



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATII20618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: IX

Número: 1

Artículo no.:20

Período: Septiembre, 2021.

TÍTULO: La Acción Educativa Española en el Exterior: evolución e intereses (2004-2015).

AUTORES:

1. Dr. José Ignacio Salgado López.
2. Lic. Raquel García Rodríguez.

RESUMEN: Este trabajo realiza una descripción crítica de la Acción Educativa Española en el Exterior tanto desde un aspecto formal como desde un punto de vista evolutivo, analizando los datos existentes desde los cursos 2004-05 a 2014-15. Los resultados del mismo indican que más allá de un interés por dar a conocer la cultura española, el sentido real del mantenimiento de la inversión en este tipo de acciones educativas parece proceder de los intereses económicos que la expansión de la lengua española pueda reportar al estado español.

PALABRAS CLAVES: Acción Educativa Española en el Exterior, enseñanza del español como lengua extranjera.

TITLE: Spanish Educational Action Abroad: Evolution and interests.

AUTHORS:

1. Ph.D. José Ignacio Salgado López.
2. Master. Raquel García Rodríguez.

ABSTRACT: This work makes a critical description of the Spanish Educational Action abroad both from a formal aspect and from an evolutionary point of view, analyzing the existing data from the 2004-05 to 2014-15 academic years. Its results indicate that beyond an interest in making Spanish culture known, the real meaning of maintaining investment in this type of educational action seems to come from the economic interests that the expansion of the Spanish language may report to the state. Spanish.

KEY WORDS: Spanish educational action abroad; Teaching of Spanish as a foreign language.

INTRODUCCIÓN.

La presencia de un país en el exterior representa un hecho tan antiguo como la existencia de sociedades humanas. Como sugiere Calduch (1993), “a medida que estas se fueron configurando como unidades políticas autónomas, surgió la necesidad de relacionarse y comunicarse con aquellas que les circundaban”. Esta necesidad de relación está determinada en parte por cuestiones económicas.

Una de las consecuencias de esta necesidad de relación es la aparición de acciones educativas de un país determinado en otros de su entorno. Al hablar de la acción educativa exterior, se suele focalizar la atención en los aspectos culturales y de fomento de la lengua, si bien, a veces se le reconocen también un cierto “poder blando” (García Ruiz, 2009).

Ahora bien, hoy en día el valor económico de la lengua es un motor fundamental para la existencia de estas acciones, que no por azar se concentran en las economías más pujantes. Así, como afirma Alonso Esperança (2010), algunos gobiernos son conscientes de la dimensión estratégica de las actividades educativas en el exterior, por lo que hacen una gran inversión en la defensa y la promoción de su lengua. De hecho, aproximadamente el 15% PIB de un estado se relaciona con su lengua; es

más, el Informe del año 2013 del Instituto Cervantes, una institución de marcada orientación cultural (Ley 7/1991), recoge un epígrafe entero a El peso económico del español. En él se resaltan “tres funciones económicas de la lengua: la lengua como mercado; la lengua como soporte de la comunicación y de la creación; y la lengua como idioma para el comercio” (Moreno Fernández, 2013, 21). Si todos estos indicios no fueran suficientes basta con echar un vistazo a la oferta de la Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE), concentrada en países con interés económico para España. Con esto, no queremos negar la “visión romántica” sobre el interés en realizar un escaparate cultural español por el mundo. Simplemente queremos focalizar el tema bajo otro punto de vista que creemos más actual y real. De hecho, si lo importante fuera crear ese “escaparate” de la realidad cultural del estado español, las AEEE deberían integrar de forma real, tanto a nivel normativo como operativo, la pluralidad cultural existente dentro del estado, cuestión esta que no terminamos de vislumbrar en la documentación manejada. Partiendo de este punto de vista, a continuación profundizaremos en la descripción de esas AEEE ofertadas desde el estado español entre 2004 y 2015, reflexionando sobre ciertos aspectos particulares. La elección de este período se debe a que representa los momentos inmediatamente anteriores y posteriores a la crisis económica de 2008, que pensamos influyó de gran manera en este tipo de enseñanzas.

DESARROLLO.

Objetivos de la Acción Educativa Española en el Exterior (AEEE).

Las AEEE están formadas por diferentes programas en los que profundizaremos con posterioridad según la siguiente estructura: a) acciones llevadas a cabo en centros educativos y b) acciones en el marco de sistemas educativos extranjeros.

La Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado indica en su artículo 26 la orientación que deben tener la AEEE, pero no existe una relación específica de los objetivos de

la AEEE. De todos modos, estos aparecen claramente desarrollados en el articulado inicial del Real Decreto (RD) 1027/1993 de 25 de junio (artículos 2, 3, 4 y 6 del Capítulo Primero), siendo agrupados y resumidos también por Rodríguez Martín (octubre 2015). Ahora bien, pese a lo argumentado en la introducción sobre la importancia económica del conocimiento de la lengua y la cultura de un país, ninguna de las finalidades de las AEEE está relacionada con esta visión. Es más, en la redacción que se realiza en el citado RD, así como en el resto de la normativa, se habla únicamente en términos referidos a la lengua y cultura españolas. Con esto, por un lado, se obvia el carácter multicultural del estado español al transmitir una visión centralista, y por otro, deja claro que el motivo de la existencia de las AEEE no es realmente “la proyección de la educación y la cultura españolas en el exterior”, tal como figura en el artículo 3 del citado RD, pues, de lo contrario, haría referencia a todas y cada una de las manifestaciones culturales existentes dentro del estado.

Relacionado también con la forma de redacción de esta norma y otras de ella dependiente, queda manifiesto una focalización hacia contenidos educativos de corte conceptual dentro de las humanidades. Esto deja fuera manifestaciones culturales de tanta importancia como las motrices (juegos, deportes, danzas, etc...) o las aportaciones de España en el ámbito científico y tecnológico. Esto de nuevo señala que el estado centra sus esfuerzos en los aspectos de fomento de la lengua española o aquellos aspectos culturales que más fácilmente se relacionan con los beneficios económicos que el turismo extranjero puede aportar.

Además de lo anterior, mencionar también la importancia de las AEEE como agente organizador de enseñanzas y actividades dirigidas a españoles escolarizados en niveles no universitarios de sistemas educativos extranjeros (art. 4 del citado RD 1027/1993). Esto no podría ser de otro modo, ya que históricamente la AEEE se vinculó, entre otras, con las demandas de los emigrantes en relación de una educación española para sus hijos. O dicho de otra forma, la AEEE centrada en la escolarización

de residentes en el exterior empezó siendo una acción de justicia hacia el esfuerzo de los emigrantes españoles. De hecho, en algunos casos concretos de las AEEE su mantenimiento depende de la existencia o no de esta población. Como consecuencia, esto ha llevado, con el tiempo, al cierre de alguna de ellas.

Un caso especial de lo anterior es el de las AEEE en Marruecos, país con un mayor número de centros de titularidad española, creadas inicialmente en relación con su época como protectorado de español. Sobre ellas, se podría decir, que probablemente siguen activas, debido al interés estratégico que este país tiene para España. Muestra de ello es que en otros países también bajo administración española en el mismo periodo histórico, como por ejemplo, Guinea Ecuatorial o el Sahara Occidental, solo se mantiene un centro.

En resumen, que desde nuestro punto de vista las finalidades reales de la AEEE son dos: a) proporcionar un servicio educativo que permita a residentes españoles en el exterior mantener de vínculos culturales y lingüísticos, y b) fomentar la lengua y cierta visión de la cultura española como fuente de riqueza y beneficio económico a largo plazo.

Acciones realizadas en centros educativos.

Las acciones educativas integradas en los centros educativos son el componente de mayor relevancia de la AEEE. En la mayor parte de ellas, la selección y gestión del personal depende del Ministerio de Educación español (MEC).

Centros de titularidad del Estado Español.

En Centros docentes de titularidad del Estado español se imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español dirigidas a la población escolar no universitaria residente en un país extranjero concreto. Actúan como centros privados en ese país, y están regulados por una legislación específica y por los posibles convenios bilaterales entre España y el país anfitrión.

De forma resumida, sus finalidades son: atender la demanda de los españoles residentes en el extranjero que deseen escolarizarse en ellos, al tiempo que se oferta nuestro sistema educativo a ciudadanos de otras nacionalidades, fomentando además la lengua y la cultura españolas en el país anfitrión.

Tal como fija el art. 8 del RD 1027/93, la creación de estos centros corresponde al Gobierno “a propuesta conjunta de los Ministros de Educación y Ciencia y de Asuntos Exteriores”.

Estructura administrativa.

Los centros de titularidad del Estado español en el extranjero dependen organizativamente del Jefe de la Misión Diplomática (art. 9). Ahora bien, salvo pequeños aspectos específicos, la estructura de estos centros es la misma que la de los centros públicos en España.

Régimen de admisión.

El MEC fija los criterios de admisión y permanencia de estudiantes en función del rendimiento académico (art. 17). Por su parte, los estudiantes extranjeros deben pagar una cuota. Son, por lo tanto, centros privados en competencia con los de similares características de otros estados. De hecho, se les intenta dar una orientación hacia centros de excelencia.

Organización curricular.

La organización curricular de los centros docentes de titularidad del estado español en el exterior es establecida por el MEC (art. 10 y 11 del RD 1027/93). Deben impartir sus enseñanzas conforme al sistema educativo español, aunque pueden existir adaptaciones al sistema del país para garantizar además la validez de los estudios ambos sistemas educativos.

Evolución interanual.

Si nos centramos en los datos aportados por el MECyD¹ y tal como podemos ver en la Figura 1, se observa un descenso significativo de matrícula (cerca de 800 estudiantes) desde el curso 2009-10 al 2014-15. Dentro de este descenso se ve una diferencia clara, por un lado, entre el citado curso, el de mayor matriculación de la serie histórica presentada, y los tres siguientes, que regresaron a valores normales antes del 2009-10. Por otro, el descenso de los dos últimos cursos en los que se pierden más de 300 estudiantes en cada uno de ellos.

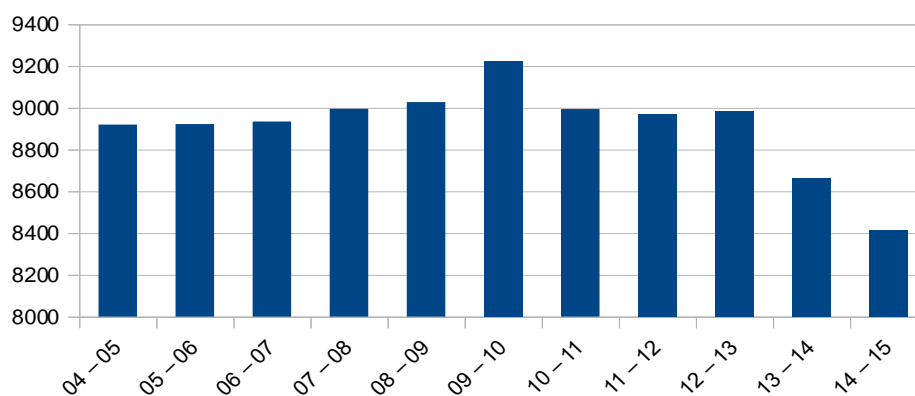


Figura 1. Evolución de matrícula de 2004-05 a 2014-15 en los centros de titularidad propia².

Si estudiamos los datos anteriores en función de los diferentes países con este tipo de centros (Figura 2), se puede apreciar claramente que los centros responsables de este descenso son los situados en Marruecos y Andorra, países de gran relación histórica con España, pero con baja población de residentes en el exterior. De hecho, en ellos la matrícula de estudiantes españoles en el curso 2014-

¹ Mientras no se indique lo contrario, todos los datos sobre AEEE están extraídos de MECyD (marzo 2015).

² Todos los gráficos y figuras del presente documento son de elaboración propia, citando a lo largo del texto el origen de los datos fuente.

15 fue muy baja (24% en Andorra y 38% en Marruecos). En el caso de Andorra, esta tendencia a la baja es continua desde la conformación del sistema educativo de ese país en 1982. De hecho, desde el 1999-2000 ya se han cerrado cuatro centros y los datos parecen indicar que paulatinamente irán desaparecido.

Vistos los datos anteriores, el mantenimiento de estos centros parece quedar francamente en entredicho, ya que la función para la que fueron creados inicialmente, como servicio a los residentes en el exterior, ha desaparecido. De todas formas, muy probablemente el caso de Marruecos no sea tan claro, al ser el país con mayor número de centros (11 en total) y repartirse este descenso entre ellos. Además, sería comprensible el mantenimiento de estos centros en el marco las funciones de promoción de lengua y cultura o de la cooperación internacional, dentro de negociaciones en defensa de intereses españoles en la zona.

Por el contrario, en los casos de Reino Unido y Francia sucede lo contrario, notándose un ligero ascenso en la matriculación desde el año 2009-10 en el primer caso y 2010-11 en el segundo. A esto se une que son los centros, junto con el de Portugal, con mayor porcentaje de estudiantes españoles, 92% para el Reino Unido y 82% para Francia. Dado que estos dos estados poseen una economía más fuerte que la española y teniendo en cuenta que el momento de cambio de tendencia coincide con el comienzo de la crisis económica, parece razonable que la justificación de este ascenso habría que encuadrarla con el aumento de la emigración española hacia esos países por motivos económicos.

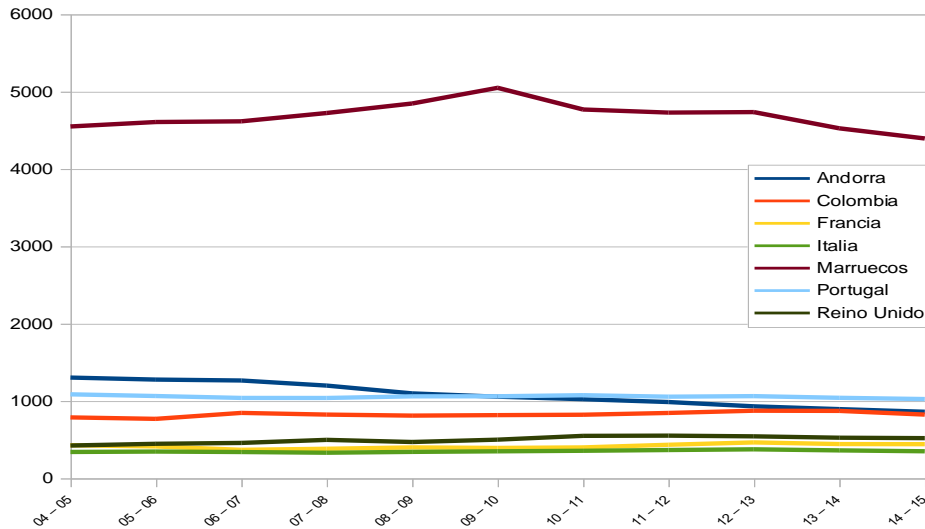


Figura 2. Evolución por países de la matrícula desde 2004-05 a 2014-15 en los centros de titularidad propia.

Centros de titularidad mixta.

Pese al éxito de las acciones anteriores, a finales de los años 70, problemas presupuestarios dificultaron la creación de centros de titularidad únicamente española en el exterior. Esto llevó a la administración a buscar nuevas formas que redujeran costes de creación de estos, dando entrada a capital privado dispuesto a aportar fondos. La particularidad marcada en el RD 1027/1993 es que los convenios sobre los que se sustente la creación de estos centros “deberán garantizar que la representación institucional española sea mayoritaria en las respectivas fundaciones o sociedades y en los órganos rectores de los mismos”, quedando por lo tanto “sometidos al principio de unidad de acción en el exterior” (art. 21.2). En todo caso, estos centros reflejarán en la medida de lo posible “los principios generales de la legislación española” (art. 22.3). Esta experiencia se limitó a dos casos: el Colegiohispano-brasileño “Miguel de Cervantes” y el Colegio “Parque España” de Rosario (Argentina).

Características organizativas.

Estos centros tienen las siguientes características (art. 22.1): a) son dirigidos por funcionarios españoles nombrados por el MEC; b) tienen régimen económico autónomo; c) poseen normas propias, establecidas en los convenios; y d) pueden impartir enseñanzas del sistema educativo español o de los sistemas educativos de los países en que se encuentran con un componente adecuado de lengua y cultura españolas.

Evolución interanual.

En la Figura 3 muestra la evolución de estudiantes matriculados en los dos centros de titularidad mixta. Se puede apreciar claramente un descenso de matrícula desde el curso 2008-09, fundamentalmente en el Colegiohispano-brasileño “Miguel de Cervantes”. Así a todo, el volumen de matrícula es tal que parece que tiene su continuidad asegurada. De forma similar, aunque no se aprecie en la gráfica, el descenso en el colegio argentino de Rosario es mucho más acuciante, casi un tercio desde el curso 2007-08, contando en la actualidad con 226 estudiantes atendidos por 44 docentes.

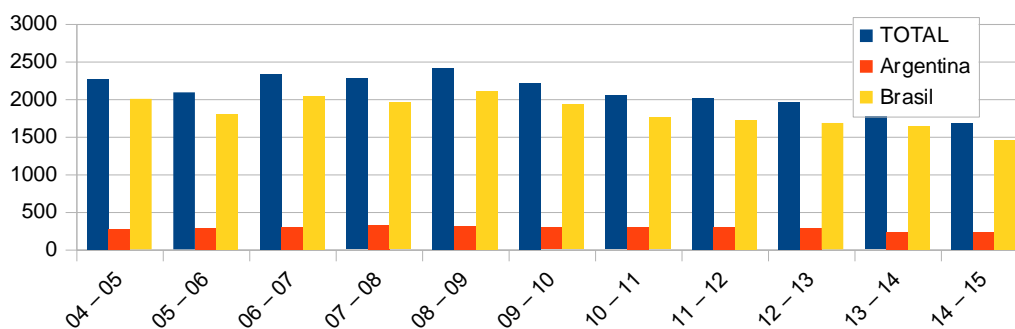


Figura 3. Evolución por países de la matrícula desde 2004-05 a 2014-15 en los centros de titularidad mixta.

Acciones en centros de titularidad de otros Estados u Organismos Internacionales.

Estas modalidades están recogidas de forma muy genérica, en el art. 23 del R.D. 1027/1993. Este artículo posibilita el desarrollo de dos acciones con características similares pero distintas en organización e implantación: las Secciones Españolas y las Secciones Bilingües. En cualquier caso,

ambas acciones se rigen por formas de organización particulares.

Secciones Españolas.

Se crean en centros docentes de otros Estados o de organismos internacionales en los que se imparten enseñanzas no universitarias. Su implantación comienza a partir de 1985, como un intento de mejora de la eficiencia en la inversión económica que representan las AEEE.

Características organizativas.

Aunque uno de los principios por los que se diseñaron era el de dotar de una mayor flexibilidad a las AEEE, las Secciones Españolas está reguladas a nivel general por las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros estados o de organismos internacionales, dictadas por la Subdirección General de Cooperación Internacional del MEC en 2010. Este documento es el marco general por el que se rigen las adaptaciones particulares que se realizan a cada una de las Secciones, que dependen en gran medida de los convenios suscritos, los sistemas de educación del país de acogida y las características de los centros. En este caso, las enseñanzas en español no son impartidas únicamente por profesorado dependiente del MEC, sino que, en su caso, pueden ser nombrados por las autoridades educativas del país.

Al frente de cada sección existe la figura de un coordinador responsable de las actividades y de la elaboración y custodia de documentos de la sección, además del logro de sus objetivos. Este representa el enlace entre consejería de educación correspondiente, el profesorado de la sección y la dirección de cada centro en la que esté implantada.

En la actualidad están en funcionamiento 30 Secciones Españolas en 58 centros de seis países, fundamentalmente europeos, que atienden a más de diez mil estudiantes.

Régimen de admisión.

En lo que respecta a la admisión y permanencia de los estudiantes en las mismas es el MEC el que establece unos criterios mínimos a valorar; por un lado, los expedientes de los estudiantes deben ser de alto rendimiento académico; por otro, el conocimiento del idioma español solo es un requisito de admisión en cursos avanzados. Finalmente, para la permanencia en el programa, los estudiantes deben alcanzar los objetivos.

Organización curricular.

La organización curricular es distinta en cada una de las secciones, al depender de las características del centro y del convenio establecido con el país anfitrión. Con carácter general, tienen como referencia metodológica el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras; por ello, desarrollan currículos mixtos que incluyen asignaturas impartidas en la lengua del país y en español; entre estas últimas figuran como mínimo Lengua y Literatura Española y Geografía e Historia. Esto no impide que los estudiantes que completen la secundaria superior en estas secciones puedan obtener el título de Bachillerato Español, siempre que cumplan los requisitos de homologación. Ahora bien, existen dos casos particulares: las Secciones Españolas de Francia y de Miami, cuyos estudiantes reciben tanto la titulación española como la nacional al finalizar sus estudios.

Para la elaboración de este currículo mixto, se toman como referencia los RDs de enseñanzas mínimas de cada una de las etapas. En casos concretos se pueden tomar en consideración currículos establecidos en otras AEEE; así, por ejemplo, para la visión de la enseñanza del español como lengua extranjera se toma en consideración el currículo establecido por el MEC para las Aulas de Lengua y Cultura Españolas (ALCEs). En cualquier caso, los diseños curriculares para cada sección deben ser remitidos al MEC para su aprobación. Al terminar la etapa correspondiente al Bachillerato español, los estudiantes de estas secciones deben alcanzar el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia

para las Lenguas (MCERL).

Evolución interanual.

Las Secciones Españolas están consideradas como uno de los programas más exitosos de la AEEE a nivel cuantitativo. Muestra de ello es la evolución de los estudiantes matriculados en ellas en la década 2004-15 (Figura 4), con un incremento muy significativo en todo el período. De hecho, la suscripción de acuerdos con otros Estados para la creación de nuevas Secciones Españolas, junto con el carácter de excelencia académica que llevan consigo tiene su expresión tanto en el aumento del número de estudiantes (con crecimiento del 46,1%), como del número de secciones (con incrementado de un 20%), el de centros dependientes de ellas (un 26% mayor) y de países dentro de este programa, seis al final del periodo estudiado.

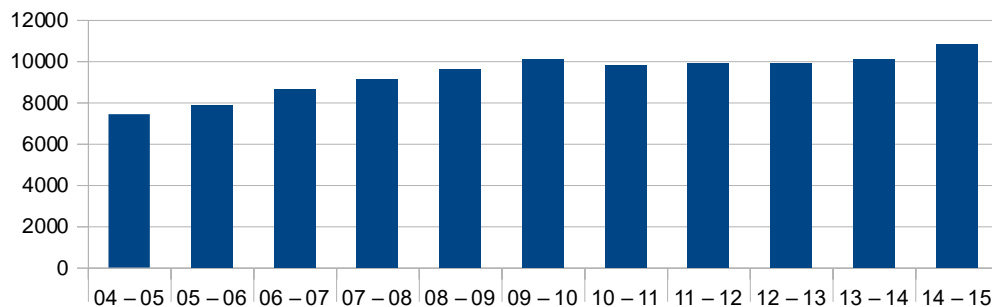


Figura 4. Evolución de la matrícula en Secciones Españolas desde 2004-05 a 2014-15.

Así, en esos 10 años se crearon seis nuevas secciones: las de Brest (Francia), Liverpool, Cumbria y Richmond (Reino Unido), Turín II (Italia) y Leiden (Países Bajos), mientras que se cerró solo una: la antes citada de Richmond.

Si analizamos los datos anteriores por países, podemos observar que ese incremento de matrícula es general y más o menos continuado en todos ellos, salvo en el caso de Alemania, en donde se produjo un paulatino descenso a partir del curso 2010-11. Se debe citar además, que el notable incremento experimentado en el caso de los Países Bajos en el curso 2014-15 se debió a la implantación, en modo

experimental, de una nueva sección en la ciudad de Leiden. De forma similar, en el caso del Reino Unido, el importante descenso mostrado en el curso 2010-11 se debió al cierre de la sección de Richmond.

Parte de las razones de este incremento habría que buscarlas inicialmente en el incremento de la emigración española hacia estos países debido a la situación económica española a partir del 2008. De hecho, se considera que la salida de trabajadores hacia otros países se triplicó durante la crisis, según informa el diario *Expansión*³. Este mismo artículo señaló al Reino Unido y Francia como los principales destinos de emigrantes españoles. De forma similar, Sánchez (04/12/2015) alertaba en el diario *el País*, basándose en los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), que esta emigración alcanzaba su valor más alto en diciembre del 2015. Con ello, se llegaba a duplicar los valores desde el año 2012. Ahora bien, si nos atenemos al origen de los datos, y teniendo en cuenta otros informes independientes, como el de la plataforma ciudadana *Marea Granate* (25/06/2015), podemos sospechar que estos datos fueron mucho mayores. Esto es debido, tal y como sostenía esta plataforma a que el INE elaboraba su estadística a partir del Padrón de Españoles Residentes en el Extranjero (PERE), con información proporcionada por los consulados. Ahora bien, ignora otro registro consular, el ERTA (Españoles Residentes Temporales en el Extranjero) y obviaba la realidad de que “no todo el mundo que se marcha del país se registra en las oficinas diplomáticas, aunque sí en organismos locales como la seguridad social” (*Marea Granate*, 25/06/2015).

Ahora bien, la argumentación anterior no aclara la razón del descenso de estudiantes en las Secciones Españolas en Alemania, tercer país de destino según los datos antes mencionados del diario *Expansión* o del informe del INE, como tampoco justifican el descenso en el Reino Unido entre el curso 2009-10 al 2010-11.

³ EFE (28/10/2015).

Ello es debido a que la argumentación sobre la emigración no es aplicable de igual manera en todos los países, dado la incidencia de la población española sobre la matrícula de las Secciones era muy baja (2,3%); sin embargo, esta incidencia era desigual según el país que se analice, de tal forma que se aprecia un mayor ascenso medio en Francia y EEUU, segundo y cuarto destino de la emigración española, y que precisamente, eran los países de mayor éxito y arraigo social de las Secciones Españolas. Es más ampliando el rango de estudio temporal vemos que en el curso 2000-01⁴, las secciones de EEUU no tenían ningún estudiante de origen español, lo que podría sugerir cierta influencia del comentado incremento de emigración hacia ese país. Frente a esto, las secciones del Reino Unido de Gran Bretaña y Holanda no parecen tener incidencia alguna en la población emigrante. Esto probablemente sea debido a que entre ellas se encontraban las de más reciente creación, con lo que su implantación social probablemente sea baja. Cabe citar también, que las Secciones Españolas en Italia, con el segundo mayor índice de matriculación, apenas integraban estudiantes de origen español, posiblemente al no ser destino migratorio común para esa nacionalidad.

Secciones Bilingües.

Las secciones bilingües son un programa de cooperación entre el MEC y las administraciones educativas de otros países, por el que se imparten programas bilingües en español y en la lengua del país de acogida en centros educativos públicos. El programa se inició en 1988 con la apertura del primer instituto bilingüe en Budapest, al que le siguieron otros en la entonces Europa del Este, que en su proceso de apertura hacia occidente, tras la caída del Muro de Berlín y la Perestroika buscaban sustituir la enseñanza del idioma ruso, predominante hasta entonces por cuestiones sociopolíticas (García Prieto, 2011).

El programa persigue contribuir a la difusión de la lengua y cultura españolas, mejorando la calidad

4 Datos extraídos de Lozano Moral (2001).

de su enseñanza, y favorecer la cooperación educativa y cultural entre España y los países participantes, así como ofrecer una oportunidad de formación y desarrollo profesional a graduados españoles de determinadas materias que deseen participar en este programa.

Estos Institutos Bilingües forman parte de un proyecto global en el que, en institutos de enseñanza secundaria de reconocido prestigio de países de Europa Central y Oriental, Rusia y China, se han creado unas Secciones Bilingües que en este momento coexisten con otras británicas, francesas o alemanas.

Los resultados alcanzados en esta acción son muy satisfactorios, ya que al elevado nivel de competencia en la lengua española y conocimiento de nuestra cultura, se une también, que en el caso de estos estudiantes, el índice de superación de las pruebas de acceso a la Universidad es superior a la media del país.

Características organizativas.

La principal característica de estas acciones es su flexibilidad y adaptación a las realidades educativas del país de acogida. Además representan un menor coste económico para el MEC que las acciones anteriores, ya que los gastos de personal del profesorado corren por cuenta del país de acogida. En este caso, la convocatoria de plazas es abierta para cualquier graduado español, eso sí, restringiéndose a ciertas materias en función de las necesidades.

Si bien la participación del estado español se concreta en cada caso en los convenios bilaterales, básicamente su aportación se centra, por un lado, en la asignación de dos ayudas económicas por profesor, y por otro, el envío de material didáctico a los centros y la asignación de ayudas de estudio a su alumnado.

Por su parte, el país de acogida se hace cargo de establecer los contratos del profesorado, en los que entre o tras cuestiones se recogen unas retribuciones equivalentes a las de un profesor del país en

cuestión, junto con alojamiento gratuito y asistencia sanitaria.

Tabla 1. Secciones Bilingües por países en 2014-15.

	Estudiantes de español			Profesores españoles
	Total	Sección Bilingüe	ELE	
Bulgaria	4.432	3.454	978	15
China	361	223	138	2
Eslovaquia	2.260	1.269	991	28
Hungría	1.574	1.064	510	16
Polonia	5.262	2.433	2.829	27
República Checa	1.828	893	935	26
Rumanía	3.370	1.225	2.145	10
Rusia	3.858	980	2.878	9
Turquía	507	10	497	0
Total	23.452	11.551	11.901	133

Al 2015 existía implantada una red de 65 Secciones Bilingües en Europa Central y Oriental y China (Tabla 1). Se debe aclarar, que según señala Egido Gálvez (2011, 114), en estos datos se recogen tanto los estudiantes matriculados propiamente en las secciones bilingües como los que cursan español como lengua extranjera, teniendo aproximadamente unos valores algo superiores a la mitad para los últimos.

Organización curricular.

Para ingresar en la Sección Bilingüe, los estudiantes de 14 años que lo deseen deben de superar una prueba de acceso, que da paso a un curso “cero”, dedicado a la inmersión lingüística en español. Posteriormente, una vez alcanzado un buen nivel en la lengua, los estudios de correspondientes al bachillerato propios del país son complementados con el estudio de la lengua y la cultura española. El proceso de inmersión lingüística se amplía a varias materias (normalmente científicas) que se

imparten en la lengua de la sección. De esta manera, al terminar estos estudios, poseen un elevado nivel en español lo que les permitiría continuar su formación en las universidades españolas.

En función de los acuerdos bilaterales firmados, el alumnado puede tener derecho a la obtención de una doble titulación, la propia del país de residencia y la española. Esta posibilidad se regula por la Resolución de la Secretaría General Técnica de mayo de 2003.

Evolución interanual.

El crecimiento de este programa ha sido vertiginoso. Se pasó de 19 secciones en el curso 1999-2000 a 65 en el 2014-2015; es decir, en 15 años, se ha conseguido triplicar su número, algo que no sucede en otras acciones. Más en concreto, la evolución de la matrícula (Figura 5) mantiene un crecimiento progresivo hasta el curso 2010-11. Desde ese momento, se observa un pequeño descenso general, siendo este más acuciado en el caso de las secciones de Rumanía. En el caso de este país, se observa una menor estabilidad en el comportamiento de los datos debido al curso 2009-10, que rompe completamente la tendencia positiva.

El país que muestra una evolución más positiva es Polonia, con un fuerte crecimiento de estudiantes de español. Esto no es extraño, teniendo en cuenta que el español se oferta como segunda lengua extranjera en gran parte de los centros de secundaria⁵.

Cabe también señalar, que hay dos casos en los que la puesta en marcha de las Secciones Bilingües ha sido más reciente que en los demás. En concreto, son los de China, cuyas secciones arrancan en el curso 2007-08, y Turquía, que lo hacen en el 2010-11.

⁵ Como citamos antes Egido Gálvez (2011, 114) señala que en estos datos recogen tanto los estudiantes matriculados propiamente en las secciones bilingües como los que cursan español como lengua extranjera.

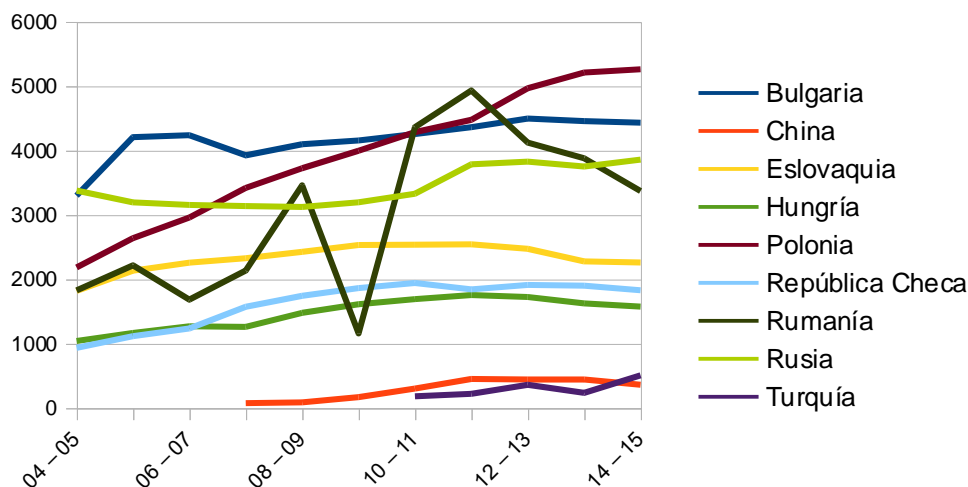


Figura 5. Evolución por países de la matrícula en Secciones Bilingües desde 2004-05 a 2014-15⁶.

Centros de Convenio.

La implantación de este modelo de AEEE está amparada de forma genérica por el RD 1027/1993. Ahora bien, esta norma no especifica las características de este modelo, siendo desarrolladas actualmente por la Orden EDU/2503/2010 de 16 de septiembre⁷.

La intención es que los centros de firmantes de estos convenios sean instituciones de referencia educativa, desde los que se facilite a otras instituciones docentes del país información relacionada con el sistema educativo español, cursos de formación del profesorado, novedades editoriales, materiales didácticos y publicaciones, etc.

Hasta el 2015, el MEC mantenía convenios con trece centros educativos no universitarios de once países de Iberoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay), agrupados bajo la Red Iberoamericana de Colegios Españoles (RICE) y atendía a un total 15.745 estudiantes.

⁶ Datos extraídos de los informes estadísticos sobre la AEEE de los cursos correspondientes.

⁷ Esta Orden fue modificada por la Corrección de errores de la Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre.

Características organizativas.

Los Centros de Convenio son autónomos en cuanto a su organización y gobierno. De esta manera, depende exclusivamente de ellos el mantenimiento de sus infraestructuras, la contratación y remuneración de personal (tanto docente como de administración y de servicios) o cualquier tipo de gasto asociado a sus actividades normales. Ello va a determinar la principal diferencia con respecto a las demás AEEE: en este caso, los profesores no son seleccionados por el MEC, contratándose el propio centro.

Los artículos 7 y 8 de orden citada, recogen a nivel general los criterios generales, requisitos, compromisos y obligaciones de cada parte firmante del convenio, que posteriormente se concretan en cada caso. En resumen, el MEC aporta el reconocimiento de la titulación oficial española, con las acciones de control y supervisión pertinentes, ofrece formación al profesorado y organiza las acciones de proyección cultural, corriendo todo lo demás por parte del propio centro. Son, por lo tanto, una de las AEEE de menor costo para el estado español.

Organización curricular.

Tal como recoge el artículo 3 antes citado, estos centros incluyen en sus currículos las materias de Literatura, Geografía e Historia de España. Si su lengua oficial fuese distinta del español, se incluye la materia de Lengua Española. Junto con la titulación de los sistemas educativos de sus propios países, el MEC expide a los estudiantes, y mediando prueba, los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de Bachiller.

Las bases curriculares de mínimos que deben cumplir los currículos de las materias citadas en el

párrafo anterior están recogidas en la Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Evolución interanual.

La evolución de los estudiantes matriculados en este tipo de centros educativos muestra el éxito de los mismos, al incrementarse casi un 50% en los últimos nueve cursos escolares del periodo estudiado (Figura 6). Los datos señalan también gran estabilidad en los últimos cinco, alcanzando en todos ellos cifras en torno a los 16.000 estudiantes.

Si analizamos los datos por países (Figura 7), podemos observar cómo los mayores incrementos en matriculaciones observados en las Figura 6 se debieron fundamentalmente a la aportación de los Centros de Convenio ubicados en México. Así, los dos momentos de inflexión en los datos de la gráfica anterior, se refirieron a la incorporación de este país al programa (curso 2008-09) o bien al aumento de estudiantes en sus centros (curso 2010-11).

El otro caso que experimentó un incremento destacable es el de Brasil, que en el periodo temporal estudiado consiguió más del doble de estudiantes con los que contaba inicialmente.

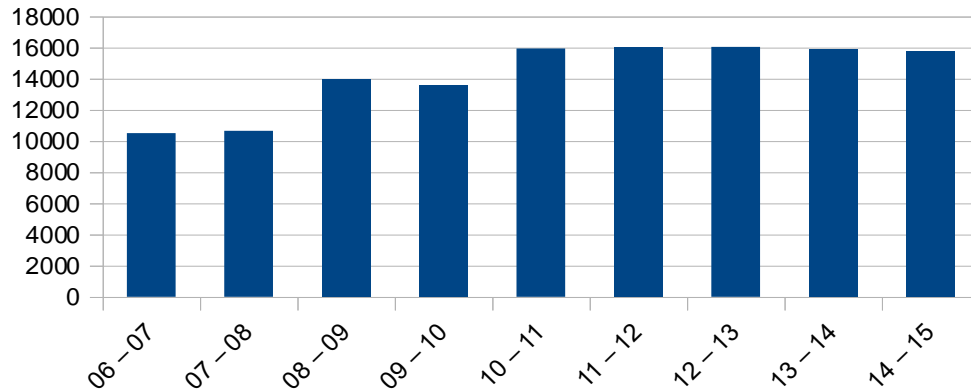


Figura 6. Evolución de la matrícula en Centros de Convenio desde 2006-07 a 2014-15⁸.

El último centro con una evolución similar es el de Ecuador, que inició sus actividades al tiempo que el de México y que en siete cursos académicos consiguió duplicar su matrícula.

Desde un punto de vista negativo, cabe resaltar los casos de Chile, Costa Rica, Guatemala y República Dominicana, que perdieron un mayor número de estudiantes, si bien no hay ningún caso que muestre descensos pronunciados.

El resto de los centros parecen mantener cierta estabilidad en cuanto al número de estudiantes matriculados, si bien con ligeras modificaciones en función del curso académico concreto.

⁸ Datos extraídos del informe estadístico sobre la AEEE. Curso 2014-15 (MECyD, marzo 2015).

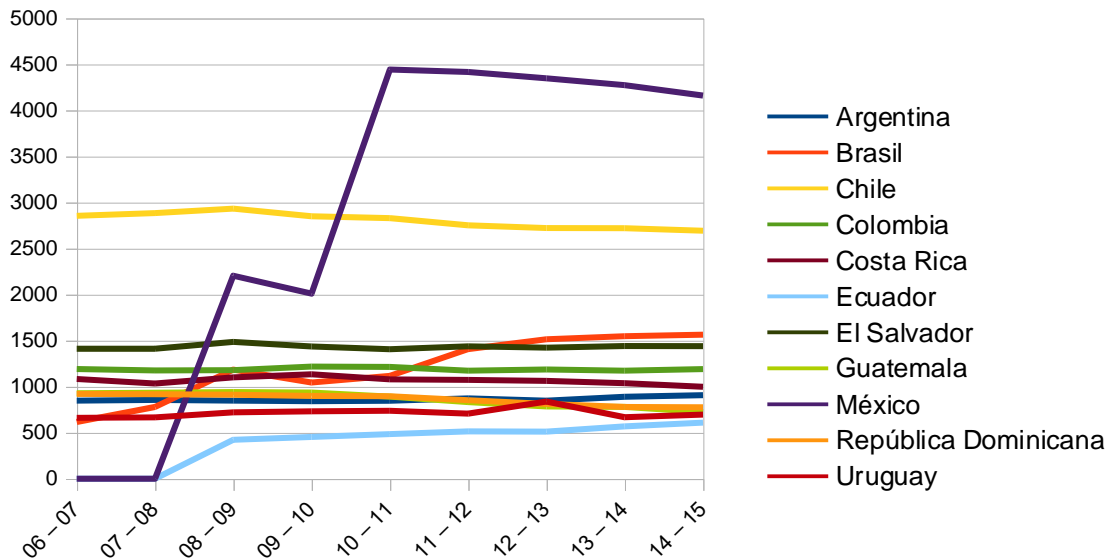


Figura 7. Evolución de la matrícula en Centros de Convenio desde 2006-07 a 2014-15, por países.

Escuelas Europeas.

Las Escuelas Europeas son centros creados por los gobiernos de los estados de la Unión Europea (UE) con el fin de ofrecer una educación multicultural y multilingüe. El principio fundamental de estas Escuelas es la construcción de una identidad europea, además de reafirmar en su alumnado su propia identidad cultural. Fueron creadas oficialmente en Luxemburgo en 1957, con la firma del Estatuto de la Escuela Europea.

Hasta el año 2015 había 14 Escuelas Europeas, repartidas en ciudades de Alemania, Bélgica, España, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido. De ellas hay cinco que tienen secciones españolas: Bruselas I y III; Luxemburgo I; Munich (Alemania) y Alicante. Al final del periodo de estudio había matriculados 1.585 estudiantes en las secciones españolas antes citadas, lo que corresponden con aproximadamente un 32% del total de alumnado implicado en esta AEEE. El resto (3.411) corresponden a estudiantes que cursan español como una de las lenguas extranjeras a elegir.

Características organizativas.

Las Escuelas Europeas tienen de un estatuto jurídico de centro de enseñanza pública en los respectivos países. Ofrecen enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria, organizando a los estudiantes por secciones lingüísticas. Al finalizar la escolarización en estas escuelas, los estudiantes obtienen el Bachillerato Europeo, que goza del mismo estatuto que los títulos y pruebas nacionales oficiales que los estados pertenecientes a la UE. Su financiación depende en un 80% de la Comisión Europea, obteniéndose el resto del presupuesto de aportaciones de otras instituciones y de las cuotas de matrícula de los estudiantes que no son hijos de funcionarios de la UE.

Su norma básica es el Estatuto de la Escuela Europea que adopta la forma jurídica de un Convenio intergubernamental ratificado por los Estados miembros y por la Comisión Europea. El Convenio actualmente vigente fue firmado en 1994, siendo ratificado por España y entrando en vigor el día 01/03/2004⁹. Entre otras cuestiones, el citado Estatuto establece que estas escuelas estarán gestionadas por un Consejo Superior, compuesto por los representantes de los ministerios de educación de los países miembros, de la Comisión Europea, de los padres de los estudiantes y de los profesores. Será este Consejo Superior, el que por unanimidad, tome las decisiones sobre la creación de nuevas escuelas. Además de este Consejo, los otros órganos comunes para el conjunto de las escuelas serán, el Secretario General, los Consejos de Inspección y la Sala de recursos. A esto se le suman que en cada escuela existirá un Consejo de Administración, encargado de la administración económica, y además un Director, responsable de la gestión general del centro.

Régimen de admisión.

Las Escuelas Europeas fueron concebidas para la formación de los hijos de los funcionarios de las

⁹ La norma que lo recoge es el *Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994.*

instituciones europeas. A día de hoy están integradas, además, por los hijos de trabajadores de la OTAN y de otras instituciones con las que existen convenios, o incluso, de ciudadanos con posibilidad de pagar la correspondiente cuota. En cualquier caso, existe un orden de prioridad para los hijos de los funcionarios de la UE, Parlamento Europeo, Consejo Europeo, Comité Económico y Social, representaciones diplomáticas ante la UE y profesores y personal de las escuelas.

Organización Curricular.

Las Escuelas Europeas tienen un sistema educativo propio en tres ciclos: Ciclo de educación maternal o infantil de 4 a 6 años de edad; Ciclo de primaria: cinco cursos de duración, de 6 a 11 años de edad, y; Ciclo de secundaria: siete cursos de duración, de 11 a 18 años de edad.

En cuanto a los aspectos curriculares, Egido Gálvez (2011) señala que en Preescolar y Primaria, las enseñanzas se basan en el currículo del sistema educativo de cada Estado miembro. Además, cada Escuela organiza actividades sobre Conocimiento del Medio y Horas Europeas, con participación de estudiantes de varias nacionalidades. En Secundaria son las Escuelas las que proponen las programaciones de las áreas (excepto la de Lengua española) para todas las Secciones lingüísticas. En este sentido, cada Sección plasma su propio estilo. En el caso de las españolas, en concreto, se desarrolla un programa basado en las directrices aplicadas en España para la Lengua Castellana y Literatura.

Además, desde el comienzo de la Primaria, el alumnado estudia, como idioma extranjero, una de las lenguas vehiculares de la Unión Europea (francés, inglés o alemán). El resto de las materias las recibe en lengua materna, siendo el español en las secciones españolas.

En secundaria deben elegir un segundo idioma extranjero (L-3). A partir del 2º curso y desde el 4º pueden optar también por un tercer idioma (L-4). El español, fuera de las secciones españolas, es normalmente L-3 o L-4 o incluso L-5.

El currículo está formado por un conjunto de materias obligatorias, que a partir del 2º ciclo de secundaria, se diversifica según la orientación posterior del estudiante. Para ello disponen de unas de materias optativas a elegir por el alumnado, en función de determinados requisitos.

Evolución interanual.

La evolución de la matrícula en Escuelas Europeas muestra una tendencia alcista desde el curso 2004-05 (Figura 8). Solo cabe señalar un descenso en el curso 2010-11, probablemente debido a la crisis económica, ya que corresponde con el caso de España.

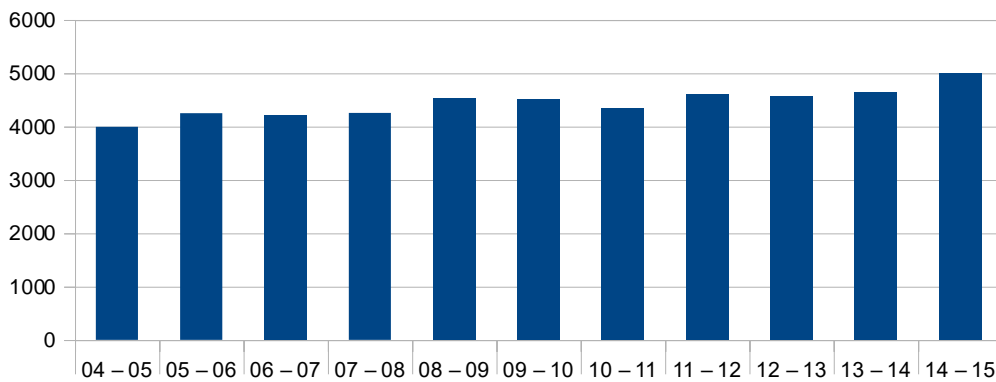


Figura 8. Evolución de la matrícula en Escuelas Europeas desde 2004-05 a 2014-15.

Por países (Figura 9) se puede observar un repunte en la matrícula en los países con mayor presencia de instituciones europeas, como Bélgica y Luxemburgo, junto con Alemania.

En los demás casos se observa un comportamiento bastante estable. Únicamente es remarcable un descenso significativo en el caso de España, que llegó a perder más de un 20% en los años de los ajustes económicos más duros de la crisis, si bien, retornó a los valores anteriores a ella a partir del curso 2013-14.

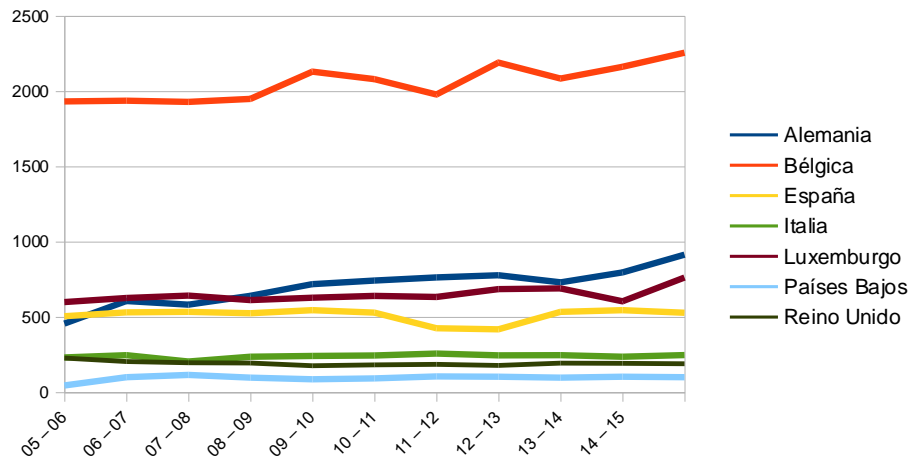


Figura 9. Evolución de la matrícula en Escuelas Europeas desde 2004-05 a 2014-15, por países.

Centros privados españoles en el extranjero.

Los Centros privados españoles en el extranjero son centros educativos de titularidad privada que imparten en el extranjero el currículo del sistema educativo español (López Rupérez, et cols, 2015). Su funcionamiento es autónomo, o en todo caso, acordado con el país en el que desarrolla su actividad. El MEC únicamente realiza la función de inspección y supervisión necesarias para poder otorgar una titulación española a sus estudiantes.

Hasta el curso 2014-15, los países en los que existían centros privados españoles en el extranjero que en la desarrollaban su actividad bajo el sistema educativo español eran: Andorra, Francia, Guinea Ecuatorial, Irlanda y República Dominicana (López Rupérez et cols. (2015). Si relacionamos estos datos con otras AEEE podemos extraer ciertas reflexiones interesantes. Así, llama la atención poderosamente que en Andorra se mantuvieran cuatro centros educativos de carácter privado, cuando la matrícula en los centros públicos de titularidad española estaba decayendo en los últimos años, hasta el punto de producirse el cierre de alguno de ellos o poner en entredicho incluso la continuidad de esta acción educativa en este país. De forma similar, también es llamativo que se mantengan centros educativos de iniciativa privada en dos excolonias como Santo Domingo o Guinea Ecuatorial,

donde no existe ninguna AEEE específica salvo una sección bilingüe en el país latinoamericano. El caso de Guinea Ecuatorial es más excepcional, ya que, además de existir dos centros privados, fue uno de los llamados “territorios de ultramar” junto con los de Marruecos y el Sahara Occidental, donde sí existe una acción educativa importante en centros de titularidad española. Esto refuerza la idea comentada, de que para el desarrollo de una AEEE en un país determinado existen otro tipo de intereses de estado diferentes de los meramente educativos, culturales o de promoción lingüística.

Acciones españolas en el marco de Sistemas Educativos Extranjeros.

El RD 1027/1993 establece en su Capítulo III que la AEEE puede ser también desarrollada conjuntamente en el marco de sistemas educativos extranjeros. Dentro de ellos diferencia acciones de promoción y apoyo a la enseñanza del español, especialmente dirigidos a estudiantes no hispanohablantes, frente a otros diseñados pensando en los hijos de los españoles desplazados en el exterior.

La principal peculiaridad de estas acciones es que no todas ellas se refieren a aspectos formativos para estudiantes de español, es más, existen acciones especialmente dirigidas al profesorado o la investigación. Cuando se refieren a estudiantes, a diferencia de los anteriores programas, no llevan pareja la consecución de una titulación española de enseñanza reglada oficial, sino, en todo caso, una certificación del nivel de dominio del idioma alcanzado.

En este apartado diferenciaremos ambos, haciendo mayor incidencia en algunas de ellos.

Programas de apoyo a la enseñanza del español.

Antes de 1993, algunas Consejerías de Educación habían desarrollado experiencias para divulgar la lengua y la cultura españolas en los países de acogida, a partir del apoyo y colaboración con el profesorado de español de esos países. El RD 1027/1993 recoge toda esa experiencia y la regula en su art. 25, señalando, entre otros, los siguientes instrumentos para el desarrollo del programa:

elaboración de materiales didácticos, formación para el profesorado, creación de centros de recursos, convenios de colaboración para la difusión del español, intercambios educativos y de investigación, y difusión de información educativa.

Asesores técnicos.

Los puestos de asesores técnicos dependen directamente del Consejero de Educación. Las funciones básicas de más comunes estos funcionarios son (Ministerio de Educación, 2011, 1008): la asistencia pedagógica y lingüística al profesorado de español; la colaboración en la adaptación de currículos; la elaboración de materiales didácticos adaptados; la gestión de Centros de Recursos, y las relaciones con instituciones educativas y sus responsables.

Al finalizar el periodo estudiado, había 66 asesores técnicos en: Alemania, Andorra, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, China, Estados Unidos, Filipinas, Francia, Irlanda, Italia, Marruecos, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Suecia, Suiza, y Túnez. El mayor número de asesores técnicos estaba destinado en EEUU. Esto no es extraño, ya que es en este país donde se venía desarrollando en los últimos años del período una labor más intensa y fructífera. Muestra de ellos son los centros con Secciones Españolas de Miami (del que ya hemos hablado) o el programa de auxiliares de conversación, de profesores visitantes y la ISAs, de los que hablaremos en los siguientes apartados.

Evolución interanual.

La Figura 10 muestra la evolución del número de asesores técnicos en el exterior. En ella se puede observar un descenso paulatino a partir de los años de mayores ajustes económicos en España debidos a la crisis, siendo más pronunciado en los dos últimos.

Analizando los datos por países, puede observarse un comportamiento a la baja en prácticamente todos ellos. De hecho, existen algunos casos en los que para el período estudiado, desapareció la

figura de asesor técnico, como son: Chile que perdió su asesor en 2013-14; Costa Rica, en 2008-09; Dinamarca, en 2010-11; Finlandia, en 2012-13; Grecia, en 2012-13 y Noruega, en 2012-13. Es más, en los pocos que no descendió el número de asesores (aprox. un 18%), la tendencia es a mantener los que tenían antes de la crisis.

Casos a mencionar son los de Brasil que pasó de 11 a 7 en 2013-14 y Marruecos que llegó a tener 12 en el curso 2005-06 y al finalizar el periodo analizado solo contaba con 5. Llama la atención este último, ya que este país empezó a perder estudiantes en los centros de titularidad española a partir del año 2010-11 (Figura 2), lo que parece guardar una clara relación.

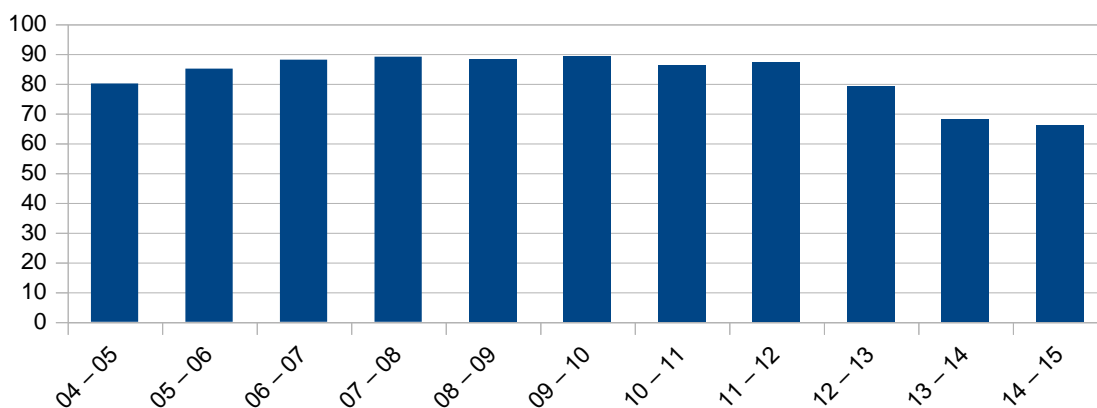


Figura 10. Evolución del número de asesores técnicos desde 2004-05 a 2014-15.

Auxiliares de conversación.

Esta AEEE se basan en un modelo de colaboración recíproca entre administraciones educativas, que intercambian profesorado en formación para desarrollar labores de auxiliares en clases de lengua extranjera de un país en concreto. Destaca por su apoyo al multilingüismo, la valiosa formación inicial a los futuros profesores de lenguas extranjeras y la promoción lingüística y cultural, siendo verdaderos “embajadores culturales” de los países implicados en el intercambio (López Rupérez, et cols, 2015, 382). Con este programa, el MEC convoca anualmente plazas para maestros, graduados, licenciados o estudiantes españoles de último curso de Educación Primaria, Filología, Traducción e Interpretación con especialidad en el idioma extranjero del país solicitado. Los países aparecen descritos en la Figura

11, en la que además se puede observar que la reciprocidad antes anunciada no es equitativa, siendo España fundamentalmente receptora de más auxiliares de conversación.

Otra de las cuestiones que se reflejan claramente en la citada Figura es que la demanda en España es mayoritariamente en lengua inglesa, principalmente procedentes de los EEUU, aunque también, y por este orden, del Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda e Irlanda. El segundo idioma en importancia, aunque a una distancia muchísimo mayor es el Francés, procedentes básicamente de Francia y Bélgica. Con esta distribución, se deja ver claramente el poderío del inglés como lengua franca y su demanda de forma principal en la enseñanza, mientras que el francés parece mantener aún cierto estatus dentro de España, bien sea por tradición o por proximidad geográfica y cultural. Frente a esto resulta muy llamativa la diferencia existente entre el número de profesores procedentes de Francia y de Portugal, con características similares en cuanto a la citada proximidad geográfica y cultural; sin embargo, siendo el portugués una lengua más importante cuantitativamente en extensión geográfica y número de hablantes que el francés, apenas repercute en la enseñanza de idiomas extranjeros.

El gráfico muestra claramente que el profesorado español se orienta a Francia, Reino Unido y Alemania, siendo el número de auxiliares en el resto en de los casos francamente bajo.

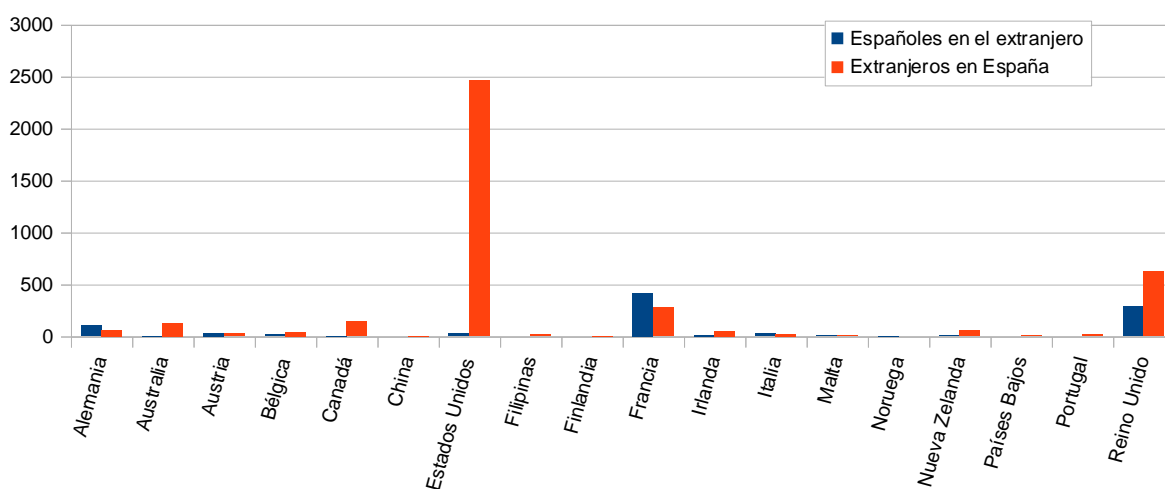


Figura 11. Participantes en el programa de Auxiliares de conversación por países en 2014-15.

Evolución interanual.

Las reflexiones anteriores se complementan perfectamente con la Figura 12, que señala una mayor preocupación por parte del MEC por la formación de los españoles en lenguas extranjeras que por la promoción del español en el exterior a través de este programa. De hecho, en transcurso de una década, se cuadruplicó el número de profesores auxiliares extranjeros en España. Por contra, el número de auxiliares de conversación españoles en el exterior se mantiene, con pequeñas oscilaciones dependiendo del curso académico, aunque actualmente parece que existe una ligera tendencia a la baja.

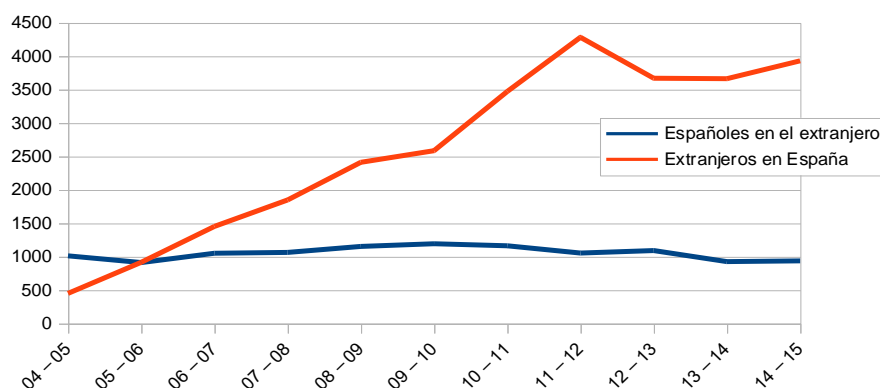


Figura 12. Evolución del número de participantes en el programa de Auxiliares de conversación (2004-15).

Profesores visitantes.

Tal como recogen López Rupérez, et cols (2015), el programa Profesores Visitantes se creó como respuesta a la demanda de profesores de español de Estados Unidos y Canadá, para dar una oportunidad a docentes españoles (funcionarios o no) con conocimientos de inglés, para desarrollar sus capacidades profesionales mediante la enseñanza en centros educativos de esos países. Esta es una de las iniciativas de gran éxito dentro de las AEEE para acercar la lengua y la cultura españolas a estudiantes de EEUU y Canadá. Este programa también había sido implementado en Alemania, si

bien en este caso fue paulatinamente decayendo hasta su desaparición en el curso 2012-13. Los objetivos generales que persigue este programa son similares a los de las anteriores AEEE.

En este caso, los profesores españoles se incorporan a centros educativos de los países mencionados para desarrollar programas de educación bilingüe. En ellos, el docente debe impartir en español las materias curriculares propias del sistema educativo del estado o distrito escolar, o bien participar como profesorado de español como lengua extranjera.

Al final del periodo analizado, este programa estaba instaurado en 33 estados de los EEUU y en la provincia canadiense de Alberta, con distinta incidencia en cada caso. En ambos países se daba una mayor importancia a la participación de profesorado de enseñanza primaria que al de secundaria. Cuantitativamente, en cuanto a la participación del profesorado visitante por estados, resalta el de Texas, que triplicaba los valores del segundo estado con mayor número de profesores visitantes (Illinois). Esto no es de extrañar, dada su vinculación histórica con España, y sobre todo, al ser este uno de los estados fronterizos con México, de donde llegan gran cantidad de inmigrantes.

Evolución interanual.

Como se puede comprobar en la Figura 13, la incidencia de este programa es muy desigual según el país del que se trate. Así, como ya mencionamos, en el caso de los EEUU, este es un programa de gran éxito, con 33 de sus estados vinculados y con una participación casi siempre superior a los 1.000 docentes o próximos a este número; sin embargo, en el caso de Canadá y sobre todo en Alemania, esta incidencia es muchísimo menor. Esto es un claro indicador del interés que despierta el estudio del español como lengua extranjera en los EEUU, país que poco a poco se va abriendo a la influencia que en él ejerce la inmigración latinoamericana. Por contra, los datos parecen indicar que en Alemania este interés es inexistente, puesto que, salvo en los dos primeros cursos, el programa fue perdiendo profesorado desde su implantación en 2006-07.

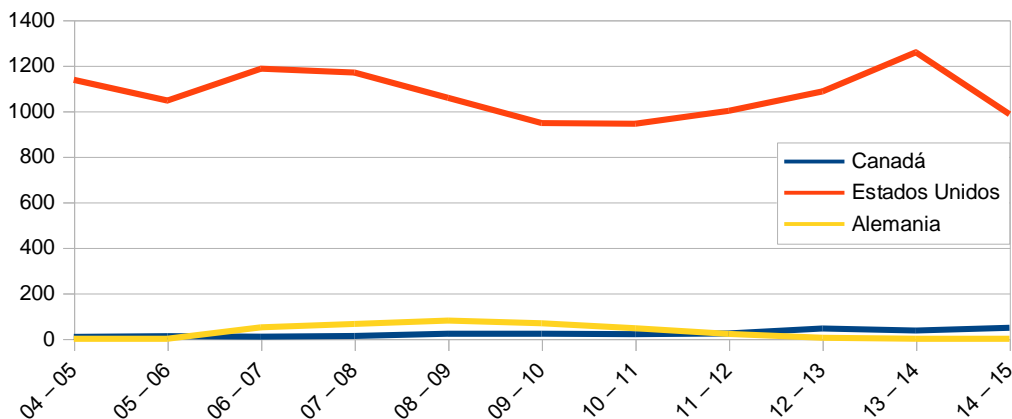


Figura 13. Participación en el programa de Profesores visitantes desde 2004-05 a 2014-15.

En cuanto a la evolución del programa en sí, es llamativo que a pesar del éxito del mismo en EEUU, este está ha tenido un comportamiento oscilante a lo largo del periodo temporal estudiado, llegando a perder significativamente profesorado en el curso 2014-15. Frente a esto, el caso canadiense incrementó paulatinamente el número de docentes participantes, llegando al final del período, a multiplicar por seis el número inicial.

Por estados, debemos citar el caso de California, otro estado que tradicionalmente absorbía gran cantidad de profesorado visitante junto con Texas y que mantiene una fuerte vinculación cultural con el mundo hispano. Este, en el año 2004, era el estado que más profesorado visitante recibía, superando los 300 docentes; sin embargo, perdió participación a lo largo del periodo a estudio hasta llegar a una sexta parte de la cantidad citada. Otro de los casos con pérdida de plazas docentes es Illinois. Así, en el curso 2007-08 superaba los 200 profesores, sin embargo en el 2014-15 a duras penas mantenía la mitad. En situación similar, pero con menor importancia cuantitativa, estaban los estados de Carolina del Sur, Connecticut y Kansas. Desde el punto de vista contrario, los datos del intervalo temporal estudiado denotan una progresión positiva en los siguientes estados: Colorado, Florida, Nuevo México, Texas, Utah, Washington D.C. y Wisconsin.

A pesar de los datos negativos antes referidos, al análisis anterior habría que sumar los datos aportados por otras AEEE como es el caso de las Secciones Españolas en EEUU, sobre todo las de Miami (estado de Florida), de gran éxito y estabilidad como hemos mencionado anteriormente. Lo que parece reafirmar el auge del español en este país.

International Spanish Academies.

Tal como recoge López Rupérez, et cols (2015), el programa International Spanish Academies (ISA) surge a iniciativa de la Consejería de Educación de Estados Unidos, en el marco del auge de los programas de inmersión lingüística bilingües en español e inglés. Consiste en una acción de cooperación educativa entre el MEC y las autoridades educativas de Estados Unidos y Canadá. En él se seleccionan centros educativos de enseñanza primaria y secundaria de prestigio para impartir programas bilingües español e inglés. Se inició en los estados de Florida, Illinois e Indiana y en la provincia canadiense de Alberta a partir del año 1999 como experiencias piloto. En el 2005, se configuran como programa tras la firma de los primeros convenios (Ministerio de Educación, 2011, 1002). Este se desarrolla, además, en combinación con otras AEEE recogidas dentro de los Programas de apoyo a la enseñanza al español vistas. El objetivo general de las ISAs es el de “promover, cuantitativa y cualitativamente, las enseñanzas de español en centros públicos de enseñanza primaria y secundaria de los Estados Unidos y Canadá” (Ministerio de Educación, 2011, 1003).

En el curso 2013-2014, el programa atendió a 35.694 alumnos repartidos en los 131 centros: 27 en Canadá y 104 en Estados Unidos (López Rupérez, et cols, 2015, 382).

Programas específicos para hijos de residentes españoles.

Si bien algunas de las acciones vistas hasta el momento tuvieron su origen en la atención de los hijos

de los españoles residentes en el exterior (especialmente las creadas en Europa a partir de la emigración de los años 60), hemos querido resaltar en un punto propio las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCEs) ya que esta es una característica que las define especialmente, y como veremos, señala probablemente uno de sus mayores problemas para su mantenimiento.

Agrupaciones de Lengua y Cultura Española (ALCEs).

Estas AEEEs tienen su origen en la atención educativa de los hijos de residentes en el exterior. Fueron creadas por el Ministerio de Asuntos Exteriores como respuesta a las demandas de emigrantes partidos hacia Europa de los 60. Posteriormente, se hizo cargo el Ministerio de Trabajo, de quien dependían entonces los asuntos migratorios. Esto coincide con la máxima expansión de este programa. Finalmente, ya en los años 80, las competencias sobre las ALCEs son transferidas al MEC, en donde continuarán hasta hoy en día.

Este programa aparece ya reconocido en el RD 1027/1993, en los artículos 4 y 36, si bien, actualmente están reguladas por la Orden EDU/3122/2010, de 23 de noviembre y más recientemente por la Resolución de 3 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se dictan instrucciones para regular la planificación, la organización, el funcionamiento, la evaluación y las actividades de finalización de curso de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior.

Según se recoge en las normas antes citadas, en este caso, las enseñanzas de la lengua y cultura españolas son impartidas en horario extra-escolar y van dirigidas a estudiantes españoles escolarizados en niveles no universitarios de los sistemas educativos de otros países. Estas enseñanzas están organizadas en tres etapas (A, B, C) que comprenden los cinco niveles del MCERL. La etapa A se subdivide en los niveles A1 y A2; la etapa B, en los niveles B1 y B2, y la etapa C, solo tiene un nivel, el C1. La duración de cada nivel es como sigue: el nivel A1: un curso; los niveles A2, B1 y B2:

dos cursos cada uno; y el nivel C1 tres cursos, comprendiendo un total de 10 años.

En cuanto a la estructura organizativa, cabe resaltar, que la citada Resolución de 3 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, permite el desarrollo de parte del programa de forma semipresencial, lo que representa una novedad en cuanto a todas las AEEEs.

Evolución interanual.

En la Figura 14 mostramos la evolución de los datos de participación en el programa desde el curso 2004-05 hasta el 2014-15. En ella se puede observar que cuantitativamente las ALCEs son un elemento importante dentro de las AEEE, aunque empezaron a decaer de manera importante a partir del curso 2006-07.

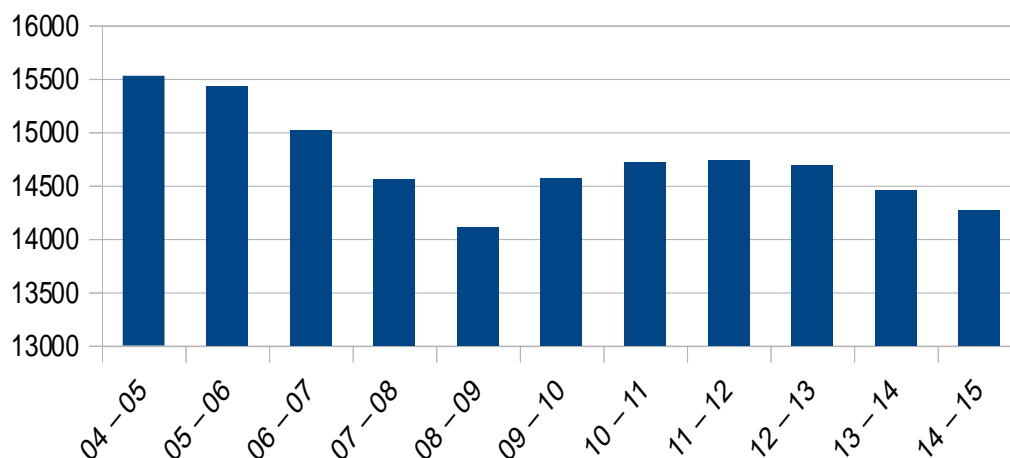


Figura 14. Evolución de la matrícula en ALCEs desde 2004-05 a 2014-15.

Según Egido Gálvez (2011, 120), las razones para este descenso pueden encontrarse en la bajada del índice de natalidad en Europa, el retorno de los emigrantes, la aparición de nuevas generaciones más y mejor integradas en los países de residencia o la integración de la oferta del español dentro de los sistemas educativos de diferentes países. Con respecto a estas aportaciones, a nosotros nos choca lo

afirmado en cuanto al retorno de los emigrantes, cuando como hemos señalado antes, desde el comienzo de la crisis se ha incrementado la salida de trabajadores españoles hacia el exterior, que coincide plenamente con la fase de recuperación de matriculados, como se puede observar en la Figura antes citada.

CONCLUSIONES.

A lo largo de este trabajo hemos presentado las diferentes AEEE existentes a día de hoy. En ese análisis, hemos hecho un especial hincapié en la descripción de la evolución de cada una de ellas en la última década, lo que nos ha llevado a aportar algunas reflexiones y valoraciones en cuanto al éxito de las mismas.

Así, podemos decir, que los programas educativos de mayor éxito en cuanto a su evolución están las Secciones Españolas y Secciones Bilingües, los Centros de Convenio y las Escuelas Europeas, que representan además un menor coste económico para las arcas del estado español. Además de ellas, cabe resaltar por su impacto cuantitativo las ALCEs, si bien los resultados del último decenio parecen aconsejar una reformulación de su funcionamiento. Dentro de esta evolución hemos destacado además el impacto que la crisis económica acaecida a partir del 2008 parece haber tenido en las AEEEs. Por último, se han presentado una serie de reflexiones en cuanto a las finalidades y justificaciones reales de la existencia de estas AEEE, que a nuestro entender parecen más enfocadas a la expansión de la lengua española por intereses económicos que a un verdadero interés en la difusión de la lengua y culturas hispanas en toda su extensión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alonso Esperança, J.P. (2010). El valor económico de la lengua en las relaciones con el exterior: el caso del portugués. V Congreso Internacional de la Academia de la Lengua Española. Valparaiso. Recuperado de

http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/esperanca_jose_p.htm#nota01

2. Calduch, R. (1993). *Dinámica de la Sociedad Internacional*. Madrid: CEURA.
3. Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994 (BOE de 6 de mayo de 2004).
4. Corrección de errores de la Orden EDU/2503/2010, de 16 de septiembre, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros previstos en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la acción educativa en el exterior (BOE de 27 de octubre).
5. EFE (28/10/2015). La emigración de españoles se ha triplicado durante la crisis. *Expansión*.
<http://www.expansion.com/economia/2015/10/28/563098aaca4741cc2f8b4604.html>
6. Egido Gálvez, I. (2011). La política educativa de España en el Exterior. En: J.L. García Garrido y I. Egido Gálvez (Ed.) *La acción educativa en el exterior: España en el escenario europeo* (pp. 85-141). Madrid: UNED.
7. Estado el Estatuto de la Escuela Europea hecho en Luxemburgo el 12 de abril de 1957 (BOE de 30 de diciembre de 1986).
8. García Prieto, E. (2011). *La Acción Educativa Española en el Exterior – Todo lo que hay que saber*. Madrid. UGT-FETE.
9. García Ruiz, M^a. J. (2009). *Políticas educativas y culturales en el exterior en el siglo XXI*. Curso Intensivo Education for Democratic Citizenship: Dealing with Challenges of Multicultural Society. Lignano, Italia.
10. INE (2015). *Cifras de Población a 1 de julio de 2015 Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2015 Datos Provisionales*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np948.pdf>

11. Instrucciones de 24 de mayo de 2005 de la Subsecretaría de Educación y Ciencia, que regulan la organización y funcionamiento de los centros docentes de titularidad del estado español en el exterior.
12. Instrucciones de 18 de octubre de 2010 de la Subdirección General de Cooperación Internacional, que regulan la organización y el funcionamiento de las secciones españolas en centros de otros estados o de organismos internacionales.
13. Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes (BOE de 22 de marzo de 1991).
14. Ley 2/2014, de 25 de marzo, de la Acción y del Servicio Exterior del Estado (BOE de 26 de marzo).
15. Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990 (BOE del 4 de octubre).
16. López Rupérez et cols. (2015). Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades. Consejo Escolar del Estado.
17. Lozano Moral, A. (2001). Acción educativa española en el exterior. Estadísticas 2000-2001. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional. Secretaría General Técnica.
18. Marea Granate (25/06/2015). El Gobierno minimiza deliberadamente los datos de la emigración española. Recuperado el 14/02/2016 de: <http://mareagranate.org/2015/06/el-gobierno-minimiza-deliberadamente-los-datos-de-la-emigracion-espanola/>
19. Martín Municio, A. et al. (2003). El valor económico de la lengua española. Barcelona: Espasa.
20. Ministerio de Educación (2011). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/10. Madrid: Ministerio de Educación.

21. MECyD (marzo, 2015). Acción Educativa en el Exterior. Curso 2014-15. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano_mecd/estadisticas/educacion/exterior/accion-educativas.html
22. Moreno Fernández, F. (coord.) (2013). El español: una lengua viva. Informe 2013. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2013.pdf
23. Orden de 9 de octubre de 1995 por la que se establece el régimen de equivalencias de los estudios del sistema educativo de Andorra con los correspondientes españoles de educación no universitaria (BOE de 16 de octubre)
24. Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo, por la que se establece el procedimiento para la provisión por funcionarios docentes de las vacantes en centros, programas y asesorías técnicas en el exterior, dictada en desarrollo del 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 (BOE de 13 de marzo).
25. Orden EDU/2503/2010 de 16 de septiembre, por la que se regulan los criterios y el procedimiento para la suscripción de convenios de colaboración con instituciones titulares de centros extranjeros previstos en el Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio, por el que se regula la Acción Educativa Española en el Exterior (BOE de 28 de septiembre).
26. 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 (BOE de 3 de diciembre).
27. Orden EDU/2191/2011, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo, por la que se establece el procedimiento para la provisión por funcionarios docentes de

las vacantes en centros, programas y asesorías técnicas en el exterior (BOE de 4 de agosto).

28. Orden ECD/1926/2014, de 13 de octubre, por la que se modifica la Orden ECD/531/2003, de 10 de marzo, por la que se establece el procedimiento para la provisión por funcionarios docentes de las vacantes en centros, programas y asesorías técnicas en el exterior (BOE de 22 de octubre).
29. Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio por el que se regula la acción educativa en el exterior (BOE de 6 de agosto de 1993).
30. 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 (BOE de 12 de marzo).
31. Resolución de la Secretaría General Técnica de mayo de 2003, por la que se dictan instrucciones para la expedición del Título de Bachiller correspondiente a las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, a alumnos de Secciones Bilingües de español de centros educativos de diversos países de Europa Central y Oriental y de Rusia.
32. Resolución de 11 de julio de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se aprueban las orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España» para los programas de educación en el exterior que, en el marco de sistemas educativos extranjeros, conducen a la obtención de los títulos españoles de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller (BOE de 26 de julio).

33. Resolución de 3 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades por la que se dictan instrucciones para regular la planificación, la organización, el funcionamiento, la evaluación y las actividades de finalización de curso de las enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas para alumnos españoles residentes en el exterior.
34. Rodríguez Martín, M^a.I. (octubre, 2015). Acción en el Exterior. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/accionenlexterior/>
35. Sánchez, A. (04/12/2015). La emigración de españoles bate el récord desde el inicio de la crisis. El País. http://politica.elpais.com/politica/2015/12/04/actualidad/1449220349_507822.html

DATOS DE LOS AUTORES.

1. José Ignacio Salgado López. Doctor en Educación Física y Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesor de enseñanza secundaria y Colaborador de la Universidad de Zaragoza en excedencia. Instituto de Educación Secundaria Leliadoura, Ribeira (A Coruña, Galiza, España). Jefe del Departamento de Educación Física. Correo electrónico: inhaqui@edu.xunta.gal
2. Raquel García Rodríguez. Licenciada en Filología Inglesa, Maestra especialista en Inglés por la Universidad de Santiago de Compostela y Postgrado en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Colegio Público Integrado Dr. López Suarez, O Saviñao (Lugo, Galiza, España). Maestra de Inglés. Correo electrónico: raquelgr@edu.xunta.gal

RECIBIDO: 4 de mayo del 2021.

APROBADO: 10 de julio del 2021.