de políticas educativas, que reproducen en el momento presente la fase tradicional de la educación comparada de préstamo educativo típica de siglos anteriores (Crossley y Watson 2003, p. 60). Esta fase, en opinión de Fraser y Brickman, manifiesta la extendida creencia en la superioridad de los sistemas educativos occidentales, y con ella se trasplantan modelos típicamente occidentales a territorios coloniales asociados y se reproducen estos sistemas como parte integral de sus procesos colonizadores (Fraser y Brickman 1968, citado en Crossley y Watson 2003, p. 60). En todo caso, tanto antaño como en la actualidad, el trasplante de modelos educativos, culturas y lenguas a otros países, ya sea de forma más manifiesta o más sutil, ha sido denunciado como una «transferencia internacional acrítica» (Crossley y Watson, 2003), como eurocentrismo (Kempner 1998, p. 456), como colonialismo, como imperialismo euroamericano (Hickling-Hudson 1998, p. 327) y como un proceso de perpetuación de la injusticia social (Kempner 1998, p. 456).

Sea como fuere, y más allá de la objetividad y justicia de las críticas que han recibido, estas instituciones de proyección lingüística y cultural en el exterior constituyen el denominado «poder blando» (Nye 2009) de los países occidentales y representan uno de los brazos más firmes de las diplomacias occidentales. Dichas instituciones realizan una labor excelente, ingente e insustituible en la potenciación de nuestras actuales sociedades multiculturales y multilingües.

La política educativa española en el exterior: cuestiones generales

En el caso de España, la política educativa en el exterior «se integra en el marco más amplio de la promoción y difusión de la cultura y de la lengua españolas y de la cooperación internacional» (BOE, 1993) y la llevan a cabo, de forma conjunta y coordinada, el Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Exteriores y, por supuesto, el Instituto Cervantes (BOE, 1993). A diferencia de lo que ocurre en los demás ámbitos de la política educativa española –en los que se aprecia una notable polaridad de opiniones y en los que el consenso social y político no acaba de producirse, pese a los intentos de Ángel Gabilondo, ministro de Educación socialista, que presentó el documento Pacto Social y Político por la Educación el 22 de abril de 2010–, el ámbito de la política educativa española en el exterior se revela como uno de los elementos en los que, desde sus inicios hasta el presente, siempre ha habido consenso. A diferencia de lo que ocurre con los documentos normativos generales de educación, ámbito en el que viene siendo común la aprobación de nuevos textos legales con cada cambio de legislatura, el área de la política educativa española en el exterior presenta un desarrollo legislativo marco coherente y con continuidad histórica, sin rupturas ni drásticas modificaciones políticas. La falta de consenso de la política española en cuestiones educativas y la causa de la frecuente modificación de la legislación educativa con los cambios políticos, se ciñen, básicamente, a dos elementos esenciales. El primer elemento que suscita polaridad se deriva de la siempre difícil implantación y equilibrio entre los principios de libertad e igualdad en educación recogidos en la Constitución española de 1978. El segundo elemento que suscita desencuentro es la apuesta que cada visión política hace, respectivamente, a favor de los elementos del paradigma de la pedagogía formal (a saber, magistocentrismo, logocentrismo, orden jerárquico, función de la memoria) o de los elementos del paradigma de la pedagogía progresista (como el paidocentrismo, la enseñanza democrática, el papel de las experiencias y de la actividad). Son estos dos ámbitos los que suscitan las principales divergencias en educación en nuestro país. El ámbito de la política educativa en el exterior –y de los valores de proyección de España en el exterior, diplomacia, y potenciación del multiculturalismo y multilingüismo– ha recibido el unánime apoyo, en una misma dirección, de los dos partidos mayoritarios de España. Dichos elementos no han sido nunca desdichos en las sucesivas legislaciones

aprobadas por los dos partidos mayoritarios en nuestro país. Antes bien: ambos partidos han promovido dichos valores de forma continuista y firme. El lector interesado en cotejar esta aseveración puede acudir a la LODE de 1985 (art. 12), al preámbulo de la LOGSE de 1990, a la introducción de la LOCE de 2002, al preámbulo de la LOE de 2006 y al Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio.

Sobre la base de la estabilidad normativa y procedimental de la política educativa española en el exterior, no podemos dejar de mostrar nuestra perplejidad acerca de dos cuestiones esenciales. Una de ellas radica en que la sociedad española, en general, desconoce la existencia y de las particularidades organizativas y procedimentales de este importante elemento de la política educativa española. Se trata de un ámbito que es poco debatido y al que escasamente (o en absoluto) se refieren los dirigentes políticos cuando abordan cuestiones de política educativa. La extensa y vertebrada red de profesionales a diversos niveles que estructuran la política educativa española en el exterior funciona, en términos generales, de manera muy satisfactoria. Quizá por eso se obvia esta temática y se da por hecho su desarrollo en líneas profesionales y óptimas, sin que los líderes políticos se aperciban de que esta dimensión de la política educativa constituye el primer y principal elemento de consenso social y político en la política educativa española, y de que este pilar podría establecer, si se incrementaran las alusiones a este ámbito, uno de los cimientos de encuentro de la sociedad y la política respecto a la educación en nuestro país, a partir del cual vertebrar otros consensos.

La segunda cuestión que suscita nuestra perplejidad radica en la muy escasa bibliografía existente sobre este tema. Aparte de la legislación que rige las líneas de acción y el desarrollo de este ámbito político –a la que más adelante haremos referencia–, las insuficientes referencias bibliográficas existentes sobre esta temática adolecen de un carácter básicamente descriptivo, y su intención básica apunta a relatar los documentos normativos que regulan la acción educativa en el exterior. En términos generales, podemos decir que la presencia de esta temática en revistas académicas del ámbito educativo, tanto nacionales como extranjeras, es realmente escasa. Tiene algo más de presencia en revistas dirigidas específicamente a los docentes, como en las publicaciones *Magisterio* y *Escuela Española*. La revista de *Cátedra Nova* integra algunos artículos al respecto y también lo hace el suplemento *Exterior* de la revista de *Trabajadores de la Enseñanza*, editada por Comisiones Obreras. No

obstante, las aportaciones contenidas en estas revistas suelen caracterizarse por su breve extensión y su condición puntual y descriptiva, bien relativa a la normativa que rige las acciones, bien referida a algunas experiencias docentes de algún profesor que ha participado como docente en el exterior. Pero es notable la ausencia y la necesidad de una vertebración académica y sistemática de este ámbito como campo de estudio desde un enfoque universitario. Hoy por hoy, las contribuciones académicas a este ámbito proceden con mayor frecuencia de los campos de la política y de la economía (a través de revistas como *Política Exterior* o *Economía Exterior*), más que del campo de la educación, a pesar del ingente número de publicaciones periódicas con que el ámbito educativo cuenta en nuestro país. Solo muy recientemente han aparecido algunos trabajos sobre este tema, en los que se aborda desde planteamientos explicativos e interpretativos, como el análisis realizado por las autoras Egido Gálvez y Gavari Starkie en el año 2009 y que referimos en la bibliografía final de este estudio.

El análisis que presentamos recoge las aportaciones de dos tipos de fuentes documentales. En primer lugar, nuestro estudio se basa en trabajos que, sobre la temática de nuestro estudio, han realizado recientemente conocidos académicos comparatistas tanto españoles como extranjeros. En segundo lugar, nuestro análisis descansa en fuentes documentales oficiales, tanto de carácter legislativo como orientativo, publicadas tanto por el Ministerio de Educación español como por el Consejo Escolar del Estado.

En lo que atañe a la metodología seguida en nuestro trabajo, nuestro estudio sigue las directrices de la metodología comparativa, con sus dos fases principales analítica y sintética (García Garrido, 1991), las cuales aplica al estudio de caso español. Las subfases del método comparativo (a saber: análisis explicativo de datos, conclusiones analíticas, etc.) se han seguido rigurosamente, si bien, para evitar el carácter farragoso de la observancia metodológica, dichas fases y subfases no se enuncian explícitamente.

La política educativa española en el exterior: teleología, estructuración y corpus normativo

Las políticas educativas y culturales en el exterior están compuestas por unos dispositivos y estrategias a través de los cuales los diversos países pretenden proyectar y difundir su educación, su lengua y su cultura en el exterior. Su acción, asimismo, está presidida por unos objetivos que motivan y orientan su desarrollo. Así, Francia, a lo largo de la historia, ha considerado una obligación su misión –llena de orgullo y filantropía– de difundir la cultura latina en el mundo y de impartir más allá de sus fronteras la inteligencia lógica de Descartes y Pascal, y el orden del cuidadoso estilo de Racine; convencida de que, desde la edad de Pericles, no había existido un tipo de civilización comparable a la desarrollada en el reinado de Luis XIV (Donaldson 1984, pp. 2-5). Por su parte, la motivación de Alemania mediante la acción del Goethe Institut radicaba en perpetuar el espíritu germánico, *Deutschtum*, en los millones de alemanes que vivían fuera de las fronteras del Reich. Estos dos países creían firmemente en la importancia de su contribución nacional a la civilización y a la riqueza de la cultura en el mundo. En el caso británico, el British Council siempre ha constituido uno de los grandes bienes en la lista del erario público, en tanto que ha contribuido a garantizar un lugar cultural para el Reino Unido en el mundo moderno. Si l'Alliance Française apunta a potenciar *l'esprit française*, y el Goethe Institut pretende potenciar el *Deutschtum*, el British Council busca transmitir en las diversas sociedades en las que irradia su acción el cuadro de rasgos específicamente británicos integrados en el término *Englishness*. Entre dichos rasgos se encuentran, típicamente, «la interpretación liberal de la historia» (Kumar, 2006, p. 225), un pensamiento científico y filosófico de desconfianza hacia el 'sistema' o la teoría, y una clara preferencia por las verdades adquiridas a través de la experiencia o la investigación del mundo empírico.

En el caso español, la acción conjunta y coordinada del Ministerio de Educación, el Ministerio de Asuntos Exteriores y el Instituto Cervantes pretende difundir, en todos los países en los que España tiene presencia educativa, las excelencias de la lengua y cultura españolas, según las han vertebrado sus principales literatos y filósofos.

El texto normativo básico que explicita y detalladamente organiza esta política educativa española en el exterior (sin menoscabo de todas referencias a esta política en la LGE de 1970, la LODE de 1985, la LOGSE de

1990, etc., y en otras regulaciones normativas de rango inferior), es el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. Este Real Decreto ha sido complementado y enriquecido por normativa posterior, pero sigue estando vigente. En él se especifica la teleología general de esta política, la cual se cifra en «potenciar la proyección de la educación, la cultura y la investigación españolas en el exterior» (art. 3). A estos objetivos cabe añadir aquellos que consigna el Instituto Cervantes en la legislación que instituye su creación (BOE, 1991):

Promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español y fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a la difusión y la mejora de la calidad de estas actividades, contribuir a la difusión de la cultura en el exterior [...] y difundir el patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante (art. 3).

Podemos afirmar que, en comparación con la temprana fecha de creación de una institución dedicada a estos fines en otros países (l'Alliance Française se creó, a modo de ejemplo, a finales del siglo XIX), la fundación del Instituto Cervantes ha sido notablemente tardía, en el año 1991. No obstante, en las ya dos décadas de funcionamiento que tiene, esta institución ha demostrado una acción muy fértil, eficaz y excelente.

Yendo a lo esencial, podemos afirmar que la legislación básica que actualmente conforma la política educativa de España en el exterior está conformada por los siguientes documentos:

- Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes.
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior.
- Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regula la Administración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el exterior.
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (2002).
- Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera.
- Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre, por la que se regulan las enseñanzas complementarias de Lengua y Cultura españolas para

alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas.

Desde un punto de vista estructural, podemos afirmar que la política educativa española en el exterior se conduce a través de una extensa red que abarca y alcanza a todos los continentes del mundo. Donde esta presencia es francamente escasa es en el continente africano y en Oriente Medio. Esta red está vertebrada, a fecha de hoy, por un total de 17 consejerías de educación, 11 agregadurías de educación, 54 asesorías técnicas y 3 direcciones de programas.

De igual modo, y en lo que atañe a centros docentes, la política educativa española en el exterior integra los siguientes centros:

- 22 centros de titularidad del Estado español
- 2 centros de titularidad mixta
- 16 centros de convenio
- 19 aulas y agrupaciones de lengua y cultura
- 28 secciones españolas en centros de otros estados
- 61 secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía
- 14 escuelas europeas
- 86 *international Spanish academies*

Por último, en lo que respecta a centros de recursos en el exterior, se cuenta con una red de 51 centros de recursos repartidos por todo el mundo.

Desde el punto de vista de los profesionales y las personas implicadas en la política educativa española en el exterior, las últimas estadísticas disponibles son las que publica el Consejo Escolar del Estado en su informe del año 2008-2009, referidas al curso académico 2008-2009. Del cotejo de dichas estadísticas podemos destacar que el número total de alumnos implicados en todos los centros y programas de la política educativa española en el exterior dicho año fue de 73.455 alumnos. Por su parte, el número total de profesores involucrados fue de 1.385 docentes. Por último, el contingente de asesores técnicos implicados fue de 88 (Consejo Escolar del Estado, 2010, pp. 1-23). En el epígrafe siguiente analizamos la evolución que han seguido los diversos centros y programas que conforman la política educativa española en el exterior en la última década.

Queremos ahora aludir a las enseñanzas por las que se rige la actividad docente que imparte España en el exterior. Según se establece en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior, dicha acción «incluirá la promoción y organización de enseñanzas regladas correspondientes a niveles no universitarios del sistema educativo español, y de currículos mixtos de contenidos del sistema educativo español y de los propios de otros sistemas educativos» (art. 2), según los diversos centros y programas. Las enseñanzas que se imparten dependen, pues, de la modalidad específica de los centros y programas. Así, en los centros de titularidad del Estado español se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español, adecuándolas a las necesidades específicas del alumnado y a las exigencias del entorno sociocultural. Los centros de titularidad mixta, por su parte, pueden, bien impartir enseñanzas del sistema educativo español, bien impartir enseñanzas de los sistemas educativos de los países respectivos, con un componente adecuado, en este último supuesto, de lengua y cultura españolas. A su vez, los centros de convenio imparten un currículo integrado que incluye, como materias adicionales a las de sus respectivos planes de estudio, la Literatura, la Geografía y la Historia de España y, si su lengua oficial es distinta del español (en la actualidad, el único caso es el del Colegio de Brasil), la Lengua Española. La normativa que regula estas últimas enseñanzas está conformada por dos resoluciones, que son las siguientes: Resolución de 21 de abril de 1999, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación del área de Lengua Española para los centros ubicados en países de lengua no española que deseen incorporarse a la red de centros españoles en el exterior (BOE de 5 de mayo de 1999), y la Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban los objetivos y los contenidos de las áreas de Literatura Española y de Geografía e Historia de España para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles en países cuya lengua oficial sea el español (BOE de 30 de octubre de 1998). Los lectores interesados pueden acudir a estos textos normativos para analizar los detalles relativos a estas enseñanzas.

Baste aquí reseñar que, en lo que atañe a la enseñanza de la lengua española, la normativa citada apunta a que:

Los estudiantes progresen en el dominio personal de las cuatro destrezas básicas en instrumentales de la lengua: escuchar, hablar,

leer y escribir. La especificidad de este currículo, dirigido a un alumnado cuya lengua materna no es el español y que pretende alcanzar un dominio en este idioma similar al que logra un nativo al término del Bachillerato, hace imprescindible que la metodología desarrollada evolucione desde un punto de vista de español lengua extranjera en los primeros cursos hasta el de la enseñanza de una lengua materna en los últimos. (mec, 1999, Anexo)

Así, esta resolución establece, en relación con la lengua española y con los diversos elementos de estructura, el vocabulario y la ortografía que la componen, los objetivos generales, los contenidos básicos y los criterios de evaluación desde la Educación Infantil hasta los cursos equivalentes al Bachillerato (16-18 años).

En lo que atañe a la enseñanza de la Literatura Española, la normativa arriba reseñada establece los objetivos y contenidos para cada etapa educativa desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. En la ESO y el Bachillerato, los contenidos abordan todas las etapas de la Literatura Española (la literatura medieval, el Siglo de Oro –analizando literatos emblemáticos de España como Garcilaso de la Vega, San Juan de la Cruz, Fray Luis de León y Cervantes, entre otros–, los ilustrados y románticos, el realismo y la crisis del 98 –abordando autores muy representativos como Pío Baroja, Antonio Machado, Miguel de Unamuno y Valle Inclán, entre otros–, las vanguardias –con autores como Neruda, Huidobro, Vallejo, Borges y Ortega y Gasset, entre otros– y la literatura de nuestro tiempo – estudiando obras, entre otros, de Cortázar, García Márquez y Vargas Llosa–). En el área de Geografía de España se abordan contenidos relativos a la singularidad geográfica de España, la actividad económica en términos de los recursos y su explotación, y la situación de España en el mundo, entre otros. Por último, en el área de Historia de España, en los niveles educativos superiores, se abordan los períodos históricos desde los orígenes prehistóricos y la Hispania romana, pasando por la época medieval, la época moderna (los Reyes Católicos, los Austrias y los Borbones), la época contemporánea de construcción del Estado liberal, la crisis de la monarquía y la dictadura franquista, hasta llegar a la España actual y la recuperación democrática.

En lo que respecta a la metodología docente para impartir estos contenidos, la normativa citada omite toda referencia al respecto, por lo que se entiende que deja libertad a los docentes para abordar dichos

contenidos desde los elementos del paradigma de la pedagogía formal o desde aquellos propios del paradigma de la pedagogía progresista.

Siguiendo con las enseñanzas impartidas por los diversos centros y programas de la acción educativa española en el exterior, podemos decir que la docencia de la red de aulas y agrupaciones de lengua y cultura se dirige a alumnos españoles escolarizados en niveles no universitarios de los sistemas educativos de otros países. Estas enseñanzas se imparten fuera del horario escolar regular del alumno y están especificadas en la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre (BOE de 3 de diciembre). Los lectores interesados pueden cotejar en esta extensa normativa los detalles relativos a dichas enseñanzas. Baste aquí especificar que dicha normativa estructura las enseñanzas de lengua y cultura españolas en las aulas y agrupaciones de lengua y cultura en cinco niveles (del A1 al C1) correspondientes al Marco Común Europeo de Referencia, que comprenden un total de diez años a razón de tres horas lectivas semanales, de las que al menos la mitad deben ser presenciales.

Las secciones españolas en centros de otros Estados desarrollan su actividad docente dentro del horario escolar y del sistema educativo del país de residencia. Sus enseñanzas se articulan en currículos mixtos que incluyen asignaturas en la lengua del país y asignaturas en español. Entre estas últimas figuran enseñanzas de Lengua y Literatura Española y de Geografía e Historia.

Las secciones bilingües en Europa central y oriental (Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia), China y Turquía imparten enseñanzas de lengua y cultura españolas en las secciones bilingües de español en centros educativos de estos países.

Las escuelas europeas son centros educativos creados conjuntamente por los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea para ofrecer una educación multicultural y multilingüe cuyos destinatarios son, de forma prioritaria, los hijos de los funcionarios de las instituciones europeas. Las escuelas gozan de un estatuto jurídico como centro de enseñanza pública en los respectivos países. Las escuelas europeas ofrecen enseñanzas de Educación Infantil (alumnos a partir de los 4 años), Primaria (cinco cursos, de los 6 a los 11 años) y Secundaria (siete cursos, de los 11 a los 18 años). Los diversos aspectos de estas instituciones se rigen por el Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994. En términos generales, en estas escuelas los alumnos se dividen por secciones lingüísticas, de forma

que un alto porcentaje de las enseñanzas se imparte en la lengua de la sección.

En lo que atañe a las enseñanzas impartidas en los diversos centros y programas de la acción educativa en el exterior nos resta referirnos a las *International Spanish Academies (ISA)*. Estas instituciones son centros educativos de cualquiera de los niveles de enseñanza no universitaria (*Pre-K, Elementary, Middle, High School*), de reconocido prestigio académico, que siguen (con todos o parte de sus alumnos) un programa de currículo integrado de lengua y contenidos en los que el español se utiliza como lengua vehicular.

Para finalizar este epígrafe, deseamos referirnos a las titulaciones que sancionan estas enseñanzas. La situación, a este respecto, es muy variada y cada programa tiene su casuística, que puede ser contrastada en la normativa que regula cada centro o programa. A modo de ejemplo, por referirnos a algunos casos en lo que atañe a los centros de convenio, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte expide a los alumnos que superan las pruebas pertinentes los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de Bachiller (sin modalidad), independientemente de la titulación que les otorguen los sistemas educativos de sus propios países. En el caso de las aulas y agrupaciones de lengua y cultura, al finalizar las enseñanzas, tras superar una prueba final, los alumnos reciben un Certificado de Lengua y Cultura Españolas expedido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los estudios cursados en las secciones españolas en centros de otros Estados tienen validez en los sistemas educativos de los países donde están implantadas las secciones, y su reconocimiento en el sistema educativo español se obtiene mediante su posterior convalidación u homologación por el órgano competente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En el caso, por último, de las secciones bilingües en Europa central y oriental, China y Turquía, al finalizar los estudios –y si está previsto en el acuerdo bilateral– el alumno tiene derecho a obtener una doble titulación, la propia del país y el título de Bachiller español, de modo que puede acceder a las universidades de ambos países.

Nos vamos a referir, específica y brevemente –por el impacto y relevancia que poseen en las enseñanzas de la acción educativa española en el exterior–, a los diplomas de español como lengua extranjera (DELE). A este respecto, es preciso señalar que es el Instituto Cervantes el organismo público que tiene encomendada la dirección académica,

administrativa y económica de los diplomas. Los DELE están vertebrados en seis niveles, conforme a los que se establecen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Así, hay DELE en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Los DELE son expedidos por el Ministro de Educación Cultura y Deporte y, en su nombre, por el director del Instituto Cervantes. A título informativo, destaca que el número total de alumnos inscritos en los DELE en el año 2000 fue de 7.845 (Consejo Escolar del Estado, 2001).

Análisis de las tendencias de desarrollo y estado actual de los centros y programas implicados en la política educativa española en el exterior

En primer lugar, deseamos ofrecer una panorámica de la situación actual en términos de número de alumnos de los diversos centros y programas implicados en la política educativa española en el exterior, para que el lector pueda apercibirse del contingente exacto de alumnos que albergan estos centros y programas, y detectar cuáles de ellos muestran un mayor y un menor número de alumnos:

TABLA I. Centros y programas 2008-2009

Centro o programa curso 2008-2009	Número total de alumnos	Número total global de alumnos
Centros docentes de titularidad del Estado español	9.027	
Centros docentes de titularidad mixta	2.413	
Centros de convenio	13.682	
Secciones españolas - centros de titularidad de otros Estados	9.639	
Secciones bilingües de Europa central y oriental	20.133	
Secciones españolas escuelas europeas	4.524	
Agrupaciones y aulas lengua y cultura españolas (ALCE)	14.037	
		73.455

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Consejo Escolar del Estado, 2010.

Como se puede cotejar, a partir de los datos ofrecidos, el programa que con diferencia alberga un mayor número de alumnos es el de las secciones bilingües, seguido de las ALCE, los centros de convenio, las secciones españolas, los centros docentes de titularidad del Estado español, las secciones españolas de las escuelas europeas y, finalmente, los centros docentes de titularidad mixta.

A continuación, ofrecemos una tabla que muestra la evolución en el número de alumnos desde el curso escolar 2000-2001 hasta el curso escolar 2008-2009 en aquellos centros y programas sobre los que hay estadísticas publicadas. Esta tabla permite cotejar qué centros y programas han experimentado un aumento o descenso:

TABLA II. Evolución centros y programas

Centro o programa	Número de alumnos por curso								
	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009
Centros de titularidad española	8.923	9.186	8.814	8.782	8.919	8.922	8.934	8.995	9.027
Centros de titularidad mixta	2.672	2.672	2.541	2.339	2.265	2.085	2.332	2.270	2.413
Secciones españolas	5.714	6.118	6.539	7.052	7.426	7.854	8.634	9.149	9.639
Secciones bilingües	6.343	7.930	10.320	11.994	14.475	16.666	16.794	17.862	20.133
Secciones escuelas europeas	2.862	3.038	3.436	3.753	2.487	2.836	4.202	4.254	4.524
ALCE	17.125	16.651	15.957	15.633	15.515	15.322	14.946	14.475	14.037
Total por curso	43.639	45.595	47.607	49.553	51.087	53.685	55.842	57.005	59.773

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Consejo Escolar del Estado, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

De los datos ofrecidos cabría extraer numerosas conclusiones, de las cuales vamos a comentar solo algunas. En primer lugar, es de destacar la buena salud, en términos generales y globalmente considerada, de la acción educativa española en el exterior. Dicha acción revela una tendencia de incremento notable y constante. En segundo lugar, cabría destacar que el programa estrella de la acción educativa de España en el exterior es, sin

lugar a dudas, el de las secciones bilingües de Europa central y oriental. En contraste con el éxito espectacular de este programa, podemos comentar el declive constante de otro de los programas más numerosos de la red de centros en el exterior: las aulas y agrupaciones de lengua y cultura españolas (ALCE). Este último programa viene evidenciando una disminución progresiva desde el curso escolar 1991-1992, en el cual había un total de 31.100 alumnos (MECD, 2002, p. 112), frente a los 14.037 del curso escolar 2008-2009. Parece claro que los alumnos españoles eligen la opción de las secciones bilingües como alternativa al programa de enseñanzas complementarias impartidas en las ALCE, dado que en dichas secciones satisfacen tanto el mantenimiento de vínculos con España (objetivo esencial de las ALCE) como, adicionalmente, la obtención de una educación intercultural y bilingüe.

En lo que atañe a las secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados y a las secciones bilingües, cabe decir que la Administración educativa española ha manifestado su intención de seguir incidiendo en la constitución de nuevas secciones mediante la promoción en el plano institucional de cuantos convenios, acuerdos y tratados internacionales sean necesarios, dada la importancia y la demanda de recibir una educación española en un contexto multicultural y multilingüe (MECD, 2002, p. 39). Dentro del ámbito de las secciones bilingües, el área de Europa central, oriental y China está revelando una gran demanda de todo lo relativo a la lengua y cultura españolas, que promete incrementarse en el futuro.

Como hemos afirmado, las ALCE se revelan en disminución creciente y drástica desde hace dos décadas. Una de las dificultades que posee este programa y que contribuye a su creciente abandono por los alumnos, radica en la complejidad de la organización del alumnado debido principalmente a su dispersión.

El programa de las secciones españolas en escuelas europeas revela un discreto, pero constante y progresivo, crecimiento. Ello denota la plena vigencia y demanda de las funciones sociales y educativas de este.

Por último, los centros de titularidad del Estado español y los centros de titularidad mixta han experimentado una evolución que, en ambos casos, se puede calificar de estable, con tendencia a un ligero incremento. Como en el caso de las escuelas europeas, podemos ratificar la validez y demanda de las diversas funciones sociales y educativas que desempeñan estos dos programas.

Aunque por razones de espacio no prestemos aquí la atención que estos ámbitos se merecen, no podemos dejar de destacar la extraordinaria labor social y educativa que realizan, en cuanto a proyección educativa, lingüística y cultural de España en el exterior, las consejerías de Educación en el exterior, los asesores técnicos y, por supuesto, el Instituto Cervantes. Respecto a los asesores técnicos, podemos decir que estos profesionales – cuya figura está regulada por el artículo 10 del Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre– realizan una excelente labor de asistencia pedagógica y lingüística al profesorado de español, colaboran en la adaptación de currículos, elaboran materiales didácticos adaptados y, entre otras tareas, gestionan los centros de recursos.

Si analizamos la acción educativa de España en el exterior por alcance geográfico y por países, en términos generales podemos colegir que el continente europeo, el continente americano (en sus dos partes: meridional y septentrional) y Oceanía, están muy bien atendidos, puesto que en ellos hay una cuantiosa presencia de programas y centros de enseñanza de la lengua y cultura españolas. Áreas donde esta presencia es más deficitaria son el continente africano (allí hay siete centros docentes de titularidad del Estado español en Marruecos, pero ningún otro programa en ninguna otra región), Oriente Medio (donde la presencia es nula) y Lejano Oriente (donde solo hay dos secciones bilingües en China, en las regiones de Jinan y Pekín). Sin lugar a dudas, el área geográfica más necesitada de un desarrollo futuro es la zona de Europa central y oriental y el ámbito del Lejano Oriente.

El personal docente que participa en la política educativa española en el exterior

Pérez Grande, aludiendo a la mujer emigrante, afirma lo siguiente (Pérez Grande, 2008):

Las mujeres que emigran son personas por encima de la media en su país, no solo respecto a la clase social y recursos económicos (sin los cuales no resulta posible emigrar), sino también en cuanto a la capacidad emprendedora y de iniciativa, el coraje y la voluntad de mejorar.

La última parte de la afirmación de Pérez Grande puede ser aplicada a los docentes funcionarios españoles de Primaria, Secundaria y FP que se embarcan en la tarea de la docencia en el exterior. Ciertamente, los docentes que superan el concurso de méritos, en sus fases general y específica, y ejercen finalmente la docencia en el exterior revelan una gran capacidad emprendedora cuya experiencia, conocimientos y buen hacer revierten posteriormente de forma muy positiva en el centro docente al que se incorporan a su regreso.

El gran asesoramiento, medios y recursos pedagógicos que poseen estos docentes a través de la extraordinaria labor de las consejerías de Educación y de los asesores técnicos, contribuyen a que desarrollen su labor en unas condiciones altamente favorables para la buena marcha y la excelencia de los procesos educativos.

La provisión de las plazas vacantes de personal docente en el exterior se efectúa mediante convocatorias de concurso público de méritos entre funcionarios docentes que reúnan los requisitos exigidos. La Orden EDU/3190/2010, de 1 de diciembre (BOE de 11 de diciembre de 2010) convocó 143 plazas: 57 para catedráticos y profesores de Enseñanza secundaria, catedráticos y profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas y profesores técnicos de Formación Profesional, y 86 para maestros. A título informativo, cabe señalar que, en la convocatoria de 2009, se presentaron 1.562 candidatos y se declararon desiertas 25 plazas (Consejo Escolar del Estado, 2010, p. 21).

La convocatoria establece una serie de requisitos entre los que se encuentra el conocimiento del idioma que para cada puesto se determina. El procedimiento de selección del profesorado, como es habitual en esta convocatoria, se desarrolla en dos fases: una general de méritos, en la que se valoran los servicios docentes prestados, el trabajo desempeñado y los méritos académicos; y una fase específica que valora la adecuación profesional de cada candidato a las características que requiere el desempeño de la actividad docente en el exterior. Adicionalmente, los profesores que son nombrados por vez primera funcionarios docentes en el exterior deben realizar un curso de formación específico de preparación para las tareas que llevarán a cabo.

Sáinz Domínguez, docente en el exterior en el Instituto Español de Lisboa, relata las ventajas e inconvenientes que presenta, para un docente, obtener una plaza en el exterior. Entre las ventajas apunta las siguientes (Sáinz Domínguez, 2007, pp. 63-72):

- La percepción de unas retribuciones muy superiores a las percibidas en España gracias al llamado ‘complemento de extranjería’, que difiere según el destino y que el Ministerio calcula para cada país teniendo en cuenta la distancia a España, la posible peligrosidad y el coste de la vida.
- El posible ahorro personal que pueden hacer los profesores que compren una vivienda en la localidad de destino y la vendan al volver a su ciudad, con lo cual se ahorran el alquiler de todos esos años.
- La posible adquisición de un vehículo en condiciones económicas especiales, con matrícula turística o de funcionario de misión, ya que al profesor que lo solicite se le proporciona un pasaporte de funcionario de servicio dependiente de la embajada de España.
- El enriquecimiento personal que resulta de conocer países y culturas ajenas a la nuestra.

Los principales inconvenientes que señala el mismo autor son los siguientes:

La pérdida de la plaza en propiedad, que muchas veces ha costado conseguir mediante sucesivos concursos de traslado, la pérdida de arraigo en la sociedad en la que actualmente se vive, el distanciamiento del círculo de personas que constituyen sus relaciones personales y el alejamiento de gran parte de la familia (Sáinz Domínguez, 2007).

Para finalizar este epígrafe, no podemos dejar de destacar el hecho de que los docentes españoles que realizan su labor en el exterior poseen unos conocimientos, unas aptitudes y una motivación y disponibilidad que no están presentes en igual medida en los docentes de nuestro país que no participan en estos programas. Los docentes que desarrollan tareas educativas en el exterior poseen un nivel de conocimiento superior sobre el sistema educativo español, la acción educativa española en el exterior, los sistemas educativos extranjeros y un notable nivel lingüístico del idioma que corresponda a la plaza solicitada. De igual modo, poseen unas aptitudes adecuadas para ejercer la docencia en situaciones plurilingües y multiculturales, para colaborar en proyectos y actividades de proyección cultural española, y de trabajo en equipo. Por último, estos docentes poseen una motivación notable para ejercer la docencia en situaciones

socioculturales diversas, una predisposición para su integración en dichos entornos, una disponibilidad para colaborar en iniciativas promovidas por la dirección de centros y, por supuesto, una disposición para asumir el carácter representativo que implica la prestación de un servicio público español en el extranjero.

Conclusiones

Tras el análisis realizado, podríamos subrayar, de modo especial, las siguientes conclusiones:

- Pese a las críticas procedentes de las perspectivas posmodernas y poscoloniales a las acciones de proyección lingüística y cultural de algunos países y de España en el exterior, no cabe duda de que dichas acciones realizan una ingente y excelente labor de construcción de sociedades multiculturales y plurilingües, y de cooperación cultural, educativa, diplomática y política entre países. Tales labores son insustituibles y en la era global en la que nos hallamos en el siglo XXI constituyen una necesidad.
- La acción educativa de España en el exterior es uno de los elementos más sólidos y excelentes de los que vertebran el escaso consenso existente en la política educativa española. No obstante, precisa una mayor difusión y presencia en el debate educativo de nuestra sociedad.
- Las enseñanzas que vertebran la acción educativa española en el exterior transmiten los elementos excelentes que articulan el patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante. Dichas enseñanzas –a las cuales en algunos casos, como en las secciones bilingües, se accede mediante un examen de ingreso muy selectivo– se hallan conformadas, en algunas tipologías como la mencionada, por lo que se ha denominado un ‘alumnado de élite’ (MEC, 2002, p. 118). A este respecto podemos concluir que, en muchas ocasiones, la enseñanza que impartimos en el exterior es mejor que la que se desarrolla dentro de nuestras fronteras; de hecho, si las pruebas PISA se hubieran

administrado a estos alumnos, la posición de España en el *ranking* de PISA sería muy diferente.

- La red de docentes españoles en el exterior presenta unos conocimientos, unas aptitudes y una motivación y disponibilidad distintos y cualitativamente superiores a los presentes en la media de los docentes que desarrollan su labor educativa en nuestro país. Poseen, de igual modo, un respaldo en términos de asesoramiento y recursos educativos, que les posibilita realizar su acción docente en unas condiciones notablemente más ventajosas que las que poseen los docentes en España.
- Aunque la acción educativa de España en el exterior supone, en porcentaje de alumnos, el 1,6% del contingente al que se dirige la labor educativa total de nuestro país, la excelencia de su tarea y de sus resultados requieren, como hemos afirmado, una difusión y una presencia en el debate educativo de la sociedad española muy superiores a las que posee en el presente.

Referencias bibliográficas

- Bautista, E. (2004). El valor de la cultura española en el exterior. *Economía Exterior*, 29, 117-124.
- Consejo Escolar del Estado (2010). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid: MEC. (También se han consultado las versiones de este informe publicadas por el Consejo Escolar del Estado en los años 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009.)
- Cowen, R. (1996). Comparative Education and Post-Modernity. *Comparative Education*, número extraordinario, 32, 2.
- Crossley, M. y Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, Context and Difference*. Londres: Routledge.
- Donaldson, F. (1984). *The British Council: The First Fifty Years*. Londres: Cape.
- Egido Gálvez, I. y Gavari Starkie, E. (2009). Claves históricas de la acción educativa de España en el exterior: el 'poder blando' de las relaciones internacionales. *Educación xx1*, 12, 29-42.

- García Garrido, J. (1991). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Hickling-Hudson, A. (1998). When Marxist Post-Modern Theories won't Work: The Potential of Post-Colonial Theory for Educational Analysis. *Discourse*, 19 (3), 327-339.
- Iñiguez, D. (2006). La acción cultural exterior y la eficacia del 'poder blando'. *Política Exterior*, 111, 165-174.
- Kempner, K. (1998). Post-Modernizing Education in the Periphery and in the Core. *International Review of Education*, 44 (5-6), 441-460.
- Kumar, K. (2006). *The Making of English National Identity*, 3.^a ed. Cambridge (Reino Unido): Cambridge University Press.
- Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de marzo de 1991, 70.
- MEC (1998). Resolución de 14 de octubre de 1998, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban los objetivos y los contenidos de las áreas de Literatura Española y de Geografía e Historia de España para los centros que deseen incorporarse a la red de centros españoles en países cuya lengua oficial sea el español. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de octubre de 1998.
- (1999). Resolución de 21 de abril de 1999, de la Secretaría General Técnica, por la que se aprueban las orientaciones, los objetivos, los contenidos y criterios de evaluación del área de Lengua Española para los Centros ubicados en países de lengua no española que deseen incorporarse a la Red de Centros Españoles en el exterior. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de mayo de 1999.
- (2008). Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de marzo de 2008, 62, 14694-14696.
- (2010a). Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre por la que se regulan las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior y se establece el currículo de las mismas. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de diciembre de 2010, 19, 6853.
- (2010b). *Pacto social y político por la educación*. Madrid: MEC.
- MECD (2002). *Acción educativa española en el exterior. Estadísticas 2001/2002*. Madrid: MECD.
- Nye, J. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. Nueva York: Public Affairs.

- Pedró, F. y Puig, I. (1998). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Grande, M. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 137-175.
- Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1993, 187, 23941- 23948.
- Real Decreto 1138/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los «diplomas de español como lengua extranjera» (DELE). *Boletín Oficial del Estado*, 1 de noviembre de 2002, 262, 38610-38615.
- Sáinz Domínguez, M. (2007). Pasado, presente y futuro de la acción educativa española en el exterior. *Cátedra Nova*, 25, 63-72.

Además, se ha obtenido información de las siguientes páginas webs:

<http://www.britishcouncil.org>

<http://www.educacion.es/educacion/actividad-internacional.html>

Dirección de contacto: María José García Ruiz. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. C/ Senda del Rey, 7; 28040 Madrid, España. E-mail: mjgarcia@edu.uned.es