

Introducción

1

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. A pesar de ello, tanto su rol de cooperación cultural, educativa, diplomática y política entre países (insustituible y reclamado por la era global en la que nos hallamos en el siglo XXI), como la excelencia de su tarea y de sus resultados, justifican la necesidad de llevar a cabo un estudio profundo de sus dispositivos y elementos, así como la difusión y presencia en el debate educativo de la sociedad española muy superiores a las que posee en el presente. A coadyuvar a ello apunta la elaboración del presente libro.

La proyección lingüística, educativa y cultural de un país en el exterior constituye una actividad que viene realizándose desde hace siglos en el mundo occidental. Desde tiempos de expansión del Imperio Romano, los países han sido y son actualmente muy conscientes del denominado *poder blando* (Nye, 2004) que estos tres elementos –lengua, educación y cultura– suponen para la difusión, dilatación, enriquecimiento y proyección de su patrimonio civil, militar, económico y social. En tiempos contemporáneos, los diversos países han establecido diversas instituciones destinadas a la exportación y al ejercicio de su *poder blando*, si bien la motivación existente para la creación de dichos órganos ha revelado distintas y variadas razones según los países.

Fue Francia el país que con mayor premura estableció a finales del siglo XIX la institución de l'Alliance Française, con el objeto de potenciar *l'esprit française* por el mundo. La motivación de los dirigentes franceses en el establecimiento de esta institución arrancaba de la consideración por los mismos de la obligación de 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, convencidos 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 en la creación del Goethe Institut en el año 1951 radicaba en perpetuar el espíritu germánico, *Deutschtum*, en los

millones de alemanes que vivían fuera de las fronteras del Reich. En la constitución del British Council en 1934 probablemente se entremezclan una diversidad de motivos. En primer término, su condición de órgano de propaganda internacional era manifiesta. Pero también lo era, en la mentalidad práctica y utilitaria de los miembros del erario público que le dieron inicialmente su apoyo, su potencialidad de órgano promotor de los intereses económicos del Reino Unido en el exterior. El orgullo y la complacencia en la propia cultura, y la conciencia de la necesidad de contribución nacional a la civilización y el enriquecimiento de la cultura mundial, motivaciones en sí mismas suficientes en los casos francés, español y alemán, estaban ausentes en la idiosincrasia política británica, ya fuera por prudencia y ausencia de arrogancia cultural, o por la falta de percepción de la necesidad de invertir en unos bienes que, a largo plazo, podrían reportar beneficios sustanciales. El término *Englishness*, acuñado por William Taylor de Norwich, recoge los elementos que conforman la identidad británica, que engloba la interpretación liberal de la historia; la visión del pueblo británico como heredero de un afortunado legado marcado por un *progreso en continuidad*; en el plano de la filosofía y de la ciencia, un pensamiento de desconfianza hacia el “sistema” o la teoría, y una clara preferencia hacia las verdades adquiridas a través de la experiencia o el mundo empírico (Kumar, 2006).

Otros países han establecido también sus propias instituciones de proyección lingüística, educativa y cultural en el exterior (ie. el Instituto Camões en Portugal, el Instituto Dante Alighieri italiano, o la norteamericana Fulbright Foundation). El caso de España revela una motivación similar a Francia y Alemania de imperialismo cultural. Ese fue, indudablemente, el motivo que, en la época colonial española, condujo a la creación de las diversas instituciones de enseñanza superior en el continente latinoamericano (Universidad de Santo Domingo en 1538; las universidades de Lima y México, en 1551) inspiradas todas en el modelo de la Universidad de Salamanca. En el fenómeno de la expansión cultural española hay que hacer también notar el elemento religioso manifiesto en la evangelización y apostolado que presidió la labor culturalizadora de las diversas órdenes religiosas (especialmente jesuitas y franciscanos, que establecieron instituciones de diverso enfoque y nivel (Egido Gálvez y Gavari Starkie, 2009, p. 2). Como en el caso de Francia y Alemania, también España creía firmemente en la importancia de su contribución nacional a la civilización y a la riqueza de la cultura del mundo. En el caso de España, el espíritu hispanista es el que se deseaba proyectar en el exterior, a través de instituciones, como muy especialmente el Instituto Cervantes creado en 1991, y una extensa red de centros educativos establecidos por todo el mundo. Entre otros atributos, el *hispanismo* ha sido categorizado de “difícil” por académicos extranjeros, los cuales han detectado “debilidades históricas en la articulación de un pensamiento nacional español” (Bernecker y Brinkmann, 2004). A pesar de ello, hay un sustrato común de espíritu netamente *español* común a todo el abanico y mosaico de sensibilidades diversas, que ha resultado ser históricamente muy

atractivo y apetecido por voluntades foráneas, y que comprende elementos como una actitud de energía heroica, de exaltación espiritual; una gran nobleza y sentido del honor y espíritu caballeresco, y una cierta “picaresca” que, no obstante, no oscurece ni anula la nobleza del alma española.

Las perspectivas teóricas del postmodernismo y el postcolonialismo tan en boga en esta ya tercera década del siglo XXI, se revelan muy críticas con las acciones del proyección lingüística, educativa y cultural llevadas a cabo por las emblemáticas instituciones arriba aludidas. Dichas perspectivas han analizado y atribuido toda una serie de intencionalidades que, en diversas ocasiones, se han atribuido a la acción lingüística, educativa y cultural en el exterior. Estas intencionalidades han sido formuladas en los siguientes términos: ¿propaganda?; ¿imperialismo cultural?; ¿invasión cultural?; ¿la venta del propio país en el siglo XXI?. (<http://www.britishcouncil.org> – enero 1997). Ciertamente, una de las funciones con la que tradicionalmente han sido investidas las instituciones de proyección cultural en el exterior ha sido su fundación como un órgano de propaganda internacional. Así, una de las intencionalidades primeras en la fundación del *British Council* radicó en la reafirmación y difusión de la bondad de los valores británicos de la democracia parlamentaria frente a la creciente amenaza del fascismo. De este modo, la enseñanza de la lengua inglesa iba impregnada de mensajes políticos. De forma paulatina, la acción del *British Council* en Oriente Medio y Latinoamérica, entonces regiones prioritarias para esta institución, facilitó la “transformación de la imagen del Gran Bretaña como país imperialista manipulador de la guerra por otra de país fiable y justo” (*idem*). Durante la Guerra Fría, el *British Council* conservó su misión propagandística y desarrolló una doble función: facilitó la difusión de las ideas occidentales en el mundo no alineado y, cuando las relaciones lo permitieron, en el Bloque Oriental, y proporcionaron una visión de Occidente diversa de la presentada por los EE.UU., creando un sentido de diversidad de la cultura occidental.

La acción educativa europea en el exterior, también la española y la de Estados Unidos, fue tachada en las décadas de los ochenta y noventa de imperialismo cultural. Los proponentes del imperialismo cultural afirmaban que el dominio occidental de las culturas indígenas se ejercía mediante un influjo desproporcionado de información del primer mundo al tercer mundo, unidireccional y negativo en impacto, y cuyo objeto final radicaba en mantener el poder occidental, impedir el desarrollo y explotar los recursos naturales de los países receptores del mismo. Estas teorías fueron promovidas por la escuela marxista, y su discurso halló eco en el movimiento antiglobalización cuando éste fue constituido. Frente a estos marcos teóricos, hay autores que objetan que, interpretar la proyección educativa y cultural de estos países en el exterior como de imperialismo cultural, supone una “confusión entre las políticas exteriores de los gobiernos occidentales y las estrategias comerciales de corporaciones multinacionales occidentales” como CocaCola o McDonald’s (*idem*). Estos autores interpretan que las ideas que subyacen a la diplomacia cultural apuntan al objetivo final de la promoción

de las relaciones internacionales y la comprensión mutua mediante el intercambio cultural. Phil Taylor afirma que, si en esta acción lingüística, educativa y cultural en el exterior se percibe una forma de propaganda internacional a través del sistema de valores de los países que la llevan a cabo, entonces puede decirse que “la información, la educación y el ocio dirigidos a la mejora de la comprensión internacional constituyen una forma de propaganda cuyo objetivo es la paz” (ídem).

Otros autores, al igual que Phil Taylor hiciera con el argumento del imperialismo cultural, han presentado objeciones diversas a denuncias de la acción educativa en el exterior con la internacionalidad de invasión cultural. Así, Morsi Saad El Din apunta que la expresión “invasión cultural” es un mero reflejo de la incertidumbre y la falta de confianza en la propia cultura nacional. Esta autora apuesta por la interrelación entre las culturas, y la adopción de aquellos elementos más idóneos para una cultura dada, bien sean formas literarias, principios artísticos o cánones de crítica. Todo ello, por supuesto, nunca a expensas de la propia cultura nacional (ídem).

Por último, algunos autores han denunciado la acción de carácter comercial que tiende a desarrollarse a la par de la proyección lingüística, educativa y cultural en el exterior. Así, a modo de ejemplo, el académico Gundara afirma que “la etnicización de las culturas como mercancías milita contra su desarrollo genuino y sincrético” (Gundara, 2000, p. 131). Al paso de estas críticas salen autores como Richard Weight, el cual afirma que el departamento de cine, televisión y diseño del British Council imparte talleres y conferencias con el cometido esencial del intercambio cultural de ideas. Este autor también ha afirmado que, si bien el *British Council* promueve la venta en el exterior de las industrias creativas británicas, sus diversos proyectos apuntan a la concienciación de la riqueza y diversidad de culturas que conforman Europa (<http://www.britishcouncil.org>, enero 1997).

De las palabras de académicos comparatistas como Crossley y Watson podríamos afirmar que ellos interpretan la acción de proyección cultural de este tipo de instituciones como prácticas actuales más sutiles y diversos 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, al parecer de Fraser y Brickmann, manifiesta la extendida creencia en la superioridad de los sistemas educativos occidentales, y a través de ella se produce el trasplante de modelos típicamente occidentales en territorios coloniales asociados, y la reproducción de estos sistemas como parte integral de sus procesos colonizadores (Fraser y Brickman, 1968). 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 sutil, ha sido denunciado como de “transferencia internacional acrítica” (ídem), de eurocentrismo (Kempner, 1998, p. 456), de colonialismo, de imperialismo euro-americano (Hickling-Hudson, 1998, p. 327), y de proceso de perpetuación de la injusticia social (Kempner, 1998, p. 456).

Pese a las críticas procedentes de las perspectivas postmodernas y postcoloniales a las acciones de proyección lingüística, educativa y cultural de algunos países y de España en el exterior, no cabe duda alguna que, con toda honradez y objetividad, dichas acciones realizan una ingente y excelente labor de construcción de sociedades multi-culturales y plurilingües, y de cooperación cultural, educativa, diplomática y política entre países, insustituible y reclamada por la era global en la que nos hallamos en el siglo XXI. Con toda probabilidad el lector habrá manejado entre sus fuentes de lectura el relato de la académica Roca Barea (2023) que, en su ya vigésimo quinta edición, y con una rigurosa erudición, echa por tierra la leyenda negra que, de forma equívoca y mal entendida, no acierta a ver la nobleza y voluntad de sincretismo cultural y construcción de una humanidad hermanada, que empujaron y movieron las almas de los creadores de los imperios, también el español.

Como es sabido, 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 española y de la cooperación internacional” (BOE, 1993), y se lleva a cabo, de forma conjunta y coordinada, por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el Ministerio de Asuntos Exteriores y, por supuesto, el Instituto Cervantes. La acción conjunta de estas tres instancias pretende difundir en todos los países en los que España tiene presencia educativa, las excelencias de la lengua y cultura españolas, según han sido vertebradas por sus principales literatos y filósofos.

Como hemos expuesto en otro trabajo, 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.

El patrimonio legislativo que conforma la política educativa de España en el exterior está conformado por una regulación diversa que está sujeta al principio de jerarquía normativa, y revela una doble naturaleza, general y específica, que ordena esta política y los dispositivos y elementos que la conforman en las distintas tipologías institucionales específicas. Se puede afirmar sin ningún género de dudas, que el texto legal por excelencia que regula la política educativa de España en el exterior sigue siendo el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa de España en el exterior.

La presente obra pretende, entre otros aspectos, revisar con detalle la legislación que rige la política educativa española en el exterior. Los destinatarios de este libro son todos los políticos, administradores, profesores y lectores interesados en la política educativa española en el exterior en el siglo XXI. De forma especial esta obra constituye un material de utilidad a todos los profesores funcionarios que desean presentarse al concurso de méritos para la provisión de puestos vacantes tanto de personal docente

como de asesores técnicos en el exterior que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte, MEFPyD, convoca de forma anual.

Nuestro interés académico en el presente libro pretende se ciñe fundamentalmente a los aspectos legislativos que rigen la Acción Educativa de España en el Exterior, sería una omisión imperdonable no hacer alusión, si quiera breve, al impacto en dicha Acción de tres fenómenos culturales mundiales actuales imperantes en el ámbito occidental: la globalización, el postmodernismo, y el postcolonialismo. Desde un prisma teórico, la temática de las Acciones Educativas de España en el Exterior se incardina en las teorías y enfoques del postmodernismo y del postcolonialismo. El postmodernismo denuncia el eurocentrismo del proyecto de la Modernidad. Las perspectivas postcoloniales tachan de “imperialismo cultural” y de “invasión cultural” la intencionalidad de la proyección cultural en el exterior de los diversos países occidentales. Pese a dichas críticas, no cabe duda, y así es mayoritariamente reconocido, que dichas acciones de proyección realizan una ingente y excelente labor de construcción de sociedades multiculturales y plurilingües, y de cooperación cultural, educativa, diplomática y política entre países, insustituible y reclamadas por la era de la globalización en la que nos hallamos en estos años del siglo XXI. Al análisis de estas cuestiones apuntan los primeros epígrafes de este libro.

Para concluir este apartado deseo explicitar la deuda de este libro y de nuestra acción investigadora y docente en esta temática en la UNED al Catedrático Emérito comparatista José Luis García Garrido, el cual ha dedicado su vida académica a la promoción de la excelencia educativa española y mundial, y el cual tuvo ya hace años la lucidez de iniciar el curso de *Acciones Educativas de España en el Exterior* en el marco del Programa de Formación del Profesorado en la UNED por vez primera en el año 1999, que sus sucesores continuamos con la misma ilusión y mimo que el atestiguó en su larga y fecunda vida laboral.