El español en el mundo

Anuario del
Instituto Cervantes

2009

El español en el mundo

Instituto Cervantes

Boletín Oficial del Estado
Ministerio de la Presidencia

© 2009, Instituto Cervantes
Libreros, 23. 28801 Alcalá de Henares (Madrid)
Alcalá, 49. 28014 Madrid
Correo electrónico: informacion@cervantes.es
http://www.cervantes.es

Consejo de Redacción:
Carmen Caffarel Serra, directora del Instituto Cervantes
Carmen Pérez-Fragero Rodríguez de Tembleque, secretaria general del Instituto Cervantes
Manuel Rico Rego, director del Gabinete de Dirección del Instituto Cervantes
Francisco Moreno Fernández, director académico del Instituto Cervantes

Coordinadora editorial: Rebeca Gutiérrez Rivilla
Diseño de cubierta: Luisa Lencero

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. del Código Penal).

ISBN (BOE): 978-84-340-1900-3
ISBN (Instituto Cervantes): 978-84-92632-02-2
NIPO (Instituto Cervantes): 503-10-002-4
NIPO (BOE): 007-10-001-8
Depósito legal: M-1274-2010

Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado
Avda. de Manoteras, 54. 28050 Madrid

SUMARIO

PRESENTACIÓN 9

1. INFORMES REGIONALES

El español en Rusia: pasado, presente y futuro *por Andrés Santana Arribas* 17
Perspectivas de la lengua española en África subsahariana, *por Leyre Gil Pedromingo y Jaime Otero Roth* 53
El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro, *por Pedro Benítez Pérez y Álvaro Martínez-Cachero Laseca* . . . 99

2. CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA Y CULTURA HISPÁNICA

La acción de la AECID en la difusión internacional de la lengua española, *por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* (*AECID*) 145
Estado actual de los corpus de lengua española hablada y escrita: I+D, *por Antonio Briz Gómez y Marta Albelda Marco*. 165
Las grandes bibliotecas del mundo hispánico, *por Concepción Lois Cabello* 227

3. INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

Planes estratégicos del Instituto Cervantes en materia académica y cultural 255
El Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares 281
El Instituto Cervantes cumple 18 años 291
Enseñanza del español como lengua extranjera. Veinticinco años de la especialidad ELE 307

PRESENTACIÓN

El Instituto Cervantes ha celebrado, en el año 2009, sus primeros dieciocho años como institución pública al frente de la promoción y el uso internacional del español, y de la difusión de la cultura en lengua española, así como de las otras lenguas de España, en el exterior. El 21 de marzo del año 1991 se creaba este organismo público con unas funciones específicas, hasta entonces no desempeñadas por ninguna otra entidad, que velarían por la promoción de la enseñanza, el estudio y el uso del español como lengua extranjera en el mundo, y por la difusión del patrimonio cultural de todos los países de habla española.

También en 2009 se ha conmemorado otro aniversario significativo en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras: los veinticinco años de la especialidad académica del español como lengua extranjera; celebración que reunió en el Instituto Cervantes a expertos de la disciplina y que propició nuevas ocasiones para el diálogo y para compartir experiencias y perfilar nuevos retos en el desarrollo tanto académico como profesional de esta especialidad.

Ambos hitos, conmemorados en 2009, se recogen en el presente volumen del *Anuario 2009 del Instituto Cervantes. El español en el mundo,* la undécima entrega de una colección que inició su andadura en el año 1998 y que ha recorrido fielmente regiones geográficas y temáticas de especial interés en el ámbito de la promoción lingüística y la difusión cultural «del español» y «en lengua española»; una colección cuyas ediciones especiales de 2006-2007 y 2008 –la *Enciclopedia del español en el mundo* y la *Enciclopedia del español en los Estados Unidos* respectivamente– contribuyeron de manera determinante al impulso de la investigación sobre el español y su papel como lengua de comunicación internacional, y a ir perfilando un mapa de los estudios de español como lengua extranjera fuera del contexto «oficialmente» hispanohablante.

Retomamos, en este volumen del *Anuario del Instituto Cervantes 2009,* nuestra intención analítica y compiladora presentando en tres sec-

ciones un nuevo examen sobre nuestra lengua y nuestra cultura: a la ya mencionada sección dedicada a la institución –con la conmemoración de sus 18 años de existencia y del 25 aniversario de la especialidad del español como lengua extranjera, o con la presentación de los planes estratégicos de este organismo en su Dirección Académica, su Dirección de Cultura y en el Centro de Investigación y Documentación– se unen otras dos secciones dedicadas, respectivamente, al análisis del español en diferentes regiones geopolíticas del orbe y a cuestiones de lengua española y cultura hispánica.

En el apartado dedicado a los informes regionales, el *Anuario del Instituto Cervantes 2009* se centra en esta ocasión en tres áreas del mapa de especial relevancia para el presente y el futuro de nuestra lengua: Rusia, el África subsahariana y Brasil.

El primero de los artículos, el dedicado al español en Rusia, expone la situación actual de nuestra lengua en el país y sus perspectivas de futuro. A pesar de la falta de información oficial sobre el número de estudiantes de español en Rusia o sobre la proyección de su crecimiento, se constata que como mínimo existen 20.000 estudiantes de español en el país, pertenecientes a los distintos niveles y sectores educativos: primaria, secundaria, universidad y enseñanza privada, según los datos recogidos por la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Moscú y el Instituto Cervantes; sin embargo, si contáramos con los datos oficiales de las autoridades educativas rusas, el número de alumnos de español en el país sería seguro muchísimo más alto. Las perspectivas de futuro para nuestro idioma en Rusia son halagüeñas: no paramos de crecer como lengua extranjera, mientras el francés y el alemán no luchan ya por recuperar sus anteriores posiciones privilegiadas, sustituidas por idiomas como el español, el italiano y el chino. Además, España cuenta con una baza incuestionable: su fuerza y papel preeminente como destino turístico y el atractivo de su «interés cultural». En este sentido, uno de nuestros retos en el país sería intensificar nuestra política lingüística y cultural, así como desarrollar nuestros lazos comerciales.

El segundo de los informes regionales de este anuario compila la situación actual del español en el área geográfica del África subsahariana. País a país, los autores nos muestran una visión de conjunto de la presencia del español en esta zona del mundo, con un objetivo: poner de relieve las perspectivas más visibles para la difusión de la lengua española en esta región a partir de la presencia cultural y educativa española allí. Tomando

como punto de partida la promoción del español en África subsahariana dentro del contexto de la política exterior española –los distintos «Planes África» del MAEC e iniciativas de cooperación internacional de la sociedad civil y las administraciones–, el estudio continúa con un sucinto panorama demolingüístico de la zona y con un resumen de la situación del español por países, con un epígrafe especial para Guinea Ecuatorial.

Además de la tradición educativa de cada país, hoy en día las perspectivas de oportunidades laborales o de emigración son también motivos principales del interés por el español en toda la zona. Los datos sobre el número de estudiantes de español en el continente africano están basados en las únicas cifras oficiales publicadas hasta la fecha (la *Enciclopedia IC 2006-2007*), que hablan de más de medio millón de estudiantes en África. Destacan los datos de Costa de Marfil, Senegal y Camerún (con más de 235.000, 101.000 y 63.000 estudiantes de español respectivamente).

Las iniciativas del Instituto Cervantes –con la reciente apertura del Aula Cervantes de Dakar en la Universidad de Cheikh Anta Diop (Senegal), o el programa de refuerzo del español en colaboración con los Centros Culturales de la AECID en Malabo y Bata (Guinea Ecuatorial)– son el primer paso para afrontar el reto del español en el continente africano, con una finalidad: sentar las bases para una implementación futura de iniciativas académicas y culturales en esta zona, enmarcada en una acción orientada hacia el desarrollo, para lo que es necesario integrar también a otros países hispanohablantes que quieran colaborar en ello.

El tercer informe de este *Anuario 2009* presenta la situación presente de nuestro idioma en Brasil. Este artículo expone, por primera vez, datos concretos sobre el grado de aplicación actual de la Ley del Español en el país, con números concretos sobre alumnos, profesores y centros. Las cifras recogidas informan de 2.400.000 alumnos de español en la enseñanza media brasileña y unos 6.000 profesores, en unos 7.200 centros de enseñanza. En el ámbito de la enseñanza fundamental, los autores consideran que los datos de alumnos, profesores y centros son como mínimo los mismos que los de la enseñanza media o bastante superiores. En el ámbito universitario, se ofrecen datos aproximados sobre el número de estudiantes de español (unos 7.500 al año) y el número de universidades que ofrecen licenciaturas de Lengua Española en el país (372 universidades). Todo ello, unido a las cifras del alumnado en los centros del Cervantes en Brasil, hace que pueda afirmarse que hoy existen unos 5 millones de estudiantes de español en Brasil. Los autores aportan también

una relación de las principales iniciativas para la promoción y difusión del español por parte de España y los países hispanohablantes: como las llevadas a cabo por el Sector Educativo del Mercosur; los acuerdos bilaterales establecidos con países hispanohablantes al respecto (Argentina, Colombia, Bolivia y Paraguay); o la acción institucional española, orientada a la promoción del español, con el papel del Cervantes, la Consejería de Educación de la Embajada de España y la AECID, cuya coordinación ha multiplicado la repercusión de sus iniciativas.

En una segunda parte del libro, la sección dedicada a cuestiones de lengua y cultura hispánica recoge, en primer lugar, la labor desarrollada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo en el ámbito de la difusión internacional de la lengua española. La AECID lleva a cabo un completo plan de acciones estratégicas para complementar, a través de iniciativas esencialmente enfocadas en la cooperación al desarrollo, la gestión del Gobierno de España en la promoción y difusión de la lengua española y de su patrimonio cultural.

El segundo de los artículos enmarcados en esta sección constituye una pormenorizada recopilación de los corpus de lengua española hablada y escrita existentes en la actualidad y disponibles para el estudio y la investigación. Un compendio de más de sesenta corpus del español que provee una imagen minuciosa de cómo es la lengua española y cuyo objetivo consiste, también, en ofrecer un método preciso y sistemático para el análisis del español en la actualidad. Desde corpus textuales o discursivos, pasando por bases de datos textuales, e incluidos los corpus de distintas variedades geográficas del español y de diferentes niveles socioculturales, este artículo se convertirá, sin duda, en una práctica «base de datos» sobre todos los corpus del español existentes, de lengua hablada y escrita, donde cada especialista sabrá dónde encontrar los datos que necesite para sus investigaciones.

En esta misma línea divulgativa se sitúa el tercero de los estudios incluidos en este apartado del libro, el dedicado a las grandes bibliotecas del mundo hispánico. Una exhaustiva relación nos lleva a través de la geografía española e hispanoamericana, país a país, por sus más importantes bibliotecas, incluidas las universitarias o las bibliotecas históricas, de tal modo que el interesado podrá ver de manera pormenorizada las posibilidades de acceso a los legados que albergan las distintas bibliotecas del mundo hispánico.

La tercera sección del libro, dedicada a informar sobre las distintas iniciativas del Cervantes, cierra el presente volumen con los distintos artículos breves mencionados al inicio de estas líneas.

El Instituto Cervantes ofrece en sus anuarios una oportunidad de reflexión sobre la situación del español en diferentes regiones del mundo, con un propósito concreto: mejorar las posibilidades de diálogo entre los expertos en materia de promoción lingüística y difusión cultural, y propiciar iniciativas que permitan asumir los retos de futuro que ha de afrontar nuestra lengua en el siglo XXI.

Carmen Caffarel Serra
Directora del Instituto Cervantes

1

INFORMES REGIONALES

EL ESPAÑOL EN RUSIA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO

Andrés Santana Arribas
Aula Universitaria Hispano-Rusa
Centro Superior de Lenguas Modernas (Universidad de Cádiz)

1. Introducción

Afronto con gran responsabilidad este artículo, encargo de la sede central del Instituto Cervantes, que no está exento de dificultad, pues la bibliografía sobre el tema es escasa y la que hay suele redundar sobre los mismos datos y acontecimientos. Además, el presente trabajo viene precedido de dos estudios sobre la misma cuestión publicados en las ediciones de 2003[1] y 2006-2007[2] del propio Anuario del Instituto Cervantes, lo que me obliga a no abundar sobre lo ya aportado por los colegas, sin que ello suponga merma importante en la transmisión de una visión lo más completa posible sobre el lugar del español en Rusia con los datos que tenemos a día de hoy.

Mayor aún es la dificultad si tenemos en cuenta el perfil de los firmantes de los mencionados artículos, pues todos ellos son o han sido figuras de relieve en el Instituto Cervantes de Moscú, lo que les ha otorgado una posición privilegiada en esa torre vigía de excepción con la que, desde febrero de 2002, contamos en Moscú para observar con una actualizada perspectiva histórica la presencia y vitalidad de nuestra lengua en Rusia: Josep María de Sagarra es el actual director del Instituto Cervantes de Moscú; Víctor Andresco fue su predecesor en el cargo, escoltado por Belén Castillo, como jefa de Estudios, y Carlos Valmaseda, como jefe de la Biblioteca Miguel Delibes; por último, si bien Abel Murcia no ha sido director en Moscú, sino en Varsovia, sí que representó un papel previo vital en los primeros pasos del centro moscovita, realizando un intenso e intensivo trabajo de formación del profesorado colaborador y de organización del proceso académico, participando, en tándem con José Pérez,

1 Abel Murcia Soriano y Josep Maria de Sagarra Ángel (2003), «El español en Europa Centro-Oriental y del Este», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003.*

2 Víctor Andresco Peralta, Belén Castillo Sedano y Carlos Valmaseda Blanco (2006), «El español en Rusia», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.*

primer administrador del Instituto Cervantes de Moscú, en la toma de una serie de decisiones que marcarían los inicios del joven centro.

Quisiera aprovechar la ocasión para, en nombre de los profesionales rusos y españoles que hemos dedicado parte de nuestra carrera y nuestra ilusión al fomento del español en Rusia, expresarles a todos ellos, así como al resto de profesionales que han convertido en realidad el sueño de contar con un Cervantes en Rusia —la tierra del mundo donde más y mejor, dicen, se ha leído el *Quijote*, y concretamente en Moscú, en cuyo Parque de la Amistad disfruta de residencia permanente un espectacular monumento[3] (véase ilustración 1) del insigne escritor— nuestro más profundo reconocimiento por la labor realizada y, sobre todo, nuestros mejores deseos y total colaboración para dar adecuada respuesta a los enormes desafíos que se nos plantean en este enorme país euroasiático, en el que considero que nos encontramos ante un momento realmente histórico que debemos saber aprovechar, tal y como trataré de exponer a lo largo de las próximas líneas.



Ilustración 1. Monumento de Miguel de Cervantes en el Parque de la Amistad de Moscú.

Antes de iniciar nuestro camino, quisiera matizar que este es un estudio sobre el español en Rusia, no en la CEI, por lo que todos los datos se ceñirán a Rusia. A pesar de esto, quiero mostrar mi total acuerdo con el gran hispanista Venedikt S. Vinográdov: «[…] sería incorrecto e injusto dividir la hispanística de acuerdo con las nuevas fronteras»[4] surgidas tras el Acuerdo de Bieloviezhsk. De hecho, los propios hispanistas y la Asociación de Hispanistas de Rusia, por la larga tradición de trabajo en conjunto, se sienten unidos a numerosos miembros de otros países de la CEI.

---

3 Donación de la ciudad de Madrid a la capital rusa, esta estatua de bronce, réplica exacta del original de A. Sola que se encuentra en Madrid, se instala en el Parque de la Amistad en 1981. Para mayor información sobre el monumento, véase la dirección electrónica http://www.hispanismoruso.com/es/conocermoscu.html#M2.

4 Venedikt S. Vinográdov (1997), «Breve historia de la hispanística rusa», p. 7.

2. España en Rusia

2.1 *Relaciones históricas*

Sin duda, la gran obra de referencia sobre las relaciones históricas entre España y Rusia es el *Corpus diplomático hispano-ruso*, fruto de un paciente pero laborioso y titánico trabajo de investigación a cargo de destacados historiadores de ambos países, merced de lo cual disponemos de testimonios escritos de gran valor, donde diplomáticos, viajeros y personalidades de Rusia y España expresan sus opiniones sobre ambos países y ambas culturas, a través de cartas y documentos oficiales. El primer tomo[5] de su versión española se centra en el periodo 1667-1799. El segundo tomo[6] abarca de 1800 a 1903[7]. Tengo constancia de que el Instituto de Historia Universal de la Academia de Ciencias de Rusia avanza ya en la preparación del tercer tomo ruso, que abordará la época quizá más sensible de nuestras relaciones: la Guerra Civil y la Dictadura franquista, por parte española, y la Revolución de Octubre, la URSS y la Segunda Guerra Mundial, por parte rusa.

Que el *Corpus* comience su estudio a partir de 1667 no quiere decir, evidentemente, que las relaciones entre nuestros dos países surgieran entonces. Ya en su medular *Rusia y España: una respuesta cultural*[8], en exquisita traducción de José Fernández Sánchez[9], el gran hispanista leningradense Mijail Alexéyev afirmaba:

> Las relaciones oficiales entre Moscovia y España se iniciaron relativamente tarde y hasta finales del siglo XVII tuvieron un carácter esporádico. Pero ambos pueblos […] se conocieron varios siglos antes. Existen documentos que confirman que en el siglo XV ya habían llegado rusos a España […]. A fines del siglo XV, se tenían noticias en Moscú de la Inquisición

5 Manuel Espadas Burgos (ed.) (1991), *Corpus diplomático hispano-ruso (1667-1799).*

6 José Ramón Urquijo Goitia (ed.) (2005), *Corpus diplomático hispano-ruso (1800-1903).*

7 Cabe decir que las versiones rusas y españolas no son idénticas, sino que se aportan documentos distintos. Especialmente significativas son las diferencias del segundo tomo, de 2005, donde la versión española aporta otras valiosas fuentes de archivos europeos y españoles, pero descarta una importante cantidad de documentos rusos, cuya consulta es obligada para obtener una visión más completa del periodo histórico tratado.

8 Cualquier publicación, artículo o reseña sobre las relaciones literarias, diplomáticas e históricas hispano-rusas bebe de Mijail P. Alexéyev.

9 Destacado representante cultural de España en Rusia, cuya brillante carrera de traducción, creación e investigación fue reconocida en 1987 con la concesión del Premio Pushkin, prestigioso galardón soviético equivalente a nuestro Premio Cervantes, por su traducción y edición crítica de la obra *Mozart y Salieri*, de Alexander Pushkin.

establecida por Fernando el Católico en España (1480). El arzobispo de Nóvgorod, Guennadi, se refiere a ese acontecimiento en una carta al metropolita de Moscú, Zosima, fechada en octubre de 1490[10].

No es objeto de este artículo ofrecer un completo estudio histórico de las relaciones entre ambos países, pero sí interesaría resaltar ciertos datos y acontecimientos que permitan al lector menos familiarizado con la temática comprender los motivos que han llevado a nuestro país a disfrutar de una imagen tan positiva y completa en un país como Rusia, tan geográficamente lejano como culturalmente próximo.

Pues bien, comenzamos nuestro recorrido en el siglo XVI, cuando dan comienzo las relaciones comerciales. Si en 1505 se registra el primer mensaje oficial entre los gobernantes de ambos países, del rey Felipe I al gran príncipe Iván III, en 1525 es el gran príncipe Vasili Ivánovich quien envía a España su primera embajada[11], encabezada por Iván Yaroslavski-Zasekin.

Ya en el siglo XVII, se intensifica el intercambio comercial: España importa de Rusia fundamentalmente madera, cáñamo y lonas, y exporta vinos, aguardientes, almendras, pasas… El año 1667 es el reconocido generalmente como el del inicio de las relaciones diplomáticas entre ambos países: entra por Cádiz una embajada enviada por el zar Alexéi Mijailovich con Piotr Potiomkin a la cabeza y con invitación oficial para que el monarca español hiciera lo propio y enviase una embajada a Moscú. Del exhaustivo y completo informe oficial realizado por Potiomkin se deduce que existía un interés real hacia una entonces desconocida España, pues el informe aporta una detallada descripción del país, su historia, geografía, costumbres, etc., y se convierte en las primeras impresiones escritas de un ruso sobre España. Lógicamente, la literatura española era bastante desconocida por entonces en Rusia, pero el interés político-diplomático y el intercambio comercial traen consigo la entrada, a finales de siglo, de algunas obras de escritores medievales españoles.

El siglo XVIII nos trae un esforzado y acelerado proceso de europeización de Rusia y el establecimiento de relaciones diplomáticas regulares entre ambos estados, abriéndose, en noviembre de 1723, el primer consulado ruso permanente en Cádiz. Comprobamos ya un interés creciente

10 Mijail P. Alekséyev (1975), *Rusia y España: una respuesta cultural,* p. 13.

11 En su introducción al primer tomo del *Corpus diplomático,* Manuel Espadas nos habla de un intento anterior de «formalizar contactos directos emprendido en 1523, cuando visitó Madrid la embajada del *podiachi* Yákov Polushin» (Introducción, p. XIII).

por la cultura y la literatura de nuestro país, que se acentuaría con el paso del siglo. Por ejemplo, en 1720 se menciona por primera vez en lengua rusa el *Quijote* de Cervantes y, a finales de siglo, esta obra goza ya de gran popularidad. Según Mijail A. Dmítriev, «a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, *El Quijote* era en Rusia uno de esos libros que se podía encontrar en la biblioteca de cada aldea, tanto en francés, como en su traducción rusa»[12]. Cabe decir que, en la segunda mitad del siglo XVIII, abundan ya las traducciones al ruso de obras españolas y de obras francesas sobre temas españoles. Siguiendo un camino de entrada semejante al de la literatura rusa en España, se producen sobre todo traducciones indirectas a través del francés. Tal es el caso de la que Serguéi F. Goncharenko[13] considera la primera obra española en verso traducida al ruso, el *Romance del Conde Guarinos*, hecha a partir de una traducción alemana por el gran poeta y fundador del sentimentalismo ruso Nikolái Karamzín y publicada en 1792.

Las primeras traducciones directas y los primeros estudiosos de la lengua española[14] surgen, según Alexéyev[15] a comienzos del siglo XIX, un siglo marcado por el primer gran acontecimiento que unirá a ambos pueblos: 1812 y la guerra contra Napoleón en España y Rusia:

> La guerra contra Napoleón en España tuvo una gran repercusión en la prensa, inspiró a escritores y ayudó mucho a despertar el interés por la literatura y la lengua española. De 1812 en adelante, los periódicos rusos se prodigaron en comentarios sobre la guerra hispano-francesa, sobre la constitución española y las cortes, se publicaron esbozos biográficos de los políticos y militares españoles[16].

No podemos referirnos a esta época histórica de las relaciones sin destacar la enorme figura del canario Agustín de Betancourt (1758-1824), un ingeniero adelantado a su tiempo, uno de los mejores de la Europa de su tiempo, que desplegó en Rusia una fructífera labor durante dieciséis años, llegando a fundar el Instituto de Vías de Comunicación (primera universidad técnica de Rusia, delante de la cual el príncipe Felipe inauguró un

---

12 Mijail Dmítriev, *Bagatelas de los fondos de mi memoria* (1854), Moscú, p. 26 [citada por Vsévolod Bagnó (2006), en *Rusia y España: frontera común*, p. 215].

13 Serguéi F. Goncharenko (1978), *La poesía española en sus traducciones rusas: 1792-1976*, p. 8.

14 De hecho, en 1811 apareció el primer manual ruso para el estudio del español: *La breve gramática, sistematizada de acuerdo a las reglas de la gramática de la Real Academia Española* (Mitava, 1811), de Yákov Langen.

15 Mijail P. Alekséyev, óp. cit., pp. 110 y 147.

16 Ídem, p. 100.

busto de Betancourt el 24 de junio de 2003, con motivo del 300 aniversario de San Petersburgo) y a dirigir el Departamento de Vías de Comunicación (equivalente a nuestro actual Ministerio de Fomento). Entre sus logros cabe destacar el puente sobre el Neva (San Petersburgo), la modernización de la fábrica de armas de Tula o la fábrica de cañones de Kazán, la draga de Kronstadt, los andamiajes para la Catedral de San Isaac, la Columna de Alejandro I, el canal Betancourt, en San Petersburgo, la feria de Nizhnyi Nóvgorod, la fábrica de papel moneda, la navegación a vapor por el Volga, sistemas de abastecimiento de aguas, ferrocarriles, etc.[17].

La revolución española de 1820 sería el otro gran acontecimiento que tendría enorme repercusión en Rusia, muy especialmente entre los nobles y militares que formarían el movimiento decembrista, imbuidos de las ideas liberales promulgadas en textos como la Constitución de Cádiz de 1812. No olvidemos que Rusia fue el primer país del mundo en reconocer las Cortes de Cádiz y su Constitución, a través de la firma en 1812 por el zar Alejandro I del histórico Tratado de Amistad, Unión y Alianza entre España y Rusia[18]. Se sabe que un ilustre simpatizante del decembrismo, el gran poeta ruso Alexander Pushkin, se interesó por el estudio del español, y los temas españoles están presentes en sus obras, lo que refleja una muy positiva imagen de nuestro país: «por su profundidad dan en conjunto una imagen sensacional de la heroica historia, el carácter nacional y las riquezas intelectuales del pueblo español»[19]. No podemos cerrar el siglo XIX sin mencionar a dos ilustres personajes que viajan a nuestro país y lo popularizan en Rusia: el compositor Mijail Glinka, que descubre al público ruso la música española y crea los orígenes del tema español en la música rusa; y el escritor y viajero Vasili P. Botkin, autor de *Cartas sobre España*, el primer libro ruso sobre nuestro país.

Como el siglo XXI lo estamos escribiendo ahora, cerramos nuestro breve recorrido histórico-cultural en el siglo XX, que es cuando nuestra lengua y nuestra cultura se graban con letras de oro en el corazón del pueblo ruso. Como es bien sabido, la instauración en España de la II República despertó gran interés en el Gobierno de la URSS. Este hecho y la posterior Guerra Civil en España supusieron la aparición del español en el sistema educativo ruso y el surgimiento de un creciente interés po-

17 Fuente: Elaboración propia. Es parte de la información que redacté para la página web de la III Conferencia de Hispanistas de Rusia y puede consultarse en la dirección http://www.hispanismoruso.com/es/conocermoscu.html/.

18 También conocido como Tratado de Velikie Luki, nombre de la localidad donde fue rubricado.

19 B. A. Krzhevskiy (1960), «Pushkin y la literatura española».

pular por lo español. La llegada a la URSS de los Niños de la Guerra y otros emigrados políticos, su destacada labor en numerosos campos de la ciencia, la tecnología y la cultura soviéticas, especialmente en la formación en español de varias generaciones, no hizo sino multiplicar la imagen de España como un país hermano y amigo[20] (véase ilustración 2), atenuando la triste sombra de la Dictadura franquista y la ruptura de relaciones diplomáticas. También supondrían un impulso fundamental para la lengua española las relaciones de la URSS con América Latina, especialmente con Cuba. Ahora se antoja una quimera repetir los fenómenos culturales vividos en la época soviética, cuando las tiradas de las obras de los autores españoles traducidos al ruso eran mayores que las tiradas originales de los propios escritores en España o Latinoamérica y cuando se llenaban estadios de fútbol completos para emocionarse oyendo poesías en español y ruso. En mi opinión, la traducción literaria (y, sobre todo, la traducción poética) ha sido y es la gran joya de la corona del hispanismo ruso, con tres inmensas figuras: Geléskul, Grushkó y Goncharenko. Este último además estableció las bases teóricas de la traducción poética hispanorusa, hasta tal punto que sus monografías sobre el tema no tienen parangón en el mundo. Tras su triste desaparición, siguen en activo Grushkó y Geléskul, y están tomando el relevo generacional grandes traductores como Mijail Chílikov y Natalia Vanjanen, por lo que la calidad sigue asegurada.



Ilustración 2. Monumento español en el Parque de la Victoria (Moscú). Obra de Antonio Mije.

20 En el Parque de la Victoria de Moscú están representados los símbolos de la victoria contra Hitler y España es el único país extranjero que posee un monumento, como muestra del agradecimiento ruso a los combatientes españoles que lucharon en el bando soviético: no es cierta la versión de que este monumento se dedica a todos los caídos españoles por ambos bandos (incluida la División Azul).

El fallecimiento del dictador y el triunfo de la democracia en España suponen el restablecimiento de las relaciones diplomáticas entre ambos países en 1977. Poco tiempo después, en 1985, Mijail Gorbachov pondría en marcha su perestroika, la cual supondría la desaparición de la URSS y el inicio de un proceso de transición democrática en 1991. España vuelve a aparecer con fuerza en escena, pues muchos la ven como modelo de transición democrática. Este factor, el auge del turismo ruso a nuestro país[21] y la gran herencia histórica que acabamos de referir son los elementos principales que hacen que España disfrute en Rusia de una imagen muy positiva y libre de elementos negativos, pues no se conocen entre ambos países grandes conflictos ni enfrentamientos históricos, a excepción de la ruptura de relaciones durante el franquismo y un breve paréntesis (entre el 31/5/1799 y el 4/10/1801) a causa de «una guerra no combatida pero sí declarada»[22] por la alianza entre España y Francia y el no reconocimiento del zar Pablo I como Gran Maestre de la Orden de San Juan.

El gran hispanista ruso Serguéi Goncharenko afirmaba lo siguiente: «La cultura española atrae a los rusos en todos los aspectos y no solo en el artístico: comparten modos de diversión, humor, el gusto por el baile, el canto y la poesía. No exageraría si digo que Rusia es, de alguna manera, el Sur del Báltico»[23].

3. Rusia: Una aproximación demolingüística

Razonada ya nuestra buena imagen en Rusia, es hora de adentrarnos algo más en la inmensidad rusa. Para ello, no vamos a referir datos estadísticos generales del país, de fácil consulta enciclopédica, sino que intentaremos una aproximación demolingüística que nos ayude a comprender en qué medio sociolinguocultural se desarrolla el español en Rusia.

Así, convendría comenzar recordando que Rusia, o la Federación de Rusia, ambas denominaciones oficiales, es el país de mayor extensión del mundo, con 17.075.400 km^2, o, lo que es lo mismo, ocupa la octava parte

21 España es uno de los destinos turísticos preferidos de los rusos, junto con Egipto y Turquía, y por delante de otras potencias como Francia, Italia o Estados Unidos.

22 Manuel Espadas Burgos (2005), «Estudio introductorio», en el libro de José Ramón Urquijo Goitia (ed.) (2005), óp. cit. p. XII.

23 Palabras de Serguéi F. Goncharenko extraídas del artículo de Jesús Suárez García (1997), «El español en Rusia: Protagonistas», p. 17.

de la tierra firme de todo el planeta. Este hecho dificulta la expansión de nuestra lengua, pues requiere de mayores esfuerzos económicos y humanos para realizar una política de promoción lingüística efectiva, aunque también magnifica los resultados de dicha política, pues podemos afirmar que, aunque con lagunas y algunas plazas importantes aún por conquistar, el español se extiende por la amplia geografía del país, desde Kaliningrado (Universidad Estatal Immanuel Kant y Universidad Estatal Técnica) hasta Vladivostok (Universidad Estatal del Lejano Oriente), por tomar dos de los puntos más alejados del país de noroeste a sureste. Es posible estudiar nuestra lengua en la práctica totalidad de ciudades importantes de Rusia.

Según los últimos datos del Servicio Federal Público de Estadísticas (http://www.gks.ru/), Rusia tiene una población de 142 millones de habitantes, lo que la convierte en la novena potencia mundial por este parámetro. Los rusos son etnia mayoritaria, con un 79,8%, seguidos por tártaros (3,8%), ucranianos (2%), chuvasios (1,1%), chechenos (0,9%) y armenios (0,8%), ocupando las demás etnias el 10,3% restante.

No es de extrañar que en un país tan inmenso como Rusia la lengua mayoritaria y de obligado conocimiento para toda la población sea el ruso, ya que sirve como elemento de unión e idioma vehicular, si bien el importante componente multiétnico y multicultural de este país, hace que el idioma ruso cohabite con alrededor de otras 30 lenguas cooficiales y un total aproximado de 170 lenguas y dialectos distintos[24].

Igual que le sucede al idioma español, además de en la ONU, el ruso es fuerte en aquellos lugares donde funciona como lengua vehicular, pero no está en condiciones de competir todavía con el inglés como lengua franca internacional. En 1991, la extinción de la URSS da lugar al nacimiento de una serie de países (antes repúblicas socialistas soviéticas de la URSS), en los que el ruso continúa siendo, en mayor o menor grado, lengua de comunicación. El caso quizás más singular es Ucrania, donde la mitad oriental del país se expresa normalmente en ruso al tiempo que hace monumentales esfuerzos por cumplir con la exigencia de su Gobierno central de que el ucraniano sea la lengua oficial de comunicación. Según nos cuentan nuestros colegas ucranianos, ya se ha conseguido que casi el 50% de las asignaturas de las universidades de Ucrania Oriental,

24 Al igual que en España se discute sobre el estatus del valenciano, el gallego o el bable, tampoco existe acuerdo entre los especialistas rusos sobre el número y el rango de sus lenguas y dialectos, por lo que podremos encontrar muy diferentes clasificaciones y listados.

es decir, las rusoparlantes, se impartan en ucraniano. Las tesis doctorales son escritas por lo general en ruso, pero traducidas posteriormente al ucraniano para su defensa pública. A pesar de los esfuerzos de Kiev, la lengua de comunicación en la vida cotidiana ucraniano-oriental sigue siendo de manera natural el ruso, como sucede en muchos otros lugares de la extinta Unión Soviética.

Lo maravilloso de este fenómeno es que se trata de un proceso de ida y vuelta, ya que las lenguas y las culturas de estos estados de reciente creación están también presentes en Rusia a través de las numerosas diásporas de ucranianos, bielorrusos, georgianos, armenios, azeríes, etc. Todo lo cual nos da una idea de hasta qué punto Rusia es un país de gran riqueza lingüística y multicultural.

Cosa bien distinta es que podamos considerar a la población rusa como multilingüe, lo cual no es posible en nuestra opinión: a pesar de convivir dentro de sus fronteras con más de cuarenta lenguas, los rusos no están familiarizados en general con ningún otro idioma que no sea el propio. Muchos están acostumbrados a oír en sus ciudades distintas lenguas, pero no se plantean siquiera la necesidad de aprender alguna de ellas para comunicarse, ya que todo residente legal en Rusia debe conocer la lengua rusa, según la vigente legislación de este país.

En Rusia, como en España, la lengua nacional es la que domina y utiliza la inmensa mayoría de la población y el estudio de lenguas cooficiales y extranjeras se reduce a una minoría de ciudadanos, cuya motivación suele ser fundamentalmente profesional o familiar. Es queja habitual de los turistas que visitan Rusia, así como de los que vienen a España, que resulta prácticamente imposible comunicarse en inglés o en cualquier otra lengua extranjera en sus calles y ciudades.

Parece que en España se ha tomado ya conciencia política de la necesidad de que nuestros escolares aprendan lenguas extranjeras en el colegio. En el caso ruso, este cambio de mentalidad política se ha registrado ya en el plano práctico con la aparición de una nueva generación de políticos en la clase dirigente: cuando ocupó el kremlin Vladímir Putin, ya dominaba perfectamente el alemán y aprendió inglés durante su mandato hasta alcanzar un nivel avanzado; por su parte, Dmitri Medvédev domina el inglés, tiene una fuerte formación en latín y está muy sensibilizado con la suprema importancia del aprendizaje de lenguas.

Si en nuestro país hace unos años que se han puesto en marcha programas bilingües en centros docentes públicos de primaria y secundaria (la

mayoría de inglés, en mucha menor cantidad de francés, e incluso alguno que otro en alemán), en el caso de Rusia, los colegios «con enseñanza profundizada de una lengua extranjera» tienen ya una antigüedad secular y —centrándonos ya en la materia que nos interesa— en la actualidad hay cinco secciones bilingües de español en Rusia, sin que exista reciprocidad, pues no tenemos en España colegios con secciones bilingües rusas ni centros escolares que impartan sus contenidos en la lengua de Pushkin. El Ministerio de Educación y Ciencia de Rusia ha iniciado estos últimos años una ambiciosa política lingüística para que las cuatro lenguas que formaban parte tradicionalmente de los planes de estudios de secundaria (inglés, alemán, francés y español) formen parte de la nueva prueba de Selectividad como una asignatura cuya nota sume para la calificación final.

Por último, conviene destacar aquí que, además de en otras esferas de la vida, Rusia es una superpotencia en riqueza energética y mineral: posee las mayores reservas mundiales de minerales y recursos energéticos (sobre todo, de gas y petróleo), además de los más cuantiosos recursos forestales y la cuarta parte del agua potable de todo el mundo. Semejante riqueza de materias primas ha posibilitado que, a pesar de los años política y económicamente difíciles y erráticos, sufridos bajo los mandatos de Mijail Gorbachov y Borís Yeltsin, la economía rusa haya crecido a un ritmo vertiginoso durante los últimos años, merced a los altos precios en los mercados energéticos, pero también a una cierta modernización del país y a la aplicación de una mayor racionalización de los recursos humanos y materiales, tanto en la hacienda pública como en el sector privado.

Este buen momento económico, la internacionalización de la economía de mercado rusa, su integración en el mundo globalizado y la aparición de una clase media-alta que puede permitirse viajar e incluso adquirir inmuebles en el extranjero han supuesto un importante crecimiento adicional del interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras, si bien el factor laboral continúa siendo el mayor incentivo para el aprendizaje de lenguas en este país, por lo que no ha de extrañar que el español sea la cuarta lengua extranjera detrás del inglés, líder absoluto, francés y alemán, muy arraigados históricamente en Rusia, y en dura competencia con el italiano (Italia es uno de los países de la UE con mayores intereses comerciales en Rusia), tal como veremos más adelante.

El camino realizado por los centros educativos del país no ha sido distinto al del resto de agentes productivos en Rusia. Con el inicio, en 1985, de la perestroika de Gorbachov y los tenebrosos años no-

venta para el sistema educativo, bajo mandato de Borís Yeltsin, las universidades públicas, que han sido tradicionalmente las auténticas locomotoras del desarrollo del español en Rusia, se toparon con una realidad completamente nueva: si hasta entonces la financiación había sido total por parte del Estado, ahora las universidades públicas recibían una financiación parcial y se veían obligadas a salir a un mercado sin ley en busca de vías alternativas de financiación, algo para lo que la mayoría de ellas no estaba preparada. Ello contribuyó al surgimiento de universidades privadas, las cuales siguen sin alcanzar en Rusia ni el prestigio ni la excelencia de formación e investigación de las públicas. Se produjo además una significativa fuga de cerebros al extranjero. Los más prestigiosos centros educativos del país vivieron sin duda sus momentos más delicados. Por ello, resulta todavía más increíble que, en lo que llevamos de siglo XXI, el resurgimiento económico ruso haya dado un absoluto vuelco a la situación, permitiendo, por ejemplo, que el Ministerio de Educación de Rusia anuncie anualmente cuantiosas convocatorias de ayudas y programas de innovación que suponen significativos ingresos económicos y un salto de calidad definitivo para los centros educativos que las ganan en concurso público.

La ambiciosa política educativa del actual presidente ruso, Dmitri Medvédev, especialmente sensible con la educación —pues desarrolló una etapa importante de su carrera profesional en la Universidad de San Petersburgo, por lo que se siente especialmente identificado con el medio universitario, como dejó patente recientemente durante su visita oficial a España el pasado mes de marzo—, ha emprendido un proceso de creación de «superunivesidades» a través de la fusión de diferentes centros de educación superior e institutos de investigación de una misma región o zona geográfica, de forma que, unidos en estas nuevas superestructuras, puedan estar en condiciones de competir con las mejores universidades del mundo.

4. La enseñanza de lenguas extranjeras en Rusia

Venimos de señalar en el capítulo anterior la gran riqueza multilingüe y multicultural de Rusia como Estado, así como su monolingüismo como nación.

Remontándonos un poco más en la historia, no debemos olvidar que nos encontramos ante un país en el que la aristocracia y la intelectualidad

hablaban y escribían perfectamente en francés, hasta el punto de que, aunque podían comunicarse en ruso, no lo sabían escribir. Será en el siglo XIX cuando emblemáticas personalidades como el poeta Alexander Pushkin terminen de elevar el idioma ruso hasta el estatus de lengua literaria, dejando de ser simplemente la forma de comunicación del vulgo.

Por tanto, vemos que la enseñanza y el aprendizaje del francés tienen en Rusia gran solera, si bien reducida a los círculos nobles e intelectuales del país. También el inglés y el alemán (sobre todo, en tiempos de Pedro el Grande) eran lenguas que gozaban de popularidad en esas capas sociales, aunque nunca al nivel del francés por aquel entonces. El español no corrió tan buena suerte, pero ya hemos mencionado aquí que algunas figuras de renombre mostraron gran interés por aprender nuestra lengua, movidos fundamentalmente por el *Quijote* y la guerra contra Napoleón.

Con la Revolución de Octubre y el nacimiento de la URSS, se producen dos hechos que van a repercutir muy positivamente en la enseñanza de lenguas y el desarrollo de la lingüística rusa, pues convierten estas actividades en prioridad política: 1) uno de los grandes logros sociales del Estado soviético fue sin duda alguna acabar con el terrible analfabetismo que sufría la sociedad rusa de principios de siglo XX; la escolarización se convierte en obligatoria y la educación llega a los rincones más recónditos y aislados del país, cuyas dimensiones ya conocemos, por lo que resulta sencillo imaginar la envergadura del ambicioso proyecto; 2) el objetivo de exportar al mundo las ideas del socialismo soviético y los logros de la URSS en todos los órdenes de la vida solo puede conseguirse a través de la formación en lenguas extranjeras de los especialistas soviéticos que irán destinados al extranjero y mediante la traducción a dichas lenguas de la propaganda oficial. No es de extrañar, por tanto, que la URSS, sobre la base de la tradicionalmente brillante escuela lingüística rusa, se convirtiera en una gran potencia mundial en teoría y práctica de la traducción, así como en lingüística, ya que tras ello, como decimos, hubo una importante inversión pública para cumplir con la prioridad política: internacionalizar y diseminar por el mundo la ideología socialista y el modelo soviético.

Como vemos, se produce una especie de democratización de la educación, en el sentido de que todos los ciudadanos tienen el derecho y la obligación de estudiar y formarse, dejando ello de ser un privilegio reservado a las capas altas de la sociedad. Si antes aprendían lenguas los ricos e intelectuales, ahora cualquier ciudadano podrá acceder a la universidad y

formarse, por ejemplo, como traductor o profesor de lenguas, profesiones que hasta hoy día siguen gozando de un alto respeto social en Rusia, si bien no existe correspondencia entre su prestigio y su remuneración salarial.

La caída de la URSS, la radical y desordenada transformación de la Rusia de los años ochenta y noventa en una economía de mercado y su evolución de un país aislado y cerrado al exterior a uno completamente dependiente de un mundo globalizado son factores que influyen en que el aprendizaje de las lenguas extranjeras suba varios peldaños más hasta alcanzar su situación actual. Si antes era una prioridad gubernamental y el Estado decidía quién debía estudiar qué idioma y para qué, ahora el aprendizaje de lenguas es una motivación y necesidad individual del ciudadano para conseguir un buen puesto de trabajo o incluso para poder comunicarse en el extranjero durante los viajes de negocios, de turismo o familiares.

No es de extrañar, por ello, que desde los años noventa hayan proliferado las academias de idiomas e incluso las universidades privadas con formación en lenguas extranjeras, fenómenos completamente nuevos, que no existían ni en la URSS ni en la Rusia zarista.

Aquí encontramos una diferencia con respecto a España. En nuestro país la formación en lenguas extranjeras nunca ha sido una prioridad estatal, por lo que las academias e institutos privados de lenguas han desempeñado un importante papel de vanguardia en la enseñanza mientras que nuestras universidades, hasta no hace tanto tiempo, permanecían ancladas en una formación lingüística puramente filológica y no ofertaban cursos de lenguas para el resto de la sociedad, reduciendo su oferta a la propia comunidad universitaria. De hecho, algunas academias de idiomas han contribuido en España a la transformación metodológica de nuestras clases de idiomas. El caso ruso es, como vemos, bien distinto. Ante la inexistencia del sector privado en tiempos soviéticos, fueron las universidades el instrumento utilizado por el kremlin para la formación lingüística y, hasta hoy día, la percepción social es que, por resultados académicos y por prestigio, la universidad pública rusa supera ampliamente a las academias y universidades privadas donde se imparten cursos de lenguas. Sí que tienen buena imagen y gran prestigio, por contra, los centros culturales extranjeros, como el British Council, el Instituto Goethe o el propio Instituto Cervantes, que han ido proliferando estos últimos años por toda Rusia.

El retrato robot de una persona rusa que se interesa actualmente por el estudio de una lengua extranjera es el de alguien que tiene entre 21 y 25 años de edad, que trabaja y que tiene como incentivo crecer laboralmente

en su actual o futuro trabajo. Ese suele ser, por ejemplo, el perfil de los alumnos de las academias privadas o del Instituto Cervantes de Moscú; es decir, son alumnos que ya han terminado sus estudios universitarios de grado y buscan una mayor especialización y un enriquecimiento de su formación y de su currículum profesional.

5. Situación del español en Rusia

5.1 *Historia de la presencia del español en los sistemas educativos reglados*

Ya se ha comentado aquí que la instauración en España de la Segunda República y las expectativas que, alentado por sus autoridades, pone en ella el pueblo soviético despiertan en este un importante y sentimental interés por España y lo español. De ser ya conocida y apreciada en el ámbito intelectual por la grandeza de sus escritores y artistas, España pasa en ese momento a ser objeto de curiosidad también para el ciudadano de a pie ruso (soviético). El kremlin considera de interés nacional la relación con España y su nuevo gobierno y no es casualidad, por tanto, que ya en el año 1935 se funde en la Facultad de Filología de la Universidad Estatal de San Petersburgo (Leningrado, por aquel entonces) la primera Sección de Español del país, en la que nuestro idioma se estudiaría como segunda y tercera lengua extranjera. Con la Guerra Civil, surge la necesidad de formar a especialistas e intérpretes, que serán destinados a España y entre los que «se encontraban los futuros catedráticos de la misma universidad, brillantes investigadores de la lengua y la literatura españolas, el académico Gueorgui Stepánov (también académico correspondiente extranjero de la RAE) y el profesor Zachar[25] Plavskin, autor de estudios magistrales sobre la obra de Lope de Vega»[26]. Su directora, Olga Vasilieva-Shvede, sería la autora junto con Georgui Stepánov, dos años más tarde, del que, según Jesús Suárez García, «por su entidad merece la consideración de primer manual de español publicado en la URSS»[27], si bien existen otros

25 La transcripción habitual es Zakhar, lo que suena en español como Zajar, es decir, como «j» y no como «ch».

26 Lilia Moyseenko y Yuri Románov (2007), «Historia del hispanismo ruso: orígenes y perspectivas», p. 87.

27 Jesús Suárez García (1997), «Los manuales para la enseñanza de español en Rusia», p. 43. La referencia completa de ese primer manual de español publicado en Rusia por Olga Vasilieva Shvede y Georgui Stepánov puede encontrarse en la lista de referencias bibliográficas.

antecedentes históricos[28]. Podemos afirmar, por tanto, que San Petersburgo es la cuna de los estudios de español en Rusia.

La Guerra Civil supone un nuevo impulso para el interés del pueblo soviético, que sufre como propio el conflicto bélico español tomando claro partido por el gobierno legítimo de la República. En lugares estratégicos de la capital, como la plaza Mayakovski, se colocan paneles que van informando gráficamente sobre los movimientos, avances y retrocesos diarios del ejército republicano. Como gráfico ejemplo de cómo nuestra fraticida guerra permanece en las conciencias rusas, comparto aquí una experiencia personal: cuando en 1991 llegamos a la URSS, a la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, un grupo de estudiantes de la Universidad de Granada, en lo que creo que fue la primera experiencia de intercambio estudiantil entre España y Rusia a nivel de universidades, una de las cosas que más nos extrañó fue que, al vernos españoles, los rusos, aun sin saber español, nos repetían la expresión «¡No pasarán!» con la misma frecuencia que «flamenco», «amigo» o «fiesta».

Cae la República, pero no así el interés del pueblo soviético por nuestro país: la llegada a la URSS de los Niños de la Guerra y otros exiliados políticos españoles, muchos de los cuales llegarían a convertirse en destacadas figuras de sus respectivas profesiones, así como la lucha desde la clandestinidad contra el régimen de Franco mantienen viva la llama del interés del pueblo ruso por nosotros. El estallido de la Segunda Guerra Mundial no conseguirá frenar tampoco el proceso académico iniciado en 1935 y, siete años más tarde, en 1942, se inaugurará una Sección de Español en la Facultad de Lenguas Extranjeras del Instituto de Lenguas Extranjeras de Moscú, actual Universidad Estatal Lingüística de Moscú, sede oficial de la Asociación de Hispanistas de Rusia. Tres años más tarde, en 1945, se inicia la enseñanza del español en el Departamento Romano-Germánico de la Facultad de Filología de la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú, la universidad rusa por excelencia por volumen y peso específico y que cuenta actualmente con dos grandes facultades con enseñanza del español: la Facultad de Filología y la Facultad de Lenguas Extranjeras. Justo también después de la Segunda Guerra Mundial se abren departamentos de español en el Instituto de Relaciones Interna-

28 Como se indica en la nota 14, en 1811 se publica *La breve gramática, sistematizada de acuerdo a las reglas de la gramática de la Real Academia Española* (Mitava, 1811), de Yákov Langen. En 1840, aparece también, en San Petersburgo, *Instrucciones prácticas para aprender el castellano*, de Yákov Ruth. En 1930, F. Kellin edita el primer diccionario español-ruso.

cionales de Moscú y en la Universidad Estatal Pedagógica de Moscú, actualmente dos importantes bases del español en Rusia.

El español se convierte ya en una realidad imparable y va apareciendo en más centros educativos, sobre todo en los años sesenta, que es cuando se produce una segunda oleada de interés por lo hispano, merced al triunfo de la Revolución cubana. En 1959, nace el actual Colegio Cervantes, una escuela pública rusa que cuenta con la Sección Bilingüe Española más antigua del país (precisamente este año sale la primera promoción de alumnos que han cursado de manera integrada estudios de bachillerato ruso y español, obteniendo los dos diplomas). Volviendo a la universidad, auténtico motor del español en Rusia, en 1962 el español llega a nuevas ciudades, implantándose en las universidades de Nizhyni Nóvgorod o Vorónezh y, en 1967, llega al Cáucaso, a través de la Universidad de Piatigorsk.

No podemos dejar de destacar aquí la medular labor que realizaron los exiliados españoles, pues «Ellos fueron los primeros profesores de las universidades e institutos. Los primeros manuales de español fueron hechos con su participación. […] Sin ellos, el hispanismo en Rusia no habría tenido su desarrollo actual»[29].

5.2 *Situación actual del español en Rusia*

Para la preparación de este capítulo he contado con la total colaboración de la Embajada de Rusia en Madrid, concretamente del embajador, Alexander Kuznetsov, y del Centro Ruso Internacional de Cooperación Científica y Cultural y su representante en España, Ilona Yavchunovskaya. De igual manera se han involucrado nuestros representantes académicos y culturales de la Embajada de España en Rusia: Francisco Javier García-Larrache, consejero de Cultura y Cooperación, Tatiana Cuesta, agregada de Educación, y Olga Chapado, jefa de Estudios del Instituto Cervantes. También me han servido de gran ayuda los datos ofrecidos por la Dra. Lilia Moyseenko, presidenta de la Asociación de Hispanistas de Rusia. Desde aquí quiero expresar mi gratitud a todos ellos.

Sin embargo, esta preciada ayuda no ha podido resolver las mayores incógnitas sobre el estado del español en Rusia: ¿cuántas personas estudian nuestra lengua en ese país en los diferentes niveles académicos?; ¿cuál ha sido la proyección estadística del crecimiento de nuestra len-

29 Palabras de Venedikt S. Vinográdov extraídas del artículo de Jesús Suárez García «El español en Rusia: Protagonistas» (1997), óp. cit., p. 15.

gua?; ¿y qué lugar ocupa en comparación con otras lenguas extranjeras estudiadas en Rusia? El problema es que no existen datos estadísticos oficiales por parte rusa. Por tanto, las cifras que se aportan aquí son estimaciones realizadas por los organismos oficiales españoles que allí operan.

5.2.1 El español en la enseñanza superior[30]

Si al final del capítulo anterior hicimos mención de las universidades rusas pioneras en la enseñanza de español, es necesario ahora engrosar el listado con otros centros universitarios emblemáticos que son también responsables de la excelente salud de nuestra lengua en tierras rusas. Debemos nombrar la moscovita Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos y, volviendo a la cuna del hispanismo ruso, San Petersburgo, la Universidad Estatal Pedagógica Alexander Herzen. En Nizhnyi Nóvgorod se encuentra la Universidad Estatal Lingüística Dobroliúbov. No debemos olvidar la Universidad Estatal de Vorónezh, donde subrayo con especial satisfacción que su actual rector es el hispanista Vladímir Titov. Gran labor desarrollan también la Universidad Estatal Lingüística de Irkutsk, la Universidad Estatal del Lejano Oriente (Vladivostok), la Universidad Estatal de los Urales (Ekaterimburgo), la Universidad Estatal de Oriol, la Universidad Estatal de Taganrog, la Universidad Estatal de Udmurtia y la Universidad Estatal Técnica de Izhevsk, la Universidad Estatal de Cheliábinsk, la Universidad Estatal de Omsk, la Universidad Estatal de Kazán o las recientemente creadas Universidad Federal de Siberia y Universidad Federal del Sur.

Mención aparte merece, en nuestra opinión, la Universidad Estatal Lingüística de Piatigorsk, el único centro de educación superior de Rusia que cuenta no solo con departamentos de español, sino con la única Facultad de Lengua Española de toda Rusia (fundada oficialmente en 1967, aunque comienza a funcionar cuatro años antes dentro de la Facultad de Francés). La Facultad tiene además un Departamento de Lengua Española y un Departamento de Hispanismo y Comunicación Intercultural.

Aunque otros centros universitarios rusos enseñan también español, puede decirse que los hasta ahora mencionados forman la columna vertebral científica[31] y académica de nuestra lengua en Rusia, pero si algún cen-

30 Es de obligada consulta el gran trabajo realizado por el entonces lector del MAE Jesús Suárez García en la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú, con el apoyo del Dr. Vinográdov, titulado «El español en Rusia: Centros de enseñanza», de 1997.

31 Junto con la Academia de Ciencias de Rusia.

tro no se ve reflejado aquí, no será por demérito suyo, sino por fatal error del autor de estas líneas, humano y, desde luego, nunca malintencionado.

Lectores de español en universidades rusas

Según los datos que nos aporta la Consejería de Cultura y Cooperación de la Embajada de España en Moscú, trabajan en Rusia 16 lectores de español[32], tal como puede observarse en el cuadro 1; sin embargo, podemos adelantar aquí que las predicciones al respecto para el próximo curso 2009-2010 sitúan la cifra de lectores de español en el país en veinte.

Cuadro 1
LECTORES DE ESPAÑOL EN RUSIA (2008-2009)

Centro	*Convocatoria*	*N.º de lectores*
Instituto de Relaciones Internacionales de Moscú	AECID	1
Universidad Estatal de Kazán	Univ. Granada	1
Universidad Estatal de los Urales (Ekaterimburgo)	AECID	1
Universidad Estatal de San Petersburgo	AECID	1
Universidad Estatal de Udmurtia	AECID	1
Universidad Estatal de Vorónezh	Univ. León	1
Universidad Estatal Lingüística de Moscú	Univ. Cádiz	5
Universidad Estatal Lingüística de Piatigorsk	AECID	1
Universidad Estatal Lomonósov de Moscú	AECID	1
Universidad Estatal Pedagógica Herzen de San Petersburgo	AECID	1
Universidad Estatal Técnica de Izhevsk	Univ. Granada	1
Universidad Estatal Técnica de los Urales (Ekaterimburgo)	AECID	1
	TOTAL	16

Fuente: Consejería de Cultura y Cooperación de la Embajada de España en Moscú y actualización propia.

32 También hay otros cuatro lectores AECID destinados en otros países de la CEI: Armenia (Universidad Estatal de Yereván), Bielorrusia (Universidad Estatal Lingüística de Minsk), Georgia (Universidad Estatal de Lenguas y Culturas Iliá Chavchavadze) y Uzbekistán (Universidad Estatal de Lenguas Universales de Tashkent).

5.2.2 Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Los exámenes DELE no llegan a Rusia con la apertura del Instituto Cervantes en 2002, ni tan siquiera con el establecimiento en 1999 de una Asesoría de Educación (actual Agregaduría de Educación) en la Embajada de España en Moscú por parte del Ministerio de Educación de España. Ya desde principios de los noventa se venían celebrando dichas pruebas en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, donde se hizo un gran trabajo en este aspecto, en unos momentos en que España no contaba en Rusia con la presencia lingüística institucional de ahora.

El que suscribe estas líneas tuvo el honor de participar desde 1997 a 2001 en el tribunal de Moscú y luego ser enviado por la Asesoría de Educación y el Instituto Cervantes, respectivamente a Ekaterimburgo (Sverdlovsk, en la época soviética) y Tiflis (la soviética Tbilisi) para constituir el tribunal local que actualmente realiza las pruebas. Resulta absolutamente imposible expresar con palabras la ilusión con que los profesionales locales del español reciben esta nueva posibilidad de realizar tan importante labor con el reconocimiento de España, ese país al que adoran y se entregan en cuerpo y alma de una manera totalmente desinteresada. No cabe duda de que son nuestros mejores embajadores en todos los rincones de un país tan extenso como Rusia.

En la actualidad, el Instituto Cervantes de Moscú gestiona los DELE en todas las ex repúblicas soviéticas, excepto Moldavia y los Países Bálticos. En total, se cuenta con un total de 24 centros de examen, 11 de los cuales se hallan en Rusia:

1. Ekaterimburgo (Universidad Estatal de los Urales)
2. Irkutsk (Universidad Estatal Lingüística de Irkutsk)
3. Izhevsk (Universidad Estatal de Udmurtia)
4. Kazán (Universidad Estatal de Kazán)
5. Moscú (Instituto Cervantes de Moscú)
6. Nizhnyi Nóvgorod (Universidad Estatal Lingüística Dobroliubov)
7. Omsk (Universidad Estatal Pedagógica de Omsk)
8. Oriol (Universidad Estatal de Oriol)
9. Piatigorsk (Universidad Estatal Lingüística de Piatigorsk)
10. San Petersburgo (Universidad Estatal Pedagógica Alexander Herzen)
11. Vorónezh (Universidad Estatal de Vorónezh)

En los cuadros 2 y 3, se ofrecen las cifras de examinados DELE 2007 y 2008 en Rusia que nos ha facilitado amablemente la jefa de Estudios del Instituto Cervantes de Moscú, Olga Chapado:

Cuadro 2

DATOS DELE EN RUSIA 2007

Centro	*Mayo*			*Noviembre*			*Subtotal*			*TOTAL*
	I	*Int.*	*S*[33]	*I*	*Int.*	*S*	*I*	*Int.*	*S*	
Ekaterimburgo	2	9	4	2	3	0	4	12	4	20
Irkutsk	5	11	0	0	0	0	5	11	0	16
Izhevsk	1	5	1	0	0	0	1	5	1	7
Kazán	8	9	1	1	15	1	9	24	2	35
Moscú	36[34]	124	53	18	69	32	54	193	85	332
Nizhny Nóvgorod	0	13	1	0	0	0	0	13	0	13
Omsk	1	8	2	0	0	0	1	8	2	11
Oriol	3	6	2	0	0	0	3	6	2	11
Piatigorsk	5	6	3	1	6	0	6	12	3	21
San Petersburgo	9	20	4	4	7	3	13	27	7	47
Vorónezh	2	13	1	0	2	4	2	15	5	22
									TOTAL RUSIA	535

Fuente: Instituto Cervantes de Moscú.

Cuadro 3

DATOS DELE EN RUSIA 2008

Centro	*Mayo*			*Noviembre*			*Subtotal*			*TOTAL*
	I	*Int.*	*S*[35]	*I*	*Int.*	*S*	*I*	*Int.*	*S*	
Ekaterimburgo	11	17	1	0	0	0	11	17	1	29
Irkutsk	6	16	3	0	0	0	6	16	3	25
Izhevsk	6	7	0	0	0	0	6	7	0	13
Kazán	12	20	2	6	4	3	18	24	5	47
Moscú	64[36]	118	41	10	95	38	74	213	79	366[37]
Nizhny Nóvgorod	0	14	1	0	0	0	0	14	0	14
Omsk	6	4	0	0	0	0	6	4	0	10
Oriol	1	8	0	0	0	0	1	8	0	9
Piatigorsk	11	7	4	4	4	1	15	11	5	31
San Petersburgo	5	22	1	11	22	6	16	44	7	67
Vorónezh	1	6	5	1	8	0	2	14	5	21
									TOTAL RUSIA	632

Fuente: Instituto Cervantes de Moscú.

33 I: Inicial; Int.: Intermedio; S: Superior.
34 12 DELE Inicial + 24 DELE Inicial Escolar.
35 I: Inicial; Int.: Intermedio; S: Superior.
36 5 DELE Inicial + 55 DELE Inicial Escolar.
37 A esta cifra, deben añadirse 39 candidatos más que realizaron el examen en la convocatoria extraordinaria de agosto de 2008, que solo se realiza en el Instituto Cervantes de Moscú.

Si comparamos estas cifras con las publicadas en la *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* (Andresco et al., 2006: 336), apreciamos una tendencia generalizada al alza, basada fundamentalmente en el importante crecimiento experimentado en Kazán y Moscú, así como en San Petersburgo y Piatigorsk. Cabe decir aquí que la cantidad de matriculados en los DELE depende muy directamente de la propaganda directa que se hace en los centros educativos rusos, ya que existe un extendido desconocimiento sobre la utilidad, validez y prestigio de esta prueba. De ahí que los DELE se concentren en aquellas ciudades que cuentan con lectores de español y que la ciudad donde estaban más arraigados históricamente y donde se cuenta con un Cervantes, Moscú, presente unas cifras enormemente superiores al resto.

5.2.3 El Instituto Cervantes de Moscú

Ya que hemos tocado el tema de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, interesa comentar aquí la importancia que tuvo la aparición en 2002 de un centro del Instituto Cervantes en Moscú.

Y la mejor forma de comenzar puede ser reescribiendo la historia. Si consultamos las publicaciones de 2002 sobre la apertura del nuevo centro moscovita, no encontraremos por ningún sitio el nombre de José Antonio de Iturriaga Barberán. Sin embargo, él fue el embajador de España en Moscú que convenció al entonces presidente del Gobierno José María Aznar sobre la necesidad de que Moscú fuera preferente a la hora de elegir nuevas sedes internacionales para el Instituto Cervantes. Creo que es de justicia dejar constancia escrita de ello.

Sobre el acierto y la necesidad de tener un Cervantes en Moscú creo que hablan las propias cifras: si en el curso 2006-2007 se registraron 3.572 matrículas, en el 2007-2008 ascendieron a 4.079, y en este 2008-2009 volvemos a caminar a ritmo de récord, pues incluida la matrícula de verano ya se han contabilizado 4.647 matrículas. Si echamos la vista atrás, vemos que en el primer curso académico completo que impartió el Instituto Cervantes de Moscú, 2002-2003, las matrículas fueron 2.028; es decir, que hemos doblado aquella cifra en unos seis años. Como era previsible desde un principio, el edificio moscovita hace tiempo que se ha quedado pequeño y el centro se ve desbordado por la creciente demanda. Sin embargo, no creo que sea este el mayor aporte del Cervantes de Moscú, ya que no vino a llenar ningún hueco en este sentido: Rusia es un país con un sistema educativo sobresaliente, que proporciona una excelente formación en idiomas, concretamente en español, y produce profesionales perfectamente cualificados.

Existen también numerosas academias de idiomas por toda la geografía nacional que permiten aprender español fuera del sistema reglado. Sí que se ha producido un interesante intercambio y enriquecimiento metodológico en la enseñanza del español, merced a los cursos de formación y reciclaje que organizan conjuntamente el Instituto Cervantes y la Agregaduría de Educación de la Embajada para profesores rusos y españoles.

La gran aportación del Instituto Cervantes de Moscú es que, por primera vez, existe un referente sociocultural español en Rusia, es decir, un lugar al que cualquier ciudadano puede acudir a consultar libros y material audiovisual en español, a relacionarse en español y a participar en actividades culturales en la lengua de su admirado Miguel de Cervantes. Pocos centros del Instituto Cervantes podrán sentirse tan orgullosos como el de Moscú por el altísimo grado de afluencia y participación de público en las actividades de su programación cultural. Antes de inaugurarse el Cervantes, realizaba una labor similar el Centro Español (de los Niños de la Guerra), cuya aportación histórica es impagable, pero que no contaba con los ricos fondos bibliográficos del Cervantes ni mucho menos con el personal, los medios ofimáticos ni el presupuesto público necesarios para organizar actividades de ese nivel. No obstante, el Centro Español sigue siendo una importante referencia y sus activos miembros continúan organizando con frecuencia actividades culturales españolas de gran interés, complementando la oferta formativa y cultural del Cervantes con iniciativas tan originales como cursos de flamenco y otras artes de nuestro país.

A pesar de la actual crisis financiera mundial, considero absolutamente prioritario encontrar los fondos necesarios para retomar el proyecto de abrir un segundo centro Cervantes en San Petersburgo, cuyo éxito también está asegurado. En realidad, es tal el interés del público ruso que estos centros podrían resultar prácticamente autofinanciables, por lo que solo sería necesaria una inversión inicial para que el proyecto marche solo.

5.2.4 El español en la enseñanza primaria y secundaria

Ya hemos mencionado aquí la gran tradición del estudio del español en Rusia, la inauguración en 1959 del Colegio Cervantes y la existencia de escuelas rusas que ofrecen un estudio profundizado de la lengua española. Añadimos ahora el caso del Colegio 110, cuya historia se remonta a 1795: enseña español desde 1967, cuenta con Sección Bilingüe, recibió el nombre de Ernesto Che Guevara en 1987 y, desde 2006, se denomina oficialmente Colegio 110 Miguel Hernández.

Durante una visita oficial, en abril de 2003, a Moscú de la entonces ministra de Educación, Cultura y Deporte, Pilar del Castillo, su homólogo ruso y actual rector de la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos, Vladímir Filíppov, afirmó: «En los próximos años, el inglés será una asignatura obligatoria y también se impondrá el estudio de un segundo idioma, con lo cual el español podrá convertirse en la segunda lengua más difundida en Rusia»[38]. Han pasado seis años y, por desgracia, el ofrecimiento del ministro ruso no se ha hecho realidad, ya que aunque el español es efectivamente una de las cuatro lenguas obligatorias en la enseñanza secundaria, los datos del Servicio Federal Público de Estadísticas[39] nos indican un absoluto liderazgo del inglés, con un 77,6%, como lengua más estudiada, seguido del alemán, con un 17,5%, y el francés, con un 4,23%, no apareciendo el español ni tan siquiera en estas cifras, pues queda integrado en el 0,62% de otras lenguas. Sin embargo, el hecho en sí de que seamos una de las cuatro lenguas obligatorias de estudio en la enseñanza media y de que entre en la prueba de Selectividad es un logro importante que debemos aprovechar para potenciar nuestra presencia en Rusia a este nivel educativo: poseemos la herramienta adecuada y solo tenemos que ponerla a funcionar.

Ante la falta de datos sobre el estudio del español por parte de las autoridades rusas, proponemos en los cuadros 4, 5 y 6 los que ha recopilado la Agregaduría de Educación:

Cuadro 4

EL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RUSA

Ciudades	*N.º de alumnos*		*N.º de centros*	
	2005-2006	*2006-2007*	*2005-2006*	*2006-2007*
Moscú	1.139	1.124	5	5
San Petersburgo	1.169	1.044	6	6
Piatigorsk	61	40	2	2
TOTAL	2.369	2.208	13	13

Fuente: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Moscú.

38 Cita de parte del artículo titulado «Rusia desea que el español sea la segunda lengua del país», en *La Región Internacional* (21/04/2003) y también disponible en la dirección http://www.cervantes.es/imagenes/file/biblioteca/rusia_desea_segunda_lengua.pdf/.

39 Datos citados en la parte dedicada a Rusia en la obra publicada por el Ministerio de Educación. Subdirección General de Cooperación Internacional (2007), p. 403. Al tratarse de una publicación institucional, no aparecen los autores; en el caso ruso, es justo reconocer la brillante autoría de la agregada Tatiana Cuesta, con la inestimable colaboración de Svetlana Kostyleva.

Cuadro 5

EL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RUSA

Ciudades	*N.º de alumnos de español como 1.ª lengua extranjera*			*N.º de alumnos de español como 2.ª lengua extranjera*		
	2005-2006	*2006-2007*	*2007-2008*	*2005-2006*	*2006-2007*	*2007-*
Moscú	2.740	2.758	2.712	1.092	1.102	1.1
San Petersburgo	3.873	3.341	3.068	979	893	9
Vorónezh	25	25	10	81	74	
Irkutsk	0	0	0	150	139	1
Angarsk	0	0	0	220	220	2
Piatigorsk	211	153	120	52	118	
Taganrog	0	0	0	20	27	
Nevinnomyssk	0	0	0	1.149	1.171	1.2
TOTAL	6.849	6.277	5.910	3.743	3.744	3.8

Fuente: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Moscú.

Cuadro 6

NÚMERO DE CENTROS Y PROFESORES DE ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA RUSA

Ciudades	*Centros*			*Profesores de español*		
	2005-2006	*2006-2007*	*2007-2008*	*2005-2006*	*2006-2007*	*2007-2008*
Moscú	16	16	16	67	64	81
San Petersburgo	8	8	8	83	75	71
Vorónezh	4	4	5	4	4	5
Irkutsk	3	3	3	3	3	3
Angarsk	2	2	2	2	2	2
Piatigorsk	6	6	5	7	7	5
Taganrog	1	1	1	1	1	1
Nevinnomyssk	5	5	5	6	6	6
TOTAL	45	45	45	173	162	174

Fuente: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Moscú.

Las Secciones Bilingües

Este es un programa implantado en la Federación de Rusia en 2001, por iniciativa de la entonces Asesoría de Educación, ahora Agregaduría de la Embajada de España en Moscú, dirigida por Dolores Vicente. Actualmente son cinco los centros rusos con Sección Bilingüe, cuatro en Moscú y uno en San Petersburgo. Este curso 2008-2009, obtendremos la primera promoción de titulados de bachiller español y ruso en el Colegio Cervantes de Moscú, que es la Sección Bilingüe más antigua del país. El nivel de conocimiento de la lengua y la realidad españolas es auténticamente impactante y no tiene nada que envidiar a un alumno español de bachillerato; es más, la formación integral en materias de ciencias y letras que reciben estos alumnos rusos es bastante superior a la media nacional española.

He aquí, en el cuadro 7, los datos estadísticos que nos ha ofrecido la Agregaduría de España sobre los alumnos de español de estos centros, diferenciando los de las Secciones Bilingües, que no solo estudian el español, sino que estudian en español las materias de la ESO y el bachillerato.

Cuadro 7

DATOS DEL ESPAÑOL EN LAS SECCIONES BILINGÜES (2008-2009)

Centros	*Alumnado*			*Lectores Ministerio de Educación España*
	Sección	*ELE*	*Total*	
Moscú, Colegio N.º 110 Miguel Hernández	121	393	514	2
Moscú, Colegio N.º 1.237	141	381	522	2
Moscú, Colegio N.º 1.252 Miguel de Cervantes	259	483	742	2
Moscú, Colegio N.º 1.410 Rosalía de Castro	219	345	564	2
San Petersburgo, Colegio N.º 205	121	659	780	1
TOTAL	861	2.261	3.122	9

Fuente: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Moscú.

Si se analiza el excelente funcionamiento de las Secciones Bilingües, el completo programa de actividades, las numerosas publicaciones didácticas y el fluido contacto con las escuelas rusas que se ofrece desde la

Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Moscú, puede pensarse que el Ministerio de Educación cuenta con un nutrido grupo de especialistas en la capital rusa. Nada más lejos de la realidad, pues son solo dos personas las que hacen posible este milagro compensando la falta de presupuesto y personal con su ilusión, ingenio y sacrificio personal: Tatiana Cuesta, agregada, y Svetlana Kostyleva, administrativa.

5.3 *Academias de idiomas*

El mercado de las academias de idiomas surge en Rusia a principios de los noventa, con la desintegración de la URSS. Desde entonces cualquier ciudadano puede elegir el centro que desee para estudiar idiomas según sus propios intereses o necesidades particulares y no según las estrategias del Estado soviético. El gran problema fue que la oferta de cursos y el número de centros resultaron excesivos, por lo que la competencia y los vacíos legales en la regulación del mercado ruso desembocaron en una excesiva variación de calidad entre unos centros y otros, algo impensable en un país donde el control público sobre la calidad de la educación es férreo y los programas y métodos de enseñanza son muy uniformes en cualquier punto de su territorio nacional. Los organismos oficiales de educación solo ejercen un control de calidad sobre los estudios reglados, no así sobre los cursos privados ofertados por las academias o incluso por los centros públicos.

Esto ha hecho que las academias más potentes y que basan su éxito en la calidad de sus productos educativos se hayan unido en la Asociación de Escuelas de Idiomas y Cursos de Lenguas Extranjeras (http://www.ateel.org/), con el objetivo de crear un sello de calidad que sirva para regular el mercado y orientar a los demandantes de cursos de idiomas. La asociación nace en 2002 y reúne actualmente a academias de Moscú, San Petersburgo, Ukhta, Uliánovsk, Cheliábinsk, Vólogda, Petrozavodsk y Krasnoyarsk, manteniendo sus puertas abiertas al ingreso de nuevos miembros de Rusia y la CEI, para lo cual la academia que desee convertirse en miembro debe pasar un control de calidad de sus programas educativos e instalaciones.

Hemos contactado con esta asociación, pero como suele ser habitual, no tenían datos estadísticos sobre el número de estudiantes de cada lengua ni, mucho menos, se atrevían a opinar oficialmente sobre la popularidad del español con respecto a otros idiomas.

Surgen otras iniciativas de asociacionismo, como la Asociación de Academias Privadas y Centros de Idiomas de Los Urales y Siberia (http://www.ursib.org/), creada en 2003 con sede en Ekaterimburgo, pero no tienen el peso ni la capacidad de convocatoria de la anterior, si bien son muestra de la necesidad que sienten los centros privados de demostrar en Rusia que su oferta formativa tiene tanta calidad como la de los centros públicos.

En la ciudad de San Petersburgo existe un centro privado de enseñanza de español, el Centro de Lengua y Cultura Española Adelante, que cuenta con la acreditación de Centro Asociado del Instituto Cervantes.

5.4 *Clubes de español*

Se trata de una interesante iniciativa privada que se ha implantado con bastante éxito en ciudades como San Petersburgo, Ekaterimburgo, Kaliningrado, Vladivostok y Novosibirsk. Son recintos de diverso perfil (videoclubs, bibliotecas, pubs) que se utilizan para organizar actividades relacionadas con España y facilitan la comunicación de los interesados con nativos españoles. Algunas actividades son de acceso libre.

5.5 *Lugar actual del español y perspectivas de futuro en Rusia*

Siempre que se pregunta esto a un hispanista ruso o al responsable de alguna universidad señera en el estudio del español, la respuesta suele ser que el español ocupa el segundo o el tercer lugar entre las lenguas extranjeras que se estudian en el país, tras el inglés y en dura competencia con el francés y el alemán. Sin embargo, esta «patriótica» afirmación no se corresponde con la realidad y, para constatarlo, no necesitamos datos estadísticos oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia de Rusia. A lo ya comentado sobre la enseñanza media, donde el español ni aparece en las estadísticas, basta con realizar ahora una simple comparación de las asignaturas ofertadas y el personal docente de las diferentes lenguas que figuran en las páginas web de las universidades rusas para comprobar que el español sólo compite con francés y alemán en algunos centros, muy prestigiosos, pero que no dejan de ser puras excepciones. La realidad nos dice que, en las universidades es, por lo general, la cuarta lengua más estudiada, en dura lucha con italiano y el emergente chino.

Así lo demuestran, varios estudios realizados por organizaciones independientes, como el proyecto «Examen.ru» (http://www.examen.ru/), de la compañía Begin Group, que nos recomendó consultar Ilona Yavchunovskaya, de la Embajada de Rusia en Madrid, y en el que se analizan las preferencias de los rusos a la hora de elegir una lengua extranjera. Esto no nos ha de extrañar: ya hemos dicho que la principal motivación a la hora de estudiar una lengua en Rusia actualmente es optar a un mejor trabajo con mayor reconocimiento profesional y salarial. Y aunque se han hecho grandes progresos y, según la Oficina Comercial de la Embajada de Rusia en Madrid, entre 2002 y 2006 el intercambio comercial entre Rusia y España se triplicó, la actual cuota española en el volumen total de operaciones comerciales de Rusia es del 1,1%, con el puesto 22 entre los socios comerciales de Rusia.

Eso sí, nuestra posición es muy positiva, pues no paramos de crecer como lengua en Rusia, mientras francés y alemán no luchan ya por recuperar las posiciones que tenían en su glorioso pasado, sino por mantener las que tienen en la actualidad, pues se sienten amenazadas precisamente por lenguas como el español, el italiano y el chino. Italia es uno de los principales socios comerciales de Rusia, China es una potencia emergente, el tercer socio comercial ruso y con tradicionales lazos históricos y fronterizos. Sin embargo, España tiene tal fuerza de atracción cultural y turística que compensa nuestro escaso peso comercial y mantiene un interesante cartel para el ciudadano ruso, lo que quiere decir que nuestro futuro en este país es seguir creciendo, según aumenten las relaciones comerciales y la intensidad de nuestra política lingüística y cultural en Rusia.

6. El hispanismo ruso e iniciativas actuales

6.1 *Presente y futuro del hispanismo ruso*

A lo largo del artículo hemos ofrecido numerosos datos sobre la historia del hispanismo ruso. Recordemos que, institucionalmente, el primer intento de los hispanistas por organizarse se produce en 1970, con la I Conferencia de Hispanistas de la URSS, que congregó a unos 150 hispanistas soviéticos. Aquello supuso un importante paso para coordinar el trabajo de especialistas geográficamente tan alejados e incidió positivamente sobre la realización de trabajos conjuntos en forma de tesis

doctorales, publicaciones, programas educativos, conferencias, etc. Sin embargo, no será hasta 1994 cuando, gracias al empeño personal del gran hispanista Serguéi Goncharenko y al apoyo de la Embajada de España en Moscú, se organiza en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú la I Conferencia de Hispanistas de Rusia, en la que se funda la Asociación de Hispanistas de Rusia, copresidida por los dos grandes hispanistas del momento: Venedikt S. Vinográdov (Universidad Estatal Lomonósov de Moscú) y el propio Serguéi Goncharenko (Universidad Estatal Lingüística de Moscú). Si en el año 1970, se habían congregado 150 personas, a la nueva asociación se afilian casi el doble. En 1999, se celebró la II Conferencia, con los mismos actores, pero sumando una participación activa de la Universidad de Granada. El inesperado y triste fallecimiento en mayo de 2006 del entonces presidente único y alma de la Asociación, el académico Goncharenko[40], hizo temer que desapareciera este importante foro de hispanistas. Por ello, desde la Embajada de España decidimos tomar la iniciativa, con un papel fundamental de los entonces ministro consejero, José Moyano, y consejero cultural, Jorge de Orueta, para celebrar en mayo de 2008, junto con el esfuerzo de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú y la Universidad de Cádiz y con la financiación de la Agencia Federal Rusa de Educación y el Grupo Santander, la III Conferencia Internacional de Hispanistas de Rusia, donde se elige como nueva presidenta a la Dra. Lilia Moyseenko y se mantiene la sede oficial en la Universidad Estatal Lingüística de Moscú. Actualmente, se está haciendo un gran trabajo de reorganización de la asociación y se está elaborando una página web, que quedará alojada en la que se preparó para la conferencia de mayo y donde se pueden consultar datos de interés al respecto (http://www.hispanismoruso.com/).

Existen otras organizaciones territoriales de hispanistas, siendo las más activas quizá la Asociación de Hispanistas de San Petersburgo y la Asociación de Cervantistas de Rusia, pero a pesar de la gran labor que realizan sus miembros, no tienen visibilidad a través de una página web ni están realmente institucionalizadas.

40 Cabe decir que, además de uno de los grandes especialistas mundiales en poesía española y uno de los más grandes traductores poéticos rusos, S. Goncharenko era catedrático de español y vicerrector de Investigación de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, miembro de la Academia de Ciencias Naturales de Rusia y correspondiente en Rusia de la Real Academia Española, presidente del Comité de Traducción Poética de la Federación Internacional de Traducción y presidente de la Asociación de Hispanistas de Rusia. Su prestigio y representatividad lo convertían en la única figura capaz de unir a las diferentes familias de hispanistas de Rusia, por lo que el trabajo de recomposición del hispanismo ruso, iniciado en la III Conferencia de Hispanistas de Rusia, requiere aún de muchos esfuerzos por parte de todos.

Esa debe ser la primera y principal labor de la Asociación de Hispanistas de Rusia, revitalizada en mayo: convertirse en punto de unión para todos los hispanistas, de manera que, lejos de sentirse excluidos, vean en la asociación el canal óptimo para dar a conocer al mundo los resultados de su dedicación profesional al español y lo español, así como la vía de información natural sobre becas, ayudas, concursos, congresos, etc.

6.2 *Iniciativas*

«Lo español se vende solo en Rusia». Esta es una afirmación que he oído con frecuencia a especialistas y diplomáticos españoles en Moscú. En parte es verdad, porque durante mucho tiempo nuestra lengua y nuestra cultura se han propagado por Rusia sin la intervención institucional de España, pero claro que esto no se produjo por casualidad, sino gracias a una coyuntura política favorable del Estado soviético y al singular esfuerzo y entusiasmo de los Niños de la Guerra, los países latinoamericanos y los hispanistas rusos.

Pues bien, podemos afirmar que ahora también nos encontramos ante una coyuntura muy favorable, pues la oferta lingüística y cultural española en Moscú es bastante amplia y completa, gracias a la labor de las diferentes secciones de la Embajada de España, en especial de la Consejería de Cultura y Cooperación, la Agregaduría de Educación y el Instituto Cervantes, así como a las iniciativas del Centro Español, las embajadas latinoamericanas establecidas en Rusia y las propias instituciones académicas y culturales rusas. Sin embargo, debe subrayarse la deficitaria oferta que se realiza en el resto del territorio ruso, a excepción quizá de San Petersburgo, y ese es, en mi opinión, nuestro mayor reto y desafío en la actualidad.

Si se conoce el modus operandi y se tienen los contactos adecuados, Rusia es un país que ofrece la posibilidad de organizar grandes actividades con modestos presupuestos y un éxito asegurado de público. Esto lo he podido comprobar durante mi etapa en ese país, de la que destacaré, en el plano de la gestión cultural, la organización de varias Jornadas Hernandianas, que incluyeron conciertos, exposiciones, publicaciones, concursos literarios infantiles, una representación teatral a cargo de escolares rusos y españoles, la creación del Círculo Hernandiano Ruso, así como el bautizo del Colegio ruso 110 como Colegio Miguel Hernández. Con una inversión mínima y el esfuerzo común de la Embajada, el Cervantes y la Fundación Cultural Miguel Hernández, conseguimos

recuperar para el público ruso la figura de un escritor español adorado en otros tiempos y que había quedado en el olvido. En un país donde solo tienen monumentos los españoles Miguel de Cervantes y Agustín de Betancourt, así como un busto Juan Valera, hay ahora tres bustos del poeta oriolano en Rusia: uno en la Sede de la Asociación de Hispanistas de Rusia en Moscú, otro en el Colegio Miguel Hernández de Moscú y el tercero en la Universidad Estatal de San Petersburgo, cuna del hispanismo ruso. Planeamos nuevas actividades para 2010, con motivo del centenario del poeta.

Son muchas y variadas las iniciativas que se producen desde diferentes instituciones. Destacamos aquí algunas de las que están en marcha actualmente, con amplio calado y repercusión.

El Grupo Santander en Rusia

Como parte de su estrategia de entrada en el mercado ruso y como complemento de su ambicioso proyecto «Santander Universidades», el Grupo Santander comienza a firmar en 2007 acuerdos de colaboración con las universidades rusas más prestigiosas. Dichos convenios incorporan distintas esferas de cooperación dependiendo del perfil de cada universidad, pero hay algo que siempre está presente: el fomento de la formación en español, la creación de centros y cátedras de español y el desarrollo del hispanismo ruso, todo ello acompañado de un completo programa de becas de movilidad para alumnos y profesores.

Encuentro de Rectores de Rusia e Iberoamérica

Parte como una iniciativa de nuestro actual embajador en Moscú, Juan Antonio March Pujol, y se hace realidad en marzo pasado con una primera reunión en Madrid, entre unos 50 rectores de ambos países en el marco de la primera visita oficial a España del presidente ruso Dmitri Medvédev. Uno de los temas centrales de la reunión fue la necesidad de impulsar el estudio del ruso en Iberoamérica, así como del español y el portugués en Rusia. Ya estamos trabajando en una segunda reunión para octubre de este año en Moscú, pero ya en un formato ampliado que espera reunir a unos 1.500 rectores.

Foro Hispano-Ruso de la Sociedad Civil

Paralelamente al encuentro de rectores, se constituyeron también en Madrid mesas de debate auspiciadas por el Foro Hispano-Ruso de la

Sociedad Civil, donde se trataron cuestiones de colaboración bilateral en materias como cultura, negocios, medios de comunicación, etc.

Aula Universitaria Hispano-Rusa

Tras la organización conjunta de la III Conferencia de Hispanistas de Rusia, la proximidad de las celebraciones del bicentenario de 1812 en ambos países y al objeto de canalizar los proyectos en Rusia que desde la Universidad de Cádiz estamos gestionando con la Embajada de España en Moscú, la Embajada de Rusia en Madrid, la Asociación de Hispanistas de Rusia, la Academia de Ciencias de Rusia y el resto de nuestros socios rusos, se ha creado, con el apoyo financiero del Grupo Santander, el Aula Universitaria Hispano-Rusa, que nace con la vocación de servir de punto de encuentro y lanzadera de proyectos académicos y culturales de calidad entre España y Rusia. Para propuestas de colaboración, pueden dirigirse a: auhr@uca.es.

7. Conclusiones

La herencia histórica y cultural de nuestras relaciones con Rusia asegura a perpetuidad nuestro lazo de unión con ese país y ese pueblo.

No podemos aspirar a repetir las cuotas de popularidad de las que gozábamos en Rusia durante los tiempos soviéticos, cuando por ejemplo, en los ochenta, llegó a haber en cartel más de sesenta representaciones teatrales de autores españoles en toda la URSS o a publicarse y agotarse ediciones de poesía española con tiradas de cinco millones de ejemplares. Eso solo fue posible en la URSS y difícilmente se podrá volver a producir semejante fenómeno cultural en la historia de la humanidad.

Tampoco debemos obsesionarnos con el absoluto dominio anglosajón en el panorama lingüístico y cultural, ni tan siquiera con la competencia con otras lenguas de nuestro entorno, ya que el español se distingue de todas ellas por su cara amable, amistosa y alegre, además de por su gran bagaje cultural histórico y contemporáneo.

Sí debemos aceptar, por el contrario, que nuestra acción lingüística y cultural en Rusia es incompleta, pues nuestra oferta se encuentra demasiado concentrada en Moscú, siendo casi insignificante en las provincias rusas. En Moscú no vive ni el 10% de la población rusa.

Aunque el envío de lectores de la AECID a distintas ciudades es muy positivo, ello no soluciona por sí mismo nuestras carencias en las provincias rusas y se hace necesario un replanteamiento de nuestra política cultural y educativa en Rusia en este sentido.

Debemos concentrar más recursos financieros y humanos en la potenciación del español en la enseñanza primaria y secundaria en Rusia, aprovechando que la nuestra es una de las cuatro segundas lenguas extranjeras obligatorias del sistema ruso. Eso nos aseguraría un crecimiento significativo a corto y largo plazo y las propias universidades recibirían una mayor demanda de español.

Finalmente, podemos concluir que nos encontramos en un momento único e histórico en Rusia, pues contamos con un embajador, Juan Antonio March Pujol, absolutamente volcado con el español y las relaciones académicas bilaterales; se han puesto las bases para que exista más colaboración que nunca entre las universidades de ambos países; iniciativas privadas como las del Banco Santander crean unas condiciones muy favorables para desarrollar estos proyectos, las relaciones comerciales aumentan anualmente, lo que supone mayor demanda de profesionales con conocimientos de español; y, por último, la propia Rusia ha salido de su largo letargo económico y desea afrontar estos retos con socios extranjeros serios, estables y leales como España.

8. Referencias Biliográficas

Alekséyev, M. P. (1975), *Rusia y España: una respuesta cultural*, Madrid: Seminarios y Ediciones, S. A.

Andresco Peralta, V., Castillo Sedano, B. y Valmaseda Blanco, C. (2006), «El español en Rusia», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 335-339.

Bagnó, V. (2006), *Rusia y España: frontera común*, San Petersburgo: Editorial Nauka.

Botkin, V. P. (1857), *Pisma iz Ispanii* (Cartas desde España), San Petersburgo.

Espadas Burgos, M. (ed.) (1991), *Corpus diplomático hispano-ruso (1667-1799),* Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores (Biblioteca Diplomática Española, 2).

GONCHARENKO, S. F. (1978), *La poesía española en sus traducciones rusas: 1792-1976*, Moscú: Editorial Progreso.

KRZHEVSKIY, B. A. (1960), «Pushkin y la literatura española», en *Artículos sobre literatura extranjera,* Moscú-Leningrado, pp. 306-308.

LANGEN, Y. (1811), *La breve gramática, sistematizada de acuerdo a las reglas de la gramática de la Real Academia Española,* Mitava.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (2007), *El mundo estudia español,* Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.

MOYSEENKO, L. y ROMÁNOV, Y. (2007), «Historia del hispanismo ruso: orígenes y perspectivas», *Paralelo 50,* 4, pp. 86-89.

MURCIA SORIANO, A. y SAGARRA ÁNGEL, J. M. (2003), «El español en Europa Centro-Oriental y del Este», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2003*, Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp.79-205.

RUTH, Y. (1840), *Instrucciones prácticas para aprender el castellano*, San Petersburgo.

SUÁREZ GARCÍA, J. (1997), «Los manuales para la enseñanza de español en Rusia», *Cuadernos Cervantes*, 13, marzo-abril, pp. 43-46.

— (1997), «El español en Rusia: Protagonistas», *Cuadernos Cervantes*, 16, septiembre-octubre, pp. 14-15.

— (1997), «El español en Rusia: Centros de enseñanza», *Cuadernos Cervantes*, 16, septiembre-octubre, pp. 20-27.

URQUIJO GOITIA, J. R. (ed.) (2005), *Corpus diplomático hispano-ruso (1800-1903),* Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores (Biblioteca Diplomática Española, 2).

VASILIEVA-SHVEDE, O. K. y STEPÁNOV, G. (1972), *Teoreticheskaya grammatika ispanskogo yazyka*, Moscú: Vysshaya Shkola.

VINOGRÁDOV, V. S. (1997), «Breve historia de la hispanística rusa», *Cuadernos Cervantes*, 16, septiembre-octubre, pp. 7-13.

PERSPECTIVAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Leyre Gil Pedromingo y Jaime Otero Roth
Real Instituto Elcano

1. Introducción

Con excepción de Guinea Ecuatorial, único país de habla española de la región, el español en África subsahariana es una lengua extranjera con mayor o menor relevancia según el nivel de desarrollo de los distintos países, la filiación de sus sistemas educativos y la intensidad de sus relaciones con España u otros países hispanohablantes. En una aproximación muy general, podría decirse que el español ocupa un lugar más destacado —como segunda lengua extranjera— en los sistemas educativos de origen francés que en los de origen británico, neerlandés o portugués. En algunos países, el español tiene o ha tenido una cierta presencia social como resultado de relaciones políticas o de cooperación con países hispanohablantes, como Cuba o España. En el África lusófona, esta presencia podría venir ayudada por la proximidad entre el portugués y el español. En países con niveles educativos más altos, como Sudáfrica, se registra en los últimos años un incipiente interés por la lengua española propiciado por la evolución hacia sistemas lingüísticos más abiertos, de forma comparable al de otros países emergentes.

Este artículo se propone trazar un panorama general sobre la situación de la enseñanza del español en África subsahariana, basándose, entre otras fuentes, en los informes disponibles más recientes[1]. Los datos recogidos

1 Véanse en la bibliografía las referencias a los informes publicados en los anuarios del Instituto Cervantes *El español en el mundo* y accesibles en http://www.cervantes.es/ o en la revista *RedELE* del Ministerio de Educación (http://www.mepsyd.es/redele/). Á. Durántez (2004) sitúa las posibilidades de promoción del español en África en el marco de la cooperación iberoamericana. También pueden consultarse las comunicaciones presentadas en reuniones de hispanistas (Nistal y Pié, 2007) o asociaciones de profesores (http://www.aselered.org/). Con anterioridad a estos informes, que podríamos llamar de situación, el africanismo español surgido en el periodo colonial estuvo centrado en el Magreb y Guinea Ecuatorial. Carlos González Echegaray, desde el Instituto de Estudios Africanos del CSIC, dio un gran impulso en los años cincuenta al estudio del español de Guinea y de las lenguas ecuatoguineanas. Si nos remontamos únicamente a las dos últimas décadas, destacan los estudios de Antonio Quilis, Celia Casado, John M. Lipski y Germán de Granda, entre otros. Para una bibliografía más completa,

en estos informes apenas han podido ser actualizados para este trabajo, debido a la escasez de informaciones nuevas sobre el uso y la enseñanza del español en la región[2]. El planteamiento, por lo tanto, es presentar una visión de conjunto de la presencia del español en África subsahariana, procurando poner de relieve las perspectivas más visibles para su difusión a partir de la casi esquemática, pero creciente, presencia cultural y educativa española. El primer apartado sitúa la promoción del español en África en el contexto de la política exterior española, que en los últimos años ha empezado a prestar una atención integral a la región. El segundo aborda un sucinto panorama demolingüístico de África subsahariana, que apenas alcanza a describir su compleja realidad, pero que resulta necesario para evaluar correctamente la posición de partida del español. A continuación, se resume la situación del español por grupos de países, ordenados según el modelo de sistema educativo y con incidencia en los países más relevantes, incluyendo un epígrafe dedicado al caso singular de Guinea Ecuatorial. Cierra el artículo un apartado de resumen y conclusiones.

2. España y el África subsahariana

En la última década, el África subsahariana ha sido objeto de un interés creciente por parte del gobierno y la sociedad española, como consecuencia de nuevas oportunidades para desarrollar relaciones políticas y económicas con el continente y en respuesta a retos derivados de fenómenos como las migraciones, los conflictos armados o las emergencias sanitarias. Este interés renovado por África se ha traducido en una intensificación de los contactos diplomáticos, en el aumento de los intercambios económicos y en un significativo incremento de la cooperación al desarrollo.

España no es una excepción en este redescubrimiento del continente «olvidado». La expansión de la economía y el comercio internacional desde finales de los años noventa hizo girar la atención internacional ha-

véanse el propio Granda (1984), Trujillo (2003) y Lipski (2007). Tomás y Farré (2009) describen el panorama actual de los estudios africanos en España como de «una cierta efervescencia precaria».

2 Al estudiar los retos de la educación básica en África subsahariana, Carlos Oya y Alberto Begué (2006) advierten sobre las limitaciones de los datos educativos disponibles en muchos países de la región y sobre la dificultad que para un análisis de conjunto supone la variedad de sistemas de enseñanza.

cia África, en busca de materias primas y oportunidades de negocio. Durante los últimos años, han podido crearse las condiciones de un mayor crecimiento y apertura a la economía global[3]. La mejora de la estabilidad política y la consolidación de sistemas democráticos en no pocos países de la región facilitaron el establecimiento de empresas extranjeras. Potencias emergentes como Brasil, China o la India han establecido nuevas relaciones comerciales y de inversión en África, sumándose a Estados Unidos, las antiguas metrópolis europeas y otros países industrializados, y empujándolos a reforzar su presencia. Estos desembarcos han ido acompañados, por lo general, de políticas de cooperación al desarrollo y de intercambio cultural. China, el caso más significativo de una potencia relativamente recién llegada que ha multiplicado su comercio y sus inversiones en el continente, ha realizado un considerable despliegue en materia de ayuda al desarrollo y de cooperación cultural y educativa que incluye la promoción del chino como lengua extranjera[4].

El dinamismo económico durante la pasada década apenas ha reducido, sin embargo, la brecha entre el mundo desarrollado y África. En la región subsahariana, los índices de desarrollo humano (renta, salud, educación) siguen siendo comparativamente muy bajos. La renta per cápita no llega a 2.000 dólares por término medio (9.543 en el mundo), la esperanza media de vida al nacer está en torno a los 50 años y la tasa de alfabetización de adultos rebasa por poco el 60% (78,6% en el mundo). La escolarización en África subsahariana es la más baja del mundo (50,6% de la población en edad escolar frente al 67,8% mundial), especialmente entre las niñas y en las áreas rurales, donde habita más del 60% de la población, frente al 50% en el mundo[5].

Además de estos, para el análisis de las perspectivas de una mayor presencia cultural en África subsahariana conviene tener en cuenta el factor demográfico. La población creció de 183 millones de habitantes en 1950 a 674 millones en el año 2000. Según estimaciones recientes, en 2009 habría superado los 827 millones. Las proyecciones medias pre-

---

3 El producto bruto de África (53 países, incluidos los de África del Norte) creció a un ritmo medio anual del 4,7% en el periodo 1999-2007. Véase *African Economic Outlook 2008*, de la OCDE.

4 China tiene 45 convenios culturales bilaterales con países africanos y ha establecido centros del Instituto Confucio en cinco países subsaharianos: Nigeria (3), Ruanda (1), Kenia (2), Zimbabue (1) y Sudáfrica (2), según fuentes oficiales: http://english.peopledaily.com.cn y http://english.hanban.org/.

5 El país de la región con el IDH más alto, Cabo Verde, está en el puesto 102 de 177. Los 22 países peor clasificados son africanos (datos de 2005, *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008*, de Naciones Unidas).

vén que en 2050 la población de África habrá triplicado a la de Europa (1.998 frente a 664 millones). África seguirá siendo entonces el continente más joven con un 10% de la población mayor de 60 años, frente al 35% en Europa, el 27% en América del Norte y el 24% en América Latina y Asia[6]. Las diferencias de renta, unidas a la explosión demográfica y a las situaciones de conflicto violento, subyacen bajo la persistencia del éxodo migratorio. Aunque el mayor aumento de migrantes en términos globales se produjo entre 1960 y 1980, la emigración fuera de África dio un salto desde finales de los años noventa atraída por el ciclo de prosperidad en el Norte, haciéndose visible especialmente en el Magreb y en el sur de Europa[7]. Según las proyecciones demográficas de Naciones Unidas, África será el continente con mayor incremento relativo de la población en los próximos 50 años, lo que hace probable que las presiones migratorias se mantengan[8].

Si desde ciertas perspectivas la emigración tiene consecuencias positivas para el continente de origen (remesas, intercambios culturales, transferencia de conocimientos), al menos desde el punto de vista educativo tiene el efecto de contrarrestar negativamente los avances alcanzados en muchos países africanos. Se calcula que África pierde una media anual de 20.000 personas cualificadas que vienen a cubrir necesidades de países desarrollados en la educación y la sanidad, principalmente[9].

La nueva realidad africana ha involucrado a todos los actores de las relaciones exteriores españolas, que han adquirido conciencia creciente

---

6 Se deduce de estas proyecciones el aumento de la población en edad escolar. Solo en el África francófona se calcula que entre 1980 y 2005 se quintuplicó la afluencia a las aulas y la misma tendencia se registra en el África anglófona. La población universitaria en esta zona podría rozar los 2 millones en 2015 (Gioan, 2008).

7 Los expertos reconocen la falta de datos precisos sobre las dimensiones de la emigración subsahariana (Alvear, 2008). Según la *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007*, del Instituto Nacional de Estadística, en 2006 residían en España 161.483 nacidos en el África no magrebí (sobre 4,5 millones de nacidos en el extranjero) con una edad media de 35,28 años, de los cuales el 66,4% llegó después de 1997 y el 40,9% después de 2002. Las cifras del padrón municipal, también accesibles en http://www.ine.es/, muestran la siguiente evolución de la población de nacionalidad subsahariana en España: 1996 (22.613); 2000 (39.439); 2005 (142.724); 2008 (190.774). Si las nacionalidades más numerosas en el primer año considerado fueron Nigeria y Zaire (R. D. del Congo), a partir de 2000 predominaron Senegal, Nigeria y un grupo de países de África occidental: Mali, Gambia, Ghana y Guinea Ecuatorial.

8 Las proyecciones en este párrafo proceden de *Tendencias demográficas en el mundo*, de Naciones Unidas. Informe del Secretario General ante la Comisión de Población y Desarrrollo, Consejo Económico y Social, enero de 2009. Los datos 1950-2009 son de la Oficina del Censo de Estados Unidos.

9 *Our Common Interest. Report of the Commission for Africa* (2005), accesible en http://www.commissionforafrica.org/. Además, según estimaciones que recoge Alvear (2008), «de los 3,6 millones de africanos que viven en Europa, más de 100.000 son profesionales cualificados: médicos, ingenieros, técnicos, etc.».

tanto de las oportunidades como de los retos sociales, económicos y de seguridad que plantea para España. Las empresas, en un proceso de rápida internacionalización desde los años noventa, han acudido a las ocasiones creadas por el crecimiento económico[10]. La sociedad civil (asociaciones, ONG, congregaciones religiosas, universidades) y las administraciones autonómicas y locales han incluido a África entre las prioridades de su cooperación internacional. El gobierno ha reforzado la acción exterior en la región, queriendo integrar los distintos aspectos de la política hacia África subsahariana mediante planes plurianuales que comprenden la totalidad de los países de la región y un conjunto de objetivos prioritarios. Como en el caso de Asia-Pacífico (también objeto de sucesivos planes de política exterior desde 2000), esta planificación integral se justificaría como un método necesario para reforzar las relaciones exteriores con regiones donde la presencia de España parte de niveles comparativamente muy bajos.

Un primer Plan África 2001-2003, presentado en 2000, partía de una «globalización de la política exterior española» y establecía una vinculación explícita entre intereses empresariales, de cooperación y migratorios. El Plan incluía entre sus seis grandes objetivos el de fomentar la presencia de la lengua y la cultura españolas[11]. El siguiente Plan África (2006-2008) surgía bajo los efectos de la crisis migratoria de 2005-2006 y su enorme repercusión social a través de los medios de comunicación[12]. Este plan ampliaba la presencia diplomática en la región, renovaba y multiplicaba los acuerdos migratorios y sobre todo aumentaba considerablemente la cobertura de la cooperación en el continente, en el contexto de un salto cuantitativo en la ayuda oficial al desarrollo de España[13].

---

10 Los sectores en que se concentra la inversión española en África son la metalurgia, pesca y acuicultura, madera, producción alimentaria, industria química, minerales e hidrocarburos, actividades inmobiliarias y hostelería (Marín, Lafuente y Garrido, 2009).

11 Son palabras del entonces secretario de Estado de Asuntos Exteriores, Miquel Nadal, en comparecencia parlamentaria. El ministro de Asuntos Exteriores, Josep Piqué, hizo hincapié, en otra comparecencia parlamentaria, en el caso de Senegal, por reunir todos esos intereses. Citados por Federico Guerrero (2008).

12 Guerrero (2008) menciona como pasos hacia una mayor implicación de España en África la crisis de Darfur, durante la cual ostentó España la presidencia mensual del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, la reactivación del diálogo político con Guinea Ecuatorial y la gira del ministro Moratinos por seis países africanos en busca de acuerdos migratorios. El propio ministro afirma en un artículo que aquella gira «fue el punto de arranque de una nueva política exterior española hacia África basada en el sincero respeto de la soberanía e idiosincrasia de los países que la conforman…» (Moratinos, 2006).

13 De 200 millones de euros en 2004 a 800 en 2008, según Soraya Rodríguez, secretaria de Estado de Cooperación Internacional («Congo, más que nunca», *El País*, 19/12/2008). Este aumento se sitúa en el contexto de un crecimiento generalizado de la ayuda oficial al desarrollo que se triplicó

El Plan África 2006-2008 dedicaba a la cooperación cultural su objetivo 6) «Fortalecimiento de la cooperación cultural y científica y realización de proyectos culturales al servicio de los objetivos del desarrollo». Este objetivo se asentaba en dos principios estratégicos: la cooperación cultural y científica como factor de desarrollo social y económico; y un mejor conocimiento y aprecio mutuo como condiciones para un verdadero acercamiento a África. Al menos en su enunciado, por lo tanto, el objetivo cultural pasaba de la promoción de la lengua y la cultura españolas a convertirse en una cooperación de dos sentidos justificada por su contribución al desarrollo africano. Sin embargo, el segundo Plan África no renunciaba a la promoción lingüística: una de las líneas estratégicas en las que se concreta el objetivo 6) es la proyección de la lengua española en los países africanos «donde su implantación es muy limitada», con el fin de «mejorar la percepción mutua» y responder «a una demanda creciente por parte de las sociedades africanas». Se señalaban las perspectivas del español en la Unión Africana, donde se declaró oficial en 2003 [14], se subrayaba el «objetivo común» de la promoción del español en África junto a Guinea Ecuatorial y se anunciaba la apertura de Aulas del Instituto Cervantes en la región, de donde estaba ausente [15].

En la acción cultural y educativa, España parte de una presencia casi esquemática en África en comparación con los principales socios europeos, con dos únicos centros culturales de la AECID en Guinea Ecuatorial [16]. Además de la labor de embajadas y consulados, hay que contar

---

de 1997 a 2007. La evolución de las prioridades geográficas también favoreció a África subsahariana, según los documentos de seguimiento del Plan Anual de Cooperación Internacional, del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. El III Plan Director de la Cooperación Española, aprobado el 23 de marzo de 2009 por unanimidad en el Congreso de los Diputados, consolida la tendencia a dar prioridad a los países menos adelantados (se desdibuja el criterio geográfico en las prioridades, siguiendo recomendaciones internacionales) y, por lo tanto, a África.

14 El «Protocole sur les amendements à l'acte constitutif de l'Union Africane» modifica el artículo 25 del Acta, que queda así: *1. Les langues officielles de l'Union et de toutes ses institutions sont: l'arabe, l'anglais, le français, le portugais, l'espagnol, le kiswahili et toute autre langue africaine. 2. Le Conseil exécutif détermine le processus et les modalités pratiques d'utilisation des langues officielles comme langues de travail.*

15 En Sudáfrica, Camerún, Costa de Marfil, Nigeria, Senegal y Angola; el plan encomendaba al Instituto Cervantes además la realización de cursos especializados de español en colaboración con empresas españolas y la preparación de programas especiales para funcionarios del New Partnership for Africa's Development (NEPAD) y la Unión Africana. Senegal parece el país más adelantado en cuanto a los objetivos del plan que afectan al Instituto Cervantes. Véase al respecto el apartado denominado «El Instituto Cervanes en Senegal», más adelante.

16 El Centro Cultural de España en Malabo (2003) procede del Centro Cultural Hispano-Guineano (1982). En 2001 se inauguró el Centro Cultural de España en Bata. En comparación, Francia cuenta con 33 institutos culturales y 50 delegaciones de la Alliance Française en 41 países de África subsahariana; el British Council, con 28 oficinas en 19 países; el Goethe Institut, con 9 centros y cinco oficinas en 14 países; hay Istituti Italiani di Cultura en Etiopía, Kenia y Sudáfrica.

con los lectores destinados por el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación en universidades subsaharianas[17]. Al margen de esto, la presencia educativa se reduce a una sección en la Embajada de España en Guinea Ecuatorial y dos colegios españoles en Malabo y Bata, resultado de la colaboración entre la comunidad salesiana, el Ministerio de Educación y la AECID. También en Bata y Malabo hay sendos centros de formación de la UNED, que tiene desde el año 2000 un convenio con la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial para el uso del centro de Malabo. La AECID ofrece becas a alumnos africanos para continuar sus estudios superiores en universidades españolas.

La evaluación de la ejecución del Plan África 2006-2008 por parte de observadores externos ha destacado logros como el aumento de la ayuda oficial al desarrollo, el reforzamiento del despliegue institucional mediante la apertura de embajadas y otras oficinas, la participación de contingentes españoles en misiones de paz o la creación de una Dirección General de África en el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, que al escindirse del área del Mediterráneo y Oriente Próximo ha elevado el perfil de la región en la administración central del Estado[18]. Otros comentarios encuentran en el Plan insuficiencias como la «instrumentalización» o la «condicionalidad» de la ayuda, el «asociacionismo interesado» y la «incoherencia» de las políticas de cooperación al desarrollo así como la subordinación de estas a los intereses estratégicos de España. Con pocas excepciones, estas evaluaciones han prestado poca atención al objetivo 6) sobre cooperación cultural y conocimiento mutuo, dos elementos que podrían considerarse al menos útiles para una mejora de la eficacia de la ayuda[19].

El Plan África 2009-2012 contiene un anexo de balance general del Plan África 2006-2008, como parte de los mecanismos de seguimiento y evaluación. En él se destaca el aumento del presupuesto destinado a ac-

---

17 En la actualidad los hay en Burundi, Camerún (3), Costa de Marfil, Etiopía, Gabón, Ghana, Kenia, Madagascar, Mali, Mozambique, Namibia (2), Nigeria, Níger, Senegal (3), Sudáfrica (4), Tanzania, Togo y Uganda. A estos hay que añadir Mauritania (2), país incluido en el Plan África.

18 Real Decreto 1124/2008, de 4 de julio.

19 La primera excepción es un comentario publicado el 25/09/2006 en el Foro AOD de FRIDE, en el que Alberdi y Bidaurratzaga echan en falta «líneas de acción para que España pueda aprender y beneficiarse del intercambio cultural con los países africanos (por ejemplo, medidas concretas para la difusión de lenguas africanas en España)» (http://www.fride.org/). La segunda es el memorando Opex 121/2009 sobre *El nuevo Plan África (2009-2012),* coordinado por Manuel de la Rocha Vázquez, que dice: «Para la enseñanza y promoción de la lengua y cultura españolas el Instituto Cervantes —además de los socios africanos— debería coordinar y organizar actividades y eventos en colaboración con embajadas latinoamericanas e instituciones culturales europeas (Alliance Française, British Council y el Goethe Institut, con el que ya ha habido en el pasado acuerdos y proyectos)» (http://www.falternativas.org/).

ciones culturales desarrolladas por las embajadas de España[20]. Además de la relación de proyectos culturales y científicos realizados, se recoge la ampliación del número de lectorados y la creación de nuevas plazas de gestores culturales. En el capítulo «Cooperación lingüística y promoción del español», se señala el apoyo a la creación de un departamento de traductores e intérpretes de español en la Unión Africana y la facilitación del acceso al DELE, que hoy tiene 16 centros de examen en la región[21], además del inicio de las actividades de las Aulas Cervantes de Malabo y Bata. Un apartado completo está dedicado a Casa África en Las Palmas de Gran Canaria (2007), un paso determinante en el objetivo de acercar África a España y facilitar los contactos de las respectivas sociedades africanas.

En el nuevo plan, los objetivos culturales han quedado subsumidos en el objetivo 6, «Consolidación de la presencia política e institucional española en África. Casa África y otras formas de diplomacia». Se introduce el concepto de «diplomacia pública», dando un especial protagonismo a Casa África como su principal instrumento, con dos perspectivas complementarias: fomentar el acercamiento de África a la opinión pública española y el acercamiento a las instituciones y sociedades africanas «para conocer sus intereses y prioridades hacia España y la UE». En el capítulo «Fomento de la lengua española» se ajustan algunos objetivos que siguen vigentes o que no fueron alcanzados en el periodo del plan anterior[22].

3. Demolingüística de África subsahariana

Resulta atrevido reducir a unas páginas la descripción lingüística de una región formada por medio centenar de países en la que se hablan, según algunos repertorios, en torno a 2.000 lenguas[23]. Cada africano puede

20 De 729.000 euros a 2.123.640 en 2008.

21 Los puntos de examen del DELE en África subsahariana se encuentran en Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Ghana, Guinea Ecuatorial, Kenia, Namibia, Nigeria, Senegal, Sudáfrica y Uganda.

22 La colaboración con Guinea Ecuatorial para incrementar el estudio del español; la apertura de tres Aulas Cervantes; la creación de un programa de aprendizaje del español para funcionarios de la Unión Africana y el NEPAD; el apoyo a la creación de un Departamento de Traductores e Intérpretes de Español en la Comisión de la Unión Africana; la potenciación del estudio del español en las universidades africanas a través de los lectorados de español; un mejor acceso al examen del DELE; nuevas tecnologías para enseñar español a través de Internet y programas de difusión de la lengua española a través de radio y televisión.

23 Ethnologue cifra en 2.092 el número de lenguas para toda África (http://www.ethnologhe.com/) de un total mundial de 6.912. No hay consenso científico sobre el número de lenguas en África (ni en el mundo) ni sobre la consideración de las distintas variedades lingüísticas como

hablar varias lenguas: la de su pueblo o clan, la de los pueblos con los que convive y una o más lenguas vehiculares que sirven para comunicarse con vecinos y visitantes que hablan otras lenguas, variedades de mezcla que se extienden a lo largo de las rutas comerciales. Además de estas hablará probablemente, con grado variable de competencia, la lengua europea de colonización que en la mayoría de los casos es, además, la lengua oficial del país y la principal lengua de instrucción.

Si dejamos aparte el árabe —conocido al sur del Sáhara y en la costa oriental desde hace siglos por medio de los mercaderes y la expansión del Islam— y las lenguas de la colonización europea implantadas sobre todo a partir del siglo XIX, pocas lenguas africanas se asientan sobre una gran base demográfica. La gran mayoría pertenece a pequeñas etnias formadas por unos miles de personas[24]. Muy pocas poseen un sistema de escritura, y muchas tan solo tienen como obra literaria alguna traducción de los libros de la Biblia, ya que a excepción del árabe y algunas lenguas etíopes los alfabetos africanos son variantes del alfabeto latino adaptado por los misioneros occidentales. El número de hablantes y la existencia de literatura escrita son factores determinantes de la vitalidad de las lenguas, junto a otros como la transmisión intergeneracional, la proporción de hablantes dentro de la población de cada país, la respuesta a nuevos medios de comunicación o las actitudes lingüísticas de instituciones y usuarios. Utilizando una metodología basada en estos y otros factores, la UNESCO ha alertado sobre el peligro de desaparición de centenares de lenguas africanas en los próximos decenios[25].

La gran fragmentación lingüística ha facilitado que, con pocas excepciones, en África subsahariana fueran las lenguas coloniales las que conservaron las principales funciones públicas y el estatus de «lengua oficial» en los estados surgidos de las independencias, a partir de los años sesenta, a pesar de que como media de conjunto, solo las hablen con nivel

---

lenguas diferentes o dialectos (http://www.acalan.org/eng/projets/atlas.php/). Ethnologue calcula que se concentra en África el 30,2% de las lenguas del mundo, frente al 32,8% en Asia, el 19% en Oceanía, el 14,5% en América y el 3,5% en Europa.

24 Dada la imprecisión de las estadísticas en África, algunos estudiosos rechazan toda demolingüística africana como base de análisis. Con las debidas precauciones, Moreno Cabrera (2003) elabora con datos de otros autores las siguientes estadísticas: el 94,2% de las lenguas de África tiene menos de un millón de hablantes y el 41% tiene menos de 10.000 hablantes, cifra por debajo de la cual se considera que el factor demográfico tiene «un peso considerable en la supervivencia de una lengua».

25 La UNESCO define hasta nueve «factores de vitalidad lingüística» de los que depende el riesgo de desaparición de una lengua. Véase la última edición del Atlas Interactivo de las Lenguas en Peligro en el Mundo (2009) en http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00206.

nativo un 26,7% de la población subsahariana. Junto a ellas, buena parte de los países reconocen otras lenguas vernáculas como «nacionales» o recomiendan su uso y protección. La cuestión de dar un mayor protagonismo a las lenguas originarias de África ha sido objeto de intenso debate desde la descolonización. La Unión Africana postula el uso de las lenguas africanas, especialmente en la educación[26]. No han faltado los intentos de introducir las lenguas africanas en la enseñanza, al menos en la escuela primaria, con resultados desiguales. Con un trasfondo caracterizado por falta crónica de recursos, bajos niveles de escolarización y acceso minoritario a los estudios continuos, los estados surgidos de las independencias no han logrado resolver los problemas de exclusión y extrañamiento de la población que accede a la educación en una lengua vehicular que no es la suya materna ni la de uso corriente[27]. Por otra parte, la dificultad más notoria de introducir las lenguas precoloniales en la enseñanza tiene que ver precisamente con el elevado número de lenguas vernáculas y la imposibilidad práctica de proporcionar una educación continuada y de calidad en todas ellas. No obstante, las lenguas coloniales han conservado su estatus también en países que disponen de una lengua africana conocida por la mayoría e incluso allí donde mayores esfuerzos se han hecho para recuperar las lenguas autóctonas. Para explicar esta persistencia de las lenguas europeas, algunos estudiosos han apuntado a otros factores tales como las rivalidades existentes entre distintas etnias para las que el uso del idioma colonial como lengua vehicular puede ser preferible a la imposición de la lengua de la etnia rival, o su uso como elemento de exclusión, de forma más o menos consciente, por parte de una élite formada en un sistema educativo heredado del colonial[28].

---

26 En documentos como la Carta Cultura Africana (1976), el Language Plan of Action for Africa (1987) o la Carta para el Renacimiento Cultural Africano (2006), en http://www.africa-union.org/. Algunos de los académicos más activistas en la materia, sin embargo, dudan del valor práctico de estas declaraciones: Ayo Bamgbose (2000), *Language and Exclusion, The Consequences of Language Policies in Africa*, reseñado por Dirk Naguschewski en *Revista de Llengua i Dret*, n.º 35, septiembre 2001. Un ejemplo de esta posición desde una perspectiva hispanoafricana es el libro de Justo Boleika (2001) *Lenguas y poder en África*.

27 Para un resumen de la problemática de las lenguas y la educación en África, que aquí solo puede ser esbozada, véase *Languages of instruction. Policy implications for Education in Africa* (1997), de Association for the Development of Education in Africa, International Development Research Center.

28 Swaan (2001) ha comparado, entre otros, los casos de Ruanda, donde la mayoría habla kirundi, pero sigue usándose el francés en los ámbitos formales; Tanzania, donde persiste el inglés aunque se habla ampliamente el suajili que no es objeto de «celos lingüísticos» por ser una lengua franca apenas asociada a un grupo étnico; y Sudáfrica, donde el estatus de oficialidad conferido a nueve idiomas indígenas en pie de igualdad con el inglés y el afrikáans no ha menguado el papel de estos —sobre todo del primero— en la vida pública.

Además de su extrema diversidad, la descripción del panorama demolingüístico africano tropieza además con un conocimiento aún imperfecto de toda su complejidad y con la falta de consenso sobre una clasificación genética de las lenguas de África[29]. En la actualidad, se tiende a agruparlas en dos filos o macrofamilias: el afroasiático y el subsahariano. El primero ocuparía la mitad septentrional y nororiental con seis familias: la bereber, la chádica, la cusita, el desaparecido egipcio o copto, la omótica de Etiopía (que algunos consideran ajena a este filo) y la semítica, que con el árabe desborda el continente hacia Asia. El filo subsahariano podría dividirse en tres grandes subfilos: el níger-congo, para algunos una nebulosa de un millar de lenguas demasiado difusa para ser considerada una agrupación coherente, que incluiría las familias atlántico-congo y volta-congo; el nilo-sahariano, del que se han descrito entre 8 y 11 familias que agrupan cada una entre 2 y 96 lenguas diferentes; y el koisán, concentrado en torno a Sudáfrica y compuesto por una treintena de lenguas. Fuera de estas familias, hay una veintena de lenguas por clasificar, como el anlo en Togo, el bete en Nigeria o el imeragüen en Mauritania.

En el Cuerno de África encontramos lenguas de la familia cusita como el somalí, con 7 millones de hablantes en Somalia y hasta 12 millones en la región, y el galla u oromo en Etiopía, con 20 millones de locutores. Las lenguas cusitas no están estrechamente emparentadas entre ellas, por lo que la comprensión espontánea no es evidente. Tienen características gramaticales comunes con las lenguas semíticas. La lengua oficial de Etiopía, el amárico, es semítica y la hablan más de 20 millones de habitantes. El tigriño, hablado en Eritrea, es otra lengua semítica de la rama etíope muy próxima al amárico. Ambas se escriben con un alfabeto similar a la antigua escritura sudarábica. Como lenguas semíticas, comparten abundante vocabulario con el árabe, además de tener muchas palabras de origen griego por influencia de la Iglesia copta, y de origen italiano debido al pasado colonial.

La mayor familia africana es la bantú, perteneciente al filo níger-congo, que agrupa a la mitad de las lenguas de África. Originarias del interior

29 Los primeros europeos que estudiaron las lenguas africanas fueron misioneros como Sigismund W. Koelle, a quien se debe la pionera *Polyglotta africana* (1854). Uno de los primeros intentos de clasificación exhaustiva se debe a Joseph H. Greenberg, que publicó en 1955 *Studies in African Linguistic Classification*. Este breve resumen seguirá sobre todo la clasificación publicada en 1981 por el Centre National de la Recherche Scientifique (dir. Jean Perrot) según la recoge Malherbe (1995), completada con datos de Moral (2001) y Fischer (1999). Un problema no menor es la nomenclatura de las lenguas, pues a menudo la misma lengua recibe nombres diferentes. Aquí se adopta, con algunas licencias, la propuesta de Moreno (2003).

de Nigeria, la familia bantú se subdividió sucesivamente a lo largo de los milenios extendiéndose hasta la costa atlántica y hacia el sur hasta alcanzar Sudáfrica en el siglo XVII. Entre las lenguas bantúes destaca el suajili, formada con abundantes préstamos del árabe y hablada por varios millones de personas como lengua materna en la costa sudoriental de África. Lengua oficial en Tanzania y Kenia, se usa además como lengua vehicular en Uganda y la R. D. del Congo. Su uso como lengua franca podría comprender unos 80 millones de personas. Otras lenguas bantúes extendidas son el sucuma en Tanzania y el kikuyu en Kenia. El kirundi o rundi es inteligible con el ruanda y ambos son hablados por 15 millones de habitantes en Ruanda y Burundi, un ejemplo único en África de lengua materna hablada por la casi totalidad de la población de estos dos estados. Las variedades del luba reúnen a unos 9 millones de hablantes en la R. D. del Congo. El luganda o ganda es la lengua principal pero no mayoritaria de Uganda, con más de 4 millones de locutores. En el África austral las lenguas bantúes más extendidas son el zulú, hablado por 9 millones en Sudáfrica y Zimbabue, el soto, con 3,5 millones de locutores en Sudáfrica y Lesoto, y el tswana o chuana con otros 3 millones de hablantes en Sudáfrica y Botsuana, donde se enseña en la escuela primaria. En Malawi, el ñanya o chewa tiene unos 7 millones de hablantes. En Mozambique, el makua y el songa son los bantúes más extendidos. En Zimbabue el idioma dominante es el shona, con más de 8 millones de hablantes y enseñado en la escuela. En el África francófona pertenecen a la familia bantú el lingala, lengua vehicular hablada por 9 millones de personas en la cuenca del río Congo, y el congo o kikongo, hablado por casi 6 millones en Congo (Brazaville), Angola y la República Democrática del Congo. En Angola, el umbundu y el mbundu son las principales lenguas bantúes. Al grupo bantú pertenece el fang o fangüé, lengua mayoritaria en Guinea Ecuatorial y también extendida en los vecinos Camerún y Gabón.

En el oeste atlántico se conserva desde hace más de 5.000 años el peul o fulaní, lengua de un pueblo nómada originario del valle del Nilo. El peul cuenta al menos con unos 15 millones de hablantes repartidos por Senegal, Mauritania, Mali, Níger, Nigeria y Camerún, sobre todo en las zonas donde es posible el pastoreo, aunque esto no ha impedido que lleguen hasta las costas de Guinea Conakry. El wolof o volofo es una de las pocas lenguas africanas cuya expansión cultural es continua. Hablada por 3 millones de personas como lengua materna, es empleada por la mayoría de la población senegalesa, compuesta por diferentes etnias.

Entre los grupos de lenguas del oeste africano el más coherente es el mandé, cuyo centro de gravedad se encuentra en Mali. Las lenguas más representativas de este grupo son el bambara, con unos 3 millones de locutores alrededor de Bamako; el diula o yula, lengua vehicular muy importante en esta región de África, especialmente en Burkina Faso y Costa de Marfil, donde es lengua de comerciantes; el susu, hablado por 1 millón de personas en la región de Conakry; el mandinga, hablado en el sur de Senegal y Gambia; y el soninké, hablado por una etnia de la cuenca alta del río Senegal y del oeste de Mali. En total se cuentan unos 9 millones de hablantes de lenguas mandé. Al este del grupo mandé, hacia Burkina Faso, se encuentra el grupo de lenguas voltaicas. La más importante es la lengua more, de la etnia de los mossi, grupo muy compacto de casi 4 millones de personas que viven en torno a Uagadugú, aunque muchos han emigrado a Costa de Marfil. Otra lengua voltaica importante es el senufo, localizada al norte de Costa de Marfil.

En el arco formado por el Golfo de Guinea, desde Liberia hasta el delta del Níger, se extiende una región de lenguas muy diversificadas; son en total más de 100 lenguas que no constituyen un conjunto homogéneo y que pueden subdividirse en familias distintas: las lenguas kru o krumén, situadas al suroeste de Costa de Marfil y en Liberia con 1 millón de hablantes; las lenguas kwa, nombre genérico que cubre unas 40 variedades que se extienden desde el centro de Costa de Marfil hasta Nigeria, como el ewe o ebé, lengua kwa hablada por casi 2,7 millones entre Ghana y Togo, el fon, lengua de mayor importancia al sur de Benín, y el acano o asante, con unos 8 millones de hablantes en Ghana, donde se enseña en la escuela. Al este encontramos otro grupo de lenguas entre las que el yoruba es la más importante, con una veintena de millones de hablantes, seguida del ibo o igbo con 15 millones, habladas sobre todo en el centro-sur de Nigeria. El grupo llamado bamileké está formado por lenguas de transición entre las bantúes y las del Golfo de Guinea, cuyos hablantes son comerciantes en Camerún.

En la sabana, entre el dominio bantú y el desierto y entre el oeste de Nigeria y Kenia, las corrientes de invasiones e intercambios han sido más intensas, lo que ha derivado en una intrincada diversidad lingüística. Los lingüistas distinguen en esta región las llamadas lenguas de la Meseta Central, en su mayoría numéricamente muy pequeñas y poco definidas. En la República Centroafricana se habla el sango, un criollo de influencia francesa empleado como lengua vehicular en casi todo el país. El grupo

nilótico, formado por una decena de lenguas, se extiende a lo largo de la cuenca del Nilo, desde Assuán hasta Kenia. La lengua más importante de este grupo es el nubio, con unos 2 millones de hablantes. Emparentados con el nubio está el tubu, hablado en el norte del Chad, y el kanuri o baribari con 4 millones de locutores en la orilla occidental del lago Chad. Otra lengua emparentada con estas es el masai, en Kenia.

El hausa es una de las lenguas africanas más extendidas, con más de 25 millones de hablantes nativos al norte de Nigeria y en Níger, y hasta 60 millones más como lengua franca. Se trata de una lengua vehicular del comercio que llega hasta Costa de Marfil. Lingüísticamente aislada, está apenas emparentada con lenguas muy minoritarias en Nigeria central o al norte de Camerún, y mantiene analogías con lenguas semíticas o cusitas. Se percibe una gran influencia del árabe en el vocabulario por razones religiosas, ya que la mayoría de hablantes de hausa son musulmanes. Se escribe desde el siglo XIX y en la actualidad es lengua literaria y de algunos medios de comunicación.

Teniendo en cuenta los distintos factores apuntados aquí —la diversidad y la vitalidad demográfica africana, la diglosia entre lenguas de colonización y lenguas vernáculas, la sustitución lingüística— no es sencillo pronosticar qué tendencia seguirán los complejos equilibrios demolingüísticos africanos en el futuro próximo, en buena medida porque estos dependen también de decisiones políticas difíciles de predecir. Las experiencias conocidas hasta ahora indican que, a pesar de la voluntad expresada por muchos gobiernos africanos por prestigiar las lenguas vernáculas y darles mayor protagonismo, las lenguas europeas se han mantenido como idiomas predominantes en la cosa pública (gobierno, medios de comunicación) y en la educación (al menos en la enseñanza secundaria y superior). A corto plazo, las lenguas europeas no tienen sustituto posible en los sistemas educativos reglados, por la insuficiente normalización de la mayoría de las lenguas vernáculas. Se ha señalado que las lenguas coloniales tienen el efecto de endurecer las barreras sociales por el esfuerzo suplementario que supone para la mayor parte de la población alcanzar un dominio avanzado de ellas, pero también es cierto que estas lenguas ofrecen un potencial mucho mayor de comunicación y acceso al conocimiento que puede beneficiar a sectores sociales más amplios, lo que constituye un incentivo para mantener su uso y enseñanza. Por otra parte, las lenguas europeas constituyen un vínculo que une a las antiguas colonias con la antigua metrópoli, con las demás antiguas colonias, hoy estados

vecinos, y con el resto del mundo[30]. El escenario más probable a medio plazo será, si se mantienen las condiciones sociales y económicas, una prolongación de la diglosia entre las lenguas oficiales de origen europeo y un amplio conjunto de lenguas vernáculas entre las que se producirá a su vez un proceso de selección y sustitución, con la desaparición de muchas de ellas en favor de las más extendidas y normalizadas. Algunas de estas lenguas, en especial aquellas a las que se ha reconocido el estatus de oficialidad y si desempeñan ya la función de idioma vehicular o interétnico, podrían consolidarse en su respectivo territorio como lengua nacional o regional, sin desplazar por ello del todo a la lengua oficial europea de sus funciones educativas, administrativas y empresariales.

4. La enseñanza del español en África subsahariana

Según las últimas cifras sobre el español en el mundo elaboradas por el Instituto Cervantes, se estima que estudian español en el continente africano algo más de medio millón de personas, con una mayor concentración en África occidental (402.600) que en el norte y noroeste (98.257) y el este y sur (10.329). En comparación con otras regiones del mundo, África es la tercera con más estudiantes de español, muy por detrás de América y Europa pero por encima de Asia-Pacífico y Oriente Próximo[31].

La enseñanza del español se remonta a la época colonial en el África francófona, donde se implantó el sistema educativo francés en el que el español es una asignatura optativa a partir de la secundaria y en cuyas universidades los estudios de letras, traducción o lingüística tienen larga tradición y prestigio. En los últimos años se advierte un repunte de la demanda de español como lengua extranjera, seguramente ligado a expectativas de emigración, sobre todo en África occidental. Las antiguas colonias inglesas o portuguesas no presentan un panorama tan uniforme y el español allí no ha adquirido aún un estatuto tan definido, en parte debido a una tradición de menor atención de estos sistemas educativos a las

30 Es significativa en este aspecto la pertenencia de la mayoría de los estados africanos, bien a la Organization Internationale de la Francophonie, bien a la Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, bien a la Commonwealth. El denominador común de estas organizaciones, sobre todo de las primeras, es la comunidad lingüística, aunque sus actividades cubren una amplia gama de objetivos políticos y de cooperación.

31 Datos de la *Enciclopedia del español en el mundo*, Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007.

DEMOLINGÜISTICA DE ÁFRICA

PAÍS	*1. POBLACIÓN (en millones)*	*2. LENGUAS OFICIALES*	*3. HABLANTES DE LAS LENGUAS OFICIALES*	*4. LENGUA NO OFICIAL MAYORITARIA*	*5. ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO*	*6. TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (%)*
Angola	16,6	Portugués	70%	Umbundu (35,7%)	0,446	67,4
Benín	7,8	Francés	8,4%	Fon (24,2%)	0,437	34,7
Botsuana	1,8	Inglés	36,9%	Tswana (71,1 %)	0,654	81,2
Burkina Faso	13,7	Francés	39,5%	Mossi (53%)	0,370	23,6
Burundi	7,3	Kirundi Francés	98% 3,9%	Inglés (lengua extranjera)	0,413	59,3
Camerún	17,8	Inglés Francés	22% 78%	Fang (19,6%)	0,532	67,9
Cabo Verde	0,47	Portugués	98%	Caboverdiano (criollo portugués) (98%)	0,736	81,2
Chad	10,01	Árabe Francés	11,3% 27,7%	Sara (25,5%)	0,388	25,7
Congo (R.) Brazzaville	3,4	Francés	57,6%	Monukutuba (65,3%)	0,548	84,7
Congo (R. D.) Kinshasa	59,07	Francés	6,8%	Suajili (42,9%) Lingala (61,8%)	0,411	67,2
Costa de Marfil	19,2	Francés	43,3%	Asante-baulé (26,02%)	0,432	48,7
Yibuti	0,80	Árabe Francés	6,3% 8,8%	Somalí (61,1%)	0,516	-
Eritrea	4,4	Tigriña	53%	Tigre (29,7%)	0,483	-
Etiopía	74,6	Amárico	25,0%	Oromo (27,1%)	0,406	35,9
Gabón	1,3	Francés	85,2%	Fang (36,6 %)	0,677	84,0
Gambia	1,5	Inglés	-	Mandinga (38,3%)	0,502	-
Ghana	21,9	Inglés	6,5%	Asante (49%) Hausa (55,9%)	0,553	57,9

Guinea-Conakry	9,2	Francés	8,6%	Peul (35,5%)	0,456	29,5
Guinea Bissau	1,4	Portugués	14%	Balante (25%) Crioulo (80%)	0,374	-
Guinea Ecuatorial	0,60	Español Francés	78% -	Fan (66,8%)	0,642	87,0
Kenia	35,8	Inglés Suahili	7,8% 58,2%	Kikuyu (18,4%	0,521	73,6
Lesoto	1,9	Soto Inglés	96,7% 70%	Zulu (2,3%)	0,549	82,2
Liberia	3,3	Inglés	20,03	Kepelé (19,3%) Krio (criollo inglés) (89%)	-	51,9
Madagascar	17,6	Malgache Francés Inglés	93,3% 14,0% -	-	0,533	70,7
Malawi	13,6	Inglés	4,4%	Chewa (50%)	0,437	64,1
Mali	11,8	Francés	24,0%	Bambara (78,2%)	0,380	24,0
Mozambique	20,8	Portugués	39,9%	Macua (13,2%)	0,384	38,7
Namibia	2,00	Inglés	18,5%	Endonga (48,8%)	0,650	85,0
Níger	13,1	Francés	12,9%	Hausa (61,1%)	0,374	28,7
Nigeria	140,8	Inglés	0,7%	Inglés criollo (40,4%) Yoruba (18,9%) Hausa (46,9%)	0,470	69,1
República Centroafricana	4,1	Sango Francés	79,1% 22,9%	Baya (21,1%)	0,384	48,6

PAÍS	*1. POBLACIÓN (en millones)*	*2. LENGUAS OFICIALES*	*3. HABLANTES DE LAS LENGUAS OFICIALES*	*4. LENGUA NO OFICIAL MAYORITARIA*	*5. ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO*	*6. TASA DE ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS (%)*
Ruanda	8,9	Kirundi Francés Inglés	94,2% 6,4% 2%	Suajili	0,452	64,9
Senegal	11,2	Francés	31,6%	Wolof (72,3%) Fulani (19,6%)	0,499	39,3
Santo Tomé y Príncipe	0,15	Portugués	88,3%	Crioulo (portugués) (88,3%)	0,654	84,9
Sierra Leona	5,6	Inglés	8,4%	Mendé (30,7%) Krio (criollo inglés) (74,6%)	0,336	34,8
Somalia	8,3	Somalí Árabe	95,0% -	Maay (16,2%)	No existen datos	
Sudáfrica	48,07	Afrikáans Inglés Ndebele Sesoto Sepedi Suazi Tswana Tsonga Venda Xhosa Zulú	12,4% 7,6% 1,4% 7,3% 8,7% 2,5% 7,6% 2,6% 2,1% 16,4% 22,1%		0,674	82,4
Sudán	38,6	Árabe	59,1%	Familias nubia, dinka	0,526	60,9
Suazilandia	1,1	Inglés Swazi	4,5% 88,7%	Zulú (1,8%)	0,547	79,6
Tanzania	38,5	Inglés Suahili	9,8% 82,5%	Sucuma 19,2%)	0,467	69,4

Togo	5,9	Francés	45,8%	Ewe (21,3%)	0,512	53,
Uganda	28,6	Inglés	9,5%	Luganda (16%) Suajili (31,2%)	0,505	66,
Zambia	11,7	Inglés	17,3%	Bemba (48,2%)	0,434	68,
Zimbabue	12,4	Inglés	44,1%	Shona (68,1%)	0,513	89,

(1) Fuente: *World Population Prospects 1950-2050: The 2008 Revision.* Database. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. N
http://esa.un.org/unpp/. Consultado en abril de 2009.
(2) No todos los países reconocen lenguas oficiales en sus leyes o constituciones. Cuando no es así, se recoge la lengua oficial de facto.
(3) Columnas 3 y 4: estimaciones de la proporción de hablantes sobre el total de la población elaboradas con datos de la Universidad de Laval (http:/
ulaval/) y del *Britannica Book of the Year 2008.* Cuando no hay datos censales, estas fuentes usan indicadores aproximados como la tasa de alfabetizació
lenguas utilizadas en la educación) o la pertenencia étnica o nacional. Se trata de estimaciones muy aproximativas que no tienen en cuenta el grado de co
del hablante: el conocimiento de las lenguas oficiales es probablemente más ocasional y superficial de lo que expresan estos porcentajes. En su mayorí
comprenden los hablantes de lengua materna y los que la emplean como lengua franca. Otra posible desviación a tener en cuenta es la producida por las d
en las estimaciones de población usadas por las distintas fuentes.
(4) Columnas 5 y 6: *Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008*, PNUD. Accesible en http://www.undp.org/.

lenguas extranjeras y en particular al español y en parte porque los países más significativos de este grupo se encuentran inmersos en procesos de reestructuración de sus sistemas educativos, tratando de llegar a un equilibrio entre las lenguas oficiales-coloniales y las lenguas autóctonas, que reclaman un papel más destacado en la escuela. En este contexto, el estudio de una segunda o tercera lengua extranjera como el español no se ve como algo relevante, aunque no dejan de crecer los interesados que lo estudian como un modo para mejorar sus perspectivas laborales.

Camerún

Antigua colonia alemana repartida después de la Primera Guerra Mundial entre las áreas de influencia inglesa y francesa, Camerún presenta la particularidad de tener ambas lenguas oficiales europeas, que están considerablemente arraigadas entre la población, con predominio del francés en la capital y la mayor parte del territorio y del inglés en las provincias occidentales. Se hablan entre 250 y 280 lenguas en Camerún, siendo la más extendida como lengua materna el fang, propia de la etnia del mismo nombre, que no supera el 20% de la población. Ninguna de ellas es oficial, aunque la República «trabaja para la protección y la promoción de las lenguas nacionales» (Constitución de 1972, art. 1). El español se introduce como segunda lengua optativa en la enseñanza secundaria en 1951 en la zona francesa, antes de la independencia y la reunificación en 1960-1961. Según los últimos datos recogidos por los lectores de español, en la última década sobrepasó con creces al alemán como lengua optativa, alcanzando los 62.000 alumnos en 2005. La tendencia es similar en las tres (de seis) universidades públicas que ofertan estudios de español, desde que en 1977 se creara la primera diplomatura. En 2006, el número de estudiantes universitarios de español fue de 1.005. En Yaundé I, la universidad decana de Camerún, existe un Departamento de Estudios Ibéricos, Iberoamericanos e Italianos que imparte cursos de posgrado. También los exámenes DELE registran una inscripción ascendente desde el año 2000, así como las matrículas para aprender español en el Centro Cultural Español de Yaundé. Los lectores de la AECID en Camerún atribuyen a varias causas esta tendencia positiva del español: no tiene el estigma de lengua colonial, característica que no cumple el alemán; un mayor conocimiento de España y de la difusión internacional del español; la presencia de jugadores cameruneses en la liga española; la proximidad del español al francés, lengua mayoritaria en el sistema edu-

cativo; la cercanía de Guinea Ecuatorial, que en los últimos años ofrece oportunidades de empleo; y, en fin, una simpatía alimentada por el éxito de la música popular procedente del Caribe[32].

Costa de Marfil

Costa de Marfil registra unas 80 lenguas nativas, entre las que destacan el diulá, del grupo mandé, el sénufo, el beté y el baulé, todas ellas pertenecientes a la familia níger-congo. Recientemente se han realizado las primeras experiencias de introducción de algunas de estas lenguas en la instrucción primaria[33]. Costa de Marfil es el país africano con más adeptos a la lengua española, seguido de Senegal. Los motivos principales de la elección del español, según las lectoras allí destinadas, son las salidas profesionales en los sectores del turismo, la educación, los servicios y el comercio, así como el prestigio de las carreras de letras. Como en Senegal, la emigración puede ser otra motivación para los estudiantes de lenguas extranjeras[34]. En el sistema educativo ivoirense, de inspiración francesa, es obligatorio estudiar una L2 (además del inglés) en la secundaria. Los alumnos que elijan la opción del español lo estudiarán durante 5 años y 3 horas semanales. Ya en 1995, la lectora de español percibía un aumento del interés por el español en detrimento del alemán como L2[35]. En 2005, el 74% de los alumnos de secundaria estudiaba el español como L2 (230.000 niños aproximadamente) y había más de 1.100 profesores de ELE. El español se puede estudiar en 4 de las 11 universidades del país sea como licenciatura, en las universidades de Cocody (en Abiyán, donde el Departamento de Español se inauguró en 1969) y Bouaké; como especialidad, en la Escuela Normal Superior; o como optativa de otras carreras, en Cocody, Universidad de Vacaciones y Universidad Atlantique (privada).

Gabón

Situación similar a las anteriormente descritas se da en Gabón, otra antigua colonia francesa con una alta tasa de alfabetización (84% según

32 Godínez, Martínez y Rodríguez (2006). El Institut Ramon Llull tiene un profesor de catalán en la Universidad de Yaundé.

33 Koné (2005).

34 López y García (2006). En su informe para el Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007, las lectoras no olvidan señalar el colapso del sistema educativo producido por los enfrentamientos civiles desde principios de la presente década.

35 Quiñones (1995).

últimos datos del PNUD) y apenas 1,3 millones de habitantes, en su mayor parte alrededor de Libreville. El sistema educativo de corte francés —aunque actualmente en reforma y adaptándose a la realidad gabonesa— y la vecindad con Guinea Ecuatorial han favorecido el estudio de la lengua española en este país, en el que además vive una importante colonia ecuatoguineana. Como en Guinea, la etnia más numerosa es la fang. Actualmente el español es la opción mayoritaria de los alumnos de L2 en la enseñanza secundaria, además del inglés, que es obligatorio. En la Universidad de Omar Bongo existe un Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, donde se puede obtener la licenciatura en Filología Hispánica, que contaba en 2005 con 16 profesores, un lector AECID y 323 alumnos. Además, el español se puede estudiar como asignatura optativa de otras carreras como Geografía, Historia o Sociología. Gabón también dispone de varias escuelas universitarias donde se estudia español como especialidad, como es el caso de la Escuela Normal Superior, con 6 profesores y 73 alumnos de español, el Instituto de Tecnología con 5 profesores y 219 alumnos en 2006, en el que se estudia español comercial o del turismo, y el Instituto Universitario de Secretariado con 1 profesor y 25 alumnos[36].

Senegal

La mayoría de los habitantes de Senegal son hablantes de wolof, lengua materna de una de las comunidades del país que representa alrededor del 42% de la población. En una sociedad con múltiples etnias, el wolof ha adoptado la función de lengua vehicular, utilizada por más del 70% de los senegaleses. El francés es la lengua oficial y las lenguas nacionales son el diola, el malinké, el pular, el serere, el soninké, el wolof y «toda otra lengua nacional que sea codificada» (art. 1 de la Constitución). El wolof y otras lenguas senegalesas fueron codificadas después de la independencia y a partir de 1978 introducidas en la enseñanza primaria. El primer presidente del Senegal independiente, Leopoldo Sedar Senghor, expresaba así los motivos de la política lingüística: «De entrada, reemplazar el francés como lengua oficial y de la enseñanza no es ni deseable ni posible (…) Nos harían falta al menos dos generaciones para hacer de una de nuestras lenguas nacionales un instrumento eficaz para la enseñanza de las ciencias y las técnicas. Y con la condición de que contáramos con los medios financieros y humanos, es decir, científicos y técnicos suficientemente

36 Datos de Avome (2006).

cualificados. Ahora bien, en esta segunda mitad del siglo XX, cuarenta o cincuenta años de retraso no se pueden recuperar»[37].

Senegal es uno de los países señalados de la francofonía y el presidente Senghor fue uno de sus fundadores, además de miembro de la Academia francesa. La universidad senegalesa ha contribuido a la francofonía con un buen número de académicos y escritores. No es seguramente ajeno a su prestigio el hecho de que Senegal sea uno de los centros más activos del hispanismo africano. Como en otros países francófonos, el español se enseña desde el periodo colonial, en los años cuarenta, cuando los franceses abrieron los primeros institutos y se ofertaba, con otros, como segundo idioma. En la actualidad, el español es la segunda lengua extranjera más estudiada, escogida por el 55% de los estudiantes de secundaria, frente al 27% de alumnos que optaban por el árabe, el 2% por el italiano, el 8% por el portugués, el 7% por el alemán y el 1% por el ruso[38]. Dos universidades, la Cheikh Anta Diop de Dakar y la Gaston Berger de Saint-Louis (creada en 1990), tienen secciones de español en sus departamentos de lenguas. El Centro de Altos Estudios Afro-Iberoamericanos de la primera fue fundado en 1957 y sostiene una considerable labor de investigación y publicación sobre temas iberoamericanos[39]. En otros centros de educación superior se pueden seguir estudios de español, como la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Educación y la Formación y el Instituto de Lenguas Extranjeras Aplicadas. En 2006 se contaban 1.455 estudiantes universitarios de español en Senegal.

El limitado pero constante apoyo de España al hispanismo y a la enseñanza del español desde los años sesenta ha contribuido a mantener el interés académico por el español, que se refleja en la tendencia a crear círculos y asociaciones hispánicas. Más recientemente, la expectativa de emigrar a Europa puede explicar en alguna medida un cierto repunte en la demanda de la lengua: desde el año 2000, Senegal es el primer país de origen de los inmigrantes africanos en España. El interés por lo español parece apoyarse, además, en una actitud social más amplia, un sentimiento de simpatía hacia Iberoamérica que relaciona los movimientos de independencia, la música caribeña y la proximidad al elemento

37 Decreto de mayo de 1971 citado en http://www.tlfq.ulaval/. Los resultados educativos de Senegal son discretos en términos de alfabetización efectiva de adultos, que las estadísticas del PNUD sitúan en el 39,3% de los mayores de 15 años.

38 López Benito y García Moral (2006).

39 En febrero de 2009 se celebró en esta universidad el primer Encuentro Iberoafricano de Hispanistas con el tema «Literatura y Sociedad». EFE, 11/2/2009.

afroamericano: «Parte de nuestras raíces están en América (hija en cierto modo de África) y además, desde hace un tiempo, los tambores y parte de la memoria han vuelto a casa. Tanto Adalberto Ortiz como Borges se leen y estudian en África. Los rumberos, guaracheros y grupos musicales cubanos como Abelardo Barroso, Benny Moré, Celia Cruz y la Sonora Matancera hicieron más por la difusión del español en nuestro continente que la labor del Instituto Cervantes y todas las Academias de la Lengua Española reunidas. Y lo más curioso es que probablemente no lo saben. El Congo Democrático se independizó en 1960 bailando rumba y cantando ritmos cubanos en lingala, un idioma bantú»[40].

El Instituto Cervantes en Senegal

La próxima apertura de un Aula Cervantes en la Universidad Cheikh Anta Diop, en Dakar, representa el primer paso de un plan institucional para establecer una presencia significativa del Instituto en el África subsahariana. Según la propia Dirección de la institución, la elección de Senegal como país anfitrión para inaugurar esta presencia del Instituto Cervantes en la región no fue difícil ya que el país reúne muchas de las condiciones que cabía desear. En primer lugar, una fuerte demanda de español, especialmente en el contexto de la enseñanza reglada, tanto en primaria como, sobre todo, en secundaria. Además, se trata de un país que disfruta de estabilidad política, de un crecimiento económico sostenido —es la primera economía de esta zona de África Occidental— y tiene excelentes relaciones con España, recientemente reforzadas como consecuencia de los últimos acuerdos en materia de inmigración; la AECID lo considera como un país prioritario para las acciones de cooperación y, por encima de todo, tanto las autoridades locales como la Universidad Cheikh Anta Diop han mostrado una disposición favorable para facilitar la instalación del aula.

Esta universidad, la más grande y antigua del país, cuenta con un Departamento de Lenguas Romances en el que se ubica la sección de español. Con cerca de 2.000 alumnos, los recursos y las instalaciones de esta sección apenas pueden atender las necesidades de la demanda. Tanto profesores como alumnos padecen una crónica escasez de medios de todo tipo, materiales didácticos, materiales de consulta, diccionarios, materiales auténticos, textos en español, acceso a ordenadores y a Internet, etc. El Aula Cervantes, que

40 Amadou Ndoye (2007).

pretende suplir estas carencias y mejorar en lo posible el nivel de enseñanza de español más allá de la universidad, se instalará en el propio campus universitario y contará con un una sala multiusos provista de ordenadores y conexión de Internet, una biblioteca y un espacio para celebrar seminarios, talleres y sesiones de formación, además de actividades culturales como ciclos de cine en español, lecturas, presentaciones, etc. La puesta en funcionamiento del Aula está prevista para el comienzo del curso académico 2009-2010.

Madagascar

En Madagascar, la lengua española llegó a tener una cierta relevancia gracias a la cooperación cubana, hoy cesada, sin olvidar el caso singular del primer escritor en español de África subsahariana, Jean-Joseph Rabearivelo. Esta antigua colonia francesa posee una situación lingüística comparativamente homogénea, ya que más del 90% de la población habla malgache, lengua oficial del país junto con el francés y el inglés, introducido recientemente más con el objetivo de acercarse a los vecinos anglófonos que con el propósito de establecer un trilingüismo efectivo. A pesar de los intentos de «malgachización», el sistema educativo sigue utilizando el francés como lengua vehicular, relegando al malgache a la situación de asignatura obligatoria ordinaria. El español se puede estudiar como L2 optativa a elegir entre alemán y ruso durante los 5 años de la secundaria. Desde 1994 no ha dejado de crecer el número de alumnos que han optado por el español como L2, pero en 2006 la cifra no superaba el 6% del total de los alumnos de secundaria, en un tercer puesto, por detrás del inglés y el alemán. Desde 1960 se puede estudiar el español en la Universidad de Antananarivo como optativa de las carreras de humanidades y como asignatura obligatoria de Filología Francesa, Malgache e Inglesa. En 1980 aparece la carrera de Filología Hispánica dentro del Departamento de Lenguas Vivas y en 1990 la cooperación española crea un lectorado en esta facultad. En esta misma época, se firman acuerdos con la Universidad de Alcalá para ofrecer becas a alumnos malgaches que deseen continuar sus estudios en España. México también implanta otro sistema de becas con sus universidades. Actualmente hay unos 100 alumnos en la licenciatura de Filología Hispánica, cifra escasa en comparación con el resto de filologías como la Francesa, Inglesa, Alemana o Malgache, y apenas superior a la de Filología Rusa[41].

41 Pié y Razafimbelo (2006). Véase también Rakotojoelimaria (2005).

Hay pocos datos disponibles de la enseñanza del español en otros países francófonos de África, más distantes de España e Hispanoamérica, y algunos de ellos envueltos o recién salidos de conflictos violentos que tienen el efecto de desorganizar los sistemas educativos. Como en otros países francófonos, el español se enseña como segunda lengua extranjera en Burkina Faso. Sabemos que la cooperación universitaria española proporciona cursos de español a alumnos de Togo, Benin y otros países del Gofo de Guinea en colaboración con la universidad ecuatoguineana. En la Universidad Nacional de Benin (Cotonú) hay una sección de español en el Departamento de Lenguas Extranjeras, y en la de Lomé (Togo) un Departamento de Estudios Ibéricos. En la R. D. del Congo se puede estudiar español en la Universidad de Kinshasa y en la Escuela de Traductores e Intérpretes de la Universidad Pedagógica Nacional; en la República Centroafricana, en la Universidad de Bangui. Hay puestos de lectores de español de la AECID también en Burundi, Mali y Níger[42].

Sudáfrica

Sudáfrica es el país más rico de África y tiene el índice más alto de desarrollo humano. Después de una larga transición política desde el régimen del *apartheid* hasta la democracia multirracial, la Constitución de 1997 estableció un modelo singular de plurilingüismo al reconocer igual estatus de oficialidad para 11 lenguas, incluyendo las nueve lenguas africanas más extendidas (de la veintena que están descritas en el país) y las dos vigentes en el anterior bilingüismo oficial: el inglés de los colonos ingleses y el afrikáans de los pobladores holandeses, separado del neerlandés original mediante un nuevo estándar a partir de la década de 1920 (la primera Biblia en afrikáans data de 1925)[43]. Aunque el afrikáans es conocido como segunda lengua por un buen número de no afrikáneres a través del contacto cotidiano entre poblaciones y por medio de los intentos de escolarización obligatoria en esa lengua en los años setenta, su asociación al régimen del *apartheid* lastró considerablemente sus posibilidades de expansión y hoy día cede el espacio público al inglés, particularmente en el gobierno nacional y en las relaciones internacionales, relanzadas después del cambio político. También favorecen al inglés la frag-

42 Datos de López Benito y García Moral (2006), de la AECID y del Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes.

43 El artículo 6 de la Constitución incluye, además, provisiones para el uso y desarrollo de otras lenguas, incluyendo las usadas comúnmente por las comunidades de Sudáfrica, como el griego, el portugués, el alemán, el hindi, el urdu, el tamil, etc. Todo gobierno, nacional o provincial, deberá usar oficialmente al menos dos lenguas.

mentación de las lenguas africanas y su larga relegación a funciones subalternas —y a la escuela primaria— durante el *apartheid*. Actualmente, la revitalización de las lenguas provinciales se ha convertido en un mandato político y en un empeño social, que reviste en cierta medida carácter de «invención de tradiciones», incluyendo propuestas de reagrupación lingüística en torno a las más «viables». Con todo, la igualdad de las lenguas proclamada por la Constitución no ha impedido que el afrikáans se mantenga sólidamente en sus feudos, sostenido por una base socioeconómica de la que carecen otras lenguas oficiales —aunque es previsible que pierda protagonismo como segunda lengua— ni que el inglés siga extendiéndose como segunda lengua y vehículo de comunicación social predominante, libre comparativamente del estigma colonial y apoyado en su condición de lengua franca internacional; y en esto no se diferencia Sudáfrica de otros países que no cargan con la herencia del *apartheid*[44].

El fin del *apartheid* no solo ha transformado el régimen lingüístico de Sudáfrica, sino que ha conllevado también cambios en la actitud hacia las lenguas extranjeras en el sistema educativo, orientándolo hacia el fomento del «multilingüismo aditivo»[45]. En 2003, un nuevo currículo nacional introdujo en el nivel secundario, junto al afrikáans o el inglés como primera lengua obligatoria allí donde no es lengua vehicular, hasta 11 idiomas extranjeros como asignaturas optativas, lo que significa que los alumnos se pueden examinar del idioma que escojan en su prueba de acceso a la universidad. Dado que por motivos presupuestarios la oferta de idiomas extranjeros depende en buena medida de las ayudas externas (proporcionadas por las embajadas, los institutos culturales o las comunidades religiosas) y que la del español carece de ellas, este no se enseña oficialmente en ningún colegio, pero cada año hay un pequeño número de alumnos que inscriben el español para sus exámenes oficiales, para lo que se preparan a título particular[46].

En la universidad, el español es un recién llegado en comparación con otras lenguas europeas, presentes desde principios del siglo XIX. Tres universidades sudafricanas (de 23) ofrecen el español como asignatura universitaria. En 1966 se introdujo en la Universidad de Sudáfrica (UNISA, con

---

44 Swaan (2001) ha descrito así esta dinámica: «El camino del inglés está empedrado de buenas intenciones», paráfrasis con la que resume la «paradoja recurrente de las políticas lingüísticas contemporáneas: cuantas más lenguas, más inglés».

45 Rowe y Maree (2005).

46 En 2005 fueron 38; en 2003, 30, frente a 1.462 de francés, 1.139 de alemán, 626 de árabe, 262 de portugués, 232 de hebreo y 30 de italiano. Rowe y Maree (2006).

sede en Pretoria y centros repartidos por todo el país) como asignatura dentro del Departamento de Lenguas Románicas y en 1977 se creó la licenciatura y empezaron a impartirse cursos de doctorado. La UNISA cuenta con un Centro de Estudios Latinoamericanos de carácter multidisciplinar. De 1983 a 1997 la Universidad de Natal (Durban) ofreció programas de licenciatura y posgrado, suprimidos después por motivos presupuestarios[47]. La Universidad de Ciudad del Cabo abrió un subdepartamento de español, con una lectora de la AECID, donde se imparte el español como asignatura de licenciatura. Otro lector de la AECID ha permitido abrir una sección similar en la Universidad de Witwatersrand (Johannesburgo). Combinados todos los grados, el número de alumnos de español creció en la universidad sudafricana de 161 en 1990 a 437 en 2005. En este año, los alumnos de español representaron el 10,3% de las matrículas de lenguas extranjeras modernas en UNISA, tras el francés (43,6%) y el alemán (14,6%), y seguido de cerca por el chino (9,8%) y el portugués (8,5%). Teniendo en cuenta que el español es un idioma por completo ajeno en la historia de Sudáfrica, las cifras son discretas pero muestran una tendencia ascendente, al igual que en otras instancias de enseñanza como los institutos universitarios de lenguas extranjeras, la escuela diplomática sudafricana o las academias privadas. La evolución de los candidatos al DELE (que se examinan en el Consulado General de Ciudad del Cabo y en la UNISA de Pretoria) ha sido oscilatoria desde los años noventa, pero parece consolidarse.

Namibia

Namibia es uno de los países africanos más jóvenes, ya que su independencia de Sudáfrica data de 1989. La dinámica lingüística es parecida a la de Sudáfrica entre las lenguas nativas, el afrikáans, lengua de los colonos holandeses desde el siglo XVII y lengua cooficial con el inglés a partir desde la ocupación sudafricana en 1915, y el inglés, declarado lengua oficial por la Constitución de 1990. Una tercera lengua europea, el alemán, tiene todavía alguna presencia, que se remonta a la colonización alemana en el siglo XIX. A pesar de que la población de Namibia es solo de 2 millones de habitantes (en un territorio un 50% mayor que el de España), la diversidad cultural y el multilingüismo no son menores que en otros paí-

47 Lapuerta (1997) observa, junto a las reestructuraciones presupuestarias, la pérdida de interés por las lenguas extranjeras desde el acceso a la universidad de una creciente población de origen africano, y argumenta que este retroceso podría ser transitorio si las autoridades sudafricanas toman conciencia del valor económico del conocimiento de idiomas.

ses africanos. Si nos atenemos a la distribución étnica, las comunidades más numerosas son las bantúes (endonga, ovambo, etc.) seguidas de las koisán, mientras que las de origen europeo son minoritarias: la afrikáner representa el 4,4% de la población, la comunidad alemana el 1,1% y la británica el 0,5%[48]. El afrikáans se emplea todavía ampliamente como lengua franca en buena parte del país pero cede paso en esa función al inglés, libre de la connotación colonial y utilizada crecientemente en el gobierno y los negocios[49]. Existe una comunidad de hispanohablantes de casi 4.000 personas, en su mayoría namibios que estudiaron en Cuba, además de los cubanos que todavía desempeñan tareas de cooperación y el personal de la administración y las empresas españolas presentes en Namibia.

El sistema educativo de Namibia está en plena transición, tratando de adaptar los programas a la actualidad del país, invirtiendo en la enseñanza del inglés y además favoreciendo la enseñanza de otras 12 lenguas nacionales reconocidas por el Estado. La enseñanza del español no tiene cabida por ahora en las escuelas de un país en el que su población desconoce la lengua oficial y en el que se considera prioridad ofertar las lenguas africanas. Por ahora solo se puede estudiar español en un colegio privado internacional en el que lo aprenden 25 alumnos[50]. En la enseñanza superior, el español se oferta en dos universidades gracias a sendos lectorados AECID. El primero se creó en 1995 fuera del marco extracurricular, en la Escuela de Lenguas y Comunicación de la Universidad Politécnica de Windhoek; el segundo data de 2002 y se ocupa de impartir asignaturas optativas de español en el Departamento de Humanidades de la Universidad de Namibia en Windhoek. Si sumamos la enseñanza extracurricular y la curricular, en 2006 se alcanzó la cifra de 95 alumnos, incluidos los del centro de lenguas de la UNAM en Walbis Bay, ciudad costera donde se concentra la actividad pesquera de empresas españolas. Desde 1999, la Embajada de España organiza los exámenes del DELE, aunque las cifras de matriculados apenas superan la decena. La presencia del español como lengua extranjera en Namibia es, por lo tanto, discreta, y según los indicadores disponibles, queda por detrás del francés y del alemán, y se halla a la par del portugués en las preferencias de los alumnos.

---

48 Hay discrepancias aquí entre estos datos ofrecidos en la página web de la Universidad de Laval, de 2002, recuperados en abril de 2009, y los de Jalón y Lasso (2005), de 1991.

49 Sobre el debate acerca de la política lingüística de Namibia véase Phillipson (1992).

50 Jalón y Lasso (2006).

Kenia

En Kenia, antigua colonia británica, las lenguas oficiales son el inglés y el suajili o kisuahili, aunque el primero tiene reconocida cierta preeminencia en la Constitución como idioma obligatorio para la promulgación de las leyes (art. 53). El suajili es la lengua vehicular de aproximadamente el 60% de la población, en un país de 36 millones de habitantes donde hay registradas 70 etnias y unas 60 lenguas. De ellas, las más extendidas como idiomas maternos son el kikuyu y el luyana, ambos de la familia bantú. También están presentes lenguas de las familias cusita y nilótica. El inglés se mantiene desde la época colonial como idioma de la enseñanza superior y del gobierno, y es conocida como segunda lengua por un 9% de la población. A pesar de los intentos, tras la independencia, de promover los idiomas «de la zona lingüística», la falta de recursos y materiales ha ido dejando poco a poco el sitio al suajili y al inglés en la escuela elemental, el primero como materia obligatoria y el segundo como lengua de examen. En secundaria, los alumnos pueden escoger una segunda lengua, que tradicionalmente es el alemán o el francés; el español sólo se puede estudiar en dos colegios privados internacionales. El número de alumnos que eligen el español en estos colegios, así como el de los que inscriben el español para pasar el Certificado General de Educación Secundaria, ha crecido ligeramente en la última década, momento en que se empieza a notar un incremento del turismo español en este país con la consiguiente demanda de guías o profesionales que dominen este idioma[51]. El español sólo se puede estudiar en dos universidades privadas como asignatura optativa de las carreras de humanidades o como actividad extracurricular en los cursos nocturnos. En la Universidad de Strathmore, en Nairobi, hay un puesto de lector de la AECID. Aquí también se aprecia un aumento de los estudiantes, como en otras escuelas y centros profesionales de la capital. En 2006 se ofrecieron por primera vez los exámenes para la obtención del DELE en la Embajada de España en Kenia.

Otros países del África anglófona

En otros países del África anglófona, la presencia del español es aún más débil. En Tanzania el español se introdujo como lengua diplomática tras la independencia como consecuencia de la cooperación cubana y posteriormente ha seguido presente en algunos centros privados orienta-

51 Cámara (2006).

dos a la comunidad internacional y a la formación de personal turístico. Hay una sección de lengua española en el Instituto de Kisuahili y Lenguas Extranjeras de la Universidad Estatal de Zanzíbar, con un lector de español. En el gigante africano, Nigeria, hay un solo lector de la AECID en la Universidad de Abuya. En Suazilandia y Lesoto, algún colegio privado imparte el español como idioma extranjero. En Zimbabue (que atraviesa una grave crisis política y educativa) se encuentra una sección española en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Zimbabue en Harare, donde la AECID dota un puesto de lector de español. También hay lectores de español en la Universidad de Ghana en Accra y en Uganda. En 2003 dejaron de darse clases de español en un colegio privado de Gambia[52].

Países del África lusófona

La situación educativa en los países lusófonos, sobre todo en Mozambique y Angola, es aún inestable debido a las larguísimas guerras civiles que han asolado estos países hasta hace relativamente poco.

Mozambique es uno de los países más pobres de África, con una tasa de alfabetización del 38,7% y un 75% de población rural que vive de la agricultura de subsistencia. El portugués fue adoptado por el gobierno tras la independencia como «lengua conquistada al colonizador». La Constitución de 2004 lo declara lengua oficial, promueve las lenguas nacionales (arts. 9 y 10) y reclama lazos especiales con los países de lengua oficial portuguesa (art. 21). En el momento de la independencia (1975) hablaba el portugués como lengua materna un 3,8% de la población. Hoy, la proporción de mozambiqueños que puede entenderse en portugués puede deducirse de las tasas de alfabetización y urbanización, aunque en el censo de 1997 el porcentaje de quienes respondían que hablaban el portugués era del 6,5% (el 2,1% entre los mayores de 50 años). Hay unas cuarenta variedades lingüísticas definidas en Mozambique, la mayoría del grupo bantú. Las más habladas son el macua (13,2%) y el songa (11,4%). Junto a la lusofonización inicial, las autoridades mozambiqueñas se han fijado como objetivo introducir las lenguas nacionales en la enseñanza, propósito que aún dista mucho de tener efectos reales. En el sistema educativo, la enseñanza de lenguas extranjeras como el español no ha tenido cabida hasta hace muy poco. En 2004 se creó el primer lectorado

52 Datos de la AECID, del Portal del Hispanismo del Instituto Cervantes, de López Benito y García Moral (2006) y de Rowe y Maree (2006).

de la AECID, en la Universidad de Eduardo Mondlane de Maputo, que imparte español de modo extracurricular en los cursos libres que ofrece la Universidad y a los que pueden asistir tanto alumnos de las diferentes facultades como foráneos. Las perspectivas podrían ser mejores si la Universidad hallara los recursos necesarios para potenciar las lenguas extranjeras, dada la proximidad lingüística, ciertas expectativas empresariales y la presencia de la cooperación española y cubana[53].

Con respecto a Angola, la situación es más inestable aún, ya que la guerra terminó en 2002, lo que ha impedido que este país se reestructure educativamente. A causa de la falta de recursos y profesores, las escuelas no pueden admitir más que a una pequeña parte de los candidatos posibles. La política de lusofonización parece haber tenido mayor efecto aún que en Mozambique, pues se calcula que el 70% de la población habla el portugués, aunque en las escuelas se enseña sobre todo un portugués «angoleño» o «coloquial». En época colonial, el francés era una asignatura obligatoria en la escuela. Hoy tiende a ser sustituido por el inglés. No hay datos sobre enseñanza de español en el país. En la provincia de Moxico, podría haber unos 8.000 hispanohablantes por influencia de la presencia del ejército cubano durante la Guerra de la Frontera Sudafricana. En los años setenta, Cuba envió a Angola el llamado «Destacamento Pedagógico Internacionalista Ernesto Che Guevara», integrado por más de 21.000 profesores[54].

En Cabo Verde, archipiélago poblado por medio millón de habitantes, con una estabilidad política aceptable y una tasa de alfabetización del 81,2%, no se puede estudiar español en ningún centro oficial ni instituto. Las únicas lenguas extranjeras enseñadas en la escuela son el inglés y el francés. Al no haber universidad son muchos los caboverdianos que escogen España, especialmente las Islas Canarias, como lugar donde cursar sus estudios superiores, lo que es posible para muchos jóvenes gracias a las becas de cooperación del gobierno español y de las diferentes universidades y centros privados de estudios superiores de esta comunidad autónoma[55].

---

53 Martínez Alfaro (2006). Mozambique es el primer receptor de ayuda oficial bilateral española. Cuba mantiene programas de alfabetización en 28 países, entre ellos Mozambique, según fuentes cubanas (http://www.cubacoop.com/CubaCoop/yosipuedo.htm). El programa «Yo, sí puedo» tiene una versión en portugués. Algunas fuentes cifran en 35.000 los estudiantes africanos que cursaron estudios en Cuba desde 1961, como Y. Gómez-Cornejo y M. Vicent, «De África a España, vía Cuba», *El País*, 3/12/2008.

54 Informaciones de la Universidad de Laval y de fuentes oficiales cubanas (v. nota 53).

55 López Benito y García Moral (2006).

5. Guinea Ecuatorial

Aunque la soberanía española en Guinea Ecuatorial se remonta a 1778, en virtud del Tratado de El Pardo con Portugal, la colonización efectiva comienza a mediados del siglo XIX, primero en las islas de Fernando Poo (hoy Bioko) y Corisco y a continuación en la isla de Annobón y el continente, por la cuenca del río Muni, explorada por Manuel de Iradier en 1875 y 1884. La penetración del español se llevó a cabo paulatinamente, en un primer momento mediante el contacto de militares, evangelizadores y colonos con la población guineana y a partir de la década de 1880 por medio de la enseñanza, impartida fundamentalmente por religiosos. En 1926, después de la fijación de los límites territoriales mediante acuerdos con Francia, la Guinea Española adoptó el estatuto de colonia. En 1956, el territorio fue organizado en dos provincias, Fernando Poo y Río Muni, que tuvieron sus primeros procuradores en Cortes en 1959. En 1963 se inició el proceso de autodeterminación, que culminó en 1968 con un referéndum constitucional.

La independencia supuso una brusca interrupción de la presencia española. La mayoría de los españoles volvieron a la Península y otros muchos guineanos partieron al exilio. El régimen de Francisco Macías casi destruyó las infraestructuras del país a fuerza de abandono e incompetencia. En su afán por borrar la herencia colonial, cerró escuelas y centros culturales, con la consiguiente paralización de los programas educativos. Se detuvo la actividad de archivos y bibliotecas y muchos fondos documentales fueron destruidos. Aunque el español siguió usándose en las relaciones exteriores y el registro escrito, en la administración se extendió el uso de la lengua fang, mayoritaria en el continente y lengua materna del presidente Macías. La Constitución de 1973, redactada en español, suprimió la referencia a la lengua oficial. Los medios de comunicación, de expresión española en su mayoría, fueron cerrando uno por uno, incluida la televisión inaugurada en 1968[56]. A partir del golpe de Estado de Teodoro Obiang (1979) las relaciones diplomáticas con España comenzaron a normalizarse. Las visitas oficiales han sido frecuentes desde entonces y se reanudaron los programas de cooperación. En 1980 se firmó en Madrid un Tratado de Amistad y Cooperación, al que han

56 Darias (2001).

seguido una larga serie de acuerdos bilaterales en diversos campos de actuación, incluyendo el educativo y cultural[57].

La Constitución de 1982 restauró el español como lengua oficial y reconoció además «las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional (art. 4)». El francés fue declarado oficial en 1998 debido a la integración de Guinea Ecuatorial en su entorno económico francófono[58]. En julio de 2006, Guinea Ecuatorial se convirtió en «observador asociado» de la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa, lo que otorga también al portugués un carácter oficial[59]. Sin embargo, la población que tiene como idioma materno alguna de estas lenguas europeas es minoritaria. Los fang forman la etnia predominante, con casi un 80% de la población, y son hablantes de distintas variedades de la lengua del mismo nombre, un idioma más internacional que interétnico, pues lo hablan las comunidades fang de los vecinos Camerún, Gabón y Congo. Otras lenguas ecuatoguineanas, también del grupo bantú, son el bubi (hablada en Bioko), el bisió o baseque (en el litoral continental) y el ndowé o combé (en el continente y las islas de Corisco y Elobey)[60]. De la presencia portuguesa e inglesa en las islas, anterior a la colonización española, han quedado un criollo portugués en Annobón, llamado Fa d'Ambó y próximo al forro de Santo Tomé y un pidgin de base inglesa conocido como pichinglis en Bioko. Recientemente, el inglés ha vuelto a tomar impulso en Guinea como lengua vehicular debido a la presencia empresarial norteamericana en relación con la producción petrolífera.

---

57 En relación con el tema de este artículo cabe destacar de esta nueva etapa de relaciones políticas, que no ha estado ni mucho menos exenta de altibajos, la participación de Teodoro Obiang en el Congreso Internacional de la Lengua Española de Valladolid, en 2001, donde afirmó que su país apostaba por la creación de una Academia para la lengua española (http://cvc.cervantes.es/). Los sucesivos planes de acción para África expresan la voluntad de apoyar esta idea, aunque hasta la fecha solo hay noticia de pasos preliminares como la invitación de profesores guineanos al XIII Congreso de la Asociación de Academias. En julio de 2009, la Real Academia Española anunció la designación de cinco guineanos como académicos correspondientes: Julian Bibang Oyee, Trinidad Morgades, Federico Edjoo Ovono, Agustín Nze Nfumu y Leandro Mbomio Nsue *(El País/EFE*, 6/7/2009).

58 Véase http://www.francophonie.org/. En 1985 Guinea Ecuatorial adoptó el franco CFA como moneda y en 1987 ingresó en la Comunidad Económica y Monetaria de África Central. En 1989 se adhirió a la Organización Internacional de la Francofonía. En 1997 se inauguró en Malabo el colegio La Concordia, primer instituto de lengua francesa.

59 Véase http://www.cplp.org/. «Obiang convierte al portugués en tercer idioma oficial para entrar en la Comunidad lusófona de Naciones», Terra/Europa Press, 13/7/2007 (recuperado en abril de 2007).

60 Los distintos catálogos muestran notables disparidades en la definición de las lenguas ecuatoguineanas, quizá debido a las dificultades para los trabajos lingüísticos a causa de la situación sociopolítica de Guinea, como aduce Granda (1984). Seguimos aquí el criterio más étnico-político que propiamente lingüístico de Bolekia (2001), quien resume las «personalidades históricas de Guinea Ecuatorial» en tres: bubi, ndowé (dada su proximidad con el bisió) y fang.

Aunque no hay datos estadísticos precisos, los observadores coinciden en que los años inmediatamente posteriores a la independencia supusieron un retroceso en los niveles educativos, afectando a la tasa de alfabetización y a la formación del profesorado, sobre todo en áreas rurales. El uso y conocimiento del español tuvo forzosamente que resentirse en este periodo, sin ser sustituido en sus funciones educativas por las lenguas nativas, que, aunque codificadas, no han sido nunca enseñadas en la escuela y apenas cuentan con literatura escrita. Sin embargo, se puede deducir del contexto demográfico y educativo que el español no ha dejado de expandirse en Guinea, al menos como segunda lengua o lengua de la escuela. La población ha pasado de 269.000 habitantes en 1965 a 609.000 en 2005 y la población rural se redujo en el mismo periodo del 73,5% al 61,1%[61]. Si nos atenemos a la tasa actual de alfabetización de adultos, que es del 87%, una gran mayoría de la población puede expresarse en español, aunque en su comunicación diaria utilicen sus lenguas nativas[62]. Incluso en aquellos contextos en los que se usa al español, este tiende a mezclarse con los idiomas locales o con el pichinglis[63]. Los estudios realizados por Quilis sobre la actitud de los guineanos ante el español en la década de 1980 indican que la mayoría de los jóvenes universitarios guineanos utilizaba su lengua nativa para la comunicación diaria, aunque un tercio prefería hacerlo en español[64]. Según estimaciones recientes basadas en la distribución por edades de la población y la tasa de alfabetización, entre un 10% y un 15% habla y escribe correctamente el español, un 74% lo ha aprendido como segunda lengua y un 12,3% necesitaría programas de alfabetización[65]. La distribución geográfica de los hablantes de español es desigual: de conocimiento mayoritario en Bioko y el litoral continental, está menos arraigado en Annobón y el interior de Mbuni. Para completar este panorama de la presencia social del español, es de saber que la litera-

61 El 60,7% de la población es menor de 25 años. Datos de la división de población de Naciones Unidas accesibles en http://esa.un.org/unpp/ y http://esa.un.org/unup/ (recuperados en abril de 2009). Las estadísticas oficiales de Guinea Ecuatorial hablan de 1,01 millones de habitantesen 2001, en contradicción con todas las fuentes internacionales.

62 En alfabetización, Guinea Ecuatorial se encuentra en el puesto 81 de 179 en el Índice de Desarrollo Humano del PNUD. En tasa de escolarización combinada (primaria, secundaria y terciaria) está en el puesto 130, con un 62%. *Human Development Report 2008* (http://hdr.undp.org/en/statistics). En el primer Informe sobre Desarrollo Humano en el que aparece Guinea Ecuatorial (1991) su tasa de alfabetismo (mayores de 15 años, datos de 1990) fue del 44,9%. La evolución posterior es notable: 50,2% en el Informe de 1992, 75,3% en el de 1995, 81,1% en el de 2000. La tasa combinada de escolarización se ha mantenido estable en torno al 60%.

63 Lipski (s/d).

64 Lipski (2007).

65 Nistal (2006).

tura ecuatoguineana está escrita casi exclusivamente en español[66] y que la práctica totalidad de los medios de comunicación se editan en español —hay también espacios en lenguas nativas en la radio oficial— aunque hay que tener en cuenta que la infraestructura cultural es escasa y que los índices de participación cultural son muy bajos[67].

La educación es en español y en teoría obligatoria y gratuita entre los 6 y los 11 años. Cuando los niños empiezan el colegio no suelen hablar más que sus lenguas nativas, lo que impide un avance rápido los primeros años. Además, el sistema educativo sufre serias carencias de infraestructura y medios didácticos y de falta de formación del profesorado. Desde la década de 1980, en virtud de acuerdos entre los respectivos ministerios de Educación, la UNED tiene dos centros de enseñanza superior en Bata y Malabo. En 1995 se fundó la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGD), que tiene seis escuelas universitarias y unos 1.300 alumnos. Desde 1997, la Universidad de Alcalá tiene acuerdos de cooperación interuniversitaria con la UNGD y la AECID, por los que se imparten cursos de lengua y cultura hispánica a estudiantes ecuatoguineanos y de países vecinos. Para mejorar el nivel de los alumnos recibidos de la escuela secundaria, en la Facultad de Letras y Ciencias Sociales es obligatoria la asignatura de español. Se puede estudiar español de forma extracurricular en los centros culturales españoles de Bata y Malabo, donde el número de alumnos ha aumentado considerablemente desde el inicio de los cursos en 2003[68].

En lo referido a las medidas llevadas a cabo por el Instituto Cervantes, según su Dirección Académica, en julio de 2008 concluyó el programa de refuerzo del español en Guinea Ecuatorial que la institución había puesto en marcha en septiembre de 2006, sobre la base de la colaboración institucional con los Centros Culturales de la Agencia Española

66 Valga como botón de muestra y para quien desee tirar del hilo el breve panorama que traza Bolekia (2005).

67 La nota sobre Guinea Ecuatorial del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación menciona cuatro emisoras de radio, un canal de televisión y algunas publicaciones periódicas. En las estadísticas de la UNESCO no constan diarios ni publicaciones de Internet (http://stats.uis.unesco.org/). Las páginas oficiales del gobierno están en español y en inglés: http://www.republicofequatorialguinea.net/ y http://www.dgecnstat-ge.org/. El *Britannica Book of the Year* recoge los siguientes datos: 180.000 receptores de radio, 55.000 aparatos de televisión y 7.000 PC (2000-2002). *Internet World Statistics* estima que hay 8.000 usuarios de Internet, lo que supone una penetración del 1,6% frente al 5,6% de África, el 23,8% del mundo y el 70,5% en España, según la última actualización de fecha 31 de marzo de 2009 (http://www.internetworldstats.com/).

68 Nistal (2006).

de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en Malabo y Bata. El balance final del desarrollo del programa ha permitido ver resultados fructíferos en cuanto a la difusión del español en un área de interés estratégico. Las líneas de actuación del programa se han centrado, básicamente, en el desarrollo de la actividad docente en los Centros Culturales a partir del *Plan curricular* del Instituto, la realización de los exámenes para la obtención de los DELE, la formación de profesores en el ámbito específico de la enseñanza del español y el desarrollo de numerosas actividades relacionadas con aspectos culturales de España y de los países hispanohablantes. La actividad del Instituto en la zona ha permitido, asimismo, sentar las bases para que sigan desarrollándose en el futuro, bajo la coordinación de los Centros Culturales, las líneas de actuación iniciadas con el programa.

Por su parte, la cooperación española en Guinea Ecuatorial, segundo receptor de la ayuda bilateral española en África subsahariana, está muy enfocada a la educación. De los 25 millones de euros destinados en el periodo 2004-2006, el 60% se destinaron a este capítulo. Ejemplo de esta cooperación son los colegios españoles de Bata y Malabo, resultado de la colaboración entre la AECID, el Ministerio de Educación español y la Comunidad Salesiana.

En cuanto a las características del español ecuatoguineano, tanto tiempo considerado como mal hablado, se ha señalado que a diferencia de lo sucedido en otras ex colonias europeas en África, donde se formaron distintos tipos de variedades de mezcla no ha llegado a formarse un criollo del español en Guinea Ecuatorial, quizá por la falta de uso cotidiano de la lengua; en ese sentido, el español en Guinea tiene algo de lengua fosilizada, sin una base demográfica viva y real. Se ha negado tradicionalmente al español de Guinea el carácter de dialecto, tal vez por la resistencia a considerar sus particularidades como algo más que errores atribuibles a la falta de instrucción. Recientemente, una actitud más abierta de las autoridades académicas hacia la diversidad de la norma hispánica contribuirá, seguramente, a una mayor consideración de las variedades guineanas, en las que se aprecian la influencia de las hablas nativas de Guinea pero también elementos comunes a otras hablas africanas e incluso préstamos del español caribeño.

Cabría concluir, siguiendo a Lipski, que se puede hablar en parte de un dialecto ecuatoguineano emergente porque cualquiera que conozca las variedades del español mundial podrá identificar inmediatamente al

nativo de Guinea Ecuatorial. Sin embargo, el multilingüismo imperante hace que haya todavía «más fluctuación lingüística en el español de Guinea Ecuatorial que la que tipifica las zonas hispanoparlantes monolingües», por lo que la caracterización de un dialecto guineano no es aún evidente[69]. En otras palabras, se podrá hablar de una variedad ecuatoguineana viva y comparable a las de otras zonas dialectales del español en la medida en que el español llegue a consolidarse como lengua de uso corriente, más allá de sus funciones de lengua escrita de la administración, de los medios de comunicación y de la educación.

6. Conclusiones

Aunque de forma incipiente y determinada por las condiciones generales del continente, la expansión internacional del español se ha dejado sentir también en África, como muestran las tendencias reflejadas en este artículo. La expectativa de emigrar a España ha sido, probablemente, una de las razones por las que el aprendizaje del español ha crecido en los últimos años en determinados países francófonos de África occidental donde el español ya estaba presente en los sistemas educativos, unida a una percepción positiva –se puede aventurar a falta de estudios específicos– de la sociedad y la cultura española y latinoamericana. En otros países, una mayor apertura política y económica al exterior ha favorecido una actitud más positiva hacia las lenguas extranjeras y un descubrimiento del español como lengua internacional. Este sería el caso de Sudáfrica y otros países anglófonos del continente pero también, en cierto modo, del único país de habla hispana de África, Guinea Ecuatorial.

Esta tendencia se ha producido en el contexto de una intervención limitada de agentes españoles, reducida a la labor puntual de las embajadas y algunas empresas españolas, y con recursos escasos: solo en la última década la política exterior española ha comenzado a prestar una atención integral a África y a poner los medios necesarios para afrontar los retos y oportunidades que plantea la región, de los que la promoción de la lengua española quizá sea un complemento menor en tamaño, pero con gran potencial como factor de aproximación e intercambio. Allí

69 Lipski (2007).

donde los medios se han reforzado, por ejemplo mediante la creación de lectorados, por lo general la demanda de español ha respondido favorablemente. Uno de los objetivos de la política exterior española, tal como consta en sus planes de acción para África, consiste precisamente en responder a esta tendencia, y es de esperar que la misma reacción se produzca cuando se abran las primeras aulas del Instituto Cervantes.

Otro objetivo prioritario de la acción cultural de España en África, enunciado una y otra vez en los planes de acción, es el de contribuir al conocimiento mutuo. En el proceso de elaboración de este artículo, los autores han comprobado la existencia de un africanismo emergente en distintos campos del saber, especialmente en las ciencias sociales, tanto en medios académicos como en la «sociedad civil organizada». En lo que atañe al tema de este artículo, también se aprecia un mayor interés por la realidad lingüística africana, y no es menor la aportación de jóvenes académicos africanos residentes en España. Casa África tiene el acierto de ofrecer cursos de cultura africana en su programación, enlazando así con la labor pionera de otras instancias como el Colegio Mayor Nuestra Señora de África. Por si no fuera suficiente motivo el de la curiosidad científica, el conocimiento de las lenguas del educando es un requisito necesario para una enseñanza efectiva del español como lengua extranjera, como saben bien los profesores, además de un instrumento imprescindible para una comprensión cabal de la realidad social y cultural de África. Es de esperar que el africanismo español no descuide esta faceta.

Últimas consideraciones antes de terminar. En primer lugar, la acción cultural en África no puede ignorar las condiciones políticas y económicas del continente y en particular sus carencias en términos de desarrollo humano; en concreto, para la enseñanza de lenguas extranjeras es preciso tener en cuenta la falta de recursos humanos y materiales, apenas suplidos por el celo del profesorado y el entusiasmo del alumnado. En segundo lugar, la difusión de la lengua y la cultura españolas será más efectiva si se hace con la ayuda de otros países hispanohablantes y de los socios europeos con una presencia anterior en África. En tercer lugar, la promoción del español en África debería recurrir como argumento al potencial del español como lengua de cultura, de transmisión de saber y de oportunidades profesionales y de negocio en América y España. Sobre todo, la enseñanza del español debe estar vinculada a la voluntad de España de contribuir al desarrollo de los africanos. En este sentido, junto al despliegue del Instituto Cervantes y a los programas de estudios para jóvenes africanos en

España, sería oportuno estudiar el establecimiento de centros educativos en África, junto a los existentes en Guinea Ecuatorial. En el único país de habla hispana de África, la ayuda oficial española presta especial atención a la educación como factor de desarrollo; esta perspectiva puede servir de modelo para la cooperación con otros países africanos.

7. Referencias bibliográficas

Alberdi Bidauguren, J. y Bidaurratzaga Aurre, E. (2009), «La nueva política exterior y de cooperación de España con el continente africano. El asociacionismo interesado del Plan África», *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, n.º 84 (01/2009). Accesible en http://www.cidob.org/es/content/download/8521/.../file/alberdi_84.pdf.

Alvear Trenor, B. (2008), «Flujos migratorios actuales en África Subsahariana: predominio de la migración intra-africana sobre la extra-africana», DT 50/2008 (27/11/2008). Accesible en http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/Africa+Subsahariana/DT50-2008/.

Amadou Ndoye, E. H. (2005), «La enseñanza del español en Senegal», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 263-281.

— (2007), «La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto», intervención en el Congreso Internacional de la Lengua Española de Cartagena de Indias. Accesible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm/.

Avome Mba, G. (2006), «El español en Gabón», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 70-73.

Bamgbose, A. (2000), *Language and Exclusion: The Consequences of language Policies in Africa*, Hamburgo: Lit Verlag Munster.

Bolekia Boleká, J. (2001), *Lenguas y poder en África*, Madrid: Mundo Negro.

— (2005), «Panorama de la literatura en español en Guinea Ecuatorial», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 97-153.

CÁMARA ESCRIBÁ, R. (2006), «El español en Kenia», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 77-81.

COMMISSION FOR ÁFRICA (2005), *Our Common Interest. Report of the Commission for Africa*. Londres: Commission for Africa. Accesible en http://www.commissionforafrica.org/english/report/thereport/english/11-03-05_cr_report.pdf.

CREUS, J. (2007), «La actitud lingüística de las potencias colonizadoras en el conjunto de África», *La situación actual del español en África*: *actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, Madrid: Sial.

DARIAS, V. (2001), «La Guinea Ecuatorial, a través de sus medios de comunicación», *Revista Latina de Comunicación Social*, n.º 43. Recuperado en abril de 2007 en http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina43julio/40darias.htm/.

DURÁNTEZ PRADOS, Á. (2004), «El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas», *ARI* 146/2004, Real Instituto Elcano. Accesible en http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/580/580.pdf.

FISCHER, S. R. (1999), *A History of Language*, Londres: Reaktion Books.

GIOAN, P. A. (2008), *Higher education in Francophone Africa: what tools can be used to support financially sustainable policies?*, Washington D.C.: World Bank.

GÓDINEZ GONZÁLEZ, F., MARTÍNEZ HERNANDO, M. y RODRÍGUEZ DOPICO, C. (2006), «El español en Camerún», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 63-70.

GÓMEZ-CORNEJO, Y. y VICENT, M. «De África a España, vía Cuba», *El País*, 3/12/2008.

GRANDA, G. (1984), «Las lenguas de Guinea Ecuatorial. Materiales bibliográficos para su estudio», *Thesaurus*, tomo XXXIX, n.º 1, 2 y 3. Accesible en http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/39/TH_39_123_190_0.pdf/.

GREENBERG, J. H. (1955*)*, *Studies in African linguistic classification. Reprinted from the Southwestern journal of anthropology for the Language and Communication Research Center, Columbia University & the Program of African Studies, Northwestern University*, Branford: Compass Pub. Co.

GRUPO DE ESTUDIOS AFRICANOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (GEA) (2009), «El nuevo Plan África o cómo aprovechar una segunda oportunidad para construir una política exterior coherente y justa hacia África Subsahariana». Accesible en http://portal.uam.es/portal/page/portal/UAM_ORGANIZATIVO/Departamentos/CienciaPoliticaRelacionesInternacionales/Grupo%20de%20Estudios%20Africanos/investigacion/GEA_Comentarios_PlanAfrica_2009/.

GUERRERO, F. (2008), «Las relaciones España-África subsahariana: ¿a remolque o en la vanguardia de la UE?», Esther Barbé (coord.), *España en Europa 2004-2008*, *Monografías del Observatorio de Política Exterior Europea*, n.º 4. Accesible en http://www.iuee.eu/pdf-publicacio/127/sYSM0wnhu1BLYvTNhxoh.PDF, pp.103-109.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2009), *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: una monografía*, Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Accesible en http://www.ine.es/prodyser/pubweb/eni07/eni07.pdf/.

INTERNATIONAL INSTITUTE OF EDUCATIONAL PLANNING 1997 (1997), *Languages of Instruction. Policy Implications for Education in Africa*, Ottawa: International Development Research Centre. Accesible en http://www.idrc.ca/openebooks/294-5/.

JALÓN, M. D. y LASSO REY, J. (2005), «El español en el panorama lingüístico de Namibia», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 207-255.

— (2006), «El español en Namibia», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 86-89.

KOELLE, S. W. (1854), *Polyglotta africana,* Londres: Church Missionary House.

KONÉ, S. (2005), *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

LANDA BUIL, M. (2006), «El español en Tanzania», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 81-84.

LAPUERTA AMIGO, P. (1997), «La enseñanza del español en la nueva Sudáfrica: problemas, soluciones y futuro», *Actas del VIII Congreso*

Internacional de ASELE. Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0485.pdf.

LIPSKI, J. M. (2007), «El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial», *La situación actual del español en África*: *actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, Madrid: Sial. Accesible en: http://www.personal.psu.edu/jml34/esp-guin.pdf.

— (2009), «The Spanish of Equatorial Guinea: research on la hispanidad's best-kept secret», s/d. Accesible en http://www.personal.psu.edu/jml34/eg.pdf.

LIU, H. (2008), «La diplomacia cultural de China hacia los países africanos en el nuevo siglo», *África, la nueva frontera china, Boletín Govern Asia*. Accesible en http://www.casaasia.es/governasia/boletinesp/pdf/2008_gov_liu.pdf.

LÓPEZ BENITO, M. y GARCÍA MORAL, C. (2006), «El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 57-63.

MALHERBE, M. (1995), *Les Langages de l'humanité: une encyclopédie des 3.000 langues parlées dans le monde*, París: Laffont S. A.

MARÍN EGOSCOZÁBAL A., LAFUENTE IBÁNEZ, C. y GARRIDO LLAMAS, P. (2009), «El Plan África y las relaciones comerciales y de inversión entre España y el África Subsahariana en el contexto de los EPA», *Documento de Trabajo 36/2009*, Observatorio de política exterior española (Opex) / Fundación Alternativas. Accesible en http://www.falternativas.org/opex/documentos-opex/documentos-de-trabajo/el-plan-africa-y-las-relaciones-comerciales-y-de-inversion-entre-espana-y-el-africa-subsahariana-en-el-contexto-de-los-epa/.

MARTÍNEZ ALFARO, R. (2006), «El español en Mozambique», *Enciclopedia del español en el mundo*. *Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 84-86.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN. AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO (2006), *Plan África 2006-2008 Resumen Ejecutivo*, Madrid: Dirección General de Comunicación Exterior. Accesible en http://www.maec.es/SiteCollectionDocuments/Home/planafrica.pdf.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN. AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO (2009), *Plan África 2009-2012*, Madrid: Dirección General de Comunicación Exterior. Accesible en http://www.maec.es/es/Home/Documents/PLAN%20AFRICA%202009-2012_web.pdf.

MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN. SECRETARÍA DE ESTADO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (2008), *Plan Anual de Cooperación Internacional 2008*, Madrid: Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas de Desarrollo. Accesible en http://www.maec.es/es/MenuPpal/CooperacionInternacional/Publicacionesydocumentacion/Documents/PACI2008.pdf.

MORAL, R. (2001), *Diccionario Espasa lenguas del mundo*, Madrid: Espasa Calpe.

MORATINOS, M. Á. (2006), «España: una nueva política exterior hacia África», *Política Exterior*, v. XX, mayo/junio, n.º 111, pp. 57-64.

MORENO CABRERA, J. C. (2003), *El universo de las lenguas*, Madrid: Castalia.

MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (2008), *Atlas de la lengua española en el mundo*, 2.ª edición, Barcelona: Ariel; Madrid: Real Instituto Elcano, Instituto Cervantes y Fundación Telefónica.

MORGADES BESARI, T. (2004), «El español en Guinea Ecuatorial», ponencia en el Congreso Internacional de la Lengua Española de Rosario. Accesible en http://congresosdelalengua.es/rosario/ponencias/aspectos/morgades_t.htm/.

— (2005), «Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 255-263.

NACIONES UNIDAS (2007), *Informe sobre Desarrollo Humano en 2007-2008. La lucha contra el cambio climático: Solidaridad frente a un mundo dividido*, Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Accesible en http://hdr.undp.org/en/media/hdr_20072008_summary_spanish.pdf.

NACIONES UNIDAS (2009), *Tendencias demográficas en el mundo*, Nueva York: Consejo Económico y Social. Comisión y Desarrollo. Accesible en Secretario_general_tendencias_demograficas_mundo.pdf

NISTAL ROSIQUE, G. (2006), «El caso del español en Guinea Ecuatorial», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 73-77.

NISTAL ROSIQUE, G. y PIÉ JAHN, G. (eds.) (2007), *La situación actual del español en África*: *actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, Madrid: Sial.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECÓNOMICO (OCDE) (2008), *African Economic Outlook 2008.* Accesible en http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_2649_15162846_39963489_1_1_1_1,00.html/.

OYA GÓMEZ, C. y BEGUÉ, A. (2006), «Los retos de la educación básica en África subsahariana», *Documentos de Trabajo de la Fundación Carolina*, n.º 6. Accesible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2337035/.

PANEL ÁFRICA SUBSAHARIANA DE OPEX (OBSERVATORIO DE POLÍTICA EXTERIOR ESPAÑOLA) (2009), *El nuevo Plan África 2009-2012 – Aportaciones de Opex. Memorando Opex n.º 121/2009*. Madrid: Opex /Fundación Alternativas. Accesible en http://www.falternativas.org/opex/documentos-opex/memorandos/memorando-opex-n1-121-2009-el-nuevo-plan-africa-2009-2012-aportaciones-de-opex/.

PHILIPSSON, R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford; Nueva York: Oxford University Press.

PIÉ JAHN, G. y RAZAMBELO, I. (2006), «El español en Madagascar», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes, Barcelona, Plaza y Janés, Círculo de Lectores, pp. 93-97.

QUIÑONES CALONGE, M. J. (1995), «El español en la Universidad Nacional de Abidjan, Costa de Marfil», *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0312.pdf.

RAKOTOJOELIMARIA, A. (2005), «Esbozo de un diccionario de locuciones verbales español-malgache», *Biblioteca Virtual redELE*, n.º 3 (primer semestre de 2005). Accesible en http://www3.educacion.es/redele/biblioteca2005/rakotojoelimaria.shtml.

ROCHA VÁZQUEZ, M. (coord.)(2008), «Informe-País: Nigeria ¿Porqué es tan importante la estabilidad de Nigeria para España?», *Documento de trabajo 31/2008*, Observatorio de política exterior española (Opex) /Fundación Alternativas. Accesible en http://www.falternativas.org/opex/documentos-opex/documentos-de-trabajo/informe-pais-nigeria-por-que-es-importante-la-estabilidad-de-nigeria-para-espana/.

RODRÍGUEZ, S. (2008), «Congo, más que nunca», *El País*, 19/12/2008.

RODRÍGUEZ PONGA, R. (1998), «El español es una realidad en África», *La lengua y la literatura españolas en África*, ed. Celia Casado Fresnillo, Melilla: V Centenario de Melilla.

ROWE, A. M. y MAREE, C. (2005), «El lugar del español en un país multilingüe: Sudáfrica», *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Madrid, Instituto Cervantes; Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 183-207.

— (2006), «El español en Sudáfrica», *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Madrid, Instituto Cervantes: Barcelona, Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 89-93.

RUIZ MARTÍNEZ, A. M. (2002), «La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial y la interferencia de las lenguas indígenas», *Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE.* Accesible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0762.pdf.

SCHULZ, N. S. (2006), «El Plan África como reflejo de los límites y oportunidades de la Cooperación Española», publicaciones del ForoAOD en Fundación para las Relaciones Internacionales y el Diálogo Exterior (FRIDE). Accesible en http://www.fride.org/publicacion/331/el-plan-africa-como-reflejo-de-los-limites-y-oportunidades-de-la-cooperacion-espanola/ (27/11/2006).

SOSSOUVI, L. F. (2007), «La situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Benin», *La situación actual del español en África*: *actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, Madrid: Sial.

SWAAN, A. (2001), *Words of the world*: *the global language system*, Cambridge; Malden: Polity Press.

TOMÁS, J. y FARRÉ, A. (2009), «Los estudios africanos en España. Balance y perspectivas», *Documentos CIDOB* (Centro de Investigación de Relaciones Internacionales y Desarrollo), serie Desarrollo y Cooperación, n.º 4. Accesible en http://www.cidob.org/es/publicaciones/documentos_cidob/desarrollo/num_4_los_estudios_africanos_en_espana_balance_y_perspectivas/.

TRUJILLO, J. R. (2003), «Fuentes documentales y bibliografía del español en el África subsahariana. Lingüística y lenguas en contacto», *Linguax: Revista de Lenguas Aplicadas*, n.º 1. Accesible en http://www.uax.es/publicaciones/archivos/COM_5_Trujillo1b.doc/.

EL ESPAÑOL EN BRASIL. SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Pedro Benítez Pérez
Instituto Cervantes de São Paulo y Universidad de Alcalá

Álvaro Martínez-Cachero Laseca
Instituto Cervantes de Porto Alegre

1. Presencia española en Brasil

Las relaciones entre Brasil y España, en el siglo XX, están marcadas por las formas de gobiernos que imperan en los dos países en cada momento. La proclamación de la II República en España, en 1931, coincide en Brasil, con la llamada República Nova de Getulio Vargas. Los dos países se encuentran con el mismo sistema de gobierno: el republicano, Brasil ya lo era desde 1889; pero de signos ideológicos diferentes, de izquierdas en España, de derechas en Brasil, lo que va a producir momentos de tensión y crispación; por ejemplo, cuando el gobierno brasileño decide cerrar los Centros Republicanos y permitir actividades falangistas, mientras, el español tolera manifestaciones a favor de la libertad del comunista brasileño Luís Carlos Preste.

En 1936, al estallar la Guerra Civil en España, son muchos los españoles que piden asilo y refugio en la Embajada de Brasil en Madrid, lo que provoca que las relaciones entre los dos países se deterioren más de lo que ya lo estaban. La embajada sufrió múltiples atentados y bloqueos, y Brasil intentó que prevaleciese la inviolabilidad de los diplomáticos, del edificio y de las personas refugiadas en él. Durante la guerra, los brasileños van a ponerse a favor de un bando u otro según sus convicciones políticas. En 1937, el golpe militar que lleva de nuevo a Getulio Vargas a la Presidencia y el apoyo de Franco desde su cuartel general en Burgos van a enturbiar más las débiles relaciones. El triunfo de Franco fue visto con tanta simpatía por el presidente brasileño que el 31 de marzo de 1939 manda a su representante acreditarse ante él. Esta simpatía comienza a enfriarse al estallar la Segunda Guerra Mundial y al producirse la declaración de guerra de Brasil a Alemania e Italia, en agosto de 1942, que trae como consecuencia el distanciamiento de España, ideológicamente próxima al eje fascista. Getulio Vargas impide el trabajo que llevaba a cabo la Falange Española en suelo brasileño, y las relaciones entre

los dos países se deterioran. Casi al final de la guerra, el presidente Vargas fue depuesto por generales que componían su propio ministerio y llega al poder el general Dutra, quien, siguiendo las exigencias de Estados Unidos, rompe relaciones diplomáticas con España. Años más tarde, ante el golpe militar de 1964, de nuevo los dos países se acercan políticamente por su forma de gobierno y se intensifica la cooperación en foros internacionales.

Según Ayllón Pino (2006: 160), las relaciones hispano-brasileñas se refuerzan a partir de 1979 y, para probarlo, se atiene a tres procesos diferentes:

a) La democratización de los dos países. España, en 1975, entra en un proceso de transición que llevará a la promulgación de la Constitución democrática de 1978. En 1974, se producen los primeros cambios aperturistas de Figueiredo, que llevarán a las elecciones de 1984.

b) La integración de ambos en bloques multinacionales. En 1986, España ingresa en la CEE. Ese mismo año se firma, entre Brasil y Argentina, el Protocolo de Integración y Cooperación Económica (PICE), que, en 1991, desembocará en el Mercosur.

c) Las medidas liberalizadoras, privatizadoras y aperturistas brasileñas, a partir de 1997, serán bien acogidas por España, que vive entonces un próspero momento económico gracias a las amplias reformas promovidas por el gobierno y a los efectos positivos de su entrada en la CEE.

Desde 1996 las relaciones entre los dos países han experimentado una sensible mejoría; nunca se habían encontrado tan cerca desde el punto de vista institucional, ni la sociedad de uno ha tenido nunca tanto interés por la del otro y viceversa.

En cuanto a las relaciones comerciales entre Brasil y España, se observa una inclinación de la balanza de pagos a favor de Brasil. Sin embargo, a partir de 1996, hay un importante incremento de las inversiones españolas, que muestra el fortalecimiento de la economía española y las transformaciones que se dan en la economía brasileña. Son muchas las compañías españolas que se han establecido en Brasil: seguros (MAPFRE), energía (Endesa, Iberdrola, Repsol), finanzas (BSHC, Santander), telecomunicaciones (Telefónica), transporte urbano (RENFE, Caf), hostelería (Sol Meliá), aeronáutica (Gamesa), redes eléctricas (Guascor), componentes automovilísticos (Grupo Antolín Irausa), envoltorios alimenticios (Viscofán), colchones (Grupo Flex), siderurgia (Sidenor), porcelana (Grupo Roig), pesca (Calvo), fibra óptica (Optral), cosméticos (Grupo Natra), servicios en Internet (Catalana d'Iniciatives), tejas y cerámicas (Uralita), textil (Artesanos Camiseros), electrodomésticos (Mondragón Cooperativas).

1.1 *La emigración española en Brasil*

Entre 1880 y 1930, se produce la llegada de unos 500.000 españoles a Brasil, fundamentalmente dirigidos a los cafetales de São Paulo. Entraban en el país por el puerto de Santos, de allí iban a la Hospederia dos Inmigrantes, en São Paulo, en la que permanecían unos días antes de subir a un tren que les llevaba a regiones cafetaleras del interior donde era necesaria mano de obra. Los muchos que se asentaban en São Paulo lo hacían en los barrios de Moóca y Brás. En este período había como mínimo 15 periódicos en español en São Paulo, lo que muestra la importancia de esta comunidad.

Entre los años de 1931 y 1945, la emigración española cae a causa de la Primera Guerra Mundial, la Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial. Se recupera entre 1945 y 1964, pero con características diferentes, pues viene mano de obra especializada para las nacientes empresas automovilística y siderúrgica brasileñas. El número de inmigrantes españoles, entre 1946 y 1959, asciende a 91.500; en la década de 1960 a 32.191, y entre los años setenta y ochenta a 2.074 (Ayllón Pino, 2006: 136).

Las autoridades han estado siempre muy atentas a esta emigración. Así, en 1960, se firmó un acuerdo para regular el flujo migratorio, y, en 1981, un convenio que garantiza la Seguridad Social a los españoles residentes en Brasil. En los últimos años, la dinámica migratoria ha cambiado y España se ha hecho receptora de un número considerable de brasileños que buscan en Europa una mejora de su condición de vida. En la actualidad, los españoles que vienen a Brasil suelen ser especialistas altamente cualificados que trabajan temporalmente, con intención de retornar a España.

No tenemos datos confiables del número de inmigrantes españoles en Brasil, tal vez porque se asimilaron pronto, quizá por la cercanía lingüística y cultural. Se calcula que unos quince millones de brasileños tienen algún tipo de ascendencia española, lo que representa la tercera comunidad de origen europeo, detrás de Portugal e Italia.

1.2 *Relaciones Brasil-Hispanoamérica*

Hasta mediados del siglo XX, la atención de Brasil se centraba en los países vecinos: Argentina, Uruguay, Paraguay y Bolivia, si bien sus relaciones han sido históricamente tensas. Los procesos de independencia de Uruguay y Paraguay, así como la Guerra del Paraguay, son buen

ejemplo de ello. En 1817, Portugal intenta anexar Uruguay a la corona portuguesa, Uruguay lucha por la independencia con ayuda de Argentina y, en 1828, se trabó una batalla que saca a Brasil de Uruguay.

En 1960, a pesar de las dificultades políticas que había en la zona, nace, bajo el auspicio de la Comisión Económica para América Latina, la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio, que no funcionó pero abrió vías para futuros acuerdos.

Con la intensificación de su desarrollo industrial, Brasil se vuelca hacia los países de la región amazónica (Bolivia, Perú, Ecuador, Venezuela, Colombia, Surinam y Guyana) en los que veía un mercado de unos 87 millones de personas. El 3 de julio de 1978 se firma el Tratado de Cooperación Amazónica, por el que se pretende ocupar de forma racional esta región y evitar que países ajenos se introdujesen en ella.

El 26 de marzo de 1991, Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay firman el Tratado de Asunción que crea el Mercado Común del Sur (Mercosur), por el que se eliminaban trabas aduaneras y se establecía una tarifa común, con la finalidad de llegar a constituir un verdadero mercado común. Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela son estados asociados, participan en la zona de libre comercio pero no forman parte de la unión aduanera. La integración ha tenido avances y retrocesos, producidos, fundamentalmente, por los altibajos de las relaciones entre Brasil y Argentina. Sin embargo, aunque desde el punto de vista real y político las cosas no avanzan lo que deberían, muchos sectores de la sociedad civil como centrales sindicales, grupos académicos y universitarios cooperan asiduamente. Son muchas las universidades que tienen portales en Internet con análisis e investigaciones sobre el bloque; proceden igual los municipios organizados en torno a la Rede Mercocidades.

Aunque los propios miembros del Mercosur reconocen su falta de efectividad regional, muchos países reconocen el bloque; por ejemplo, el acuerdo con la Unión Europea en 1995 prueba la importancia de este tipo de asociaciones. Parece que cada país lo utiliza según sus propios intereses; así, cuando Brasil protestó por la presencia de soldados norteamericanos en suelo paraguayo, Paraguay argumentó que los beneficios de pertenecer a este grupo son pocos. Lo positivo es que sus problemas se han resuelto de forma negociada y han sido escuchados, por ejemplo, por la Unión Europea y el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA). El Mercosur, a pesar de todo, mantiene acuerdos con Japón, México, la Comunidad Andina y la Unión Europea.

En diciembre de 2004, en Cuzco, se firmó un acuerdo para crear la Comunidad Sudamericana de Naciones, a la que pertenecen todos los países de América del Sur menos la Guayana Francesa. El acuerdo, que une dos bloques importantes: la Comunidad Andina y el Mercosur, se basa en tres puntos: diálogo político permanente entre las partes, intercambio comercial entre los dos grandes bloques e integración de la infraestructura física de la región. A pesar de las buenas intenciones que se esconden detrás de este tratado, al encuentro de Cuzco solo asistió el presidente brasileño, como único representante de los cuatro países que componen el Mercosur.

Como vemos, Brasil mantiene relaciones fundamentalmente con países de su entorno, pero, cada vez más se aproxima a países hispánicos más alejados, como México.

2. Las lenguas de Brasil

El artículo 13 de la Constitución de 1988 dice que «A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil». Queda claro, por tanto, que el portugués es la lengua oficial y no la lengua nacional, pues a ella habría que sumar la lengua de los pueblos indígenas que habitan en el país desde antes de la llegada de los portugueses y de los inmigrantes asiáticos y europeos que se sumaron posteriormente.

Cuando los portugueses llegan a Brasil se encuentran con un conglomerado de pueblos que hablan unas 1.300 lenguas. La Iglesia católica, con su deseo evangelizador, comienza un proceso homogeneizador con la idea de hacer del portugués la única lengua de todo el territorio; sin embargo, ante las dificultades que esto representaba para su labor, utiliza en algunos momentos las lenguas de los que pretendían evangelizar, sucediéndose períodos en los que primaba el uso del portugués con otros en los que las lenguas indígenas fueron las que se usaban en las escuelas y en la catequesis. La unificación se produce en 1757, cuando el Marqués de Pombal prohíbe el uso de cualquier otra lengua que no sea el portugués. Con la unificación se pierden no solamente muchas lenguas indígenas, sino también lenguas africanas traídas por los esclavos entre 1549 y 1830, período en el que la esclavitud y la trata fueron legales. Es entonces cuando nace la idea, extendida en el tiempo, de Brasil como país monolingüe.

A lo largo de la historia, el portugués estándar y el vernáculo brasileño (la lengua materna de los brasileños) han ido tomando caminos

divergentes, tanto que, hoy en día, muchos lingüistas consideran que son dos lenguas diferentes. Bagno (2001: 168-169) dice que, en la actualidad, el número de diferencias comienza a superar al de las semejanzas. Es verdad —puntualiza este investigador (2001: 172)— que las dos lenguas parecen la misma porque comparten la misma morfología y tienen un vocabulario común, aunque no siempre comparten el mismo significado a un lado y otro del Atlántico. Nos atreveríamos a puntualizar que el léxico del portugués de Brasil se ha enriquecido con términos de las lenguas indígenas y de las lenguas de los emigrantes con las que está en contacto, mientras que el léxico del portugués de Portugal se ha enriquecido por otros caminos diferentes. Pruebas claras de esas diferencias de las que hablamos las vemos en la televisión y en el cine, con programas y películas subtitulados, y en los muchos libros traducidos en un tipo de portugués u otro, dependiendo de quiénes se piensa que sean los futuros lectores.

Teniendo en cuenta estas diferencias, ha habido intentos de dar nombre a este portugués americano para diferenciarlo del europeo; se han propuesto formas como «língua brasileira», «brasileiro» o «português no/do Brasil», como prefería llamarlo Celso Cunha. Bagno (2001: 176), estudioso de las diferencias, dice que no hay la necesidad de dar otro nombre al portugués hablado en América que no sea «portugués brasileño», aunque él mismo habla de «português do Brasil» (2001: 172). Llamarlo solamente «portugués», dice, sería olvidar las muchas lenguas indígenas y africanas desaparecidas a lo largo del proceso y la lucha del pueblo brasileño para construir su nación. Por otro lado, no llamarlo «portugués», sería olvidar el proceso colonial vivido durante siglos.

Habría que distinguir la «valoración política de los hechos» y la conciencia real que se tiene de las diferencias que puede haber, así como el motivo del distanciamiento. Esto tal vez tiene su origen en la política cultural y educacional, y en la voluntad de la política poscolonialista de «tomar distancias» de la antigua metrópolis. En la política lingüística brasileña, tanto los trabajos de corpus como los de estatus refuerzan más la idea de diversificación que la de unidad y origen común.

Se calcula que, en la actualidad, existen unos 270.000 indios en Brasil. La mayoría viven en microsociedades; las más pequeñas de unas 200 personas como máximo y la mayor, los guaraníes, de unas 30.000. Este exiguo número, si lo comparamos con los aproximadamente 6/10 millones que existieron, se distribuye en unos 200 pueblos que hablan unas 180 lenguas de 35 familias diferentes (Teixeira, 1995: 296).

De todas estas lenguas, la tupí es la que está más presente en el portugués brasileño, principalmente en el léxico de la fauna, la flora y la toponimia. En un estudio de 1986 se constata que de 1.000 nombres de aves, unos 350 eran de origen tupí; y de 550 nombres de peces, 225 tenían ese mismo origen (Teixeira, 1995: 308). Hay que tener en cuenta que el tupí era muy hablado en los siglos XVI a XVIII, cuando se prohíbe su uso. Palabras de este origen presentes en el portugués brasileño actual son: *anu*, *arara*, *beju*, *cuia*, *jaboti*, *maracujá*, *pereba*, *piranha*, *sabiá*, por poner algunos ejemplos.

La Constitución de 1988, en su artículo 231, especifica que «São reconhecidos aos índios sua organização social, línguas, crenças e tradições», lo que ha llevado a las organizaciones de apoyo a los indios a luchar para que dicha proclama constitucional sea una realidad, y se hace real al aplicar el artículo 32 de la sección III, Do Ensino Fundamental, del Ministerio da Eduação, que dice «O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem».

Brasil es un país de inmigrantes, hay grandes comunidades, sobre todo en el sur, de alemanes, españoles, italianos, japoneses, libaneses, polacos y ucranianos, entre otros.

La inmigración alemana está cumpliendo 185 años y la lengua, a pesar del tiempo transcurrido y de los momentos difíciles vividos durante la Segunda Guerra Mundial, se conserva como forma de habla local en regiones del sur del país.

El italiano fue prohibido en la década de los treinta, cuando Getulio Vargas declara la guerra a Italia, lo que provoca que la lengua prácticamente desaparezca como vehículo de comunicación. En la actualidad, hay unas 500.000 personas que lo hablan en la zona vinícola de Rio Grande do Sul. Los italianos han aportado muchos términos al portugués, *tchau* como saludo generalizado en todo el país, *aquarela*, *banquete*, *dueto*, *maestro*, *mortadela*, *panetone*, *pizza*, *polenta*, *salame*, *serenata* y *solfejo.*

Los japoneses llegaron a Brasil en 1908, formando comunidades cerradas como el barrio Liberdade de São Paulo, pero a partir de la tercera generación comienza el proceso de asimilación. Los matrimonios con personas de otras comunidades son frecuentes desde los años setenta. Hoy, solo el 10% de los hijos y nietos habla la lengua.

Polacos y ucranianos se asientan en el sur del país; fundamentalmente en Paraná (Curitiba es la segunda ciudad de inmigrantes polacos en el mundo) y, en menor número, en Rio Grande do Sul, Santa Catarina y

São Paulo. Los mayores continúan hablando su lengua, mientras que los jóvenes suelen usar solo el portugués.

Unos 8 millones de libaneses viven en Brasil, la mayoría se concentra en São Paulo y trabaja en el comercio. La culinaria libanesa ha aportado algunos de sus platos a la gastronomía brasileña y con ellos palabras como *quibe*, *esfiha* y *tabule*.

Como vemos, el papel que juega la lengua en cada una de las comunidades de inmigrantes es distinto en unos casos y otros, aunque podemos hablar de una tendencia mayoritaria hacia la aculturación. Sin embargo, merece que destaquemos que mientras que la Constitución de 1988 no dice nada sobre las lenguas de estos grupos, sí se refiere a ellas, aunque no de modo explícito, la Lei de Diretrizes e Bases, del Ministerio da Educação, cuando en el artículo 5 de la sección I, da Educação Básica, recomienda «A partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição», lo que hace que en muchas escuelas públicas a lo largo de país se enseñe alemán, polaco, ucraniano o cualquiera de las lenguas de esas comunidades.

3. La enseñanza de lenguas extranjeras en el país (tradición y situación actual). Especial referencia al español

La enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil se inicia con la creación el 2 de diciembre de 1837 del Colegio Público Pedro II, donde se podía cursar latín, griego, francés e inglés. Con posterioridad, en 1854, se introducen el alemán y el italiano, pasando a ser el inglés, el francés y el alemán asignaturas obligatorias, mientras que el italiano era voluntaria. Solo en 1919 se incorpora el español y con carácter optativo.

Asimismo, como hemos visto, a finales del siglo XIX y con el inicio del XX asistimos a una fuerte inmigración hacia Brasil que genera la fundación por parte de estos inmigrantes (alemanes, italianos, polacos…) de las primeras escuelas bilingües en el sur del país, las cuales contaron en su inicio con el apoyo del Gobierno brasileño.

La llegada al poder de Getulio Vargas en 1930 inicia una nacionalización de la educación conocida como Reforma Francisco de Campos (ministro de Educación desde 1930), que afectó especialmente a las escuelas de inmigrantes, las cuales se cerraron o se reconvirtieron en escuelas públicas, y a la enseñanza de lenguas extranjeras, llegándose a prohibir la misma a los menores de catorce años y realizándose una fuerte represión

de la enseñanza bilingüe, con destrucción de material didáctico y prisión para los profesores. Las normas para adoptar estas medidas fueron el Decreto n.° 20.833 de 1931, el Decreto n.° 406 de 1938, el Decreto n.° 1.545 de 1939 y el Decreto n.° 3.580 de 1941.

Estas medidas, acompañadas del exiguo número de horas reservadas a los idiomas modernos y de una carencia absoluta de profesores con formación adecuada, tuvieron, como es fácil deducir, un efecto devastador para la enseñanza de idiomas en Brasil.

La situación no varía hasta 1942, cuando se promulga la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria, que pone en marcha la Reforma Capanema. En ella la secundaria se divide en dos ciclos: el *ginásio* o primer ciclo (cuatro años) y el *colegial* o segundo ciclo (tres años). Para las lenguas extranjeras fue una etapa positiva; así, en el *ginásio* figuraban como disciplinas obligatorias el latín, el francés y el inglés y, en el *colegial*, además de francés, inglés y español, también había latín y griego, en lo que podíamos denominar la especialidad de «letras». Es importante señalar que como consecuencia de la evolución de la Segunda Guerra Mundial se suprimió la enseñanza del alemán y del italiano, introduciéndose el español, si bien el escaso número de horas asignado hizo que ocupara un papel de poca relevancia en el sistema educativo brasileño.

Se considera la Reforma Capanema como el primer intento de introducir las lenguas extranjeras en el currículo brasileño, suponiendo casi el 20% de su carga horaria. Asimismo, hubo una aproximación a métodos avanzados en su enseñanza. Sin embargo, en sus veinte años de duración, no logró los objetivos marcados, quedando la mencionada enseñanza reducida al «lea y traduzca». La realidad es que en esta época en Brasil, como en el resto del mundo, se inicia el auge de la enseñanza del inglés, que, poco a poco, va ocupando el lugar que antes tenía el francés.

En 1961 se publica la Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). La LDB establece que las materias obligatorias son determinadas por el Conselho Federal de Educação, las materias complementarias por los Conselhos de Educação de los estados, y las materias optativas por los centros escolares. Al determinar el Conselho Federal de Educação como materias obligatorias las de portugués, matemáticas, geografía, historia y ciencias, las lenguas extranjeras quedaron fuera del currículo obligatorio, pasando a la categoría de optativas o complementarias. La consecuencia es que quedaba en manos de cada centro elegir qué idioma incorporaba a su plan de estudios, generalizándose la elección del inglés como lengua

extranjera y pasando las demás lenguas a ocupar un lugar muy secundario en el sistema educativo brasileño.

La segunda LDB es de 1971[1] y es considerada, en materia de idiomas, una continuación de la de 1961. Los idiomas mantienen su papel marginal, sin carácter obligatorio y solo recomendados cuando la escuela pudiese ofrecer condiciones para su enseñanza. La consecuencia general de las LDB de 1961 y 1971 fue que en esta época muchos alumnos brasileños nunca llegaron a estudiar un idioma y, por lo que respecta al español, todo ello supuso, transcurridos menos de veinte años desde su implantación en 1942, su salida casi total del currículo, en el que permaneció únicamente el inglés y, en menor medida, el francés.

A principios de los años ochenta se perciben intentos por la vuelta del español al sistema educativo brasileño. Se inician con la creación de las primeras asociaciones estatales de profesores de español[2], que van consiguiendo su incorporación al sistema educativo por medio de la inclusión de la asignatura de español en los currículos de algunos estados[3] o logrando que figurara entre las opciones de lengua extranjera del Vestibular.

En 1996, se promulga la nueva LDB[4], que devuelve a la lengua extranjera el carácter obligatorio a partir del 5.º curso de la enseñanza fundamental. Así, su artículo 26, apartado 5, dispone: «En la parte diversificada del currículo se incluirá, obligatoriamente, a partir del 5.º curso, la enseñanza de al menos una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades del centro».

Por lo que respecta a la enseñanza media, el artículo 36, apartado 3, establece: «... será incluida una lengua extranjera moderna como disciplina obligatoria, escogida por la comunidad escolar, y una segunda, optativa, dentro de las posibilidades del centro».

Sin duda, esto supone una mejora importante respecto a las LDB anteriores, al incluir la lengua extranjera como materia obligatoria tanto en la enseñanza fundamental como en la enseñanza media. En la práctica, la situación varía poco en la enseñanza fundamental respecto a lo que existía, es decir, la preponderancia casi absoluta del inglés, pero en la enseñanza media introduce la posibilidad de un segundo idioma como optativa, lo

---

1 Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.

2 En 1981 se funda la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro (APEERJ). En 1983 se funda la de São Paulo (APEESP). Hoy existen en todos los estados DF.

3 Sirva como ejemplo la Ley estadual 2447/1995, de Río de Janeiro, que declara la obligatoriedad del español en las escuelas públicas de los grados 1 y 2.

4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de diciembre de 1996.

cual ofrece un importante campo de crecimiento al español. En todo caso, cabe reiterar que la decisión corresponde al centro en la medida de sus posibilidades, lo cual dificulta mucho la efectiva aplicación de la norma.

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (PCN) publicados por el MEC brasileño en 1998 daban las siguientes orientaciones a la hora de escoger el idioma a incluir en el currículo (como materia obligatoria o como optativa):

a) factores históricos y de relevancia de las lenguas en las relaciones internacionales, donde se daban argumentos en favor del inglés y del español;

b) factores relacionados con las comunidades locales, donde se mencionaban las lenguas indígenas y el lenguaje de signos *(sic);*

c) factores tradicionales, donde se citaba al francés.

Puede concluirse que las leyes educativas brasileñas no dan a la enseñanza de idiomas la importancia que esta tiene en la actualidad. Continuar delegando la elección del idioma a las posibilidades del centro supone limitar, cuando no excluir, de la educación plurilingüe a los centros con menos recursos o más alejados de los núcleos urbanos.

En el ámbito universitario, la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado presente en la universidad brasileña desde su creación en los años treinta del siglo pasado. Entre ellas estaba el español, bien como especialidad de Letras Neolatinas, bien como asignatura instrumental. Los primeros antecedentes los encontramos en la Universidade de São Paulo (USP), en la Universidade Federal de Río de Janeiro (UFRJ) y en la Universidad Federal Fluminense (UFF). No obstante, su enseñanza en la universidad tenía un ámbito reducido, centrado en las dos grandes ciudades de Brasil, en los estados del sur y en algunos reductos como Minas Gerais, Espírito Santo, Alagoas, Bahía o Ceará.

4. La situación actual del español como lengua extranjera en Brasil

4.1 *La Ley del español (Ley 11.161). Razones de su propuesta. Problemática*

La denominada «Ley del español» tiene su origen en el Proyecto de Ley n.º 3.987/00, aprobado el 7 de julio de 2005 por la Cámara de

los Diputados y transformado en la Ley Federal n.º 11.161 mediante la sanción del presidente Lula da Silva de 5 de agosto[5].

Las razones de su propuesta son consecuencia de una suma de factores: así, cabe mencionar que Brasil está rodeado de países de lengua española; la existencia del Mercosur; las fuertes inversiones realizadas por España en la última década; el número de hispanohablantes existentes en Brasil; la importancia del español en el mundo tanto económica como culturalmente; de todas ellas sin duda la que tiene mayor peso es el Mercosur, pero no conviene olvidar ninguna de las mencionadas.

En cuanto a su contenido, la ley dispone que las escuelas de enseñanza media[6] de Brasil han de ofrecer la lengua española en su horario regular, siendo la materia optativa para el alumno. En la enseñanza fundamental[7], el español podrá ser ofertado por las escuelas a partir del 5.º curso. La ley prevé la implantación progresiva del español en el plazo de cinco años y atribuye a los Conselhos Estaduais de Educação, la responsabilidad normativa para hacer viable su ejecución. En la práctica, supone ajustar el espíritu de la Ley 11.161 a lo dispuesto en la LDB (arts. 26 y 36), en la que se establece que tiene que haber obligatoriamente una lengua extranjera en el currículo, pero sin definir cuál ha de ser.

Es decir, la importancia de la ley no reside en que el español sea materia obligatoria en Brasil, que no es poco, sino en que los alumnos de enseñanza media han de cursar obligatoriamente una lengua extranjera de las que oferta el centro y este tiene que ofrecer forzosamente el español. No obstante, la ley establece importantes diferencias entre la red pública y la red privada; de este modo, la red pública ha de impartir el español en el centro y en horario lectivo, mientras que la red privada puede darlo en el centro y fuera de él y como actividad escolar o como extraescolar.

Proyectos anteriores similares no salieron adelante por problemas de logística, escasez de recursos y presiones de otros países, que se mostraron descontentos con el estatus que el español podía adquirir. Superado en teoría el tercer problema, los dos primeros persisten para conseguir la plena implantación de la ley. Y es que según la distribución de competencias de la educación en Brasil, corresponde a los estados implementar

5 Texto completo de la ley en http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-006/2005/Lei/L11161.htm/.

6 Equivalente a 4.º de ESO y al bachillerato español.

7 Equivalente a primaria y tres primeros cursos de la ESO española.

la ley, lo que supone que los recursos para, entre otras cosas, contratar a nuevos profesores han de salir de las Secretarías de Educación estatales, siempre escasas de medios. Ello nos lleva a las dos cuestiones más complejas de la ley, la de cuántos profesores son necesarios y la de «de dónde saca» Brasil a los nuevos profesores que precisa.

Desde la aprobación de la ley se ha producido una guerra de cifras sobre cuántos profesores de español hacen falta en Brasil. Es tal la diversidad (de 6.627 a 250.000) que o no se está calculando lo mismo, o se está calculando mal. Así, puede ser que unos limiten sus números a las escuelas públicas de la enseñanza media y otros incluyan la enseñanza no reglada (academias de idiomas, centros de lenguas, clases particulares, cursos de toda condición), las escuelas privadas, la enseñanza fundamental, la infantil y la universitaria.

Usando la metodología seguida en el estudio de Ibáñez, Ramos y Hingel (2007) sobre la escasez de profesores en la enseñanza media brasileña[8], se observa que hay en esta etapa unas nueve millones de matrículas; si las dividimos por el número de alumnos que hay en cada clase (y que el estudio estima en 31,4 de media), el resultado sería de 286.624 grupos. Si cada grupo recibe dos horas a la semana de lengua extranjera (el 10% de las horas semanales lectivas), el número de profesores necesarios para esta disciplina es de 28.662. Pero a este total hay que aplicar el hecho de que la lengua extranjera contaría con dos opciones: el inglés (que estimamos que podría elegir el 60% del alumnado) y el español (40%), por lo que la necesidad total de profesores de español para la enseñanza media sería de solo unos 11.650 profesores[9], cifra a la que habría que descontar los ya existentes.

Determinados los profesores necesarios, debemos analizar si Brasil está en condiciones de contar con ellos y examinar qué mecanismos existen para ello.

Primero veamos los requisitos legales para ser profesor. De acuerdo con la Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 y la Resolução CNE/CP n.º 2 de 19/2/2002[10], los estudios universitarios de formación de profesores en la educación básica han de tener un mínimo de tres años y 2.800 horas[11]. Por tanto, el marco legal es muy claro: para

8 *Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio* (CNE/CEB, 2007).

9 Otros estudios consideran una cifra en torno a los 11.000 (Martínez-Cachero, 2008: 89).

10 Véase http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf.

11 Distribuidas de la siguiente manera: 1.800 teóricas, 400 prácticas, 400 de prácticas como componente curricular y 200 de otras actividades.

ser profesor en los niveles educativos en los que se vaya a implantar el español es necesario haber cursado estudios superiores y poseer el título de licenciado que habilita para ejercer la docencia.

Hay otra posibilidad de ejercer la docencia de español en Brasil, la recogida en el Acuerdo de Admisión de Títulos, Certificados y Diplomas para el ejercicio de la Docencia en la enseñanza del Español y del Portugués como lenguas extranjeras en los Estados Partes[12] firmado en 2005 por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay. En teoría supone que los profesores de estos países pueden impartir español en la enseñanza básica brasileña, si están habilitados para la enseñanza del español en sus países de origen. Es un sistema similar al existente en la Unión Europea para el reconocimiento de títulos a efectos profesionales[13]. Sin embargo, es, de momento, un marco más teórico que práctico. En todo caso, y de acuerdo con el cuadro 1, que se muestra a continuación, los salarios brasileños no resultan en principio atractivos para los docentes de otros países.

Cuadro 1

COMPARACIÓN ENTRE LOS SALARIOS DEL PERSONAL DOCENTE

País	*Salario 2002*	*Salario 2008*[14]
Brasil	4.818	6.600
Uruguay	9.842	11.925
Argentina	9.857	9.365

Fuente: Elaboración propia partiendo de datos de la UNESCO de 2002.

Conviene analizar la problemática del sistema ordinario y ver si Brasil tiene el número suficiente de licenciados en español para atender a la demanda vista. De acuerdo con los datos del INEP, entre 1990 y 2005 obtuvieron la Licenciatura en Lengua Española 17.385 personas. Por tanto, en principio habría suficientes licenciados para hacer frente a la demanda de profesores de español para enseñanza media, aunque no habría número suficiente si se extendiera la medida a los últimos cursos de la enseñanza fundamental.

No obstante, hay que valorar el importantísimo incremento de los estudios de español en el sistema universitario brasileño, por lo que buena

12 Véase versión en español del acuerdo en http://www.sice.oas.org/trade/mrcsrs/decisions/dec0905s.asp/.

13 En la Unión Europea, y en concreto para los profesores, su base legal es la denominada Primera Directiva del Sistema General (Directiva 89/48/CEE).

14 Salarios correspondientes al año 2002 en dólares estadounidenses convertidos a moneda local de 2002 y actualizados a valores de 2008 en dólares estadounidenses.

parte de los licenciados o futuros licenciados de español no se recogen en las estadísticas del INEP mencionadas.

Por tanto, es razonable pensar que Brasil sí que está en condiciones de hacer frente a la demanda de profesores de español, lo que es un punto de partida extremadamente positivo, pero que no resuelve los problemas para contar con los profesores necesarios, debido a las cuestiones presupuestarias ya mencionadas. Como solución, diversas Secretarías han hecho uso de la denominada «capacitación», es decir, habilitar a un profesor ya en plantilla, pero de otra materia, como profesor de español. Hasta ahora se han venido obteniendo habilitaciones de español con cursos de escasa duración, situación que puede cambiar si se sigue lo dispuesto en el Parecer del Conselho Nacional de Educação n.º 8/2008[15], que establece las directrices de los programas de corta duración para que profesores en activo puedan obtener una segunda licenciatura. Así, aquellos profesores de asignaturas como portugués u otra lengua extranjera podrán obtener la habilitación para español cursando 800 horas en una universidad.

De lo analizado concluimos que Brasil cuenta con un sistema universitario de formación inicial del profesorado suficiente para enfrentar la demanda de profesores de español derivada de la Ley 11.161. Dicho sistema podría reforzarse con una correcta aplicación del Acuerdo de Admisión de Títulos, firmado en 2005. No obstante, existen numerosas incertidumbres, en su mayoría económicas, que pueden imposibilitar el poder contar con el número de profesores adecuados y con la calidad necesaria en 2010.

4.2 *Grado de aplicación de la ley y situación actual de la enseñanza de español en el ámbito de la enseñanza reglada (primaria y secundaria)*

Una vez sabido que la ley obliga a que todos los centros de enseñanza media oferten el español, y estimada una necesidad de unos 11.500 profesores[16], conviene que veamos cual es su grado actual de aplicación. Los datos de que disponemos son los mostrados en el cuadro 2, a continuación[17].

---

15 Véase http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf.

16 Si se amplía la oferta a los últimos años de fundamental, se necesitarían 22.000 profesores adicionales.

17 Los datos reflejados en las tablas proceden de las Secretarías de Educación estatales; Informe SEB/MEC-2005; de datos extraoficiales y de estimaciones propias teniendo como base el Censo educativo.

Cuadro 2

DATOS SOBRE EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO BRASILEÑO

ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES ENSEÑANZA MEDIA				*ESCUELAS PÚBLICAS ESTATALES ENSEÑANZA FUNDAMENTAL*			
ESTADO	*ESCUELAS*	*ALUMNOS*	*PROFESORES*	*ESTADO*	*ESCUELAS*	*ALUMNOS*	*PROFESORES*
ACRE	40	8.320	62	ACRE	34	20.049	55
ALAGOAS	35	15.930	51	ALAGOAS	30	15.000	40
AMAPÁ	0	0	0	AMAPÁ	4	705	5
AMAZONAS	46	34.540	76	AMAZONAS			
BAHÍA	417	250.000	417	BAHÍA			
CEARÁ	87	38.641	157	CEARÁ			
DF	11	10.000	100	DF			
ESPIRITO SANTO	22	21.000	50	ESPIRITO SANTO	10		
GOIÁS	127	55.000	447	GOIÁS			
MARANHAO	45	13.750	200	MARANHAO			
MATO GROSSO	215	106.466	272	MATO GROSSO			
M. GROSSO SUL	33	15.000	52	M. GROSSO SUL	25	9.500	71
MINAS GERAIS	255	100.000	494	MINAS GERAIS			
PARÁ	78	57.500	56	PARÁ	76	140.000	41
PARAÍBA	4	1.200	4	PARAÍBA			
PARANÁ	315	40.000	350	PARANÁ			
PERNAMBUCO	33	16.500	40	PERNAMBUCO			

ENSEÑANZA MEDIA				*ENSEÑANZA FUNDAMENTAL*			
ESTADO	*ESCUELAS*	*ALUMNOS*	*PROFESORES*	*ESTADO*	*ESCUELAS*	*ALUMNOS*	*PROF*
PIAUÍ	75	27.000	145	PIAUÍ			
RG NORTE	279	21.420	279	RG NORTE			
RG SUL	110	35.000	303	RG SUL			3
RIO JANEIRO	314	77.463	500	RIO JANEIRO			
RONDONIA	12	4.933	19	RONDONIA	11	3.777	
RORAIMA	93	21.000	35	RORAIMA	60	36.000	
SANTA CATARINA	168	21.000	192	SANTA CATARINA	44	36.000	
SÃO PAULO		40.000	711	SÃO PAULO	346		
SERGIPE	0	0	0	SERGIPE	0	0	
TOCANTINS	0	0	0	TOCANTINS	0	0	
TOTAL	2.814	1.031.663	5.012	TOTAL	640	261.031	6

Así, en enseñanza media, etapa donde la oferta de español es obligatoria, y por lo que respecta al alumnado, podemos considerar que en la red pública estatal en torno a 1,5 de los 7,5 millones de alumnos estudian español. A ellos hay que sumar unos 100.000 de los 200.000 de la red pública municipal y unos 800.000 del 1,1 millón de alumnos de la red privada. Es decir, de un total cercano a los 9 millones de alumnos de enseñanza media que hay en Brasil, podemos estimar que estudian español en torno a 2,4 millones de alumnos, es decir, entre el 25% y el 30% del total.

En cuanto a los profesores, sabemos que en la enseñanza media hay, al menos, 5.012 en la red estatal, unos 300 en la municipal y los de la red privada. En este último caso, si hay unos 800.000 alumnos de español y cada profesor puede dar clase a unos 300, nos saldrían unos 2.500 profesores, para un total de unos 8.000. Sin embargo, esa estimación tiene el problema de que no se pueden sumar las cantidades, ya que los mismos profesores suelen dar clase en las distintas redes. Por ello pensamos que la cifra difícilmente superará en esta etapa los 6.000 profesores, lo que supone que Brasil necesita casi doblar el número de profesores para cumplir la ley. Pese a ello, el número de plazas convocadas mediante concurso público desde 2005 por las Secretarías de Educación estatales no llega ni a 1.000, cantidad que podemos ampliar a cerca de 2.000 si incluimos profesores «capacitados» y abarcamos de 2001 hasta la actualidad.

Y por lo que respecta a los centros, podemos calcular que ofertan español unos 3.200 centros públicos estatales, 200 centros públicos municipales y unos 3.800 privados, para un total de 7.200 centros de enseñanza media, cifra algo superior al 30% del total.

En la enseñanza fundamental, etapa donde la oferta del español es optativa, resulta imposible hacer una estimación ya que la competencia es casi exclusiva de los municipios y la red estatal, reflejada en las tablas, minoritaria. No obstante, posiblemente el número de alumnos, centros y profesores sume un total superior al de la enseñanza media.

Lógicamente, el grado de aplicación de la ley es muy diverso a lo largo de Brasil, lo que hace que sea complejo aportar datos sobre la situación general de la enseñanza de español en el ámbito de la enseñanza reglada. De diversos estudios globales —*Datos y Cifras-98*, de la Consejería de Educación de España, *União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação* (UNDIME, 1999), MEC-Brasil (2002) y Secretaría de Educación

Básica del Gobierno Federal (SEB/MEC, 2005)[18]— podemos extraer el siguiente panorama:

— destaca la implantación del español en los estados del sur y el sudeste, así como en algunos estados fronterizos con países de lengua española;
— en todos los estados, excepto Paraíba y Sergipe, existen, desde hace una década, escuelas de enseñanza fundamental, especialmente, y de enseñanza media con oferta de español;
— 6.217 (37,4%) de las 16.523 escuelas públicas de enseñanza media ya ofrecían la opción de español en su currículo, y Sergipe era el único estado sin oferta. El número de profesores ascendía a 12.840, con un déficit estimado de profesores de 13.254 para una carga horaria de 20 horas y de 6.627 para 40 horas.

Estas últimas cifras se corresponden con el mencionado estudio SEB/MEC (2005). En concreto las cifras presentadas eran las que se exponen en el cuadro 3, a continuación.

Cuadro 3

DATOS SOBRE EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO BRASILEÑO POR REGIONES

REGIÓN	*Escuelas públicas (E. Media)*	*Escuelas públicas con español*[19]	*Profesores de español*[20]
Norte	1.379	390	586
Nordeste	4.385	667	869
Sudeste	6.779	4.200	9.794
Sur	2.658	657	835
Centro-oeste	1.322	303	756
TOTAL BRASIL	16.523	6.217	12.840

Fuente: SEB/MEC (2005).

18 El estudio SEB/MEC 2005, de la Secretaría de Educación Básica del Gobierno Federal se recogía en la ponencia de Alessandro Candeas, del Ministerio de Educación de Brasil, en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española celebrado en Cartagena de Indias, puede consultarse en la dirección http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/candeas_alessandro.htm/.

19 Parece ser la suma de todas las escuelas públicas del estado, sumando enseñanza fundamental y enseñanza media.

20 Sólo en escuelas públicas.

Es el primer estudio que aporta datos globales sobre la situación del español en el sistema educativo brasileño, si bien solo con dos variables: escuelas públicas y profesores, obviando otras como alumnos o escuelas privadas, que nos darían una visión más completa. Aunque cabe alabar su realización, algunas de sus cifras nos resultan sorprendentes. Así, y a título de ejemplo, parece extraño que, pese a su importancia, São Paulo aglutine casi el 75% del total del profesorado brasileño de español. Por tanto, consideramos más fiables las cifras que figuran en el cuadro anterior.

En todo caso, puede decirse que hoy el español se imparte y se estudia en todo el país, siendo este, por encima de las cifras, el mayor avance que puede constatarse. Y es que hasta épocas recientes su enseñanza se circunscribía a las regiones sur y sudeste; cierta presencia en algunos estados fronterizos con países de habla hispana y focos aislados en otros, lo que evidenciaba su ausencia en una parte significativa del país. En buena lógica la situación ha mejorado más donde no había casi nada, esto es, en el norte y nordeste, aunque con diferencias entre estados, y también hay importantes avances en la región centro-oeste. Continúa como región más avanzada el sur, y quizás la evolución en el sudeste no ha tenido la intensidad debida, algo preocupante por tener los dos mayores subsistemas educativos del país: los de São Paulo y Río de Janeiro.

Región centro-oeste

Analizando con más detalle la situación en cada una de las cinco regiones administrativas, vemos que en la región centro-oeste —que comprende los estados de Goiás (GO), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS) y el Distrito Federal (DF)— se aprecian importantes avances. En el caso de los dos estados matagrosenses, el progreso ha tenido que ver con la importancia que se le ha dado al español, no solo desde un punto de vista educativo, sino también económico y comercial. Así, puede señalarse que si Mato Grosso tenía en 1998 una única escuela estatal con español, hoy hay más de 200; por su parte, Mato Grosso do Sul ha pasado de 1 a 58 en el mismo plazo. En Goiás ha habido avances, incluso con anterioridad a la ley, entre los que destaca la realización de oposiciones con 260 plazas de profesor de español en 2003 y 2005, lo que ha generado la presencia del español en más de cincuenta municipios. Como conclusión, cabe decir que se

ven importantes progresos en la región, con la excepción del DF, que cuenta con una oferta amplia tanto en localidades, como en escuelas y profesores.

Región nordeste

La región nordeste —que comprende los estados de Maranhão (MA), Piauí (PI), Ceará (CE), Rio Grande do Norte (RN), Paraíba (PB), Pernambuco (PE), Alagoas (AL), Sergipe (SE) y Bahía (BA)— es el área más deprimida económicamente del país, lo que se refleja en las estadísticas educativas generales y en las del español en particular. Hace una década solo había presencia del español en BA, con una importante colonia española, y en algún centro de CE, en la educación no universitaria. Hoy se constatan avances significativos, sin olvidar que existen estados donde no se ha progresado casi nada y que en todos ellos queda mucho por hacer.

Cabe destacar las mejoras en Piauí (PI) y Ceará (CE), que hoy cuentan con una red importante de escuelas, públicas y privadas, donde se estudia español. Según nuestros datos, se imparte en todas las escuelas de enseñanza media de Piauí y en 87 escuelas públicas de 35 municipios de Ceará. Otros estados como Bahía (BA), Maranhão (MA) o Pernambuco (PE) ocupan una posición intermedia. Así, Bahía es indudable que cuenta con una red de centros públicos y privados con español, pero no se advierte en los últimos años un avance significativo. En Maranhão, Pernambuco y Rio Grande do Norte se aprecian algunas actuaciones, si bien aún están lejos de alcanzarse los parámetros deseables. Por su parte, Paraíba, Alagoas y Sergipe muestran pocas o ninguna medida a favor del español.

Región norte

Por lo que respecta a la región norte —que comprende los estados de Acre (AC) Amazonas (AM), Roraima (RR), Rondonia (RO), Pará (PA), Amapá (AP) y Tocantins (TO)—, la situación es muy similar a la del nordeste. Hace una década solo se impartía español en escasas localidades y con un número ridículo de profesores para un territorio equivalente a siete veces España. Solo a partir de 2007 se han adoptado algunas medidas, si bien con fuertes diferencias entre los estados fronterizos con países de lengua española y los no fronterizos. En general se aprecian avances en Rondonia, Roraima, Pará y Acre, donde desde 2005 también se han

realizado oposiciones con un buen número de plazas para profesores de español, lo cual supone su presencia en un número importante de centros públicos. También hay avances de menor calado en Amazonas y la situación es preocupante en Amapá y Tocantins.

Región sudeste

La región sudeste —que comprende los estados de Minas Gerais (MG), Espírito Santo (ES), Río de Janeiro (RJ) y São Paulo (SP)— es la gran región de Brasil económica, comercial y políticamente hablando. Para el español, es la pionera en casi todo: primeras universidades con español; primeras asociaciones de profesores; primeras universidades con opción de español en el Vestibular; primeros con una normativa para la impartición del español en la enseñanza básica… Fruto de todo ello es que el sudeste es, junto con el sur, donde más y mejor español se enseña y se habla, y donde más profesores y centros con español hay. Sin embargo, pensamos que no se ha producido en los últimos años el incremento cuantitativo que cabía esperar; más bien lo que se aprecia es un lento avance que, de continuar al ritmo actual, hará imposible cumplir lo establecido legalmente.

Región sur

La región sur —que comprende los estados de Paraná (PR), Santa Catarina (SC) y Rio Grande do Sul (RS)— es, junto al sudeste, la más avanzada en lo que concierne a la enseñanza del español. Ello es consecuencia de su poderío económico, así como de una situación geográfica fronteriza con Uruguay, Paraguay y Argentina. Todos los estudios realizados sobre el español en Brasil han mostrado su pujanza y expansión en el sur, tanto en número de escuelas como profesores, alumnos y localidades.

En los últimos años las autoridades educativas han adoptado medidas que están posibilitando un continuo progreso en la enseñanza del español en la zona. Así, de los tres estados de la región, todos ellos con una importante presencia del español, quizá el más avanzado sea PR, donde posiblemente esté en estos momentos la mejor red de Brasil. Asimismo, han de citarse los esfuerzos realizados en Rio Grande do Sul, donde históricamente menos presencia tenía la enseñanza del español. En el caso de Santa Catarina hay noticias sobre una reestructuración de la oferta, al no haberse producido la demanda esperada.

4.3 *La enseñanza del español en el ámbito universitario*

Tras la aprobación de la Ley del español, las universidades brasileñas se encuentran con una realidad: la falta de profesores que puedan asumir los futuros puestos de trabajo que surgirán en las escuelas del país. Hay, por tanto, que formar a nuevos profesores, pero la tarea no es fácil, no se trata únicamente de subir el número de estudiantes en las universidades que ya cuentan con estos estudios, lo que presenta dificultades y crea obstáculos en la misma universidad, por el desequilibrio de fuerzas que genera, ya que un mayor número de estudiantes de español supone no solo más profesores de esta lengua sino también incrementar los profesores de portugués, pues casi todas las licenciaturas son en español-portugués, si bien poco a poco se van creando licenciaturas exclusivas de lengua extranjera. Además, no podemos olvidar que en determinados lugares no existían estos estudios. Se trata, por tanto, de crear nuevas posibilidades para formar a profesores de español. Por esta razón, el número de universidades que han decidido ofrecer estudios hispánicos ha aumentado considerablemente en estos años. En el año 2000, Moreno Fernández decía que había «24 universidades públicas y 24 privadas que ofrecen licenciaturas en español»; estas cifras han cambiado notablemente y hoy podemos decir que son un total de 372 las que ofrecen estos estudios, entre las de un carácter y otro.

Es difícil dar características generales de estas licenciaturas, no hay una norma general impuesta por el Ministerio da Educação y la autonomía universitaria permite organizar programas bastante diferentes entre sí. Lo que existe es un documento del ministerio citado, *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*, matizado por otro posterior, *Diretrizes Pedagógicas para o Ensino das Línguas Estrangeiras,* que da un énfasis mayor a las cuestiones del español y del inglés. Estos documentos no tienen fuerza de ley sino que son orientativos, teniendo en cuenta las características de cada región del país.

Hablar del número de profesores de español en las universidades no es tarea fácil, no existen estadísticas y los departamentos o secciones de español varían mucho en cuanto al número de profesores. La Universidade Estadual de Londrina, por ejemplo, tiene nueve profesores fijos y uno o dos contratados, dependiendo del momento, mientras que la Universidade Federal do Pará cuenta con tres. Podríamos aventurarnos a decir que la media de profesores por universidad oscila entre tres y cuatro, por lo que el número total estaría entre 1.116 y 1.488, teniendo en cuenta tanto los de plantilla como los contratados a tiempo parcial. Estas cifras

cambian constantemente y es rara la semana que no se convoca algún concurso para profesor universitario de español.

Más difícil todavía es hablar del número de estudiantes de español. Las universidades son libres para decidir el número de plazas en cada una de las convocatorias de selectividad (Vestibular) que realizan a lo largo del año. Puede ocurrir que, al realizarse el Vestibular, existan más aspirantes que plazas o, por el contrario, más plazas que aspirantes. Una vez realizado el examen, las plazas libres de una especialidad pueden ser ocupadas por estudiantes que no han conseguido plaza en la especialidad a la que aspiraban. Las razones para el número de plazas son muy variadas y van desde la falta de espacio físico al número de profesores de la especialidad con los que cuenta el centro. Por lo que hemos podido percibir, la media de plazas de español se sitúa en unos 20 alumnos por promoción, lo que multiplicado por las 372 universidades mencionadas representaría un total de 7.440 nuevos universitarios que se convertirán hipotéticamente cada año en futuros profesores de español.

4.4 *La enseñanza del español en el ámbito de la enseñanza privada*

La enseñanza del español en este ámbito presenta una gran variedad de posibilidades, desde las escuelas de idiomas que podemos llamar locales, hasta los centros representativos de un país determinado, pasando por las grandes franquicias que se expanden por todo el país: Yázigi, Fisk, CCAA, Skill, etc. Sus características son muy diversas, al no existir una norma mínima que deba ser seguida; así, varían mucho en cuanto a espacios físicos, metodologías, profesorado y tantas otras cuestiones que deben tenerse en consideración al pensar en un centro de enseñanza de idiomas.

Cuando hablamos de los espacios físicos nos referimos a todas las instalaciones que tiene una escuela, como son las aulas, la biblioteca, la sala de profesores, la sala común, entre otras. Nos atreveríamos a decir que las mismas diferencias que se ven entre estados brasileños, entre ciudades y entre barrios, se ven en este tipo de escuelas. Las hay desde las que están perfectamente equipadas hasta las que no tienen ni una clase para cada uno de los niveles de enseñanza con los que trabajan.

En cuanto a metodologías se refiere, el caos es bastante grande; hay escuelas que siguen métodos actuales junto con otras con metodologías tradicionales e, incluso, eclécticas, para las que no hay siempre un profesor capacitado que las imparta.

La cuestión del profesorado es, quizás, la más grave; estas escuelas suelen tener un cuadro de profesores no preparado para la labor que realizan; algunas, y haciendo gala de ello, presentan como el gran mérito de sus profesores el que sean nativos, como es el caso de algunas específicamente de España, sin importar su formación académica; en otras, el título académico que sus profesores ostentan es el que demuestra que ha aprobado algún nivel del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), sin considerar que este acredita el conocimiento de español de aquella persona que lo supera pero que, en ningún caso, certifica para poder desempeñar la carrera docente.

En Río de Janeiro y Salvador existen dos centros sociales de emigrantes españoles, fundamentalmente gallegos, que desarrollan una buena labor cultural y social, impartiendo, entre otras actividades, clases de español. En ambos casos, los cursos se organizan en cuatro niveles (inicial, intermedio, avanzado y superior) subdivididos cada uno de ellos en dos subniveles, uno por semestre, por lo que la realización completa de esos ocho subniveles se realiza en cuatro años. Debemos incluir en este apartado los cursos ofrecidos por la Asociación Colegio Español de São Paulo en sus dependencias, donde los alumnos pueden disfrutar de toda su infraestructura, de la biblioteca, de acceso a Internet y de sus jornadas culturales. Aquí, el proceso de enseñanza también está dividido en cuatro niveles y ocho módulos en total: básico, intermedio, avanzado y superior.

Desde la segunda mitad de la década de los ochenta, muchas Secretarías de Educación estatales cuentan con centros de lenguas extranjeras modernas o centros de estudios de lenguas, que desarrollan una importante labor en la difusión del estudio de lenguas extranjeras, fundamentalmente alemán, español, francés, italiano y japonés. Son centros pensados para que los alumnos de la red pública puedan estudiar otra lengua además del inglés, ofrecida en el currículo regular. Los cursos gratuitos tienen una duración de tres años, divididos en dos niveles de enseñanza. Para inscribirse los estudiantes deben estar matriculados en alguna escuela pública, en un nivel superior a la quinta serie.

4.5 *Centros de difusión de la lengua y la cultura de habla hispana en Brasil*

Dos países hispánicos tienen centros de difusión de la lengua y la cultura, nos referimos al Instituto Cultural Brasil-Argentina y al Instituto Cervantes.

Instituto Cultural Brasil-Argentina

El Instituto Cultural Brasil-Argentina, con sedes en Curitiba y Río de Janeiro, cuenta con un programa de español con una carga horaria de 240 horas y tres niveles diferentes. El proceso de aprendizaje se realiza por medio de tareas orales y escritas con objetivos comunicativos. Sus centros examinan del Certificado de Español Lengua y Uso (CELU), que evalúa el grado de competencia comunicativa tanto oral como escrita en español como lengua extranjera, reconocido por el Ministerio de Educación de Argentina. Está dirigido a todos aquellos candidatos mayores de 16 años que hayan realizado, como mínimo, tres años de estudios equivalentes a la secundaria, media o EGB3 del sistema argentino. En la actualidad, se aplica en siete ciudades brasileñas: Brasilia, Campinas, Curitiba, Porto Alegre, Río de Janeiro, Santa María y São Paulo.

Instituto Cervantes

En 1998, se crea el Instituto Cervantes de São Paulo, inicialmente en espacios cedidos por el Colegio Miguel de Cervantes, donde permanece hasta que en el año 2000 se traslada a su sede actual en la Avenida Paulista, centro neurálgico de la ciudad. En los primeros años tenía como misión ayudar a los profesores brasileños, para lo que contaba con un centro de recursos especializados e impartía cursos de perfeccionamiento para ese colectivo.

En el año 2001, se abre el centro de Río de Janeiro, con las mismas características que el de São Paulo. Poco a poco se van incorporando a la red general, siguiendo la misma filosofía de trabajo: imparten cursos de español, programan la enseñanza de las lenguas cooficiales de España (catalán, gallego y vasco), realizan actividades culturales y cuentan con buenas bibliotecas especializadas en español y en la cultura de los países hispanos. Más tarde, en 2006 se abre la sede de Salvador, en 2007 las de Brasilia, Curitiba y Porto Alegre, en 2008, Florianópolis y Recife, y, por último, en enero de 2009, Belo Horizonte. Nueve centros en total, lo que convierte a Brasil en el país con la mayor red de centros del Instituto Cervantes en el mundo, y se justifica por las dimensiones continentales de esta nación y la creciente demanda que ha experimentado en ella la enseñanza del español.

Desde el punto de vista de la enseñanza del español, los centros del Instituto Cervantes desarrollan las tres actividades esenciales: los cursos de lengua, el DELE y el Aula Virtual de Español (AVE).

En lo que se refiere a los cursos de lengua, los centros del Instituto en Brasil han comenzado, en enero de 2009, a aplicar el nuevo *Plan cu-*

rricular del Instituto Cervantes, basado en los principios del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Por decisión consensuada por todos los centros, el currículo regular consta de 450 horas, en módulos de 30, en las que se trabajan los niveles Acceso (A1), Plataforma (A2), Umbral (B1), Avanzado (B2) y Dominio (C), más otras 180 horas del nivel Maestría. La aplicación de este currículo supone entrar de lleno en la metodología más avanzada en lo que a la enseñanza de idiomas se refiere y, además, que todos los centros de Brasil sigan los mismos criterios, lo que facilita la movilidad de los estudiantes, por ejemplo. Como decimos, los centros siguen los mismos parámetros metodológicos y los responsables académicos trabajan en estrecha relación para su aplicación práctica, aunque cada uno de ellos debe tener en cuenta las características sociológicas de la ciudad en la que está implantado, el contexto socioeducativo y el perfil del estudiante para decidir sobre el tipo de cursos (generales, intensivos o semiintensivos) y sobre los horarios o el manual para cada uno de los niveles.

No tenemos datos del número de estudiantes de este nuevo plan, solo datos parciales de los cursos intensivos de verano, de enero y febrero. Lo que presentamos en el cuadro 4 es el número de alumnos matriculados en los respectivos centros durante el año 2008, si bien debemos recordar que Belo Horizonte empezó su actividad académica en enero de 2009.

Cuadro 4

NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LOS CENTROS DEL IC EN BRASIL (2008)

BRA	*CUR*	*FLO*	*POA*	*REC*	*RJ*	*SALV*	*SP*	*TOTAL*
2.348	445	12	326	311	1.201	687	3.753	9.083

Los centros del Instituto Cervantes de Brasil no olvidan que sus primeros centros estaban especializados en la enseñanza a profesores; esto hace que las actividades dirigidas al perfeccionamiento del profesorado sean frecuentes. En el cuadro 5 presentamos el número de profesores que han asistido a este tipo de actividad a lo largo del año 2008.

Cuadro 5

NÚMERO DE PROFESORES MATRICULADOS EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE DEL IC EN BRASIL (2008)

BRA	*CUR*	*FLO*	*POA*	*REC*	*RJ*	*SALV*	*SP*	*TOTAL*
464	203	–	504	57	435	503	1.203	3.369

No podemos dejar de resaltar los simposios que se celebran en sus sedes, con la idea de reunir a investigadores y estudiosos de las universidades brasileñas y extranjeras, y de los distintos institutos. En Río de Janeiro se celebra desde hace seis años el Simposio Internacional de Didáctica de Español para Extranjeros dedicado, desde la segunda edición, a José Carlos Lisboa, pionero del hispanismo brasileño. El mismo centro ha realizado cinco simposios sobre cuestiones literarias y culturales dedicados, cada uno de ellos, a un importante escritor, Pablo Neruda, Juan Valera, Augusto Roa Bastos, Gabriel García Márquez y Gabriela Mistral. En São Paulo, se celebró en 2007 un Simposio Internacional de Lengua y Literatura Española e Hispanoamericana y, en 2008, el I Simposio de Lengua Española, como continuación del anterior. En Brasilia, en el año 2008 se celebró un Simposio Internacional de Poesía Española e Hispanoamericana.

Los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) están muy consolidados en el país. Las razones por las que los brasileños realizan esta prueba son muchas y variadas: muchos quieren trabajar como profesores de español y ven en los diplomas la acreditación que necesitan, sin oír las voces que desde el propio Instituto claman sobre la falsedad de esa creencia; otros, profesores y estudiantes, universitarios, quieren optar a una beca para estudiar en algún país hispánico y necesitan este certificado para acreditar su conocimiento de la lengua; muchos lo necesitan para trabajar en alguna empresa en donde el español es lengua de los negocios; por último, muchos colegios, y cada vez son más, ofrecen a sus estudiantes de secundaria la posibilidad de preparar y presentarse a la prueba como una actividad más del currículo del centro.

En Brasil existen anualmente tres convocatorias para la realización de los DELE (mayo, agosto y noviembre). A partir de mayo de 2009, se empezará con un nuevo diploma, DELE Nivel A1, que se sumará a los existentes Nivel Inicial (B1), Intermedio (B2) y Superior (C2). Este nuevo diploma equivale al nivel Acceso (A1), el primero de los seis niveles de aprendizaje propuestos en el citado *Marco común europeo de referencia para las lenguas.* Los candidatos presentados en las convocatorias de 2008 se reflejan en el cuadro 6, a continuación.

Cuadro 6

NÚMERO DE CANDIDATOS A LOS DELE EN BRASIL (2008)

BRA	*CUR*	*FLO*	*POA*	*REC*	*RJ*	*SALV*	*SP*	*TOTAL*
332	266	22	187	118	1.500	766	2.449	5.522

El Aula Virtual de Español (AVE) tiene gran repercusión en Brasil, son muchas las personas que siguen los estudios de español a través de este programa vía Internet, la mayor parte a través de convenios entre diferentes instituciones y el Instituto Cervantes. En la actualidad hay tres convenios: el proyecto OYE (Universia, Secretaría de Eduação do Estado de São Paulo y la Universidade de Brasilia), con 1.778 profesores de la red pública del estado de São Paulo, el proyecto VALE (Universia y la Universidade de São Paulo), con 3.500 personas, entre estudiantes, profesores y empleados de la universidad y, por último, el proyecto HABLAR (Banco Santander), en el que estudian 33 empleados del banco. Además, hay un número relativamente alto de personas que han decido utilizar el AVE bien por poca disponibilidad horaria para un curso presencial, bien por vivir en lugares que presentan dificultades para este tipo de estudios.

A día de hoy, los centros del Instituto Cervantes brasileños tienen las siguientes matrículas del AVE mostradas en el cuadro 7, a continuación.

Cuadro 7

NÚMERO DE MATRÍCULAS EN LOS CURSOS DEL AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL (AVE)

BRA	*CUR*	*FLO*	*POA*	*REC*	*RJ*	*SALV*	*SP*	*TOTAL*
–	–	–	3	25	40	–	3.753	3.821

Por último, cabe mencionar también que el pasado mes de agosto de 2009, el ministro brasileño de Educación, Fernando Haddad, y la directora del Instituto Cervantes, Carmen Caffarel, firmaron una Carta de Intención para la formación de profesores y alumnos de español en Brasil, gracias a las herramientas de enseñanza por Internet que ofrece el Instituto Cervantes. Igualmente, se estableció un acuerdo entre el Cervantes y la Secretaría de Educación a Distancia del Ministerio de Educación brasileño, que concreta los primeros pasos de dicha «Carta de Intención de naturaleza no normativa». Este acuerdo contempla un programa piloto de español pensado para impartirse entre agosto y diciembre de 2009 en cuatro ciudades brasileñas —Brasilia, Río de Janeiro, Recife y Porto Alegre— en las que el Instituto Cervantes cuenta con centros. Participarán en ese programa piloto 30 profesores brasileños de español, así como unos 600 alumnos de nivel inicial, de los cuales 400 estudian primaria (de los cursos 5.º a 9.º) y los otros 200, secundaria (de los cursos 1.º a 3.º). El programa incluye el empleo del Aula Virtual de Español (AVE), una plataforma de enseñanza en línea

del Instituto Cervantes, y en especial de los materiales didácticos del curso virtual *¡Hola, amigos!,* que está dirigido a niños de entre 7 y 13 años de edad. Ambos acuerdos han sido fruto de las conversaciones que la Dirección del Instituto Cervantes mantuvo en Brasil en marzo de 2009 con autoridades de aquel país, para establecer mecanismos de colaboración que fomenten la presencia y el conocimiento de la lengua española en el gigante sudamericano. Con estas iniciativas, España y Brasil han dado un paso más en la concreción de programas para el aprendizaje del español entre niños y jóvenes estudiantes.

4.6 *Asociaciones*

En 1981, se funda en Río de Janeiro la Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro, a la que han seguido otras; hoy existe una por cada estado de la Unión. Su objetivo final es la unión de los profesores de español de cada estado para defender sus derechos y difundir investigaciones de su campo de trabajo. Cada dos años, una asociación realiza el congreso de ámbito nacional; en 2009 será en João Pessoa, que convoca a profesores e investigadores de todo el país.

También existe desde 1999 la Asociación Brasileña de Hispanistas, con objeto de reunir a estudiosos e investigadores del mundo hispánico. Los socios han de ser, como mínimo, alumnos de posgrado stricto sensu. La asociación realiza un congreso bienal, el último en Minas Gerais en 2008, y publica las actas con los trabajos presentados.

5. Presencia de la cultura española e hispanoamericana. Relaciones culturales

Hasta la llegada de la democracia a España, las relaciones culturales entre los dos países son más bien accidentadas. Se destaca la apertura, en la segunda mitad de la década del cincuenta, por parte de España, de siete Institutos Brasileños de Cultura Hispánica. Por su parte, Brasil crea, en 1961, un centro de difusión de su cultura en Madrid: la Casa do Brasil.

En esta misma época, España ofrece un número cada vez más alto de becas para que estudiantes brasileños realicen sus estudios en sus

universidades; sin embargo, Brasil considera que solo los estudios de humanidades y de ciencias culturales eran interesantes, no así las ciencias puras o las profesiones técnicas. Entre 1954 y 1970, el Instituto de Cultura Hispánica ofrece una beca de estudios a 379 brasileños, número solo inferior al de los argentinos, si tenemos en cuenta el contexto latinoamericano.

En 1961, se crea la Sociedade Cultural Brasil-Espanha, institución con seis centros culturales en el país (Belo Horizonte, Brasilia, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre y Recife), en los que se apoyan la AECID y la Embajada de España para desarrollar su política cultural organizando conferencias, conciertos, representaciones escénicas o exposiciones, además de impartiendo clases de lengua, lo que los hizo convertirse en puntos de referencia en lo que a la enseñanza de español a brasileños se refiere, en sus respectivas ciudades.

En 1983, el Rey Don Juan Carlos visita Brasil y en su agenda se incluyen temas culturales, comenzando así una nueva época en la que cada país va a poner lo mejor de sí para hacerse conocer por el otro.

En la última década, junto a los medios tradicionales (becas e intercambios) de difundir la cultura española en el exterior, se usan otros, como exposiciones de arte. Cabe mencionar «Esplendores de Espanha, do Greco a Velásquez» en Río de Janeiro (2000), «De Picasso a Barceló» en São Paulo (2001), «A Espanha do século XVIII: o sonho da razão», en Río de Janeiro (2002), y «Luis Gordillo y Manolo Quejido», en São Paulo (2008). A la inversa, y cuando redactamos este informe, se está celebrando en la Fundación Juan March, en Madrid, una exposición de Tarsila do Amaral. Creemos que es una prueba más de la vitalidad de la actual relación cultural entre ambos países.

Las grandes editoriales españolas están muy presentes en Brasil, donde hay un mercado del libro publicado en español. Pensemos que los libros que se utilizan en la enseñanza del español son, en su mayoría, publicados por ellas, pero también existe un gran interés por obras escritas en español y traducidas al portugués. Brasil fue el país invitado de la Feria Liber 1997 en Madrid, mientras que España lo fue en la X Bienal do Livro do Rio de Janeiro, en el año 2001, y de la Bienal do Livro de São Paulo, en el 2008.

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) tiene en São Paulo el Centro Cultural de España, cuya misión es preparar, coordinar y realizar actividades de cooperación cultural en todo el país, teniendo en cuenta «la potencialidad que la acción cul-

tural tiene para contribuir a la cooperación para el desarrollo y la lucha contra la pobreza y la exclusión social», según consta en su página web.

Los centros del Instituto Cervantes en Brasil desarrollan una amplia actividad cultural. Si tenemos en cuenta que sus nueve centros están situados en ocho estados diferentes más el Distrito Federal, supone que esa actividad llega a lugares muy diversos desde el punto de vista geográfico, político, cultural y social, al viajar las exposiciones y conciertos de un centro a otro. En el cuadro 8 vemos el número de actividades culturales celebradas en 2008.

Cuadro 8

NÚMERO DE ACTIVIDADES CULTURALES PROGRAMADAS POR EL IC EN BRASIL (2008)

BRA	*CUR*	*FLO*	*POA*	*REC*	*RJ*	*SALV*	*SP*	*TOTAL*
54	21	2	1	15	73	76	70	312

A pesar de que el tratado fundacional del Mercosur no menciona cuestiones culturales, son muchas las actividades que se organizan teniendo como eje central sus países, aunque, en ocasiones, se va más allá de sus fronteras por la necesidad que hay en el mundo cultural de estar en contacto con otros contextos, dada la riqueza que eso aporta. La Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur, en Porto Alegre, organiza desde 1997, la Bienal del Mercosur, centrada, en su inicio, en artistas de la región, pero abierta desde 2007, a países como Suecia, Japón o el Líbano. Desde 2001, el gobierno de Córdoba, en Argentina, organiza en diferentes ciudades el Festival de Teatro Mercosur, por el que han pasado además de grupos de estos países otros de lugares tan dispares como la India, Irán, Eslovenia o Costa de Marfil. Otros ejemplos de esta actividad cultural son el Festival de Cine y Vídeo Científico Mercosur, en Buenos Aires, y el Festival de Cine Internacional del Mercosur, en Uruguaiana (Brasil).

Ante esta ausencia de la cultura en el Tratado de Asunción, Brasil ha firmado acuerdos bilaterales de cooperación cultural con países hispánicos: ocho con Uruguay, con países asociados, tres con Chile, y con México, país con el que se firmó, en 1978, un convenio de amistad y cooperación, marco en el que se proclama, en 1980, el Convenio de Cooperación cultural y Educativa entre ambos gobiernos. Recientemente se estableció la Comisión Binacional México-Brasil, que tiene como objetivo acercar aún más a ambos países, inclusive en el ámbito cultural.

Cuadro 9

PRESENCIA DEL MUNDO HISPÁNICO EN LA PRENSA BRASILEÑA
(MUESTRA EN EL PERIÓDICO *FOLHA DE SÃO PAULO*, MAYO DE 2007)

TEMAS	PAÍSES															
	ARGENTINA	BOLIVIA	CHILE	COLOMBIA	CUBA	ECUADOR	ESPAÑA	HISPANO AMERICA	MÉXICO	PANAMÁ	PARAGUAY	PERÚ	REPUBLICA DOMINICANA	URUGUAY	VENEZUELA	TOTAL
ARTE								1								1
AUDIOVISUAL															1	1
AUTOMOVILISMO							1									1
CIENCIA												1				1
CINE							4	1							1	6
DEPORTES	6	3	3	2			65	12	8		3			6	5	113
ECONOMÍA	2	23	2		2	2	7	10		3	3			2	12	68
EMIGRACIÓN							1									1
ENOLOGÍA			1				2	2								5
FOTOGRAFÍA									1			1				2
HISTORIA									2							2
JUSTICIA	2						1	1							2	6
LITERATURA	1		1	3			1					2				8
MEDICINA														1		1
MODA							1									1
MÚSICA	1				1		1	1								4
NARCOTRÁFICO									4							4
PINTURA							3								1	4
POLÍTICA	9	6	1	6	5	3	6	3	2		3	2			24	70
PRENSA							1	1								2
RELIGIÓN								2	1						1	4
TEATRO					1		2	3								6
TELECOMUNICACIÓN								1							1	2
TELEVISIÓN	2			1	1									1	6	11
TERRORISMO				3	4										1	8
TURISMO	1	1			7			2				1	1		1	14
UNIVERSIDAD							1									1
VIDA SOCIAL										1						1
TOTAL	23	32	8	15	14	5	96	38	18	3	9	6	0	10	55	332

Las relaciones culturales entre Brasil y los países que hablan español pasan por un buen momento. En mayo de 2007, realizamos un vaciado

de las noticias que sobre el mundo hispánico aparecían en el periódico *Folha de São Paulo*, quizá el periódico brasileño más leído, y encontramos un total de 332 noticias a lo largo de los 31 días del mes, lo que supone una media de 10,70 noticias sobre el mundo hispánico por día, como muestra el cuadro 9 en la página anterior.

El mundo cultural es consciente de este interés en Brasil y está aprovechando este momento para programar actividades culturales y publicar libros, discos y DVD con el objetivo de difundir esa amplia cultura que se expresa en español.

6. Principales iniciativas para la promoción y difusión del español y de la cultura en español por parte de España y los países hispanohablantes

Las iniciativas en este sentido pueden agruparse en tres ámbitos diferenciados: el denominado Mercosur educativo, los Acuerdos educativos de Brasil con países hispanohablantes y la actuación institucional española.

6.1 *Mercosur educativo*

El Mercosur ha adoptado diversas iniciativas cuya finalidad es utilizar la educación para fortalecer la integración regional; es el denominado Sector Educativo Mercosur (SEM) y algunas de sus actividades inciden en la enseñanza del español en Brasil.

Su origen es el artículo 36 del Tratado de Asunción, donde se declaran al español y al portugués como idiomas oficiales del Mercosur. En 2001 se aprobó el Plan de Acción Educativa 2001-2005, que concebía la educación como «espacio cultural para el fortalecimiento de una conciencia favorable a la integración que valore la diversidad y la importancia de los códigos culturales y lingüísticos», y donde se señalaba expresamente «la sensibilización para el aprendizaje de los idiomas oficiales del Mercosur».

Hasta la fecha, el programa más interesante es el de Escolas de fronteira, proyecto de escuelas bilingües español/portugués en zonas de frontera entre Brasil y Argentina, cuya extensión a otros países está en estudio. Su origen se remonta a 2003, cuando los ministros de Educación argentino y brasileño firmaron la Declaración Conjunta para el Fortalecimiento de la Integración Regional, por la que reafirmaron la gran importancia de la enseñanza del español en Brasil y del portugués en Argentina. Para posibilitar la ejecución de este objetivo se comprometieron a, entre otras

cosas, la creación de tres escuelas en cada país con un modelo común bilingüe e intercultural.

El proyecto piloto se inició en 2005 con el desarrollo de actividades conjuntas en dos escuelas de Brasil y dos de Argentina. En concreto, en la Escola Estadual de Educação Básica Theodureto Carlos de Faria Souto, en Dionísio Cerqueira (Santa Catarina), que realiza el proyecto con la Escuela de Educación General Básica Mayor Juan Carlos Leonetti, en Bernardo de Irigoyen (Misiones). Hoy también participa de este intercambio la Escola de Barracão de Paraná. Las otras dos escuelas pioneras fueron el Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Caic) de Uruguaiana (Rio Grande do Sul) y la Escuela de Educación General Básica Vicente Eladio Verón, de Paso de los Libres (Corrientes). En 2006 la iniciativa se amplió a las escuelas brasileñas de São Borja e Itaqui (Rio Grande do Sul) y Foz do Iguaçu (Paraná).

El proyecto se realiza con alumnos de los primeros cursos de enseñanza fundamental (en la actualidad hasta cuarto) y una vez por semana; los profesores de portugués de las escuelas brasileñas y de español de las escuelas argentinas cruzan la frontera para dar clase en el país vecino. Al tratarse de alumnos en el inicio de su escolaridad, el profesor busca que los alumnos aprendan a hablar y a entenderse en el otro idioma, sin impartir clase de ninguna materia específica.

El objetivo de los próximos años es implicar a otros países. Así, en 2009 participan diez nuevas escuelas de Venezuela, Uruguay y Paraguay, fronterizas con los municipios brasileños de Pacaraima en Roraima (acuerdo con el venezolano de Santa Elena de Uiarén); Jaguarão y Chuí (Rio Grande do Sul), que colaborarán con los uruguayos de Río Branco y Chuy; y Ponta Porá (Mato Grosso do Sul, acuerdo con Pedro Juan Caballero de Paraguay). Serán 3.156 nuevos alumnos y 182 profesores de español[21].

Enmarcada en la misma política de integración regional hemos de referirnos a la UNILA, la Universidad Nacional de Integración de Latinoamérica, ambicioso proyecto universitario de enseñanza bilingüe entre los ministerios de Educación de Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay, que empieza a funcionar en el segundo semestre de 2009, con sede en la región de la Triple Frontera (Argentina, Brasil y Paraguay) en Foz do Iguaçu (Brasil). La idea es que las carreras se impartan en las dos lenguas, unas asignaturas en español y otras en portugués. Para ello

21 Véase http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11751.

se está tramitando en la Cámara de los Diputados brasileña el Proyecto de Ley n.º 2878/2008, de creación de la UNILA, de naturaleza jurídica autárquica y vinculada al Ministerio de Educación.

La UNILA[22] tiene como meta contar, en cinco años, con 10.000 estudiantes de grado y posgrado, y con unos 250 profesores[23]. La selección de ambos colectivos estará abierta a candidatos de los diversos países y se realizará tanto en portugués como en español.

Nos parece conveniente mencionar que no solo se trata de potenciar la enseñanza del español en Brasil, sino que el Sector Educativo Mercosur (SEM) también busca introducir la enseñanza del portugués en los países hispanohablantes. En este sentido, cabe destacar la reciente publicación en Argentina (*Boletín Oficial* de 16/01/2009) de la Ley 26.468[24] por la que las escuelas estatales de nivel medio del país han de incluir en su oferta educativa el portugués, siendo optativa su elección para los estudiantes. Similar medida ha sido adoptada en Paraguay, en Uruguay[25] en 2007 y en 2008 en Venezuela. En Bolivia y Colombia, el portugués se oferta en regiones fronterizas.

6.2 *Acuerdos bilaterales con países hispanohablantes*

Además de esta actividad en el Mercosur, Brasil ha suscrito acuerdos bilaterales con países hispanos que contienen, en mayor o menor medida, acciones específicas encaminadas al fomento del español en Brasil. Cabe mencionar los siguientes:

— Protocolo entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina y el Ministerio de Educación de Brasil para la promoción de la enseñanza del español y del portugués como segundas lenguas[26].
— Memorando de entendimiento sobre la enseñanza de portugués y español en la región fronteriza entre Brasil y Colombia[27].
— Acuerdo de cooperación educativa entre el Gobierno de Brasil y el Gobierno de Bolivia[28].

---

22 EM Interministerial n.º 00331/2007/MP/MEC, de 11/12/2007.
23 Otras fuentes hablan de 500 profesores.
24 Véase http://bejomi1.wordpress.com/2009/01/17/inclusion-obligatoriapropuesta-curricular-para-la-ensenanza-del-idioma-portugues-como-lengua-extranjera/.
25 Véase http://www.jornaldamidia.com.br/noticias/2007/11/05/Mundo/Governo_uruguaio_torna_obrigatori.shtml/.
26 Véase http://www2.mre.gov.br/dai/b_argt_413_5650.htm/.
27 Véase http://www2.mre.gov.br/dai/b_colo_99_5533.htm/.
28 Véase http://www2.mre.gov.br/dai/b_boli_199_4664.htm/.

— Programa ejecutivo educativo entre el Gobierno de Brasil y el Gobierno de Paraguay[29].

Se trata de acuerdos cuya aplicación práctica es escasa y que en buena medida han quedado subsumidos por la acción del Mercosur. En todo caso consideramos deseable una mayor implicación de los países hispanohablantes fronterizos con Brasil en la difusión del español, sin que pueda hablarse de importantes iniciativas, con la excepción de Argentina y los ya citados Institutos Culturales Brasil-Argentina (ICBA).

6.3 *Acción institucional española*

Además de la actividad ya reseñada de los centros del Instituto Cervantes, esta actividad se vertebra mediante otros dos instrumentos: la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasilia con sede en Brasilia y con Agregaduría en Río de Janeiro cuenta con cinco Centros de Recursos Didácticos de Español en Salvador, Belém, Cuiabá, Río de Janeiro y Brasilia. También está presente en São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre y Natal, localidades donde actúa un asesor técnico.

Asimismo, cuenta con dos centros educativos: el Colegio Miguel de Cervantes, de titularidad mixta, en São Paulo, y el Colegio Español Santa María, centro de convenio, en Belo Horizonte.

La Consejería dedica gran parte de su esfuerzo a los profesores de español de la red pública brasileña no universitaria. Esta atención se subdivide en dos modalidades: los Cursos de Actualización Didáctica para Profesores de Español y los Cursos Interuniversitarios de Actualización Didáctica para Profesores de Español. Complemento a estas dos acciones lo constituye el programa de Becas para profesores brasileños de español en cursos de verano de universidades españolas, organizado y costeado por la SGCI del Ministerio de Educación y gestionado también por la Consejería de Educación en Brasil.

Los Cursos de Actualización Didáctica para Profesores de Español se ofrecen desde el año 2003 a las Secretarías de Educación de los estados

29 Véase http://www2.mre.gov.br/dai/b_parg_206_4399.htm/.

y de los municipios, y se componen módulos de 40 horas. Desde 2004 se han realizado módulos en los estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Ceará, Goiás, São Paulo, Roraima, Rondonia, Alagoas, Amazonas, Acre, Pará, Bahía, Piauí, Santa Catarina, Paraná, Distrito Federal, Rio Grande do Sul, Maranhão, Minas Gerais, Tocantins y Río de Janeiro. En 2005-2008, el curso ha cubierto unas 8.500 plazas.

Los Cursos Interuniversitarios de Actualización Didáctica para Profesores de Español, surgidos en 2004 como complemento del programa anterior, se ofrecen por la Consejería en los períodos de vacaciones docentes. Tienen una duración de dos semanas, que incluyen 80 horas lectivas presenciales; cada universidad (una brasileña y otra española) imparte 30 horas y a estas se añaden 20 de inmersión lingüística en español a cargo de los asesores técnicos de la Consejería; el sistema de cooperación interuniversitaria hace que los cursos tengan reconocimiento en España y Brasil. Se trata de cursos gratuitos para los alumnos, pues se financian, íntegramente, por la SGCI del MEC. El impacto de esta iniciativa es muy positivo, como manifiestan la demanda creciente de las universidades brasileñas y la valoración altísima que los profesores de español otorgan en sus evaluaciones al programa global. Hasta enero de 2009, los 34 cursos han cubierto en torno a 2.500 plazas para profesores brasileños de español en 21 ciudades diferentes, correspondientes a 14 estados más el Distrito Federal.

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), dependiente del MAEC, viene desarrollando un interesante Programa de Lectores Universitarios de Español en las siguientes universidades: UnB (Brasilia), PUC (Campinas), UFRJ (Río de Janeiro), UFC (Fortaleza), UFV (Viçosa), UFAM (Manaos), UFBA (Salvador), UERN (Mossoró), UEPB (Campina Grande y Monteiro), UNESP (Araraquara), UFG (Goiania) y UFPR (Curitiba). En 2009-2010 se va a ampliar el programa a UFAL (Alagoas) y UFVJM (Diamantina)[30].

Nos parece necesario resaltar que la suma de las tres entidades mencionadas permite hablar de una importantísima red con incidencia en la enseñanza del español en Brasil. Dicha red se extiende a 23 ciudades (Salvador, Belém, Cuiabá, Río de Janeiro, Brasília, Sao Paulo, Belo Horizonte, Porto

30 Véase http://www.aecid.es/export/sites/default/web/galerias/becas/descargas/ANEXO_I_cv_2009-10.xls/.

Alegre, Natal, Campinas, Fortaleza, Viçosa, Manaus, Mossoró, Campina Grande, Monteiro, Araraquara, Goiânia, Curitiba, Maceió, Diamantina, Recife y Florianópolis) y está presente en 17 de los 27 estados brasileños.

7. Conclusiones. Perspectivas futuras para el español en el país

— La actual situación del español en Brasil es indisoluble de una trayectoria histórica, más corta y de menor importancia de lo que se suele pensar. Así, hasta la década de los ochenta la enseñanza del español era en Brasil una actividad minoritaria. Solo la confluencia de una serie de factores económicos, sociales y culturales, entre los que destaca el avance en la integración regional de los países americanos del hemisferio sur, ha hecho posible alcanzar los niveles actuales.
— Hoy el español se imparte y se estudia en todo el país, tanto en niveles universitarios como no universitarios. Asimismo, tiene gran importancia en lo que podemos denominar ámbito «paraeducativo», es decir, academias de idiomas o cursos de español de la más variada naturaleza. La presencia del español en todo el país es posiblemente, por encima de las cifras, el mayor avance que puede constatarse. Hoy todos los estados han realizado, con desigual fortuna, actuaciones específicas para promover su enseñanza.
— La universidad brasileña puede enfrentar la hipotética demanda de nuevos profesores de español, tanto en número como en distribución territorial. Hoy todos los estados cuentan con al menos una carrera de «español» que habilita para la docencia, habiéndose superado, o estando en vías de superar, los problemas que existían en los seis estados (Amapá, Paraíba, Tocantins, Amazonas, Sergipe y Espírito Santo) que carecerían de la misma diez años atrás.
— Respecto a la formación inicial del profesorado, nos encontramos en Brasil con una clara dicotomía: por un lado, profesores competentes lingüísticamente, en muchos casos por ser nativos de países hispanohablantes, pero que carecen de graduación en español o en letras; y por otro, profesores graduados pero que carecen de competencia lingüística; entre medias, todas las variantes posibles.

— Otro aspecto importante que hay que mencionar en estas conclusiones es el problema de la formación permanente del profesorado brasileño, y más específicamente del que imparte español. Así, este profesorado viene impartiendo sus clases con la formación que recibió en su universidad y con la casi total certeza de que no va a recibir ninguna formación adicional, llámese continua y/o permanente, durante su vida profesional.
— Sobre el futuro del español en Brasil pensamos que aún presenta importantes sombras, dadas las carencias que persisten en muchos ámbitos: formación inicial de los profesores; ausencia de cursos de actualización; ratios profesor/alumno; salarios de los profesores y, por tanto, necesidad de dar clase en varios centros con la consiguiente sobrecarga laboral; materiales didácticos precarios, etc.
— Un problema es el peligro de que el español se convierta en una lengua extranjera de segunda categoría. Es decir que los mejores alumnos escojan el inglés y los de más bajo rendimiento el español. Esto viene ocurriendo en el caso de la prueba de lengua extranjera del Vestibular, y puede también apreciarse, en algunos casos, en la universidad, con universitarios cursando letras-español por no haber podido acceder a la carrera que pretendían. Nos parece que evitar que el problema pueda extenderse a la enseñanza media y fundamental puede ser uno de los retos más importantes que superar por parte del español en Brasil, evitando, así, ser una lengua cuya elección por los alumnos no se haga basándose en su semejanza con el portugués y, por tanto, en la supuesta facilidad para su aprendizaje, y sí teniendo en cuenta la importancia que para ellos puede tener.
— No se pretende acabar este estudio ofreciendo una imagen pesimista. Es indudable que la enseñanza del español en Brasil atraviesa el mejor momento de su historia, tanto en cantidad como en calidad, pues ha alcanzado un grado de desarrollo que era impensable poco tiempo atrás. Hoy se enseña español en todos los estados y en todos los niveles educativos, y tanto el Ministerio de Educación como muchas Secretarías de Educación, estatales o municipales, han puesto en marcha medidas que permiten vislumbrar el futuro con cierto optimismo, aunque sin caer en la desmesura. Quizá en este momento sea más importante conse-

guir una «masa crítica» de español, es decir, contar con el número suficiente de profesores, alumnos y centros, que plantearse medidas relativas a la calidad de su enseñanza, siempre, claro, que esta tenga unos mínimos adecuados. Más adelante, cuando ya se disponga de un español plenamente implantado en Brasil, será el momento de adoptar políticas encaminadas a mejorar la calidad de la enseñanza del español en Brasil.

8. Referencias bibliográficas

Amaral, E. T. R. y Mazzaro, D. (2007), «Repercussões da Lei n.º 11.161/2005: reflexões sobre o ensino de espanhol no Brasil», en *LLJournal*, vol. 2 (2), disponible en http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/lljournal/article/view/239/256/.

Ayllón Pino, B. (2006), *As relações Brasil-Espanha na perspectiva da política externa brasileira (1945-2005)*. São Paulo: Emblema.

Bagno, M. (2001), *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bandeira, L. A. M. (2006), «O Brasil e a América do Sul», en H. Altemani y A. C. Lessa, *Relações internacionais do Brasil: temas e agendas*, São Paulo: Saraiva, pp. 267-297.

Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasilia (1998), *Datos y cifras. Informe sobre la enseñanza del español en Brasil.* Brasilia: Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia.

Daher, M. C. (2006), «Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil», en *Revista Hispanista. Primera revista electrónica de los hispanistas de Brasil,* 27.

Freitas, L. M. A. y Assis Barreto, T. (2007), «Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil», en *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, v. XVII. Suplemento Jubileo de Plata de la APEERJ*. São Paulo: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 65-70.

Ibáñez, A., Ramos, M. y Hingel, M. (2007), *Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais.* Brasilia: Relatório CNE/CEB.

MACHADO, R., CAMPOS, T. R. y SAUNDERS, M. C. (2006), «História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos», en *Revista HELB* 1. Disponible en http://www.unb.br/il/let/helb/.

MARIANO, M. P. y VIGEVANI, T. (2006), «A ALCA e a política externa brasileira», en H. Altemani y A. C. Lessa, *Relações internacionais do Brasil: temas e agendas*, São Paulo: Saraiva, pp. 321-356.

MARTÍNEZ-CACHERO, Á. (2008), *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño / O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro.* Brasilia: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

MENEZES, A. y PENNA FILHO, P. (2006), *Integração regional. Os blocos econômicos nas relações internacionais*. Río de Janeiro: Campus/Elsevier.

MINISTÉRIO DA EDUCACÃO / INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2007), *Censo Escolar. Sinopse Estatística da Educação Básica 2006.* Brasilia: Ministerio de Educación / INEP.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000), «El español en Brasil», en *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2000,* Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 197-227.

NEVES, B. G. (1995), «A contribuição dos povos indígenas à cultura brasileira», en A. Lopes da Silva y L. Donisete Benzi Grupioni, *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus.* Brasilia: MEC/UNESCO; São Paulo: MARI, pp. 197-219.

ONUKI, J. (2006), «O Brasil e a construção do Mercosul», en H. Altemani y A. C. Lessa, *Relações internacionais do Brasil: temas e agendas*. São Paulo: Saraiva, pp. 299-320.

PEREIRA, T. C. (2006), *O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social: o desafio da francofonia no Rio de Janeiro.* Tesis doctoral, PUC-Rio (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

RICARDO, C. A. (1995), «Os índios e a sociodiversidade nativa contemporânea no Brasil», en A. Lopes da Silva y L. Donisete Benzi Grupioni, *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus.* Brasilia: MEC/UNESCO; São Paulo: MARI, pp. 29-60.

SILVA, R. V. M. e (2004), *Ensaios para uma sócio-história do portugués brasileiro*, São Paulo: Parábola Editorial.

— (2004), *O Português são dois… Novas fronteiras, velhos problemas*, São Paulo: Parábola Editorial.

SOUZA MARTINS, J. (1988), «La inmigración española en Brasil y la formación de la fuerza de trabajo en la economía cafetalera (1880-1930)», en N. Sánchez-Albornoz, *Españoles hacia América. La emigración en masa, 1880-1930*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 249-269.

TEIXEIRA, R. F. A. (1995), «As línguas indígenas no Brasil», en A. Lopes da Silva y L. Donisete Benzi Grupioni, *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1.º e 2.º graus.* Brasilia: MEC/UNESCO; São Paulo: MARI, pp. 291-315.

2

CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA Y CULTURA HISPÁNICA

LA ACCIÓN DE LA AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO (AECID) EN LA DIFUSIÓN INTERNACIONAL DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) es, por su implantación internacional y por los recursos humanos y materiales que emplea, uno de los instrumentos más potentes con los que cuenta el Estado español para la difusión de la lengua y la cultura españolas.

La unidad responsable de la programación y gestión de estas competencias es la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas. Bien a través de su red propia de centros culturales (CC) y centros de formación (CFCE) como a través de la red de embajadas (http://www.aecid.es/web/es/aecid/listado_centros/), mediante convenios con otras instituciones (como el Instituto Cervantes) o a través de organismos multilaterales (aportaciones económicas muy importantes a la UNESCO, la OEI, la SEGIB o al PNUD), la AECID destina en la actualidad 160 millones de euros anuales a la cooperación cultural con países en desarrollo y a la promoción de la cultura y la lengua españolas.

Se trata de dos facetas muy relacionadas entre sí, pues de ambas maneras la AECID contribuye a que la lengua y la cultura españolas ocupen un lugar en el mundo y a que lo que más ampliamente podríamos denominar «cultura en español» desempeñe un papel relevante entre las culturas que destacan en el mundo actual. Junto con esto y no menos importante, la AECID apoya a lenguas y culturas minoritarias, y defiende la diversidad cultural como uno de los más ricos patrimonios que la humanidad debe preservar y enriquecer.

La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), inmediato antecedente de la actual AECID, fue creada en 1988 mediante la integración de diversos organismos autónomos y otras unidades orgánicas del Ministerio de Asuntos Exteriores. Los orígenes del organismo se remontan al año 1946 con la fundación del Instituto de Cultura Hispánica, y de este periodo inicial (décadas de los cuarenta y los cincuenta) datan la Biblioteca Hispánica y el sello Ediciones de Cultura Hispánica. Ambos propiciaron una intensa e importante labor de difusión de la cultura española, como reflejan sus fondos y catálogos. Con el nacimiento de la AECI, este trabajo sería ampliado con la incorporación de la Biblioteca Islámica Félix María Pareja.

En 1954 sería inaugurada la sede del Colegio Mayor Nuestra Señora de Guadalupe, fundación del Instituto de Cultura Hispánica destinada a albergar a estudiantes universitarios originarios de los países iberoamericanos y españoles, que complementó la política de becas para la formación superior de los futuros dirigentes y profesionales de aquellos países, y que se mantiene hasta el día de hoy. Muy posteriormente, con la AECI, se añadiría el Colegio Mayor Nuestra Señora de África. Actualmente, ambos colegios son regidos por la Fundación Colegios Mayores, cuya presidencia corresponde a la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional.

El Instituto Hispano-Árabe de Cultura (IHAC), que venía desarrollando su labor desde 1954, sería dotado de estructura legal y operativa por Ley de 13 de febrero de 1974, también como organismo autónomo del Ministerio de Asuntos Exteriores. La Comisión Nacional y la Oficina de Cooperación con Guinea Ecuatorial (1981) son otras entidades que se refunden e integran en la AECI al tiempo de su creación.

El Instituto de Cultura Hispánica, pasó a denominarse, en 1977, Centro Iberoamericano de Cooperación (CIC) y en 1979 el organismo pasa a llamarse Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), al tiempo que se establece como su finalidad esencial la cooperación española con Iberoamérica. En 1988 se reestructuró la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica (SECIPI), y se creó la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), que integraba a los organismos autónomos, el Instituto de Cooperación Iberoamericana, el Instituto Hispano-Árabe de Cultura y la Oficina de Cooperación con Guinea Ecuatorial.

A la nueva AECI se le encomendaba propiciar el desarrollo económico y el progreso social, cultural, institucional y político de los países en vías de desarrollo y, en especial, de los que tienen un ascendiente hispano, así como favorecer el estrechamiento de los lazos de entendimiento y cooperación entre los países desarrollados, especialmente de los integrados en las comunidades europeas.

Cuando en 1991 se crea el Instituto Cervantes, la decisión política es que la nueva institución desarrolle su labor (lingüística y cultural) en países que no tienen el español como lengua oficial y que la AECI mantenga su red cultural en Latinoamérica y coordine la tarea que desarrolla la red de embajadas en todo el mundo.

La Ley de Cooperación Internacional para el Desarrollo, aprobada en 1998, supuso un hito en la regulación jurídica de la cooperación espa-

ñola. Atribuía a la AECI la gestión de la política española de cooperación internacional para el desarrollo y contemplaba como oficinas en el exterior las Oficinas Técnicas de Cooperación (OTC), los Centros Culturales (CC) y los Centros de Formación de la Cooperación Española (CFCE). El actual despliegue exterior del organismo está compuesto por 42 OTC, 17 CC y 4 CFCE, en países de Iberoamérica, África y Asia.

Los instrumentos para el desempeño de las funciones y cometidos asignados a la AECID tienen como base principal el Plan Director de la Cooperación Española (el actual abarca los años 2009-2012), el Plan Anual de la Cooperación Internacional y las Estrategias sectoriales y de países, así como los acuerdos y convenios con entidades y organismos públicos y privados, añadiéndose, más recientemente, los planteamientos de los Objetivos del Milenio (ODM), aprobados por Naciones Unidas.

En octubre de 2007 la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) pasa a denominarse Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). El Real Decreto 1403/2007, de 26 de octubre, aprueba el estatuto de la nueva Agencia y la adapta a la ley de Agencias Estatales, de 18 de julio de 2006.

La AECID queda adscrita al Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, con personalidad jurídica pública diferenciada, patrimonio y tesorería propios, y autonomía de gestión y funcional; se inserta, de este modo, en los procesos de modernización organizativa y de innovación de la Administración pública española, permitiéndole así que se pueda dotar de una nueva cultura de gestión, basada en el desarrollo de la administración por objetivos, en la evaluación de resultados y en la participación de su personal.

Los fines primordiales de la AECID son contribuir al crecimiento económico y al progreso social, cultural, institucional y político de los países en vías desarrollo, fomentar la cooperación cultural y científica de España con países de las mismas características y asegurar la concertación de las políticas correspondientes. Asimismo, se trata de diseñar, coordinar y ejecutar programas y proyectos de cooperación para el desarrollo en los campos económico, social, cultural, educativo, científico y técnico.

Para llevar a cabo estas funciones en el campo de la cooperación cultural, la AECID ordena sus acciones en líneas que conforman la que se ha llamado «Estrategia de Cultura y Desarrollo de la Cooperación Española» (que puede consultarse en la dirección http://www.aecid.es/web/es/publicaciones/Documentos/estrategias/).

Las siete líneas a través de las que se implanta esta estrategia son:

— Formación de capital humano
— Dimensión política de la cultura
— Dimensión económica de la cultura
— Complementariedad entre educación y cultura
— Gestión sostenible del patrimonio cultural
— Relación entre comunicación y cultura
— Reconocimiento de los derechos culturales

Por otro lado, la dotación presupuestaria que el parlamento adjudica a la AECID se articula a través del programa presupuestario 144 A, programa que es, asimismo, el que afecta al Instituto Cervantes. Los fines de este programa son difundir una imagen positiva y dinámica de España en el exterior, mediante la implantación, el desarrollo y la potenciación de una política cultural y lingüística eficaz que permita, una vez sentadas las bases fundamentales para lograr una más amplia cooperación, el logro de una mayor penetración de índole política, económica, científica y tecnológica de carácter permanente en el exterior.

A la consecución de los fines inherentes a este programa contribuyen cada uno de los objetivos enunciados a continuación:

1. Proponer, elaborar y aplicar la política cultural y científica exterior, bilateral y multilateral, y ocuparse de las relaciones internacionales en materia de medio ambiente.
2. Realizar labores de coordinación con instituciones y agentes culturales.
3. Potenciar la acción cultural y su proyección en el exterior, afianzar la presencia de la cultura española, en su pluralidad, a través de nuestras representaciones en el exterior, así como fomentar la presencia española en bienales internacionales, conmemoraciones, festivales y convocatorias en las que España esté invitada a participar.
4. Facilitar la formación superior de recursos humanos en áreas científicas de interés.
5. Promover universalmente la enseñanza, estudio y uso del español.
6. Contribuir a la difusión de la cultura de la comunidad hispanohablante en el exterior.

Sin duda, varias de estas líneas se hallan relacionadas con el tema que nos ocupa de la difusión de la lengua y cultura españolas.

Los instrumentos a través de los que se implementan estos objetivos son, asimismo, múltiples. Los más importantes, que detallaremos a continuación son:

1. Los programas de becas.
2. El programa de lectorados.
3. Convenios con otras instituciones.
4. Las subvenciones.
5. Los servicios propios de la AECID.
6. Los programas iberoamericanos de cooperación cultural.

1. Los programas de becas

Los programas de becas (http://www.becasmae.es/) han constituido un instrumento privilegiado de la cooperación bilateral con un gran número de países. La oferta de formación universitaria de nivel posgraduado, doctorado y posdoctorado —a través de las convocatorias generales y anuales de los distintos programas de becas (MAEC-AECID, Fundación Carolina) para la realización de estudios en España y en el exterior, tanto para extranjeros como para españoles— sigue acaparando un volumen de recursos presupuestarios elevados, en el contexto de la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD) que financia la AECID en esta materia.

Las becas que nos interesan en este artículo son las contempladas en el Capítulo I «Becas para extranjeros para estudios de lengua y cultura hispánicas en España» y el Capítulo II «Becas para extranjeros para estudios de posgrado, de doctorado e investigación en España».

Las becas del Capítulo I se dividen a su vez en cuatro apartados:

— Programa I.A: becas para extranjeros no hispanohablantes, para estudios de posgrado, doctorado e investigación de lengua y cultura españolas, en universidades y centros superiores docentes no universitarios de España. El objetivo de estas becas es posibilitar la realización de estudios de posgrado, o bien de doctorado

o investigación, con la perspectiva de proseguir la carrera docente al regreso del becario a su país de origen.

— Programa I.B: becas para extranjeros no hispanohablantes, para cursos de verano de lengua y cultura españolas, en universidades españolas, preferentemente para ciudadanos procedentes de universidades extranjeras con Lectorados MAEC-AECID. La duración de estas becas es de un mes, entre julio y agosto del año en curso.
— Programa I.C: becas para hispanistas y traductores de español extranjeros, para estancias en España. Especialmente dirigido a especialistas en Humanidades y Ciencias Sociales. La duración de estas becas es de uno a tres meses.
— Programa I.D: becas para extranjeros de países con sedes de las academias correspondientes y asociadas de la Real Academia Española (RAE), para estancias de Colaboración Formativa. Duración: hasta un año y prorrogable un año más. Este programa está enfocado a especialistas en materias afines a la Lingüística y la Filología Hispánica, preferentemente a la Lexicografía. En la actualidad, se están formando 49 becarios en los diferentes países donde tienen sus sedes las Academias correspondientes.

Los datos más relevantes de estos programas son 450 becas concedidas en el año 2009, con una dotación de 1.985.000 euros.

Un segundo capítulo de becas muy importante auspiciado por la AECID corresponde a las becas que concede cada año la Fundación Carolina para estudiantes latinoamericanos que deseen realizar estudios de posgrado en España. Los cursos relacionados con la enseñanza del español que son objeto de beca son los siguientes:

— Curso de Formación para Editores Iberoamericanos: Universidad Complutense y SIALE (14 becas).
— Curso de Perfeccionamiento de Profesores de Español: Instituto Cervantes (3 becas).
— Máster de Español como Lengua Extranjera: Universidad de Cantabria-Fundación Comillas (2 becas).
— Máster de Especialización en Filología Hispánica: ENDESA/BANCO SANTANDER. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (18 becas).

— Escuela de Lexicografía Hispánica. Curso de Introducción a la Lingüística y a la Lexicografía Hispánica (Editorial Planeta): Real Academia Española de la Lengua (14 becas).

2. El programa de lectorados

El programa de lectorados, gestionado por la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la AECID, pretende iniciar o fortalecer la enseñanza del español en los departamentos universitarios de los países destinatarios de AOD (Ayuda Oficial al Desarrollo).

El instrumento de gestión del programa es la convocatoria que se publica anualmente en el BOE, en régimen de concurrencia competitiva con la relación de universidades convocadas. La Resolución de 11 de diciembre de 2008, de la Presidencia de la AECID, publicada en el BOE del 9 de enero de 2009, ha aprobado la convocatoria más reciente sobre este apartado. Se fijan en el mismo el objeto y la finalidad de la subvención, los requisitos de los nuevos lectorados, el plazo y la presentación de las solicitudes, así como los detalles de la evaluación y la propuesta de la concesión: obligaciones de los beneficiarios, etc.

Las universidades que desean formar parte de la convocatoria firman un memorándum de entendimiento en el que se detallan las condiciones concretas de cada universidad.

Los lectores destinados por la AECID pueden solicitar material didáctico para la universidad en la que trabajan. Por otra parte, está previsto que también puedan colaborar con el Instituto Cervantes, previa autorización del Departamento de Cooperación Universitaria y Científica (DCUC), en la realización de los exámenes DELE o en otras actividades puntuales.

El programa de lectorados MAEC-AECI, para la próxima convocatoria 2009-2010, se ha ampliado geográficamente, según se enumera a continuación, siguiendo la clasificación en seis grandes zonas de actuación:

África subsahariana: 27 lectorados, de los que 4 son lectorados nuevos y 23 renovados.

Asia y Pacífico: 55 lectorados, de los que uno de ellos es lectorado nuevo y 54 renovados.

Unión Europea y países occidentales: 55 renovaciones.

Iberoamérica y Caribe: 23 lectorados, de los que 8 son nuevos y 15 renovaciones.

Magreb y Oriente Medio: 35 lectorados, de los que 10 son lectorados nuevos y 25 renovaciones.

Países de Europa Central y Oriental (PECO) y Comunidad de Estados Independientes (CEI): 37 lectorados, de los que 7 son nuevos y 30 renovaciones.

Los datos cuantitativos más relevantes de este programa son los que se exponen en el cuadro 1, a continuación.

Cuadro 1

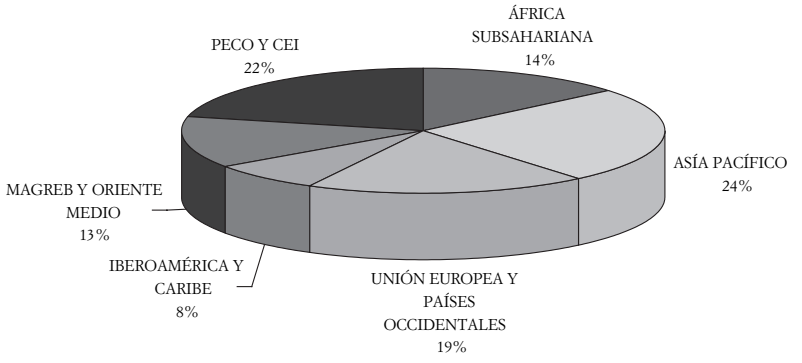
RESUMEN SOBRE LOS LECTORADOS MAEC-AECID

Por zonas	*N.º lectorados*	*Gasto previsto para 2009 (€)*
África subsahariana	17	305.724
Asia y Pacífico	55	551.380
UE y países occidentales	59	415.020
Iberoamérica y Caribe	23	170.100
Magreb y Oriente Medio	35	289.180
PECO y CEI	34	474.712
TOTAL	223	2.206.116 €

El gráfico 1, a continuación, muestra el gasto en lectorados por zonas y porcentajes.

Gráfico 1

PORCENTAJE DE LA DISTRIBUCIÓN DEL GASTO SEGÚN LAS ZONAS GEOPOLÍTICAS



Algunas de las actividades más significativas realizadas por los lectores en el año 2008 permiten tomar conciencia de la importante labor

que realizan, además del apoyo a los departamentos de español en las universidades correspondientes:

— Edición de *El Periódico de los Lectores EPL:* la iniciativa partió del lector en Belice. *EPL* se edita mensualmente en soporte electrónico en la plataforma electrónica de la Asociación de Becarios y Lectores MAEC-AECID (ABAME) y contiene un magnífico banco de relatos de viajes, donde los lectores reflejan sus vivencias más allá del terreno académico. Desde el verano de 2004 se edita desde el lectorado de Rabat.
— Dhaka: II Ciclo de Cine en Español.
— Cracovia: rodaje de las películas *Némesis* y *Muñeca Trémula*, con las alumnas de Filología Hispánica.
— Bruselas: creación de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Historia de la Lengua.
— Bruselas: elaboración del *Manual de comentarios filológicos*.
— Innsbruck: ciclo de teatro clásico «El juez de los divorcios», de Miguel de Cervantes.
— Dresde: creación de la revista electrónica *El magazín te busca*.
— Bishkek: concierto de guitarra clásica española.
— Dhaka: «Neruda en el corazón», lecturas.
— Zagreb: curso intensivo de español para funcionarios MAE.
— Manila: I Encuentro de Profesores de Español en Asia, en colaboración con el Instituto Cervantes. Todos los lectores de la zona Asia y Pacífico.
— Brasil: participación de las lectoras en las Ferias del Libro de Amazonía y Ceará.
— Brasil: ponencia de la lectora «Los cinco premios Nobel de Literatura españoles», celebrada en Belém.

3. Convenios con otras instituciones

Sin duda, los convenios más relevantes en la materia que tratamos son los firmados con el Instituto Cervantes.

La AECID y el Instituto Cervantes suscribieron con fecha de 11 de julio de 1997 un convenio marco de colaboración relativo a la ejecución

y financiación de programas de cooperación internacional de interés mutuo; asimismo, ambos organismos acordaron posteriormente, el 16 de diciembre de 2004, un memorándum de entendimiento para el desarrollo de cuantas acciones y actividades contribuyan a la coordinación de la labor de ambas instituciones en la difusión y promoción de la lengua y la cultura de España en el exterior.

En ejecución de estos convenios marco se han suscrito varios convenios específicos, como el que afecta a los Centros Culturales de España que gestiona la AECID en Malabo y Bata. Mediante dicho convenio específico se han llevado a cabo múltiples iniciativas como las relacionadas a continuación:

— Impartir clases de español como lengua extranjera a los alumnos de los Centros Culturales citados.
— Colaborar en la coordinación académica y gestión administrativa de los cursos de español como lengua extranjera.
— Organizar un seminario para los actuales profesores de lengua, con el objeto de perfeccionar su formación y actualizar sus conocimientos lingüísticos y didácticos.
— Organizar un curso de formación para el profesorado guineano de la enseñanza reglada.
— Promover cursos de refuerzo del español con la Universidad de Guinea Ecuatorial y en otras universidades, para profesores y estudiantes.
— Celebrar las convocatorias de los exámenes para los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), del Instituto Cervantes.
— Fomentar la integración de los cursos de español por Internet del Aula Virtual de Español (AVE) en los cursos de español como lengua extranjera y difundir el AVE.

Conforme a lo dispuesto en este convenio específico, dos profesores del Instituto Cervantes se desplazaron a los Centros Culturales españoles en Malabo y Bata, respectivamente, para encargarse de estas tareas. Asimismo, realizaron un análisis del entorno sobre la evolución de la situación de la lengua española en la sociedad guineana, como lengua de comunicación oficial y laboral, y utilizaron la información disponible sobre el mismo fenómeno en otros países del África subsahariana, estableciendo contacto con los hispanistas y los profesores de dicha zona.

Más recientemente (diciembre de 2008) se ha firmado un convenio para apoyar la formación de profesores de español en Filipinas y Brasil, para apoyar diversos programas financiados por la AECID de refuerzo del español en el Sáhara o impulsar la apertura de un Aula Cervantes en Dakar (Senegal).

4. Las subvenciones

Junto a la acción propia, la AECID lleva a cabo una potente acción subvencionadora de acciones desarrolladas por terceros, bien mediante subvenciones nominativas, aprobadas por el Parlamento en los presupuestos del Estado, bien mediante subvenciones de Estado, bien mediante la denominada «Convocatoria abierta y permanente».

4.1 *Subvenciones nominativas*

Desde hace unos años el Ministerios de Asuntos Exteriores y de Cooperación (MAEC) ha puesto en marcha, como nuevo instrumento de política pública, las denominadas «Casas», dedicadas —entre otras facetas— al intercambio cultural regional. Entre ellas se encuentran la Casa de América en Madrid, la Casa de Asia en Barcelona, a Casa de África en Canarias, a Casa Árabe en Madrid y Córdoba, la Casa Sefarad en Madrid o las recientemente creadas Casa del Mediterráneo en Alicante y Spain-USA Foundation en Washington. La AECID está presente y financia (con un aportación anual media de unos dos millones de euros) una parte muy relevante de las acciones desarrolladas por estas Casas. Si bien la mayor parte de su actuación está volcada en el acercamiento a los españoles de los conocimientos y experiencias de esas regiones del mundo, muchas de sus acciones —que sería prolijo enumerar aquí— son de promoción de la lengua y la cultura españolas.

Otras subvenciones nominativas relevantes son las que financian las acciones de la Fundación Carolina (12 millones de euros en 2009), la Comisión Intercambio Cultural, Educativo y Científico España-EE. UU. (Comisión Fulbright, con 350.000 euros) o la Residencia de Estudiantes en Madrid, con 225.000 euros.

4.2 *Subvenciones de Estado*

Son las contempladas por la Ley de Cooperación Internacional, que permite la adjudicación fuera del sistema normal de la convocatoria pública y la adjudicación, previa la concurrencia de solicitantes, cuando esté basada en un acuerdo internacional de cooperación. Se adjudican tanto a estados propiamente como a organizaciones internacionales.

4.3 *Subvenciones de la «Convocatoria abierta y permanente» (CAP)*

Son una de las herramientas más activas y que permiten una mayor diversificación de apoyo a los programas de los que dispone la AECID. Entre los cientos de proyectos de cooperación cultural que se aprueban cada año, cabe destacar los siguientes, pertenecientes a las últimas convocatorias que afectan a la difusión de la lengua española.

Del año 2007:

— A la Facultad de Español de Hanói (Vietnam) se le otorgaron 59.900 euros, para la adquisición de equipamiento informático y material audiovisual así como una ampliación de las instalaciones para el desarrollo de la Facultad.
— A Ana María Torre Fernández se le otorgaron 13.605 euros, para la organización y ejecución de cursos de formación avanzada para jóvenes profesionales, estudiantes y posgraduados de la ciudad de Kinshasa.
— A la ONG BIT Sin Fronteras se le otorgaron 40.000 euros, para cursos de español, servicio de biblioteca, proyección de cortometrajes españoles, acogida de los hispanos a los clubes de los institutos y universidades, y para la celebración de la Semana Cultural Española en Camerún.
— A Francisco A. Marcos Marín se le otorgaron 13.705 euros para la celebración de un Simposio de Lingüística Hispánica en Estados Unidos.
— Al Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid se le concedió una subvención de 12.000 euros, para la realización de unas jornadas inter-

nacionales de lengua y literatura española para profesores de Puerto Rico.

— A la Fundación Sierra Pambley se le otorgó una subvención de 35.595 euros, para un proyecto de intercambio cultural según el cual 15 alumnos de la University of the Witwatersrand (Johannesburgo) realizarían un curso intensivo de español (30 horas lectivas) y toda una serie de actividades complementarias con el objetivo de conocer adecuadamente la cultura española.
— Al Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de Damasco se concedió una asignación de 57.440 euros, para la creación de un departamento de español en la Universidad, dotándolo del equipamiento y los materiales necesarios que permitan ofrecer y poner a disposición de los estudiantes las herramientas adecuadas para su formación. En sus primeros años de andadura, se prevé que este departamento cuente con la colaboración del Instituto Cervantes para asegurar la calidad del profesorado y la formación de un equipo de profesionales cualificados y con experiencia en la materia.

Del año 2008:

— Al Ayuntamiento de Elche se le concedió una subvención de 160.000 euros, para apoyar la docencia de la lengua española en los Campamentos de Refugiados de Tindouf en Argelia, para maestros de enseñanza primaria.
— A la Universidad de Ghana se le concedió una subvención de 59.500 euros, para la modernización del Departamento de Español, la reformulación del diseño curricular de la licenciatura de Filología Hispánica, así como para la actualización de los recursos bibliográficos y tecnológicos.
— Al proyecto «Libros para um mundo Melhor» de Brasil se le concedió una subvención de 30.000 euros, para la creación de una red de bibliotecas en español que impartan cursos de español de modo gratuito o muy asequible para las clases más desfavorecidas social y culturalmente en Brasil.
— Al Departamento de Español de la Universidad de Hanói (Vietnam) se le subvencionó con 59.900 euros, para la adqui-

sición de equipamiento para un laboratorio de idiomas y para el acondicionamiento de nuevas aulas y la organización de un seminario de especialistas en enseñanza de español como lengua extranjera.

— Al Centro de Estudios Cervantinos se le subvencionó con 30.000 euros, para la programación del Encuentro de Profesores de Lengua y Cultura Hispánicas, en los países africanos con mayor presencia universitaria por cátedras y números de estudiantes. Dicho encuentro se realizará en España.
— Al proyecto de enseñanza de español en los Campamentos de Refugiados Saharauis de Tindouf se le subvencionó con 54.850 euros, para paliar la carencia de libros de texto y material didáctico, una de las mayores necesidades educativas, según declaran los profesores de español saharauis.
— A la Biblioteca de la Academia Nacional de Historia del Ecuador (Sierra Pichincha Quito) se le concedieron 115.000 euros, para su organización e innovación.
— A la restauración del edificio de la sede de la Academia Ecuatoriana de la Lengua (Pichincha/Quito) se le adjudicaron 346.665 euros, en colaboración con el Fondo de Salvamento de Patrimonio Cultural-FONSAL.

5. Los servicios propios de la AECID

5.1 *Acciones gestionadas desde los servicios centrales en la sede de Madrid*

La Dirección de Relaciones Culturales y Científicas es la responsable de tres servicios que realizan una destacable labor a favor de la promoción de la lengua española: las Bibliotecas Hispánica e Islámica, la Filmoteca de Exteriores y el Servicio de Publicaciones.

En primer lugar, las Bibliotecas Hispánica e Islámica de la AECID llevan a cabo una labor importante en favor de la difusión de la investigación en lengua española, por medio de su programa de intercambio de libros y revistas. Por poner un ejemplo, se puede destacar el intercambio de dos revistas de contenido español y latinoamericano, *Cuadernos His-*

panoamericanos y *Pensamiento Iberoamericano,* la primera especializada en cultura y literatura iberoamericana, y la segunda, en el mismo ámbito geográfico pero con temas de sociedad y economía. Más de 520 ejemplares de *Cuadernos Hispanoamericanos* se envían mensualmente a otras tantas instituciones de 50 países. Eso significa que 520 universidades o centros similares reciben el resultado de la investigación hecha en España (y en español), en reciprocidad con las más de 500 revistas depositadas en la Biblioteca Hispánica para uso de los investigadores españoles y europeos, editadas en todo el mundo y que aportan otro tipo de estudios de interés. En el caso de *Pensamiento Iberoamericano* sólo varía el número (que actualmente llega a casi 400 ejemplares) y la temática (trata sobre economía y política en Latinoamérica). También se recogen en estas bibliotecas otros libros publicados por la AECID y la revista *Awraq.*

A ello, cabe unir un total de 70.000 revistas más y 2.000 monografías, que llegaron a las bibliotecas de la AECID a lo largo del año 2008.

En segundo lugar, la Filmoteca gestiona la compra y adquisición de unas 25 películas españolas y 25 latinoamericanas al año. Y se ocupa de la difusión del cine español por medio de unos 1.000 préstamos de películas a las representaciones diplomáticas en el exterior.

En tercer lugar, el Servicio de Publicaciones edita anualmente más de 20 volúmenes en lengua española, además de 4 publicaciones periódicas.

5.2 *Acciones realizadas por la red de Centros Culturales de España en el exterior*

Desde la red de Centros Culturales de España en el exterior, que actualmente está conformada por 15 centros en Iberoamérica y 2 en Guinea Ecuatorial, se realizan numerosas actividades a lo largo del año. Estos centros programan actividades culturales, expositivas, formativas, en diferentes ámbitos de actuación, entre las que destacarían actividades de apoyo a la difusión de la lengua española, como seminarios sobre literatura, poesía y presentaciones de libros.

5.3 *Acciones realizadas en los Centros de Formación*

La AECID sostiene una red de Centros de Formación en Antigua (Guatemala), Cartagena (Colombia), Santa Cruz de la Sierra (Bolivia) y Montevideo (Uruguay), cuyo objetivo es el de impartir formación técnica espe-

cializada, orientada al fortalecimiento de las instituciones iberoamericanas, mediante la organización de cursos, seminarios, congresos, jornadas, etc.

Los cuatro centros se han consolidado, a lo largo de estos años, como puntos de referencia y encuentro para los responsables del diseño y ejecución de políticas públicas en toda Iberoamérica. Son foros de aprendizaje, de intercambio de conocimientos y experiencias, de creación de redes y de generación de debates de naturaleza técnica, política o social.

Entre los seminarios relacionados con el apoyo al español cabe destacar los dedicados al desarrollo de programas de alfabetización, bilingüismo y fomento de la lectura.

5.4 *Acciones realizadas desde la red de embajadas*

Las acciones realizadas en la red de embajadas y consulados son, en la mayor parte de los casos, más que actividades concretas, resultado de una acción política encaminada a permitir o favorecer la actuación de gobiernos e instituciones extranjeras en favor de la enseñanza de nuestra lengua.

Sin embargo, en ciertos casos, especialmente en aquellos países en los que no hay un centro del Instituto Cervantes o que colabore con este, las embajadas se responsabilizan de organizar actividades concretas.

Como ejemplo de algunas actividades realizadas en el año 2008, pueden citarse:

— VI Coloquio Internacional de Estudios Hispánicos en Budapest. El Instituto Cervantes y el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Budapest organizaron, con apoyo de la Embajada de España en Hungría, el VI Coloquio Internacional de Estudios Hispánicos. Se abordó el tema de la traducción literaria en el mundo hispánico y participaron más de setenta ponentes de quince países de Europa e Iberoamérica.

— Apoyo a la aprobación de cuatro escuelas privadas en Finlandia y un colegio público bilingüe español-finlandés, ya que el Ministerio de Educación en este país permitirá el establecimiento de un colegio de lengua española que cubra la educación primaria y secundaria hasta los dieciséis años. Existe la posibilidad de que España refuerce ese colegio público mediante el envío de profesores españoles, a través del Ministerio de Educación.

— Inclusión del idioma español en las pruebas organizadas por cada centro en el marco del proceso de reformas de la enseñanza superior en Rusia.

— Reintroducción de la lengua española en el sistema educativo de Filipinas. El ministro de Educación ha anunciado esta iniciativa para aplicarla en la enseñanza secundaria y, posteriormente, en los niveles superiores educativos y en el ámbito profesional.

— La restauración de la sede de la Academia Hondureña de la Lengua, a la que ha contribuido la Agencia Española de Cooperación Internacional con una inversión de 120.000 dólares. La sede anterior de la dicha Academia Hondureña de la Lengua fue destruida a finales de 1998, como consecuencia de los destrozos ocasionados por el paso del huracán Mitch por el país.

6. Los programas iberoamericanos de cooperación cultural

Sin duda, el cine o el teatro y los libros, las bibliotecas y los archivos son instrumentos primordiales en la promoción de una lengua. La AECID contribuye de manera significativa en varios programas que promueven la coproducción, el intercambio y la muestra de películas iberoamericanas, las giras de grupos teatrales o el fomento de la lectura. Todos estos programas, junto a otros no directamente relativos a la promoción de la lengua, tienen en la actualidad su referente en la Carta Cultural Iberoamericana (CCI), aprobada en el año 2006 por los jefes de Estado iberoamericanos, en la XVI cumbre celebrada en Montevideo. La CCI es un instrumento de integración regional llamado a convertir la cultura en uno de los ejes básicos de las relaciones actuales de cooperación internacional y supone la culminación del esfuerzo de cooperación en el que la cultura cobra una importancia especial, por constituirse en espacio propicio para la integración iberoamericana que se sustenta en una base política.

Los programas más destacables en el ámbito que nos ocupa son Ibermedia, Iberescena, Iberachivos ADAI, así como la labor desarrollada por el CERLALC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe).

Ibermedia

En el programa Ibermedia, que acaba de cumplir diez años, han sido aprobados 379 desarrollos de proyectos audiovisuales, 348 ayudas financie-

ras a la coproducción cinematográfica, 209 ayudas a la distribución y promoción de cine iberoamericano, 27 ayudas a la emisión de contenidos para ventas internacionales, becas a 168 estudiantes y profesionales del audiovisual en la región iberoamericana y 62 ayudas directas a instituciones académicas.

Iberescena

Iberescena es un programa de apoyo a la construcción del «Espacio Escénico Iberoamericano», cuyo fin es fomentar el desarrollo escénico en los campos del teatro y la danza contemporáneos de la región iberoamericana y cuyas líneas generales son:

— Fomentar la distribución, circulación y promoción de espectáculos iberoamericanos en los países parte del programa.
— Apoyar a los espacios escénicos y a los festivales nacionales e internacionales de Iberoamérica para que prioricen en sus programaciones las producciones de la región.
— Incentivar las coproducciones de espectáculos entre promotores públicos y/o privados de la escena iberoamericana y promover su presencia en el espacio escénico internacional.
— Promover el perfeccionamiento profesional en el campo de la producción y la gestión de las artes escénicas.
— Promover la difusión de las obras de autores iberoamericanos.

Iberarchivos ADAI

El programa Iberarchivos ADAI constituye un fondo financiero multilateral de fomento al desarrollo de archivos de Iberoamérica, dinero que se destina a la convocatoria y realización de proyectos archivísticos cuyos objetivos son:

— Fomentar el desarrollo de archivos en la región.
— Conceder becas para formación y asistencia técnica.
— Desarrollar planes de preservación, conservación y restauración de archivos.
— Facilitar el acceso y la difusión de archivos.

Con el apoyo y el respaldo del programa ADAI se han organizado, catalogado y digitalizado fondos documentales de gran valor histórico, se

han recuperado importantes fuentes primarias, testimonio esencial para recuperar y comprender la memoria y la historia política, social y cultural iberoamericana. En total, han sido llevados a cabo cerca de mil proyectos, desarrollándose programas archivísticos relacionados con la Guerra Civil española y el exilio español, así como aquellos vinculados con los derechos humanos, con los procesos de independencia en Iberoamérica y con archivos e industrias culturales.

Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)

Finalmente, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) es un organismo iberoamericano e intergubernamental, adscrito a la UNESCO, que trabaja por el desarrollo y la integración de la región a través de la construcción de sociedades lectoras. Para ello orienta sus esfuerzos hacia la protección de la creación intelectual, el fomento de la producción y circulación del libro y la promoción de la lectura y la escritura. Coopera y da asistencia técnica a diferentes países en la formulación y aplicación de políticas públicas, genera conocimiento, divulga información especializada, impulsa procesos de formación y promueve espacios de concertación.

La AECID participa como observadora cualificada en los comités intergubernamentales a través de los que se gestionan estos programas, y contribuye, muy activamente, con recursos humanos y económicos, a su labor en los diversos campos citados.

ESTADO ACTUAL DE LOS CORPUS DE LENGUA ESPAÑOLA HABLADA Y ESCRITA: I+D

Antonio Briz Gómez y Marta Albelda Marco
Universitat de València

1. Introducción. Criterios de selección de los corpus recogidos

El objetivo de este artículo es dar cuenta de los corpus de lengua hablada y escrita del español hasta la actualidad: corpus ya elaborados o en fase avanzada de elaboración.

La recolección de corpus en lingüística ha ido en aumento en los últimos años. Sin embargo, todavía resulta hoy bastante asequible realizar una compilación de los existentes como la que sigue, puesto que su número es aún escaso. Son, en cierto modo, las arduas tareas de recolección y transcripción las que limitan el desarrollo de estos materiales y, al mismo tiempo, las que hacen que sean tan valorados cuando se ponen a disposición pública.

Bajo la etiqueta de «corpus» se engloba una variada tipología de materiales de dimensiones variables. No es este el lugar apropiado para discutir sobre la definición de corpus, ni sobre los requisitos que debería cumplir un tipo de materiales recogidos para ser considerado como tal. Sin embargo, nos parece necesario presentar las condiciones de la selección de aquellos corpus de los que daremos noticia en el presente artículo, así como de los materiales que dejaremos de lado.

¿Se puede considerar como corpus un conjunto de novelas, ensayos y obras poéticas escaneadas y compiladas en un CD o volcadas en un servidor de Internet? Se trata de textos escritos de variada tipología, cuya digitalización permite hacer búsquedas, aunque simplemente sea con un procesador de textos. Ahora bien, si se considera que el anterior CD es un corpus, entonces cualquier agrupación de textos digitalizada tendría ese carácter. En nuestro caso, ante este tipo de muestras, se recoge información de los conjuntos de obras digitalizadas con tratamiento informá-

tico, como un etiquetado y un motor de búsqueda que permita al usuario obtener concordancias.

Los materiales anteriores suelen denominarse «corpus», pero también «bases de datos textuales». Desde nuestro punto de vista, y a efectos prácticos para este trabajo, distinguiremos ambas categorías. Hablaremos de corpus, simplemente, en el caso de aquellas compilaciones de muestras de habla o de escritura recogidas en su contexto natural de enunciación, y para los materiales extraídos de publicaciones (ensayos, novelas, periódicos, artículos científicos, etc.) y agrupados de acuerdo con criterios homogéneos reservaremos la categoría de «base de datos textual». Aun siendo muestras naturales de lengua, llegan al usuario de corpus como productos creados originalmente con otros fines (literarios, difusión de la ciencia, divulgación de información, etc.), y su acceso a ellos podría realizarse también por vías distintas a las del corpus. No obstante, serán incluidos en este trabajo aquellos que, además, hayan sido sometidos a un proceso de informatización para facilitar búsquedas o realizar cualquier tipo de análisis lingüístico (sintáctico, semántico, léxico, fonético), siempre y cuando hayan contado con un proceso de selección de la muestra y esta sea representativa de acuerdo con los objetivos definidos.

Las restricciones anteriores se dirigen especialmente a bases de datos de textos escritos, así como a la grabación de programas de televisión o radio, sesiones de juicios orales, etc., que hayan sido digitalizadas e, incluso, transcritas sin más, como las transcripciones de sesiones parlamentarias, discursos políticos, etc.

Como podrá notarse a lo largo del artículo, en la descripción predominan los corpus de lengua hablada tomados en contextos naturales y de producción espontánea, en algunos casos más dirigida que en otros, donde la «autoría» del habla se debe más bien a informantes anónimos, y donde el protagonismo del valor del corpus recae en el lingüista que selecciona unas muestras de habla o de escritura con un plan previo de representatividad, de objetivos y de selección de dichas muestras.

En resumen, los criterios en la selección de los corpus recogidos en este trabajo son los siguientes:

— se trata de «corpus textuales o discursivos», que permiten acceso directo a los textos con contexto, aunque este sea mínimo: el usuario es capaz de reconocer la temática o de reconstruir la historia gracias a la presentación, más o menos explícita, de los rasgos si-

tuacionales (algunas características de las personas participantes, tipo de relación que las une, lugar de la interacción, etc.);
— o son «bases de datos textuales» sin acceso al texto completo[1], pero con algún tipo de tratamiento informático (etiquetado, motor de búsqueda, etc., como, por ejemplo, el Corpus de Referencia del Español Actual), y que constituyen, por tanto, una herramienta valiosa para el lingüista;
— son corpus de cualquier «variedad geográfica» del español y de cualquier nivel «sociocultural»;
— son corpus «sincrónicos», del español actual[2], con muestras desde aproximadamente 1970;
— son de «acceso público»: se encuentran impresos o en formato digital (publicados o en proceso de publicarse), se accede a ellos a través de una página electrónica o no hay dificultad para obtener permiso de los autores. No se incluye la información de otros materiales que han sido recopilados por investigadores para estudios individuales, como tesis doctorales, dadas las dificultades de obtención de los datos, y más aún, la imposibilidad de ser exhaustivos en la información[3];
— en el caso de los corpus orales, se han destacado los recogidos por «grupos de trabajo»; es un factor relevante por la necesidad de revisión que las transliteraciones o transcripciones requieren.

Así pues, aunque este trabajo diferencia entre corpus escritos y hablados, con fines generales o concretos, con grandes y pequeñas dimensiones —macrocorpus y microcorpus—, etc., la presentación de los corpus se ha ordenado atendiendo a los dos grupos mencionados: aquellos que se presentan directamente en formato textual (apartado 2) y los que se

1 En muy pocos casos se permite acceder al texto completo.

2 Además del Corpus Diacrónico del Español (CORDE) de la RAE, existen numerosas bases de datos de documentos diacrónicos; una de las más amplias es la dirigida por Elena Rojas Mayer y editada por la RAE, *Documentos coloniales para la historia lingüística de América, canarias y Andalucía*, II, III y IV. Véase otra muestra en *Fuentes documentales para el estudio del español colonial de Costa Rica*, editado y publicado por Miguel Ángel Quesada.

3 Sirvan como botón de muestra algunos corpus con fines variados sobre los que se sustentaron algunas tesis, como la de Nieves Hernández Flores (2001: corpus de conversaciones peninsulares salmantinas), Inmaculada Baixauli (2004: corpus de lenguaje infantil), Josefa Contreras (2005: corpus de negociaciones en agencias de viajes), Nuria Guerra (en proceso de finalización: corpus de conversaciones del programa televisivo *Gran hermano),* etc.

presentan en formato de motor electrónico de búsqueda (apartado 3). Se prioriza así una distinción basada en el modo en el que lo recibe el usuario, puesto que, siendo los dos grupos corpus textuales, cada uno se ofrece como herramienta al interesado de diversa forma. A menudo, el investigador que acude a los corpus de acceso directo al texto persigue una finalidad distinta del que se aproxima a corpus de concordancias. En el primer caso, generalmente, se trata de estudios pragmáticos, sociolingüísticos o socioculturales. En los corpus de acceso electrónico por concordancias se persiguen bien informaciones puntuales (léxicas, gramaticales, por ejemplo) o bien cómputos cuantitativos respecto a un fenómeno.

Como se advertirá a lo largo del artículo, la mayor parte de corpus discursivos orales son de entrevistas semidirigidas. La ventaja de este género lingüístico es que ofrece mayor sistematicidad al lingüista, pues permite controlar el equilibrio en los parámetros sociolingüísticos y asegurar la representatividad de los informantes en el total de la muestra. Los corpus de conversaciones, por su parte, proporcionan una mayor espontaneidad y naturalidad en los interlocutores y más variedad situacional en cada una de las grabaciones: diverso número de hablantes, heterogeneidad e imprevisibilidad en los rasgos de edad, sexo y nivel sociocultural, distintos tipos de relación entre los interlocutores, diversidad de temáticas, de espacios físicos, etc.

En el caso de los corpus de entrevistas semidirigidas, cabe señalar, no obstante, que algunos de ellos se acercan al estilo conversacional o muestran rasgos de este. Algunos investigadores prefieren denominar a este tipo de interacción «conversación semidirigida», «relato semilibre», etc., pero, en todo caso, se realiza entre dos personas, de las cuales una dirige el diálogo y, aunque llegan a ser espontáneas, prevalece en ellas una finalidad transaccional: el acuerdo previo de que el informante habla para que su testimonio lingüístico sea almacenado.

Dentro del apartado 2 (corpus discursivos orales de acceso completo al texto) los corpus se clasifican en cuatro bloques: macrocorpus de entrevistas, es decir, corpus de diversas áreas geográficas agrupados bajo un mismo proyecto (2.1); corpus de áreas geográficas concretas con predominio de entrevistas (2.2); corpus de conversaciones (2.3) y corpus que combinan diversos géneros discursivos orales (2.4). Asimismo, los corpus del apartado 3 (corpus de acceso a través de concordancias) se subclasifican en dos grupos: los que se crearon con fines generales (3.1) y los elaborados con fines específicos (3.2).

Se incluye un último apartado (4) en el que se informa sucintamente de otros tipos de corpus que, aunque quedan fuera de nuestro objetivo principal, nos parece necesario mencionar: los corpus de lenguajes técnicos (4.1), los dedicados a adquisición y desarrollo del lenguaje (4.2), y los corpus orales orientados a tecnologías del habla (4.3).

El lector puede obtener también la información sobre la financiación de estos corpus y, así pues, hacerse una idea de los fondos públicos y privados que se han invertido en estas importantes herramientas lingüísticas. Téngase en cuenta, al identificar las fuentes de financiación señaladas, que algunos de los organismos citados han cambiado de nombre en la actualidad o se han reubicado en otras instituciones.

Para facilitar la consulta de estos corpus, se han numerado de manera continua desde el primero hasta el último, sin reiniciar su cómputo en cada apartado del artículo. Se identifican con números entre paréntesis y en letra negrita.

Las publicaciones de los corpus y de las páginas electrónicas donde se alojan algunos de estos no se recogen en la bibliografía final, sino que se han ido incorporando en el lugar del artículo donde se menciona el corpus en cuestión. La información presentada en este artículo se ha obtenido por tres vías: directamente a través del acceso y consulta a los corpus citados; a través de bibliografía científica sobre los estudios de corpus; en especial, partimos del anejo 8 de la revista *Oralia*, coordinado por A. Briz (2005b) y de los volúmenes de *Lingüística del corpus*, editado por R. Caravedo (1999), y *Lingüística con corpus,* de J. De Kock (2001), y a partir de la colaboración de autores de corpus, que gentilmente han completado una ficha informativa que se diseñó para recopilar los datos actualizados sobre el estado de los corpus[4].

2. Corpus discursivos orales de acceso completo al texto

En este apartado se describen aquellos corpus de acceso al propio texto en sí. Como se observará, tienen en común el ser orales, auténticas muestras de habla directamente tomadas de la realidad. Algunos, además,

4 Al final del artículo se recoge el nombre de todos aquellos investigadores que han colaborado ofreciéndonos información sobre sus corpus. Agradecemos su amabilidad y esfuerzo.

incorporan o están en proceso de incorporar herramientas informáticas para realizar búsquedas a través de concordancias, como instrumento accesorio que se ofrece al usuario.

Como se ha señalado, tales corpus discursivos se han subclasificado, a su vez, en dos grupos: los que, aun teniendo identidad propia, se ordenan en un macroproyecto, por proponerse un mismo fin y unas mismas características en cuanto a la representatividad de la muestra, a su recogida y transcripción (apartado 2.1), y los que constituyen un solo corpus, realizado por un único equipo de investigación (apartados 2.2, 2.3 y 2.4).

2.1 *Corpus de diversas áreas geográficas agrupados bajo un mismo proyecto*

En este epígrafe se recogen los siguientes macrocorpus, que contienen, a su vez, subcorpus, recogidos por distintos grupos de trabajo en el mundo: (1) Proyecto PILEI y Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América (MC-NC), (2) Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América (PRESEEA) y (3) Corpus del Proyecto Estudio gramatical del español hablado en América (EGREHA).

(1) Corpus PILEI y Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América (MC-NC)

En el marco del Programa Interamericano de Lingüística y Enseñanza de Idiomas (PILEI) y bajo el impulso de Juan M. Lope Blanch, se creó en 1964 el proyecto *Estudio coordinado de la norma lingüística culta de las principales ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica*. Una de sus tareas fundamentales fue la recolección de muestras habladas del español de diversas zonas. A continuación se detallan los corpus publicados como resultado de este proyecto, en orden cronológico:

LOPE BLANCH, J. M. (ed.) (1971). *El habla de la ciudad de México. Materiales para su estudio*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Lingüística Hispánica.

ROSENBLAT, A., BENTIVOGLIO, P., LULIANO, R. (1979). *El habla culta de Caracas. Materiales para su estudio*. Caracas: Universidad Central de Venezuela/Instituto de Filología Andrés Bello.

RABANALES, A. y CONTRERAS, L. (eds.) (1979/1990). *El habla culta de Santiago de Chile. Materiales para su estudio*. Tomo I, Santiago de Chile: Universidad de Chile. Tomo II, Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

ESGUEVA, M. A. y CANTARERO, M. (eds.) (1981). *El habla de la ciudad de Madrid. Materiales para su estudio*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

PINEDA, M. Á. (ed.) (1983). *Material de encuestas para el estudio del habla urbana culta de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

OTÁLORA DE FERNÁNDEZ, H. y GONZÁLEZ, A. (eds.) (1986/1990). *El habla de la ciudad de Bogotá. Materiales para su estudio*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

BARRENECHEA, A. M. (ed.) (1987). *El habla culta de la ciudad de Buenos Aires. Materiales para su estudio*. 2 tomos. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires/Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas Dr. Amado Alonso.

CARAVEDO, R. (1989). *El español de Lima. Materiales para el estudio del habla culta*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

MORALES, A. y VAQUERO, M. (eds.) (1990). *El habla culta de San Juan. Materiales para su estudio*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.

MARRONE, N. G. (ed.) (1992). *El habla de la ciudad de La Paz. Materiales para su estudio*. La Paz: Signo.

En 1998, bajo la dirección y coordinación de José Antonio Samper Padilla, se edita el *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América*, que recoge una selección de las entrevistas individuales del corpus PILEI agrupadas y revisadas a partir de una serie de criterios homogéneos y uniformes, que se enriquece, además, con los nuevos corpus de otras dos ciudades: San José de Costa Rica y Las Palmas de Gran Canarias. Asimismo, se ha ampliado el número de algunas entrevistas de Madrid, México y San Juan de Puerto Rico. De cada una de las 12 ciudades incluidas se recogen 14 entrevistas individuales, semidirigidas, en las que interviene un encuestador y un solo informante; cada una ocupa alrededor de media hora. Este material se encuentra incorporado al CREA.

Nombre del corpus	*Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América*
Tamaño	84 horas (168 informantes en total).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas semidirigidas (estratificadas en tres grupos generacionales de nivel sociocultural alto y en los dos sexos).
Variedad geográfica	12 ciudades hispánicas.
Publicación	Samper, A., Hernández, C. y Troya, M. (1998). *Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico (MC-NLCH).* Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-ALFAL. CD-ROM.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), profesión y ciudad de residencia de cada informante.
Acceso a textos/discursos	Sí, a los textos (no a los audios).
Tratamiento informático	Accesible la búsqueda de concordancias en http://www.rae.es/.
Financiación	Cada equipo de los distintos subcorpus recibió ayudas de instituciones del país y, en su caso, de la provincia correspondiente. Asimismo, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria colaboró en la edición del material.

(2) Corpus del PRESEEA: Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América

Este proyecto, coordinado por Francisco Moreno Fernández (Universidad de Alcalá), presenta entre sus objetivos la recogida de material oral del español de diversas zonas geográficas. A este grupo se van incorporando equipos, que trabajan con una metodología común en cuanto a la grabación y la técnica de las entrevistas. Son muchos ya los equipos PRESEEA que han publicado sus corpus o que se encuentran en fases muy avanzadas de su recogida, transliteración o digitalización[5].

5 Algunos de los materiales que se han incorporado al proyecto PRESEEA constituyen corpus más amplios de los que solo una parte se integra en PRESEEA. Asimismo, no todos ellos se

El tipo de género discursivo que recogen es habitualmente el de la entrevista semidirigida, en la que participan únicamente el entrevistador y un informante. Los corpus de PRESEEA se estratifican en diversos niveles socioculturales (alto, medio y bajo), en grupos generacionales y se distribuyen igualitariamente en los dos sexos. En algunos casos se tienen en cuenta otras variables, como por ejemplo, el lugar de procedencia de los informantes. En general, estas grabaciones se encuentran transliteradas y, algunas, etiquetadas con normas TEI[6].

Nombre del corpus	*PRESEEA: Proyecto para el estudio sociolingüístico del Español de España y de América*
Tamaño	Véase abajo cada uno.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica; algunos etiquetados con normas TEI.
Tipo de textos	Entrevistas semidirigidas (generalmente, estratificadas en tres grupos generacionales, tres niveles socioculturales y en los dos sexos).
Variedad geográfica	Diversas variedades geográficas de España e Hispanoamérica.
Publicación	Véase abajo cada uno. Se tiende a que se publiquen.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	En principio, no es objetivo de este macrocorpus.
Financiación	La mayor parte de los distintos corpus ha recibido ayudas de instituciones del país y, en su caso, provincia correspondiente.

Aunque en este apartado se mencionan muchos de los corpus del proyecto, somos conscientes de que no se recogen todos. No obstante, en la

han recogido en la misma etapa temporal: en algunos casos fueron creados previamente a la constitución de PRESEEA y, con el tiempo, se han incorporado a este proyecto.

6 Text Encoding Initiative (TEI) es un conjunto de normas y recomendaciones para la codificación de textos electrónicos y, en consecuencia, para su homogeneización. Dichas normas facilitan el procesamiento informático de textos permitiendo el intercambio de recursos de este tipo en la comunidad científica.

página electrónica http://www.linguas.net/portalpreseea/ se ofrece información para contactar con los diversos equipos investigadores del proyecto.

(2.1) El corpus PRESEEA de Málaga se ha recogido dentro del proyecto ESESUMA (Estudio Sociolingüístico del Español Urbano de Málaga), coordinado por Juan A. Villena (Universidad de Málaga). Está constituido por más de 166 horas de grabación en 100 entrevistas, cuyas transliteraciones se encuentran publicadas en tres volúmenes[7]. Fue financiado por la Junta de Andalucía, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, y Fondos FEDER.

(2.2) El corpus PRESEEA de Granada, bajo la dirección de Juan A. Moya Corral (Universidad de Granada), se encuentra parcialmente finalizado. Supone 39 horas de grabación; están publicadas en papel y en CD-ROM las entrevistas transliteradas de los niveles alto y medio; el nivel bajo está en preparación[8]. Ha recibido financiación del Ministerio de Educación y Ciencia y de los Fondos FEDER.

El grupo PRESEEA de la Universidad de Alcalá (Francisco Moreno, Ana M.ª Cestero, Isabel Molina y Florentino Paredes) ha llevado a cabo la recogida y transcripción del habla de tres zonas peninsulares: Alcalá de Henares, Madrid (barrio de Salamanca) y Madrid (barrio de Vallecas). Cada uno de ellos supone 3.200 minutos de grabación aproximadamente.

---

7 Algunas de las entrevistas de este corpus provienen de un corpus anterior, el VUM (véase corpus n.º 36). Las publicaciones del ESESUMA (en formato papel y en CD-ROM) son las siguientes: M. Vida Castro (ed.) (2007). *El español hablado en Málaga I. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios bajo*. Málaga: Sarriá; A. M. Ávila, M. C. Lasarte y J. A. Villena (eds.) (2008). *El español hablado en Málaga II. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios medio.* Málaga: Sarriá; M. C. Lasarte, J. A. Villena y A. M. Ávila (eds.) (e. p.). *El español hablado en Málaga III. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. Nivel de estudios alto*. Málaga: Sarriá. Para acceder a los archivos de audio se puede contactar con el Área de Lingüística de la Universidad de Málaga.

8 J. A. Moya Corral (coord.) (2007). *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. I Nivel de estudios alto*. Granada: EUG. Este contiene la versión oral; hay muestras accesibles en http://www.linguas.net/MATERIALESGRANADA/tabid/611/Default.aspx/; J. A. Moya Corral (coord.) (e. p.). *El español hablado en Granada. Corpus oral para su estudio sociolingüístico. II Nivel de estudios medio*. Granada: EUG.

(2.3) Las entrevistas del corpus de Alcalá de Henares fueron grabadas entre 1991-1998. Se encuentran publicadas en formato CD-ROM en su versión transcrita ortográficamente y con las convenciones del Análisis de la Conversación empleadas por PRESEEA, distribuidas en tres niveles socioculturales[9]. Este corpus ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología, de los Fondos FEDER y de la Comunidad de Madrid.

Dentro del corpus anterior se han incorporado algunas de las 18 conversaciones semidirigidas que componen el corpus ACUAH (Análisis de la conversación-Alcalá de Henares), recogido por Ana M.ª Cestero en 1991. Se trata de conversaciones de nivel sociocultural medio, distribuidas entre hombres y mujeres, y en tres franjas generacionales. ACUAH fue etiquetado de acuerdo con las normas TEI y cedido al Corpus de Referencia del Español Actual CREA, por lo que permite realizar búsquedas y obtener concordancias a través de la página del CREA.

(2.4) El corpus de Madrid (barrio de Salamanca) contiene grabaciones del período 1998-2007, también ha sido transcrito de acuerdo con las convenciones de PRESEEA y pronto se podrá acceder a las transcripciones completas; está en proceso de publicación en CD-ROM.

(2.5) Por su parte, el corpus de Madrid (barrio de Vallecas) comenzó a recogerse en 2007 y todavía no está finalizado. La pretensión de los autores es publicarlo también en CD-ROM. Estos dos corpus han recibido financiación de diversos proyectos concedidos por el Ministerio de Educación y Ciencia y de los Fondos FEDER. Para acceder a los audios de estos y del corpus de Alcalá de Henares, se debe contactar con los autores y solicitar autorización.

9 F. Moreno Fernández, A. M. Cestero, I. Molina y F. Paredes (2002). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ I: Hablantes de instrucción superior*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. CD-ROM; F. Moreno Fernández, A. M. Cestero, I. Molina y F. Paredes (2004). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ II: Hablantes de instrucción media*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. CD-ROM; F. Moreno Fernández, A. M. Cestero, I. Molina y F. Paredes (2007). *La lengua hablada en Alcalá de Henares. Corpus PRESEEA-ALCALÁ III: Hablantes de instrucción primaria*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. CD-ROM.

(2.6) El corpus PRESEEA de Valencia, coordinado por José Ramón Gómez Molina (Universitat de València), está publicado en papel, en tres volúmenes, de acuerdo con los niveles socioculturales correspondientes[10]. En la página electrónica http://www.uv.es/preseval/ se encuentra una selección de transcripciones (que adaptan de forma ancha el sistema de transcripción Val.Es.Co.) y sus correspondientes documentos con etiquetado y con los archivos sonoros. Su elaboración ha contado con la financiación de la Generalitat Valenciana, el Ministerio de Ciencia y Tecnología, y Fondos FEDER. Este conjunto de entrevistas forma parte del corpus Val.Es.Co., que contiene, asimismo, otro corpus de conversaciones coloquiales (véase corpus n.º 29).

(2.7) El corpus PRESEEA de Lérida, coordinado por M.ª Ángeles Calero (Universitat de Lleida), consta de 36 entrevistas distribuidas en tres variables sociales: edad, sexo y grado de instrucción. El sociolecto alto se encuentra en prensa, por lo que pronto se podrá acceder a su publicación en papel. Ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia y Tecnología y de los Fondos FEDER.

(2.8) El corpus PRESEEA de Palma de Mallorca (PRESEPAL), dirigido por Laura Camargo (Universitat de les Illes Balears), se encuentra en la actualidad en fase de realización. Contiene 500.000 palabras (equivalente a más de 40 horas de grabación), transcritas y marcadas de acuerdo con la metodología habitual de PRESEEA. Se pretende publicar en formato CD-ROM y ofrecer acceso público en la Red, tanto de las transcripciones como de los audios. Ha contado con la financiación de la Universitat de les Illes Balears.

(2.9) Para el corpus PRESEEA de Asturias (Gijón), véase abajo el corpus CODA, n.º 11, en el que se incluye el corpus PRESEEA de Asturias.

---

10 J. R. Gómez Molina (coord.) (2001). *El español hablado de Valencia. Materiales para el estudio sociolingüístico. Vol. I. Nivel sociocultural Alto.* Valencia: Universitat de València; J. R. Gómez Molina (coord.) (2005). *El español hablado de Valencia. Materiales para el estudio sociolingüístico. Vol. II. Nivel sociocultural Medio.* Valencia: Universitat de València; J. R. Gómez Molina (coord.) (2007). *El español hablado de Valencia. Materiales para el estudio sociolingüístico. Vol. III. Nivel sociocultural Bajo*. Valencia: Universitat de València.

A continuación, se informa de algunos de los corpus PRESEEA de diversas zonas de Hispanoamérica de los que se ha recibido noticia directa.

(2.10) Dentro del PRESEEA de México, se dispone de materiales de diversas zonas del país. Por un lado, Lidia Rodríguez Alfano (Universidad Autónoma de Nuevo León) y María Eugenia Flores han coordinado el segundo corpus del Habla de Monterrey (II), que está inscrito en PRESEEA (no lo está el primero, del que se da cuenta en el siguiente apartado, véase corpus n.º 14). Consta de 108 entrevistas grabadas entre 2006 y 2007. Ha sido financiado por el CONACYT (Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología). Se puede solicitar su acceso al equipo responsable de este corpus.

(2.11) Por otro lado, El Colegio de México ha vinculado una parte del Corpus sociolingüístico de la ciudad de México al proyecto PRESEEA. En el siguiente apartado se informa con más detalle de este corpus (véase corpus n.º 15).

(2.12) También Venezuela tiene su presencia en el PRESEEA. En concreto, se han incorporado algunas de las grabaciones del corpus de Caracas (1987) a este proyecto. Véase la información sobre este corpus en el siguiente apartado (corpus n.º 18).

(2.13) En PRESEEA se dispone de diversos corpus de Colombia. Uno de ellos es el Corpus sociolingüístico de Medellín, coordinado por M.ª Claudia González Rátiva (Universidad de Antioquia). Contiene más de 113 horas de grabación; puede consultarse en línea en la dirección http://comunicaciones.udea.edu.co/corpuslinguistico/. Para la elaboración de este corpus se ha recibido financiación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad de Alcalá.

(2.14) Se ha incorporado a la red PRESEEA el grupo GIESCA (Grupo de Investigación para el Estudio Sociolingüístico del Caribe), de la Universidad del Atlántico (Colombia). Bajo la coordinación de Yolanda Rodríguez se ha recogido el habla de Barranquilla. Se dispone de 72 entrevistas que suman 54

horas de grabación. De momento se encuentra publicado un primer tomo con las transliteraciones[11]. Para este corpus se ha contado con financiación de la Universidad del Atlántico.

(2.15) En la actualidad se está recogiendo el corpus PRESEEA de la ciudad de Lima (Perú), bajo la dirección de Rocío Caravedo (Università degli Studi di Pisa) y de Francisco Moreno (Universidad de Alcalá). Se cuenta con financiación de la Universidad de Alcalá.

(2.16) Está en marcha el corpus PRESEEA de Santiago de Chile (Chile), recogido por el grupo Estudio Sociolingüístico del Español de Chile (ESECH) del Departamento de Lingüística, de la Universidad de Chile (Alfredo Matus, Luis Prieto, Abelardo San Martín y Silvana Guerrero). El corpus contiene en torno al millón y medio de palabras y está en proceso de finalización; se pondrán a disposición pública tanto sus transliteraciones (marcadas con normas TEI) como sus audios.

(2.17) El proyecto PRESEEA también se está desarrollando en Montevideo (Uruguay) bajo la dirección de Adolfo Elizaincín (Universidad de la República). Se dispone de 17 horas de grabación, de las que ya se encuentran transliteradas 13; se puede acceder a los audios por medio de solicitud al equipo responsable. Este trabajo está siendo financiado por un convenio entre la Universidad de Alcalá y la Real Academia Española.

(2.18) El corpus PRESEEA de Puerto Rico supone 35 horas de grabación transliteradas. Se puede solicitar su acceso contactando con el responsable del corpus, Luis A. Ortiz López (Universidad de Puerto Rico).

(2.19) Una última referencia respecto al PRESEEA es la del corpus de Miami, a cargo de Humberto López Morales (Real Acade-

11 Y. Rodríguez (2008). *El habla de Barranquilla: materiales para su estudio.* Barranquilla: Universidad del Atlántico.

mia Española). Se encuentra en fase de realización: ya se han grabado las entrevistas (40 horas, 80 informantes) y existe una primera versión de su transliteración.

(3) Proyecto EGREHA

En el marco del Proyecto EGREHA (Estudio gramatical del español hablado en América), dirigido por César Hernández Alonso (Universidad de Valladolid), se ha recogido un macrocorpus de español. Pertenece al Instituto Interuniversitario de Iberoamérica y ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España.

Este corpus contiene dos tipos de archivos: por un lado, incluye los materiales del corpus de la norma culta MC-NC (descrito arriba, véase corpus n.º 1) y, por otro lado, recopila un nuevo grupo de entrevistas orales sin transcripción (la mayor parte), bien grabadas recientemente o bien rescatadas del pasado (desde finales de los años sesenta). No se encuentran publicadas y solo un grupo de estas han sido transcritas; esta selección constituye el siguiente número de grabaciones, distribuidas en tres sociolectos[12]: Bolivia (29), Chile (36), Colombia (17), Costa Rica (23), Ecuador (43), Guatemala (9), México (22), Perú (8), Venezuela (24), Argentina (9), República Dominicana (52) y Paraguay (14). Las entrevistas de Paraguay son las únicas que están en formato transliterado y no en audio.

2.2 *Corpus de áreas geográficas concretas con predomino de entrevistas*

En este apartado se describen corpus de entrevistas, con acceso directo a los textos, centrados en áreas geográficas determinadas. En algunos casos, ciertos corpus de este epígrafe, además de entrevistas, también recogen conversaciones semidirigidas. Se incluyen en este apartado por considerarse dos géneros discursivos muy cercanos (véase lo dicho arriba respecto al corpus n.º 2, proyecto PRESEEA).

12 La selección de las transcritas supone 13 horas de grabación. Dicho trabajo de transcripción ha sido realizado por la empresa Tecnolingüística (http://www.tecnolinguistica.com/); se ha seguido el sistema estrecho del Grupo Val.Es.Co., con adopción de marcas especiales necesarias para los dialectos en cuestión.

Se ordenan, a continuación, por distribución geográfica: en primer lugar los de España y en segundo lugar los de Hispanoamérica.

2.2.1 De España

(4) Corpus del habla de Almería

Este corpus oral almeriense ha sido recogido por el Grupo ILSE (Estudio del discurso oral en español), cuyo responsable principal es Luis Cortés Rodríguez (Universidad de Almería). Aunque presenta diversos tipos de interacciones orales, solo se considera concluida la parte relativa a las entrevistas semidirigidas. Para la recogida y grabación de estas se ha seguido la metodología del proyecto PRESEEA (Carbonero, Cortés y Bañón, 2005: 184).

Nombre del corpus	*Corpus del habla de Almería*
Tamaño	96 horas (total del corpus); 55 horas (corpus de entrevistas).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y etiquetado con normas TEI.
Tipo de textos	Conversaciones cara a cara, a distancia, entrevistas semidirigidas, distintos tipos de discursos monológicos, etc.
Variedad geográfica	Peninsular, Almería.
Publicación	Está previsto que a finales de 2009 se publique la grabación sonora (sin transcripciones) de 108 entrevistas (de 30 minutos c/u) en la página http://www.grupoilse.org/ (apartado *Corpus*).
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	No.

(5) Estudio Sociolingüístico de la ciudad de Granada (HAGA)

Se trata de un corpus que recoge muestras de habla de los habitantes de dos barrios de la ciudad de Granada, estratificadas sociolingüísticamente. Se ha realizado bajo el proyecto HAGA, dirigido por Juan Antonio Moya Corral (Universidad de Granada), y se define por las mismas características que la parte de entrevistas del corpus VUM de Málaga (véase más abajo corpus n.º 36).

Nombre del corpus	*Proyecto HAGA, Estudio Sociolingüístico de la ciudad de Granada (y de otras localidades de la provincia)*
Tamaño	115 informantes + 132 de otras localidades.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y etiquetado con normas TEI (en su 50%).
Tipo de textos	Mayoritariamente son conversaciones semidirigidas.
Variedad geográfica	Peninsular, Granada.
Publicación	No.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Ministerio de Ciencia y Tecnología.

(6) Corpus FORDIAL-Málaga y Corpus FORDIAL-Granada

Otros dos corpus de hablas andaluzas son los realizados bajo el proyecto FORDIAL (de Málaga y Granada). El corpus FORDIAL-Málaga, dirigido por J. A. Villena (Universidad de Málaga), se encuentra finalizado (véase tabla abajo) y el FORDIAL-Granada está en proceso de elaboración (Moya y Villena, 2005: 204). Ambos recogen interacciones de inmigrantes en zonas rurales y urbanas y su objetivo es el estudio del contacto dialectal en inmigrantes.

Nombre del corpus	*FORDIAL (Formación Dialectal)-Málaga*
Tamaño	71 horas.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y etiquetado con normas TEI.
Tipo de textos	Entrevistas: 48 de zona rural limítrofe con Málaga y 58 de inmigrantes de dicha zona rural instalados en Málaga. (Estratificadas en sexo, edad y nivel de educación).
Variedad geográfica	Peninsular, Málaga.
Publicación	No. Actualmente es posible acceder a este contactando con el Área de Lingüística de la Universidad de Málaga.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Junta de Andalucía.

(7) Corpus del habla de Jaén

Aunque no se encuentra publicado, se dispone de un corpus de conversaciones semidirigidas del habla de Jaén, recogido por Moya Corral. Se han realizado diversos trabajos sobre él (Moya Corral, 1979; 1993).

(8) Habla de Sevilla

Es un corpus de entrevistas de la ciudad de Sevilla, recogido en diversos momentos por Vidal Lamíquiz, Miguel Ángel Pineda y Manuel Ollero.

Nombre del corpus	*Habla de Sevilla*
Tamaño	350.000 palabras aprox. (suma de los tres volúmenes publicados).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en tres niveles sociolingüísticos).
Variedad geográfica	Peninsular, Sevilla.
Publicación	Lamíquiz, V. y Pineda, M. A. (eds.) (1983). *Sociolingüística andaluza 2. Material de encuestas para el estudio del habla urbana culta de Sevilla.* Sevilla: Universidad de Sevilla. (En PILEI). Lamíquiz, V. y Pineda, M. A. (eds.) (1987). *Sociolingüística andaluza 4. Encuestas del habla urbana de Sevilla —nivel popular.* Sevilla: Universidad de Sevilla. Ollero, M. y Pineda, M. A. (eds.) (1992). *Sociolingüística andaluza 6. Encuestas del habla urbana de Sevilla —nivel medio*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Pineda, M. A. (ed.) (1995). *Sociolingüística andaluza 10. Texto informatizado del habla urbana de Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	Junta de Andalucía, Ministerio de Educación y Ciencia.

(9) Corpus Oral y Sonoro del Español Rural (COSER)

Es un corpus dialectal de entrevistas a informantes de diversas zonas rurales de la Península Ibérica; coordinado por Inés Fernández-Ordóñez (Universidad Autónoma de Madrid). Se está recogiendo para el estudio de la variación gramatical. Pretende ser un corpus abierto; de momento, como se señala en la página electrónica donde se puede consultar, se han recogido muestras de 636 enclaves rurales.

Nombre del corpus	*Corpus Oral y Sonoro del Español Rural*
Tamaño	900 horas de grabación.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica (con algunas convenciones propias).
Tipo de textos	Entrevistas (con rasgos cercanos a la conversación). Hasta la fecha se ha grabado a 1.140 informantes, de una media de edad de 72,5 años y de escasa escolarización.
Variedad geográfica	Distintas variantes dialectales de la Península Ibérica.
Publicación	En la dirección http://www.uam.es/coser/, se puede acceder a una muestra de las grabaciones y transcripciones correspondientes a 32 enclaves de 8 provincias.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), zona rural, temática.
Acceso a textos/discursos	Sí, aunque todavía no están todos colgados en la citada página.
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	Ministerio de Ciencia y Tecnología, Universidad Autónoma de Madrid.

(10) Corpus de habla culta de Salamanca

Siguiendo los planteamientos que guiaron los diversos subcorpus que componen el *Macrocorpus de la norma lingüística culta* (ver corpus n.º 1), aunque sin formar parte de este, Carmen Fernández Juncal (Universidad de Salamanca) elaboró el correspondiente a Salamanca.

Nombre del corpus	*Corpus de habla culta de Salamanca*
Tamaño	7 horas.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas, siguen el sistema del corpus MC-NC.
Variedad geográfica	Peninsular, Salamanca.
Publicación	Fernández, C. (2005). *Corpus de Habla Culta de Salamanca (CHCS).* Burgos: Instituto de la Lengua Castellano y Leonés.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), profesión y ciudad de residencia de cada informante.
Acceso a textos/discursos	Sí, a los textos (no a los audios).
Tratamiento informático	No.
Financiación	Junta de Castilla y León.

(11) Corpus Oral de Asturias (CODA)

En la Universidad de Oviedo, a cargo de Álvaro Arias-Cachero, se ha recogido el corpus CODA (Corpus Oral de Asturias), que contiene distintos subcorpus orales (conversaciones y entrevistas en castellano y en asturiano de poblaciones rurales y urbanas) del período 1993-2004. Entre estos destacan, por un lado, el Corpus oral urbano de la población mayor de 55 años de Oviedo (Asturias), de 20 horas de grabación y cuya transliteración y etiquetado se encuentra en proceso de finalización; por otro lado, el Corpus oral del habla urbana de Gijón, de 50-60 horas, incorporado al PRESEEA y en proceso de realización (ver corpus n.º 2.9).

Nombre del corpus	*Corpus Oral de Asturias, con distintos subcorpus.*
Tamaño	250 horas de grabación aprox.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y etiquetado.
Tipo de textos	Entrevistas.
Variedad geográfica	Peninsular, Asturias.
Publicación	En preparación, publicación parcial en formato digital y en papel.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	Sí.
Financiación	Principado de Asturias, Ayuntamiento de Gijón.

(12) Corpus del español oral en Bilbao y área metropolitana (1982-1984) y (13) Corpus de Español Oral en Bilbao

Aunque no se encuentran publicados, Maitena Etxebarria (Universidad del País Vasco) ha recogido estos dos corpus de Bilbao, estratificados de acuerdo con las variables sociolingüísticas de PRESEEA (Etxebarria, 2005).

Nombre del corpus	*Corpus del español oral en Bilbao y área metropolitana (1982-1984)*
Tamaño	200 horas de grabación (75 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas y conversaciones semidirigidas (estratificadas en tres niveles socioculturales, tres grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Peninsular, Bilbao.
Publicación	No.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), origen de los hablantes.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	No.

Nombre del corpus	*Corpus de Español Oral en Bilbao*
Tamaño	300 horas de grabación (72 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en tres niveles socioculturales, tres grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Peninsular, Bilbao.
Publicación	No.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), origen de los hablantes.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Ministerio de Educación y Ciencia.

2.2.2 De Hispanoamérica

(14) Habla de Monterrey (México)

El Habla de Monterrey (I) es un voluminoso corpus de entrevistas recogidas en el período 1985-1986, bajo la dirección de Lidia Rodríguez Alfano y María Eugenia Flores (Universidad Autónoma de Nuevo León) (véase también corpus n.º 2.10).

Nombre del corpus	*Habla de Monterrey (1985-1986)*
Tamaño	600 horas aprox.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en tres niveles socioculturales, tres grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Monterrey (México).
Publicación	No, pero se puede acceder a las transcripciones y a los audios, mediante solicitud al equipo responsable.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México).

(15) Corpus sociolingüístico de la ciudad de México

Este corpus, coordinado por Pedro Martín Butragueño y Yolanda Lastra (El Colegio de México), contiene entrevistas de 300 informantes; una selección de estas se ha incorporado al proyecto PRESEEA (véase corpus n.º 2.11)[13].

Nombre del corpus	*Corpus sociolingüístico de la ciudad de México*
Tamaño	500 horas (108 horas forman parte de PRESEEA).
Tipo de transcripción	Sistema propio de transcripción y, en proceso, etiquetado con normas TEI.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en tres niveles socioculturales, tres grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	México D. F.
Publicación	108 encuestas aparecerán publicadas en CD-ROM en El Colegio de México; algunas muestras se encuentran disponibles en http://lef.colmex.mx/.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), estudios del hablante, temática, presencia de otros interlocutores.
Acceso a textos/discursos	Sí (a una parte del total del corpus).
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México).

(16) El habla culta de la generación joven de San Juan, La Habana y Santo Domingo

En 2001 Reyes Benítez publicó un corpus de 60 entrevistas de 3 islas centroamericanas: Puerto Rico, Cuba y República Dominicana, veinte por

13 Otros corpus de entrevistas de la misma zona, o de áreas próximas, no citados arriba son los de: J. M. Lope Blanch (ed.) (1976). *El habla popular de la Ciudad de México. Materiales para su estudio.* México: UNAM; J. M. Lope Blanch (1990). *El español hablado en el suroeste de los Estados Unidos. Materiales para su estudio*. México: UNAM; y M. López Barrios y E. Mendoza (1997). *El habla de Sinaloa: materiales para su estudio*. Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.

cada país. Se trata de muestras de la generación joven (15-25 años), que siguen el modelo de entrevistas del PILEI. Las de San Juan de Puerto Rico se recogieron en 1991, las de La Habana y Santo Domingo, de 1994 a 1997.

Nombre del corpus	*El habla culta de la generación joven de San Juan, La Habana y Santo Domingo*
Tamaño	60 horas (20 horas de cada ciudad).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas.
Variedad geográfica	Puertorriqueña, cubana, dominicana.
Publicación	Reyes Benítez, I. Y. (ed.) (2001). *El habla culta de la generación joven de San Juan, Puerto Rico. Materiales para su estudio. Tomo I.* San Juan: Universidad de Puerto Rico. Reyes Benítez, I. Y. (ed.) (2001). *El habla culta de la generación joven de La Habana, Cuba. Materiales para su estudio. Tomo II.* San Juan: Universidad de Puerto Rico. Reyes Benítez, I. Y. (ed.) (2001). *El habla culta de Santo Domingo, República Dominicana. Materiales para su estudio. Tomo III.* San Juan: Universidad de Puerto Rico.
Información contextual	Estudios, edad y lugar de residencia del informante.
Acceso a textos/discursos	Sí a los textos. Los audios están almacenados en el Seminario de Estudios Hispánicos Federico de Onís.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Asociación Puertorriqueña de Profesores Universitarios, Ateneo Puertorriqueño.

En Venezuela se dispone de diversos corpus de entrevistas semidirigidas (los tres primeros están incorporados al CREA):

(17) Corpus sociolingüístico de la ciudad de Caracas 1977
(18) Corpus sociolingüístico de la ciudad de Caracas 1987
(19) Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida

(20) Corpus Sociolingüístico de Maracaibo 1986
(21) Corpus de Puerto Cabello
(22) Corpus de Valencia

(17) Corpus sociolingüístico de la ciudad de Caracas 1977
(18) Corpus sociolingüístico de la ciudad de Caracas 1987

El Corpus sociolingüístico de la ciudad de Caracas 1977 fue coordinado por Paola Bentivoglio. El Corpus sociolingüístico de la ciudad de Caracas 1987, mucho más amplio, lo coordinaron Paola Bentivoglio y Mercedes Sedano (Universidad Central de Venezuela). Se puede acceder a algunos de los materiales de este corpus en la página electrónica de PRESEEA, puesto que el equipo investigador que lo sustenta se ha integrado en el citado proyecto.

Nombre del corpus	*Corpus sociolingüístico de Caracas (1977)*
Tamaño	285.000 palabras aprox. (70 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en tres niveles socioeconómicos, dos grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Caracas (Venezuela).
Publicación	No.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, estudios) y oficio de los padres.
Acceso a textos/discursos	Sí, mediante solicitud al Instituto de Filología Andrés Bello.
Tratamiento informático	Accesible la búsqueda de concordancias en http://www.rae.es/.
Financiación	Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

Nombre del corpus	*Corpus sociolingüístico de Caracas (1987)*
Tamaño	800.000 palabras aprox. (160 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en cinco niveles socioeconómicos, cuatro grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Caracas (Venezuela).
Publicación	No, pero se encuentra en versión electrónica preparada para remitirse a los investigadores interesados.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, estudios) y oficio de los padres.
Acceso a textos/discursos	Sí; se puede acceder a los textos y a los audios mediante solicitud al Instituto de Filología Andrés Bello; algunas muestras están disponibles en http://www.linguas.net/portalpreseea/.
Tratamiento informático	Accesible la búsqueda de concordancias en http://www.rae.es/.
Financiación	Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.

(19) Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida

El Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida, coordinado por Carmen Luisa Domínguez y Elsa Mora (Universidad de Los Andes), contiene entrevistas («conversaciones semidirigidas», de acuerdo con la nomenclatura de las investigadoras) recogidas a principios de los años noventa.

Nombre del corpus	*Corpus sociolingüístico de la ciudad de Mérida*
Tamaño	40 horas (80 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en cinco niveles socioeconómicos, cuatro grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Mérida (Venezuela).
Publicación	Domínguez, C. y Mora, E. (1998). *El habla de Mérida.* Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes. (Se trata de la publicación de una selección de 24 entrevistas).
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, estudios) y oficio de los padres.
Acceso a textos/discursos	Sí. Está publicada en papel una parte del total del corpus; se puede acceder al resto de transliteraciones, así como a los audios, contactando con el Centro de Investigación y Atención Lingüística de la Universidad de los Andes.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Los Andes.

(20) Corpus Sociolingüístico de Maracaibo 1986

El Corpus Sociolingüístico de Maracaibo 1986 (CSMb'86) fue recopilado por Bertha Chela-Flores y Jeannette de Gelman. Pese a ser un material inédito, en la actualidad, se encuentra a disposición pública en el Instituto de Filología Andrés Bello de la Universidad Central de Venezuela[14], bajo la responsabilidad de Kristel Guirado y Rosa Sánchez.

14 Asimismo, se puede solicitar su acceso, a través del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Zulia.

Nombre del corpus	*Corpus Sociolingüístico de Maracaibo 1986*
Tamaño	2.400 horas (160 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas semidirigidas (estratificadas en cinco niveles socioeconómicos, cuatro grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Maracaibo (Venezuela).
Publicación	No, aunque se puede solicitar acceso de las transcripciones al Instituto Andrés Bello, bajo la siguiente cita: Chela-Flores, B. y J. Gelman (1988): *El habla de Maracaibo. Materiales para su estudio*. Maracaibo: Universidad de Zulia/Condes.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Zulia.

(21) Corpus de Puerto Cabello y (22) Corpus de Valencia

Los dos últimos corpus citados de Venezuela, el Corpus de Puerto Cabello (muestras tomadas en 1980) y el Corpus de Valencia (muestras tomadas en 1985-86) no se encuentran publicados por el momento. Para acceder a ellos hay que contactar con el investigador responsable, Manuel Navarro.

Nombre del corpus	*Corpus de Puerto Cabello*
Tamaño	21 horas (65 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas semidirigidas (estratificadas en dos niveles socioculturales, dos grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Puerto Cabello (Venezuela).
Publicación	No, aunque se puede solicitar acceso al investigador responsable.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	No.

Nombre del corpus	*Corpus de Valencia*
Tamaño	129 horas de grabación (484 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas semidirigidas (estratificadas en tres niveles socioculturales, tres grupos generacionales y los dos sexos).
Variedad geográfica	Valencia (Venezuela).
Publicación	No, aunque se puede solicitar acceso al investigador responsable.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	No.

(23) El español hablado en Bogotá (Colombia)

En 1997, José Joaquín Montes Giraldo (Instituto Caro y Cuervo) publicó una parte del corpus de «relatos semilibres» recogido en la

ciudad de Bogotá entre los años 1990 y 1992. Se trata de entrevistas semidirigidas, similares a las del resto de corpus descritos en este apartado.

Nombre del corpus	*El español hablado en Bogotá*
Tamaño	234 horas aprox. (234 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas (estratificadas en tres niveles socioculturales, tres grupos generacionales, los dos sexos y procedencia del informante).
Variedad geográfica	Bogotá (Colombia).
Publicación	Montes Giraldo, J. J. et al. (1997): *El español hablado en Bogotá*. Santafé de Bogotá: Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo. (Es una selección de 30 grabaciones).
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), estudios, profesión y procedencia de los padres.
Acceso a textos/discursos	Sí. El material sonoro está a disposición del Instituto Caro y Cuervo.
Tratamiento informático	No.
Financiación	No se dispone de la información.

De los corpus de habla de Perú se citará dos de ellos, que recogen el habla de la zona andina:

(24) Habla popular andina y (25) Language Change in Peru

El corpus Habla popular andina fue recogido por Rocío Caravedo y abarca el período 1985-1992. El corpus Language Change in Peru forma parte de un proyecto dirigido por Rocío Caravedo y Carol Klee, «Language Change in Peru: Dialect Contact as a result of Andean Migration to Lima»; sus grabaciones abarcan el período 1999-2000.

Nombre del corpus	*Habla popular andina*
Tamaño	760 horas aprox.
Tipo de transcripción	Transcripción con sistema propio.
Tipo de textos	Entrevistas (conversaciones semidirigidas).
Variedad geográfica	Español andino.
Publicación	No.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural).
Acceso a textos/discursos	No.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Sí, parcialmente por la Universidad de Minnesota.

Nombre del corpus	*Language Change in Peru*
Tamaño	100 horas aprox.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y codificado con sistema propio.
Tipo de textos	Entrevistas (conversaciones semidirigidas).
Variedad geográfica	Español andino.
Publicación	No.
Información contextual	No.
Acceso a textos/discursos	No.
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	No.

(26) El discurso de las personas en situación de calle en Santiago de Chile (Chile)

Este corpus, que en la actualidad se está finalizando, está coordinado por Lésmer Antonio Montecino, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Contiene entrevistas grabadas en casas de acogida, hospedería, plazas, etc., de la ciudad de Santiago en el período 2006-2009[15].

15 También se dispone de otro corpus de entrevistas en Chile, en este caso, de la ciudad de Valdivia: G. Cepeda y A. Barrientos (1989). *El habla juvenil de Valdivia. Entrevistas informales.* Valdivia: Central de Publicaciones de la Universidad Austral de Chile.

Nombre del corpus	*El discurso de las personas en situación de calle en Santiago de Chile*
Tamaño	83 horas aprox.
Tipo de transcripción	Sistema de transcripción Val.Es.Co. simplificado.
Tipo de textos	Entrevistas semidirigidas (150 «historias de vida»).
Variedad geográfica	Santiago de Chile.
Publicación	En proceso. A lo largo de 2009 se publicará parte del corpus.
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), estudios y oficio de los padres.
Acceso a textos/discursos	Sí, cuando se publique a lo largo de 2009. Por el momento, se encuentra disponible solo para los responsables del proyecto, en soporte digital y en papel.
Tratamiento informático	No.
Financiación	FONDECYT.

(27) Acerca de los relatos orales en Tucumán (Argentina)

El presente corpus recoge relatos de informantes de la provincia de Tucumán en el período 1978-1984. Se entrevistó a residentes de la zona de entre 20 y 80 años y se les pidió que relataran historias del lugar. El trabajo fue llevado a cabo por un equipo de investigadores del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas de la Universidad de Tucumán y dirigido por M. Elena Rojas Mayer[16].

16 Este corpus viene acompañado de un estudio discursivo, léxico, gramatical y fonético. En 1990 recibió el Gran Premio Iberoamericano Raúl Augusto Cortázar, del Fondo Nacional de las Artes.

Nombre del corpus	*Acerca de los relatos orales en Tucumán*
Tamaño	550 horas aprox. (550 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y transcripción semialfabética.
Tipo de textos	Entrevistas semidirigidas.
Variedad geográfica	Provincia de Tucumán (Argentina).
Publicación	Rojas Mayer, E. (coord.) (1986). *Acerca de los relatos orales en Tucumán*. Vols. I y II. Tucumán: INSIL.
Información contextual	Sí.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	No.

2.3 *Corpus de conversaciones*

Como se ha señalado anteriormente, la mayor parte de corpus discursivos orales están constituidos por entrevistas semidirigidas; no obstante, también se han recogido algunos corpus de conversaciones. Dada la escasez de estos últimos, se ha optado por agruparlos en un apartado diferenciado.

Los corpus que se describen a continuación, excepto el primero que se cita (COLA), corresponden a áreas geográficas concretas.

(28) Corpus COLA

El Corpus Oral del Lenguaje Adolescente COLA, coordinado por Annette Myre Jørgensen (Universidad de Bergen), recopila más de 300 conversaciones espontáneas entre jóvenes, de las siguientes ciudades: Madrid, Santiago de Chile, Buenos Aires, Guatemala, La Habana. Las conversaciones han sido recogidas en el período de 2002 a 2009. Es un proyecto todavía no finalizado, pero se encuentra en un nivel muy avanzado. Se accede electrónicamente a través de la dirección http://www.colam.org/, tanto a los textos íntegros como a concordancias, mediante diversos filtros de búsqueda: edad de los participantes, sexo, nivel social, etc.

Nombre del corpus	*Corpus Oral del Lenguaje Adolescente COLA*
Tamaño	86 horas de grabación, 600.000 palabras.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y etiquetado con normas TEI.
Tipo de textos	Conversaciones coloquiales de jóvenes entre 13 y 19 años.
Variedad geográfica	Distintas variantes dialectales, dependiendo de la ciudad de España o América.
Publicación	Acceso electrónico gratuito, previa solicitud de contraseña a través de la propia página, http://www.colam.org/.
Información contextual	Sí; se puede solicitar la ficha técnica, que ofrece el contexto situacional completo (variables sociolingüísticas de los informantes, el marco físico de la grabación, temática, etc.).
Acceso a textos/discursos	Sí, en la citada página electrónica. Texto y sonido alineado.
Tratamiento informático	Sí, etiquetado mediante el programa Transcriber, alineamiento del sonido e incorporación de un motor de búsqueda.
Financiación	Fundación Meltzer de la Universidad de Bergen, Norges Forskningsråd (NFR, Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Noruega).

(29) Corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co.

Este corpus ha sido elaborado por el grupo de investigación Val.Es.Co., bajo la dirección de Antonio Briz (Universitat de València). Es el primer corpus en español de conversaciones coloquiales espontáneas y de grabación secreta en situaciones reales de comunicación, con un sistema propio de transcripción, que intenta reflejar lo más fielmente posible la oralidad sin dificultar la lectura del texto[17]. El corpus se recogió en la década de los noventa y se ha publicado

17 Diversos investigadores de todo el ámbito hispánico han hecho uso del sistema de transcripción creado por el Grupo Val.Es.Co. Muchos son trabajos individuales y otros institucionales. Entre estos últimos, véase, además de los ya citados en el cuerpo de este trabajo, el corpus de

en papel una selección de 19 conversaciones. En la actualidad se ha digitalizado y transcrito el resto del corpus, en el marco de un proyecto dirigido por Salvador Pons. Estas conversaciones, junto con sus fichas técnicas, se encuentran disponibles en la dirección electrónica http://www.uv.es/corpusvalesco/.

Nombre del corpus	*Corpus de conversaciones coloquiales Val.Es.Co (Valencia Español Coloquial)*
Tamaño	341 horas de grabación. De estas 6,5 horas (100.000 palabras), se encuentran transcritas y publicadas en papel; otras 250.000 palabras más están transcritas y se encuentran disponibles electrónicamente en Internet, alineadas con el sonido.
Tipo de transcripción	Transcripción con sistema de signos propios, basados en el Análisis de la Conversación.
Tipo de textos	Conversacionales coloquiales.
Variedad geográfica	Peninsular, Valencia.
Publicación	Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Anejo de la revista *Oralia.* Madrid: Arco/Libros. Acceso a muestras de transcripciones y audios en http://www.uv.es/valesco/. Las nuevas transcripciones, con sus audios, se encuentran disponibles en http://www.uv.es/corpusvalesco/, junto con un motor de búsqueda.
Información contextual	Sí. Cada conversación se acompaña de una ficha técnica en la que se recoge el contexto situacional completo (variables sociolingüísticas de los informantes, el marco físico de la grabación, temática, etc.).
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	En proceso.
Financiación	Ministerio de Educación y Ciencia, Generalitat Valenciana.

conversaciones que Jorge Murillo ha recogido y se encuentra almacenado en la Universidad de Costa Rica: se trata de veinte grabaciones de 20-25 minutos cada una, transcritas, como se ha dicho, siguiendo el sistema Val.Es.Co.

(30) Alicante Corpus Oral del Español (Alcore) y Corpus Oral de la Variedad Juvenil Universitaria del Español de Alicante (COVJA)

En la Universidad de Alicante, bajo la dirección de Dolores Azorín, se han elaborado dos corpus orales de esta zona geográfica: el corpus ALCORE y el COVJA, incluido como subcorpus del primero. El tipo de interacción realizada es lo que los propios investigadores denominan «entrevista-coloquio» (Azorín, 1999: 195): tras la selección de los informantes, se les entrevista y después, en grupos, se crean conversaciones de cuatro participantes.

Nombre del corpus	*ALCORE (Alicante Corpus Oral del Español) y subcorpus COVJA (Corpus Oral de la Variedad Juvenil Universitaria del Español de Alicante)*
Tamaño	ALCORE (53 horas aprox.) y COVJA (13 horas aprox.).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y etiquetado normas TEI.
Tipo de textos	Entrevistas-coloquio (entrevistas individuales y conversaciones en grupo). ALCORE: 76 informantes (estratificado en tres niveles socioculturales, tres grupos generacionales, los dos sexos). COVJA: 63 jóvenes estudiantes universitarios (organizados en 4 grupos de áreas del saber).
Variedad geográfica	Peninsular, Alicante.
Publicación	Azorín, D. (coord.) (2002). *Alicante corpus oral del español.* Alicante: Universidad de Alicante. Edición electrónica en CD-ROM. (Es la publicación del 50% de las grabaciones de ALCORE, 1.600 min. aprox.). Azorín, D. y Jiménez Ruiz, J. L. (1997). *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante.* Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert. (Incorporado al CREA).
Información contextual	Variables sociolingüísticas (edad, sexo, nivel sociocultural), lugar y fecha de la grabación.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	COVJA: accesible la búsqueda de concordancias en http://www.rae.es/.
Financiación	Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert, Ministerio de Educación y Cultura.

(31) Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana

El responsable de este corpus es el grupo GRIESBA (Grupo de Investigación del Español de Barcelona), dirigido por M.ª Rosa Vila Pujol (Universitat de Barcelona).

Nombre del corpus	*Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana*
Tamaño	100 informantes.
Tipo de transcripción	Combina el sistema ortográfico con algunas convenciones propias basadas en el Análisis Conversacional (sistema Val.Es.Co.).
Tipo de textos	Conversaciones coloquiales cara a cara (semidirigidas y libres) y conversaciones telefónicas (estratificadas por clase social, nivel de estudios, edad, origen geográfico, lengua del individuo).
Variedad geográfica	Peninsular, Barcelona.
Publicación	Publicada una parte del corpus en papel (7 conversaciones cara a cara y 3 telefónicas), en Vila, M. R. y Grupo GRIESBA (2001). *Corpus del español conversacional de Barcelona y su área metropolitana.* Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
Información contextual	Sí. Cada conversación se acompaña de una ficha sociolingüística en la que el informante responde a un cuestionario sobre diversos datos personales y lingüísticos. También se especifican las coordenadas situacionales de la grabación.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No. Está en proceso el etiquetado del corpus, ya digitalizado, y la realización de un programa de concordancias (Etxebarria y Vila, 2005: 224).
Financiación	Universidad de Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia.

(32) Corpus de habla de los universitarios salmantinos (CHUS)

El corpus CHUS, dirigido por Julio Borrego Nieto y Carmen Fernández Juncal (Universidad de Salamanca), da cuenta del habla de jóvenes de la ciudad de Salamanca. Combina conversaciones con entrevistas y se encuentra en proceso de realización, aunque ya ha dado lugar a diversos trabajos de investigación.

Nombre del corpus	*Corpus de habla de los universitarios salmantinos (CHUS)*
Tamaño	14 horas (9 coloquios y 25 entrevistas hasta la fecha).
Tipo de transcripción	Solo transcritos algunos fragmentos: transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Entrevistas y conversaciones.
Variedad geográfica	Peninsular, Salamanca.
Publicación	No.
Información contextual	No.
Acceso a textos/discursos	Acceso a los audios mediante solicitud al equipo responsable.
Tratamiento informático	No.
Financiación	No.

(33) Corpus del Grupo de Investigación Lingüística Aplicada (COGILA)

El corpus COGILA, dirigido por Pedro Barros García (Universidad de Granada), recoge conversaciones grabadas entre 1999 y 2008. En la actualidad se está digitalizando y transcribiendo.

Nombre del corpus	*COGILA, Corpus del Grupo de Investigación Lingüística Aplicada*
Tamaño	100 horas aprox.
Tipo de transcripción	Sistema de transcripción Val.Es.Co.
Tipo de textos	Conversaciones.
Variedad geográfica	Peninsular, Granada.
Publicación	En preparación [18].
Información contextual	Sí.
Acceso a textos/discursos	Sí, a partir de su publicación.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Junta de Andalucía.

2.4 *Corpus con variedad de géneros discursivos orales*

Se informa, en este apartado, de corpus que contienen muestras de lengua hablada de diversa tipología textual. Si bien alguno de los corpus de los apartados anteriores contenía entrevistas y conversaciones, en los del presente epígrafe se aúnan discursos de carácter monológico y dialógico, dando a cada uno de los géneros recogidos el mismo peso.

(34) Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC)

Este corpus del español hablado peninsular fue recogido en el período 1990-1992 por el Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, bajo la dirección de Francisco A. Marcos Marín. Está incorporado al banco de datos del CREA. Es posible acceder a las transcripciones de los textos completos en la página http://www.educared.net/mespana_intercampus/home_49_930_esp_1_.html/.

18 Se puede acceder a algunas muestras en diversas publicaciones de los mienbros del grupo de COGILA: Barros y Morales (2002), Barros, López y Morales (2004).

Nombre del corpus	*Corpus Oral de Referencia de la Lengua Española Contemporánea (CORLEC)*
Tamaño	1.100.000 palabras.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica, etiquetado con normas TEI.
Tipo de textos	Diversas modalidades discursivas: conversacionales, periodísticos, publicitarios, jurídicos, administrativos, políticos, religiosos, etc.
Variedad geográfica	Peninsular.
Publicación	Acceso electrónico gratuito en http://www.educared.net/mespana_intercampus/home_49_930_esp_1_.html/.
Información contextual	No.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	Accesible la búsqueda de concordancias en http://www.rae.es/.
Financiación	No se dispone de la información.

(35) C-ORAL-ROM

C-ORAL-ROM es un macrocorpus de habla espontánea, puesto que, además del español, incorpora otras tres lenguas romances: italiano, francés y portugués. El proyecto fue coordinado por dos investigadores de la Universidad de Florencia; las muestras correspondientes al español corrieron a cargo del Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid, bajo la dirección de Antonio Moreno Sandoval. Las grabaciones pertenecen al período 2001-2004 [19].

19 El Instituto Cervantes ha realizado la exploración de posibles aplicaciones de este corpus a la enseñanza de español como lengua extranjera (Urresti y Moreno, 2005: 81).

Nombre del corpus	*C-ORAL-ROM*
Tamaño	30 horas, 300.000 palabras aprox.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica con formato CHAT.
Tipo de textos	Registro formal e informal, conversaciones cara a cara, telefónicas, monólogos, medios de información.
Variedad geográfica	Peninsular.
Publicación	Cresti, E. y Moneglia, M. (2005). *C- ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages.* Ámsterdam; Filadelfia: John Benjamins.
Información contextual	Sí.
Acceso a textos/discursos	Sí. Grabaciones orales (digitales) y transcripciones.
Tratamiento informático	Alineamiento del sonido con transliteración ortográfica (WinPitch). Anotación morfosintáctica (programa de concordancias Contextes), marcas prosódicas y léxicas. Alineamiento del texto y del sonido fuente.
Financiación	Comisión Europea dentro del V Programa Marco, Ministerio de Educación y Ciencia.

(36) Vernáculo Urbano Malagueño (VUM)

El corpus oral VUM, de la ciudad de Málaga, fue recogido en la década de 1990 bajo la dirección de Juan Andrés Villena Ponsoda (Universidad de Málaga) (véase también corpus n.º 2.1).

Nombre del corpus	*VUM (Vernáculo Urbano Malagueño)*
Tamaño	238 horas, 600.000 palabras (291 informantes).
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica y etiquetado con normas TEI.
Tipo de textos	Mayoritariamente son conversaciones semidirigidas (cara a cara y a distancia, grabaciones de radio y televisión), pero también se recogen diversos tipos de discursos monológicos.
Variedad geográfica	Peninsular, ciudad de Málaga.
Publicación	No, está inédito, aunque se pueden consultar fragmentos amplios en Cuevas Molina (2001) y Ávila Muñoz (1998: en la versión original de esta tesis está todo el corpus).
Información contextual	No se dispone de la información.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No.
Financiación	Ministerio de Ciencia y Tecnología.

(37) AKSAM

En la Universidad de Estocolmo, bajo la dirección de Lars Fant, se elaboró el corpus AKSAM, compuesto por grabaciones en vídeo de conversaciones entre estudiantes universitarios (tertulia, debates) y por grabaciones de negociaciones entre empresarios, por una parte, y estudiantes universitarios, por otra. Además de en español, también contiene material en sueco. Este corpus fue elaborado en un principio para estudiar aspectos discursivos y socioculturales entre hablantes nativos y no nativos de español.

Nombre del corpus	*AKSAM*
Tamaño	50 horas.
Tipo de transcripción	Transliteración ortográfica.
Tipo de textos	Conversaciones, negociaciones empresariales y simuladas.
Variedad geográfica	Español chileno y español peninsular.
Publicación	Accesible en breve en página electrónica; por el momento, se puede solicitar información y acceso a Johan Gille (johan.gille@isp.su.se).
Información contextual	No se dispone de la información.
Acceso a textos/discursos	Sí.
Tratamiento informático	No (pero sí digitalizado).
Financiación	HSFR, Vetenskapsrådet (Consejo de Investigación Sueco).

3. Corpus de acceso a través de concordancias (electrónicos)

En este apartado se describen corpus cuyo objetivo es servir como herramienta de búsqueda, por lo que incorporan habitualmente un potente tratamiento informático para proporcionar diversas posibilidades de filtrado en dicha búsqueda. Son, en realidad, bancos de datos digitalizados o compilaciones, que disponen de numerosos documentos escritos u orales transcritos (o ambos) a los que se accede electrónicamente; la mayoría son de acceso público en línea.

En el apartado 3.1 se incluyen corpus de carácter general, realizados sin una finalidad lingüística concreta, sino con el propósito de ponerse a disposición de la comunidad científica como conjunto de materiales. En el apartado 3.2 se describen algunos corpus con acceso a través de concordancias creados con una finalidad lingüística en particular; ello no obsta para que puedan emplearse también con otros fines. Se ordenan, a continuación, en función del número de palabras que contienen.

3.1 *Corpus con fines generales de acceso a través de concordancias*

Los presentados en este apartado se consideran corpus de referencia, en primer lugar, porque contienen un gran número de palabras y, en segundo lugar, porque presentan algún tipo de variedad entre las muestras que recogen, en cuanto a la tipología textual o en cuanto a la diversidad geográfica.

(38) Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

El corpus CREA de la Real Academia Española pretende ser un corpus de referencia del español actual, lo que significa, de acuerdo con esta institución, que «ha de ser lo suficientemente extenso para representar todas las variedades relevantes de la lengua en cuestión», pues su objetivo es «proporcionar información exhaustiva acerca de una lengua en un momento determinado de su historia» (http://www.rae.es/). En la actualidad, el CREA cuenta con 160 millones de formas procedentes de textos tanto escritos como orales de los diversos países de habla hispana (50% de España y 50% de América)[20]. El período de actualidad de los documentos recopilados se ha establecido en los últimos veinticinco años, aunque en estos momentos se puede acceder a textos fechados de 1975 hasta 2004. Este macrocorpus es un proyecto constantemente abierto a la actualización y al crecimiento de la base de datos; de hecho, en 2008 se inició un nuevo proyecto que pretende ampliar la nómina de formas del CREA: el Corpus del Español del Siglo XXI[21].

A través de la página electrónica del CREA (http://corpus.rae.es/creanet.html/) se puede acceder al motor de búsqueda y a la recuperación de concordancias, con diversas posibilidades de filtrado (cronológico, geográfico, oral/

20 El corpus CORDE, Corpus diacrónico del español, también mantenido por la RAE, contiene en la actualidad 300 millones registros procedentes de textos desde los orígenes del español hasta 1974.

21 Es un proyecto en colaboración con todas las instituciones que forman la Asociación de Academias de la Lengua Española, cuyo objetivo es disponer de 25 millones de formas léxicas para cada uno de los años comprendidos entre 2000 y 2011. En la actualidad, ya se está llevando a cabo en las Academias de Argentina, España y Puerto Rico. La ampliación del CREA está respaldada económicamente por el Banco Santander.

escrito, etc.). No forma parte de los objetivos de este tipo de bases de datos el acceder a los propios textos de modo completo, sino que su pretensión es la de ser una herramienta de consulta y obtención de frecuencias, pequeños párrafos contextualizados de los ejemplos y listados de concordancias.

La parte oral del CREA supone el 10% del total de registros; está compuesta por dos tipos de material: transcripciones propias de documentos sonoros extraídas de medios de comunicación y diversas transcripciones incorporadas de corpus orales cedidos a la RAE y recodificados de acuerdo con el sistema de etiquetado del CREA[22]. Los documentos orales que abarcan el período 2000-2004, a diferencia de los anteriores, permitirán, en muy poco tiempo, el acceso sonoro al texto de forma sincronizada.

La elaboración del CREA escrito ha sido financiada por el entonces Ministerio de Educación y Ciencia.

(39) Corpus El Grial

El Grial constituye una base de datos de grandes dimensiones, formada por diversos corpus. Está construida y mantenida por el grupo de investigación ALADE, de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile), bajo la dirección de Giovanni Parodi. Se trata de una interfaz computacional que, gracias al etiquetado morfosintáctico y a una potente herramienta de almacenaje y consulta, permite el acceso a frecuencias y la identificación de concordancias. Esta base de almacenamiento de datos digital recoge más de 100 millones de palabras, su acceso es público y gratuito a través de la página electrónica http://www.elgrial.cl/.

Entre los diversos corpus que lo integran, se encuentran tanto textos escritos como transliteraciones ortográficas de corpus orales (artículos de investigación científica y divulgativa, corpus oral de políticas públicas, noticias de televisión, textos literarios, leyes, guías didácticas, entrevistas orales, etc.)[23]. Al igual que otras bases de datos, y por las características que definen El Grial, no forma parte de sus objetivos el acceso a los textos en sí

22 Los corpus orales cedidos al CREA son: ACUAH, los corpus del PILEI, tres corpus de Venezuela (Caracas 1977, Caracas 1987 y Mérida), CEAP (Paraguay), COVJA (Corpus oral de la variedad juvenil, Alicante), CSC (Santiago de Compostela) y el CORLEC (Madrid). Se da cuenta de ellos en otras partes de este artículo.

23 De los diversos corpus, el más amplio y reciente es el PUCV-2006, que recoge aproximadamente 60 millones de palabras y cuya recopilación finalizó en 2007.

o a los audios. La recogida de este corpus y la elaboración de la herramienta informática han contado con diversas financiaciones del FONDECYT (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico de Chile).

(40) Corpus del español

Es un corpus de 100 millones de palabras creado y mantenido por Mark Davies[24] (Brigham Young University), construido para la realización de búsquedas a través de una interfaz electrónica accesible en la página http://www.corpusdelespanol.org/. Las búsquedas se pueden realizar de diversos modos, a través de palabras, frases, categorías gramaticales, etc. Asimismo, permite otras aplicaciones, como la obtención de frecuencias, la posibilidad de comparación y otro tipo de aplicaciones de tipo semántico.

Esta base de datos reúne textos de los siglos XIII al XX.

El conjunto de textos contemporáneos contiene 20 millones de palabras, de las que 5 millones suponen el corpus oral. Los documentos orales proceden bien directamente de la codificación de diversos archivos sonoros, bien de la cesión de otros corpus orales a este macrocorpus (al igual que ocurre en el CREA). La financiación del Corpus del español procede de la agencia estadounidense National Endowment for the Humanities[25].

(41) Corpus SOL-Spanish Online

El corpus SOL es un banco de datos de casi 3 millones de palabras, creado por David Miguetto (Universidad de Gotemburgo)[26]. Incorpora dos tipos de textos escritos: un conjunto de 11 novelas españolas del

24 Este mismo investigador ha construido otros corpus, tanto del inglés como de otras lenguas, entre ellos destacan el Corpus of Contemporary American English (COCA), de 385 millones de palabras, y The British National Corpus, de 100 millones.

25 Mark Davies y Andrés Enrique-Arias (Universitat de les Illes Balears) dirigen el corpus Biblia Medieval: un recurso electrónico que permite la consulta en paralelo de diversas versiones bíblicas medievales (1200-1470). Contiene más de 5 millones de palabras y 12.000 fotos de los manuscritos originales. Está accesible en la página http://www.bibliamedieval.es/. Ha sido financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

26 En colaboración con Christian Sjögreen.

período 1951-1971 (ONE71) y una selección de textos periodísticos de dos diarios españoles del año 1977 (PE77). Se elaboró como herramienta informática para poder acceder a frecuencias y concordancias, y, de hecho, sirvió como base para la elaboración de un diccionario reverso[27]. Se accede gratuitamente al corpus a través de la página http://spraakbanken.gu.se/konk/rom2/. A este motor de búsqueda se han incorporado también los documentos recogidos en el corpus CORLEC (véase corpus n.º 34). La elaboración del corpus SOL ha contado con diversas financiaciones tanto de organismos e instituciones estatales suecas (Consejo Superior de Investigaciones Científicas y Universidad de Gotemburgo) como de diversas fundaciones privadas.

(42) Corpus de Referencia de la Lengua Española Contemporánea: corpus escrito del español en la República Argentina

(43) Corpus de Referencia de la Lengua Española Contemporánea: corpus escrito del español en la República de Chile

Estos dos corpus se han realizado de acuerdo con las pautas seguidas en el CORLEC (ver corpus n.º 34), aunque son escritos, a diferencia del anterior; han sido dirigidos por Francisco A. Marcos Marín.

El Corpus de Referencia de la Lengua Española Contemporánea: corpus escrito del español en la República Argentina fue coordinado por Verónica Zumárraga, con la asesoría lingüística de Ofelia Kovacci. El Corpus de Referencia de la Lengua Española Contemporánea: corpus escrito del español en la República de Chile fue coordinado por Ernesto Evans Espiñeira. En los dos casos, se trata de bases de datos textuales que recopilan textos escritos de diverso tipo: científicos, escolares, humanísticos, técnicos, periodísticos, etc. Cada uno de ellos recoge 2 millones de palabras, estandarizadas de acuerdo con normas TEI.

Ambos recibieron financiación de la Sociedad Estatal del Quinto Centenario (1990-1992). Se puede acceder a ellos a través de la misma página electrónica en la que está el CORLEC: http://www.educared.net/mespana_intercampus/home_49_930_esp_1_.html/.

27 D. Mighetto y P. Rosengren (1985). *Diccionario Reverso.* Gotemburgo: Instituto Iberoamericano de Gotemburgo.

(44) Corpus digitalizado del español hablado en Costa Rica

Es un corpus de más de 2 millones de palabras que contiene textos periodísticos, académicos y jurídicos del período 2005-2006. Este proyecto ha sido llevado a cabo por el Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica, bajo la dirección de Adrián Vergara Heidke. De momento, sólo está accesible a través de una solicitud a la entidad responsable (http://www.inil.ucr.ac.cr/). Ha sido financiado por la Universidad de Costa Rica.

3.2 *Corpus con fines específicos de acceso a través de concordancias*

Se presentan, a continuación, algunos corpus textuales que se ofrecen al usuario a través de programas de búsquedas y que se realizaron con fines lingüísticos particulares. Los datos que se obtienen a partir de sus concordancias son específicos: análisis morfológicos, sintácticos, información semántica en función de la estructura sintáctica, listas de léxico, cálculos estadísticos según determinadas variables lingüísticas, etc.

(45) Archivo de textos hispánicos de la Universidad de Santiago de Compostela (ARTHUS)

En la Universidad de Santiago de Compostela, bajo la dirección de Guillermo Rojo, se reunió a finales de los años ochenta y principios de los noventa un conjunto de documentos literarios, periodísticos, orales, etc., de España e Hispanoamérica (un millón y medio de formas). Las aproximadamente 160.000 cláusulas que integran este corpus fueron analizadas manualmente para anotar las características que se consideran habitualmente relevantes: tipo, función, voz y polaridad de la cláusula; predicado y algunos de sus rasgos (tiempo, modo, persona, número); funciones sintácticas argumentales presentes y forma que poseen (frase nominal, cláusula completiva, etc.). Todo ello se ha incorporado a la Base de Datos Sintácticos del español actual (BDS, http://www.bds.usc.es/), la cual permite obtener informaciones diversas acerca de las construcciones en que se documentan los verbos registrados en el corpus –con la estadística correspondiente–, los que presentan un determinado esquema sintáctico,

los que aparecen en dos esquemas sintácticos determinados, los que rigen preposición, etc. La realización de este banco de datos fue financiada por la Xunta de Galicia y el Ministerio de Educación y Ciencia.

(46) Corpus AnCora-ES

AnCora-ES también es un corpus anotado en diversos niveles (morfológico, sintáctico, semántico y pragmático), bajo la dirección de M.ª Antònia Martí (Centre de Llenguatge i Computació, Universitat de Barcelona). Posee un motor de búsqueda para la sintaxis y la semántica de la oración. Además de su posibilidad de consulta electrónica gratuita en Internet, también es posible descargar el propio corpus en la dirección http://clic.ub.edu/ancora/. Los textos de base, que suman más de medio millón de palabras, son mayoritariamente periodísticos y también se puede acceder directamente a ellos.

Este proyecto ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Generalitat de Catalunya[28].

(47) Corpus PAAU 1992

El corpus PAAU 1992, coordinado por M.ª Paz Battaner y Sergio Torner (Universitat Pompeu Fabra), recoge los textos digitalizados de 700 exámenes de Selectividad del año 1992 de diversas materias, así como listados de frecuencias de vocabulario de 700 exámenes de Selectividad. Se puede acceder a los textos completos mediante el CD-ROM publicado[29] en dos versiones: la primera, que mantiene la ortografía de los originales, y una segunda versión, en la que se ha normalizado la ortografía. Está incorporado a la base de recursos y corpus del IULA (Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra) y se pueden realizar búsquedas en línea (http://www.iula.upf.edu/).

Este proyecto obtuvo financiación de la Universitat Pompeu Fabra y del Ministerio de Ciencia y Tecnología.

---

28 Son muchas más las bases de datos que ofrecen información morfosintáctica o semántica a partir de un corpus. Véase también la interfaz denominada Corpuseyes (http://corp.hum.sdu.dk/), en la que además del español, se pueden hacer búsquedas en corpus de otras lenguas.

29 M. P. Battaner y S. Torner. (eds.) (2005). *El corpus PAAU 1992: estudios descriptivos, textos y vocabulario*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Otras grandes bases de datos creadas para estudios específicos son las recogidas con la finalidad, sobre todo, de elaborar diccionarios o gramáticas. Se señalan, a continuación, algunos ejemplos de estas.

(48) Corpus CUMBRE

Una de las bases de datos más voluminosas es el corpus CUMBRE, diseñado y dirigido por Aquilino Sánchez y Ramón Sarmiento. Contiene 20 millones de palabras extraídas de textos orales y escritos procedentes de España y Latinoamérica. Los orales abarcan muestras de la década de los noventa, mientras que los escritos se fechan entre 1950 y 1995. Este corpus no es de acceso público y recibió financiación privada de la editorial SGEL, que es su propietaria.

(49) Corpus del español mexicano contemporáneo y Corpus del español mexicano contemporáneo II

Otra base de datos recogida prioritariamente con fines lexicográficos es la que suponen los dos corpus preparados por Fernando Lara (El Colegio de México): Corpus del español mexicano contemporáneo (material del período 1921-1974) y Corpus del español mexicano contemporáneo II (material del período 1974-2008). Han servido de base para la creación del *Diccionario de México* y también se han puesto a disposición de investigadores para estudios léxicos, morfológicos o sintácticos. Cada uno de ellos ronda en torno a los 2 millones de palabras y están tratados informáticamente para poder realizar búsquedas, identificar concordancias, etc. Se accede a ellos mediante solicitud expresa a la institución o al investigador principal. Ambos corpus han sido financiados por El Colegio de México.

En relación con los corpus textuales creados para realizar diccionarios surge la publicación de léxicos de diversas zonas. Este tipo de trabajos merecería una atención particular, que no es objetivo de este artículo, puesto que constituyen una de las aplicaciones concretas que se le da a un corpus textual. Baste citar, por ejemplo, los léxicos preparados por M. E. Rojas Mayer en Tucumán (Argentina), o los elaborados por R. Caravedo para la zona del Perú andino, entre otros muchos[30].

30 M. E. Rojas Mayer (1976, 1980, 1981). A*mericanismos usados en Tucumán, I, II, III.* Cuadernos Humanitas 48, 53 y 55; R. Caravedo (2000). *Léxico del habla culta de Lima*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Asimismo, cabe mencionar el Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, dirigido por Humberto López Morales, cuyo objetivo principal es elaborar diccionarios de accesibilidad. Entre otros resultados, también se ha creado un banco de datos (Léxico disponible en España), en el que investigadores de diversas áreas geográficas, a partir de unos parámetros comunes, pueden almacenar las muestras de léxico recogidas y realizar distintos cálculos de disponibilidad léxica. El acceso al proyecto y al banco de datos es a través de la página http://www.dispolex.com/ (López Morales, 2005)[31].

4. Breve información sobre otros tipos de corpus

Los corpus descritos hasta ahora tenían en común el contener muestras de la lengua general y el ser producidos naturalmente. Sin embargo, no se agota con ellos la tipología de corpus. Existen otros que no se rigen por uno de estos dos rasgos: algunos se caracterizan por orientarse a determinadas lenguas de especialidad (apartado 4.1) o a ciertas fases de adquisición de la lengua (apartado 4.2), y otros se recogen de manera artificial, como ocurre con los corpus de reconocimiento del habla (apartado 4.3). Estos últimos suelen ser repeticiones automáticas de textos preparados anteriormente, donde lo genuino del corpus es el tratamiento informático que se le da, por ejemplo, para mejorar el reconocimiento de voz a través de máquinas.

Puesto que son corpus aplicados y no cumplen todas las condiciones de esta ya larga muestra, solo se dará cuenta de algunos de ellos a modo de ejemplo. Al no ser este el objetivo fundamental del presente artículo, solo se informará brevemente sobre ellos.

4.1 *Corpus de lenguajes técnicos*

Se han elaborado numerosos corpus que recogen textos o voces aisladas de términos técnicos, dirigidos especialmente al estudio de la

31 Las referencias a bases de datos para la elaboración de diccionarios se podrían multiplicar. Se citará una última referencia, el Corpus of Contemporary Spanish (CCS), recogido por Barry Ife, con 20 millones de palabras. Se encuentra publicada en CD-ROM una parte de este corpus (5 millones de palabras) en B. Ife (ed.) (1995). *Corpus of Contemporary Spanish*. Londres: King's College.

terminología. Se enfocan en la lengua de un determinado campo de especialidad, como el lenguaje jurídico, académico, político, mediático, médico, etc. En general, suelen estar tratados informáticamente a través de interfaces de consulta que facilitan los propósitos lexicográficos que mayoritariamente persiguen. Asimismo, en numerosas ocasiones se ofrecen alineaciones en paralelo de diversas lenguas, si lo que interesa es la aplicación a la traducción de terminología técnica. La descripción de cada uno de estos corpus exigiría de un estudio propio. Sirvan de referencia algunos de ellos.

(50) Corpus técnico del Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra (IULA)

Uno de los principales corpus de estas características en España es el que mantiene el Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra (IULA). Su Corpus técnico reúne terminología de textos escritos de cinco áreas de especialidad (derecho, medio ambiente, economía, etc.). Se puede acceder a su motor de búsqueda en la página del IULA (http://www.iula.upf.edu/).

Otras muestras de corpus de lenguas para fines específicos son:

(51) Corpus LEJES

Léxico jurídico español, dirigido al estudio del léxico jurídico (Universidad de Granada y Universidad de Bonn).

(52) Corpus ADPA

Análisis del discurso público actual, orientado al lenguaje político y de los medios de comunicación (dirigido por José David Pujante Sánchez).

(53) Corpus DIES-RTP

Difusión internacional del español por radio, televisión y prensa, para el español de los medios de comunicación (dirigido por Francisco Moreno Fernández).

(54) Corpus CRATER

Es relevante citar, asimismo, el corpus CRATER (Corpus Resources and Terminology Extraction), que supone una base de datos trilingüe de terminología extraída de textos técnicos (dirigido por Tony McEnery, y en el caso del español, por Fernando Sánchez León).

4.2 *Corpus de adquisición y desarrollo del lenguaje*

Se especializan en la adquisición y desarrollo del lenguaje, bien en niños, bien en adultos con dificultades o alteraciones lingüísticas. Se citarán algunos de ellos como ejemplo.

En cuanto a los corpus de niños, es conocida la base de datos denominada CHILDES (Child Language Exchange System), creada por Brian McWhinney. A partir de esta, se creó un sitio electrónico para alojar bases de datos de los investigadores que ofrecieran sus materiales a la comunidad científica. Se encuadra en una base de datos mayor, la del Talk Bank, un proyecto de Carnegie Mellon University y University of Pennsylvania, que provee un sistema de almacenamiento y transcripción del habla de distintos campos de la comunicación[32]. En el enlace «database» de la página http://childes.psy.cmu.edu/, se accede a las descargas de transcripciones, audios y vídeos de las interacciones conversacionales con niños. Hay material disponible de diversos idiomas, y el volumen de cada idioma y de cada subcorpus depende del número de investigadores que deciden compartir sus materiales en este banco de datos. En el caso del español, las muestras atienden a grabaciones de niños de diversas áreas geográficas. Se puede citar como ejemplo de corpus incorporado al CHILDES, el Corpus de habla infantil CSIC-UNED, descrito a continuación.

32 Se han almacenado corpus de diversas lenguas. La presencia del español es relevante, sobre todo, en el CHILDES, pero también hay muestras del español de diversas áreas geográficas en las bases de datos en formato CA (Análisis de la Conversación). La dirección electrónica del Talk Bank es http://talkbank.org/CABank/.

(55) Corpus de habla infantil CSIC-UNED

Recogido por M.ª José Albalá (Consejo Superior de Investigaciones Científicas) y Victoria Marrero (Universidad Nacional de Educación a Distancia), es un corpus de 6 horas de grabación, transcrito en sistema CHAT y que permite acceder a los textos completos de las grabaciones[33].

Además de los corpus del CHILDES, se cuenta con otros muchos corpus de lenguaje infantil, la mayoría publicados en papel. Uno de los más recientemente publicados es el corpus CHILDE.

(56) Corpus CHILDE

Un corpus de habla infantil espontáneo, que constituye la tesis doctoral de Marta Garrote (Universidad Autónoma de Madrid, 2008). Recoge casi 8 horas de conversaciones y entrevistas con 59 niños, con diversas posibilidades de acceso: versión ortográfica, fonética, etiquetada[34]. Se encuentra publicado en CD-ROM[35].

Se menciona, por último, dentro de este apartado, el corpus PerLa, como muestra de aquellos corpus de grabaciones de hablantes con patologías del lenguaje.

(57) Corpus PerLa

El corpus PerLa, dirigido por Beatriz Gallardo Paúls (Universitat de València), recoge las transcripciones de 10 conversaciones de hablantes con afasia fluente y no fluente[36]. Están transcritos ortográficamente con algunas convenciones del sistema de transcripción Val.Es.Co.

---

33 Como se ha señalado, se dispone de corpus de diversas áreas geográficas del español, como por ejemplo, material venezolano (recogido por Martha Shiro), material mexicano (aportado por El Colegio de México), material de niños bilingües catalán/español (de Miquel Serra y Rosa Solé), etc.

34 Véanse otros dos ejemplos más: O. Rodríguez y G. Murillo (1985). *Te voy a platicar de mi mundo. Muestra del habla de niños mexicanos de 6 a 7 años*. México: El Colegio de México. C. Hernández Sacristán y L. Fernández (1992). *Conversación infantil (Materiales para su estudio en niños desde los cinco a los nueve años*. Valencia: Promolibro.

35 Se puede acceder al CD-ROM a través del catálogo de ELRA.

36 B. Gallardo y J. Sanmartín (2005). *Afasia fluente I. Materiales para su estudio.* Valencia: Universitat de València; B. Gallardo y V. Moreno (2005). *Afasia no fluente II. Materiales y análisis pragmático.* Valencia: Universitat de València. Este corpus recibió financiación del entonces Ministerio de Educación y Ciencia, de los Fondos FEDER y de la Generalitat Valenciana.

4.3. *Corpus orales para el reconocimiento del habla*

Existe otro tipo de corpus informatizados, dedicados a las tecnologías del habla, al reconocimiento automático de voz y a la construcción de gramáticas computacionales. Constituyen un grupo específico dentro de los estudios de corpus, pues persiguen objetivos formales, como el reconocimiento de letras, dígitos, estructuras de respuesta telefónica cerrada, traducción automática, diálogos persona-máquina, etc. En general, suelen obtenerse mediante muestras artificiales o dictados automáticos. Para su elaboración son necesarios conocimientos de ingeniería e informática, por lo que habitualmente suelen realizarse en universidades politécnicas, en laboratorios de fonética, en empresas de telecomunicaciones, o al menos, en colaboración con estos[37].

Se citan algunos de ellos como muestra para el lector que esté interesado:

(58) Proyecto DIME

Diálogos Inteligentes Multimodales en Español, Universidad Autónoma de México.

(59) Albayzín

Base de datos para el reconocimiento del habla en español, Universitat Politècnica de Catalunya.

(60) TANGORA

Sistema de dictado automático, preparado por IBM España.

(61) Oral Language Archive-The Spanish Archive

Dirigido por Christopher M. Jones y Matt McNally, de Carnegie Mellon University: contienen muestras de diálogos de diversas variantes hispanoamericanas, etc.

---

37 Véanse dos ejemplos de corpus elaborados para aplicaciones en tecnologías del habla, recogidos en laboratorios fonéticos de áreas humanísticas: Corpus fonético del español hablado en Costa Rica, realizado en el Instituto de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Costa Rica (coordinado por Jorge Murillo y Adrián Vergara); FAE-Esp Can, Fonética acústica y experimental del español de Canarias, realizado por Josefa Dorta, de la Universidad de La Laguna.

Remitimos al lector a los trabajos de Llisterri y Almiñana (1998) y Llisterri et al. (2005) y a la página electrónica que mantiene el primero de estos, Joaquim Llisterri (http://liceu.uab.es/~joaquim/). En esta, además de otro tipo de corpus, se informa de numerosos corpus orales dedicados a la fonética y a las tecnologías del habla en español. Asimismo, se incluyen enlaces a dichos corpus.

5. Final

A lo largo de las descripciones de los corpus anteriores, se habrán observado dos notas repetidas: la mayor parte se encuentran realizados al amparo de las universidades y la casi totalidad de corpus ha recibido financiación tanto para la recogida del material como para su transcripción, publicación o para la creación de herramientas informáticas que permiten acceder a búsquedas. No puede ser de otro modo. La lingüística con corpus necesita financiación para obtener resultados relevantes y fiables.

Esta es la información sobre corpus orales y escritos del español que los autores de este trabajo han obtenido de la bibliografía general, de los trabajos concretos publicados sobre corpus, de estudios e investigaciones particulares, de búsquedas en Internet y, sobre todo, gracias a la ayuda generosa e inestimable de los propios coordinadores o directores de estos proyectos. Sin los datos que nos han proporcionado no hubiera sido posible esta descripción. Desde aquí nuestro reconocimiento académico y nuestra gratitud por ese trabajo ingente y arduo de elaborar corpus orales y escritos, así como por los valiosos resultados de investigación obtenidos.

Todos estos corpus dan una imagen precisa de cómo es actualmente la lengua española, además de servir como método más preciso, más seguro y más sistemático para su análisis. Sin duda, constituyen un banco de datos que proporciona una imagen rica y variada del español, pero también un banco de pruebas eficaz y natural.

6. Referencias bibliográficas

No se citan en esta bibliografía las publicaciones propias de los corpus, puesto que han sido citadas completamente en el lugar donde se hace mención a ellas.

Alvar Ezquerra, M. y Villena Ponsoda, J. A. (coord.) (1994). *Estudios para un corpus del español*. Anejo 7 de *Analecta Malacitana.* Málaga: Universidad de Málaga.

Ávila Muñoz, A. M. (1998). *Elaboración, anotación y análisis del Corpus Oral del Proyecto VUM: léxico de frecuencia del español hablado en la ciudad de Málaga.* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Baixauli Fortea, I. (2004). *El desarrollo del discurso narrativo en el niño*. Tesis doctoral. Universitat de València.

Barros García, P. y Morales Cabezas, J. (2002). «El enfoque pragmalingüístico en el análisis de la lengua hablada conversacional». *Español Actual,* 77-78, pp. 87-98.

Barros García, P., López, M. P. y Morales Cabezas, J. (2004). «Aplicaciones pragmáticas al estudio del español hablado: explotación didáctica de la función expresiva», en M. I. Montoya Ramírez y J. A. Moya Corral (eds.), *Variaciones sobre la enseñanza de la lengua*. Granada: Universidad de Granada, pp. 415-428.

Bentivoglio, P. y Sedano, M. (1993). «Investigación sociolingüística: sus métodos aplicados a una experiencia venezolana». *Boletín de Lingüística*, 8, pp. 3-35.

Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Briz Gómez, A. (2005). «Los corpus del español hablado: presentación», *Oralia,* 8, pp. 7-12.

— (coord.) (2005b). *Oralia,* 8. Madrid: Arco/Libros.

Briz Gómez, A. et al. (2002). «La transcripción de la lengua hablada: el sistema del Grupo Val.Es.Co.», *Español Actual,* 77-78, pp. 57-85.

Caravedo, R. (1999). *Lingüística del corpus. Cuestiones teórico-metodológicas aplicadas al español.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

— (2000). *Léxico del habla culta de Lima.* Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

CONTRERAS FERNÁNDEZ, J. (2005). *El uso de la cortesía y las sobreposiciones en las conversaciones. Un análisis contrastivo alemán-español.* Valencia: Universitat de València, CD-ROM.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1992). «Materiales para un proyecto de estudio sociolingüístico del habla de Almería». *Estudios de español hablado*. Almería: IEA/Campus Universitario de Almería, pp. 29-50.

CORTÉS, L., CARBONERO, P. y BAÑÓN, A. (2005). «Corpus para el estudio de las hablas andaluzas I. El corpus del habla de Sevilla y el corpus del habla de Almería», *Oralia*, 8, pp. 161-188.

CUEVAS MOLINA, I. (2001). *Variación social y reticular de las consonantes obstruyentes dentales y palatales en el vernáculo urbano malagueño (VUM)*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

DE KOCK, J. (ed.) (2001). *Gramática española: Enseñanza e investigación I*, vol. 7: *Lingüística con corpus*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

ETXEBARRIA, M. y VILA PUJOL, M. R. (2005). «Corpus para el estudio de las interferencias lingüísticas: los corpus de Barcelona, Lérida y Bilbao». *Oralia,* 8, pp. 213-242.

GALLUCCI, M. J. (2005). «El número de palabras: un nuevo criterio para describir tres corpus del habla de Caracas». *Boletín de Lingüística,* 24. pp. 108-121.

HERNÁNDEZ FLORES, N. (2001). *La cortesía en la conversación española de familiares y amigos*. Tesis doctoral. Universidad de Aalborg.

HIDALGO, A. y SANMARTÍN, J. (2005). «Los sistemas de transcripción de la lengua hablada», *Oralia,* 8, pp. 13-36.

KLEE, C. A. y CARAVEDO, R. (2006). «Andean Spanish and the Spanish of Lima: Linguistic Variation and Change in a contact situation», en C. M. Molinero y M. Stewart (eds.), *Globalization and Language in the Spanish-Speaking World. Macro and Micro Perspectives.* Londres: Palgrave Macmillan, pp. 94-113.

LÓPEZ MORALES, H. (1997). «Corpora orales hispánicos», en A. Briz et al. (eds.): *Pragmática y gramática del español hablado. Actas del II Simposio sobre Análisis del Discurso Oral*. Zaragoza: Pórtico, pp. 137-145.

— (2005). «Un nuevo corpus para el estudio del español: la disponibilidad léxica». *Oralia,* 8, pp. 141-160.

LLISTERRI, J. y GARRIDO ALMIÑANA, J. M. (1998). «Situación actual de la ingeniería en España». *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*, Madrid, Arco/Libros, pp. 299-391.

LLISTERRI, J., MACHUCA, M. J., DE LA MOTA, C., RÍOS, A. y RIERA, M. (2005). «Corpus orales para el desarrollo de las tecnologías del habla en español». *Oralia,* 8, pp. 265-268. pp. 289-325.

MCENERY, T. y WILSON, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1997). «Metodología del "Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español del España y de América"», en F. Moreno Fernández (ed.), *Trabajos de sociolingüística hispánica*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, pp. 137-167.

— (2005). «Corpus para el estudio del español en su variación geográfica y social: el corpus PRESEEA», *Oralia,* 8, pp. 123-140.

MOYA CORRAL, J. A. (1979). *La pronunciación del español en Jaén.* Granada: Universidad de Granada.

— (1993). «La pérdida de *ñ* en la provincia de Jaén». *Revista de Filología Hispánica Jaén*, II, pp. 21-33.

MOYA CORRAL, J. A. y VILLENA PONSODA, J. A. (2005). «Corpus para el estudio de las hablas andaluzas II: los corpus de Málaga, Granada y Jaén». *Oralia,* 8, pp. 189-212.

RUIZ GURILLO, L. y PONS, S. (2005). «Corpus para el estudio de la conversación coloquial: el corpus Val.Es.Co (Valencia Español Coloquial)», *Oralia,* 8, pp. 243-264.

SAMPER PADILLA, J. A. (1995). «Criterios metodológicos del Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades de España y América». *Lingüística,* 7, pp. 263-293.

— (2005). «Macrocorpus para el estudio de la norma lingüística culta». *Oralia,* 8, pp. 105-122.

SÁNCHEZ SÁNCHEZ, M. (2005). «El corpus de referencia del español actual (CREA): el CREA oral». *Oralia,* 8, pp. 37-56.

SÁNCHEZ, A. y SARMIENTO, R. (2005). «Corpus para fines lexicográficos y de análisis gramatical: el corpus CUMBRE». *Oralia,* 8, pp. 57-80.

URRESTI, J. y MORENO SANDOVAL, A. (2005). «El proyecto C-ORAL-ROM y su aplicación a la enseñanza del español». *Oralia,* 8, pp. 81-104.

Agradecimientos

M.ª José Albalá, Álvaro Arias-Cachero, Alexandra Álvarez, Pedro Barcia, Pedro Barros, M.ª Paz Battaner, Paola Bentivoglio, María Bernal, Julio Borrego, M.ª Ángeles Calero, Laura Camargo, Rocío Caravedo, Ana María Cestero, Luis Cortés, Maitena Etxebarria, Mark Davies, Silvina Douglas de Sirgo, Adolfo Elizaincín, Andrés Enrique-Arias, Lars Fant, Carmen Fernández Juncal, Inés Fernández-Ordóñez, Johan Gille, Nuria Guerra Bernal, Claudia González, Krístel Guirado, Fernando Lara, Humberto López Morales, Francisco A. Marcos Marín, M.ª Antònia Martí, Pedro Martín Butragueño, David Miguetto, Lesmer Montecino, Francisco Moreno Fernández, Antonio Moreno Sandoval, Juan A. Moya Corral, Jorge Murillo Medrano, Annette Myre Jørgensen, Manuel Navarro, Luis A. Ortiz López, Giovanni Parodi, José Portolés, Miguel Angel Quesada Pacheco, Lidia Rodríguez Alfano, Yolanda Rodríguez Cadena, Elena Rojas Mayer, Guillermo Rojo, Leonor Ruiz, José Luis Samper Padilla, Mercedes Sánchez Sánchez, Abelardo San Martín, Victoria Vázquez, Adrian Vergara Heidke, J. A. Villena Ponsoda.

LAS GRANDES BIBLIOTECAS DEL MUNDO HISPÁNICO

Concepción Lois Cabello
Biblioteca Nacional de España

1. Introducción

Entre las numerosas y ricas bibliotecas del mundo hispánico destacan, por su singularidad y riqueza, las bibliotecas históricas. Las bibliotecas universitarias son actualmente pioneras en cuanto a innovación y prestación de servicios, como piezas esenciales en la función educativa e investigadora, y en todos los países la red de bibliotecas públicas cubre cada vez más funciones de información a la comunidad en muy diversos campos, además del fomento de la lectura. Entre las bibliotecas históricas, destacan las bibliotecas nacionales, que en España, Portugal y Brasil tienen su origen en las bibliotecas reales, mientras que en otros países lo tienen en las bibliotecas conventuales, con la incorporación, en casi todas ellas, de los fondos de las bibliotecas de los jesuitas expulsados, así como de los conventos desamortizados.

Los libros llegaron muy pronto a América, llevados por soldados y administradores, y sobre todo por los frailes, «que fueron más celosos en llevar libros a Hispanoamérica que los hombres de iglesia de Norteamérica» (Thompson, 1970: 3).

Al final del periodo colonial destaca la influencia de la Ilustración en la conversión de las viejas colecciones jesuíticas en secciones públicas universitarias y más tarde en bibliotecas nacionales, como ocurrió en Quito, Bogotá, Córdoba y Buenos Aires. Los clérigos hacían donaciones sustanciales de libros a tal fin. Manuel del Socorro Rodríguez, un cubano emigrado a Nueva Granada, publicó el 9 de febrero de 1791 el primer número del *Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá* y lo continuó hasta el 6 de enero de 1797. También influyó en el crecimiento de las bibliotecas a finales del siglo XVIII la creciente prosperidad económica de Hispanoamérica.

Las bibliotecas nacionales han desempeñado el papel de bibliotecas públicas e incluso escolares en casi todos los países de América Latina

y, ya en el siglo XX, han asumido la función de coordinar o dirigir la red bibliotecaria del país. La dirección de las bibliotecas ha sido ocupada por intelectuales, aunque en la actualidad son bibliotecarios profesionales los responsables de casi todos los centros. En algunos países, sobre la dirección técnica figuran de nuevo intelectuales o incluso políticos, encargados por los gobiernos de representar a la institución en el ámbito cultural nacional e internacional. Los fondos procedentes de las colecciones conventuales se han ido incrementando con importantes donaciones de literatos o artistas y a través de las políticas de compras, en general con escasos presupuestos. Durante el siglo XX se ha establecido en todos los países la regulación del depósito legal, por la que se reciben las obras impresas o editadas en el país. Incendios, terremotos e inundaciones han diezmado las colecciones de muchas bibliotecas, por lo que todas necesitan reforzar los planes de preservación y restauración de sus fondos. En la actualidad, los proyectos de digitalización de fondos valiosos se han iniciado en distinto grado en todas las bibliotecas del mundo y están contribuyendo al conocimiento de sus colecciones.

2. Bibliotecas Históricas en España

2.1 *Biblioteca Nacional*

Fundada por Felipe V en 1712 como Real Biblioteca Pública, en 1836 dejó de ser propiedad de la Corona y recibió por primera vez el nombre de Biblioteca Nacional. El edificio, que se encuentra en el paseo de Recoletos en Madrid, inaugurado en 1892 con motivo de la exposición conmemorativa del IV Centenario del Descubrimiento de América, ha sufrido varias transformaciones, y destacan las obras iniciadas en 1955, que triplicaron la capacidad de sus depósitos, y la iniciada en 1986, que finalizó en 2000, con la apertura de una nueva sede en Alcalá de Henares.

El núcleo inicial de su colección fueron los libros que Felipe V trajo desde Francia y los incautados a los partidarios del Archiduque de Austria en la Guerra de Sucesión (el Duque de Uceda, el Marqués de Mondéjar), entre los que se encuentran algunas de sus piezas fundamentales. La colección continuó incrementándose con importantes adquisiciones en el siglo XVIII y sobre todo en el siglo XIX, por la incorporación de las obras

de los conventos suprimidos por la desamortización y por la adquisición de bibliotecas particulares, que ingresaron en la Biblioteca Nacional por compra o legado, o bien se recibieron procedentes de otros ministerios en los que se habían depositado previamente. Algunas de las que podemos destacar son la de Juan Nicolás Böhl de Faber; la de Pedro Caro y Sureda, marqués de la Romana, incorporada en 1873; la de Serafín Estébanez Calderón, que ingresaría en la Biblioteca Nacional en 1873, tras permanecer desde 1867 en la biblioteca del Ministerio de Fomento; la de Manuela de Negrete y Cepeda, condesa de Campo de Alange, Osuna e Infantado, adquirida en 1884; y la de Ricardo de Heredia, conde de Benahavis. Durante el siglo XX la colección se ha incrementado mediante los procedimientos de compra, canje y donativo, y especialmente por el ingreso de fondos procedentes del depósito legal a partir de su reglamentación en 1958.

A partir de 1986, con la integración en la Biblioteca Nacional de las principales instituciones bibliográficas españolas (la Hemeroteca Nacional, el Instituto Bibliográfico Hispánico y el Centro del Tesoro Documental y Bibliográfico), se constituye esta en el centro estatal depositario de la memoria cultural española, poniendo a disposición del Sistema Español de Bibliotecas, y de los investigadores o instituciones culturales y educativas nacionales e internacionales, toda la producción bibliográfica española en cualquier soporte. En 1990 se transforma en organismo autónomo dependiente del Ministerio de Cultura.

A lo largo de la historia, la Biblioteca Nacional ha mantenido la obligación de preservar el patrimonio bibliográfico español y, sin embargo, ha variado la concepción del acceso a sus fondos e instalaciones. En los últimos veinticinco años, ha sido definida como biblioteca de investigación y último recurso, y más tarde ha sido abierta, para la consulta de fondos modernos, a todos los ciudadanos. Ha sido dirigida en periodos intermitentes por ilustres bibliotecarios y por figuras notables de la literatura y la vida intelectual española. Desde los años noventa, la estructura cuenta con una Dirección General y varias subdirecciones, una de las cuales es la Dirección Técnica. La coordinación con el sistema bibliotecario español se lleva a cabo a través de la Subdirección General de Coordinación Bibliotecaria, dependiente, como la propia Biblioteca Nacional, del Ministerio de Cultura.

La colección de la Biblioteca Nacional se compone de más de 30.000 manuscritos, cerca de 3.000 incunables, unos 500.000 impresos anteriores a

1831, más de 6 millones de monografías modernas, cerca de 110.000 títulos de revistas y una colección de prensa estimada en casi 20.000 periódicos.

Su colección de grabados, dibujos, carteles y fotografías comprende: más de 100.000 estampas sueltas y otros 600.000 grabados incluidos en libros, más de 45.000 dibujos originales, motivo por el cual es una de las colecciones de dibujos más importantes del país por la calidad y cantidad de los diseños que la componen, cerca de 800.000 carteles y más de 2 millones de fotografías; además, la Colección Ephemera y Ex-libris reúne cerca de 200.000 imágenes, que presentan una gran variedad en cuanto a su tipología, temática y técnica.

La colección de partituras impresas y manuscritas supone más de 500.000 obras, los documentos sonoros en los diversos soportes depositados en la biblioteca superan los 550.000 ejemplares y la colección de audiovisuales contiene más de 80.000 volúmenes. El Servicio de Cartografía conserva una importante colección de fondos cartográficos antiguos y modernos de todo el mundo con más de 134.000 mapas, aunque el mayor número corresponde a España; atlas y obras especializadas en Cartografía, Geografía, Astronomía, descripción de países y viajes, y una colección de más de 500.000 postales de ciudades y lugares geográficos.

Cuenta con una colección especializada en Hispanoamérica, rica en historia del periodo colonial e impresos americanos de los siglos XVII-XIX, que se encuentra en fase de digitalización para ser incorporada al proyecto Biblioteca Digital Hispánica.

Se rige por un plan estratégico en el que se plantean como objetivos prioritarios a corto y medio plazo la apertura a los ciudadanos, el incremento del uso de sus colecciones, la renovación y mejora del Museo del Libro, el desarrollo de una plataforma informática que facilite el acceso a los fondos, la puesta en marcha de un plan de digitalización y preservación digital, y el fomento de la cooperación nacional e internacional en todas sus áreas de actuación.

2.2 *Bibliotecas autonómicas*

Ejercen las funciones de las bibliotecas nacionales en un nivel autonómico (antes regional), con las obligaciones y limitaciones de las nacionales: conservación del patrimonio bibliográfico del país o región y provisión de documentos y servicios a la red de bibliotecas de la comunidad. Se definen como el primer centro bibliográfico de la comunidad

autónoma y tienen como misión reunir, conservar y difundir su patrimonio bibliográfico, así como toda la producción impresa, sonora y visual, de la comunidad y sobre ella. Están encargadas de elaborar y difundir la información bibliográfica sobre la producción editorial de la comunidad y de mantener la cooperación con los servicios bibliotecarios de distintos ámbitos. Elaboran el catálogo colectivo de patrimonio bibliográfico de la comunidad. Tienen misiones y objetivos comunes entre sí y con las bibliotecas nacionales. Por el volumen e importancia de su colección histórica destaca la Biblioteca de Cataluña, que data de 1907.

Ya en los años ochenta, partiendo de colecciones históricas, se han creado la Biblioteca Valenciana, la Biblioteca de Andalucía, las de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, La Rioja, el País Vasco, Asturias y Navarra. Todas incorporan a los fondos históricos las publicaciones de la comunidad que reciben en virtud de la Ley de Depósito Legal. Las bibliotecas digitales vienen a cubrir necesidades de conservación y difusión, especialmente del patrimonio bibliográfico de la comunidad a la que sirven, con brillantes resultados en algunos casos, como el de la Biblioteca Valenciana, de larga tradición como conservadora de la colección regional y local (véanse con más detalle todas ellas en la dirección http://exlibris.usal.es/bibesp/comun/index.htm/).

Biblioteca del Palacio Real

La Real Biblioteca, con los nombres de Real Particular o de Cámara, sirvió como biblioteca privada a los reyes y personas reales de la Casa de Borbón desde la llegada de Felipe V. Se denominó Biblioteca Real Pública la que hoy es Biblioteca Nacional. Ambas instituciones tuvieron un origen común. Su separación definitiva se produjo en 1836. En la constitución del fondo original de la Real Biblioteca es perceptible el afán por reproducir un gabinete de Bellas Artes en el que diferentes colecciones, no solo bibliográficas, compartiesen el mismo espacio. Así, instrumentos musicales, medallas y monedas, utensilios de dibujo y aparatos empleados para la investigación científica y matemática convivieron con manuscritos, impresos, mapas y partituras musicales. Predomina el libro impreso en la biblioteca, si bien se debe a la iniciativa de este monarca la incorporación a la Real Biblioteca de la colección de manuscritos de lenguas de América reunidos por don Celestino Mutis en 1787. En la actualidad cuenta con 4.755 manuscritos (s. XII-XX), 263 incunables, 4.169

obras de música, 1.027 fotografías, 119.000 impresos (s. XVI-XIX), 4.330 publicaciones periódicas, 4.684 grabados y 7.000 obras de cartografía.

En 1989 se implantó en el Patrimonio Nacional el Plan CIRCE, orientado a la gestión automatizada de sus bienes históricos, y en 1992 comenzó la descripción automatizada y difusión del patrimonio bibliográfico del Patrimonio Nacional. Desde el año 2002, el catálogo bibliográfico es accesible a través de Internet (en la dirección http://realbiblioteca.patrimonionacional.es/) y proyectos en curso, como la catalogación del fondo de música manuscrita, la colección de cartografía y otros, pueden ser consultados en red y contarán en su día con sus respectivos catálogos impresos.

En su condición de centro de investigación, la Real Biblioteca genera sus catálogos, mantiene abierta una línea de comunicación escrita con los usuarios para resolver sus consultas y gestiona el acceso de los lectores a los fondos. Es, además, una presencia habitual en foros nacionales e internacionales sobre historia del libro y gestión bibliotecaria. En su propio recinto ha acogido dos seminarios internacionales propiciados por dos de sus colecciones más emblemáticas, representativa cada una de ellas de aspectos destacados de tradición cultural europea y americana: la librería del Conde de Gondomar y el fondo manuscrito del obispo de la Puebla de los Ángeles, Juan de Palafox y Mendoza.

En mayo de 2007, la Real Biblioteca acogió un seminario internacional titulado «Bases de datos de encuadernaciones históricas: perspectiva europea», que sirvió, además, como marco de presentación de la base de datos de encuadernaciones históricas desarrollada por la biblioteca: BDEHRB. Alberga una de las mejores muestras de encuadernación histórica que pueden verse hoy día en Europa. Ha experimentado con el lenguaje informático que puede dar soporte a esta variadísima información, un código identificado con las siglas XML (Lenguaje de Marcación Extendida). El estándar TEI es el marco en el que la Real Biblioteca pretende desarrollar estos trabajos futuros. Como proyecto piloto en esta Real Biblioteca y en convenio con la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, de la Universidad de Alicante, se ha descrito bajo este estándar la colección «Manuscritos de América». Además de la catalogación de los fondos físicamente conservados en la Real Biblioteca, desde este centro se ha coordinado la catalogación de las colecciones bibliográficas pertenecientes a los patronatos reales (Descalzas Reales, Huelgas de Burgos y Encarnación), así como su integración en la base de datos del patrimonio bibliográfico del Patrimonio Nacional.

También perteneciente al Patrimonio Nacional, la Biblioteca de El Escorial, fundada por Felipe II, cuenta con una extraordinaria colección de manuscritos e impresos de los siglos XV-XVIII, y con un catálogo automatizado en ABSYS que no se encuentra accesible en red.

2.3 *Bibliotecas universitarias*

Las bibliotecas de todas las universidades españolas forman parte de la Red de Bibliotecas Universitarias REBIUN, con un catálogo colectivo automatizado y servicios compartidos. Han experimentado un extraordinario crecimiento en los últimos veinte años, con renovación de sistemas automatizados de gestión bibliotecaria y servicios compartidos para el desarrollo de las colecciones, provisión de documentos y aprovechamiento de recursos. Son unidades básicas de aprendizaje en el sistema universitario español.

La Biblioteca de la Universidad Complutense, heredera de la creada por el Cardenal Cisneros y considerada una de las primeras bibliotecas universitarias del país, cuenta con un importante fondo bibliográfico y documental, fundamentalmente contemporáneo, pero alberga también un patrimonio bibliográfico compuesto principalmente por la colección de la Biblioteca Histórica Marqués de Valdecilla, con 16.732 manuscritos de todas las épocas, 184.521 libros impresos de los siglos XVI a XIX y 732 incunables.

La Biblioteca de la Universidad de Salamanca es otro ejemplo de biblioteca histórica, entre otras notables de universidades españolas.

2.4 *Biblioteca del Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

La más importante biblioteca de investigación desde los años cuarenta hasta finales del siglo XX, reúne la mayor colección en España de obras extranjeras fundamentales para la investigación y la ciencia. Cuenta con institutos y bibliotecas especializadas en todas las ciudades españolas, publicaciones periódicas, servicios de provisión de documentos a los investigadores, incorporación de nuevas tecnologías, que hicieron de esta biblioteca un referente indispensable para la investigación durante medio siglo. Trasladada a un nuevo edificio en 2008, y reunidas las colecciones dispersas en varias sedes hasta esa fecha, se enfrenta al reto de atender nuevas necesidades en el siglo XXI.

La Biblioteca de la Residencia de Estudiantes, dependiente del CSIC, alberga una valiosa colección sobre la Edad de Plata en el que fue centro de la vanguardia cultural española y digitaliza importantes fondos manuscritos y archivos personales de la época.

2.5 *Biblioteca Hispánica*

Dependiente del antiguo Instituto de Cultura Hispánica, hoy de Cooperación Internacional, ha llegado a reunir una colección bibliográfica variada, por la diferente temática tratada en los libros y revistas que conserva y que relatan aspectos humanísticos y socio-económicos de todos los países iberoamericanos, y única porque en ella se pueden encontrar publicaciones imposibles de conseguir en otras bibliotecas europeas, como son los impresos del siglo XVI al XVII, procedentes de México, de la ciudad de Los Ángeles (por entonces perteneciente al Imperio Español) o de Perú, de lenguas y ortografías indígenas. Refleja las múltiples vías y corrientes de la investigación académica de los centros con los que se mantienen relaciones de intercambio de publicaciones. Destaca la riqueza de la colección en temas literarios, históricos y humanísticos, relacionada con la publicación de *Cuadernos Hispanoamericanos* y la vinculación institucional a otras revistas como *Lingüística Española Actual* y *Español Actual.*

A partir de los años ochenta, la Biblioteca Hispánica pasa a ser depositaria de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina), de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y del Banco Mundial. Desde los años sesenta venía siendo depositaria de la OEA (Organización de Estados Americanos) y de algunos otros organismos regionales americanos como Comunidad Andina, Comisión Andrés Bello, Parlamento Latinoamericano, FLACSO (en sus diferentes sedes), etc. Otros organismos de los países iberoamericanos también envían periódicamente sus series estadísticas y bibliográficas, como los grandes bancos nacionales, las direcciones generales de estadística, las bibliotecas nacionales o los institutos bibliográficos de carácter estatal. Las universidades iberoamericanas son los corresponsales más numerosos, sumando 144 en la actualidad. También hay relaciones en canje con institutos de investigación, centros especializados, academias de la lengua y la historia, museos, etc. Algunos centros universitarios editoriales envían la totalidad de su catálogo, como sucede con El Colegio de México, la Universidad de San Car-

los en Lima o el Instituto Caro y Cuervo de Colombia. La cooperación en este aspecto se ha extendido a otros centros de distinta región geográfica pero con interés común por Iberoamérica. Se incluyen aquí universidades y organismos europeos, norteamericanos y asiáticos: un ejemplo destacable es la Library of Congress, con la que existen vínculos de intercambio desde los años cuarenta. Tiene, además, algunas colecciones especiales de enorme riqueza bibliográfica como la Colección Graiño, de 1.344 volúmenes, entre los que destacan los catecismos en lenguas indígenas, fundamentales para el estudio de esas lenguas en nuestros días. Contiene muestras de las primeras imprentas americanas. En 1964 el Instituto de Cultura Hispánica adquirió la colección de libros filipinos de José de Velarde y Nareda, intendente general de Filipinas, compuesta por 360 libros, entre los que está la obra *Conquistas de las Islas Filipinas*, de Gaspar de San Agustín, publicada en el siglo XVII; la primera edición de Berlín del *Noli me tangere*, de José Rizal, aparecida en 1886; y la colección completa del periódico festivo *Pavera*, publicado en 1892, citado como fuente de historia filipina por Wenceslao E. Retana. La biblioteca que José Chacón y Calvo tenía en su casa de Madrid llegó al Instituto de Cultura Hispánica en 1969, tras la muerte en Cuba del ilustre polígrafo cubano. Es una colección de 3.430 libros y 200 títulos de revista (en su mayoría incompletas, como las revistas que se guardan en colecciones particulares, pero con el valor de ejemplar difícil de encontrar), sobre todo de literatura e historia, hecha con el cuidado criterio de un hispanista, en la que se encuentran primeras ediciones de la Generación del 27, de cuyos miembros era amigo y colega, con abundantes y expresivos autógrafos. Otras colecciones dignas de mención son la biblioteca de Manuel Ballesteros Gaibrois y la especializada en teatro hispanoamericano de Carlos Miguel Suárez Radillo.

2.6 *Biblioteca Colombina*

Fundada por Hernando Colón, hijo de Cristóbal Colón, reunió los fondos entre 1496 y 1539 dando forma a una de las colecciones humanistas más importantes del Renacimiento. Originalmente contenía 15.000 volúmenes, reunidos por Hernando Colón en sus viajes por Europa. Conserva en la actualidad 1.500 incunables y 587 manuscritos. A lo largo de los siglos se han sucedido los legados y donaciones, convirtiendo en una tradición entre los hombres cultos legar a esta biblioteca toda o parte de su colección.

La biblioteca colombina se conserva en la Catedral de Sevilla. El Cabildo de la Catedral, con el patrocinio de la Fundación Mapfre América, ha emprendido la publicación del *Catálogo concordado de la Biblioteca de Hernando Colón*, en varios tomos, en cuya preparación científica ha desempeñado un papel fundamental el doctor Klaus Wagner, profesor de la Universidad de Sevilla.

2.7 *Red de Bibliotecas del Instituto Cervantes*

Presentes en más de 30 países, las bibliotecas del Instituto Cervantes constituyen la mayor red de bibliotecas españolas en el mundo y son un lugar único de referencia sobre la cultura y las letras de España e Hispanoamérica.

Sus colecciones bibliográficas, que superan el millón de volúmenes, tienen como objetivo ofrecer una visión completa y equilibrada de nuestra lengua, historia, arte, filosofía, ciencia, música y cine a través de sus documentos. La literatura en las lenguas cooficiales de España también está presente en todas las bibliotecas.

Debido a su dimensión internacional y a su condición de lugar de encuentro multicultural, dichas colecciones combinan entre sus fondos obras publicadas dentro y fuera de nuestras fronteras.

Junto a los títulos más representativos de nuestra literatura, podemos encontrar sus traducciones, obras sobre España publicadas en distintos países y documentos sobre relaciones internacionales contemplados desde diversas perspectivas y en distintas lenguas.

3. Bibliotecas históricas de América Latina

3.1 *Argentina*

Don Francisco de Salcedo, deán de la catedral de Santiago del Estero hacia 1586, y don Diego Suárez Babiano (†1593), vicario general de Córdoba, reunieron valiosas colecciones privadas, sobre todo de filología y teología. Los jesuitas importaron libros durante casi dos centurias (1586-1767) para las bibliotecas y para su venta, y fueron el elemento

cultural dominante en el antiguo virreinato del Río de la Plata. Muchas bibliotecas personales o de frailes se salvaron en la vieja Universidad de Córdoba. El Colegio Máximo y el Noviciado en Córdoba contenían unos 5.000 volúmenes en 1767, y el Colegio Grande de San Ignacio en Buenos Aires tuvo más de 3.000 volúmenes. Muchos de los libros acabaron en la moderna biblioteca de la Universidad de Córdoba, en la Biblioteca Nacional de Argentina y en otras colecciones de Buenos Aires y las provincias. En Buenos Aires, los dominicos tenían una biblioteca de al menos mil títulos en 1739. En 1768, el obispo de Buenos Aires escribió al Conde de Aranda que los monasterios dominicos y de otras órdenes en su provincia estaban pobremente equipados de libros. Había bibliotecas dominicas, franciscanas y mercedarias en el Río de la Plata, y es frecuente encontrar libros hoy en las bibliotecas argentinas con inscripciones como «Es de la Merced de Córdoba».

La Biblioteca Nacional de Argentina, fundada como biblioteca pública de Buenos Aires en 1810, se convirtió en Biblioteca Nacional en 1884. Las colecciones mezclaban material de bibliotecas universitarias, colecciones privadas y donaciones, y han continuado creciendo mediante canje internacional, depósito legal y compra. Con el traslado a un nuevo edificio en el centro de Buenos Aires, en 1992, hoy es plenamente capaz de ofrecer servicios acordes con su estatus de institución nacional.

El fondo general consta de más de 800.000 piezas y cuenta, en la sala Mariano Moreno, con más de 400 puestos de lectura. La Hemeroteca, inaugurada en 1932 con una colección que entonces sumaba más de 3.000 diarios y revistas, guarda un importante fondo. La Sala de Investigadores fue creada por decreto de gobierno del 27 de septiembre de 1932, con el nombre de sala Paul Groussac, en homenaje a uno de sus directores más importantes, quien durante 44 años engrandeció y modernizó la Biblioteca Pública de Buenos Aires. Reúne los manuscritos e impresos reservados, primeras ediciones e impresos de las misiones guaraníticas, libros de gran belleza tipográfica, periódicos del periodo revolucionario y documentos de la colonia: el tesoro de la Biblioteca Nacional. Con más de 21.000 obras monográficas y cerca de 800 publicaciones periódicas, está integrado por las piezas bibliográficas reunidas en el momento de su fundación en 1810 y por importantes donaciones de los siglos XIX y XX.

La fototeca Benito Panunzi reúne en su colección documentos visuales que conforman un importante fondo referido a la historia argentina y sobre fotografía, con piezas notables del siglo XIX. Este valioso acervo

está en proceso de limpieza, catalogación y digitalización en tres resoluciones diferentes. La Biblioteca Nacional ha puesto a disposición del público en 2007 los fondos de archivo de origen privado que integran su patrimonio, como los del escritor César Tiempo, los del crítico literario Luis Emilio Soto y los del Centro de Estudios Nacionales.

La sala de consulta Gustavo Cuchi Leguizamón es el punto de acceso al archivo de partituras, con un fondo total estimado de 300.000 piezas, que, en su gran mayoría, pertenecen a compositores argentinos y/o rioplatenses de variados géneros, épocas, formas, corrientes y orígenes culturales. Es un registro de música clásica, folclórica o popular, en el que destaca un gran número de partituras de tango.

La división Audioteca-Mediateca es la depositaria del fondo de materiales especiales. Almacenada en el repositorio Juan Carlos Paz, abarca colecciones de material multimedia, digital y audiovisual. Ha comenzado a formar su Archivo Audiovisual de Danza (AAD), con el fin de generar un espacio para el desarrollo y la investigación en esta disciplina.

La Mapoteca incluye atlas, mapas y planos de ciudades, cuya antigüedad se remonta a 1699. También posee material sobre historia de la cartografía desde sus comienzos hasta la actualidad así como reproducciones facsimilares de ediciones de mapas antiguos.

La sala de lectura para no videntes Vicente G. Quesada fue creada en 1993 con el objetivo de posibilitar el acceso a la cultura a personas ciegas o con capacidades visuales diferentes. El sistema automatizado es WWWIsis, desarrollado y distribuido por BIREME (Brasil).

Por su parte, la Biblioteca Nacional de Maestros, creada a finales del siglo XIX, y la Biblioteca del Congreso de la Nación son también importantes bibliotecas argentinas.

3.2 *Bolivia*

La Biblioteca Nacional cuenta con las siguientes secciones: Sección Boliviana de Libros y Folletos (desde el siglo XVI hasta la fecha), Libros Antiguos Raros y Curiosos (desde 1493), Periódicos Bolivianos (desde 1823), Revistas Bolivianas (desde 1840), Publicaciones Oficiales del Estado Boliviano (desde 1825), Organismos Internacionales, Colección Moreno (con los fondos del historiador y bibliógrafo Gabriel-René Moreno) y Colección Rück (con los fondos del ingeniero Ernest O. Rück). Cuenta con más de 10.000 documentos en diversos soportes.

3.3 *Chile*

En Santiago de Chile la colección jesuítica, de unos 5.000 volúmenes fue depositada en la Universidad de San Felipe, donde quedaron sin uso. Esta colección y las propias de la universidad reunieron más de 8.000 volúmenes y llegó a ser el núcleo de la Biblioteca Nacional chilena bajo el patrocinio de Manuel de Salas y San Martín. Los jesuitas llegaron a tener 15.000 libros en 33 lugares diferentes en Chile antes de 1767. Al final del siglo XVIII había sustanciales bibliotecas al menos de cuatro órdenes, además de las jesuíticas, en Santiago de Chile. Había 5.000 volúmenes en el Convento de Santo Domingo y 3.000 en el Convento de San Agustín. Esta colección se basaba en la heredada de fray Agustín Carrillo de Ojeda y en una donación de 400 libros de fray Francisco de Loyola y Vergara en 1672. Un catálogo manuscrito en la Biblioteca Nacional de Santiago de Chile muestra unos 3.000 volúmenes en el Convento de San Francisco en esta ciudad. Los mercedarios tenían 435 libros en su Convento de la Merced, cuando fue fundado en 1683. Un siglo más tarde había unos 1.000 en su colección. La biblioteca episcopal sobrevive en el Cabildo Eclesiástico de Santiago de Chile. Perteneció a Francisco Ruiz de Berecedo, nacido en Concepción en 1675, y tuvo 2.058 libros de literatura clásica, historia y lingüística. El sobrino de Berecedo, Manuel de Alday y Axpee, más tarde obispo de Santiago, la devolvió a la catedral.

La Biblioteca Nacional fue fundada en 1813. La estructura original ha evolucionado y ha aumentado el papel en la coordinación bibliotecaria del país. Ejerce también actividades de museo y archivo a través del país, de manera que su papel es esencial en el desarrollo cultural de Chile, proporcionando recursos para la investigación y el trabajo creativo en todos los campos, y produciendo publicaciones y cobertura de las colecciones y servicios técnicos.

La colección general agrupa las colecciones que dieron origen a la Biblioteca Nacional. Reúne alrededor de 350.000 títulos publicados en todo el mundo, a excepción de Chile, desde 1516 hasta la fecha, con énfasis en las ciencias sociales y el área humanista. En su colección resaltan numerosos libros de gran valor bibliográfico por su antigüedad y contenido, que datan de los siglos XVI, XVII y XVIII.

La Sección de Periódicos y Microformatos posee la colección más completa e importante de periódicos chilenos de los siglos XIX y XX, desde el primer periódico nacional, *Aurora de Chile,* hasta la totalidad de los

que se editan actualmente. Reúne 15.000 títulos de periódicos y diarios nacionales, con más de 100.000 volúmenes, reunidos en virtud de la Ley de Depósito Legal. La sección Hemeroteca, conservadora del depósito legal de revistas chilenas, cuenta con la más completa colección nacional, con alrededor de 7.000 títulos. Ambas secciones cuentan con soporte alternativo de microfilmes para la lectura de aquellas revistas y periódicos que, por razones de conservación, no se pueden fotocopiar.

La sala José Toribio Medina conserva su biblioteca y los fondos bibliográficos más valiosos de la Biblioteca Nacional. Incluye primeras ediciones de la imprenta americana, destacadas obras sobre el Nuevo Mundo, bibliografía, mapas, estampas y manuscritos. Se estima que alrededor del 60% de todo lo que se imprimió en la Hispanoamérica colonial forma parte de esta colección. Cuenta, además, con innumerables obras impresas en todo el mundo sobre la época colonial.

La colección cartográfica conserva gran parte del patrimonio cartográfico nacional de los siglos XIX y XX, y recibe todas las publicaciones y ediciones cartográficas y geográficas de las dos instituciones oficiales en la materia: el Instituto Geográfico Militar y el Instituto Hidrográfico de la Armada.

El Archivo del Escritor es la memoria de la expresión literaria. Conserva, bajo medidas adecuadas de preservación, originales ológrafos y en otros soportes de escritores nacionales, latinoamericanos y europeos, según la relación que hayan tenido con Chile. Posee un importante fondo fotográfico que reúne material iconográfico de escritores nacionales y sudamericanos de distintas épocas, especialmente desde el siglo XIX hasta la fecha. Además, forman parte de sus colecciones objetos que pertenecieron a novelistas, poetas, ensayistas y dramaturgos chilenos, tales como máquinas de escribir, lapiceros, condecoraciones, diplomas y documentos personales.

El Archivo de Literatura Oral contiene variadas manifestaciones del saber oral que no habían sido recogidas, como canciones tradicionales, romances, refranes, cuentos, adivinanzas, ruedas de canto a lo divino, encuentros de payadores, cantoras campesinas, rezadoras y santiguadoras, fiscales de Chiloé, organilleros, tradiciones y costumbres en general. Cuenta con 18 colecciones sonoras recibidas, además de aquellas que conforman el trabajo de sus investigadores de campo, especialmente orientado al registro de fiestas de religiosidad popular. Dispone de una vasta colección de fotografías y diapositivas, en su mayoría de fiestas religiosas, una cantidad importante de registros en vídeo, colecciones de cuentos e historias campesinas, cuadernos y libretas originales de poetas

populares del siglo XX y dos valiosas colecciones de la Lira Popular, literatura de cordel del siglo XIX que incluye un total de 750 pliegos impresos con poesía en décimas e ilustrados con preciados grabados populares.

Creada en 1967, la sección Archivo de Referencias Críticas tiene por misión recoger todo el material publicado en la prensa nacional sobre la vida y obra de escritores chilenos, tales como entrevistas, críticas de libros, biografías, noticias literarias y otros artículos. Desde 1975 lleva un registro de los artículos de escritores latinoamericanos y españoles. En 1987 se inició el proceso de automatización de sus colecciones y actualmente existen más de 90.000 registros en línea, 40.000 de los cuales están digitalizados y son accesibles a través del Catálogo de Analíticas y Referencias Críticas de la Biblioteca Nacional.

El Archivo Fotográfico Digital desarrolla actividades orientadas al rescate, conservación, documentación, catalogación, reproducción y difusión de colecciones.

El Archivo de Música reúne la colección de partituras de música chilena más completa del país. Junto al material impreso se conserva un archivo sonoro de obras nacionales, además de otro con recortes de prensa sobre el quehacer musical en Chile.

El Catálogo Público en Línea y todos los catálogos de la Biblioteca Nacional de Chile utilizan el sistema integrado ALEPH, que almacena la información en una base de datos Oracle. Sus páginas están construidas en HTML.

3.4 *Colombia*

En 1767, en el momento de la expulsión, había bibliotecas jesuíticas en Córdoba de Tucumán, en Bogotá, y la biblioteca jesuítica del Colegio de San Bartolomé en Santafé de Bogotá fue la base de la biblioteca pública, fundada en 1774. No se abrió al público hasta el 9 de enero de 1777, entonces tenía 4.182 volúmenes, sobre todo de teología, historia y autores clásicos.

Esta colección dio origen a la moderna Biblioteca Nacional de Colombia. En la última parte del siglo XVIII el arzobispo de Bogotá y virrey de Nueva Granada, Antonio Caballero y Góngora, tuvo una colección privada notable. Propició un subsidio a Juan Celestino Mutis en 1783 para su famosa expedición botánica y parece probable que hiciera accesible su biblioteca a los beneficiarios de su ayuda. Conserva algunas de las bibliotecas particulares pertenecientes a escritores, científicos y personajes de la vida nacional colombiana, adquiridas por compra o donación.

Hay 19 fondos especiales que reúnen 51.119 volúmenes (29.955 de ellos libros raros y curiosos). La Hemeroteca Manuel del Socorro Rodríguez custodia 25.000 títulos de publicaciones seriadas. El Centro de Documentación Musical alberga: 13.132 partituras manuscritas, reproducciones e impresos; 747 hojas de vida de músicos colombianos; 353 fotografías de protagonistas de la historia musical colombiana; 3.470 libros y revistas especializados; 9.000 programas de mano de actos y presentaciones en distintos escenarios de agrupaciones como la Orquesta Sinfónica de Colombia y la Banda Sinfónica Nacional; una colección de audio que contiene grabaciones de campo, fonogramas editados, programas de radio y grabaciones musicales; y una colección de vídeo que contiene registros documentales de campo de expresiones musicales en diversos escenarios.

La colección de obra gráfica está compuesta por las acuarelas de la Comisión Corográfica, los dibujos de Alberto Urdaneta, José María Espinosa y Ricardo Rendón, la obra gráfica del Fondo Germán y Graciela Arciniegas, los linóleos de Bernardo Rey, 3.000 afiches y carteles, fotografías en papel y archivos fotográficos de varios autores. El sistema automatizado es SirsiDynix

Por su parte, la Universidad de Antioquia nació en 1803 como un colegio franciscano, con una biblioteca de textos latinos. En 1871 recibió su actual nombre y en 1911 fue nombrado el primer bibliotecario. Con la reforma educacional de 1935 la universidad y su biblioteca iniciaron una fase de modernización, atestiguada por las estadísticas sobre el crecimiento de las colecciones y de su uso. Cuando se trasladó a un nuevo edificio en la Ciudad Universitaria, en 1968, la biblioteca adquirió su aspecto presente, con grandes colecciones que cubrían todos los campos y ofreciendo amplios servicios.

A su vez, la Biblioteca Luis Ángel Arango en Bogotá, comenzó en los años treinta como una biblioteca privada del Banco de la República y ahora alberga unos 400.000 libros, 8.000 títulos de publicaciones periódicas y unos 1.000 diarios. Su colección especial incluye libros raros y manuscritos, mapas, fotografías, cintas, discos y vídeos. Coordina una red de bibliotecas públicas y centros regionales de información en 16 ciudades.

3.5 *Costa Rica*

La Biblioteca Nacional fue fundada en 1888 como parte de un programa de iniciativas del gobierno para promover la cultura y la educación. La colección original, diseñada desde la universidad, creció gradualmente mediante el depósito legal, canje, compra y donativos. A lo largo del

siglo XX ha combinado los papeles de biblioteca nacional y biblioteca pública, promoviendo normas técnicas, asegurando información profesional y proporcionando préstamo y servicios de referencia. En 1971 se abrió un nuevo edificio y ha contado con directores notables.

La colección de libros nacionales ofrece para su consulta el patrimonio bibliográfico más completo del país y la colección de libros extranjeros brinda obras clásicas universales, así como latinoamericanas y europeas de más renombre. Incluye una colección especial con obras de los grandes maestros de las artes plásticas universales. La colección de publicaciones periódicas ofrece al usuario una amplia y completa colección de diarios y semanarios nacionales que datan desde 1883 hasta nuestros días, y de revistas nacionales y extranjeras. La colección nacional está constituida por 2.755 títulos y 128.424 volúmenes, y contiene revistas actuales, memorias de las instituciones del país e índices, entre otros. Tiene catálogo automatizado.

3.6 *Cuba*

Quizá la manifestación más característica del espíritu de la Ilustración para el desarrollo de las bibliotecas en Hispanoamérica es la Sociedad Económica de Amigos del País en La Habana.

Fundada por varios caballeros de La Habana para «aumentar la instrucción e influir en el gusto por la lectura», la Sociedad Económica de Amigos del País fue financiada con fondos de la venta del *Papel periódico,* publicación iniciada en 1790 y producida por la imprenta de la Capitanía General. Miembros de la Sociedad Económica contribuyeron con sus libros y hubo un ambicioso plan de intercambio con otros países hispánicos, que no llegó a realizarse. Esta biblioteca, de suscripción para la élite intelectual de la capital de Cuba, durará un siglo de administración colonial más medio siglo de la primera República de Cuba. En 1950 era todavía la colección más útil para los investigadores sobre Cuba.

Por su parte, la Biblioteca Nacional José Martí, fundada en 1901, situada en La Habana, mantuvo limitados servicios y colecciones hasta la revolución de 1959, a causa de la falta de interés gubernamental. Desde ese momento ha estado en la primera línea de la vida intelectual y cultural cubana. Desde 1976, además de organizar la producción bibliográfica del país, la Biblioteca Nacional se responsabiliza de coordinar la red de bibliotecas públicas y de producir recursos científicos y técnicos para promover el desarrollo económico. Adquiere libros para donarlos a las bibliotecas

de las escuelas locales y dirige campañas promocionales. En 1976 fue reestructurada y perdió su función de biblioteca pública, que fue restaurada en 1989. Organiza exposiciones, conferencias, conciertos y actos culturales, y lleva a cabo un extenso programa de publicaciones. Alberga 3 millones de volúmenes, 200.000 fotos y 26.000 mapas, pero los problemas de financiación y la falta de espacio impiden su modernización.

A su vez, la Universidad de Camaguey es un centro de gestión de información y producción del conocimiento universitario. El plan estratégico del Centro de Información Científico-Técnica es una muestra de la estrecha relación entre el cambio de la biblioteca universitaria y la calidad de los procesos universitarios de cara al siglo XXI.

3.7 *Ecuador*

Francisco Javier Eugenio de Santa Cruz y Espejo (1747-1759), de Quito, vio una oportunidad de crear una biblioteca pública en la capital de Ecuador con los restos de las bibliotecas jesuíticas. El trato especialmente duro dado a los jesuitas de Ecuador causó la destrucción de muchas obras; no podremos conocer nunca la extensión e importancia de sus colecciones.

La Biblioteca Nacional del Ecuador Eugenio Espejo cuenta con aproximadamente 100.000 unidades de información, de las cuales se ha automatizado un 25%. De ellas, 6.625 son libros que datan desde el siglo XV, contando entre ellos el libro más antiguo del Ecuador, del año 1493. Cuenta también con una Sección Bolivariana. Se utiliza un programa del Sistema Integral Automatizado de Bibliotecas de la Universidad de Colima, llamado SIABUC, ya implementado para consultas del público en las secciones Nacional, Arte e Infantil.

3.8 *El Salvador*

La Biblioteca Nacional fue fundada el 5 de julio de 1870 y abierta en 1888. En 1986 el edificio fue destruido en un terremoto y, desde entonces, las colecciones recuperadas fueron instaladas en varias ubicaciones temporales, proporcionando servicios limitados. En cuanto a actividades culturales y educativas, la Biblioteca Nacional promueve conferencias y eventos dirigidos a una población amplia, y además proporciona servicios a escuelas y universidades para compensar las deficiencias bibliotecarias en estos sectores.

3.9 *Guatemala*

La Biblioteca Nacional de Guatemala Luis Cardoza y Aragón fue inaugurada el 18 de octubre de 1879, en el edificio de la Sociedad Económica, con cerca de 15.000 volúmenes; luego fue trasladada al Salón Mayor de la Universidad de San Carlos con acceso por la Décima Calle.

La Biblioteca Nacional Luis Cardoza y Aragón está bajo la Subdirección General del Patrimonio Cultural y Natural, y esta a su vez depende de la Dirección General del Patrimonio Cultural y Natural del Ministerio de Cultura y Deportes guatemalteco.

Entre sus objetivos figuran la conservación, preservación y difusión del acervo bibliográfico de la nación; mantener relaciones con otras bibliotecas e instituciones dentro y fuera del país, y coordinar la red de Bibliotecas Públicas en los departamentos del territorio nacional.

3.10 *Honduras*

La Biblioteca Nacional de Honduras fue creada el 11 de febrero de 1880, durante el Gobierno de la Reforma Liberal de Marco Aurelio Soto y Ramón Rosa para conservar y difundir el patrimonio bibliográfico de autores nacionales, el fomento, promoción y difusión de la lectura y la investigación científica.

Su nuevo edificio fue inaugurado en 1906, mientras que en 1963 fue trasladado a otro inmueble conocido como Casa Morazán, donde funcionó hasta 1998, cuando fue instalada en lo que fue la Antigua Real Casa de Rescates, que data de 1780. En ese mismo antiguo edificio también funcionó desde 1896 la Tipografía Nacional.

La Biblioteca Nacional de Honduras lleva por nombre desde enero de 2009 Biblioteca Nacional Juan Ramón Molina, en honor al poeta hondureño.

3.11 *México*

Alonso de la Vera Cruz volvió de España en 1573 llevando una colección de libros a México, y fundó diversas bibliotecas en el país. Algunos de estos libros se conservan en el Museo de Michoacán, en Morelia, y en otros centros culturales como la Universidad de Cuzco, heredera de las colecciones jesuíticas locales.

En 1821, México tenía notables colecciones de impresos y manuscritos, el legado de 300 años de colonialismo, disperso en colecciones universitarias, privadas y monásticas. Se diseñó un programa de creación de nuevas bibliotecas con colecciones de fondos modernos y una biblioteca nacional, pero las turbulencias políticas impidieron llevarlo a efecto, y además la mayoría de las riquezas bibliográficas del país fueron destruidas o dispersadas.

Un decreto de 1833 de Benito Juárez reunió libros de antiguos conventos y de la Catedral, y dio origen a la futura Biblioteca Nacional, inaugurada en 1861 como parte de la universidad, llegando a ser independiente en 1884. Nuevos trastornos políticos impidieron un mayor desarrollo de las bibliotecas al principio del siglo XX, pero desde la vuelta de la estabilidad en los años veinte, México ha conseguido con éxito crear un sistema nacional de bibliotecas efectivo, coordinado por una Biblioteca Nacional moderna y eficiente.

La colección general de la Biblioteca Nacional de México está formada por obras de consulta, literatura juvenil, colecciones de literatura mexicana y universal, y se encuentra distribuida en estantería abierta. Desde 1979 se abrieron la Sala de Bibliografía, la Fonoteca, la Sala de Materiales Didácticos y la Mapoteca. La Sala de Tiflológico se creó en 1959 para brindar un servicio de apoyo a ciegos y débiles visuales. La Sala Especial de Videoteca se creó en 1982. Una colección específica reúne un conjunto de material monográfico que trata sobre la Revolución mexicana. Entre las bibliotecas particulares adquiridas por compra o donación, destacan: Mario Colín Sánchez, María Asúnsolo, Ángel Pola, la Escuela Nacional Preparatoria (Gabino Barreda), Rafael Heliodoro Valle, Francisco J. Mújica y Diez de Bonilla, entre otras. Tiene catálogo automatizado pero no está consultable en red.

Por su parte, la Biblioteca Central de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) es el centro de investigación más importante de México y una de las más prestigiosas del mundo hispánico.

Los franciscanos en la capital pasaron por haber desarrollado la mejor colección de libros de México. Hay muchos indicios de que altos prelados fueron coleccionistas de libros y fundadores de bibliotecas, como Juan de Zumárraga o Vasco de Quiroga. El más famoso de los prelados mexicanos bibliófilos fue Juan de Palafox y Mendoza. Enemigo del privilegiado clero regular, sobre todo de los jesuitas, fundó un seminario en Puebla en 1646 y le donó una biblioteca de 6.000 volúmenes. Creció bajo sus sucesores y continúa alojada en un edificio del siglo XVIII, conocida como Biblioteca Palafoxiana.

3.12 *Nicaragua*

La Biblioteca Nacional fue fundada en 1882 para promover la educación popular y desarrolló sus colecciones y servicios hasta el periodo 1909-1923. El desarrollo renovado fue interrumpido por el terremoto de 1931, que destruyó el edificio de la biblioteca, pero en los años sucesivos se efectuaron importantes logros y las colecciones crecieron significativamente por la donación de la US Biblioteca de Nicaragua (Biblioteca de la Embajada de Estados Unidos) en 1952. El terremoto de 1972 destruyó de nuevo el edificio y las colecciones que albergaba. El subsiguiente proceso de regeneración recibió impulso del éxito de la revolución de 1979 y el énfasis en el desarrollo bibliotecario como una prioridad.

Mediante la colaboración de la Unesco y otras organizaciones internacionales, Nicaragua tiene ahora un sistema efectivo de bibliotecas, coordinado por la Biblioteca Nacional. La financiación del gobierno, asegurada en 1991, da una base segura al desarrollo futuro. Desde el año 1997, la Biblioteca Nacional Rubén Darío funciona en las instalaciones del Palacio Nacional de la Cultura y cuenta con obras patrimoniales bibliográficas como la colección de Julio Cortázar, donada por el escritor en 1988 y constituida por 2.486 volúmenes, y el Fondo Nacional Ernesto Mejía Sánchez, con 1.078 títulos de obras antiguas, entre las que se encuentran los libros fundadores de la Biblioteca Nacional y las memorias de diferentes instituciones de gobierno desde comienzos del siglo XX. La Sala Rubén Darío está especializada en los estudios relacionados con la vida y obra del poeta. El departamento encargado de coordinar la Red de Bibliotecas Públicas, con 140 unidades, depende de la Biblioteca Nacional.

3.13 *Panamá*

La Biblioteca Nacional fue fundada en 1941 y, en 1942, se creó la Comisión Nacional de Cooperación Bibliográfica, como «centro radiador de la cultura patria», consolidando los logros de las iniciativas de las bibliotecas públicas desde la década de 1870. Ha sido un instrumento de promoción de una red nacional de bibliotecas, asegurando normas profesionales bibliotecarias así como actividades de lanzamiento para incrementar el interés popular por la lectura y los libros. Las

colecciones comprenden ahora materiales panameños, extranjeros y periódicos.

La biblioteca actúa como coordinadora del sistema de bibliotecas públicas, escolares y universitarias. La hemeroteca posee cinco colecciones especiales: periódicos panameños, revistas panameñas, memorias institucionales panameñas, revistas extranjeras y revistas de organismos internacionales. La Sala Panameña alberga monografías, literatura no convencional y material audiovisual y multimedia. El Fondo Antiguo de la Biblioteca Nacional cuenta con 586 obras monográficas editadas entre los años 1500 y 1899 (41 son panameñas y la gran mayoría procede de España). La Colección de Referencia mantiene un total de 5.003 obras e incluye el Archivo Vertical de recortes de periódicos y folletos relativos a temas de interés general, con especial énfasis en lo relacionado con Panamá y los panameños. En esta sección también se encuentra un archivo de biografías panameñas y extranjeras. Posee 19 colecciones especiales constituidas por acervos particulares que pertenecieron a intelectuales destacados o a instituciones locales. La Biblioteca Colón es la colección que dio inicio a la creación de la Biblioteca Nacional en 1942. El sistema de gestión automatizado es ABSYS.

3.14 *Paraguay*

Tras la creación de la primera biblioteca popular en 1869, fue fundada la Biblioteca Nacional en 1887 y se trasladó a un nuevo edificio en 1900. Sus colecciones se enriquecieron desde el principio por la adquisición de notables bibliotecas privadas. Durante la dictadura de Stroessner, la biblioteca estuvo totalmente abandonada por el gobierno.

Hoy la Biblioteca Nacional ofrece pocos y básicos servicios, y las colecciones se encuentran en proceso de catalogación y restauración. La colección de revistas y diarios paraguayos data del siglo XIX hasta la actualidad. Si bien esta colección dista de estar completa, ha sido digitalizada hasta el año 1900, gracias a una donación del embajador de Estados Unidos, en 2008. Han sido unas 89.000 páginas de unos 54 periódicos, que hoy se pueden consultar en sala y que próximamente se espera que sean accesibles a través de Internet. Una colección muy importante de obras extranjeras incluye los libros del fondo antiguo de los siglos XVI al XIX. A estos se suman todos los libros extranjeros recibidos por donaciones de sus autores y/o instituciones. Se está co-

menzando a organizar una importante colección de revistas extranjeras que datan de los últimos cinco años. Es depositaria de la colección de publicaciones de las Naciones Unidas. El catálogo automatizado no es consultable en red.

3.15 *Perú*

La Biblioteca Nacional de Lima cumple un doble papel como biblioteca nacional y pública, mediante la construcción de un sistema bibliotecario automatizado, función de depósito legal y construcción de depósitos, así como facilidades de acceso. Se abrió en 1822.

En 1991 se abre el Centro Nacional de Información y Cultura para el siglo XXI. La Sala de Afiches, Fotos y Postales Carlos Domínguez, colección iconográfica sobre el Perú, reúne los archivos Courret, Luis S. Ugarte, Manuel Moral, Rafael Castillo y otros sobre la vida y costumbres de Lima entre los siglos XIX y XX. También la Sala de Mapas y Planos Antonio Raimondi, la Sala de Audio y Video Serafina Quinteras y la Sala de Educación José Antonio Encinas.

3.16 *República Dominicana*

La Biblioteca Nacional Pedro Henríquez Ureña se presenta como el principal centro bibliográfico patrimonial del país, depositario de la totalidad de la producción nacional registrada.

Su misión principal es recopilar, preservar y difundir los diversos materiales bibliográficos, impresos y en otros soportes, que forman parte de la memoria colectiva nacional, a fin de posibilitar el acceso a la información y al conocimiento contenidos en sus colecciones a todos los usuarios.

Cuenta con una hemeroteca, que permite el acceso a información histórica y actual de publicaciones periódicas nacionales y extranjeras, al igual que a los periódicos nacionales. También con una videoteca: con siete unidades de vídeo de forma simultánea. Y con cinco unidades de microfilmación, que permiten la consulta de los periódicos antiguos nacionales. A todo ello se unen la Unidad de Servicios Culturales para Ciegos, que apoya las necesidades de información de las personas no videntes, mediante la lectura en voz alta la grabación de material y la revista; y una Sala Infantil.

3.17 *Uruguay*

La Biblioteca Nacional fue fundada como biblioteca pública en 1816 por el general José Artigas y ocho meses después de abrir sus puertas, las fuerzas portuguesas destruyeron la colección. Reabrió en 1838 y se creó una red bibliotecaria en el país. A lo largo del siglo XIX el intento de construir las colecciones se vio dificultado por la política gubernamental de distribución del material desde la biblioteca a los locales provinciales. Con la introducción del depósito legal en 1893, y la adquisición de notables colecciones privadas junto con material obtenido mediante donaciones, compra y canje, la biblioteca posee ahora importantes fondos, incluidos los manuscritos de muchos escritores de Uruguay.

Coordina también el sistema bibliotecario nacional, que comprende las bibliotecas escolares, universitarias y municipales. Un nuevo edificio se abrió en 1955. Cuenta con unos 900.000 volúmenes de libros, folletos y publicaciones periódicas nacionales y extranjeras. Atesora un valioso archivo documental literario uruguayo, así como importantes colecciones de mapas, planos, fotografías, postales y grabados, periódicos y revistas nacionales y extranjeras. En Materiales Especiales se conserva la colección de libros y folletos anteriores a 1850 de autores extranjeros, incunables, manuscritos, grabados, mapas, planos, afiches, fotografías, postales, partituras, acuarelas, monedas y medallas. A este acervo pueden acceder todos los investigadores registrados como tal en la Biblioteca Nacional. Se ha adoptado el sistema CDS/ISIS para el procesamiento y recuperación de la información, en su versión Windows.

3.18 *Venezuela*

La Biblioteca Nacional fue fundada en 1833, pero hasta el siglo XX las turbulencias políticas dificultaron su desarrollo. Las colecciones y los servicios a usuarios fueron creciendo progresivamente. Al traslado a un nuevo edificio en 1911, siguió un periodo de reorganización y reestructuración, durante el cual la Biblioteca Nacional llegó a ser la oficina bibliográfica nacional oficial.

Desde que se estableció el gobierno democrático en 1958, la mejora de los servicios bibliotecarios y de información ha sido una prioridad nacional. Tras una reorganización en 1974, coordina el sistema nacional de información y proporciona apoyo técnico a las bibliotecas públicas. La catalogación automatizada se introdujo en 1976 y el catálogo en línea estuvo accesible en 1985.

4. Referencias Bibliográficas

Aguado de Costa, A. (2007), «Los diarios en la biblioteca pública de la Universidad Nacional de La Plata», *Información, Cultura y Sociedad*, 17, pp. 13-38.

Alvarado Moreno, J. (2000), *Historia de la Biblioteca Nacional «Rubén Darío» de Nicaragua,* Managua: Palacio Nacional de la Cultura.

Andrés, G. (1970), *La Real Biblioteca de El Escorial,* Madrid: Aldus.

Arenas, J. L. (1995), «The National Library of Mexico», *Focus on International and Comparative Librarianship,* 26, 1, pp. 16-20.

Barros del Villar, J. y Miranda Trigueros, E. (2006), «La Biblioteca Nacional de Antropología e Historia: puerta abierta al conocimiento», *Arqueología Mexicana*, 13 (78), pp. 62-67.

Biblioteca Nacional de Maestros (1996), *Biblioteca Nacional de Maestros*, Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Carrión Gutiérrez, M. (1996), *La Biblioteca Nacional*, Madrid: Biblioteca Nacional.

Consejería de Cultura y Medio Ambiente (1990), *La Biblioteca Colombina y Capitular.* Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura y Medio Ambiente de Sevilla.

Escolar Sobrino, H. (1982), *La Biblioteca Nacional de España,* Madrid: Dirección General de Bellas Artes, Archivos y Bibliotecas.

Espitaleta de Villegas, L. (1992), «The Luis Ángel Arango Library in Bogota», *Third World Libraries,* 3 (1), pp. 47-50.

Gallego Rubio, C. (2007), *Historia de la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid*, Madrid: Universidad Complutense.

Garrido Yañes, O. A., Trejo González, R. y Hernández Sánchez, A. (2007), «La Biblioteca Central de la Universidad Nacional Autónoma de México a 50 años de su creación: murales vivos, espacios creativos», *Ibersid: Revista de Sistemas de Información y Documentación,* 1, pp. 81-86.

González Obregón, L. (1910), *La Biblioteca Nacional de México*, 1833-1910, [s. n.], México.

Groussac, P. (1967), *Historia de la Biblioteca Nacional,* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Fundación Mapfre América (1992), *Hernando Colón y la Biblioteca Colombina*, Madrid y Sevilla: Cabildo de la Catedral de Sevilla.

PADRÓ MONTEZUMA, G. y TAMAYO HERRERA, J., *Pasado y futuro de la Biblioteca Nacional del Perú,* Biblioteca Nacional del Perú, Lima, 1991.

POPPE ENTRAMBASAGUAS, H. (2000), *La Biblioteca y el Archivo Nacionales de Bolivia: historia y compilación de leyes*, Sucre: H. Poppe.

SALARELLI, A. (2001), «La Biblioteca Nacional "Jose Marti" di Cuba al traguardo del secolo», *Biblioteche Oggi*, 19 (5), pp. 38-45.

SALAS, H. (1997), *Biblioteca Nacional Argentina*, Buenos Aires: Manrique Zago.

THOMPSON, L. S. (1970), *Essays in Hispanic bibliography*, Hamden: The Shoe String Press.

VÉLEZ, J. I. C. et al. (1993), «La Biblioteca de la Universidad de Antioquia: más de un siglo de historia», *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 16 (2), pp. 65-84.

3

INFORMES DEL INSTITUTO CERVANTES

PLANES ESTRATÉGICOS DEL INSTITUTO CERVANTES EN MATERIA ACADÉMICA Y CULTURAL

1. Dirección Académica del Instituto Cervantes

La Dirección Académica orienta sus líneas de actuación desde el principio de «calidad integral» en la planificación, la organización y la gestión de la actividad académica del Instituto Cervantes. A partir de este principio general, que se concreta en una serie de principios de actuación, se fijan los objetivos generales, así como las líneas de actuación de los diferentes departamentos y unidades del área.

Principios de actuación

Los principios de actuación en los que se concreta el principio básico de calidad integral son los siguientes:

a) Mantener y potenciar las actividades y proyectos que han demostrado unos resultados satisfactorios (trayectoria de calidad).
b) Consolidar las actividades ya iniciadas, pero que no han podido completarse por razones de tiempo, presupuesto o falta de medios (desarrollo de calidad).
c) Planificar y realizar las actividades académicas en estrecha colaboración y coordinación con todas las áreas del Instituto implicadas en ellas (calidad en la coordinación).
d) Potenciar la interacción en el desarrollo de las actividades académicas (entre departamentos de la sede, entre la sede y los centros, etc.) (calidad en la interacción).
e) Aprovechar las cualidades de las personas y los grupos que desarrollan su actividad en la Dirección Académica y en los equipos docentes de los centros (calidad humana y social).

Objetivos generales

Sobre la base de los principios enunciados la Dirección Académica establece una serie de objetivos generales que orienta, en el medio y en

el largo plazo, las actuaciones de los distintos departamentos y unidades. Estos objetivos, de carácter general, son:

1. Mejorar la calidad de la enseñanza.
2. Mejorar el desempeño profesional de los equipos docentes.
3. Completar las obras de referencia académica del Instituto Cervantes.
4. Perfeccionar y ampliar la oferta de diplomas del Instituto Cervantes.
5. Crear un plan integral de formación de profesores de español como lengua extranjera.
6. Desarrollar programas académicos a distancia y con nuevas tecnologías.

A estos objetivos generales debe añadirse la colaboración con otras instituciones del Estado, principalmente la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y el Ministerio de Educación, para la aplicación de los recursos, la metodología y los materiales del Instituto Cervantes en diferentes países, en los que la lengua española se está introduciendo como idioma de estudio, obligatorio u optativo, en las enseñanzas primaria y secundaria. Dentro de esta línea de acción, están recibiendo una especial atención los programas destinados al apoyo a la enseñanza del español en Brasil y en Filipinas, así como al refuerzo del español en el Sáhara.

Líneas de actuación por departamentos y unidades

Las líneas de actuación que se indican a continuación no pretenden ser un catálogo de las funciones de la Dirección Académica ni de las actividades o proyectos que se están desarrollando. Destacan, simplemente, los ámbitos en los que la Dirección tiene previsto orientar prioritariamente su actividad.

1.1 *Departamento de Ordenación Académica*

La Dirección Académica, a través del Departamento de Ordenación Académica, tiene previsto desarrollar, en el corto y medio plazo, las siguientes líneas de actuación:

1. Desarrollo del proceso de actualización del currículo en los centros

En este ámbito la tarea principal es completar el proceso de planificación curricular en los centros, de acuerdo con los «niveles de referencia para el español» del *Plan curricular*, mediante el desarrollo de los proyectos curriculares adecuados a las necesidades de cada uno de los entornos sociales y educativos. Este proceso requiere una estrategia de formación a gran escala en la red de centros en torno a la actualización del currículo y sus implicaciones en la actividad docente en su conjunto. Por otra parte, el papel de liderazgo que ha asumido el Instituto Cervantes al describir los estándares de referencia del español, a partir de las bases comunes establecidas por el *Marco común europeo de referencia*, deberá consolidarse mediante el desarrollo de proyectos de investigación basados en la colaboración institucional con universidades, centros de investigación, editoriales, etc., y centrados en aspectos relevantes del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de ELE.

2. Impulso de la carrera docente

Desde su creación el Instituto ha ido poniendo en marcha una serie de medidas de desarrollo de la carrera docente, entre las que pueden destacarse el sistema de promoción y traslados, el desempeño de puestos de responsabilidad en los centros (responsable del Aula Multimedia y responsable del DELE), el reconocimiento del trabajo en proyectos académicos o la posibilidad de actualización mediante estancias en España. Más allá de estas medidas, la Dirección Académica considera oportuno impulsar la carrera de los profesores con una visión amplia de lo que constituye el ciclo completo de actividad desde su incorporación hasta su retiro, de manera que los docentes que se incorporen a los centros puedan tener una idea clara de qué es lo que les depara su carrera profesional en el Instituto. Un plan claro y bien estructurado a este respecto es un factor clave de motivación profesional y estimularía en los profesores el sentido de pertenencia y la implicación personal y profesional con su labor docente y académica dentro de unas expectativas de crecimiento y desarrollo a lo largo de su vida profesional. Factores como la edad y la experiencia, la posibilidad de acceder a un nivel más alto de formación sobre la base de la propia práctica o el incentivo a las aportaciones en investigación aplicada a partir de la experimentación didáctica son ele-

mentos que pueden permitir el desarrollo de una carrera más completa y satisfactoria para los profesores.

Por otro lado, el alto porcentaje de carga lectiva asumido por los profesores colaboradores en los últimos años requiere también el desarrollo de medidas que permitan disponer las condiciones más adecuadas para que el trabajo de los equipos docentes pueda llevarse a cabo con plenas garantías de coordinación y de acuerdo con el nivel de calidad que el Instituto debe asegurar.

3. Puesta en marcha de la evaluación de la actividad académica

La evaluación de la actividad académica de los centros obliga a dar respuesta a cuestiones como las siguientes: ¿Responden las enseñanzas de los centros a un nivel adecuado de calidad? ¿Cómo se acredita la calidad de nuestros programas? ¿Es satisfactoria la labor docente, y académica en general, de nuestros profesores? ¿Cuál es la línea estratégica de un determinado centro en cuanto a la difusión de ELE? En esta línea de actuación, la Dirección Académica tiene previsto avanzar en la puesta en marcha de un plan de evaluación diagnóstica de centros, que incluiría la evaluación de la actividad académica, la evaluación de los programas y del desempeño de los profesores, el establecimiento de unos criterios y parámetros de calidad mínimos o el seguimiento de la actividad docente a través de cuestionarios de evaluación para detectar las necesidades y problemas más generalizados.

4. Desarrollo de diseños curriculares para el español como lengua de especialidad y para destinatarios específicos

Una vez desarrolladas las especificaciones del currículo general de lengua, la Dirección Académica está desarrollando diseños curriculares para el español como lengua de especialidad y para destinatarios específicos. Por su repercusión e importancia, los cuatro ámbitos prioritarios a este respecto son: español de los negocios, español para relaciones profesionales, español para niños y español para inmigrantes. En los tres primeros ámbitos, los centros del Instituto han ido adquiriendo experiencia a lo largo de los años, ya que existe una demanda constante de clases en un número considerable de centros. En cuanto al español para inmigrantes, aunque no constituye el objeto de la actividad docen-

te del Instituto, la fuerte demanda por parte de las administraciones ha llevado a la Dirección Académica a acometer distintas iniciativas dirigidas a apoyar los programas de ayuda a inmigrantes en distintos niveles. Se han creado materiales didácticos con este fin y está en marcha el proyecto de desarrollar una adaptación del AVE que pueda servir de ayuda a los programas de enseñanza a inmigrantes que llevan a cabo las comunidades autónomas.

Sobre la base de la experiencia adquirida en los centros —en el caso de español para niños, negocios y relaciones internacionales—, así como a partir de los proyectos ya emprendidos en el ámbito de los programas de ayuda a inmigrantes, la actuación de la Dirección Académica iría encaminada a proporcionar las bases de planificación curricular que permitieran dar una respuesta más eficaz a estas necesidades.

1.2 *Departamento de Certificación Lingüística*

Las actuaciones principales en el ámbito de la certificación lingüística son las siguientes:

1. Desarrollo del SICELE como sistema de referencia y control de calidad

El Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera (SICELE), aprobado en marzo de 2007 en Colombia, tiene como principales objetivos los siguientes:

— la armonización de los criterios que se siguen para la certificación del conocimiento del español como lengua extranjera;
— la fijación de estándares internacionales en los procedimientos que se emplean para la elaboración y aplicación de exámenes y para la expedición de certificaciones;
— la verificación del cumplimiento de dichos estándares, que constituirá una garantía para los usuarios;
— la consecución del reconocimiento oficial, en cada uno de los países, de los diplomas y certificados que forman parte del sistema, y la implantación efectiva de dicho reconocimiento en condiciones de reciprocidad.

El Consejo Académico del Sistema trabaja para la definición de los principios teóricos del SICELE y el desarrollo de los principios operativos de los procesos de evaluación de ELE. Esto conducirá a una concreción y formulación de la institucionalidad del SICELE para desarrollar procedimientos de administración, en tres líneas fundamentales de actuación: reglamento de funcionamiento de los órganos colegiados, manuales de procedimiento y garantía de financiación del SICELE.

2. Revisión, perfeccionamiento y desarrollo de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Sobre la base del Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, sobre el DELE, el Instituto asume la responsabilidad de certificar la competencia lingüística según el *Marco común europeo de referencia* (MCER). Por ello, el actual sistema de exámenes, creado en 1991, está siendo reestructurado en profundidad. Una línea de trabajo a este respecto es completar la oferta de Diplomas para la certificación lingüística con los niveles A1, A2 y C1 del MCER. Así, desde mayo de 2009, el sistema ha incorporado ya el nuevo DELE del nivel A1 y se prevé la administración del DELE de los niveles A2 y C1 en el año 2010. Por otra parte, se está trabajando en la adaptación de los exámenes de los niveles ya existentes al MCER y a los «niveles de referencia para el español» del *Plan curricular* del Instituto Cervantes.

El desarrollo de los nuevos exámenes supone un importante incremento en las actividades de formación de examinadores, lo que conlleva la puesta en marcha de los correspondientes seminarios de capacitación. Por otra parte, se prevé la ampliación del sistema DELE al español como lengua de especialidad (negocios, sanidad, relaciones internacionales, etc.), en respuesta a la demanda social que se vaya detectando en distintos ámbitos.

3. Prestación de servicios especiales de evaluación

El Instituto Cervantes ha ido acumulando una considerable experiencia en la provisión de servicios de certificación «a la carta», a menudo por medio de concursos públicos, en los que se ha puesto de manifiesto la capacidad técnica de la institución para la ejecución de los proyectos y se ha dado una respuesta adaptada a las necesidades del contratante. En la medida en que el Instituto Cervantes pueda seguir ofreciendo servicios de calidad, podrá afianzar su liderazgo en materia de certificación.

En el ámbito europeo es cada vez mayor la demanda de servicios especiales de evaluación, cuya provisión se contrata por medio de licitaciones públicas a las que concurren otros entes evaluadores. En los últimos tiempos, el Instituto ha participado con éxito en varios procesos de licitación de servicios de esta índole, como la adjudicación de un contrato para la provisión de exámenes DELE especiales destinados al alumnado de los liceos del sistema educativo en Francia o la colaboración con la Oficina Europea de Selección de Personal (EPSO en sus siglas en inglés) para la provisión de exámenes especiales dirigidos a su personal.

1.3 *Departamento de Formación de Profesores*

En relación con la formación de profesores, las actuaciones más destacadas son las siguientes:

1. Creación de un *Marco general de formación* de profesores

Sobre la base de los trabajos realizados en su día, la Dirección Académica tiene previsto avanzar en el desarrollo de las especificaciones de lo que se denominará *Marco general de formación* para establecer pautas comunes de actuación en materia de formación de profesores de ELE para la red de centros. Este documento incluye la definición de tres niveles formativos diferenciados, de distintos perfiles docentes, establece objetivos y contenidos de formación para cada uno de estos niveles, incluye pautas y orientaciones metodológicas, define tipos de actividades formativas y delimita itinerarios formativos.

El *Marco general de formación* permitirá unificar la formación en los distintos centros de la red, facilitar el diagnóstico de los niveles formativos de los profesores, articular de manera coordinada los distintos tipos de acciones formativas que se emprendan tanto en los centros como en la sede y poner en marcha un certificado de competencia docente.

2. Creación e implantación de un plan de formación de profesores de ELE en modalidad presencial y a distancia

El Instituto, en su afán por contribuir al objetivo principal de proporcionar unas bases adecuadas para la formación de profesores de español a gran escala, está desarrollando una programación académica que, de

acuerdo con su *Marco general de formación*, permita ofrecer una completa formación de carácter profesional dirigida a los profesores de ELE, organizada por niveles y módulos, en formato presencial, semipresencial y a distancia, tanto desde el Departamento de Formación como desde los centros del Instituto y en colaboración con otras instituciones académicas.

Por otro lado, el Máster Universitario para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera del Instituto Cervantes se ofrecerá a partir del año académico 2010-2011 en dos modalidades: presencial, de forma intensiva, en asociación con la UIMP, y a distancia, en colaboración con la UNED.

1.4 *Unidad de Nuevas Tecnologías*

En el ámbito de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de ELE, las actuaciones más destacadas son las siguientes:

1. Desarrollo del proceso de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la actividad académica de los centros

Desde hace ya años una línea de actuación prioritaria de la Dirección Académica es la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la actividad académica de los centros. De acuerdo con los principios de actuación del plan de calidad integral, se ha llevado a cabo un proceso de revisión de los usos y resultados en los centros a partir del proceso de integración de las TIC en el aula. Esto ha permitido consolidar la integración de las nuevas tecnologías en la actividad académica a través del Aula Virtual de Español (AVE), entendida ahora como una auténtica plataforma de aprendizaje en línea del Instituto Cervantes.

La integración de las tecnologías se concreta en el uso programado de los cursos de español general del AVE en la enseñanza presencial, en los resultados obtenidos en el desarrollo de la modalidad semipresencial de aprendizaje *(blended-learning)* y en los primeros cursos de enseñanza totalmente a distancia tutorizados *(e-learning),* en los que se rentabilizan los servicios y herramientas de comunicación que la plataforma pone a disposición de los diferentes perfiles de usuarios.

De la acción coordinada desde la Dirección Académica con los centros y las direcciones de área implicadas se están obteniendo las conclusiones y procedimientos que permiten que se consolide el proceso de

implantación de las TIC en los centros respecto a las tres modalidades de aprendizaje: presencial, semipresencial y a distancia. Por lo que respecta a la enseñanza presencial, se han adoptado medidas como la publicación de una nueva normativa de dedicación horaria para los cursos de español general del AVE, que contempla la obligatoriedad de incluir en la programación del aula los materiales didácticos digitales del AVE en los cursos generales o el desarrollo de un «modelo de integración en el aula», que se concreta en una propuesta de cinco fases que permite al alumno ejercer su autonomía en el proceso de aprendizaje, conforme a las directrices del *Plan curricular*. Se está avanzando también en la línea de generar modelos de enseñanza semipresencial y a distancia para los equipos docentes, que serán las bases de unas *Guías de aplicación* exhaustivas sobre dichas modalidades, previstas para una segunda fase de concreción y ampliación. Estas actuaciones pretenden contribuir a la mejora en la calidad de la enseñanza y tendrán plasmación, en forma de programas formativos, en los planes de mejora de la actividad de los equipos docentes.

En el afán de ofrecer una respuesta flexible a la innovación tecnológica en el ámbito pedagógico, la Dirección Académica mantiene una atención constante a la evaluación y el seguimiento de los usos que se están experimentando desde los centros y que suponen propuestas innovadoras a la demanda de los alumnos en una sociedad digital, flexible y cambiante, lo que actualmente se concreta en la atención individualizada a los alumnos en la modalidad a distancia a través del AVE. Este compromiso, fiel a una trayectoria que potencia el intercambio y la interacción con los centros, pretende reforzar el liderazgo que el Instituto Cervantes viene ejerciendo en el ámbito de las TIC en la enseñanza del español.

En la misma línea es de destacar también el esfuerzo continuado que se viene haciendo en la planificación y actualización de las funcionalidades de la plataforma AVE. Este esfuerzo es la respuesta a los requerimientos y demandas de servicios en el ámbito académico y administrativo de los centros, junto con un detallado seguimiento de los usos académicos de otras instituciones y de la evolución de servicios de la Web 2.0 y 3.0.

2. Completar e incrementar las obras de referencia académicas digitales y servicios de apoyo en el ámbito de las nuevas tecnologías

El liderazgo que se le ha venido reconociendo a los cursos del AVE en el ámbito del diseño de material didáctico digital tendrá continui-

dad con la creación de nuevos materiales que atiendan a una demanda diversificada en cuanto a edad e intereses de los potenciales usuarios. A este respecto se prevé desarrollar los cursos de aprendizaje autónomo de preparación a los nuevos niveles de los exámenes DELE, así como dar acceso a los nuevos cursos de español para niños diseñados para los niveles A1 y A2 hasta trece años (edad a partir de la cual podrían continuar su aprendizaje en los cursos de español general del AVE a partir del B1.1).

Conforme a los criterios de innovación y experimentación, y tratando de dar respuesta al objetivo de atender al mayor número de usuarios interesados por el aprendizaje del español, la Dirección Académica participa, junto con RTVE, SM y el BBVA, en el desarrollo del curso de español *Hola, ¿qué tal?* (formato digital, formato papel, CD-ROM, DVD, etc.), como parte del Comité Pedagógico Director y Productor, en el que se establece el enfoque y se concreta el diseño de la estructura y los contenidos de los diferentes materiales y soportes en los que se ofrece el curso.

El Instituto está avanzando también en el desarrollo de las especificaciones de lo que sería la «Plataforma educativo-social del español», una propuesta para crear una plataforma orientada a la relación de espacios de participación y a la reutilización de los recursos que el Instituto Cervantes tiene en formato digital, llevando a cabo, por una parte, una explotación didáctica de los archivos audiovisuales de Cervantes TV y, por otra, dando opción a que los usuarios manifiesten sus preferencias por determinados materiales y contribuyan con recursos propios a conformar el gran espacio digital de «lo español».

En el ámbito de las nuevas tecnologías cabe destacar también el compromiso del Instituto Cervantes a través de la Dirección Académica en la presencia y promoción de las lenguas cooficiales. El servicio de traducción automática del Instituto Cervantes, que desde 2005 permite traducir textos y páginas web del español al catalán, al francés, al gallego, al inglés, al portugués y viceversa, y ha incorporado recientemente el vasco a las lenguas de trabajo de esta herramienta cada vez más demandada. El Instituto culmina así el proceso de incorporación de las lenguas cooficiales de España a este espacio destinado a facilitar la comunicación global, en respuesta a los desafíos lingüísticos y tecnológicos que conlleva el procesamiento automático y multilingüe del lenguaje natural.

Hispanismo

El apoyo al hispanismo es también una línea de actuación permanente de la Dirección Académica. A este respecto se vienen desarrollando actividades que contribuyan a dar mayor relevancia, visibilidad y reconocimiento al trabajo académico de los hispanistas internacionales.

Las principales actuaciones previstas en el ámbito del apoyo al hispanismo son las siguientes:

— Apoyo y colaboración con las asociaciones de hispanistas y profesores de español.
— Desarrollo y mejora del Portal del Hispanismo.
— Organización de actividades relacionadas con la convivencia de lenguas en España y América, incluidas las lenguas de signos.
— Secretaría General de los Congresos Internacionales de la Lengua Española.

2. Dirección de Cultura del Instituto Cervantes

La Dirección de Cultura cuenta con dos departamentos desde los que orienta sus líneas de actuación: el Departamento de Actividades Culturales y el Departamento de Biblioteca y Documentación. Se exponen, a continuación, los planes estratégicos de la Dirección de Cultura para cada departamento en cada una de sus áreas de trabajo.

2.1 *Departamento de Actividades Culturales. Plan de Acción Cultural del Instituto Cervantes en el exterior*

Objetivos generales

— Difundir la cultura española e hispanoamericana que utiliza como vehículo la lengua española.
— Difundir la cultura de creación ligada a las demás lenguas de España.
— Difundir los diversos aspectos de la sociedad española, con especial hincapié en el presente, contribuyendo a la conformación de la imagen exterior de nuestro país.

— Contribuir a crear y desarrollar en la opinión pública de los países en los que actúa el Instituto una valoración positiva de España, de sus valores culturales y de su doble vocación de país europeo e integrante de la comunidad iberoamericana.
— Apoyar y fomentar el estudio de cualquier vertiente de la cultura española y de los países hispanoamericanos.

Objetivos estratégicos

— Difundir la cultura española e hispanoamericana trasmitiendo la imagen de la España real, la España de hoy, y del momento actual de Hispanoamérica.
— Elaborar la programación intentando corregir la idea estereotipada que se tiene en el exterior de España, y el desconocimiento sobre aspectos fundamentales culturales y científicos de nuestra realidad actual (investigación y ciencia, música y artes escénicas, literatura, cine, artes visuales, arquitectura, y también el deporte).
— Fortalecer la programación con acciones y proyectos que entiendan la cultura como un elemento fundamental para el desarrollo del ser humano.
— Promover la diversidad cultural del modo en que fue definida por la UNESCO en 2005, y ratificada por el Estado español en 2006.
— Destacar el papel de la mujer en el mundo de la cultura y de la ciencia.
— Dialogar con el entorno social y cultural de cada país.
— Ampliar el público de nuestras actividades abriendo una programación especialmente dirigida a los niños y a la familia.
— Consolidar ciclos estables en las programaciones de nuestros centros, en coordinación con las más representativas instituciones culturales de cada país.
— Potenciar los intercambios, promover un mejor conocimiento mutuo y los contactos entre diferentes culturas y tradiciones.
— Promover la reflexión y el debate sobre temas de actualidad, y contribuir a un cambio de actitud ante realidades como el cambio climático, las energías renovables, la gestión del agua, la crisis de los alimentos, el urbanismo sostenible, los movimientos migratorios, etc.

— La colaboración y la coordinación con las instituciones españolas que promueven actividades culturales en el exterior debe ser una constante para aprovechar recursos y objetivos comunes.

En la sede ya hemos comenzado a coordinarnos con la AECID y con la SEACEX para elaborar una programación conjunta.

Otras instituciones con las que el Cervantes trabaja habitualmente son las relacionadas a continuación: SECC, Ministerio de Cultura, CSIC, Instituto Ramón Llul, Instituto Valenciano de la Música, IVAM, Junta de Andalucía, Comunidad de Madrid, Xunta de Galicia, Ayuntamiento de Madrid, universidades y museos españoles, entre muchas otras entidades públicas y privadas.

Objetivos en el área de cine y audiovisual

— Difundir el cine español e hispanoamericano.
— Realizar una programación propia regular diversificando la presentación de cine y audiovisual, ofreciendo otros formatos que vayan más allá del largometraje de ficción. Programar cortometraje, documental y videoarte.
— Establecer una colaboración con las entidades locales cinematográficas y festivales cuidando la labor y función del Instituto Cervantes de realizar una difusión cultural. Mantener una relación continuada con los festivales, estableciendo reuniones antes y después de su celebración.
— Enriquecer la programación con actividades complementarias como conferencias, cursos y talleres, que busquen enriquecer la difusión de la cultura cinematográfica.
— Programar siguiendo las necesidades del público natural y local, pero también tratar de abrir el espacio de programación para otros espectadores que no son habituales en la programación del Instituto Cervantes, principalmente público infantil.
— Difundir las nuevas creaciones del cine español e hispanoamericano.

Objetivos en el área de literatura y pensamiento

— Difundir internacionalmente la creación de los escritores en español y en la totalidad de las lenguas cooficiales de España.

— Potenciar la traducción y fomentar el conocimiento de los autores incluyendo a los menos conocidos a nivel internacional.
— Ampliar el público de nuestras actividades abriendo una programación especialmente dirigida a los niños y a la familia.
— Fomentar el diálogo entre civilizaciones.
— Tejer una red entre el mundo del libro español y el mundo del libro de cada país.
— Propiciar el aumento de la presencia de nuestros autores en el universo de la investigación literaria en el mundo.
— Consolidar ciclos estables en las programaciones de nuestros centros, en coordinación con las más representativas instituciones culturales de cada país.

Objetivos en el área de historia y ciencia

— Contribuir a la divulgación en el exterior de la investigación científica y la innovación tecnológica que se lleva a cabo en los países de habla hispana en la actualidad. A pesar de haber alcanzado un nivel muy alto, no siempre son suficientemente conocidas en el extranjero. La producción científica española ha crecido un 600% en los últimos 25 años y supone el 3% de la producción mundial, pero la imagen de España todavía no se asocia a estos campos.
— Potenciar los intercambios, promover un mejor conocimiento mutuo y los contactos entre diferentes culturas y tradiciones científicas, concretamente entre las de habla hispana y las de los países donde se ubican los centros del Instituto.
— Promover la reflexión y el debate sobre temas de actualidad científica y contribuir a un cambio de actitud ante estas realidades: cambio climático, energías renovables, gestión del agua, crisis de los alimentos, urbanismo sostenible, movimientos migratorios…
— Reivindicar la importancia de la mujer en el campo de la ciencia. Se parte de una situación histórica de discriminación en el acceso y promoción de la mujer en estos campos. Además de promover un ciclo de encuentros con investigadoras españolas de renombre, se intentará que en los ciclos de otros temas haya mayor participación de mujeres.
— Aprovechar la participación de España en programas que se están desarrollando a escala internacional –como ha sido el caso

en 2009 del Año Internacional de la Astronomía, el Año Internacional del Planeta Tierra o el Año Internacional Polar– para programar actividades que se puedan englobar en estos temas y para divulgar los proyectos que se están realizando en España en estos contextos, en colaboración o no con los países donde se inserta el Instituto Cervantes.

— Potenciar las actividades que evidencien las conexiones entre la ciencia y los diferentes lenguajes artísticos (artes plásticas, literatura, cine, etc.), que contribuyan a difundir la idea de que la investigación científica en español es una parte de la cultura en español.
— Promover una reflexión multidisciplinar sobre la ciudad contemporánea, tanto desde la teoría (ciencias sociales, derecho, etc.) como desde la praxis arquitectónica y urbanística. Este tema nos permite establecer un vínculo entre las ciudades donde tiene sedes el Instituto Cervantes y la experiencia de ciudades españolas.
— Propiciar el debate y difundir diferentes aspectos de la historia de los países de habla hispana que tengan conexión o puedan establecer lazos con los países en los que se encuentran los centros del Instituto Cervantes, desde una perspectiva contemporánea.
— Difundir la labor de los historiadores y los avances que se producen en el campo de las ciencias sociales en habla hispana, para mantener una presencia activa en el debate histórico a nivel internacional.
— Reivindicar figuras históricas que han servido de puente entre España e Hispanoamérica y los países donde se ubica el Instituto Cervantes, bien porque desarrollaron su labor en el extranjero, bien porque su obra ha tenido una fuerte influencia de otras culturas (por ejemplo, Alfonso Reyes, Severo Sarduy, Renau, Ayala…).
— Rescatar movimientos históricos que no han sido objeto todavía de estudio en profundidad en nuestra programación, y que han trabajado para romper las barreras tradicionales entre disciplinas. En concreto, rescatar la poesía experimental, como espacio de creación que se expande más allá de los estrictos límites del lenguaje poético y que integra otros lenguajes (por ejemplo, poesía visual y Joan Brossa).
— Promover la reflexión sobre periodos o acontecimientos de la historia de España desde una perspectiva contemporánea, de manera que nos permitan hablar de valores universales, y del nacimiento y respeto de los valores democráticos (por ejemplo, la Guerra Civil española y la Guerra de la Independencia).

Objetivos en el área de artes plásticas y arquitectura

— Ofrecer una visión amplia y plural de la cultura española desde una perspectiva actual. La propuesta de actividades debe cubrir el amplio recorrido de la historia del arte español, aportando visiones y conclusiones novedosas de las principales corrientes estéticas y sus protagonistas. También deben tener cabida los lenguajes menos académicos, como el cómic, el grafiti, la cerámica, el diseño industrial, el arte electrónico, etc.
— Apoyar y promover aquellos proyectos que hagan uso de los nuevos lenguajes artísticos como el arte en la Red, las videoinstalaciones, el arte público, el arte tecnológico, etc., ya que estos formatos permiten usar espacios alternativos a las salas de exposiciones convencionales y permiten «sacar el arte a la calle». Además, así se facilita la introducción en los programas cíclicos de ayuntamientos, museos, centros culturales y festivales locales, o bien en eventos puntuales. El impulso hacia este tipo de proyectos ayuda a situar a la cultura española en los niveles más actuales de promoción y difusión cultural, logrando mostrar la diversidad de propuestas artísticas en las que se mueven actualmente los creadores españoles e hispanoamericanos.
— Potenciar la interdisciplinariedad y la vertebración en los proyectos culturales, cumpliendo con el principal objetivo del Instituto Cervantes, que es la difusión de las lenguas del Estado español a través de las diversas facetas culturales y creativas. La lengua es un material artístico de primer orden, y puede ser la base de trabajos que, a partir de diferentes lenguajes artísticos, constituyan una línea troncal de trabajo e investigación. La lengua española debe aprovechar su gran potencial para colocarse junto al inglés tanto en los contenidos como en los procedimientos de los proyectos creativos y artísticos que tengan que ver con los nuevos medios.

Objetivos del área de música y artes escénicas

— Afianzar el conocimiento especializado de la creación contemporánea española en los países donde están ubicados los centros.
— Fomentar la colaboración de nuestros centros con los festivales, los espacios escénicos y las estructuras más relevantes en sus res-

pectivos países para la difusión de espectáculos de teatro, música y danza.
— Propiciar que los centros elaboren programaciones estables y ciclos bien definidos en el área de la música y las artes escénicas.
— Mostrar la diversidad de las propuestas de música y artes escénicas que existe actualmente en nuestro país.
— Plantear programaciones atractivas para un público joven, que es el que habitualmente acude a nuestros centros para estudiar español.
— Difundir una idea de España alejada de los tópicos a través de la creación contemporánea e innovadora.
— Concebir parte de la programación a través del diálogo entre creadores de diferentes nacionalidades, con el fin de favorecer el intercambio y rentabilizar la difusión de nuestra música y de nuestras artes escénicas.
— Fomentar el subtitulado de los espectáculos de artes escénicas así como la traducción de textos teatrales contemporáneos.

2.2 *Departamento de Biblioteca y Documentación. Plan estratégico del Instituto Cervantes en materia bibliotecaria*

El plan estratégico de la Dirección de Cultura para la red de bibliotecas del Instituto Cervantes se ha centrado en el desarrollo de diez líneas estratégicas, agrupadas en cuatro áreas de actuación. Cada línea estratégica comprende, a su vez, actividades o proyectos concretos y cuantificables, cuyo grado de ejecución puede ser medido.

Tanto las actividades concretas como las líneas estratégicas definidas en el plan se basan en criterios generales de funcionamiento, que se pueden resumir en:

— Potenciar la cooperación como herramienta de trabajo: entre las diferentes bibliotecas que conforman la red; entre las bibliotecas y los centros de los que forman parte; y con otras instituciones con objetivos e intereses afines.
— Utilizar modelos de calidad en la gestión de las bibliotecas.
— Desarrollar las funcionalidades que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el trabajo interno de las bibliotecas, en la difusión y comunicación con

el público, y en los servicios bibliotecarios y de información y documentación.
— Preservar e incrementar el patrimonio cultural del Instituto a través del mantenimiento y enriquecimiento de las colecciones bibliográficas.
— Promover foros profesionales y participar en ellos para propiciar la reflexión, el debate y el intercambio de experiencias, aprovechando la diversidad y riqueza del entorno multicultural en el que el Instituto realiza sus actividades.

Las cuatro áreas de actuación en las que el Cervantes va a centrarse son las siguientes:

1. Personas y organización.
2. Planificación, evaluación y mejora de la calidad.
3. Bibliotecas, sociedad de la información y brecha digital.
4. Colecciones bibliográficas.

Personas y organización

Las personas constituyen un elemento determinante en todas las organizaciones. La gestión de las bibliotecas, en un entorno tecnológico y multicultural, exige profesionales especializados capaces de organizar el conocimiento y la información, y de adaptarlos a las distintas comunidades de usuarios a través de sus servicios.

Se busca conseguir una estructura orgánica funcional apta para dar respuesta a los retos estratégicos de la red de bibliotecas, dotada de plantillas correctamente dimensionadas y con perfiles adecuados. Se pretende, asimismo, garantizar la promoción profesional y la formación permanente del personal que ejerce sus funciones en las bibliotecas.

La estructura organizativa de la red de bibliotecas en el momento actual precisa una revisión para aprovechar los puntos fuertes y superar las deficiencias, que contemple aspectos como la flexibilidad en la estructura, la incorporación de distintos perfiles profesionales y la formación continuada.

Las bibliotecas son elementos dinámicos, deben estar preparadas para introducir nuevos servicios y nuevos soportes, para responder con agilidad a los constantes cambios en la evolución de las tecnologías sobre

las que se apoyan y para adaptar sus actividades a la demanda de sus usuarios.

Se desarrollarán dos líneas estratégicas en este ámbito:

— Conseguir una plantilla adecuada a las necesidades y objetivos de la organización.
— Impulsar la formación como medio para lograr la calidad en la gestión.

Conseguir una plantilla adecuada a las necesidades de la organización (línea estratégica n.º 1)

El análisis de los puestos de trabajo existentes debe ser el punto de partida para racionalizar los recursos y garantizar el cumplimiento de la misión de la institución a través de sus bibliotecas, con personal suficiente, especializado y conocedor de la diversidad cultural del mundo hispánico.

El trabajo que se realiza en las bibliotecas está muy pautado y abarca múltiples y diversas tareas cuyo desempeño requiere diferentes conocimientos y habilidades. Se deben armonizar las funciones de cada puesto con la cualificación requerida para su desempeño.

Tres son las acciones principales para adecuar la plantilla:

— Adaptación de los perfiles profesionales a las necesidades de los nuevos servicios bibliotecarios y de documentación, y a las características específicas de cada biblioteca.
— Normalización y racionalización de los procesos de selección y cobertura de vacantes.
— Dotación de plazas de apoyo.

Impulsar la formación como medio para lograr la calidad en la gestión (línea estratégica n.º 2)

La contribución al desarrollo de la formación técnica, las habilidades sociales, las aptitudes y las competencias profesionales son la clave para la participación activa del personal en las tareas dirigidas al logro de los objetivos de la institución. Para favorecer la gestión del conocimiento compartido es básico partir de niveles de formación adecuados.

Se han establecido dos actuaciones para desarrollar la formación:

— Elaborar un plan de formación que proporcione una oferta adaptada a los diferentes niveles de responsabilidad
— Establecer mecanismos que faciliten la asistencia a los cursos sin que el servicio se vea perjudicado.

Planificación, evaluación y mejora de la calidad

La red de bibliotecas del Instituto Cervantes ejerce su labor mediante una planificación centralizada y una gestión distribuida entre las 65 bibliotecas que componen la red. Establecer un sistema equilibrado, eficiente y orientado a la excelencia en la prestación de servicios requiere la implantación de un modelo de gestión basado en la calidad (TQM). En este contexto, se pretende orientar la actividad hacia un proceso continuo de mejora basado en la planificación estratégica y en la evaluación de recursos y servicios.

Debemos ofrecer la máxima calidad en la prestación de los servicios bibliotecarios y documentales asignados a las bibliotecas. Para ello es necesario conocer a fondo los puntos fuertes y débiles del sistema a través de una evaluación interna y externa, cuyos resultados serán analizados y sistematizados para servir a un plan de acción basado en objetivos cuantificables. El establecimiento de un modelo de análisis-evaluación-planificación-ejecución facilitará la consolidación de un modelo de gestión basado en la calidad.

Las dos líneas estratégicas previstas en esta área son:

— Evaluación.
— Manuales de procedimiento.

Evaluación (línea estratégica n.º 3)

Evaluación interna («¿Cómo nos vemos?»): el análisis de los datos estadísticos anuales permite conocer diferentes indicadores de la red de bibliotecas del Instituto Cervantes. Esta información, junto con la obtención de otros datos a través de consultas, encuestas al personal de biblioteca o inventarios, permitirá establecer la dimensión y capacidad de nuestros recursos. A partir de aquí se podrá valorar la actividad que desarrollamos y definir estrategias y objetivos realistas y acordes con nuestras posibilidades.

Evaluación externa («¿Cómo nos ven?»): para completar la evaluación interna se debe recurrir al análisis de encuestas de usuarios, a comités de expertos y a la comparación con otros sistemas bibliotecarios de similares características.

Para conseguir una evaluación objetiva y homogénea se van a llevar a cabo las siguientes actuaciones:

— Sistematizar la evaluación de los recursos y servicios de las bibliotecas e implantar su uso como instrumento para la toma de decisiones.
— Potenciar los estudios de usuarios y el análisis del entorno para la planificación estratégica de cada biblioteca.

Manuales de procedimientos (línea estratégica n.º 4)

Los procesos técnicos generales de las bibliotecas están sujetos a sistemas de normalización. Ahora bien, todas las normativas deben ajustarse a la situación particular de cada centro y dependen del entorno, los recursos y la infraestructura. Los manuales de procedimientos facilitan el trabajo y garantizan el cumplimiento de las directrices de la institución. Asimismo aseguran una buena gestión, dan fiabilidad a los resultados y rentabilizan los recursos.

La mejora de los manuales de procedimientos se concretará en:

— Definición de un modelo de manual.
— Elaboración de manuales de procedimientos básicos:
  – Manual de catalogación automatizada
  – Manual de recogida de datos para la evaluación
  – Manual de páginas web de las bibliotecas
  – Manual de servicios de información

Bibliotecas, sociedad de la información y brecha digital

Los servicios bibliotecarios y de documentación deben adaptarse a los nuevos usos y necesidades de información del público y fomentar el acceso al conocimiento a través del manejo eficaz de las tecnologías. Se debe incrementar la visibilidad de la institución en la sociedad de la información y ampliar la utilización de las TIC a nuevos colectivos.

Las bibliotecas constituyen una de las alternativas viables para enfrentar la desigualdad y la exclusión de algunos colectivos de la sociedad de la información y, con su papel proactivo, disminuir la brecha digital. Las bibliotecas pueden ser elementos decisivos en la integración de grupos con dificultades para acceder al conocimiento que proporcionan las TIC, a través del desarrollo de programas de alfabetización informacional.

Hay tres líneas estratégicas que se van a llevar a cabo:

— Promover la comunicación activa entre biblioteca y usuarios.
— Mejorar la accesibilidad.
— Alfabetización informacional.

Promover la comunicación activa entre biblioteca y usuarios (línea estratégica n.º 5)

La diversidad de tipos de usuarios y de sistemas de comunicación obliga a revisar constantemente los canales de comunicación con los usuarios para adecuarlos a los cambios que se producen en el ámbito de la tecnología y en las necesidades informativas. La eficacia de los servicios requiere un conocimiento profundo de los usuarios y de las mejores vías de comunicación para que la información llegue con precisión y rapidez. La fluidez en la comunicación entre el bibliotecario y su público hace que este último perciba los servicios bibliotecarios como algo cercano y en lo que puede confiar.

En este contexto, se van a desarrollar las herramientas basadas en las tecnologías emergentes de la web social:

— *Blogs*
— Redes sociales
  – Facebook
  – Twitter
  – Delicious
  – Wiki

Mejorar la accesibilidad (línea estratégica n.º 6)

Por accesibilidad se entiende el acceso universal a la Web sin ningún tipo de discriminación, para ello es necesario adoptar medidas que rom-

pan las barreras que impiden llegar hasta la información. Enumeramos las actuaciones que se van a llevar a cabo:

— Desarrollo de plantillas para mejorar la imagen y el estilo visual.
— Definición de directrices para adaptar la navegación y usabilidad a las necesidades de todos los usuarios.
— Redacción de guías de estilo para la normalización del uso del lenguaje.

Alfabetización informacional (línea estratégica n.º 7)

El papel que realizan las bibliotecas actuando como puerta de acceso a la información y al conocimiento debe adaptarse a los nuevos soportes y nuevas vías de comunicación, lo que obliga a completar los tradicionales programas de formación de usuarios con otros enfocados al manejo y explotación de los recursos digitales.

Las actuaciones dirigidas a fomentar la alfabetización informacional se van a concretar en:

— Elaboración de guías de uso de los OPAC.
— Preparación de tutoriales para facilitar la consulta de la colección digital.

Creación, mantenimiento y desarrollo de las colecciones

Las bibliotecas del Instituto Cervantes conforman la mayor red de bibliotecas españolas en el exterior y son un lugar único de referencia sobre la cultura y las letras de España e Hispanoamérica.

Las colecciones bibliográficas, que alcanzan el millón de volúmenes, son parte del patrimonio del Instituto Cervantes. Su misión es ofrecer una visión representativa, actual y equilibrada de la realidad cultural española e hispanohablante a través de sus documentos en cualquier tipo de soporte.

Es tarea prioritaria de las bibliotecas conservar, actualizar, gestionar y difundir este patrimonio bibliográfico y documental mediante la elaboración de modelos de gestión. Asimismo, es necesario encontrar un equilibrio entre el número y la representatividad del fondo, combinado con las necesidades informativas y la demanda de los usuarios de distintos países.

Para la consecución de estos objetivos se han definido las siguientes líneas estratégicas:

— Mantenimiento y desarrollo de las colecciones.
— Conservación y preservación de los fondos.
— Mejora de la difusión de las colecciones.

Mantenimiento y desarrollo de las colecciones bibliográficas (línea estratégica n.º 8)

El adecuado mantenimiento y desarrollo de la colección permite ofrecer una información actualizada y relevante, en consonancia con los objetivos del Instituto Cervantes. La mejora de los mecanismos de selección pasa por la utilización de canales informativos apropiados, así como por la cooperación con distintas instituciones.

Muchas de las bibliotecas de la red poseen fondos bibliográficos especiales de gran riqueza documental. La colección local de cada país, así como las secciones dedicadas a los autores que dan nombres a las distintas bibliotecas, dotan de peculiaridad a las colecciones, ofrecen la idea de la imagen que proyectamos en otros países, reflejan las relaciones históricas y políticas de España, y hacen que mantengamos la mejor colección de traducciones de nuestra literatura a otras lenguas. Es nuestro deber potenciar estas colecciones y darles la mayor difusión.

En cuanto a los nuevos formatos de lectura, almacenaje y distribución, desde la red de bibliotecas se deben tomar medidas para implantar colecciones digitales compatibles con los nuevos formatos de lectura electrónicos.

Para la consecución de esta línea es necesario:

— Adecuar los mecanismos de selección de fondos bibliográficos con criterios de calidad.
— Potenciar el desarrollo de secciones especiales y de la colección local.
— Impulsar la cooperación bibliotecaria como herramienta para la actualización de las colecciones.
— Incorporar los nuevos formatos digitales y el libro electrónico.

Conservación y preservación de los fondos (línea estratégica n.º 9)

Preservar el patrimonio bibliográfico es garantizar la pervivencia del elemento más estable de la difusión cultural que realiza el Instituto Cervantes. Se entiende por preservación tanto la conservación como la restauración.

Es preciso elaborar normativas que garanticen medidas para mantener el fondo en condiciones óptimas. En concreto se van a desarrollar tres líneas de trabajo:

— Pautas de conservación de documentos.
— Medidas de restauración.
— Plan de digitalización.

Mejora de la difusión de las colecciones (línea estratégica n.º 10)

Debido a su dimensión internacional y a su condición de lugar de encuentro multicultural, las colecciones de las bibliotecas combinan entre sus fondos los títulos más actuales de nuestra literatura junto a obras antiguas, ejemplares dedicados y rarezas documentales.

Debe intensificarse la explotación de los canales de difusión para hacer posible un mejor conocimiento de estos fondos y facilitar su acceso. Para ello se deben tomar medidas como:

— Mejorar los interfaces a través de los cuales los usuarios acceden a los catálogos (OPAC).
— Homogeneizar las descripciones bibliográficas.
— Proporcionar información bibliográfica elaborada, adecuada a cada tipo de usuario (bibliografías especializadas, boletines de nuevas adquisiciones…).

EL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN DEL INSTITUTO CERVANTES EN ALCALÁ DE HENARES

1. La investigación en el Instituto Cervantes

Desde su fundación, la investigación sobre el español y sobre la enseñanza del español, ha estado incluida entre las actividades propias del Instituto Cervantes, sin olvidar la atención a todos aquellos investigadores y centros de investigación extranjeros que se han especializado en el estudio de temas hispánicos.

La misma ley de creación del Instituto Cervantes, en su artículo 4, enumera las actividades del mismo, especificándose en el punto 4 uno de sus fines: «Fomentar la investigación del español y su enseñanza y actuar como órgano de cooperación y asistencia para los hispanistas y centros extranjeros de investigación»[1].

Los resultados de la actividad investigadora de las diversas áreas del Instituto Cervantes y de los centros del exterior han sido notorios y se han dado a conocer por diferentes medios de publicación: los anuarios que han recogido los estudios sobre la situación del español en el mundo; las numerosas monografías específicas en formato de libro; las muy abundantes publicaciones en Internet que recogen todo tipo de investigaciones dentro del ámbito de interés propio del Instituto Cervantes: la lengua y la cultura en español y en las otras lenguas del Estado español.

Mantener la continuidad de este esfuerzo exige poner recursos al servicio de estas iniciativas de investigación en el entorno del Instituto Cervantes: disponer de repositorios de documentación bien estructurados, con series plurianuales homogéneas y bibliografías actualizadas, confeccionar indicadores básicos apoyados en la demanda de larga duración y atender las necesidades de conocimiento específicas de los centros en el exterior.

---

1 Ley 7/1991, de 21 de marzo.

Por otra parte, en los últimos años se han producido algunas necesidades nuevas:

— la adaptación a los cambios introducidos por las innovaciones técnicas de la información y de la comunicación;
— la conveniencia de abrir nuevos campos de actuación relacionados con la comunicación intercultural y el diálogo de civilizaciones;
— la demanda creciente de información sobre el entorno del español;
— la necesidad de optimizar la eficacia del Instituto Cervantes en el cumplimiento de sus fines.

Respaldar el esfuerzo investigador en el Instituto Cervantes se ha convertido en una necesidad estratégica. Y todo ello ha llevado a la creación del Centro de Investigación y Documentación del Instituto en Alcalá de Henares.

2. Objetivos del Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes

El Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares tiene los siguientes objetivos estipulados:

— Apoyar y colaborar en las investigaciones realizadas por las distintas áreas y centros del Instituto Cervantes.
— Favorecer y asistir a los investigadores y centros de investigación extranjeros especializados en temas relacionados con la lengua española y la cultura hispánica.
— Promover y realizar proyectos de investigación propios, orientados al cumplimiento de los fines del Instituto Cervantes.
— Colaborar con otras instituciones en el ámbito de la investigación y de la documentación.
— Divulgación de los resultados de las actividades investigadoras y de los conocimientos adquiridos.

El Centro de Investigación y Documentación cuenta con un plan de investigación propio, que complementa las investigaciones que vie-

nen realizándose en las distintas áreas y centros del Instituto Cervantes. Este plan se puede desarrollar mediante convenios con universidades, centros de investigación y otras instituciones. Las líneas de actuación de dicho plan son acordes con los fines y con los criterios estratégicos del Instituto Cervantes. Por lo tanto, dichas líneas se centran en las investigaciones sobre la enseñanza, promoción y difusión del español, y sobre la propagación de la cultura hispánica, prestándose especial atención a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

3. Líneas de actuación

3.1 *El español y la sociedad del conocimiento*

No hay ninguna duda sobre la magnitud de los cambios sociales que se están produciendo como consecuencia del desarrollo tecnológico en el terreno del tratamiento y difusión de la información. Los nuevos sistemas de transmisión de señales —satélites, cables de fibra óptica, emisión digital terrestre, etc.— permiten un acceso a la información de manera más rápida y vencen las barreras geográficas. La digitalización de la información ha revolucionado en gran medida la accesibilidad y disponibilidad de la información. Internet se ha convertido en una fuente fundamental de información, de entretenimiento y de formación capaz de «permitir a las personas y a las comunidades de todo el mundo, tanto si están en los lugares más pequeños y lejanos o en las grandes ciudades, tener igualdad de acceso a la información para el desarrollo personal, la educación, el estímulo, el enriquecimiento cultural, la actividad económica y la participación informada en la democracia»[2].

Pero la sociedad del conocimiento no solo presenta ventajas y oportunidades. La «revolución» digital amenaza con incrementar las desigualdades entre los países ricos y aquellos que aún no han tenido

2 International Federation of Library Associations and Institutions. *Manifiesto sobre Internet de la IFLA,* disponible en http://www.ifla.org/III/misc/im-s.htm/.

la oportunidad de manejar las nuevas tecnologías (la mitad de la humanidad), ya que los países que por sus condiciones no tengan acceso a las nuevas tecnologías experimentarán mayores deficiencias en comparación con los que tengan unos considerables recursos tecnológicos. Tal y como advierte Castells[3], la disparidad entre los que tienen y los que no tienen Internet amplía aún más la «brecha» de la desigualdad y la exclusión social. Ni siquiera en los países desarrollados se ha alcanzado el acceso generalizado a la sociedad del conocimiento, y se da una situación de privilegio y elitismo en los procesos de creación y utilización del conocimiento quedando al margen grandes sectores de la población. El resultado de esta nueva desigualdad social se ha dado en denominar «brecha digital». La lengua no es un factor ajeno a esta nueva fractura social[4], por lo que parece conveniente —y necesario— el establecer una línea de investigación sobre el español y la brecha digital. Veamos, a continuación, algunos de los datos disponibles a este respecto.

El español en Internet

La evolución de la presencia del español en Internet en estos últimos años es un hecho probado, como atestiguan los datos más recientes, tanto en el número de páginas electrónicas en español en Internet, como en el número de usuarios de la Red en español, así como en el número de dominios registrados como «.es». Por poner un ejemplo de estas evoluciones, como puede verse en el gráfico 1, en el año 2004 había registrados solamente 85.309 dominios «.es»[5]. Sin embargo, en agosto de 2009 hay ya un total de 1.149.459, lo cual nos da una idea de la potente evolución en la presencia de dominios españoles en Internet.

---

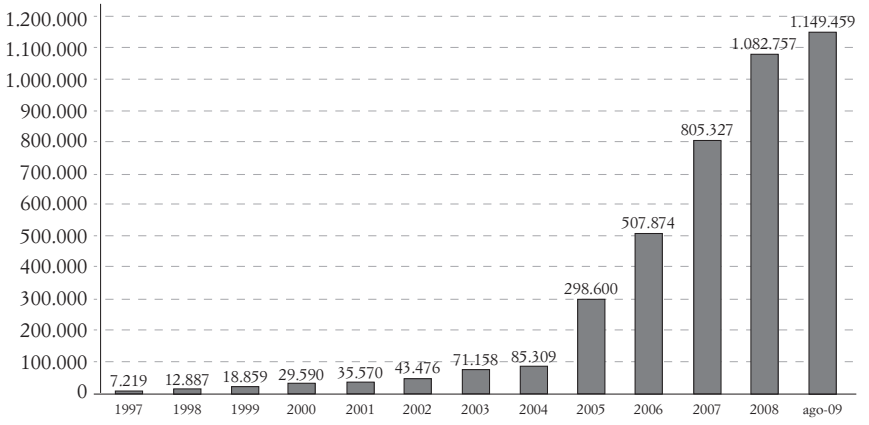
3 Manuel Castells (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol. III. Fin de milenio, Madrid: Alianza Editorial, p. 370.

4 Jaime Otero y Hermógenes Perdiguero (coords.) (2006). *El porvenir del español en la sociedad del conocimiento*. Burgos: Fundación Caja de Burgos.

5 RED.ES es la entidad del Ministerio de Industria, Turismo y Comercio responsable de la gestión del registro de dominios con la denominación «.es». Los datos aportados en el gráfico 1 pueden cotejarse en la dirección https://www.nic.es/estadisticas/article/293/.

Gráfico 1

EVOLUCIÓN DE LA PRESENCIA DE LOS DOMINIOS «.ES» EN INTERNET



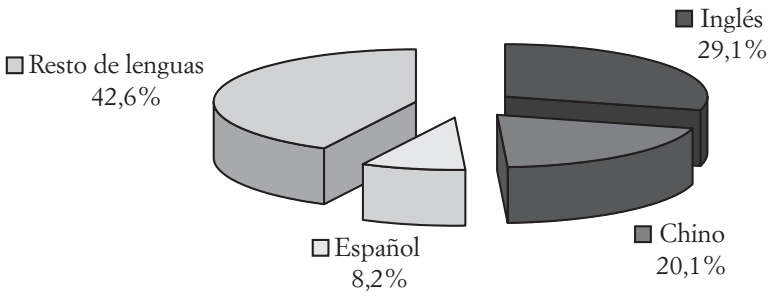
Fuente: RED.ES (septiembre de 2009).

Si bien la presencia generalizada del español en Internet ha mejorado sustancialmente en los últimos tiempos, no puede dejar de sorprender su aún tímida presencia en la Red en comparación con su privilegiada actualidad demográfica como una de las lenguas más determinantes en el contexto internacional. Para las sociedades hispanohablantes, sería deseable que nuestra posición en Internet creciera a un ritmo paralelo al de su evolución demográfica, pero el desafío al que se enfrenta nuestra lengua en el ciberespacio tiene que ver sustancialmente con cuestiones relacionadas con el desarrollo socioeconómico de todos los países hispanohablantes. A pesar de todo, no podemos dejar de señalar que la presencia del español en Internet ha subido varios puntos porcentuales en los últimos años. Observemos en detalle las últimas cifras disponibles al respecto: el porcentaje de usuarios de la Red en español se sitúa en estos momentos en un 8,2%, cifra que ha superado ya al 5,9% del japonés o al 4,6% del francés, pero inferior y lejana aún del 20,1% de los usuarios de Internet en chino o del 29,1% de los usuarios de Internet en inglés (véase el gráfico 2 a este respecto)[6].

6 Todos estos datos recogen la actualización más reciente emitida y publicada por Internet World Stats de marzo de 2009 (consultada la fuente a fecha de 21 de septiembre de 2009). La información se actualiza periódicamente (cada 3 ó 6 meses) en la página web http://www.internetworldstats.com/.

Gráfico 2

LOS TRES IDIOMAS PRINCIPALES EN INTERNET[7]



Fuente: Internet World Stats, datos basados en una estimación de un total de 1.596.270.108 usuarios de Internet.

Así que la lengua española (con 131 millones de usuarios) se halla únicamente por detrás del inglés (con 464 millones) y del chino mandarín (con 321,3 millones), pero por delante del resto de idiomas representados en el ciberespacio. Además, el crecimiento experimentado por el español en el contexto de Internet desde el año 2000 hasta el 2009 alcanza la significativa cifra del 631,3%. Y parte de la mejoría radica, justamente, en ese señalado crecimiento que experimenta el español frente a las lenguas que le siguen en Internet (japonés con un 99,7% y francés con un 530,5%)[8].

El español en el ámbito de la ciencia y la tecnología

Así mismo, para completar las actuaciones sobre el español en la sociedad del conocimiento, parece imprescindible no olvidar el tema del español como lengua de la ciencia. Aquí parece indudable la necesidad de desarrollar estrategias activas para conseguir avances en un terreno que parece abrumadoramente dominado por el idioma inglés. En este contexto, el Instituto Cervantes ha llevado a cabo un estudio pormenorizado, publicado en septiembre de 2009, y titulado *El español, lengua*

7 Tanto el gráfico original, denominado «Top three languages in Internet», y el resto de la información están disponibles en la dirección http://www.internetworldstats.com/languages.htm/.

8 Ibídem (datos todos ellos de 30 de junio de 2009, consultados a fecha 21 de septiembre de 2009).

para la ciencia y la tecnología. Presente y perspectivas de futuro, en colaboración con la editorial Santillana. El estudio, encargado a un equipo de expertos, analiza en detalle la situación del español en los ámbitos de la ciencia y la tecnología. Entra a discernir si existe un paralelismo entre el creciente papel internacional del español y su presencia en la sociedad de la información y en las principales revistas de investigación y divulgación científica. A su vez, el estudio abarca las actuales circunstancias de la cultura científica en España, el peso del español en Internet y el estado de desarrollo de la sociedad de la información en España e Hispanoamérica. La publicación se enfoca también en el papel internacional de las revistas científicas en lengua española y en la difusión del español científico y técnico como lenguaje de especialidad. Con esta investigación convertida en publicación y libro de consulta, el Instituto Cervantes ha querido actualizar algunos de los datos sobre nuestra lengua en estas disciplinas, con el objetivo de plantear nuevos desarrollos futuros, planes estratégicos para el impulso a nuestro idioma en estos ámbitos concretos y, sobre todo, un clima de debate sobre estos asuntos que ayude a una mejor y más eficaz difusión de nuestro idioma en el ámbito científico y tecnológico.

El libro electrónico

Otro punto de gran interés para los próximos años es la previsible expansión del libro electrónico *(e-book)*. La aplicación de las pantallas de «tinta electrónica» ha dado un empuje fundamental a este nuevo soporte para los libros y otros documentos digitalizados. Y, seguramente, en un plazo de tiempo muy breve asistiremos a cambios decisivos en las industrias culturales relacionados con la difusión de la cultura impresa. El Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes debe analizar en qué forma se pueden dar esos cambios y de qué manera afectarán a la difusión de la lengua y la cultura española en el exterior.

Estas líneas de investigación sobre la «brecha digital», el uso social del español en Internet, el español en la ciencia y la emergencia del libro electrónico se enmarcan en una línea de estudio más amplia, relacionada con el análisis de la dimensión política, social y económica del español, una línea que aborda el estudio del español como instrumento de desarrollo e integración social, complementado con el análisis prospectivo sobre el uso del español en el mundo.

3.2 *Investigaciones sobre lengua y educación*

Uno de los objetivos del Instituto Cervantes es la adaptación permanente de sus métodos didácticos a las necesidades cambiantes de los alumnos que aprenden español y el desarrollo de métodos didácticos específicos para la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera.

Dentro del marco metodológico de la tecnología educativa se da prioridad a la evaluación de la eficacia de las tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera. La imprescindible utilización de las innovaciones técnicas debe ir acompañada de un sólido análisis sobre la idoneidad de su uso para los fines perseguidos, ya que a veces se hace una utilización de dichas técnicas sin la necesaria reflexión y confundiendo de una manera simplista todo lo nuevo con lo bueno. De aquí la importancia de realizar investigaciones sobre las aplicaciones de las técnicas de información y comunicación a las necesidades operativas del Instituto Cervantes. Investigaciones consistentes en la realización de estudios empíricos sobre la enseñanza presencial y la enseñanza virtual que permitan la obtención de datos fiables para la toma de decisiones respecto a la elección de diferentes métodos didácticos en función de las peculiaridades de diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Estas investigaciones están centradas en tres perspectivas diferenciadas:

— Tecnología hipermedia y enseñanza de la lengua española.
— Televisión digital interactiva y enseñanza de la lengua.
— Integración de recursos digitales en la enseñanza presencial.

3.3 *Estudios culturales*

Diálogo intercultural

El diálogo intercultural ayuda a fomentar el conocimiento de otras identidades y expresiones culturales favoreciendo la comprensión, el reconocimiento y el respeto mutuos y la eliminación de prejuicios. También tiene como resultado el enriquecimiento de las formas de representación simbólica, constituyendo nuevos imaginarios colectivos de carácter transcultural.

Desde el punto de vista conceptual, es preciso tener en cuenta que la extensión del uso de Internet y de otras formas de comunicación pro-

pias de la denominada «sociedad-Red» o sociedad de la información ha producido nuevos intercambios culturales que han repercutido en el propio concepto de comunicación intercultural. La globalización y los flujos migratorios han hecho surgir el fenómeno de las «sociedades paralelas». De aquí la necesidad de reflexionar sobre algunos de los conceptos claves del análisis cultural: la aculturación, la interculturalidad, la multiculturalidad… Parece necesario redefinir estos procesos desde la perspectiva de la «transculturalidad» y la «hibridación transcultural» como tendencias culturales estrechamente vinculadas a la globalización y la «glocalización».

Difusión cultural en el exterior

La difusión cultural en el exterior es una de las funciones básicas del Instituto Cervantes y, por lo tanto, interesa el estudio de la presencia y grado de conocimiento de la cultura española en otros países, así como obtener información sobre la eficacia de la actividad cultural en los centros del Instituto del exterior. Esto implica un análisis en profundidad de las repercusiones sobre las culturas receptoras y, en definitiva, conseguir información sobre la imagen de España y de nuestra cultura en el exterior.

Palabra e imagen

Desde los primeros tiempos, la palabra ha necesitado del gesto —de la imagen en definitiva— para poder alcanzar toda su potencia comunicativa. Por otra parte, es difícilmente imaginable que se puedan comprender los significados de las representaciones visuales si no es dentro de un contexto cultural en el que la palabra es la principal vía comunicativa.

Es problemático concebir algún sistema de comunicación intracultural en el que no exista alguna forma de visualización material externa que sirva para transmitir los significados que no se pueden comunicar simplemente a través de las palabras —o al menos, las palabras no pueden hacerlo de forma tan eficaz—. Así que, probablemente, imagen y palabra, palabra e imagen están «condenadas» a convivir en todos los sistemas culturales, aportando cada una distintas posibilidades comunicativas, no opuestas sino complementarias.

El español y las culturas en español utilizan necesariamente palabras e imágenes —y la síntesis de ambas: la escritura— para su materialización, para transmitir emociones y razones. Estudiar estas vías de produc-

ción cultural, sus peculiaridades comunicativas, sus interrelaciones, sus distintas capacidades expresivas, por separado o conjuntamente, constituye una línea de investigación que puede ser enormemente productiva y con aplicaciones a diversas áreas de interés: los métodos didácticos, las formas de comunicación social, la expresión artística, las relaciones interculturales, etc.

No debemos olvidar que el Instituto Cervantes es una institución al servicio de toda la comunidad hispanohablante. En función de ello, parece conveniente incluir en el ámbito de los estudios culturales aquellas investigaciones referidas a lo que podríamos denominar como «cultura panhispánica», así como la cooperación y la asistencia a hispanistas, que se concreta en varios aspectos: favorecer las redes de conocimiento e intercambio cultural en español, contribuir a la organización de encuentros científicos, colaborar en la creación de redes de investigación y favorecer la labor investigadora y difusora de los centros de investigación sobre el español y las culturas en español.

Indudablemente, las líneas de actuación que se han mencionado deben contribuir al conocimiento básico sobre los temas objeto de interés del Instituto Cervantes. Pero, además, las investigaciones aplicadas pueden y deben servir para obtener información muy valiosa sobre el funcionamiento de los campos de interés propios de las diversas áreas del Instituto Cervantes. Por esto es necesario concebir la actividad investigadora del Centro de Investigación y Documentación del Instituto en Alcalá de Henares como una forma de obtener un conocimiento útil para el desarrollo de las actividades de este organismo.

EL INSTITUTO CERVANTES CUMPLE 18 AÑOS

El Instituto Cervantes, cuyos objetivos y funciones son bien conocidos, ha cumplido en marzo de 2009 sus primeros 18 años de existencia. El 21 de marzo de 1991, Su Majestad el Rey sancionó la ley aprobada por las Cortes Generales por la que se creaba la institución. Hasta aquel momento, España no contaba con un organismo específico para la promoción de la enseñanza, el estudio y el uso del español como lengua extranjera.

El Instituto Cervantes en palabras de…

«Abrazando en un mismo esfuerzo a una veintena de países»

El Instituto Cervantes nació para llenar un vacío y está cumpliendo su misión a cabalidad. He tenido la oportunidad de visitar los centros en muchos países y en todos ellos he visto el entusiasmo que despierta y el número creciente de estudiantes que acuden a sus aulas. Era fundamental que en esta época, en la que el español ha alcanzado un dinamismo notable en el mundo entero, haya una institución como el Instituto Cervantes que contribuya a formar hispanohablantes y a difundir nuestro Patrimonio Cultural abrazando en un mismo esfuerzo a la veintena de países cuyo denominador común es nuestra lengua. Ojalá esta magnífica labor tenga los apoyos necesarios para que sigan abriéndose nuevos centros en tantos países que los reclaman.

Mario Vargas Llosa
Escritor

«Nos identifica. Nos reúne»

El castellano es la segunda lengua occidental, después del inglés. La hablamos más de cuatrocientos millones de seres humanos. Además, pensamos, amamos, injuriamos, deseamos y SOMOS en español. La lengua es nuestro patrimonio. Nos identifica. Nos reúne. El Instituto Cervantes asegura que así sea y así continúe siendo.

Carlos Fuentes
Escritor

«Donde quiera vayamos, el español nos sigue»

Sin el Instituto Cervantes, la lengua y la cultura hispánicas vivirían una madurez incompleta. Donde quiera vayamos, el español nos sigue con la luz del Cervantes. Los amantes de la secular cultura hispana somos lo que son nuestros libros, nuestra música, nuestro cine. Tanto en Chicago como en Tokio, la herencia reflejada en las casas del Cervantes fortalece nuestra identidad y nos recuerda que venimos o soñamos con una misma tierra.

Tomás Eloy Martínez
Escritor

«El Instituto Cervantes y los límites de nuestro mundo»

Desde su nacimiento el Instituto Cervantes ha estado unido a la promoción del español; una lengua que opera como gran memoria colectiva, como condensación de todo un conjunto de experiencias y de formas de vida; con él definimos nuestra identidad como personas. Los límites del español constituyen los límites de nuestro mundo: extender sus horizontes más allá de la comunidad iberoamericana supone no solo facilitar las relaciones económicas, políticas y científicas entre los pueblos sino también ampliar y enriquecer el mundo personal de todos y cada uno de los hispanohablantes. Esta es la maravillosa tarea que tiene atribuida el Instituto Cervantes a través de esa tupida red de centros esparcidos por todo el planeta y que son nuestras mejores embajadas.

Virgilio Zapatero
Rector de la Universidad de Alcalá

«Mi experiencia con el Instituto Cervantes»

Hace veinte años, mi querido y añorado Javier Matía, a la sazón subsecretario del Ministerio de Educación, me pidió que me hiciera cargo de la Secretaría General Técnica. Poner en marcha el Instituto Cervantes fue el objetivo irresistible que me hizo aceptar el puesto. Existía un consenso general en que el Instituto era necesario, que otros países con lenguas menos potentes que nuestro castellano/español tenían desde hace tiempo sus instituciones de promoción y estaban mucho más presentes en el mundo que nosotros. Y en que la dispersión de esfuerzos nos limitaba y distaba de ser eficiente. Conseguimos poner de acuerdo a todos los ministerios implicados y, desde entonces, el Instituto no ha dejado de crecer, de consolidarse en todo el mundo y de fortalecer su prestigio. Ojalá siga avanzando en la difícil de tarea de coordinación, en los ámbitos cultural y educativo, con toda la acción exterior.

Juan A. Gimeno
Rector de la UNED (primer secretario general del IC)

«Una constante lección de hispanismo»

Cuando en la primavera de 1994 fui elegido secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española, mi contacto con el Instituto Cervantes se hizo más estrecho, ya que quien ocupara este cargo era nombrado automáticamente miembro *ex officio* del Patronato de la noble Casa. Así permanecí durante varios años hasta que, durante la dirección de Jon Juaristi, fui designado representante del Patronato en el Consejo de Administración. Las relaciones se estrecharon aún más.

No eran estos mis primeros contactos. Ya había colaborado en la organización del Congreso de Sevilla, en 1992, para festejar el V Centenario del Descubrimiento de América, congreso que resultó ser el fundacional de una cadena de reuniones internacionales sobre la lengua española que está a punto de celebrar su quinto encuentro en Valparaíso, Chile. Nada comparable, por supuesto, al acercamiento a la institución que esos cargos me proporcionaron.

Conocí entonces por dentro y con detalle el funcionamiento de la Casa y, sobre todo, los principios por los que se regía. Mentiría si no dijera que quedé absolutamente enamorado. Son muchos, muchísimos, los argumentos que podría presentar aquí. Sin embargo, uno en particular hubiera sido suficiente para mí: la vocación sincera de todo aquello que significara lengua y cultura hispánicas. Sí, parecería muy natural, pero no lo es.

El Cervantes es una institución española, que funciona con patrocinio institucional del país, y que, por ello, podría estar inclinado hacia las cosas de España, sus modalidades lingüísticas particulares y representativas, y sobre todo, a la cultura española. Pero ni es ni ha sido así. Desde siempre, se apostó por todas las variedades lingüísticas cultas del español y por la cultura «en español». Esta decisión, mezcla de cordura y generosidad, ha hecho que Hispanoamérica esté presente en todos sus centros. En los cuadros de profesores hay españoles, por supuesto, pero también argentinos, colombianos, cubanos y un largo etcétera. Y lo que es más importante, en los nombres de las respectivas bibliotecas de los centros conviven por igual escritores de la Península y del otro lado del Atlántico.

Cualquiera que con interés revise la larguísima lista de actividades culturales que se presentan en los centros del Instituto —exposiciones, películas, conferencias, conciertos, etc.— comprobará de inmediato que, junto al pintor catalán está la cantante peruana, junto al disertante de Sevilla, el pianista uruguayo, junto a la escultora madrileña, el cineasta chileno…

Impecable lección de hispanismo, que un hispanoamericano como yo no puede menos que agradecer con el corazón en la mano. ¿Llegará a haber reciprocidad en instituciones americanas paralelas?

Humberto López Morales
Secretario general de la Asociación de Academias de la Lengua Española

«18 años de Instituto Cervantes»

El Instituto Cervantes es una de las mayores instituciones culturales del Estado, una institución que nos representa y por la que se nos reconoce en todo el mundo. Con su doble vocación de enseñar nuestra lengua y difundir la cultura española e hispanoamericana, en los años en que tuve la fortuna de dirigir la nave, el Instituto Cervantes cumplió el viejo sueño de la política exterior española de llegar a Asia y alcanzó

su expansión en los cinco continentes. Así mismo, se hizo permeable a las diferentes lenguas y culturas de España, que pasaron a la primera línea de los objetivos de una institución moderna que pretendía difundir la realidad plural de nuestra democracia. La programación cultural en los centros consolidó el lugar preeminente que le correspondía como verdadera embajadora de la imagen de España en el exterior. La actual sede del Instituto Cervantes y el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades 2005 —compartido con los grandes institutos europeos dedicados a la tarea común de preservar y difundir el patrimonio europeo— fueron la mejor correspondencia a esta labor, que señala ante la sociedad española la calidad y el prestigio de una institución ya imprescindible para nuestro país y uno de los proyectos internacionales más actuales y necesarios.

César Antonio Molina
Ex director del Instituto Cervantes

«La geografía cervantina»

La proyección de la lengua española en el vasto territorio de la cultura tiene en el adulto ya Instituto Cervantes su esencia primera. Estos años han consolidado una realidad indiscutible: el lugar de la cultura en español en el mundo. Los diversos equipos de dirección del Instituto han entendido desde el principio que si la lengua española tiene un lugar principal en la vasta geografía internacional se debe a la dimensión atlántica de esa lengua, de esa cultura. Entendieron que no se podía dar un paso sin Iberoamérica, que nueve de cada diez hablantes del español están al otro lado, que el «español» es más moderno que el «castellano», que la irrupción de la literatura latinoamericana en los años sesenta del siglo pasado fue determinante para ocupar hoy ese lugar en el mapa de la cultura de todo el mundo. Ese ha sido uno de los logros más brillantes del Instituto: sumar y no restar, integrar, la unidad de una cultura en español, dentro de la más absoluta de las diversidades.

Fernando R. Lafuente
Ex director del Instituto Cervantes

LA INSTITUCIÓN EN CIFRAS (1991-2009)

Número de centros del Instituto Cervantes en todo el mundo:

Año 1991: se le transfieren centros procedentes de tres ministerios que habían sido concebidos con finalidades diferentes y en épocas distintas. El nuevo Instituto recibe 32 edificios procedentes del Ministerio de Asuntos Exteriores (los antiguos Centros Culturales e Institutos Culturales Españoles), seis edificios del Ministerio de Trabajo (del Instituto Español de Emigración) y dos del Ministerio de Educación y Ciencia. En 1994, tras los ajustes oportunos, el Cervantes cuenta con 30 centros.
En 2009: actualmente el Instituto Cervantes está presente en 73 ciudades de 42 países, incluidos los centros de Sídney (Australia), Recife, Florianópolis y Belo Horizonte (Brasil) y Nueva Delhi (India). A estos se añadirán Gibraltar así como un Aula Cervantes en Dakar (Senegal).

Sede central:

Año 1991: el nuevo organismo se instala en Alcalá de Henares (Madrid), ciudad natal de Miguel de Cervantes. El Ayuntamiento cede al Cervantes el histórico edificio del Colegio del Rey.
En 2009: junto con la primera sede en la ciudad complutense, el Cervantes ocupa desde septiembre de 2007 un gran edificio de más de 15.000 metros cuadrados en pleno centro de Madrid. Mantiene la sede de Alcalá de Henares, en la que alberga el Centro de Formación de Profesores, entre otros servicios.

Matrículas y cursos de español:

Primer año académico 1991-1992: 14.204 alumnos matriculados en un total de 992 cursos de español.
Año académico 2008-2009: más de 187.000 matrículas (de ellas, unas 127.000 correspondientes a alumnos en los centros, unas 14.000 de profesores matriculados en cursos de formación y el resto a través del Aula Virtual de Español, AVE). En total, 13.895 cursos.

Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE):

Año 1993: 4.579 inscritos en las pruebas (primera convocatoria, en noviembre).
Año 2008-2009: más de 50.300 aspirantes matriculados.

Centros de examen para obtener el DELE:

Año 1993: 101 centros repartidos por 37 países.
Año 2009: más de 600 centros de examen en 107 países.

Cursos de lenguas cooficiales (catalán, gallego y euskera):

Catalán:
Comienzan en el curso 1994-1995 en dos centros (Lisboa y Múnich) con 23 matrículas.
Curso 2008-2009: 240 matrículas en 38 cursos y 12 centros.

Gallego:
Comienzan en el curso 1996-1997 en un centro (Chicago) con 3 matrículas.
Curso 2008-2009: 9 matrículas en 1 curso y 1 centro.

Euskera:
Comienzan en el curso 1997-1998 en un centro (Chicago) con 6 matrículas.
Curso 2008-2009: 81 matrículas en 14 cursos y 5 centros.

Actos culturales:

Curso académico 1992-1993: 700 actos culturales.
Curso 2008-2009: más de 5.200 actos.

Fondos de la red de bibliotecas:

En 1992: 383.450 volúmenes.
En 2009: 1.027.351 volúmenes.

Participación en ferias:

En 1992-1993: participa en 8 Ferias Internacionales de la Lengua.
En 2009: participación en 80 ferias.

Personal del Instituto Cervantes:

Año 1994: 359 personas en plantilla y un centenar de colaboradores externos.
En 2009: más de 1.600 personas, entre trabajadores fijos y colaboradores externos.

Presupuesto del Instituto Cervantes:

En 1992: 4.219 millones de pesetas (primer año en el que el IC tiene su presupuesto propio).
En 2009: 102.426.00 € (Presupuestos Generales del Estado).

Cronología de los 18 años del Instituto Cervantes: principales hitos

2009

— 29 de enero. El presidente del Gobierno, la ministra de Cultura de Chile y los directores del Instituto Cervantes y de la Real Academia Española presentan el V Congreso Internacional de la Lengua Española (Valparaíso, Chile, marzo de 2010).
— 31 de marzo. Celebración de los 18 años del Instituto Cervantes con una mesa redonda en la que participan la directora y los ex directores de la institución.
— 20 de junio. Celebración del Día del Español, en todo el mundo, con actividades culturales y lúdicas en todos los centros de la red en el exterior y en la sede central en Madrid.
— 25 de junio. Los Reyes inauguran el Instituto Cervantes de Sídney.

— 7 de octubre. Los Príncipes de Asturias inauguran las nuevas instalaciones del Instituto Cervantes de Chicago.
— 11 de noviembre. Los Príncipes de Asturias inauguran el Instituto Cervantes de Nueva Delhi.
— 19 de noviembre. Los Príncipes de Asturias inauguran las nuevas instalaciones del Instituto Cervantes de Rabat.

2008

— 7 de mayo. Los Príncipes de Asturias inauguran las nuevas instalaciones del Instituto Cervantes de Varsovia.
— 22 de septiembre. Los Príncipes de Asturias inauguran el Instituto Cervantes de Fráncfort.
— 11 de noviembre. Los Reyes inauguran el Instituto Cervantes de Tokio.

2007

— 13 de julio. La catedrática de Comunicación Audiovisual y doctora en Lingüística Hispánica Carmen Caffarel es nombrada directora del Instituto Cervantes.
— 17 de julio. El Príncipe inaugura los centros del Instituto Cervantes de Brasilia, Salvador de Bahía, Curitiba y Porto Alegre.
— 30 de octubre. Los Príncipes de Asturias inauguran el Instituto Cervantes de Marrakech.
— 14 de noviembre. Los Príncipes de Asturias inauguran la Biblioteca Miguel de Cervantes de Shanghái.

2006

— 12 de febrero. Los Príncipes de Asturias y el presidente de Bulgaria, Gueorgui Parvanov, inauguran el Instituto Cervantes de Sofía.
— 5 de junio. Los Príncipes de Asturias inauguran el Instituto Cervantes de Palermo.
— 14 de julio. Los Príncipes de Asturias inauguran el Instituto Cervantes de Pekín.
— 11 de octubre. Los Reyes, la Infanta Elena y el presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, inauguran la nueva sede central del Instituto Cervantes en Madrid.

2005

— 24 de febrero. Los Príncipes de Asturias y el ministro de Educación de Brasil, Tarso Genro, inauguran el Instituto Cervantes de São Paulo.
— 19 de abril. Los Príncipes de Asturias y la Princesa Victoria de Suecia inauguran el Instituto Cervantes de Estocolmo.
— 1 de junio. El Instituto Cervantes y otros cinco grandes institutos culturales europeos, galardonados con el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades.
— 12 de septiembre. Los Príncipes de Asturias inauguran el Instituto Cervantes de Praga.

2004

— 14 de mayo. El escritor, profesor y periodista César Antonio Molina es nombrado director del Instituto Cervantes.
— 8 de septiembre. Los Príncipes de Asturias inauguran el Instituto Cervantes de Budapest.
— 17 de noviembre. Comienza el III Congreso Internacional de la Lengua Española en Rosario (Argentina) bajo el lema «Identidad lingüística y globalización».
— 13 de diciembre. Se inaugura el Centro de Formación de Profesores en Alcalá de Henares (Madrid).
— 20 de diciembre. Los Príncipes de Asturias y el presidente de Serbia y Montenegro, Svetozar Marovic, inauguran el Instituto Cervantes de Belgrado.

2003

— 18 de marzo. El Príncipe de Asturias inaugura el Instituto Cervantes de Berlín.
— 10 de octubre. El Príncipe de Asturias inaugura la nueva sede del Instituto Cervantes de Nueva York.
— 12 de noviembre. El Príncipe de Asturias inaugura el Instituto Cervantes de Lyon.

2002

— 6 de febrero. El Príncipe de Asturias, la esposa del presidente de Rusia, Ludmila Putina, y el ministro de Relaciones Exteriores ruso, Igor Ivanov, inauguran el Instituto Cervantes de Moscú.

2001

— 23 de marzo. El escritor y profesor Jon Juaristi es nombrado director del Instituto Cervantes.
— 17 de septiembre. El presidente del Gobierno, José María Aznar, y el primer ministro de Turquía, Bulen Ecevit, inauguran el Instituto Cervantes de Estambul.
— 16 de octubre. Arranca el II Congreso Internacional de la Lengua Española en Valladolid bajo el lema «El español en la sociedad de la información».

2000

— 12 de mayo. Se inaugura la primera Aula Cervantes de la institución, situada en Sofía (Bulgaria).

1999

— 23 de abril. El periodista y profesor Fernando R. Lafuente es nombrado director del Instituto Cervantes.

1998

— 28 de enero. El presidente del Gobierno, José María Aznar, inaugura el Instituto Cervantes de Bruselas.
— 29 de junio. El presidente del Gobierno, José María Aznar, y el primer ministro de Israel, Benjamin Netanyahu, inauguran el Instituto Cervantes de Tel Aviv.

1997

— 18 de febrero. El presidente del Gobierno de España, José María Aznar, inaugura el Instituto Cervantes de Utrecht.
— 7 de abril. Comienza el I Congreso Internacional de la Lengua Española en Zacatecas (México) bajo el lema «La lengua y los medios de comunicación».
— 19 de junio. Se inaugura el Instituto Cervantes de Mánchester.

1996

— 17 de mayo. El escritor y diplomático Santiago de Mora-Figueroa, Marqués de Tamarón, es nombrado director del Instituto Cervantes.
— 3 de junio. Se inaugura el Instituto Cervantes de Toulouse.
— 29 de octubre. Se inaugura el Instituto Cervantes de Chicago.

1995

— 25 de enero. El presidente del Gobierno, Felipe González, inaugura el Instituto Cervantes de Bucarest.
— 7 de febrero. La presidenta de Irlanda, Mary Robinson, y el ministro de Asuntos Exteriores de España, Javier Solana, inauguran el Instituto Cervantes de Dublín.
— 22 de septiembre. Se inaugura el Instituto Cervantes de Bremen.

1994

— 10 de marzo. Se inaugura el Instituto Cervantes de Múnich.
— 24 de marzo. Se inaugura el Instituto Cervantes de Viena.
— 20 de abril. Se inaugura el Instituto Cervantes de Atenas.
— 6 de mayo. La Infanta Elena inaugura el Instituto Cervantes de Manila.
— 15 de junio. Se inaugura el Instituto Cervantes de Damasco.
— 16 de junio. Se inauguran los Institutos Cervantes de Ammán y Beirut.
— 26 de octubre. La ministra de Cultura, Carmen Alborch, inaugura los Institutos Cervantes de Milán, Nápoles y Roma.
— 4 de noviembre. El ministro de Asuntos Exteriores, Javier Solana, inaugura el Instituto Cervantes de Varsovia.
— 10 de noviembre. Se inaugura el Instituto Cervantes de Túnez.

1993

— 27 de enero. Se inauguran los Institutos Cervantes de Casablanca, Fez, Rabat, Tánger y Tetuán.
— 27 de marzo. Se inaugura el Instituto Cervantes de Lisboa.
— 5 de abril. Se inaugura el Instituto Cervantes de Argel.
— 28 de septiembre. Se inauguran los Institutos Cervantes de Londres y El Cairo.

1992

— 14 de febrero. Inicia su actividad el Instituto Cervantes de París.
— 7 de octubre. Se celebra el Congreso de la Lengua Española en Sevilla en el marco de la clausura de la Exposición Universal.

1991

— 21 de marzo. Ley 7/1991, por la que se crea el Instituto Cervantes.
— 13 de septiembre. El historiador Nicolás Sánchez-Albornoz es nombrado director del Instituto Cervantes.

Sus directores

En estos 18 años, el Instituto ha tenido al frente a seis directores:

Nicolás Sánchez-Albornoz (1991-1996) Historiador. Profesor de la New York University, donde fue también director del Centro de Estudios de Latinoamérica y el Caribe. Fue el primer director del Instituto Cervantes, de septiembre de 1991 a mayo de 1996. Es miembro de la Real Academia de la Historia y del Consejo Directivo del Spanish Institute de Nueva York.

Santiago de Mora-Figueroa (1996-1999). Diplomático y escritor. Licenciado en Derecho por la Universidad de Madrid. El Marqués de Tamarón fue nombrado por el Gobierno el 17 de mayo de 1996. Fue director del Instituto Cervantes de 1996 a abril de 1999. Posteriormente fue nombrado embajador de España en el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte hasta 2004. En la actualidad es miembro del Consejo Científico del Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.

Fernando R. Lafuente (1999-2001). Profesor y periodista. Doctor en Filología por la Universidad Complutense. Ocupó el cargo de director general del Libro, Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Cultura. Fue nombrado director del Instituto Cervantes en el Consejo de Ministros del 23 de abril de 1999 y ocupó el cargo hasta marzo de 2001. En la actualidad dirige el suplemento cultural *ABCD de las Artes y de las Letras,* que publica el periódico ABC.

Jon Juaristi (2001-2004). Ensayista y poeta. Ocupó la cátedra de Filología Española en la Universidad del País Vasco y la Rey Juan Carlos I en la New York University. Dirigió la Biblioteca Nacional de España. Nombrado director del Cervantes el 23 de marzo de 2001, cargo que ocupó hasta mayo de 2004. En la actualidad, es director general de Universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid.

César Antonio Molina (2004-2007). Escritor y periodista. Fue profesor en la Universidad Complutense y en la Universidad Carlos III de Madrid. Entre 1985 y 1996 trabajó en *Cambio 16* y *Diario 16*, y en 1996 se incorporó al Círculo de Bellas Artes de Madrid como director gerente. Fue nombrado director del Instituto Cervantes el 14 de mayo de 2004, cargo que ocupó hasta su nombramiento como ministro de Cultura, en el mes de julio de 2007. Estuvo al frente del citado ministerio hasta marzo de 2009.

Carmen Caffarel (desde 2007). Catedrática de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid). Fue directora general de Radio Televisión Española (RTVE) desde abril de 2004 hasta el 15 de enero de 2007. En la actualidad es la directora del Instituto Cervantes, cargo que ocupa desde su nombramiento el 13 de julio de 2007.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. VEINTICINCO AÑOS DE LA ESPECIALIDAD ELE

La espectacular transformación de la sociedad española en los últimos veinticinco años no parece requerir pruebas documentales. Pero basta consultar las hemerotecas para hacerse una idea clara de los significativos avances experimentados en distintos sectores sociales y económicos, que han permitido acortar drásticamente la distancia secular con los países más avanzados del entorno. Esta pujanza ha tenido también reflejo en las industrias relacionadas con la comunicación o, en sentido más amplio, con la lengua como instrumento de intercambio y como fuente de relaciones comerciales, socio-culturales y académicas, que se han visto potenciadas por el peso cada vez mayor del español como lengua de comunicación internacional y como vehículo de acceso a una rica diversidad de culturas.

La enseñanza del español dirigida a hablantes no nativos, entendida como un sector profesional de amplio espectro que incluiría no solo la enseñanza de la lengua propiamente dicha sino otras actividades como la edición de material didáctico, la formación de profesores, la investigación especializada, la certificación idiomática o el desarrollo de productos de tecnología avanzada dirigidos al aprendizaje autónomo, ha ido avanzando también, sobre las nuevas bases generales del desarrollo económico y social, en la línea de una gradual consolidación de lo que hoy día constituye una especialidad de considerable impacto en los ámbitos académico y cultural, comercial y de inversión en sentido amplio. Más allá de la importancia que el español ha ido adquiriendo como recurso económico, la contribución de los profesionales que han desarrollado su labor en las distintas actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua constituye ya un considerable corpus de investigación y experimentación didáctica, que ha ido ampliándose a medida que se incorporaban a la profesión nuevos especialistas formados en programas de alto nivel académico. Esta combinación de conocimiento y experiencia está en la base de aportaciones muy significativas en el desarrollo de proyectos institucionales, en la adecuación de la oferta editorial especializada, en la diversificación de la actividad profesional y, en general, en la difusión de un patrimonio lingüístico y cultural sólido, compartido por una extensa

comunidad de hablantes y que presenta buenos síntomas en cuanto al desarrollo futuro.

Un análisis, siquiera somero, de la actividad desarrollada en el ámbito de la enseñanza del español en los últimos veinticinco años requeriría un estudio multifactorial que tuviera en cuenta implicaciones económicas, académicas e institucionales, ya que una visión parcial del proceso resultaría insuficiente. No obstante, aunque de modo no sistemático y con un afán más de reflexión general que de contribución académica rigurosa, pueden adelantarse algunas consideraciones generales que permitan situar las grandes líneas de lo que constituye hoy día un sector de actividad de resultados muy notables.

Una primera disquisición, de carácter más bien doctrinal, tiene que ver con la denominación misma de la actividad, especialmente en cuanto al uso generalizado del acrónimo «ELE» (español como lengua extranjera) en las dos últimas décadas. Se trata de un asunto que requiere siempre matizaciones previas, que permitan situar convenientemente el punto de vista, ya sea en la relación *subjetiva* que se establece entre la lengua y un individuo o un grupo de individuos —primera/segunda lengua, lengua nativa/no nativa, lengua materna/extranjera—, ya sea en la perspectiva *objetiva* que considera la lengua desde el enfoque de su distribución geográfica, su función social, su estatus político, su origen, etc. —lengua de comunicación internacional, lengua estándar, lengua regional/nacional, lengua oficial, lengua moderna/clásica, etc.—. Un debate frecuente a este respecto es el que opone «segunda lengua» a «lengua extranjera», que en el caso del español conlleva posiciones distintas respecto a cuál de estas dos expresiones es más adecuada a la hora de denominar el ámbito de actividad que se ha identificado más arriba a propósito de la enseñanza del español en sentido amplio.

Más allá de su mayor o menor precisión conceptual, lo que resulta un hecho es que, al menos en el ámbito de la enseñanza del español a no nativos en España, el acrónimo «ELE» ha concitado consenso como denominación global de un sector amplio de actividad que incluiría, por ejemplo, la denominación oficial de los diplomas de mayor rango institucional (los Diplomas de Español como Lengua Extranjera, DELE), los títulos de numerosos cursos de formación, de asignaturas de estudios de posgrado y de capacitación en general, así como de revistas especializadas en distintos soportes, o los nombres comerciales de muchos manuales y materiales didácticos especializados. Podría decirse que «ELE» ha

pasado a designar un sector profesional y académico de peso creciente que presenta ciertos rasgos característicos. Quizá un rasgo principal asociado al acrónimo ELE sea, precisamente, el desarrollo de una conciencia de «profesionalización» o «especialización», según situemos el punto de vista en la actividad laboral o en el ámbito de los estudios y las actividades académicas. Hablar de ELE es, en este sentido, y siempre desde el punto de vista de su desarrollo en España, situarse en una retrospectiva temporal relativamente reciente —no más de treinta años— con un considerable número de profesionales formados en cursos de alta cualificación —varias promociones de especialistas surgidas de másteres y capacitaciones de alto nivel académico—, una fuerte cohesión conceptual en torno a distintas variantes de lo que puede denominarse, en sentido amplio, el *comunicativismo*, y un considerable aumento de la capacidad de respuesta —mediante cursos, productos editoriales, proyectos institucionales— a la amplia demanda de aprendizaje del español, sobre la base del crecimiento sostenido de la economía española y su mayor proyección en el mercado externo.

Si ampliamos el foco de análisis, de manera que podamos situar la enseñanza de ELE en un contexto más amplio, podría partirse de la apreciación de que los años setenta constituyen, en varios sentidos, la «edad de oro» de la enseñanza de lenguas tal como la concebimos hoy día[1]. En estos años, a partir de los avances desarrollados en la teoría lingüística, y con las aportaciones de la sociolingüística y de la psicología del aprendizaje, se van fraguando los conceptos clave de la investigación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Estos conceptos, y la terminología que se iba acuñando para identificarlos, acabarían configurando una especialización que había venido reclamando un estatuto propio frente a la dependencia tradicional de los modelos lingüísticos. En estos mismos años, bajo los auspicios del Consejo de Europa, se desarrolla el proyecto *Threshold Level,* de fuerte base social, que incluye la descripción del repertorio de funciones y nociones que permitiría configurar, a partir del análisis de los propósitos o intenciones comunicativas de los hablantes, un sistema de unidades acumulables capaz de dar respuesta a sus nece-

1 Los números conmemorativos de los cuarenta años de la creación de las revistas profesionales *TESOL* (volumen 40, de marzo de 2006) y *Language Teaching* (volumen 40, de enero de 2007) recogen un excelente análisis de los avances en el campo de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas.

sidades en situaciones básicas de comunicación. Los programas «nocio-funcionales» recibieron una amplia aceptación en el ámbito de la enseñanza de lenguas y dieron carta de naturaleza a los planteamientos del enfoque comunicativo, que se había ido abriendo camino como reacción a los postulados fuertemente conductistas del modelo «audiolingüístico» predominante hasta la fecha. De entre las ideas que constituyen la base conceptual del *comunicativismo* una de las de mayor trascendencia es la importancia que se atribuye al desarrollo del *uso creativo* de la lengua, frente a los modelos basados en la repetición y el refuerzo de estructuras de la lengua como base para el desarrollo de «conductas verbales». Para el enfoque comunicativo, este uso creativo ha de fomentarse mediante la participación de los aprendices en situaciones de comunicación que permitan practicar un tipo de interacción basado en la negociación del significado y en la adecuación a las características propias de las situaciones comunicativas en entornos naturales.

La recepción de *comunicativismo* se produce en España a lo largo de los años ochenta, a partir de la publicación en 1979 de *Un nivel umbral,* traducción al español de *Threshold Level.* De forma escalonada los manuales y materiales didácticos de enseñanza del español, así como los programas y cursos de lengua, fueron incorporando en sus sílabos el repertorio nocio-funcional y se abrieron gradualmente hacia un tipo de metodología que confería especial importancia a la práctica en clase de la interacción en situaciones comunicativas que estimularan el uso espontáneo y natural de la lengua. La práctica pedagógica se adscribió al «ideario» comunicativo en un periodo relativamente corto de tiempo, a pesar de no disponer de una descripción sistemática de los distintos elementos que, además del enfoque, deberían constituir las pautas de procedimiento y de aplicación práctica de los principios en los que se inspiraba el nuevo modelo[2]. En este ambiente de renovación pedagógica se dieron también los primeros pasos para la configuración de una especialidad profesional, que de forma gra-

2 Si partimos del modelo que recogen Richards y Rogers (en *Approaches and Methods in Language Teaching*, Oxford University Press, 1986) en cuanto a los tres elementos que constituyen un «método», el *comunicativismo* es explícito en cuanto al «enfoque» —visión sobre la lengua y su aprendizaje—, pero no en cuanto al «diseño» —aspectos relacionados con el programa— y al «procedimiento» —técnicas y prácticas de aula—. Se ha hablado, por tanto, de «enfoque comunicativo» y no de «método comunicativo», precisamente por esta falta de concreción. Ello no ha impedido que los profesores y los profesionales relacionados con la enseñanza de lenguas hayan venido desarrollando, en su propia práctica, aplicaciones de la interpretación que daban al enfoque comunicativo.

dual fue encontrando réplica en el desarrollo de una especialidad académica en el ámbito de la enseñanza formal. Así, iniciativas como la creación de la revista *Cable,* en 1988, con el objetivo de constituir una línea de reflexión sobre la práctica pedagógica basada en la aplicación de los nuevos avances en la enseñanza del español, recibían eco en un creciente grupo de profesionales que se sentían vinculados por la adhesión a unos principios y a una cierta *praxis* pedagógica. Por su parte, las universidades, en un momento en que la idea de la especialización empezaba a ser percibida como un valor añadido a la oferta académica tradicional, pusieron en marcha cursos de formación de profesores, de tercer ciclo y de posgrado, centrados en la enseñanza de ELE, sobre la base de la línea de investigación y experimentación que se había ido abriendo camino entre la rígida distribución de las disciplinas académicas.

En el plano institucional se llevaron a cabo también en los ochenta algunas iniciativas de particular trascendencia para la consolidación de la especialidad ELE. Las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, organizadas en 1986 por el Ministerio de Cultura en Las Navas del Marqués (Ávila), congregaron a especialistas de distintos ámbitos —profesores, editores, autores de materiales didácticos, representantes de las administraciones educativas— y constituyeron un importante foro de reflexión en torno a los temas principales que se habían venido debatiendo desde la década anterior en el campo de la enseñanza de lenguas. Estas jornadas, que tuvieron continuidad en años posteriores, y los numerosos seminarios, encuentros y cursos especializados convocados por las instituciones educativas y culturales en los mismos años, contribuyeron de forma decisiva a la configuración del español como lengua extranjera como ámbito de especialidad dentro del nuevo enfoque comunicativo. En el campo de la certificación idiomática, la creación en 1989 de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) por parte del Ministerio de Educación supuso la puesta en marcha de un sistema de acreditación de la competencia lingüística del más alto rango institucional. Los DELE se han convertido, de hecho, en el referente internacional más importante en el ámbito de la certificación en lengua española y han contribuido a la universalización del concepto de español como lengua extranjera. También a finales de los ochenta el Gobierno de España desarrolló las medidas necesarias para la creación de un organismo público que se hiciera cargo de la red de centros culturales en el exterior con la misión de promover universalmente la enseñanza y el uso del español. Estas medidas culminaron con

la ley de creación del Instituto Cervantes, en marzo de 1991, y el comienzo de la actividad coordinada de una amplia red de centros dedicada a la enseñanza del español y de las otras lenguas cooficiales, al desarrollo de un amplio programa de actividades de difusión lingüística y cultural, y al impulso de proyectos institucionales de gran proyección en el ámbito de ELE[3].

Estas iniciativas institucionales se desarrollaron en consonancia con los avances en distintos ámbitos de la actividad profesional. La creciente demanda de enseñanza de español, dentro y fuera de España, había propiciado el desarrollo de un sector de actividad con un considerable volumen de negocio que incluía una amplia red de centros públicos y privados con oferta, estacional y permanente, de cursos de español. Al mismo tiempo, el desarrollo de programas académicos de intercambio de estudiantes, sobre todo en el contexto europeo, y las facilidades para el flujo de profesionales entre países, fueron transformando el panorama de la enseñanza de lenguas en un sentido cada vez más abierto y competitivo. También en los ochenta se va consolidando una línea de producción editorial dirigida específicamente al desarrollo de manuales y materiales didácticos de ELE, en los que se daba un tratamiento solvente a los nuevos planteamientos comunicativos y que actuaron como un importante factor de cohesión en cuanto al modo de concebir el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. En este caldo de cultivo favorable, las sucesivas promociones de profesores especializados, que provenían de una oferta de formación académica cada vez más compacta, fueron abriendo el camino para la consolidación de una especialidad centrada en la enseñanza y la difusión del español como lengua extranjera.

Así pues, podría decirse que el acrónimo ELE, de amplia difusión hoy día para referirse a todo lo relacionado con la enseñanza del español como lengua extranjera en sentido amplio, se fue acuñando a lo largo de la segunda mitad de los años ochenta y es precisamente este hecho, así como la importancia de esos años en la configuración de la especialidad tal como hoy la entendemos, lo que permite hablar de veinticinco años de ELE en España.

---

3 La realización de un curso de español a distancia (en el Aula Virtual de Español, AVE), el desarrollo de los *niveles de referencia para el español*, en consonancia con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, y la consolidación de una oferta permanente de cursos de formación de profesores de ELE, son algunas de las aportaciones más significativas del Instituto Cervantes en el ámbito académico.