
El papel de la educación en las relaciones internacionales

The Role of Education in the International Relations

ELISA GAVARI STARKIE

Departamento de Historia de la Educación
y Educación Comparada
UNED
egavari@edu.uned.es

Resumen: El papel de la educación en las relaciones internacionales no ha sido objeto de estudio hasta tiempos recientes. En este artículo se pretende contribuir a paliar esta laguna existente en la historiografía. Para este fin el artículo se organiza en dos partes fundamentales. La primera ofrece una revisión de la relevancia que esta materia está adquiriendo en paralelo con un concepto de relaciones internacionales renovado. La segunda parte explora algunos casos nacionales de gran interés como el de Francia, por ser el país pionero en la materia, y el de los EEUU, cuyo modelo centrado en la movilidad ha sido imitado por la Unión Europea.

Palabras clave: política educativa, relaciones internacionales, intercambio educativo, educación internacional.

Abstract: The role of education in the international relations has not being subject to study until recent times. This article intends to contribute to palliate this lack in the historiography. The article is organised around two main parts. The first one offers a revision that the subject is acquiring in parallel with a renew concept of international relations. The second part explores some relevant national cases such as the pioneer French one and the USA as a model focused on mobility that is copied by the European Union.

Keywords: education policy, international relations, educational exchange, international education.

La educación como proyección de unas sociedades sobre otras ha existido siempre bajo distintas fórmulas. A lo largo de la historia misioneros, conquistadores y exploradores exportaban distintos modelos de educación. A finales del siglo XIX, en paralelo con la creación de los sistemas educativos nacionales y respondiendo a los distintos proyectos colonialistas, se crearon las primeras agencias privadas con el fin de fomentar la educación y la cultura en el exterior. A la pionera Alianza Francesa le siguieron el Instituto Dante Alighieri y el alemán Goethe Institut.

En el primer tercio del siglo XX se inaugura una nueva fase marcada por el pleno convencimiento de los Estados europeos del interés de intervenir en la acción educativa en el exterior. La educación y la cultura comienzan a ser consideradas como una forma de penetración pacífica que despierta menos recelos que otras fórmulas como las económicas o políticas. Es en este momento cuando comienza el maridaje entre la acción cultural y educativa y la política exterior nacional. Hubo que esperar a mediados del siglo XX para que los Estados comenzaran a aumentar la inversión económica en esta materia. En este contexto también se abordó, desde el ámbito internacional, la importancia de la educación y la cultura y se creó la UNESCO con el fin de mantener la paz entre los pueblos: “la ignorancia respecto de otras formas de vida ha sido una causa común, a lo largo de la historia de la humanidad, de sospecha y desconfianza entre los pueblos del mundo que en muchas ocasiones ha desembocado en una guerra” (Unesco, 1945).

Este artículo ofrece en primer lugar un análisis de las posibilidades y límites de la educación en las relaciones internacionales en paralelo con una visión renovada de las mismas. En segundo lugar, se abordan algunas claves de dos casos nacionales (Francia y EEUU) que se han elegido por su relevancia en la materia. Finaliza el artículo con unas breves conclusiones.

LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA: LA CUARTA DIMENSIÓN

Tomar las relaciones internacionales como materia de estudio es algo muy reciente. Si bien Francia y la cultura francófona han dominado las relaciones internacionales durante largo tiempo a lo largo de la historia, la Segunda Guerra mundial supuso el giro hacia un nuevo liderazgo anglosajón, lo que propició la necesidad de un modelo teórico de interpretación de las relaciones internacionales. Como señala Coombs (1964), en los años sesenta comenzó la preocupación por el análisis del papel de la educación y cultura en las relaciones internacionales.

En los años ochenta, con una “guerra fría” cultural de por medio, se imponía un modelo de relaciones internacionales en el que había que considerar la importancia de otros factores distintos a los económicos, militares o políticos. Nye (2003)

acuñó el término poder blando o *soft-power* como forma indirecta de ejercer el poder sobre otro país a través de recursos tales como la cultura, los valores y la política exterior.

Cuadro 1. Características de los de relaciones internacionales (Nye, 2003)

Poder duro	Poder blando
Coerción	Persuasión, ideología
Realidad (material)	Imagen (simbólica)
Económico, militar	Cultural, valores
Control externo	Autocontrol
Información	Credibilidad, prestigio
Gobierno	Sociedad
Directo (controlable por el gobierno)	Indirecto (no controlable)
Intencional	No intencional

Según Nye (2003, p.30), un país puede obtener los resultados que desea porque otros países deciden seguir su estela admirando sus valores, emulando su ejemplo o aspirando a su nivel de prosperidad y apertura. Este mismo autor distingue los dos poderes (blando y duro), pero insiste en que, en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, el poder blando cobra más importancia, en paralelo con el aumento de los costes de la información y la necesidad de credibilidad. A esto se añade la importancia de la opinión pública en el nuevo contexto internacional, que viene dada por la democratización creciente de las sociedades, el acceso de capas sociales cada vez más amplias a la educación y a las nuevas tecnologías de la información, o el efecto de los medios de comunicación globales. Otros autores consideran que las relaciones internacionales deben tener en cuenta al menos tres dimensiones: las relaciones diarias, la comunicación estratégica, y el establecimiento de relaciones (Leonard, 2002, p. 8).

Las posibilidades de la educación en las relaciones internacionales son muchas (De Lima Fr, 2007, p.1). Los intercambios educativos permiten el conocimiento de otras culturas, la eliminación de estereotipos y el estrechamiento de lazos. Una aportación en este sentido es la teoría que considera al estudiante internacional como “portador de una cultura” o como nexo entre culturas, y explica cómo la incompreensión y los estereotipos se reducen a través de los intercambios educativos (Eide, 1970 y Marshall 1970, pp.19-20). El estudiante que va a otro país es portador de la cultura de su país al exterior, y cuando vuelva a su país de origen transmitirá a sus compatriotas la cultura del país que le acogió. Es muy difícil argumentar

en favor de las virtudes del intercambio cultural con datos científicos, pero parece claro el hecho de que la influencia del estudiante internacional en la cultura de acogida es mucho menor que el impacto de la cultura de acogida en él. Este impacto en el estudiante que se traslada es lo que le permite crearse una imagen diferenciada y sofisticada de la cultura, educación y modo de vida del país de acogida (Marshall, 1970, pp. 19-20).

Otros autores como Rodríguez (2006) se refieren a que el conocimiento mutuo y prolongado puede contribuir a la estabilidad y constancia de las relaciones internacionales, a modo de colchón que amortigüe posibles choques en otros planos de la realidad, como el económico o el político. La validez de esta afirmación se confirma porque las relaciones culturales son las primeras en establecerse entre dos países y las últimas en romperse.

Por su parte, Iriye (1979) sostiene que la proyección de un sistema cultural en el extranjero no sólo redundaría en el entendimiento con otros pueblos del exterior, sino que fortalece el vínculo y el sentimiento de pertenencia de los emigrados con la cultura y la educación de origen. La proyección cultural propia en el extranjero no suele pasar desapercibida para el emigrado, sino que le permite tener lazos de conexión con su identidad nacional. De hecho, el avance en el reconocimiento de los estudios en el exterior ha permitido, no solamente a los hijos de los diplomáticos sino también a los emigrantes, no desvincularse de su país y, sobre todo, favorece un posible retorno al país de origen. A esto se añaden las virtualidades que ofrece la posibilidad de compartir los estudios obligatorios con alumnos procedentes de su país que se encuentran en la misma situación, lo que facilita la integración dentro del país de acogida.

Sin embargo, cabe señalar algunos límites de la acción cultural y educativa en el exterior, como son los abusos que se cometen cuando se establece un vínculo unilateral y vertical desde los países desarrollados a los que están en vías de desarrollo. A esto se añade que en muchas ocasiones se establece una dinámica centro-periferia por la que los países menos desarrollados estarían interesados casi en exclusiva en la ciencia y el desarrollo científico del país desarrollado, mientras que éste sólo miraría a aquél desde un interés artístico o antropológico.

Otro límite en el desarrollo de las acciones educativas en el exterior, se debe a la tardía incorporación de los Estados a esta dimensión de las relaciones internacionales. Hubo que esperar hasta principios del siglo XX para que algunos países como EEUU o el Reino Unido, que se habían mantenido inactivos en este terreno, se dotaran de organismos gubernamentales para la acción educativa en el exterior. En el Reino Unido no se crearía hasta 1934 el British Committee for Relations with other Countries, germen del actual British Council. En el caso de los EEUU,

no se crean el Interdepartmental Comité on Scientific and Cultural Cooperation with the American Republics y la Division of Cultural Relations hasta 1938. En el caso español, se constata que las líneas de la acción educativa de España en el exterior no se definen con claridad hasta la llegada de la democracia. Baste como ejemplo señalar que, pese a la importancia del español, la creación del Instituto Cervantes se sitúa tardíamente en los años noventa.

Otra de las limitaciones importantes del fenómeno que nos interesa reside en el uso perverso de la acción educativa y cultural al servicio de la propaganda política de los países, como es el caso de los EEUU durante la “guerra fría”, o de algunos países europeos durante las dos Guerras Mundiales, a fin de justificar sus decisiones militares. Esta distorsión de los objetivos pedagógicos con otros propagandísticos fue objeto de un intenso debate en EEUU y denunciada como un *dirty business*.

ALGUNOS MODELOS DE ACCIONES EDUCATIVAS EN EL EXTERIOR

En este apartado se presentan dos modelos de acción educativa en el exterior. No obstante, antes de empezar a explicar dichos casos, conviene detenerse en la distinción establecida por Salon (1983) entre la “política” y la “acción” cultural en el exterior, aplicable también en el ámbito educativo. El matiz principal radica en que la “política” en el exterior depende del Estado, mientras que la “acción” en el exterior se refiere a los esfuerzos de los diferentes organismos privados y públicos, así como de las personas individuales.

Evolución histórica de las acciones educativas de Francia en el exterior: de la Alianza Francesa a la Francofonía

El caso de las acciones educativas de Francia en el exterior es insoslayable por dos motivos fundamentales. El modelo francés ha constituido el referente de la cultura y la educación durante un largo período de la historia contemporánea. Durante la Edad Media, la lengua para comunicarse en los ámbitos diplomáticos era el francés, que reemplazó al latín en 1714. Este idioma se empleaba en las relaciones diplomáticas, los salones y las academias de las ciudades europeas, que copiaban el estilo de Francia. El francés se convirtió en la lengua de la burguesía, de la monarquía, de las élites administrativas, y a través de ella se evidenciaba no sólo una manera de hablar, sino cierta distinción y refinamiento respecto de otras clases sociales.

En el plano diplomático, el privilegio del francés se mantiene hasta la Confe-

rencia de París y la firma del Tratado de Versalles en 1918, que se redacta en francés e inglés. Con su insistencia, el presidente Wilson logró que el inglés fuese aceptado en pie de igualdad con el francés en el texto del Tratado. Este hecho simbólico puso de relieve el declive del modelo político y cultural francés en un mundo cada vez más complejo, que comenzó en los años veinte pero que se mantendrá hasta la actualidad. No obstante, a pesar de que el inglés tomaba el mando a través del Reino Unido, y sobre todo de EEUU, que comenzaba a imponerse como una potencia en medio de una Europa destruida, Francia consiguió algunas victorias gracias sobre todo a su dominio histórico innegable como potencia económica, política, cultural y educativa. Así, el francés se incluyó como una de las lenguas oficiales y de trabajo de las Naciones Unidas en 1945. De hecho, la sede europea de las Naciones Unidas se sitió en Ginebra y la de la UNESCO en París. A esto se añadiría poco después la ubicación de las sedes de las instituciones comunitarias en capitales europeas francófonas (Bruselas, Estrasburgo y Luxemburgo). Además, los textos fundacionales de las Comunidades Europeas se redactaron en francés.

Por otra parte, Francia destaca por un modelo que aspira al mesianismo o, en otras palabras, a la universalidad. En la Edad Media, y hasta el fin de la guerra Franco-Prusiana de 1870-71, el universalismo viene a caracterizarse por la espontaneidad y por la asimilación del modelo educativo francés al católico. En el siglo XVIII, los revolucionarios defienden un universalismo laico, libertador e igualitario, que propugnaba la defensa de los Derechos del Hombre y la liberación de la persona humana de todas las formas de opresión. El mensaje revolucionario se dirige al conjunto de los hombres para que se conviertan en ciudadanos (Berguin, 1999, p.51).

Entre 1871 y 1919 se desarrolla una segunda fase de aspiración al universalismo en un contexto internacional y nacional muy concreto. Francia iba perdiendo su indiscutible hegemonía en el exterior, como lo demostraron la derrota militar en Sedán y la pérdida de territorios como Alsacia y Lorena, lo que significó la entrada en escena de la emergente potencia militar e intelectual alemana. Todos estos fracasos alimentaron más aún los deseos patrióticos de expansión colonial de Francia, en un contexto marcado por la rivalidad económica, política y territorial surgida entre las naciones europeas. Comenzaban a disiparse los dos siglos de hegemonía cultural de que Francia había gozado desde que su lengua había reemplazado al latín como *lingua franca*. Quedaba ahora claro que los franceses debían dejar atrás el autismo lingüístico ante la conciencia de la nueva alteridad provocada por la aparición en el ámbito internacional de otras lenguas.

Es en este contexto de la III República y de la colonización, donde podemos situar tanto el origen del uso de los neologismos francófono y francofonía, como la creación de la Alianza Francesa. El fundamento de esta institución se basa en un

postulado simple: la lengua y la cultura francesa no son propiedad de Francia sino una riqueza del patrimonio internacional. La enseñanza de la historia era también uno de los pilares de la educación republicana y, a través de ésta, se pretendía suscitar en los ciudadanos el sentimiento de pertenencia a la nación. Ello iba acompañado de la enseñanza de la lengua y de la cultura francesa desde una perspectiva asimilacionista.

En la segunda postguerra surge un nuevo contexto internacional marcado por la consolidación de las dos superpotencias, EEUU y la URSS, y el fin del colonialismo. Francia quedó fuera de las conferencias de Yalta, Teherán y Postdam, y no se le reconoce más que como cuarta potencia. De hecho, no dispone de la capacidad para mantenerse como potencia por sí misma y se involucra en el Bloque Occidental y, en concreto, en las Comunidades Europeas.

La Francofonía, como modelo alternativo a las dos superpotencias económicas, toma cuerpo a partir de la Segunda Guerra Mundial. Se pueden identificar esquemáticamente cuatro fases en la construcción de las redes de la Francofonía (Berguin, 1999, p. 238):

1. La primera fase se desarrolla desde la Liberación hasta principios de los años sesenta. Se identifica como una fase de militantismo francófono. En este período surgen algunas personalidades que muestran su preocupación por el avance del inglés. Entre ellas están universitarios, periodistas e investigadores, que multiplican iniciativas y contactos, sobre todo mediante la fundación de numerosas asociaciones, como sucede en el caso de la ADELFF (Asociación de Escritores de Lengua Francesa).
2. La segunda fase se desarrolla en los años sesenta con las propuestas africanas. Diversas voces evocan la existencia de una comunidad francófona más amplia que Francia, Québec y otras zonas donde el francés es la lengua materna, y que incluiría a todos los países de lengua francesa. La propuesta de una estructuración del mundo francófono nace en África. En paralelo se desarrolla una red asociativa francófona (federación de francés universal), que organizará bienales francesas, etc
3. La tercera fase de estructuración se desarrolla entre 1970 y 1986. En el año 1970 nace la Agencia de Cooperación Cultural y Técnica. En el año 1986 se celebra la primera cumbre de jefes de Estado y de gobierno que comparten el francés. Esta estructura se completa con diferentes órganos de cooperación intergubernamental: las Conferencias de Ministros de Educación y de Ministros de Juventud y de Deportes que comparten el francés: la CONFEMEN y la CONFESJES.

4. La cuarta fase de realizaciones se produce a raíz de la instauración de las “cumbres” francófonas. El movimiento de estructuración continúa al ritmo de las cumbres: París (1986), Quebec (1987), Dakar (1989), Chaillot (1991), Maurice (1993), etc.

En este nuevo contexto, la Francofonía se aleja, sin embargo, de sus connotaciones colonialistas y asimilacionistas para resurgir como un proyecto político al servicio del mesianismo de la lengua y la cultura francesas, y vinculado a una visión renovada de los derechos humanos y del diálogo entre culturas. En la actualidad, y tras la institucionalización del hecho francófono, autores como Deniau (2003), atribuyen cuatro sentidos diferentes al término “francofonía”:

- un sentido lingüístico: el sustantivo del adjetivo “francófono”, que significa “que habla la lengua francesa”;
- un sentido geográfico: el conjunto de pueblos y hombres cuya lengua (maternal, oficial, corriente o administrativa) es el francés;
- un sentido espiritual y místico: el sentimiento de pertenecer a una misma comunidad, la solidaridad que nace de compartir valores comunes entre los diversos individuos y comunidades francófonas;
- un sentido institucional: el conjunto de organizaciones públicas y privadas que operan en el espacio francófono.

La Francofonía se erige como una organización defensora, ante los riesgos de desviación que puede engendrar la mundialización, evitando que ésta contribuya a agravar las desigualdades y a la negación de las identidades, y busca conseguir, en cambio, que sea un factor de desarrollo y de diálogo entre las culturas. Los Estados y los Gobiernos miembros de la Francofonía consideran que los bienes culturales no pueden reducirse a su dimensión económica o comercial, y que los Estados y los Gobiernos tienen derecho a establecer libremente su política cultural y los medios e instrumentos necesarios para su puesta en práctica.

El movimiento de la Francofonía consiguió la aprobación de la Convención sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales, adoptada por la UNESCO el 20 de octubre de 2006, lo que supone la confirmación del papel de la dimensión educativa y cultural de las relaciones internacionales. Este documento se erige como un instrumento jurídico de primer orden, que reafirma el derecho soberano de los Estados a implementar políticas en este sentido y consagra la igual dignidad de todas las culturas.

El caso de Estados Unidos

A diferencia de lo sucedido en el caso de las naciones europeas, que se asentaron en EEUU y lo colonizaron, desarrollando acciones culturales y educativas en dicho territorio, hay que esperar a la construcción y consolidación de la nación norteamericana para poder hablar de su influencia como potencia educativa y cultural.

Las acciones educativas de EEUU en el exterior se focalizan desde sus inicios, a principios del siglo XX, en una estrategia clara: el intercambio educativo. El senador Fulbright, miembro del gobierno de Truman, quiso elaborar una ley para conseguir promover la educación multicultural a través del intercambio educativo. Sustentada en el intercambio de saberes y experiencias, dicha educación proporcionaría un soporte para generar un clima de confianza internacional (Delgado, 2009). En 1946 el senador consiguió la aprobación de la una ley que llevaba su nombre y que tenía por objetivo (Bureau of Cultural and Educational Affairs, 2006):

“Aumentar la comprensión mutua entre los estadounidenses y las personas de otros países por medio de los intercambios educativos y culturales: para reforzar los lazos que nos unen con otros países demostrando intereses educativos y culturales desarrollo, los logros de los estadounidenses y de otras naciones, y las contribuciones a la consecución de una vida más pacífica y fructífera para los pueblos del mundo; para promover la cooperación internacional en el desarrollo cultural y educativo; y para contribuir al desarrollo de unas relaciones más amistosas, comprensivas y pacíficas entre los EEUU y otras naciones del mundo”.

El Departamento de Estado siguió la negociación de los acuerdos bilaterales y la administración y coordinación del programa por medio del Internacional Exchange Service. Los dos primeros programas Fulbright establecieron intercambios con China y Birmania en 1947. A dichas naciones se sumarían un buen número de países europeos y, en menor cuantía, latinoamericanos, africanos y asiáticos. A los becarios americanos se les sufragaban con cargo al programa todos los gastos de viaje, alojamiento y manutención. Por el contrario, a aquellos que acudían a EEUU sólo los gastos de viaje. El coste de su estancia y estudios quedaba condicionado a la aportación de los recursos necesarios por parte de las universidades y las organizaciones privadas norteamericanas. EEUU estaba especialmente interesado en su consolidación como líder mundial porque había descubierto que, a pesar de ser respetado por su poder, no era admirado ni por sus aliados, ni por los nuevos estados independientes (Johnson y Colligan, 1965, p. 6).

Durante los años cincuenta surgió un nuevo contexto marcado por la política exterior americana y la necesidad de contener el expansionismo soviético. Así, surge la ferviente doctrina anticomunista de Truman y la denominada *Campaign of Truth*, que establecían que los EEUU podían dar apoyo a aquellas personas que estuvieran resistiendo los intentos de dominio de minorías armadas o las presiones exteriores. En este nuevo marco de la “guerra fría”, el Programa Fulbright comenzó a desempeñar un papel estratégico como forma de contrarrestar la propaganda soviética. En este contexto, se aprobó en 1948 el United States Information and Educational Exchange Act, más conocido como Smith-Mundt Act, que permitió a las autoridades intervenir en el programa Fulbright. En 1950 se crearían dos divisiones que administrarían dos programas distintos: el Office of International Information y el Office of Educational Exchange. A este esfuerzo propagandístico del Programa Fulbright se sumó, durante cuatro décadas, la lucha ideológica desde medios de comunicación como Radio Free Europe / Radio Liberty (RFE/RL), The Voice of America (VOA), y la United States Information Agency (USIA), que debían promover los ideales de la democracia, los derechos individuales y el libre mercado. A esta última agencia se le dio un alto grado de independencia.

A raíz de ello, la utilización de los intercambios educativos y culturales con fines propagandísticos pasó a ser objeto de un intenso debate. Como señala Philippe Coombs (1964), el intercambio educativo había pasado a ser un elemento irrevocable de la política exterior americana, y se lo consideraba fundamental para la defensa de los intereses y seguridad de EEUU. Frente a la propaganda soviética, EEUU proyectaba en el exterior imágenes positivas sobre la riqueza material, la cultura de consumo, la tecnología, el saber-hacer, la libertad individual y la democracia política. Aunque con fines retóricos se utilizara la palabra intercambio, poco a poco se tendía a que fuese una acción unilateral de los EEUU.

Tras el fin de la “guerra fría”, EEUU quedó como única superpotencia, lo que se tradujo en una reducción de sus esfuerzos diplomáticos (Finn, 2003, p.10). Un signo claro fue la desaparición en 1990 de la USIA. Asimismo, se cerraron numerosas bibliotecas y centros culturales americanos. La reducción de las inversiones también se notó en el Programa Fulbright, que perdió un tercio de su financiación entre 1993 y el año 2000 (Righ, 1995).

A partir de los ataques del 11 de septiembre de 2001, EEUU fue consciente de su degradada imagen en muchas zonas del mundo, sobre todo en las sociedades musulmanas de Medio Oriente. La superpotencia se dio cuenta de que la batalla para ganar los corazones y las mentes de la humanidad no había terminado, y de que era preciso continuar invirtiendo mucho dinero y esfuerzo para lograr ese objetivo. En el 2001, se reconoció la necesidad de duplicar el esfuerzo econó-

mico para conseguir mejorar la comprensión que el mundo musulmán tiene de la sociedad americana (William Fulbright Scholarship Board, 2001, p. 2). Ello resultaba especialmente necesario tras el cese de los intercambios educativos con los países islámicos: con Afganistán en 1979, con Iraq en 1989, con Argelia en 1995, con Gaza, Pakistán y Yemen en 2001 (William Fulbright Scholarship Board, 2001, p. 13). Por el momento, el programa Fulbright se ha vuelto a establecer con Iraq y Afganistán.

CONCLUSIONES

Las relaciones internacionales han estado marcadas y lo siguen estando por los países más poderosos, también desde el punto de vista de la tecnología y del conocimiento. A finales del siglo XIX, Francia se mantenía como la potencia con mayor proyección internacional y la Alianza Francesa se convirtió en una iniciativa imitada por sus vecinos europeos, como Alemania, Italia y el Reino Unido. No obstante, la hegemonía de la lengua y cultura francesas en las relaciones internacionales, que comenzó cuando ésta reemplazó al latín como lengua diplomática y que se manifestaría también en la cultura, se veía muy debilitada desde la firma del Tratado de Versalles en 1918. El giro definitivo en las relaciones internacionales se produce tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, cuando EEUU pasa a ejercer el liderazgo económico.

Ante esta circunstancia, Francia reaccionó con la institucionalización de un movimiento –la Francofonía– y ha creado un organismo –la Organización Internacional de la Francofonía (OIF)– en el que participan todos tipo de países y que se presentaba como un modelo educativo y cultural alternativo a las dos superpotencias mundiales. En el nuevo milenio, las autoridades francesas han sabido incorporar los objetivos de la Francofonía a los suyos propios y han creado las estructuras correspondientes dentro del Ministerio de Asuntos Exteriores y Asuntos Europeos. Pero los objetivos de la Francofonía no solamente interesan al gobierno de Francia, sino que sus aspiraciones pretenden tener un impacto mundial. Desde esta perspectiva, tras su emergencia como organización en la escena internacional, la OIF se erige como defensora ante los riesgos que puede engendrar la mundialización, evitando que se convierta en una fuente de agravamiento de las desigualdades y de negación de las identidades. Asimismo, a través de esta organización, se pretende conseguir el diálogo entre las culturas y, en este último sentido, cobra una gran relevancia en el panorama internacional como contrapeso a los efectos negativos de la mundialización, la uniformización y la nueva hegemonía política y cultural, marcada por el mundo anglosajón.

En este sentido, uno de los éxitos de la Francofonía ha sido la prioridad del principio de “excepción cultural”, como reacción en contra de la liberalización del sector del cine y de lo audiovisual, que exigían los EEUU en las negociaciones de la Ronda de Uruguay. Esto no fue más que el primer paso para conseguir en 2005 la firma en la UNESCO de la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de Expresiones Culturales. A partir de este momento, y gracias a la labor de Francia, la defensa de la diversidad cultural es un derecho reconocido en el ámbito internacional, frente al dominio del pensamiento único y el uso totalizador del inglés como lengua científica.

En la actualidad, el uso del francés como lengua de trabajo se encuentra en una situación de claro retroceso en las organizaciones internacionales, tanto europeas como mundiales. Sin embargo, sus textos fundacionales estaban redactados en francés y las primeras instituciones comunitarias se emplazaron en capitales francófonas. La adhesión del Reino Unido y de Irlanda a la Unión Europea y la posterior ampliación de 1995, que incluyó a Austria, Suecia y Finlandia, significó el primer golpe fatal a la francofonía en la Unión Europea, y ha convertido al inglés en la principal lengua de las instituciones europeas. Esta hegemonía del inglés sobre el francés se ha consolidado en el contexto europeo con la ampliación a más Estados.

La estrategia americana para la difusión de la lengua y la cultura se decantó desde el inicio por la movilidad, dándole un matiz meritocrático. Los becarios Fulbright debían ser los mejores, personas que pudieran desempeñar papeles relevantes en la política a la vuelta a su país de origen. La puesta en marcha del programa ha producido una movilidad elitista, no en cuanto a la clase social, sino desde la perspectiva del nivel académico y político de los becarios.

El Programa Fulbright ha tenido un papel fundamental a la hora de legitimar y consolidar el liderazgo de los EEUU a partir de la Segunda Guerra Mundial. Los intercambios educativos han sido claves para la expansión del *soft-power* (“poder blando”) americano entre sus aliados y los nuevos Estados que surgieron tras la desintegración de la URSS. De hecho, durante la “guerra fría”, se reveló como un arma muy útil para contrarrestar la ideología comunista y extender los ideales americanos en los países satélites bajo la influencia de la Unión Soviética. Tras la desaparición del bloque soviético, se produjo una reducción de la inversión económica en el programa.

En el nuevo milenio y tras los ataques terroristas del 11 de marzo, se ha revalorizado el programa, lo que ha permitido nuevos intercambios con países como Afganistán e Iraq. No obstante, es cierto que el *soft-power* (“poder blando”) solo es importante si va acompañado de una ofensiva militar severa, ya que si no existe, su capacidad de influencia es bastante limitada. Sirve de ejemplo el actual caso de Oriente Medio, donde el *hard-power* (“poder duro”) sigue teniendo un papel importante.

Por último, hay que señalar que las relaciones que se establecen entre las potencias y los diferentes pueblos o sociedades son asimétricas. EEUU tiene un gran poder de transmisión porque el inglés se ha convertido en el idioma más extendido del planeta, pero también por el poderío de su maquinaria cinematográfica o la ubicuidad de sus multinacionales. Como ejemplo, basta comprobar como en un mundo globalizado se ha creado Bollywood, una copia india de la industria cinematográfica americana.

Fecha de recepción de original: 29 de abril de 2009

Fecha de recepción de la versión definitiva: 2 de noviembre de 2009

REFERENCIAS

- Berguin, F. (1999). *Le fonctionnaire expatrié. Une construction méconnue: l'action culturelle extérieure de la France et ses personnels*. Paris: Harmattan.
- Bureau of Cultural and Educational Affairs (2006). *The policies of the J. William Fulbright Foreign Scholarship Board*. Extraído el 24 de marzo de 2010, de: <http://fulbright.state.gov/uploads/AX/fp/AXfpvT9bm984QVRYWY62XQ/frontmatter.pdf>
- Coombs, P.H. (1964). *The Fourth Dimension of Foreign Policy: Educational and Cultural Affairs*. New York: Harper and Row.
- De Lima Jr., A.F. (2007). The role of international educational exchanges in public diplomacy. *Place Branding and Public Diplomacy*, 3, 234-251.
- Delgado, L. (2009). *Viento de Poniente*. Madrid: LIED.
- Deniau, X. (2003). *La francophonie*. Paris: PUF.
- Eide, I (1970). Students as culture carriers. En Eide I. (Ed.), *Students as links between between cultures* (pp.166-195). Oslo: Universitetsforlaget.
- Finn, H.K. (2003). Cultural diplomacy and the US security. En *A plenary presentation, Panel at Arts and Mind: A Conference on Cultural Diplomacy, 14th-15th April 2003*. Extraído el 23 de marzo de 2010, de: www.ics.leeds.ac.uk/papers/pmt/exhibits580/CD_Ussecuritypdf
- Fulbright, J.W. (1994). An essay in honour of Jack Eagle. The power of educational exchange. En Council on International Educational Exchange, *The Power of Educational Exchange. Essays in honour of Jack Eagle* (pp. 7-16). Extraído 24 de marzo de 2010, de: http://www.ciee.org/research_center/archive/CIEE_Education_Abroad_Informational_Documents/1994EssaysHonorJackEgle.pdf

- Iriye, A. (1979). Culture and power: international relations as intercultural relations. *Diplomatic History*, 3(2), 115-128.
- Johnson, W. y Colligan F.J. (1965). *The Fulbright Program a History*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leonard, M. (2002). *Public Diplomacy*. London: Foreign Policy Centre.
- Marshall (1970). The strategy of international exchange. En I. Eide (Ed.), *Students as links between cultures* (pp. 3-31). Oslo: Universitetsforlaget.
- Righ, W.A. (1995). If Sadam had been a Fulbrighter. *Christian Science Monitor*, 87(237), 19.
- Rodríguez, F. (2006). *American Studies en España. Génesis y evolución de los estudios americanos durante el franquismo*. Trabajo de investigación inédito. Universidad de Salamanca.
- Salon, A. (1983). *L'Action culturelle de la France dans le monde*. Paris: Nathan.
- Unesco (1945). *Constitution of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Extraído el 24 de marzo de 2010, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001337/133729e.pdf#page=7>
- William Fulbright Foreign Scholarship Board (2001). *Annual Report 2001*. Washington: William Fulbright Foreign Scholarship Board.